

ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI İŞLEVINİN ÖĞRENME İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA NİTEL YÖNTEMLE ARAŞTIRILMASI

Uzman Klinik Psikolog M. Can HASATEŞ*

Doç. Dr. Özden BADEMCI**

Öğr. Gör. Dr. Neslihan ZABCI***

ÖZ

Alanyazında öğretmenlerle ilgili çalışmaların daha çok öğretmenlerin mesleki algı ve doyumları ile öğretmenlik mesleğinde fark yaratılması gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçları karşısında öğretmenlerin kapsayıcı işlevi hakkındaki araştırmaların ise Türkiye’de sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmenin kapsayıcı işlevinin öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında ve öğretmenin bakış açısıyla ele alınmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul’un farklı bölgelerinde yaşayan eğitimin çeşitli kademelerinden 11 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin söylemlerinin analizi tema analizi ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleriyle yapılmıştır. Analizler sonucunda “öğretmen- öğrenci ilişkileri”, “öğretmenin kaynakları” ve öğretmenin kapsama ihtiyacı” ana temalarına ulaşılmıştır. “Sınıf içinde/dışında öğretmen- öğrenci ilişkisi”, “otantisiteye karşı öğretmen tipolojisi”, “duyguların kapsama(ma)sı”, “öğretmenin rol ve işlevleri”, öğrenmeye etki eden duygusal faktörlere sınıf dışında çözüm arama”, “kaynak olarak çocuklar”, “ekip çalışması”, “takdir edilme”, “aktif katılım”, “veli ile ilişkiler”, “duygusal yük (okul dışına taşan duygular: sindirme ihtiyacı)”, “mesleğe hazır oluş” , “daha fazla psikoloji ve hizmet içi eğitim” ve “dinlenilmenin terapötik ve motive edici etkisi” alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri ile akademik performansa dayalı ilişki kurdukları, öğrencileri ile ilişkilerinin sınıf içinde ve dışında farklılaştığı, öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının öğretmen- öğrenci ilişkisinin dışında tutulduğu, öğrenciye karşı empatik yaklaşımın bir risk olarak değerlendirildiği, öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin sosyal-duygusal ihtiyaçlarına farkındalıklarının sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin öğrencilerini kapsayabilmeleri için öncelikle kendilerinin kapsaması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Akademik başarıya odaklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kendi sosyal ve duygusal gereksinimleri kapsanmayan öğretmenlerin, kendilerini bilinç-dışı koruma stratejisi olarak düşünülebilir. Çalışma ayrıca, klinik psikoloji ve eğitim psikolojisi alt alanlarının kesişim noktalarına işaret etmesinin yanı sıra klinik psikolojinin sadece birey odaklı araştırmalar ve/veya müdahalelerde değil, eğitim ve okul gibi toplum temelli çalışmalar içerisindeki önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, kapsayıcı işlev, öğretmenlerin kapsayıcı işlevi, öğrenmede sosyal-duygusal ihtiyaçlar.

RESEARCH OF TEACHERS’ CONTAINING FUNCTION IN THE CONTEXT OF LEARNING RELATIONS WITH THE QUALITATIVE METHOD**ABSTRACT**

In the literature, it is seen that the studies about teachers mostly focus on issues such as teachers' professional perception and satisfaction and making a difference in the teaching profession. It is understood that researches on teacher-student relations and the containing function of teachers against students' social emotional needs is

* Işık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul, TÜRKİYE;
<https://orcid.org/0000-0002-5501-1511>, can.hasates@yahoo.com

** Maltepe Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, TÜRKİYE;
<https://orcid.org/0000-0002-6116-1786>, ozdenbademci@maltepe.edu.tr

*** Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul, TÜRKİYE;
<https://orcid.org/0000-0001-5305-7009>, neszabci@superonline.com

Araştırma Makalesi.

Sayfa Sayısı: 1486-1514

Makale Geliş Tarihi: 17.10.2021

Makale Kabul Tarihi: 24.12.2021

Makale Yayın Tarihi: 31.12.2021

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

limited in Turkey. This study was carried out in order to understand the dynamics of learning relationships by exploring the containing function of teachers in the context of teacher-student relationship. The in-depth interview technique was conducted with the participants of the research consist of eleven teachers living in different parts of Istanbul, Turkey. Discourses of the teachers were analyzed using thematic analysis and interpretive phenomenological analysis methods. As a result of the analysis, it was reached these main themes: “teacher-student relations”, “teacher’s resources” and “the socio-emotional and contained needs of the teacher”. In addition, it was reached sub-themes: “teacher- student relationship inside and outside the classroom”, “authenticity vice versa teacher typology”, “containing and not containing the emotions”, “teacher’s role and functions”, “searching a solution outside the classroom for the emotional factors that affect learning”, “children as a resource”, “team work”, “to be appreciated”, “participation actively”, “relationships with childrens’ parents”, “emotional labor (emotional pressure and a need for emotion processing)”, “being ready for (teaching) occupation”, “more psychology, in-service training and the motivational and therepetic effects of being listened”. It was found that teachers focus on academic performance within the scope of their perceived roles and responsibilities and they have different experiences of establishing relationships within and outside the classroom. In addition, they believe that social-emotional needs should be excluded from the teacher-student relationship in general and they do not care about the social-emotional needs of themselves and their students, considering empathy as a risk. It was also understood that teachers need to be contained in the system, especially by the school and family in order to contain their students. The study also points out the intersection points of clinical psychology and educational psychology sub-fields, as well as reveals the importance of clinical psychology not only in individual-oriented research and/or interventions, but also in community-based studies such as education and school.

Keywords: Teacher-student relationship, containing function, teachers’ containing functions, social-emotional needs in learning.

1. GİRİŞ

Çocuk eğitim almaya başlamadan önce kişiliğin sosyal ve duygusal bileşenleri bağlanma ilişkileri ile belirlenmektedir. Sosyal ve duygusal ihtiyaçların tutarlı bir biçimde karşılanması güvenli bir bağlanma ilişkisinin gelişmesine katkı sunmaktadır (Winnicott, 1974). Bu bağlamda, okulun; güvenli bir çevre olarak algılanması için sosyal ve duygusal ihtiyaçların farkında olduğu, olumlu etkileşimlerin olduğu, öğrencilerin güvenliğinin sağlandığı, öğrencilerin bireysel ve kültürel ihtiyaçlarına cevap veren pratiklerin yer aldığı bir bağlam özelliğini taşıması gerekmektedir (Cavanaugh, 2016: 42). Sosyal-duygusal ihtiyaçların fark edilmesi ve güvenli bir ortam sunularak bu ihtiyaçların giderilmesi, olumlu ve yeterince güvenli ilişkiler kurulması; öğrenme için anahtar bir rol üstlenmektedir (Hallam, 2009: 315). Bu sebeple, sosyal-duygusal ihtiyaçların karşılanmadan önce anlaşılması ve fark edilebilmesi gerekmektedir. Sosyal duygusal ihtiyaçların karşılanmasına yönelik travma bilgisine dayalı geliştirilen müdahale programları genellikle çocuğun gelişiminin desteklenmesine, kendisine ve diğerlerine dair olumlu his ve değerlendirmeler edinebilmesine odaklanmaktadır (Woolf, 2012: 29). Bununla birlikte, bu müdahale programları aracılığıyla çocukların iletişim kurabilme, yardım isteyebilme, arkadaşlık ilişkileri geliştirebilme gibi sosyal yeteneklerinin gelişmesine yardım edilmesi de amaçlanmaktadır (Woolf, 2012: 29).

Psikodinamik-psikanalitik yaklaşım, erken dönemde kişiler arası ilişkilerin kişilik gelişiminde ve sosyal-duygusal gelişimde etkili olduğu üzerine odaklanmaktadır (Shaver ve Milkulincer, 2002:

140; Bowlby, 1969; Erikson, 1964). Bu yaklaşımdan hareketle, sınıf için düşünüldüğünde; iyi nitelikli ilişkilerin gelişimi için bir çocuğun geçmiş deneyimlerinin anlaşılması ve öğrenmede zorluk yaşayan çocuğun duygusal süreçlerinin öğretmen tarafından kapsanması oldukça önem taşımaktadır (Colley ve Cooper, 2017: 21). Geddes (2006), özellikle öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin güvenli, tutarlı ve süreklilik içerdiği durumlarda okulda öğrenmenin gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, bir bağlam olarak okulun güvenli olmasının ötesinde öğretmenle kurulan güvenli ilişkinin öğrenme deneyimindeki etkisi yadsınamayacak derecede önem arz etmektedir (Riley, 2011; Reinstein, 2006; Twemlow ve ark., 2002: 305; Bevan, 1981: 129).

Sosyal-duygusal ihtiyaçların farkında olan ve bağlanma temelli stratejilerin uygulandığı İngiltere'deki bazı okullarda yapılan ön araştırmalar bu uygulamaların çocukların davranışını, okula katılım göstermelerini ve akademik durumlarını olumlu olarak etkilediğini de göstermektedir (Parker, Rose ve Gilbert, 2016: 465; Rose, McGuire-Snieckus ve Gilbert, 2016). İngiltere'de yürütülen bağlanma temelli stratejilerin yer aldığı okulların uygulamalarının etkisinin araştırıldığı bir başka pilot çalışmada ise çocukların İngilizce 'de, Matematik 'de ve Okuma derslerinde akademik puanlarının arttığı saptanmıştır (Rose ve ark., 2016). Bu araştırmada; aynı zamanda çocukların davranışlarını ve duygularını düzenleyebildikleri gözlemlenmiş ve empati kurabilme becerilerinde de bir artışın söz konusu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, çocukların problem çözme yeteneklerinin gelişmesi, davranışlarının sorumluluklarını almaya dair eğilimlerinin artması ve okul personeliyle daha iyi ilişkiler geliştirmeye başlamaları ulaşılan diğer önemli bulgulardandır. (Rose ve ark., 2016).

1.1.Duygular ile Öğrenme İlişkisi ve Bedenin Öğrenmedeki Rolü

Duygular, çevreyi ve kurulan ilişkileri bir araya getirir, birleştirir. Duyguların, mantığımızı kullanma yeteneğimiz, davranışlarımız ve verdiğimiz tepkiler üzerinde bir etkisi olabileceği düşünülmektedir (Colley ve Cooper, 2017: 25). Duyguların sadece bilişsel süreçlerle anlaşılmaya çalışılması aslında duyguların doğasına uygun olmayan açıklamaları beraberinde getirmektedir. Bazı eğitim-öğretim modellerinde ise pedagoji odağı alınarak zihin, beden ve duygular öğrenme deneyiminde birleştirilmeye-bütünleştirilmeye çalışılmaktadır (Sund ve ark., 2019: 3). Özellikle Kanada ve Yeni Zelanda'da zihin, beden ve duyguların bütünleştirilmesini hedefleyen eğitim programlarında öğrencilerin olgunlaştığı ve öz-düşünümsellik/yansıtma (reflexivity) ile eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Broom ve Murphy, 2005: 110).

1.2.Kapsayıcı İşlev

Sosyal ve duygusal bileşenler ile öğrenme arasındaki ilişki bağlamında yapılan literatür taraması neticesinde öğretmenlerin kapsayıcı işlevinin tamamlayıcı ve bütünleştirici bir özelliği olabileceği düşünülmektedir (Dale ve James, 2013: 3).

Kapsayıcı işlevin öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde bütünleştirici etkisi olabileceği düşüncesini detaylandırabilmek için kapsayıcı işlev literatürüne yer verilmesi planlanmıştır. Bu bağlamda, Wilfred Bion'un (1962) "kapsayıcı işlev" kavramı annenin bebeğin başedilemez duygulanımlarına bir anlam vererek, kendi düşlem ve düşüncelerini bebeğin hizmetine sunması olarak tanımlanabilir (Emanuel, 2012: 269). Yenidoğanın bu ihtiyacının kaynağı bebeğin doğar doğmaz açlık, susuzluk, gürültü gibi içsel ve dışsal uyarılımlara (tanınmayan, aşına olunmayan bir ortama girmek gibi) maruz kalması ve yaşadığı kaygıdır (Zabcı, Erol ve Şimşek, 2018: 191). Bu zorlayıcı iç ve dış uyarılımlar, Bion (1962) tarafından "Beta Ögeleri" olarak adlandırılmaktadır. Bebeğin bu iç ve dış uyumunu bozucu, rahatsız edici durumunun anlaşılması ve ihtiyaçlarının anne ya da bakımveren tarafından karşılanması, bebeğin kapsanması anlamına gelmektedir (Zabcı ve ark., 2018: 192). İhtiyaçları karşılanan ve yeniden rahatlatılmayı deneyimleyen bebek, bu olumsuz uyarıların tahammül edilebilir deneyimlere (alfa ögelerine) dönüştürülebildiğini keşfeder (Bion, 1962). Ötekine yansıtılan bu başedilemez duygulanımlar sonuçsuz kalırsa, Bion (1967) öznenin merak etmeyi, dolayısıyla düşünmeyi bıraktığını ifade eder.

Sosyal duygusal ihtiyaçlar, merak etme ve öğrenme arasındaki ilişki düşünüldüğünde kapsayıcı işlevin evden okula uzanan bir süreci takip etmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu kapsayıcı işlev ile ilgili rolün bir bölümünü çocuklar okula başladığında üstlendiğini görmek mümkündür (Dale ve James, 2013: 2). Sınıf ortamı düşünüldüğünde, okula yeni başlayan çocukların birçoğunun öğretmenlerine "anneciğim" diye hitap etme eğiliminde olmasının yanlışlıkla ilişkili olmadığı görülmektedir (Youell, 2017: 175). Bu durum, bilinçdışı olarak, ebeveyn ve onun uzantısı olan öğretmenden beklenen kapsayıcı işleve yaslanma ihtiyacını düşündürmektedir. Çocuğun veya ergenin işlemekte, anlamakta ve dile getirmekte zorlandığı duygulanımları akademik süreçlere yansıdığına, bunları anlamaya çalışıp, adlandırmaya çalışan bir öğretmen, kendi düşünce becerilerini öğrencinin hizmetine sunarak, onun da düşünme becerilerini geliştirmesini, dolayısıyla deneyimden yola çıkarak öğrenmesini sağlayacaktır. Çocuk, düşünebilmeyi sağlaması için bir katalizöre (işleme aracı) gereksinim duyabilir ki, bu da duyarlılığı ile öne çıkan ve yetişkin olan ötekidir. Öğrencinin öğrenme süreçlerinde zorlanması durumunda öğretmenin öğrencinin duygulanımsal zorlanmalarını anlamaya çalışması ve bu duygulanımsal

sorunlara duyarlı bir varlık (Şahin, 2019: 138) olarak yaklaşması kapsayıcı işlev olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmenin bu kapsayıcı işlevi sayesinde; öğrenci için anlaşılabilir ve anlaşılır kılınabilecek ve baş edilemeyen duygusal sorunların tahammül edilebilir olmasını sağlayacak bir işleme aygıtı da öğrencinin kullanımına sunulabilecektir.

1.3.Öğrenme Deneyimleri Bağlamında Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğrenme deneyimi ve serüveni, önce anneyi daha sonra tüm dünyayı merak etme ile başlamaktadır (Erten, 2019: 81). Öğrenmenin güdüleyicisi olan merak, bilgi edinme ile buluşunca ve bu deneyimden keyif alınınca yaşam boyu bu deneyimden öğrenme (learning from experience) devam etmektedir (Bion, 1962). Bu bağlamda, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yaşamın en erken dönemlerinde öznenin önce anne ve daha sonra da öteki nesnelere (arkadaşlar, öğretmen ve dünyanın geri kalanı) ilişki kurması ve ilişki içinde olması gerekmektedir.

Yaşamın en erken dönemlerinde başlayan öğrenmenin okulda devam ettiği düşünülürse öğrenme deneyiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmenin yeni öğrenmeler için öğrenciyi cesaretlendirmesi de öğrencinin akademik ve sosyal anlamda edindiği öğrenme deneyiminden memnuniyet duymasının yolunu açabilir. Dolayısıyla bu keşif sürecinin sınıf içinde öğretmenle kurulan olumlu ilişkiler sayesinde devam edebileceği düşünülmektedir. Buna karşılık, her gün yirmiden otuz beşe kadar varan öğrenci sayısına sahip sınıflara ders vermekte olan öğretmenler, çocukları anlamak için bütün ilgilerini kullanma konusunda kısıtlanmaktadır (Youell, 2006). Bununla birlikte, öğretmenlerin bazı evrak işlerini tamamlamak zorunda olmaları ve belirlenen programa uymak ya da müfredatı yetiştirmek zorunda olmaları sebebiyle, her bir çocuğun ihtiyaçlarını anlamaları ve çocukların duygusal gelişimlerini de desteklemeleri zorlaşmaktadır (Youell, 2006).

Öğrencinin öğretmen tarafından karşılanan psikolojik ihtiyaçları (ilişki kurma, duygularının anlaşılması, güven duyma vb.) öğretmen-öğrenci ilişkisini ve öğrencinin iyilik halini ya da memnuniyet düzeyini de etkilemektedir (Froilan, Worrell ve Oh, 2018: 866). Öğretmen- öğrenci ilişkisi ile ilgili yapılan bir dizi çalışma, olumlu öğretmen- öğrenci ilişkisini destekleyen öğretmenlerin öğrencilerinin kendi kendilerini motive edebildiğini, mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu, başkalarına yardımcı olabilmek için öğrenmeyi bir amaç ve araç olarak değerlendirdiğini ve psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasının duygusal sağlıklarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Froiland ve ark., 2018: 868; Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007: 84). Yapılan bazı araştırmaların bulguları ise öğrencilerin öğretmenleri tarafından önemsendiklerini hissetmelerinin

okula olan bağlılıklarını arttırdığı ve öğrenmekten keyif aldığı yönündedir (Sakiz, Pape ve Hoy, 2012: 236).

1.4.Öğretmenlik Kimliği ve Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Algılarına Karşılık Otantisite

Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde kendilerini konumlandırışları ya da ilişki kurarken odağa aldıkları bileşenlerin (duygular, psikolojik ihtiyaçlar, empati, akademik başarı vb.) öğretmenlik mesleğine dair algılarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin katılımcı olduğu öğretmenlik ve öğretme işi üzerine yapılan bir araştırmada katılımcıların sadece %10'u spontan bir şekilde öğretmenlik mesleğinin sevgi ve önemsemek duygularıyla ilişkili bir meslek olduğu hakkında görüş bildirmiştir (Sutton ve Wheatley, 2003). Katılımcıların %70'i ise, hakkında görüş bildirmeleri istenen yazılı bir duygu listesi verildiğinde sevgi ve önemsemekten bahsetmiştir (Sutton, 2000).

Öğretmenlerin mesleğe dair algılarının ve düşüncelerinin yaşanılan toplumun ve dönemin özelliklerinden etkilenebildiğini de söylemek mümkündür (Çetin ve Ünsal, 2020: 36; Sudhakar ve Dayakara, 2017: 131). Bu kapsamda, öğretmenlik mesleğine dair uygulamaların, rol ve sorumluluk anlayışlarının, algıların, zihinsel temsillerin, pratiklerin; toplumun, devletin ve ailelerin beklentilerinden de etkilenecek değiştiği ve her döneme özgü öğretmen "tipolojisi" oluştuğu görülmektedir (Yıldız, 2013: 45). Bu bağlamda, öğretmenliğe dair algıların, bireysel farklılıkları ve öğretmenlerin otantisitelerini kısıtlayıcı özellikte olabileceği düşünülmektedir. Otantisite; bizim sosyal, politik, ahlaki ve felsefi açıdan benliğimizi yapılandırmak için harcadığımız çabayı ve kendimiz için oluşturmak istediğimiz doğru benliği temsil etmektedir (Feldman, 2015). Otantik olmak aynı zamanda birinin büründüğü kişiliği yerine (false persona) gerçek kişiliğini ifade etmesiyle de ilişkilidir (Josephs ve ark., 2019: 120).

Beklenen bu rol ve sorumluluklar çerçevesinde oluşan öğretmenlik tipolojisi (Yıldız, 2013) sonucunda, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları "akademik başarıyı" odağa alma, "bilgi kaynağı olma" şeklinde olup öğretmenlerde bahsedilen sorumlulukları yerine getirince iş doyumuna ulaşabilme düşüncesine sebep olmakta ve akademik başarı böylelikle öğrencilerle ilişkinin merkez noktası haline almaktadır (Koç, 2014).

1.5.Veli/Aile ve Okul İlişkileri

Aile, çocuğun üyesi olduğu ilk grup özelliğini taşımaktadır. Çocuk, gelecek öğrenme deneyimlerini burada inşa etmeye başlamaktadır (Youell, 2009). Psikanalitik yaklaşıma göre, aile ve grup davranışı anne-baba ve çocuk üçlüsünün duygusal deneyimleri ve bunların ifade buluş biçimleri

çocuğun kişiliğini şekillendirmekte ve ileriki yaşamında (yetişkinlikte veya okul yaşamında) grup deneyimlerini etkilemektedir (Youell, 2006). Akranlarla ve öğretmenlerle kurulan ilişkiler ve bu ilişkilerde gerekli olan sosyal-duygusal yeteneklerin ebeveynlik tutumundan etkilenmesine ek olarak, birçok araştırma bulgusu ebeveynlik tutumlarının öğrencilerin akademik başarısı, okula olan bağlılıkları, okula olan uyumları ve sınıftaki sosyal yeterlilikleri üzerinde de etkisi olduğunu göstermektedir (Caputi, Lecce ve Pagnin, 2017: 142; Perdue, Manzeske ve Estell, 2009: 1086).

Yapılan araştırmalar neticesinde ailelerin de zihinlerinde belirli bir okul temsili/imagosu ile okula geldikleri görülmektedir (Youell, 2009). Çocuklar okula başladığında ebeveynlerin bilinçdışındaki kendi okul deneyimleri ile ilgili hatıralar ve duygular canlanmakta ve bu durum ebeveynlerin öğretmenlerle kurduğu ilişkiyi etkilemektedir (Youell, 2009). Kendi olumsuz öğrencilik deneyimlerine takılı kalmış ebeveynlerin okul hakkındaki düşünceleri, okulun tehlikeli bir yer olduğu yönünde olup, öğretmenlerle kurduğu ilişki de bu doğrultuda gelişmektedir (Caputi ve ark., 2017: 144).

Alanyazında öğretmenlerle ilgili çalışmaların daha çok öğretmenlerin mesleki algı ve doyumları ile öğretmenlik mesleğinde fark yaratılması gibi konulara odaklandığı görülmektedir (Yıldız, 2013; Koç, 2014; Çetin ve Ünsal, 2020). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçları karşısında öğretmenlerin kapsayıcı işlevi hakkındaki araştırmaların ise Türkiye’de sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal-duygusal ihtiyaçlarına dair farkındalığı, benimsedikleri mesleki rol, sorumluluk ve öğrenme ilişkileri bağlamında kapsayıcı işlevinin öğretmenlerin bakış açısıyla anlaşılmasının amaçlandığı bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, ayrıca, klinik psikoloji ve eğitim psikolojisi alt alanlarının kesişim noktalarına işaret etmesinin yanı sıra klinik psikolojinin sadece birey odaklı araştırmalar ve/veya müdahalelerde değil, eğitim ve okul gibi toplum temelli çalışmalar içerisindeki önemini ortaya koymaktadır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Deseni

Nitel araştırma, insanların “deneyimlerini” anlamaya çalışmaktadır. İnsanların deneyimlerinin anlaşılmasına çalışılmasına ek olarak, nitel araştırmalar sosyal pratikler olarak da anılmaktadır (Silverman, 2016). Bu bağlamda, insanların sosyal pratiklerine ve belirli bir konuya dair deneyimlerine yükledikleri anlamları incelemeyi sağlayan bir model sunması gerekçesiyle araştırmada tarama modeli benimsenmiştir (Ekiz, 2003; Karasar, 2012). Bu araştırmada kişilerin

kendi doğal koşulları içerisinde belirli bir konu özelinde deneyimlerine ait herhangi bir değişkeni etkileme girişimi ya da amacı bulunmadığından ve bu deneyimlerin bütüncül bir şekilde anlaşılması amaçlandığından (Yıldırım ve Şimşek, 2005) bu çalışma nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın hız kazanması ve çalışmaya katılabilecek gönüllü öğretmenlere ulaşmada araştırmacının kendi kaynaklarının bulunmaması sebebiyle kar topu örnekleme modeli (Büyüköztürk ve ark., 2013; Gürbüz ve Şahin, 2014) baz alınarak görüşülen her bir öğretmenden bu çalışmaya katılabilecek gönüllü bir öğretmen arkadaşını yönlendirmesi rica edilmiştir. Öğretmenlerin kendi sosyal ağlarında yer alan öğretmenlere ulaşılmış ve derinlemesine görüşmeler online olarak yapılmıştır. Bu çalışma Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 28.11.2019 tarihinde 2019/07-37 karar numarası ile “etik olarak uygun” şeklinde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın amacı ve konusu kapsamında 11 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşülen öğretmenlerle yürütülen bu çalışma kapsamında bir sefere mahsus olmak üzere görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcı olarak görüşme yapılabilecek öğretmenler için bazı seçim kriterleri belirlenmiştir. Bu seçim kriterleri herhangi bir ayrımcılık sürecine işaret etmemekle birlikte, araştırmanın konusuyla paralel olarak “öğrenciler ile öğrenme bağlamında ilişki kurma” hususuna uygun seçim kriterleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple, öğrencilerle ilişki kurabilmeye yetecek kadar ve bu ilişkilere dair deneyimleri yansıtabilecek kadar sürenin okullarda gerçekleşebileceği düşünüldükten halihazırda okullarda öğretmenlik yapan öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu seçim kriterleri aşağıda da özetlenmiştir:

- Görüşmenin yapıldığı dönem içerisinde hâlihazırda öğretmenlik yapan öğretmenler ile görüşülmüştür.
- İstanbul’da herhangi bir okulda öğretmenlik yapan öğretmenler ile görüşülmüştür. Özel öğretim kurslarındaki öğretmenler ile bir çalışma yürütülmemiştir. (Özel öğretim kurslarına öğrencilerin belirli ve kısıtlı sürelerle gittiği ancak okullarda devam zorunluluğu bulunması sebebiyle okullarda öğrencilerin öğretmenlerle daha çok bir arada olduğu ve öğrencilerin en çok okullardaki öğretmenlerle ilişki kurma deneyimleri olabileceği düşüncesiyle bu seçim kriteri belirlenmiştir)

Katılımcı olmayı kabul eden ve görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin yaş ortalaması 35,63’dür. Katılımcı öğretmenlerden 1’i biyolojik cinsiyetini “erkek” olarak; diğer 10 katılımcı öğretmen ise biyolojik cinsiyetlerini “kadın” olarak belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 1).

Tablo.1 Katılımcıların Cinsiyet, Branş ve Mesleki Deneyim Dağılımları

Katılımcı Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyim (yıl)	Öğretmenlik Yapılan Okul Sayısı	Bulunulan Okuldaki Mesleki Deneyim (yıl)
Açelya	42	K	İngilizce	11	2	7
Kemal	32	E	Beden Eğitimi	5	2	3
Zerrin	39	K	Fen Bilimleri	15	2	7
Filiz	29	K	Okul Öncesi	7	2	6
Melek	37	K	Beden Eğitimi	7	2	4
Pervin	37	K	Sosyal Bilgiler Sınıf Öğretmenliği	13	1	13
Canan	43	K	İngilizce	23	5	13
Gamze	29	K	Okul Öncesi	6	3	1/2
Sema	35	K	Türk Dili ve Edebiyatı	13	3	4
Tülay	38	K	Rehber Öğretmenliği	14	6	3
Belma	31	K		7	3	1
N	Ort. (yaş)			Ort. (deneyim/yıl)		
11	35.63			11		

Katılımcılara çalışmanın öncesinde “*Bilgilendirilmiş Onam Formu*” iletilmiştir ve onam formunda çalışmanın konusu, çalışmanın amacı, görüşmenin nasıl yapılacağı ve diğer hususlar hakkında (tüm kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, çalışmadan herhangi bir aşamada ayrılmaya karar verme hakkı, kayıtların silinmesini isteme hakkı, istenen soruların yanıtlanmaması hakkı vb.) gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenler ile birebir tek seferlik 30 dakika ile 1 saat arasında süren online görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında sadece ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı alınmadan önce ve ses kaydı sonlandırılmadan önce katılımcı öğretmenlere bunun bilgisi verilmiştir.

2.3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Katılımcıların düşüncelerini ifade etme ve yansıtmaya süreçlerini etkilememek amacıyla ve katılımcılara esneklik sağlayabilmek amacıyla (Bogdan ve Biklen, 2003; Smith ve Osborn, 2004; Gürbüz ve Şahin, 2014) açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış bir form kullanılması tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu, detaylı bilgi edinmeyi sağlaması ve katılımcıların deneyimleri ya da bir olay/durum hakkındaki görüşlerini görünür kılınmasını sağlaması gerekçesiyle (Creswell, 2002; Kerkhof, 2006; Marshall ve Rosmann, 2006),

yapılan derinlemesine görüşmelerde kullanılmıştır. Buna ek olarak, bu görüşmeler sırasında katılımcıların onayları alınarak ses kaydı alınmıştır ve bu ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirildikten sonra analizler yapılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz teknikleri (yorumlayıcı fenomenolojik analiz ve tematik analiz vb.) kişilerin belirli bir konu özelindeki deneyimlerini ve sosyal çevrelerini algılama biçimlerini nesnel bir yargıya varmaya çalışmadan derinlikçi bir yaklaşımla anlama imkanı sunmaktadır (Smith ve Osborn, 2004; Smith ve Eatough, 2007; Pietkiewicz ve Smith, 2014). Bu bağlamda, daha çok nicel araştırmalar için kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarıyla nitel araştırmaları değerlendirmeye çalışmak (iki yöntemin doğalarının, amaçlarının ve sunacağı bulguların farklı olması bakımından) hatalı olabilmektedir (Stenbacka, 2001). Buna ek olarak, Morrow'a (2005) göre nicel araştırma desenlerindeki nesnel veya objektif yaklaşımlara karşılık nitel araştırmalarda analizlerin doğası sebebiyle subjektif bir gerçeklik söz konusudur.

Araştırmanın şeffaf bir süreçte ilerlemesi ve niteliğinin kontrol edilebilmesi için literatürde önerilen yöntemlerden biri (Elliot, Fischer ve Rennie, 1999), araştırmaya nitel araştırmacı olan bir süpervizörün eşlik etmesidir. Nitekim araştırmacı analizleri bu doğrultuda gerçekleştirmiştir. Buna ek olarak, kendisi de nitel araştırmacı olan süpervizör ve araştırmacı dışında araştırma grubunda yer alan diğer iki araştırmacı da ses kaydı dökümlerini incelemiş ve ortak olmayan ve örtüşmeyen ifadeler ve temalar belirlenerek ilerlenmiştir. Bu kapsamda, bazı temalar elenmiş bazıları ise araştırmacıların benzer görüşleri doğrultusunda ortak temalar niteliğini koruduğu için analize ve çalışmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada tematik analiz ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz ve tematik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

2.4.1.Tematik Analiz

Nitel araştırma yöntemlerini iki ana gruba ayırmak mümkündür. İlk gruptaki analiz teknikleri belirli bir kuramsal arka plandan beslenir ya da belirli bir kurama sıkı sıkıya bağlıdır denebilir. İkinci gruptaki yöntemler ise özellikle kuramdan ve epistemolojiden bağımsızdır ve kuramsal ya da epistemolojik yaklaşımla çalışılmış olguların analizinde de kullanılabilir. Tematik analiz, bu ikinci grupta yer almaktadır. Tematik analizin belirli bir kurama bağlı olmama özelliğinin sağlamış olduğu bağımsızlık ve özgürlük ile ilişkili olarak; tematik analizin araştırmacılara oldukça esnek ve kullanışlı bir analiz aracı sağladığı da söylenebilir (Braun ve Clarke, 2006; Roulston, 2001: 79).

Nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan tematik analiz, 6 temel adımda yapılabilmektedir. 1) Toplanan veriyi tanımak; eğer veriyi toplayan araştırmacı ise analize geçmeden önce veri hakkında bilgi sahibi olması söz konusu olabilir. Ancak bu aşamada toplanan verinin “tekrarlı okumalar” ile gözden geçirilmesi şiddetle tavsiye edilir. 2) Kodlama: Bu aşama, araştırmacının veriye yeterince hakim ya da tanıdık olduğunu düşünmesiyle başlar. Toplanan tüm verideki araştırma sorusuyla ilgili olan kısımlar belirlenir ve kodlar oluşturulur. 3) Tema oluşturma: Bu aşama kodlama aşamasından daha kapsamlı ve detaylı taramayı içermektedir. Bir önceki aşamada oluşturulan kodlar muhtemel temalarla ilişkili olabilecek biçimde bu temalara dahil edilerek temalar oluşturulmaya çalışılır. 4) Temaların gözden geçirilmesi: Tema olmaya aday olan kodların gruplanmasının bitmesiyle bu aşama başlar. Temalar tekrar gözden geçirilir ve toplanan veri tekrar gözden geçirilerek temalara ilişkin kanıtlar aranır. 5) Temalarının tanımlanması ve isimlendirilmesi: Bu aşamada temalara isimler verilir. Her temanın özellikle içerdiği bilgi ve altında toplanan kodlardan yararlanır. Temaların isimleri oluşturulan kodların özelliklerini özetleyen ya da temsil eden şekilde belirlenir. 6) Rapor oluşturma: Analizin ve araştırma sorusunun, literatür bilgisi doğrultusunda, ilişkisine yönelik bilgi üretilir (Braun ve Clarke, 2006). Bu çalışmada da Braun ve Clarke’ın (2006) önerdiği 6 basamaklı tematik analiz modeli uygulanarak tematik analiz gerçekleştirilmiştir.

2.4.2. Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz

Yorumlayıcı fenomenolojik analizin temel amacı bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir. Bu bağlamda, insanların kendi kendini değerlendiren varlıklar olduğu ve olayları, nesnelere ve hayatlarındaki diğer insanları da değerlendirdikleri varsayılmaktadır (Taylor, 1985: 47). Bu süreci anlayabilmek için yorumlayıcı fenomenolojik analiz tümevarımsal, hermeneutik ve idiyografik bir çerçeve sunmaktadır (Pietkiewicz ve Smith, 2014: 8).

Storey (2007:60) yorumlayıcı fenomenolojik analiz için 4 basamaklı bir model önermektedir. İlk aşamada her bir katılımcının söylemleri araştırmacıya tanıdık gelene kadar tekrarlı bir şekilde okunur ve araştırmacıya göre önem arz eden söylemler belirlenir. İkinci aşamada ise tekrar eden temalar belirlenerek not alınır ve söylemler yeniden okunarak değerlendirilir. Üçüncü aşama temalar arası ilişkinin kurulduğu aşamadır. Tekrar eden temalar ve söylemler değerlendirilerek alt temalar belirlenir. Son aşamada ise tekrar eden temalar ve alt temalar arasındaki ilişkiler incelenerek uygun olmadığı düşünülen alt temalar çıkarılır ve geriye kalan alt temalar tekrar eden temalarla eşleştirilerek analiz sonlandırılır.

2.5.Araştırmada Etik Hassasiyet

Araştırma verilerinin sonuçlarının kontrolü tamamen araştırmacıda bulunmamaktadır ve “zarar vermeme” etik ilkesini bazı durumlarda gerçekleştirmek oldukça zorlayıcı olabilmektedir (Reid, Brown, Smith, Cope ve Jamieson, 2018: 71). Bunun gibi durumlar için araştırmacının dikkatli olması ve katılımcılara gerekli bilgilendirmeleri yaptığından emin olması gerekmektedir. Bu kapsamda, derinlemesine görüşme formlarında hangi soruların yer alacağı üzerine araştırmacılar son derece titizlikle düşünmüş ve çalışmıştır. Bu bağlamda, zorlayıcı olabileceği düşünülen sorulardan önce katılımcılara kendilerini destekleyici kaynaklar buldurtabilecek sorulara yer verilmiştir. Zorlayıcı veya olumsuz duygulanımların oluşabilme ihtimaline karşılık daha önceden üzerine konuşulan destekleyici kaynakların görüşme sırasında hatırlatılabilmesi ve bu yolla katılımcıya zarar vermeme amaçlanmıştır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan katılımcılara görüşmelerin öncesinde sunulan detaylı bilgilendirilmiş onam formunda görüşme sırasında rahatsızlık yaratan soruların sorulması durumu söz konusu olursa cevap vermemeyi tercih edebilecekleri ve araştırmanın herhangi bir aşamasında bir gerekçe göstermeden araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi de aktarılmıştır.

Araştırma etiği literatürü genellikle veri toplama, katılımcıların iyilik hali, anonim olabilme, gizlilik ve bilgilendirilmiş onam gibi konular üzerine odaklanmaktadır (Kara ve Pickering, 2017: 239). Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından katılımcıların kimlik bilgileri gizlenerek her bir katılımcı için bir “takma isim” belirlenmiş ve kullanılmıştır.

Katılımcıların gizliliği ile ilgili alınan önlemlere ek olarak, katılımcıların araştırmaya katılmadan önceki iyilik hallerinin (Kara ve Pickering, 2017) devamı da araştırmacılar tarafından son derece önemsenmiştir. Araştırma sonrasında katılımcılarda araştırma kaynaklı olumsuz duygular oluşursa bu duygulara alan açabilmek ve kapsayabilmek amacıyla, ihtiyaç duyulursa, bir görüşme daha yapılabileceği ifade edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın nitel bulgularını öğrenme ilişkileri kapsamında öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde kendilerini ve öğrencilerini konumlandırmalarını, öğrenme deneyiminin temeli olan sosyal-duygusal bileşenlere dair değerlendirmelerini, algılarını, düşüncelerini ve duygularını anlamak üzere öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerin neticesinde öğretmenlerin paylaşımlarının analizi oluşturmaktadır. Paylaşımlar, tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir ve “öğretmen-öğrenci ilişkileri”, “öğretmenin kaynakları” ve “öğretmenin sosyal-duygusal ve kapsanma ihtiyaçları” ana temalarına ulaşılmıştır. (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Tema Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	2. Öğretmenin Kaynakları	3. Öğretmenin Sosyal Duygusal/Kapsanma İhtiyaçları
1.1 Öğretmen- Öğrenci İlişkileri: Sınıf İçinde/Dışında	2.1 Kaynak Olarak Çocuklar	3.1 Öğretmenin Duygusal Yükü: Okul Dışına Aktarılan Duygular: Sindirme İhtiyacı
1.2 Otantisiteye Karşı Öğretmen Tipolojisi	2.2 Ekip Çalışması	3.2 Öğretmenin İyilik Hali/ Hazır Oluşu
1.3 Duyguların Kapsanma(ma)sı	2.3 Takdir Edilmek	3.3 Daha Fazla “Psikoloji”
1.4 Öğretmenin Rol ve İşlevleri	2.4 Aktif Katılım	3.4 Hizmet İçi Eğitim
1.5 Öğrenmeye Etki Eden Duygusal Faktörlere Sınıf Dışında Çözüm Arama(ma): Uzmana Yönlendirme	2.5 Veli ile İlişkiler	3.5 Dinlenilmenin Terapötik ve Motive Edici Etkisi

3.1.Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

3.1.1.Öğretmen- Öğrenci İlişkileri: Sınıf İçinde/Dışında

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğrencileriyle sınıf içinde ve sınıf dışında farklı ilişki kurma pratiklerine sahip olduklarını anlattıkları görülmüştür.

“Öğrencilerimle aslında öğrenci öğretmen ilişkisini çok aşmamaya çalışırım. Yani ders içerisinde öğretmen öğrenci ilişkimiz var. Ders dışında onlarla konuşurum arkadaşlık ve sohbet ederim. Yani ders içerisinde daha farklıyım ders dışında çok daha farklıyım. Ders içerisinde sıkıcı bir tip olabiliyorum. Ama ders dışında daha arkadaş canlısı daha eğlenceli hatta çok şaşırıyor çocuklar. Derste böyle değil ders dışında nasıl böyle eğlenceli oluyorsunuz diye. Çok farklı iki kişiliğe bürünebiliyorum.” (Kadın A., 42, İngilizce)

Öğretmenler, öğrencileriyle olan ilişkilerinde açık bir şekilde kendilerini sınıf içinde ve dışında “farklı” konumlandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerden bazıları ise öğrencileriyle kurdukları ilişkilerinin sınıf içinde veya sınıf dışında farklılaşmadığını ve öğrencileriyle öğrenme bağlamında kurdukları ilişkide öğrencilerin de bu ilişkiden aldıkları doyumunu gözettiklerini anlatmışlardır.

“Öğrencilerimle olan ilişkim çok güzel yani iki tarafı da çok mutlu eden bir ilişki iletişime dayalı genel anlamda onların neler hissettiğini o gün nasıl olduklarını çok önemsiyorum.” (Kadın, T., 38, Edebiyat)

3.1.2.Otantisiteye Karşı Öğretmen Tipolojisi (Başarılı, Kuralcı: Otoriter ve Katı Üstbenlik)

Öğretmenlerin ilişki kurmak, iletişim kurmak ve bunu güvenli bir bağlamda gerçekleştirebilmek için kendi kişisel kaynaklarını kullanarak ilişki kurmak için çaba içinde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin “sınıf içinde/dışında” farklılaştığını ifade eden

katılımcı öğretmenlere ek olarak, öğretmenlerden bazılarının sınıfta performans odaklı olduğu ve dolayısıyla akademik bir düzlemde, “başarıyı” ve “performansı” odağa alarak ilişki kurdukları görülmektedir.

“Yani çalışkan öğrencilerle zeki çocuklarla daha iyi anlaşıyorum. Başarı seviyesi düşük çocuklar da tamam ders başarısı önemli değil de. Ders başarısı düşük çocuklarla da iletişime geçiyorum.” (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

Öğretmenlerden bazılarının öğrencileriyle ilişki kurmada akademik başarıyı bir kriter olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencileriyle kurdukları ilişkileri anlatırken otantikliklerinden bahsetmekte ve “öğretmen tipolojisi” (Yıldız, 2013) ifadesine denk gelen söylemlerde de bulunmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri aracılığıyla; öğretmenler için kendi otantisitelerinin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde bir anlam ifade ettiği görülmektedir.

“Başarmayı sevdiğimi bilirler farkındalar. O yüzden onlara da geçti aslında. Bilmiyorum olumlu bir şey mi olumsuz bir şey mi ondan da emin değilim aslında belki olumlu belki olumsuzda olabiliyor bazen. Çocuklara da o hırsı aşmış oluyorum aslında. Bir taraftan da olumsuz bir özellik. Çalışkan ve dakik derler çocuklar. Dakiğimdir. Hani derslere geç kalmam.” (Kadın A., 42, İngilizce)

“Öğrencilerle aslında resmiiym benden çekinirler çünkü sınıfta otoriterim. Bana kolay kolay açılmazlar her zaman. Bu benim kişiliğim özel bir çaba sarf etmiyorum.” (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

“Disiplin ve otokontrolü çok önemserim öğretmenlikte. Öğretmenlikte ilk başladığım şeyde buydu.” (Kadın, P., 37, Sosyal Bilimler)

“Yani ben çok kez sesim yokken hastayken bile gitmişimdir. Öğretmenlik mesleği gereği. Yeter ki çocuklar mağdur olmasın.” (Kadın, G., 29, İngilizce)

Öğretmenlerin öğrencileriyle “başarılı”, “kuralcı: otoriter” ve “katı üstbenlik” olgularıyla ilintili ilişkiler kurduğu ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bu çerçevede şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda her koşulda (bir sağlık sorunu söz konusu olsa bile) okulda bulunmanın öğretmenliğin doğal bir sonucu veya özelliği gibi olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.3. Duyguların Kapsanma(ma)sı: Öğretmenin Kendisinin ve Öğrencilerinin Duygularına

Alan Açma(ma)sı

Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkileri anlatırken sıkça belirttikleri bir diğer hususun duyguların kapsanması ile ilintili olduğu görülmektedir.

“Genelde şöyle bir öğretmenden ihtiyaç duyulmadığı sürece devreye girilmez.” (Erkek, K., 32, Beden Eğitimi)

Öğretmenlerin çoğunlukla ihtiyaç duyulduğunda bir kaynak olabileceği ancak yine de ihtiyaç sonucu yardım talebi sözle ifade edilmese de öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişkide kendisini destek veren olarak konumlandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bazılarının kendi duygularını öğrencilerine ifade etmediği görülmektedir. Bazı öğretmenler duygularını sınıfın dışında bırakmaya çalıştıklarını ifade ederken bazı öğretmenler yalnızca belirli duygu durumlarını (üzgün, kızgın) paylaştıklarını anlatmaktadırlar.

“Her şeyi kapıda bırakmalıyız. Nitekim öyle de oluyor sınıfa girdiğiniz anda. O yüzden sınıf içerisinde benim ne hissettiğimi bilmezler.” (Kadın, G., 29, İngilizce)

“Tabi ki biz bunları işimize yansıtılmamak durumundayız ama sonuçta insanız bazen yansıtabiliyoruz. Bu durumlarda işte çocuklar bugün ben biraz yorgunum, kızgınlım işte birlikte bugünü atlatabiliriz diyerek bana biraz yardımcı olmalarını onlardan istiyorum açıkçası.” (Kadın, F., 29, Okul Öncesi)

Öğretmenlerden bazıları duygu durumunu öğrencileriyle paylaştığını ve öğrencilerinden destek talebinde bulunduğunu anlatmışlardır. Öğretmenlerin bir bölümü ise öğrencilerinin duygularını fark etme ve alan açma konularında yaptıkları hataları fark etmeleri için öğrencilerini yalnız bıraktığını ifade etmişlerdir.

“Hani bazı çocuk üzümüştür neden ya hiç çalışmamıştır. Ya tekrar etmemiştir. Ya ödev yapmamıştır. O zaman sınıfta o kurallarımı şey yaparaktan üzülün isterim evet üzülmelisin diyorum mesela. Bu sefer çocuk daha çok üzülüyor. Daha çok ağlıyor evet üzülün üzülmelisin çünkü bu senin sorumluluğun. Sorumluluğunu yapmadığın için üzülmelisin deyip onu biraz baş başa bırakıyorum kendiyse sınıf içerisinde.” (Kadın A., 42, İngilizce)

“Bir kere öncelikle arkadaşlarının ayırım yapar gibi aaa bakın arkadaşınız üzgün demek yerine onu işte ona güzel kelimelerle onu motive ederek, onun iyi davranışlarını ödüllendirerek bakın arkadaşınız çok güzel cevaplar verdi hadi alkışlayalım diyerek onu böyle motive ederek üzgün duygusunu üzerinden atmasını sağlarım.” (Kadın, F., 29, Okul Öncesi)

Öğretmenlerin bir diğer bölümü ise öğrencilerinin duygularına direkt alan açmanın öğrenciyi arkadaşlarının arasında zor durumda bırakacağını düşündüğü için öğrencileriyle sınıfta dersler ya da etkinlikler sırasında daha çok temas kurarak veya katılımını teşvik ederek onları desteklemeye çalıştığını anlatmaktadır.

3.1.4. Öğretmenin Rol ve İşlevleri

Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerinden kendilerini sorumlu tuttıklarını anlatmaktadırlar. Buna ek olarak, öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için okul dışı aktivitelere katıldıkları ya da okul dışı aktivite önerisinde buldukları görülmektedir.

"Anne ve babadan sonra en çok onları şekillendiren etkileyen insanlar bizleriz. İşte bir film varsa izlemeleri gereken söylüyorum ya da okumaları gereken bir kitap. Sorumlu hissediyorum ve öneride bulunuyorum." (Kadın, T., 38, Edebiyat)

"Hayvanları koruma gününde köpek resmi boyamanın hayvanları koruma fikriyle bir alakası olduğunu düşünmüyorum. Onun yerine işte bir barınağa götürüyorum. Mesela kötü, yaralanmış hayvanları falan gördüler. Etkilenmeleri gerekiyor. Ben hani madalyonun diğer kısmını da görmeleri için mücadele ediyorum." (Kadın, S., 35, Okul Öncesi)

3.1.5. Öğrenmeye Etki Eden Duygusal Faktörlere Sınıf Dışında Çözüm Arama: Uzmana Yönlendirme

Öğretmenlerin, öğrenmeye etki eden duygusal faktörler ile ilgili düşüncelerini ve deneyimlerini belirttikleri ifadeler öğretmen- öğrenci ilişkisinin bir başka boyutunu ortaya koymaktadır.

"Ben genel anlamda öğrencilerime baktığımda ciddi anlamda bir bilgi eksikliği var. Nasıl dinlemesi gerektiğini nasıl öğrenmesi gerektiğini bilmiyor yani çocuk. Çocuk eve gidince defterin kapağını kaldırmasa bu işte kesinlikle başarılı olamaz bunu anlatamıyorsun." (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

"Aslında bizim Türkiye'nin genel sorunu çocukların tekrar etmemesinden kaynaklı öğrenemediğini düşünüyorum. Ama bazı çocuklar da tekrar etmelerine rağmen maalesef öğrenemiyorlar. Bunun da mutlaka nedenleri vardır. Yani ya genetik nedenleri vardır. Ya da psikolojik nedenleri vardır. Ama bunların bir nedeni olduğunu düşünüyorum ama bununla ilgili aslında rehberliğe yönlendiriyorum genelde ben." (Kadın A., 42, İngilizce)

Öğretmenlerin belirttiği üzere öğrenmeye etki eden duygusal faktörlerin genellikle sadece öğrenmede sorun yaşama olarak değerlendirildiği ve bu sorunu da bilgi eksikliği ya da yeterli çalışmanın yapılmamasıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise genetik nedenlerin varlığını ifade ediyor olmasına karşılık öğrenmeye etki eden faktörlerin psikolojik yani duygusal faktörlerden kaynaklandığını vurguladığı da görülmektedir. Buna ek olarak, bazı öğretmenler genetik veya organik sebeplerden kaynaklanan öğrenme problemlerinin var olduğunu düşündüklerinde öğrencilerini bir uzmana ya da rehberlik servisine yönlendirdiğini anlatmışlardır. Sınıf dışı çözüm yollarını aktif kullanmakla birlikte, öğretmenler sosyal, kültürel ve ailenin çocuğa sağladığı koşulların da öğrenmede etkili faktörler olabileceğini ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrenmeye etki eden faktörlere dair farklı değerlendirmelere sahip olsalar da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenmeye etki eden problemleri sınıf dışında bir uzmana başvurma yoluyla çözümlenmeye çalıştıkları ve bu problemlerin psikolojik veya duygusal sorunlardan çok yeterli çalışmama gibi durumlardan kaynaklandığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

3.2.Öğretmenin Kaynakları

Öğretmenlerin kendi iyi oluş halleri için ve karşılaştıkları sorunlar ile baş etmede kullandıkları yöntemler ve motivasyonları ile ilgili ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğretmenlerin kaynaklarının çocuklar (kaynak olarak çocuklar), ekip çalışması, takdir edilmek, aktif katılım ve veliler ile kurulan ilişkiler olduğu görülmektedir.

3.2.1.Kaynak Olarak Çocuklar

Öğretmenlerin öğrencilerinin varlığını kendi iyi oluş halleri için bir kaynağa dönüştürebilmelerinin yanı sıra öğretmenlerin bazıları öğrencilerinin dersleri anlamasının ve sınıf arkadaşlarına göre daha az başarılı olan öğrencilerin daha başarılı hale gelmesinin de kendileri için bir kaynak olabileceğini anlatmaktadırlar.

“Benim için genelde o çitanın altında kalan çocuklar çok önemli onları yükselttiğimde davranışlarını değiştirdiğimde davranış bozukluğu gösteren çocuklarda ben daha mutlu hissediyorum kendimi.” (Kadın, C., 43, Sınıf Öğretmeni)

“Çocuklar beni daha canlı heyecanlı tutuyorlar. Yeni şeyler öğreniyorum aslında onlardan. Çünkü onlar işte ne bileyim gündemi daha çok takip ettikleri için beni canlı tutuyorlar.” (Kadın A., 42, İngilizce)

3.2.2.Ekip Çalışması

Öğretmenlerin tamamı sadece işbirliğini değil aynı zamanda mesleklerini icra ederken çalışma arkadaşları ile iletişim, ilişki kurmanın ve doğru anlaşılmanın da bir kaynak olduğunu söylemleri ile ortaya koydukları görülmektedir

“Okul bir ekip işidir. Bizim kurumda çok iyi hissedebilmemiz için rehberliğin ya da diğer branşların çok daha böyle iç içe hepsi bir bütün olması gerektiğini düşünüyorum.” (Kadın, T., 38, Edebiyat)

“Mümkün olduğu kadar işinde verimli olmak istiyorsan tamamen dediğim gibi fiziksel koşulları çok dikkate almadan diğer insanlara da iyi bir koordine halinde olmalısın. Öğretmen arkadaşlarıyla da bu anlamda paylaşmalısın.” (Kadın, M., 37, Beden Eğitimi)

“Anlaşılmak diğer arkadaşlarınız tarafından çok önemli. Anlaşıyorsanız hedefe çabuk ulaşırsınız.” (Kadın, C., 43, Sınıf Öğretmeni)

Öğretmenlerin bireysel olarak iş arkadaşlarıyla iletişim halinde olmalarının yanı sıra okuldaki bütün branş öğretmenlerinin ve rehberlik servisinin de içinde olduğu bir destek ağının varlığını deneyimlemeleri ve algılamalarının kendi iyi oluşları için bir kaynak olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

3.2.3. Takdir Edilmek

Öğretmenlerin büyük bir bölümü algıladıkları ya da beklentisinde oldukları bir diğer kaynağın takdir edilmek olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler için genellikle okuldaki varlıklarını hissedebilmek; bir diğer ifadeyle okulda var olabilmek için takdir edilmenin veya geribildirim almanın önemli bir kaynak olduğu anlaşılmaktadır.

“Gerek idareden gerek zümre arkadaşlarımdan takdir almak ya da güzel olmuş farklıymış denmesi ya da çok hani şöyle dönüt alınca çok mutlu oluyorum.” (Kadın, S., 35, Okul Öncesi)

“Bir şey başardığın zaman takdir edilmesi beni çok destekler.” (Kadın A., 42, İngilizce)

3.2.4. Aktif Katılım

Öğretmenlerin çoğunluğu mesleklerini yaparken kesinlikle kolaylaştırıcı buldukları durumu ve ortaklaştıkları görüşü “yönetime aktif bir şekilde katılabilmek, yönetsel anlamda da söz sahibi olabilmek ve yönetim (idare) tarafından fikirlerinin alınması” şeklinde ifade etmektedirler.

“Bu şöyle olur yönetsel olarak değerlendirildiğinde fikirlerinize açık bir yönetim olması gerekir. Yani sizin öğretmenliği benimsemeniz için önünüzün tıkanmaması gerekir.” (Erkek, K., 32, Beden Eğitimi)

“Bazı şeylerin mantığıma oturması için ben de karar verebilmeliyim bazı şeylerde. Mantığıma oturmayan şeyleri benim mantığıma oturtmam gerekiyor. Yoksa beni biraz demoralize edebiliyor ya da istemiyorum.” (Kadın A., 42, İngilizce)

“Ailelerin zorlaştırdığını biraz düşünüyorum. Çok müdahale edildiğini düşünüyorum. Öğretmene velilerin sonsuz bir şekilde güvenmediğini düşünüyorum.” (Kadın, P., 37, Sosyal Bilgiler)

3.2.5. Veli İle İlişkiler

Okul sisteminin içindeki bir diğer bileşen olan veliler/aileler de öğretmenlerin paylaşımlarında yer almaktadır.

“Ailelerin zorlaştırdığını biraz düşünüyorum. Çok müdahale edildiğini düşünüyorum. Öğretmene velilerin sonsuz bir şekilde güvenmediğini düşünüyorum.” (Kadın, P., 37, Sosyal Bilgiler)

“Mesleğimi zorlaştıran yanları veli ile iletişim tabii ki. Seni anlamaması çünkü en nihayetinde herkes devre dışı kalıyor veli siz ve öğrenci kalıyorsunuz iletişim kuramadığınız zaman benim bütün modum düşüyor.”

“Benim bir lafım vardır. Beni ergenler değil beni ergen ebeveynleri yoruyor diye onların istediği şudur onlar gibi okulda davranmamı bekliyorlar annesi gibi abla gibi yaklaşmamı bekleyen veliler oluyor. Sizden rolünüzü değiştirme beklentisi içinde oluyorlar bu beni çok zorluyor.” (Kadın, B., 31, Rehberlik)

Öğretmenlerin veliler ile olan ilişki deneyimlerinin de öğretmenler için bir diğer kaynak olabileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin büyük bir kısmının ifadelerinden anlaşıldığı üzere velilerin öğretmenler ile işbirliği içinde olması ve öğretmen-veli arasında olumlu bir iletişimin

kurulabilmesi öğretmenin hem duygu durumunu hem de mesleği ile ilgili iş doyumunu etkileyebildiği görülmektedir.

3.3. Öğretmenin Sosyal Duygusal/Kapsanma İhtiyaçları

Öğretmenler genel olarak hissettikleri duygusal yükten söz etmişler (okul dışına taşan duygular: sindirme ihtiyacı), daha fazla “Psikoloji”, hizmet içi eğitime (seminer, atölye vb.) olan ihtiyaçları ile dinlenilmenin terapötik ve motive edici etkilerini anlatmışlardır.

3.3.1. Öğretmenin Duygusal Yükü: Okul Dışına Aktarılan Duygular (Sindirme İhtiyacı)

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin duygusal yükünün genellikle okula gidemedikleri zamanlarda belirginleştiğini anlatmaktadırlar. Öğretmenlerin okula gidemediklerinde kendilerini suçlu hissettikleri anlaşılmaktadır.

“Çoğunlukla hasta bile olsam giderim. Çok suçlu hissederim. Mümkün olduğunca benim gitmiyor olmam için gerçekten yataktan kalkamıyor olmam gerekiyor. Eğer gitmemişsem de kendimi çok kötü hissederim.” (Kadın A., 42, İngilizce)

“Okula gidemediğimde çok kötü hissediyorum kendimi. Hem arkadaşlarıma yük olduğumu düşünüyorum. Hem de kendimi eksik hissediyorum. Okulu ve çocukları düşünüyorum. .” (Kadın, P., 37, Sosyal Bilgiler)

Öğretmenlerin mesleklerinin duygusal yükünü ifade ederken suçluluk duygusuyla ilintili söylemleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin okul dışında buldukları ortamlarda zihinlerinin okulda olduğu; okul, öğrenciler ve derslerle ilgili zihinsel meşguliyetlerinin devam ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak okulda yaşadıklarını okul dışına aktardıkları ve bu durumun onları rahatsız ettiği de görülmektedir.

“Çocuklarla ilgili işte ne bileyim kızdıysam şöyle yaptı böyle yaptı diye öğretmen arkadaşlarla paylaşımlarda bulunuyoruz aslında. Öğretmenliğin aslında en kötü yanı bu. Genelde sosyal hayatımıza taşıyoruz bazı şeyleri.” (Kadın A., 42, İngilizce)

“Duygularımı okul dışına yansıttığım kesinlikle oluyor. Mesela arkadaşlarım der ne oldu sana diye beni üzgün görünce.” (Kadın, C., 43, Sınıf Öğretmeni)

Öğretmenlik tek okulda yapabildiğiniz orada bırakabildiğiniz bir şey değil. Çocuk sizinle özel bir şey paylaşıyor. Çocuk o özel şeyi paylaştıktan sonra kendime gelemediğim durumlarda oluyor yani.” (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

Öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerini olumsuz etkileyen öğrencilerinin özel sorunlarından ve bunun neden olduğu duygusal yükten söz etmektedirler.

3.3.2.Öğretmenin İyilik Hali/ Mesleğe Hazır Oluşu

Okul dışına aktarılan duyguların sindirilmesi ihtiyacına ek olarak, öğretmenlerin kendi psikolojik durumlarının öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler, mesleğe hazır hissetmelerine ve iyilik hallerinin devamı için daha fazla mesleki, iletişim teknikleri vb. dersleri almaya ihtiyaç duyduklarını anlatmaktadırlar.

“Bol bol belki de mesleğe başlamadan daha stajın uzun olması olabilir.” (Kadın, G., 29, İngilizce)

“Öğretmen önce kendi psikolojisini hazır tutmalı öğretmenlik için çünkü kolay bir meslek yapmıyoruz. Biz bir çocuğa dokunuyoruz. O yüzden de kendi psikolojimiz çok önemli bu meslek için diye düşünüyorum.” (Kadın A., 42, İngilizce)

“Yöntem ve teknik konusunda uygulamalı dersler alabiliriz bence. Yöntem ve teknik nedir işte anlatım yoluyla basamaklı öğretim bir sürü yöntem ve teknik var. Öğrencilere nasıl hitap etmemiz gerektiği ile alakalı yöntem ve tekniklerle ilgili ben eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.” (Kadın, F., 29, Okul Öncesi)

Öğretmenler için öğrenci ile ilişki kurmanın öğrencinin hayatına dokunmak, öğrenciyi bir anlamda şekillendirmek ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin böylesine önemli bir sorumluluğu mesleklerinin rol ve görevleri arasına dahil edebilmelerinin ön koşulunun kendi psikolojik sağlamlıklarının ya da iyilik hallerinin (bu sorumluluk için) yeterli düzeyde olması gerektiğini düşünüyor olabilecekleri görülmektedir. Öğretmenler, mesleğe hazır hissetmelerine ve iyilik hallerinin devamına dair (mesleği gerçekleştirirken yeterli hissetmekle birlikte iyilik halinin devamı ya da sağlanması şeklinde) gerekli deneyimleri edinmek ve daha fazla mesleki ders almak gibi ihtiyaçları olduğunu anlatmaktadırlar.

3.3.3.Daha Fazla Psikoloji

Öğretmenler ifadelerinde bir diğer ihtiyaçlarının daha fazla “Psikoloji” olduğunu ortaya koymaktadırlar. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkide psikolojinin etkisinin ötesinde öğrenme deneyiminde ve sosyal hayatta psikolojinin etkisinden bahsetmelerine karşılık öğretmenler tarafından bilgi düzeyinde farkında olduğu anlaşılmaktadır.

“Çocuğun psikolojisini hazırladığımız zaman zaten otomatikman çocuğun öğrenmesini de sağlıyorsunuz. Çünkü her sosyal hayatta da psikoloji çok önemli aslında. Yani bütün hayatımızı etkileyen şey aslında hep bizim psikolojimizle alakalı. O yüzden de hani tekrar söyleyeceğim ama alandan önce psikoloji. Öğrenmemizi de etkiliyor.” (Kadın A., 42, İngilizce)

“Psikoloji alanında bence eğitim almamız gerekiyor. Evet formasyon ucundan kıyasından alıyoruz ama bence ucundan kıyasından alıyoruz gerçekten. Bu konuda kendimizi geliştirmemiz gerekiyor.” (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

“Kesinlikle pedagojik olarak çok eksikler öğretmenler.” (Kadın, P., 37, Sosyal Bilgiler)

Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken psikolojiye ihtiyaç duyduğunu anlatmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler “öğretmen yetiştirme programları”nda psikolojiye daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

3.3.4.Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün hizmet içi çalışmalara duyulan ihtiyacı sıkça ifade ettiği görülmektedir.

“Bir kere hizmet içi eğitim çok fazla aldım ben. Donanımı artırmak için çok uğraştım ki çocuklara daha fazla şey aktarabileyim. Kendini eğitmek istekli olarak bir yerlere katılmak çabalamak çok önemli diye düşünürüm.” (Kadın, C., 43, Sınıf Öğretmeni)

“Bizim ülkemizde seminer yapılıyor. Bir kişi anlatıyor anlatıyor öğretmen bunu öğrensin hayır öyle değil. Öğretmenin de işin içine katıldığı uygulamalı eğitimlerin olmasını isterim açıkçası.” (Kadın, F., 29, Okul Öncesi)

“Seminerler belki daha fazla sıklaştırılabilir.” (Erkek, K., 32, Beden Eğitimi)

Öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi çalışmaları kişisel gelişimle ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken mesleki olarak öğrencilere sunabilecekleri katkıyla ilişkilendirirken öğretmenlerin diğer bir kısmı da eğitimlerin daha sık ve daha interaktif yapılması gerekliliğine dair değerlendirmelerini anlatmaktadırlar.

3.3.5.Dinlenilmenin Terapötik ve Motive Edici Etkisi

Etik ilkeler ve hassasiyetler kapsamında görüşmecilere bilinçli olarak zarar verilmemesi için bazı önlemler alınmıştır. Bu bağlamda, görüşmeye katılmış olmanın öğretmenlere nasıl hissettirdiği sorulmuştur ve görüşmelerin analizi sonucunda “dinlenilmenin” de terapötik ve motive edici bir etkisi olduğu ve bunun aynı zamanda öğretmenler tarafından bir ihtiyaç olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır.

“Aslında kendimi tekrardan hani evet böyle yaptın aslında tekrar hatırladım neler yapmam gerektiğini. Çünkü bazen unutabiliyoruz insanız. İyi hissettim aslında güzel yani demek ki yeni güzel iyi şeyler yapmam gerekiyor. Yani daha öğrencilerle iletişim halinde olmam gerekiyor. Mesela bu konuşmadan sonra yarın öğrencilerimle mutlaka bire bir konuşmak istiyorum.” (Kadın A., 42, İngilizce)

“İyi hissettirdi. Düşüncelerimin merak edilmesi, onaylanması çok güzel. Öğretmen gerçekten çocuğun geleceğini anne babadan sonra belirleyen şekillendiren bir heykeltıraş bir doktor bir ruhbilimci ne dersiniz deyin. Bu yüzden onların şikâyetlerini onların önerilerini dikkate almak çok önemli bu yüzden teşekkür ederim size.” (Kadın, T., 38, Edebiyat)

“Öğretmenlikle ilgili hani öğretmenliğin umursandığını görmek bununla ilgili çalışmanın yapılmış olduğunu görmüş olmak da keyif verdi keyifliydi.” (Kadın, Z., 39, Fen Bilimleri)

Öğretmenlerin genellikle görüşmeye katılmaya dair hissettikleri duyguların “önemsenmek, eğitim sisteminin ihtiyaçlarının belirlenmesine dair sevinç” gibi duygular olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlerin kendi mesleki deneyimlerini aktarmalarının olumlu ve terapötik bir etkisinin olabileceği görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Öğrenme deneyiminin temel bileşenlerinden olan sosyal-duygusal ihtiyaçlar (Youell, 2006) ve bu ihtiyaçların öğretmen öğrenci ilişkisi içerisinde öğretmen tarafından nasıl değerlendiriliyor olduğunun anlaşılması amacıyla ve öğretmenlerin öğrenme bağlamı içerisinde öğrencileriyle kurdukları ilişkide meslekleri için tanımladıkları ve algıladıkları rol ve sorumlulukların anlaşılması amacıyla bu çalışma yürütülmüştür. Öğretmen öğrenci ilişkisinin dinamiklerinin keşfedilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yürütülen tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz neticesinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğrencileriyle sınıf içinde ve sınıf dışında farklı ilişkiler kurdukları, akademik başarıyı odağa alarak öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kendi görev ve sorumluluk alanları dışında gördükleri, öğrenmeyi etkileyen duygusal faktörler için sınıf dışında bir uzmana yönlendirmeyi çözüm önerisi olarak kullandıkları, öğretmenlerin kendi duygularına ve öğrencilerinin duygularına alan açmamayı öğrencileri mahcup etmeme şeklinde gerekçelendirdikleri ve öğretmenlik mesleğinin gereği kendi duygularının okul dışında bırakılması gerektiği şeklinde değerlendirmelerde buldukları görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde hissettikleri zorlayıcı duyguların (öfke, suçluluk, üzüntü, kızgınlık) okul dışına aktarıldığı ve bunların duygusal bir yüke dönüşerek işlenmesi veya sindirilmesi ihtiyacında oldukları da anlaşılmaktadır.

Öğretmen öğrenci ilişkisinde öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kendi görev ve sorumluluk alanlarının dışında görmesine dair ulaşılan bulgular ile literatürde belirtilen öğretmenler tarafından algılanan öğretmen olabilme kriterleri ve dönemin toplumunun öğretmenlerden beklentileri (Bkz. Şekil 1) doğrultusunda oluşan öğretmenlik tipolojilerinin örtüştüğü anlaşılmaktadır (Yıldız, 2013; Koç, 2014; Göker ve Gündüz, 2017; Çetin ve Ünsal, 2020). Buna ek olarak, öğretmenliğin “başarılı olma” tipolojisine dair öğretmenlerin bazı tekrarlayan ifadeleri oldukça dikkat çekmektedir. Başarıyı önemseydiğini ifade eden öğretmenlerin başarılı öğrencileri ile daha çok ilişki kurma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Sosyal duygusal ihtiyaçların öğretmenler tarafından görev ve sorumluluk olarak algılanmaması bulgusuna ek olarak, öğrenmeye etki eden faktörlerin çözümü için sınıf dışında bir uzmana yönlendirmede bulunma ise öğretmenlerin Psikoloji eğitimine duydukları ihtiyacı ortaya

aktif katılımının, mesleğine, okuluna, sınıfına ve öğrencileriyle kurduğu ilişkiye dair aidiyet geliştirmesine ve dolayısıyla “burada ve şimdi” de olma haline de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üniversitelerde öğretmen olmak için alınan formel eğitim müfredatlarında psikolojiye dair derslerin varlığı söz konusu olsa da öğretmenler tarafından bu dersler yetersiz bulunmakta ve önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerle olumlu ilişkilerin kurulmasının desteklenmesi, öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının fark edilmesi, olumsuz duygularının anlaşılabilmesi ve travmatik yaşantıların tetiklenmemesi konusunda hassasiyet geliştirilebilmesi için okullarda travma bilgisine dayalı eğitim programlarının geliştirilmesi ve bahsi geçen bu konuların öğretmen yetiştirme eğitimlerine de dahil edilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin kendini güvende hissetmesiyle ikinci bağlanma figüre olan öğretmene güvenli bağlanarak öğrenme deneyiminin iyileştirilebileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte, psikoloji, insanları ve insanların kurduğu ilişkileri ve dinamiklerini anlamak için bir araç olma özelliğini taşısa da tek başına yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, Kanada, Yeni Zelanda ve İngiltere’de yürütülen bütüncül eğitim modellerine (Parker, Rose ve Gilbert, 2016; Broom ve Murphy, 2005) benzer şekilde (çıktılar dikkate alındığında) duyguları, zihni ve bedeni bütünleştirmeye çalışan programların geliştirilmesi önerilmektedir.

Son olarak, öğrencinin sosyal-duygusal gelişimi için öğrenmenin bir parçası olan sosyal-duygusal ihtiyaçlarının fark edilerek öğrencinin kapsanabilmesi için öncelikle öğretmenin kapsanması gerekmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin öncelikle öğretmen yetiştirme programları başta olmak üzere sistem içerisinde (okul, aile, sosyal politikalar ve kurumlar) kapsanması önerilmektedir. Ancak kendisi kapsanan ve kişisel kaynaklarının ve ihtiyaçlarının farkında olan öğretmen, kendisini destekleyerek, psikolojik iyilik halini mümkün kılabilir ki bunun da öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerine olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, D. & Aytaç, A. (2010). Development of Attitude Scale about the Lesson of the Teaching of Primary Reading and Writing. *Elementary Education Online*, 9(3), s. 841-850.
- Avis, M. (2005). Is There an Epistemology for Qualitative Research? *Qualitative Research in Health Care*. Immy Holloway. (Ed.), Berkshire: Open University Press.
- Bevan, W. (1981). On coming of age among the professions. *School Psychology Review*, X(2), s. 127-137.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann. (Reprinted London: Karnac, 1984).
- Bion, W. R. (1967). A theory of thinking In W. R. Bion (ed.) *Second Thoughts: Selected Papers on Psychoanalysis*. Londra: Heinemann.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (4. Baskı). New York: Pearson Education.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (1. Baskı). Londra: Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, s. 77-101.
- Broom, C., & Murphy, S. (2015). Social studies from a holistic perspective: A theoretical and practical discussion. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(1), s. 109-119.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caputi, M., Lecce, S., ve Pagnin, A. (2017). The role of mother-child and teacher-child relationship on academic achievement. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), s. 141-158
- Cavanaugh, B. (2016). Trauma-Informed classrooms and schools. *Beyond Behavior*, 25(2), s. 41-46.
- Colley, D. (2017). Emotional Development and Missed Early Experiences: The Nurture Group Approach. David Colley & Paul Cooper (Ed.), *Attachment and emotional development in the classroom* (s. 117-137). Londra: Jessica Kingsley.
- Colley, D., Cooper, P. (2017). Models of Emotional Development. David Colley & Paul Cooper (Ed.), *Attachment and emotional development in the classroom* (s. 21-37). Londra: Jessica Kingsley.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2020). Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen. *İnsan ve Toplum Dergisi*. Doi. 10.12658/M0331.
- Dale, D., James, C. (2013). The importance of affective containment during unwelcome educational change: The curious incident of the deer hut fire. *Educational Management Administration & Leadership*, s. 1-15.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British journal of clinical psychology*, 38(3), s. 215-229.
- Emanuel, L. (2012). Holding on; Being Held; Letting Go: The relevance of Bion's thinking for psychoanalytic work with parents, infants and children under five. *Journal of Child Psychotherapy*, 38(3), s. 268-283.

- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erten, Y. (2019). Merak ve Öğrenme. Dürrin Tunç (Ed.), *Psikanaliz defterleri 3 çocuk ve ergen çalışmaları öğrenme ve bilinçdışı* (s. 81-93). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Feldmen, S. (2015). *Against Authenticity: Why You Shouldn't Be Yourself*. London: Lexington Books.
- Froiland, J., M., Worrell, F., C. ve Oh, H. (2018). Teacher- student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), s. 865-870.
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being, and performance in school*. London, England: Worth.
- Göker, S. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim*, 213, s. 177-196.
- Gömleksiz, M.N. (2013). sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), s. 197-211.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review Education*, 35(3), s. 313-330.
- Josephs, L., Warach, B., Goldin, K. L., Jonason, P. K., Gorman, B. S., Masroor, S., Lebron, N. (2019). Be yourself: Authenticity as a long-term mating strategy. *Personality and Individual Differences*, 143, s. 118-127.
- Kara, H. ve Pickering, L. (2017). New directions in qualitative research ethics. *International Journal of Social Research Methodology*, (20)3, s. 239-241.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Kartal, H. (2018). Sınıf Öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar. *Kastamonu Educational Journal*, 26(2), s. 509-521.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s. 47- 72.
- Mevzuat Bilgisi Sistemi (MBS) (1973), 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 5101-5113, [Online] Mevcut: <<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>>, [Erişim tarihi: 02.09.2020].
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250.
- Parker, R., Rose, J., Gilbert, L. (2016). Attachment aware schools: An alternative to the Behaviourist Paradigm. H.E. Less & N. Noddings (Ed.), *the palgrave international handbook of alternative education* (s. 463-484). Londra: Palgrave.
- Patrick, H., Ryan, A. M. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, s. 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>

- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., ve Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46, s. 1084-1097. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20446>
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), s. 7-14.
- Quinodoz, J., M. (2004). *Freud'u okumak* (G. Küey ve N. İğdem, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Reid, A., Brown, J. M., Smith, J. M., Cope, A. C. ve Jamieson, S. (2018). Ethical dilemmas and reflexivity in qualitative research. *Perspectives on Medical Education*, 7, s. 69-75.
- Reinstein, D. K. (2006). *To hold and be held: The therapeutic school as a holding environment*. New York, NY: Routledge.
- Riley, P. (2011). *Teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. London, England: Routledge.
- Rose, J., Mcguire-Snieckus, R., Wood, F., Vatmanides, O. (2016). *Impact evaluation of the Attachment Aware Schools Project for BUNES and Stoke on Trent Virtual Schools: Phase:1 Pilot Study- Combined Summary Report* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans/Doktora Tezi). Bath: Institute for Education, Bath Spa University.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and theorizing as ideology. *Qualitative Research*, 1, 2, s. 79-302.
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirirnenin genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), s. 1-15.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), s. 235-255.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and human development*, 4. Baskı, (s. 133-161).
- Silva, C. N. (2008, July). Catherine Marshall & Gretchen B. Rossman (2006). Designing Qualitative Research. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, (9)3.
- Silverman, D. (2011) *A Very Short, Fairly Interesting, Reasonably Cheap Book about Qualitative Research* (2. Baskı). Londra: Sage.
- Silverman, D. (2016). *Introducing Qualitative Research*. *Qualitative Research*. Londra: Sage Publications.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative research in psychology*, 1(1), s. 39-54.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health psychology review*, 5(1), s. 9-27.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. *Doing social psychology research*, s. 229-254.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management decision*, 39(7), s. 551-556
- Storey, L. (2007). Doing interpretative phenomenological analysis. *Analysing qualitative data in psychology*, s. 51-64.

- Sudhakar, K ve Dayakara V. (2017). A study on attitude of teachers towards teaching profession. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), s. 130-134.
- Sund, L., Quennerstedt, M. ve Öhman, M. (2019). The embodied social studies classroom- Repositioning the body in the social sciences in school. *Cogent Education*, 6(1), s. 1-21.
- Sutton, R. E. (2000, Nisan). The emotional experiences of teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), s. 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Şahin, A (2019). Öğrenme Üzerine Psikanalitik Bir Açılım. Alper Şahin (Ed.), *Psikanaliz Defterleri 3, Çocuk ve Ergen Çalışmaları* (s. 127-141). İstanbul: YKY.
- Taylor, C. (1985). Self interpreting animals. *Philosophical Papers 1: Human agency and language* (s. 45-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2002). Feeling safe in school. *Smith College Studies in Social Work*, 72(2), s. 303-326.
- Winnicot, D. (1974). *Playing and reality*. Harmondsworth: Pelican Books.
- Woolf, A. M. (2012). Social and emotional aspects of learning: teaching and learning or playing becoming? *Pastoral Care in Education*, 31(1), s. 28-42.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. & Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), s. 681-695.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), s. 43-50.
- Youell, B. (2006). *The learning relationship: Psychoanalytic thinking in education*. Londra: Karnac Books, The Tavistock Clinic Series.
- Youell, B. (2009). *Families and Schools. The learning relationship*. Londra: Karnac Books.
- Youell, B. (2017). A Psychoanalytic Understanding of Change and Transition in Education. David Colley & Paul Cooper (Ed.), *Attachment and emotional development in the classroom* (s. 165-176). Londra: Jessica Kingsley.
- YÖK (2018). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden ulaşılmıştır.
- Zabcı, N., Erol, E., Şimşek, Ö. F. (2018). Ebeveyn çocuk kapsayıcı işlev ölçeği geliştirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), s. 190-212.

Çatışma Beyanı: Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkiler bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: T.C. Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ)’ne ve SOYAÇ’ın kurucu müdürü Sayın Doç. Dr. H. Özden Bademci’ye bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sırasındaki desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

...

(akademik, hakemli, indexli, uluslararası dergi)

Katkı Oranı Beyanı: Makale, araştırmacı M. Can Hasateş'in, Doç. Dr. H. Özden Bademci'nin danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, yazar sıralaması makale çalışmasına katkıları doğrultusunda yapılmıştır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma M. Can Hasateş'in "Sosyal Duygusal İhtiyaçlar Bağlamında Öğretmenlerin Kapsayıcı İşlevlerinin Araştırılması Üzerine Bir Çalışma" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 28.11.2019 tarih ve 2019/07-37 sayısı ile Etik Kurul İzni alınmıştır.