

ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISIYLA ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇLARI

*Teacher Student Relationship and
Teachers' Needs in View Of Teachers*

Feyza Nur Yurduseven*
H. Özden Bademci**
Narin Bağdatlı***

10

Öz

Etkili bir okul sistemi, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına eşlik eden sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının anlaşılmasını ve karşılanmasını gerektirir; söz konusu ihtiyaçların giderilmesinde sorumluluğun büyük bölümünü öğretmenler taşır. Öğretmenlerin öğrencilerine güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir okul ortamı sağlayabilmesi de kendi mesleki doyumlarının artırılmasına, çalıştıkları kurumlarla bağlarının güçlendirilmesine, okul ortamının güvenli, dayanışmacı ve kapsayıcı kılınmasına bağlıdır. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri bağlamında ihtiyaçlarını anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılandırılmış açık uçlu sorularla derinlemesine görüşmeler yapılmış; elde edilen nitel veriler, görüşmecilerin sıklıkla dile getirdiği temalar çerçevesinde yorumlayıcı fenomenolojik analize tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, travmatize edici yaşam koşullarında büyük risk altındaki dezavantajlı öğrencilerle ilişkilerinde öğrencilerin sosyal ve duygusal süreçlerini tam olarak anlamlandıramadıklarında ve müdahale konusunda yeterli donanıma

- * **Maltepe Üniversitesi, Marmara Eğitim Köyü, Maltepe, İstanbul, Türkiye feyzaozguler@gmail.com, Orcid Numarası: 0000-0002-2861-5045,**
Maltepe University, Marmara Education Village, Maltepe İstanbul, Turkey, feyzaozguler@gmail.com Orcid Number: 0000-0002-2861-5045
- ** **Doç. Dr., Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar için Uygulama ve Araştırma Merkezi (SOYAÇ) Müdürü & Psikoloji Bölümü, Marmara Eğitim Köyü, Maltepe, İstanbul, Türkiye, ozdenbademci@maltepe.edu.tr , Orcid Numarası: 0000-0002-6116-1786**
Ass. Prof., Maltepe University, Marmara Education Village, Maltepe İstanbul, Turkey, feyzaozguler@gmail.com Orcid Number: 0000-0002-2861-5045
- *** **Dr., Maltepe Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Marmara Eğitim Köyü, Maltepe, İstanbul, Türkiye, narinbagdatli@maltepe.edu.tr Orcid Numarası: 0000-0003-3431-7412**
Dr., Maltepe University, Social Work Department, Marmara Education Village, Maltepe, İstanbul, Turkey, narinbagdatli@maltepe.edu.tr, Orcid Number: 0000-0003-3431-7412
- Geliş Tarihi / Received: 23.02.2022 - Kabul Tarihi / Accepted: 22.04.2022**

sahip olamadıklarında öğrencilerin sorunlarına çözüm odaklı yaklaşmakta zorlanmaktadırlar. Öğretmenler de okul içinde sosyal ve duygusal açıdan desteklenme ihtiyacı duymaktadır. Okul içindeki tüm çalışanların, ailelerin ve ilgili tüm kurumların koordinasyonu ve işbirliğinde travma bilgisine sahip disiplinlerarası bir ekip içinde öğretmenlerin düzenli olarak süpervizyon ile desteklenmesi, öğrenciyi okul ortamında “kapsayan” öğretmenin “kapsanma”sını sağlayabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çok yönlü desteklendiği, güvenli, kapsayıcı okul ortamının yaratılması ve bu tür uygulamaların yaygınlaştırılması, eğitim alanında yaşanan psikolojik ve sosyal sorunların çözülmesine katkıda bulunabilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen öğrenci ilişkileri, kapsayıcı okul ortamı, travma bilgisi, klinik süpervizyon, öğretmenin ihtiyaçları

Abstract

An effective school system requires understanding and meeting the social and emotional needs of students that accompany their academic needs. Teachers bear most of the responsibility for meeting these needs. The ability of teachers to provide a safe, supportive and inclusive school environment for their students depends on increasing their own professional satisfaction, strengthening their ties with the institutions they work with, and making the school environment safe and inclusive. This study aims to understand the needs of teachers in the context of their relationships with students. For this purpose, in-depth interviews were conducted with semi-structured open-ended questions. The qualitative data obtained were subjected to interpretative phenomenological analysis within the framework of the themes frequently expressed by the interviewees. According to the research findings, teachers have difficulty in approaching students' problems with a solution-oriented approach when they do not fully understand the social and emotional experiences of students in their relationships with disadvantaged students who grow up in potentially traumatic life conditions and are not equipped enough to intervene. Teachers also need social and emotional support within the school. In the coordination and cooperation of all school staff, families, and all relevant institutions, regular supervision provided teachers with a trauma-informed interdisciplinary team that can ensure the “containment” of the teacher who “contains” the student in the school environment. Creating a safe and inclusive school environment, where teachers and students are supported in many ways according to their needs, and disseminating such practices can contribute to solving the psychological and social problems experienced in the field of education.

Key Words: Teacher-student relationships, containing school climate, trauma-informed, clinical supervision, teachers' needs

Giriş

Günümüzde hızlı toplumsal değişmeye bağlı olarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklenmekte (Crespi ve Dube, 2006) ancak öğretmenlerin artan rol ve sorumluluklarına rağmen ihtiyaçları yeterince önemsenmemekte; bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri desteklenmemektedir (Mccallum ve Price, 2010). Öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının anlaşılmasının ve desteklenmesinin öneminin kavranması okul ikliminin olumlu yönde değişmesine katkıda bulunur.

Öğrencilerin zamanlarının belli bir aralığını düzenli olarak geçirdikleri okul ortamı onların sosyalleşmelerini, psiko-sosyal gelişimlerinin desteklenmesini, bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarını sağlar (Geddes, 2017; Mallin, Walker ve Levin, 2013). Aynı zamanda okullar, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bir arada olduğu ve öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin yeniden üretildiği yerlerdir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Sınıfsal kökene, cinsiyete, etnik-dini kökene ve engelliliğe yönelik ayrımcılık ve sosyal dışlanmanın yanı sıra aile içi sorunlar, ailenin çocuğunun eğitim gereksinimini önemsememesi, ihmal ve istismar, travma, akran zorbalığı, öğretmenler ve arkadaşlarla yaşanan anlaşmazlıklar öğrencilerin eğitim süreçlerini tehdit edebilir (Bademci, Karadayı ve Bağdatlı-Vural, 2016). Bu tür sosyal ve duygusal sorunlarla karşı karşıya kalan öğrenciler, onların ihtiyaçlarını karşılayacak güvenli, tutarlı ve destekleyici bir yapıya ihtiyaç duyarlar. Okul, öğrencinin kendisini değerli ve güvende hissedebileceği bir ortam sunabileceği gibi onlar için potansiyel bir riske de dönüşebilir veya her iki durumun yaşanabileceği yerler de olabilir (Maugham, 1988). Okulda güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir ortamın yaratılmamasının neden olduğu olumsuz okul iklimi öğrencilerin okulu bırakmalarına etki edebilir (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, Hawkins, 2000).

Eğitim öğretim sürecinin en önemli aktörlerinden olan öğretmenler, öğrenciler için potansiyel bağlanma figürü olarak eğitim kurumlarında öğrencilerin akademik bilgi ve beceri kazanmalarında ve bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde rol ve sorumluluklara sahiptir (Geddes 2006; Solomon, 2017). Öğretmenler ile kurulan ilişkinin niteliğinin okul terki üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir (Davis ve Dupper, 2008, akt. Bademci, 2018; Taylı, 2018). Okul terkinin yarattığı sosyal sorunlar göz önüne alındığında eğitim alanında uygulanması gereken sosyal politikalar, eğitim sürecinde öğretmenlerden beklenen rol ve sorumlulukları daha da artırmaktadır.

Örgütsel yapıya sahip olan okul ortamında tüm bireyler için başa çıkması zor olan öfke, kaygı, korku, utanç gibi duygular belirebilir (Frank, 1998; akt. Kennedy, 2018). Hem öğretmenler hem de öğrenciler sınıfa kaygılarını, beklentilerini, savunma mekanizmalarını getirerek karşılıklı etkileşime girerler (Salzberger-Wittenberg ve diğerleri, 1983; Youell, 2006). Öğrenme ilişkileri ve öğrenme deneyimi bu karşılıklı etkileşime göre şekillenmektedir. Okulda akademik ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ve duygusal ihtiyaçların önemsenmesi, destekleyici ve güvenli ilişkilerin kurulması öğrenme ilişkilerine olumlu yönde etki eder (Hallam, 2009). Gilmore ve Anderson'ın (2016) vurguladığı gibi

öğrenmenin duygusal faktörlerinin yanı sıra öğretmenlerin mesleki ve kişisel deneyimlerinin duygusal boyutu üzerine de çalışılmalıdır. Özellikle pedagojik formasyon eğitimlerine öğrenme ilişkilerine dair teori ve uygulamaların entegre edilmesinin sınıf içindeki uygulamalarda verimliliği arttıracığı ileri sürülmektedir (Nezhad ve Vahedi, 2011). Öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkına varılması ve desteklenmesi, eğitim standartları ve öğrencilerin duygusal refahı açısından elzemdir (Kennedy, 2018). Öğretmenlerin desteklenmesi aynı zamanda öğrencilerin desteklenmesi anlamına geleceği için öğrenme ilişkileri bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaya çalışmanın eğitim alanında yaşanan sosyal sorunların önlenmesine yönelik bir çaba olarak toplumsal katkısının olacağı da açıktır.

Öğrenme İlişkileri

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin duygusal boyutu, öğrenme deneyimini biçimlendirir (Wilson, 2017). Psikodinamik yaklaşımı referans alarak yapılan araştırmalara göre çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkiyle öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki benzer dinamiklere sahiptir (Kennedy ve Kennedy, 2004; Pianta, 1999). Çocuğun ebeveyni ile kurduğu bağlanma ilişkisi, başkalarıyla ilişki kurma tarzını belirler (Bowlby, 1969). Yapılan araştırmalar, çocuğun okulda kurduğu ilişkilerin ebeveyn ile kurulan bağlanma ilişkisinden etkilendiğini göstermektedir (Geddes, 2017).

Bebeğin annesiyle ilişkisine referansla (Bion, 1962) Youell (2015), öğrencilerin de duygularını aynı şekilde öğretmenlerine yansıttıklarından bahseder. Özellikle örseleyici deneyimlere sahip olan öğrenciler, olumsuz duygularını öğretmenlerine yansıtabilirler. Öğrenciler tarafından yansıtılan bu duyguları anlamlandıramayan öğretmenler, öğrencilerin bu yansıtıcı davranışları karşısında öfke, kızgınlık ya da yetersizlik gibi duygulara kapılabilirler. Youell öğretmenlerin, öğrencilerinin bilinç dışı düzeyde yansıtılan bu duygularının farkına varabildiklerinde 'kapsayıcı' ilişkinin oluşabileceğini belirtir.

Öğretmenler ile kurulacak güvenli ve destekleyici ilişkiler, öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını artırabilir (Morsünbül ve Yazar, 2021). Okulda öğrencilerin güven duyabileceği bir yetişkin, onların duygularını ve dürtülerini kontrol edebilme becerileri kazanmalarını sağlayabilir (Dingwall ve Sebba, 2018). Güvenli bir ortamda içten ve empatik ilişkiler içinde olduklarında çocukların travma semptomlarının da azaldığı görülmüştür (di Thierry, 2017). Van der Kolk'un (2014) ileri sürdüğü gibi özellikle travmatize edici deneyime sahip çocukların beyinleri hayatta kalmaya odaklanmıştır, güvenilir ilişki kurmakta zorlanırlar. Öğretmenlerine de güvenmeyen

travmatize yaşam koşullarına sahip öğrenciler, derslere ve öğrenmeye ilgi ve merak duymayabilirler, devamsızlık yapabilirler ve hatta okulu bırakabilirler (Geddes, 2017). Sinirbilim çalışmalarının gösterdiği gibi güvenli ilişkiler, beyin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Perry ve Szalavitz, 2006). Güvenli öğrenme ilişkilerine olanak sunan okul ortamı, çocukluk ve ergenlik boyunca beyin gelişmesine ve yeni sinirsel bağlantıların oluşmasına katkıda bulunur (Satchwell-Hirst, 2017; Schore, 2009).

Öğrencileriyle güvenilir ve destekleyici ilişkiler kuran öğretmenler, sınıf içinde öğrencilerin derslere katılmasına, arkadaşlarıyla uyumlu ilişki kurmalarına, olumsuz davranışlardan kaçınmalarına, sosyal yeterlilik kazanmalarına; yani öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etki edebilirler (Bergin ve Bergin, 2009; Hamre ve Pianta, 2001). Özellikle dezavantajlı ve okul terki riski ile karşı karşıya kalan öğrencilerle öğretmenleri arasında kurulan güvenli ve destekleyici ilişkiler okul terkini önleyebilir (Davis ve Dupper, 2008; akt. Bademci, 2018). Öğrenme ilişkilerinin gelişmesi, sosyo-politik ortamlar olarak okullarda baskı altında kalma deneyimi yaşayan öğrencilerin ve öğretmenlerin sorgulama kapasitelerinin artmasına ve özgürleşmelerine de olanak sunabilir.

Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Açından Desteklenmesi

Öğretmenler meslek hayatlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin örseleyici deneyimlere sahip, risk altındaki öğrencileri ile ilişki kurarken sosyal ve duygusal gelişim hakkında yeterli bilgilerinin olmamasının onların duygusal yükünü arttırdığı ileri sürülmektedir (Alisic, 2012). Okul ortamında öğrencilerle, diğer meslektaşlarla, idarecilerle ve ailelerle ilişkilerinde zorluklar yaşayan öğretmenler, baş etmesi zor duygularla karşılaştıklarında iş verimliliklerini artıracak ve sosyal ve duygusal açıdan desteklenecekleri yapılara gereksinim duyarlar (Steel, 2001). Solomon (2017), öğretmenler arasında oluşturulacak destek ve paylaşım gruplarının öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı açısından önemine dikkat çeker. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin deneyimler, duygular, ilişkiler üzerine birlikte düşünmesine imkân verecek koşulların oluşturulmasının öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını ve mesleki doyumunu olumlu etkilediğini göstermektedir (Ellis, 2012; Steel, 2001). Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinden kaynaklanan duyguları, düşünceleri ve deneyimleri üzerine düşünebilecekleri ve sorularını getirebilecekleri süpervizyon destek gruplarına ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır (Roberts, 2017). Süpervizyon toplantılarında duygu ve deneyimlerin paylaşılması ve vaka analizi yapılması; öğretmenlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamakta, onlara özgüven ve yetkinlik

kazandırmaktadır (Maxwell, 2013). Farklı meslek gruplarının, farklı bakış açılarının bir arada olduğu disiplinlerarası işbirliği ile yürütülen süpervizyon, öğretmenlerin sosyal duygusal ihtiyaçlarının anlaşılması ve desteklenmesi için etkili yollardan biri olabileceği gibi öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve karşılama becerilerine de geliştirir (Solomon ve Nashat, 2010). Aynı zamanda okuldaki psikolojik danışman, psikolog, sağlık personeli ve sosyal çalışmacı gibi uzman topluluğunun varlığı, öğrencilerin desteklenmesi ve sorunlarına müdahale edilip çözümlenmesi açısından gereklidir (Özkan ve Kılıç, 2014). Okul içindeki tüm profesyonellerin yanı sıra ailelerin, sağlık kuruluşlarının, sosyal hizmet sağlayan tüm kurumların ve toplumsal katkıyı önemseyen üniversitelerin işbirliği ve koordinasyonu öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasını, sorunlarının daha etkili bir şekilde çözüme kavuşturulmasını; dolayısıyla eğitim sürecinin daha nitelikli olmasını sağlayabilir (Henderson & Mapp, 2002; Miller ve Ahmad, 2000; Salmon ve Rapport, 2005).

Bu çalışma, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkileri bağlamındaki sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını ve beklentilerini onların bakış açısıyla anlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda tasarlanan nitel araştırma öğretmen tecrübesinin farklı yönlerini birlikte ele almaya yönelmiştir: Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde ve öğrenme süreçlerinde üstlenilen sorumlulukların neler olduğu, öğretmenlerin kendi kişisel özelliklerinin, çocukluk ve öğrenme deneyimlerinin okul ortamındaki ilişkilerine nasıl etki ettiği, okul ortamında öğrencileri desteklemek konusunda yaşanan zorluklar, öğretmenlerin kendi psiko-sosyal ihtiyaçlarının öğrenme ilişkilerine nasıl yansıdığı, hangi konularda desteklenme ihtiyacı içinde oldukları, öğretmenlerin güvenli ve kapsayıcı bir okul ortamını deneyimlemelerini sağlayan ya da engelleyen koşulların neler olduğu araştırmada ele alınan başlıca sorunlardır.

Yöntem

Öğretmenlerin okul ortamındaki deneyimlerini, bu deneyimlere yükledikleri anlamları, görüşleri ve bakış açılarını keşfetmek, bu konuda fikir sahibi olmak, okul ortamının dinamiklerini anlamak üzere yarı-yapılandırılmış, açık uçlu sorular eşliğinde derinlemesine görüşmelerin yapıldığı nitel araştırma yönteminden kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, araştırmanın sorunsalları konusunda katılımcıların görüş, algı, bakış açısı vb. öznel düşüncelerinin ve deneyimlerinin derinlemesine anlaşılmasına ve yorumlanmasına olanak sağlar ve nitel araştırma yöntemi ile elde edilen veriler genelleştirilmeden sunulur (Neuman, 2012; Kümbetoğlu, 2008).

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmacının aktif rol oynadığı fenomenolojik yaklaşım, araştırmacının katılımcılarının yaşam deneyimlerinin, algılarının, bakış açılarının, ilişkilerine nasıl anlamlar atfettiklerinin keşfedilmesini ve yorumlanmasını sağlar (Smith ve Osborn; 2004). Bu çalışmada da öğretmenlerin okul ortamında öğrencilerle ve meslektaşlarıyla ilişkilerini, deneyimlerini ve ihtiyaçlarını anlamak; bakış açıları üzerine detaylı bilgilere ulaşmak için fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılara kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır (Kümbetoğlu, 2008). Görüşülen kişilerin araştırmacıya çalışmaya katkı sağlayabilecek başka kişilere yönlendirmesiyle ulaşılan ve yaş aralıkları 26 ile 55 arasında değişen 10 öğretmen ile görüşülmüştür.

Araştırmanın katılımcılarını halen MEB'e bağlı kamu okullarında birinci kademedede (Temel eğitim) ve ikinci kademedede (ortaokul) çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar için herhangi bir branş kriteri belirlenmemiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri gizlenmiş olup rumuz kullanılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Rumuzu	Yaş	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyimi (Yıl)	Öğretmenlik Yapılan Okul Sayısı	Bulunulan Okuldaki Deneyim (Yıl)
Ali	55	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	25	5	1
Seda	26	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4	1	4
Sezen	53	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	18	4	3
Zeynep	28	Kadın	Matematik Öğretmenliği	5	1	4
Oya	34	Kadın	Matematik Öğretmenliği	17	2	5
Sibel	30	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	2	1
Suna	26	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	1	3
Özlem	34	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	10	1	10
Figen	28	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	6	1	6
Ahmet	34	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	9	1	9
<i>N</i>	<i>Ort.</i>					
11	34,7					

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın sorunsallarına uygun olarak verilerin toplanmasında katılımcıların bakış açılarının, duygularının ve deneyimlerinin araştırmacı ile karşılıklı etkileşim içinde ve ayrıntılı bir şekilde öğrenilmesine olanak sağlayan derinlemesine görüşme tekniğinden (Kümbetoğlu 2008) yararlanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı sırada COVID-19 küresel salgını olması nedeniyle derinlemesine görüşmeler çevrimiçi olarak (Zoom üzerinden) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin duygu ve deneyimlerini ifade edebilecekleri yönlendirici olmayan ve yarı-yapılandırılmış sorularla derinlemesine görüşme yapılmıştır (Bkz Ek 1: Demografik Bilgi Formu ve Derinlemesine Görüşme Soruları).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada derinlemesine görüşmeler sonucu elde edilen nitel verinin analizinde tematik ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz tekniği kullanılmıştır. Temalar aracılığıyla verinin sınıflandırılmasına ve analizine dayanan tematik analiz ile veriler içinde tekrar eden örüntüler ve ortak söylemler ön plana çıkarılmış ve araştırma sorunsallarıyla ilişkilendirilerek anlamlandırılarak bulgular elde edilmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Braun ve Clarke (2006) tematik analiz yaparken altı aşamalı bir yöntem önerir. Öncelikle araştırmacının verileri dikkatli bir şekilde okuması, verilere aşına olması gerekir. İkinci aşamada, verileri özetleyen kodlamalar yapılır. Üçüncü aşamada temalar oluşturulur. Ardından temalar tanımlanır ve adlandırılır. Beşinci aşamada her tema içeriğini özetleyecek ve bütünü tanımlayacak şekilde sadeleştirme ve yeniden adlandırma yapılır. Son olarak da elde edilen bulguların araştırma sorunsalları ve mevcut literatür ile ilişkilendirilmesi gerçekleştirilir ve raporlaştırılır.

Araştırmacının aktif bir şekilde rol aldığı, katılımcıların deneyimlerinin kendileri için ne anlam ifade ettiğini araştırmaya dayanan yorumlayıcı fenomenolojik analizde (Smith ve Osborn, 2004), öncelikle elde edilen verilerin defalarca okunması, gözden geçirilmesi, görüşme sürecinin hatırlanması gerekir. Verilere odaklanılarak tekrar eden notlar temalara dönüştürülür. Temalar ve alt temalar arasındaki ilişkilere odaklanarak benzerliklere göre gruplandırma yapılır ve farklı olanlar çıkarılır ve geriye kalan alt temalar tekrar eden temalarla eşleştirilerek analiz sonlandırılır (Pietkiewicz ve Smith, 2014).

Araştırmada Etik Hassasiyetler

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenilirliği güven duyabilirlik ve verilerin hakikiliği gibi iki temel ölçüte dayanır (Kümbetoğlu, 2008). Araştırma sürecinin her aşaması araştırma ekibi tarafından izlenmiş ve verilerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla analizler grup çalışması eşliğinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya üniversitenin etik kurulunun onayı alındıktan sonra başlanmıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere çalışmanın amacı ve etik hassasiyetleri konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Bilgilendirilmiş Onam Formu” sunulmuş; araştırmanın konusu, görüşmenin nasıl gerçekleştirileceği, gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dair bilgiler paylaşılmış ve gönüllü katılımları konusunda her bir katılımcıdan onam alınmıştır. Görüşmecilerin haklarına, mahremiyetlerine zarar gelmeyecek şekilde etik kurallara dikkat edilmiştir. Görüşmelerden önce, rahatsızlık duyduklarında görüşmeyi sonlandırılacakları bilgisi aktarılmıştır. Mahremiyete özen gösterileceği ve gizlilik ilkesine uyulacağı konusunda güvence verilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı yapabilmek için izinleri alınmıştır. Araştırmanın her adımında kişisel bilgilerin gizliliğine önem verilmiş ve araştırmanın katılımcıları için rumuz kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerine ve kendi ihtiyaçlarına ilişkin değerlendirmelerinde dört izleğin görece bir istikrarla belirdiği saptanmıştır. Katılımcıların deneyimleri, “öğretmenin bakış açısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi”, “öğretmenlerin ihtiyaçları”, “kapsayan olarak öğretmenin kapsanması” ve “kapsanmanın öğretmen üzerindeki etkileri” olmak üzere bu dört izlek etrafında tematize edilmekte ve çözümlenmektedir.

Tablo 2: Ana Temalar ve Alt Temalara Ait Tablo

1.ÖĞRETMENİN BAKIŞ AÇISIYLA ÖĞRETMEN- ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ	3. KAPSAYAN OLARAK ÖĞRETMENİN KAPSANMASI
1.1.Öğretmenin Öğrenme Sürecindeki Rolü	3.1. Terapötik Grup Paylaşımı
1.1.1.Öğrencinin Sosyal ve Duyusal Becerilerinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü	3.2. Öğretmenin Çok Yönlü Desteklenmesi
1.2. Öğretmenlerin Kendi Öğrenme Deneyimlerinin Öğrenme İlişkilerine Etkisi	3.3. Travma Bilgisine Sahip Ekip Tarafından Desteklenme
1.3. Öğrencileri Desteklemekte Zorlanma	
1.3.1. Okul İdarecilerinin Tutumu	
1.3.2.Ailelerle İ Yetersiz İletişim	

2.ÖĞRETMENİN İHTİYAÇLARI	4.KAPSANMANIN ÖĞRETMEN ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
2.1. Öğretmenliğin Duygusal Yükü	4.1. Öğretmenin Kapsama Yeterliliğinin Artması
2.2. Öğretmenliğin Desteklenme İhtiyacı	4.2. Kapsanmanın Mesleki Doyuma ve Verimliliğe Etkileri
	4.3. Kurumsal Bağlılığın Güçlenmesi

Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmenin Bakış Açısıyla Öğretmen-Öğrenci İlişkisi başlıklı tema, katılımcıların ifadelerinde belirgin bir sıklık gösteren “öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü”, “öğrencinin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde öğretmenin rolü”, “öğrencileri desteklemekte zorlanma”, “okul idarecilerinin tutumu” ve “ailelerle yetersiz iletişim” biçiminde alt temalar belirmiştir.

Öğretmenin Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğretmenler, öğrencilerinin gelecekteki mesleklerini belirleyecek sınavlara hazırlanmalarında gereken akademik bilginin kazandırılmasının asli rolleri olduğunu düşünmekte, özellikle de akademik bilgiyi aktarırken öğrencilerin ilgisini ve merakını canlı tutmanın önemine dikkat çekmektedirler.

“Öğrenciyle yakın olmak güzel tabi ama bu senden öğrenmelerine engel olacak şekilde olmamalı. Bu bilgiler onlara sınavlarda lazım, ilerde bir meslekleri olsun yapacakları. Hayatın gerçek tarafını unutmamak önemli. Ama bu bilgiyi de sevdire sevdire öğretirsek başarılı olmuş olurum” (Ahmet)

Öğretme-öğrenme sürecinde rollerini “yol gösterici, rehber, rol model, ikinci aile” gibi ifadelerle tanımlayan öğretmenlerin çoğu, öğrencileriyle ilişkilerinde kendilerini onların ikinci ailesi olarak görmekte ve onlarla bağ kurmaya özen gösterdiklerini belirtmektedirler.

“... nasıl ki ben çocuklarımla bağ kurmaya özen gösteriyorsam öğrencilerimle ilişkimde de bağ kurmaya özen gösteriyorum.” (Oya)

“Bir nevi ikinci aileleri biziz. Ev-okul hayatları böyle geçiyor” (Sibel)

Öğrencinin Sosyal Duygusal Becerilerinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, kendilerini rol model alan öğrencilerinin gelişimindeki etkilerine değinmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerine akademik bilgi ve

beceri kazandırma rollerinin yanı sıra onların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki çok yönlü etkilerine vurgu yapmışlardır.

“Bir çocuğun geleceğinde olumlu ya da olumsuz etki bırakabileceği bir meslek. Çünkü çocukların gelişiminde onların rol model aldığı kişilerin davranışları onların psikolojisini etkiler. Bir öğretmenin öğrencilere sadece mesleki açıdan değil her anlamda gelişimlerine katkı sağlaması gerekiyor.” (Seda)

Öğretmenler, empati, olumlu ilişkiler kurabilme ve dinleme becerilerinin öğrencileriyle ilişkilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin büyük bölümü öğrencilerinin kendileriyle olumlu ilişkiler içinde olmalarının onların akranlarıyla ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

“...otoriter olmak mum gibi yapmak içimden geliyor bazen. Diyorum şöyle kolayca anlatırım dersimi. Ama bakıyorum içime sinmiyor: Onlara örnek olmam lazım. Ben güzel ilişkiler kurunca öğrenciler de güzel ilişkiler kurmaya başlıyor. Arkadaşlarıyla olsun vesaire. Gözümün içine bakıyorlar, ille otoriter olmak şart değil diyorum. Davranışları da daha düzelmiş oluyor sınıf içinde..” (Özlem)

“Empati yapmaya çalışıyorum her zaman. Sıkılan öğrenciye kızmıyorum, evet sıkılabilir diyorum. ...yargısız infaz yapıp ceza da vermem kolay kolay. Dinlerim, anlamaya çalışırım önce. (...) öğrenciler de seni örnek alıyor sonuçta...” (Zeynep)

Öğretmenlerin büyük bölümü öğrencilerle kurulacak olan sıcak ve içten ilişkilerin öğrenmeye ilgiyi artırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Bir öğretmenin, iki farklı yaklaşımla işlediği dersini öğrenme çıktıları açısından yaptığı karşılaştırmasına aşağıda yer verilmiştir:

“Her dersin belli kazanımları var. Sadece bilgi açısından değil yani sosyal hayat kazanımlarımız da var. Hayata dair şeyler. Bunları toplama çıkarım öğretir gibi otorite kurarak anlattığımda ezberden öteye gitmediğini gördüm. Bir bakıyordum söylediğimi unutmuşlar bile. Ne anlattım size ben diyorum ses yok. Sonra kendimi rahat bıraktım. Daha kendim gibi yakın oldum öğrencilerle. Sonra tamam dedim böyleleri gerçekten daha öğretici.” (Figen)

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerle ders dışında güven temelli içten ilişkiler kurulmasının öğrencilerin başkalarıyla da ilişkilerini etkileyeceğini düşünmektedirler.

“Onlara gösterdiğim samimiyetle daha rahat anlatırlar sıkıntıları. Öğretmenden korkup anlatamadıkları şeyler olmasın diye uğraşırım.”
(Suna)

“Sınıfta ciddiymdir. Öğrenci beni dinleyecek. Öğretmek istediğim şeyleri bitirmekte benim için önemli şimdi. Ama sınıftan çıktık mı hepsiyle arkadaş gibi takılırım. Derste bir sıkıntılarını gördüysem sorarım, çözüm aramasına katılırım. Öğrencilerimde sever beni. Hocam iyi geldiniz diye söylerler genelde.” (Ahmet)

Öğrencilerin bilinçdışı davranış ve duygularını anlamak üzere öğretmenlerin çabaları, onların ‘kapsayıcı işlevinin’ göstergesi olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin Kendi Öğrenme Deneyiminin Öğrenme İlişkilerine Etkisi

Bazı öğretmenler meslek seçimleri üzerinde kendi çocukluk ve öğrenme deneyimlerinin ve sevdikleri öğretmenlerinin etkisinden söz etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise mesleklerini yaparken kendi öğretmenlerini rol model aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik pratiğinin icrasına ilişkin görünüm oluşumunda kendi öğretmenlerinin etkilerine değinen öğretmenler, bu durumun kendi öğrencileri ile ilişki kurma tarzında belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kendi öğrenme deneyimleri üzerine düşünmenin, öğrencileriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

“Hata yaptığımda bana kötü davranması cezalandırması beni hem kendinden hem de bir dersten uzaklaştırmasına sebep olmuştu. Çünkü bana bu davranışı sergiledikten sonra ona karşı olan hislerimde değişim olmuştu. Bu yüzden hoca ile karşı karşıya gelmek istemiyordum. Onu görünce bana davranışı aklıma geliyordu. Bir öğrencimin bana baktığında hep o anıyı hatırlaması ihtimalini kaldıramıyorum. Öğretmen olmanın kendisine böyle bir hak verdiğini ve beni nasıl etkilediğini düşünmeden hareket etmesi aramızdaki iletişimi bozmuştur.” (Seda)

“Mesleğe başlarken aklımda hep gergin bir imaj vardı. Öğretmenlerin olur ya bir gerginliği. Sınıfa hızlıca gir, dersi anlat. Ortamın gerginliğinden öğrenci de mum gibi. O yüzden benim meslek hayatım da gergin olacak zannediyordum. Ama bir baktım eğlenebilirmişim.”

Çocukları seviyorum o bıcır bıcır halleri insanı neşelendiriyor. Belki bende gergin bir öğretmen olup zihinlerinde o imajı bırakacaktım.”
(Zeynep)

Yukarıdaki ifade öğretmenlerin kendi öğrenme ilişkilerinin ve kendi öğretmenlerinin onların öğretmenlik pratiğinde ne denli etkili olabileceğini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğrencileri Desteklemekte Zorlanma

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğu, öğrencinin sorun yaşadığını sezdiklerinde ya da bir sorunu tespit ettiklerinde nasıl davranacaklarını bilmediklerini ve yetersizliklerini sık sık ifade etmişlerdir. Öğretmenler hissettikleri yetersizliği *“psikoloji bilgimiz sınırlı”* diyerek ortaya koymuşlardır.

“Sınıflar kalabalık her çocuk farklı. Sorun yaşadığını anlasak bile odaklanmak için zaman lazım o da yok. Davranışlarından çıkarım yapıyorum izliyorum onları da bir rehber öğretmen kadar bilmediğim için zorlanıyorum.” (Figen)

Öğretmenler yaşadıkları yetersizliği, yeterli psikoloji bilmeme olarak ifade etseler de meselenin psikoloji alanında teorik yetkinlikten ziyade uygulama ile ilgili olduğu açıktır. Öğretmenler, öğrencilerin psiko-sosyal sorunlarını fark ettiklerinde genellikle okul rehber öğretmenine yönlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. Sınıf içinde uygulayabilecekleri pratik bilgi ve becerilere sahip olmamalarının sınıf yönetimi becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler okulların yeterince destekleyici olmadığı görüşündedir. Zorlandıkları durumlarda rehber öğretmenlere başvurduklarını; ancak oradan da yeterli destek alamadıklarını belirten öğretmenler, profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca hizmetiçi eğitimlerin de yetersizliğinden yakınmışlardır.

“Zorluklar karşısında rehber öğretmenlerden destek bekledim. Yalnız şimdiye kadar umduğum desteği hiç göremedim. Ailemin de genellikle desteklemekten ziyade, kendimi yormamamı telkin etmesi de bir başka hayal kırıklığı oldu. Eğitimler, seminerler, zümreler. Pek çok fırsatımız vardı fakat desteklenemedik.” (Ali)

Okul İdarecilerinin Tutumu

Öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanı sıra sosyal ve duygusal ihtiyaçlarıyla ilgilenmek için zaman ayırdıklarında okul idarecileri

ve zümre öğretmenleri tarafından öğretim programının gerisinde kalmakla eleştirildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yalnızca akademik başarıya önem veren idarecilerin baskılarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Öğrenciye akademik başarı ölçütü değil insani ilişkiler gözlüğüyle bakarsak öğrenciyi tolere etme seviyemiz yükselecektir. Ama bunun yapılması için okul idaresi çok önemli. En nihayetinde toplantılarda üzerimizde bir baskı olmuş oluyor. Müfredat yetiyecek mi, veli şikayetleri, okul performansı vs. her idareciyi aynı kefeye koymakta haksızlık olacaktır. Çeşitli idarecilerle çalıştım. Hocam sen işini bilirsin diyen de oldu. Şöyle bir yapsak dediğimde destekleyen, imkanları sağlayan da oldu.” (Sezen)

“Ailelerin sadece akademik başarı odaklı yaklaşımları okul idaresinin öğretmenlere yönelik tavırlarını etkileyebilmektedir. Okul idaresinin ailelerin öğretim programına ilişkin şikayetlerini dikkate aldığını ve zaman zaman “diğer hoca şu konuya geçmiş” (Ali)

Ailelerle Yetersiz İletişim

Öğretmenler, aile ve okul arasında iletişimin artması ve işbirliğinin sağlanmasının gerekliliğini öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklenmesi açısından önemsemektedirler. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıdaki ailelerle karşılaşan öğretmenlerin aile ilişkileri konusunda deneyimleri de farklılaşmaktadır. Görüşülen öğretmenlerden bazıları ailelerin sadece akademik başarıyı hedeflemeleri, dersler arasında ayırım yapmaları ve öğretmenlere baskı uygulamaları nedeniyle ailelerle ilişkilerde zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise ailelerin çocuklarının eğitim durumuna ilgisiz ve işbirliğine yatkın olmayışları nedeniyle yaşadıkları sorunlara dikkat çekmiştir.

“Ailenin öğretmene yaklaşımı, öğretmene güveni çok önemli. Fakat öğretmene güvenmeyen, yüksek beklentilere sahip aileler ile karşılaştığımızda bu zorlayıcı bir deneyim oluyor. Öğrencinin müfredatı yakalaması, başarılı olmasına o kadar odaklanılıyor ki beden eğitimi gibi çocuğun bedenini keşfedeceği çok önemli bir dersi dahi gereksiz bulup soru çözmeyi bekleyebiliyorlar. Bu baskı varken insanın üstünde çocuklarla birebir ilgilenmeye zaman kalmıyor.” (Özlem)

“Ailelerin ilgisizliği öğrencinin de öğrenmeye ilgisini baltalayabiliyor. Oysa aile öğretmen ile işbirliği kursa okulda öğretilen evde pekiştirilse

ne güzel olur. Ama çağırıyoruz ve anlatıyoruz o an bile dinlenilmiyor gibi hissediyorum. Veya eve not gönderiyorum açılıp bakılmamış bile. İster istemez bizde kısıtlanmış oluyoruz.” (Sezen)

Öğretmenin İhtiyaçları

Öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorulara dayanan derinlemesine görüşmelerin sonucunda öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrenciler gibi kendilerinin de desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu temanın altında “öğretmenliğin duygusal yükü” ve “öğretmenlerin desteklenme ihtiyacı” alt temalarına ulaşılmıştır.

Öğretmenliğin Duygusal Yükü

Öğretmenler, meslek hayatlarında sıklıkla duygusal yükü karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, duygusal yükün nedenlerini öğretmenlik mesleğine toplumsal olarak atfedilen rol ve sorumluluklarla, meslektaşlarıyla ilişkilerle, okul idarecilerinin baskısıyla, kalabalık sınıflarla, öğrenci davranışlarıyla ilişkilendirmektedirler. Bazı öğretmenler öğrencilerle yakın ilişki kurmalarının kendilerini duygusal olarak yordduğundan bahsetmektedir. Öğrencilerin sorunlarına tanık olup çözümü konusunda yeterli desteği verememenin kendilerinde duygusal yük oluşturduğunu, fiziksel ve duygusal sağlıklarının bu durumdan etkilendiğini belirtmişlerdir. Duygusal yüke karşı öğrencilerle yakın ilişki kurmamaya özen gösteren, öğrencilerin sorunlarını fark ettiğinde rehber öğretmene yönlendiren bazı öğretmenlerin sorunlara adeta duyarsızlaşarak kendilerini korumaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri duygusal yükün toplumsal boyutu konusunda da fikir vermektedir. Toplumsal olarak öğretmenlik mesleğine atfedilen “kutsallık” nedeniyle öğretmenin kendisini suçlu hissettiği ve bu durumun onda duygusal yük oluşturduğu anlaşılmaktadır.

“Yani şimdi dürüst olmak gerekirse öğretmen deyip idealleştirmek biraz haksızlık olur. Diğer mesleğe yönelen bireylerden bir farkımız olmadı. Bu mesleği seçmek bizi kutsal varlık yapmıyor söylenenin aksine. İnsanız hata yapabilirsiniz diyorum bazen. Tabi ki suçluluk hissediyorum dışardaki bir mevzuyu öğrenciye yansıttığımda.” (Figen)

Öğretmenlerin Desteklenme İhtiyacı

Mesleki performansları ve sosyal ve duygusal refahları için çalıştıkları okuldaki idarecilerle ve diğer öğretmenlerle bağ kurma ve desteklenme ihtiyacı duyduklarını belirten öğretmenler, çalışma ortamlarında daha güvende ve rahat olmayı arzulamaktadırlar.

“İşini severek yapmak için okuldaki yapılanma çok önemli. İdarecilerin öğretmene baskı uyguladığı değil de kendini rahatça ifade edebileceği ilişkiler, işte meslektaşlar arası rekabetten ziyade ortak hissetmek.... Olduğun yerde güvende olduğunu hissetmek ister her insan.” (Ali)

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okulda ekip anlayışıyla destekleyici, paylaşımcı ilişkilerin önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının ekip arkadaşlarının sosyal desteğinden mahrum olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasında dayanışma yerine rekabetçi tutumların olduğundan ve bu durumun hem kendilerinde hem de mesleğe yeni başlayan diğer öğretmenlerde olumsuz duygulara yol açtığından söz etmişlerdir.

“Mesleki hırslar, diğer öğretmen arkadaşların birbiri ile rekabeti, velilerin beklentisi ve yarış hali. Bunlar çok tesir ediyor çünkü arkadaşlar bu yarışın içinde stres yaşıyorlar. Öğrencisine öfkeleniyor bu sefer ben niye ‘ü’ harfine hala geçemedim diye.” (Sibel)

Öğretmenler, okul içinde ya da kendi özel hayatlarında yaşadıkları sorunlar nedeniyle gerilim yaşadıklarını; zaman zaman duygularını öğrencilere yansıttıklarını ifade etmektedirler. Hatta bu yansımanın sonucunda dersin verimsiz geçmesi öğretmenlerde o ders için yetersizlik duygusuna yol açmaktadır.

“Bazen hiç enerjim kalmadığını görüyorum. Sorumluluklar fazla geliyor, stres fazla geliyor... daha profesyonel bir destek almamız gerekiyor gibi hissediyorum. Mentörlük gibi. Yoksa öğrenciye de yansıtıyoruz. İyi oldurtmanın yolu iyi olmaktan geçiyor” (Zeynep)

“Sınıfa sakın giremediğimiz anlar oluyor. O ders işlenmemiş gibi oluyor, ben hala trafikte hissediyorum, sınıfta değil.” (Figen)

Çoğu öğretmen, kendi deneyimleri, duygu ve düşünceleri üzerine derinlemesine düşünme ihtiyacı duymalarına karşın bunun için yeterli zamanın ve alanın olmayışından yakınmaktadır. Bazıları, kendi deneyimleri ve duyguları üzerine düşünmeye hiç fırsat bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Kapsayan Olarak Öğretmenin Kapsanması

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde kapsayıcı olmaları beklenen öğretmenlerin kendilerinin kapsanma ihtiyacının ise karşılanmadığı görülmektedir.

“Kapsayan Olarak Öğretmenin Kapsanması” temasının altında “terapötik grup paylaşımı”, “öğretmenlerin çok yönlü desteklenmesi” ve “travma bilgisine sahip ekiple işbirliği” alt temaları yer almaktadır.

Terapötik Grup Paylaşımı

Öğretmenler, çalıştıkları okula bağlılık duyabilmeleri için diğer öğretmenlerle iyi ve güvenli ilişkiler kurmanın, duygu ve deneyimleri paylaşmanın önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, duygu ve deneyimlerin aktarılabilceği bir ortamın eğitim uygulamalarında yaygın olmadığını ve hizmetiçi eğitimlerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Odakta öğretmenin olduğu ve kendileri ve başkalarıyla kurdukları ilişkiyi anlamaya yönelik farkındalıklarını arttıran paylaşım ortamlarına eğitim uygulamalarında yer verilmesinin önemini ortaya koymuşlardır.

“Öğretmenler üzerine pek çalışma yapılmadığını kabul edelim. Hizmetiçi eğitimler var evet bazılar gerçekten verimli geçiyor ama kimse farkındalık kazandırmak gibi amaç gütmüyor. Bizim ne yaşadığımıza değil öğrenciye ne yaşattığımıza bakıyorlar sadece. Bu da insanın sorumluluğunu arttırıyor. Suçlayıcı bir şey gibi geliyor bana. Öfke yönetiminden söz ediyorlar sözde kalıyor.” (Zeynep)

Öğretmenlerin Çok Yönlü Desteklenmesi

Öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları psiko-sosyal sorunlar karşısında onları desteklemekte zorlandıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin sorunlarına yönelik olarak rehberlik/psikolojik danışmanlık uygulamaları, beslenme ve sağlık hizmetleri ve sosyal hizmet gibi disiplinlerin bir arada çalışmasının sivil toplum kuruluşlarıyla ve farklı kurumlarla işbirliklerinin öneminden söz etmişlerdir. Disiplinlerarası bir çalışma olmaması halinde ise sorunların yeterince ele alınmadığından ve çözüme kavuşturulmadığından bahsetmişlerdir. Farkında olunan ancak çözüme kavuşturulmayan sorunların öğretmenler üzerinde duygusal bir yük oluşturduğu da görülmektedir.

“Ben derslerime mi yetişeyim yoksa sorunlar peşinde mi koşayım? Bu kazanımları aktarmak benim sorumluluğumda. Benim görev tanımında olmayan işler için uygun meslek gruplarının var olması iyi olacaktır. Mesela aile hekimliğinden geliyorlar. Öz bakım becerileri vs. zamanımız yok, onların uygulamalı yapıyorlar.” (Ahmet)

“Sosyal hizmetler kritik. Öğrencinin evde şiddet gördüğünü biliyoruz. Fakat sadece biliyoruz.” (Ali)

“Kesinlikle sağlık hizmetleri çok önemli. Bu nesil obeziteye doğru koşuyor. Ben öğrencilerin düzenli olarak ağırlıklarını, boylarını ölçüp aileyi bilgilendiriyorum. Onlara beslenme ile ilgili önerilerim oluyor. Bunları bir uzman yapsa fevkalade olmaz mı? Çocuk orda yediğini yakmakla meşgul, bedeni huzursuz. Dersi takip etmesini bekleyemem.”
(Ali)

Travma Bilgisine Sahip Ekiple İşbirliği

Öğretmenlerin travma bilgisine sahip olmamalarının öğrencilerinin duygu ve davranışlarını anlamlandıramamalarına neden olduğu anlaşılmaktadır.

“Kendimi sorguluyorum sık sık. Öğrenciler beni ciddiye almadığında sözümün niye bir hükmü yok, yanlış mı yaklaşıyorum sorgulamasını yapıyorum.” (Oya)

Öğretmenler, bazı öğrencilerinin yaşadığı travmatize edici olayların farkında olsa da ne yapacaklarını tam olarak bilemedikleri için müdahale etmekte zorlandıklarını; öğrenciye çok yönlü destek sunacak profesyonel bir ekiple ve ailelerle birlikte çalışılması gerektiğini düşünmektedirler.

“Şiddet gören, ilgilenilmeyen, kalabalık ailelerde kaybolan çocuklar.... Sınıfta öğrenciye daha şefkatle yaklaşmak ona iyi geliyor. Yeterli gelmiyor; iyi geliyor. Bu öğrencinin uzmanlar tarafından terapiye alınması gerekir. Aileye ulaşılması gerekir. Biz okula getiremiyoruz aileyi, iletişimi kuramıyoruz.” (Ali)

Travma bilgisine sahip bir ekip tarafından desteklenme ve bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik ihtiyaçlarını dile getiren öğretmenler, dönem dönem sunulan hizmetiçi eğitimlerin bu tür sorunlara müdahale edebilmeleri konusunda yeterli bilgi ve beceri kazandıramadığını düşünmektedirler.

“Olumsuz davranışlar sergileyen çocuklara yaklaşımlar konusunda desteğe ihtiyaç duyuyorum. Ama öyle bilgi yığınlarına değil ya. Evet bilgi çok kıymetli, eğitimci olarak aksini düşünmüyorum. Ama tıkanıyorum. ... Peki hadi bizim sınıfta birebir ilgilenmemiz mümkün değil madem rehberlikte daha ders odaklı rehberlik veriyor. Kim ne yapacak?” (Figen)

Kapsamanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri

“Kapsamanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri” ana teması altında tekrar eden örüntülerle “öğretmenin kapsama yeterliliğinin artması”, “mesleki doyum ve verimliliğin artması” ve “kurumsal bağlılığın güçlenmesi” başlıklı alt temalar elde edilmiştir.

Öğretmenin Kapsama Yeterliliğinin Artması

Öğretmenlerin belirttiği gibi okul idarecilerinin işbirlikçi ve destekleyici yaklaşımı, meslektaşların birbirleriyle dayanışmaya dayanan yakın ilişkiler kurması, ailelerin öğretmenlerin mesleki deneyimlerine güven duyması, bilgi ve becerilerinin takdir edilmesi, kendilerini ifade etmelerine olanak sunulması kapsanmış hissetmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrenme ilişkisinde kapsayıcı bir rol üstlenebilmek için öncelikle kendilerinin kapsanmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bireysel çaba göstermektense ekip halinde çalışmanın kendilerini daha güçlü hissettireceği üzerinde durmuşlardır.

“Kelebek etkisi gibi. Bir yerde bir öğretmen desteklendiğinde o öğretmen bir sınıfta onlarca öğrenciyi destekleyecek. Herkes daha iyi olmuş olacak” (Seda)

28

Öğretmenler, duyduklarını ve dikkate alındıklarını hissetmelerinin önemi üzerinde durmuşlardır.

“Bir toplantıda fikirlerinin dinlenilmesi, uygulamaya geçirilmesi insana başarılı hissettiriyor. Fikri beğenilmese bile değer gösterilmesi motive ediyor.” (Suna)

Kapsamanın Mesleki Doyuma ve Verimliliğe Etkisi

Öğretmenler, okul idaresi ve diğer öğretmenlerle dayanışma içinde güvenli ilişkiler kurmalarının öğrencileriyle ilişkilerini geliştirdiğini, motivasyonlarını yükselttiğini ve mesleki doyumlarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

“Meslektaşların ve idarecilerin yaklaşımı, desteği ile mesleki tatmin duyduğum, daha çok öğrencimi tanıdığım, aileleri ile de görüştüğüm bir dönemdi.” (Sezen)

“İş yerinde üstlerle ilişkiler insanın işe gelme isteğini çok etkiliyor. Böyle bir ortamda anlayışlı idareciler, paylaşımcı, rekabet yerine destek olmayı tercih eden meslektaşlar insanın işini yapma arzusunu besliyor.” (Ali)

Kurumsal Bağlılığın Güçlenmesi

Öğretmenlerin belirttiği üzere okul ortamında güvenli, destekleyici ve dayanışma içinde sürdürülen ilişkiler, çalıştıkları okula bağlılıklarını güçlendirmektedir. Okul içinde öğretmenler arasındaki rekabetçi ilişkiler ise öğretmenler arasında dışlanmışlık hissine yol açmakta ve kurumsal aidiyeti sarsmaktadır.

“Meslektaşların ve idarecilerin yaklaşımı, desteği ile ait hissettiğim, uzun yıllar çalıştığım bir okulum olmuştur. Sevgiyle hatırlarım... Mesleki hırslar, diğer öğretmen arkadaşların birbiri ile rekabeti, velilerin beklentisi ve yarış hali... Çoğu meslektaşım tarafından, bahsettiğim gibi, ötelendim bu sebeple... İdarecilerin yaklaşımları, meslektaşların tutumları aidiyet hissini baltalıyor” (Zeynep)

Tartışma

Farklı dezavantajları, ekonomik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları olan ve zorluklar yaşayan öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda sosyal ve duygusal öğrenme için öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Reid, 2017). Bu konuda öncelikle öğretmenlere rol ve sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerini ‘bilgiyi aktarma’ rolünün ötesinde “ikinci aile” olarak gördükleri; hatta bazılarının öğrencileriyle ilişkisini anne-çocuk ilişkisine benzettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi ve merakının oluşması için kendilerini güvende hissedecekleri bir ortama gereksinimleri vardır (Salzberger-Wittenberg vd., 1983). Öğretmenlere göre, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerinin ve okula bağlılıklarının artması, öğretmenleriyle kurdukları içten, tutarlı ve güven veren ilişkilere dayanmaktadır. Öğretmenler, olumlu bir öğrenme ortamı için destekleyici, sevecen yaklaşımların otoriter uygulamalardan daha etkili olduğuna işaret etmektedirler; ancak otoriter tutum konusunda görüşler farklılaşmaktadır.

Okul idarecilerinin sadece akademik başarı odaklı yaklaşımları ve baskıcı tavırlarıyla karşılaşan, meslektaşları ile aralarında rekabetçi bir ortamın olduğunu düşünen ve çocuğunun eğitimine ilgisiz davranan aileler ile iletişim kurmakta zorlanan öğretmenler, öğrencilerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlama ve onlarla olumlu ilişki geliştirmede engellenmiş hissetmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlama ve onları destekleme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve bunun da öğrencileriyle ilişkileneceklerine olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Bu durumun da onlarda duygusal yük yarattığı anlaşılmaktadır (Alisic, 2012).

Öğretmenlerin bazılarının öğrenciler ile ilişkilerini sadece akademik bilgi ve beceri kazandırma düzeyinde tuttuğu ve yakınlık kurmaktan kaçındıkları görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan bir başka araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır (Hasateş, Bademci ve Zabcı, 2021). Öğretmenlerden bazılarının duyarsızlaşarak kendilerini bu duygusal yüke karşı korumak üzere bilinçdışı bir savunma mekanizması geliştirdikleri söylenebilir.

Bulgular, öğretmenlerin sosyal duygusal ihtiyaçlarının kapsanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, kapsanma ihtiyaçlarını dayanışmaya dayanan bir ortamda, içten ve güven temelli ilişkiler kurma, dikkate alınma, değer görme, dinlenilme ifadeleri ile ortaya koymuşlardır. Öğretmenler için okulda yaşanan sorunlardan biri de ailelerin öğrenme sürecine dahil olmamaları ve ailelerle iletişim kurulamayışıdır. Ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilgisizliği ve işbirliğine açık olmayışları öğretmenlerin öğrencileri desteklemekte güçlük yaşamalarına ve günlük hayatlarında gerginliğe yol açmaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018).

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, kendilerinden beklenen rol ve sorumluluklar, öğrencilerin yansıttığı duygular, öğrencilerle ilişkiler, okul içinde idarecilerle ve diğer öğretmenlerle ilişkilerde yaşadıkları sorunlar üzerine düşünebilecekleri, duygularını ve deneyimlerini paylaşacakları bir ortama ihtiyaç duydukları dile getirmişlerdir. Mesleki deneyimlerinin yanı sıra duygularını da rahatlıkla ifade edilebilecekleri, güvenli ve destekleyici ilişkiler içeren terapötik paylaşım ortamlarının oluşturulmasının, onların meslektaşları ile ilişkilerini güçlendireceği, okula bağlılıklarını arttıracacağı anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenme ilişkilerinin duygusal boyutları hakkında kuramsal bilgilerin yanı sıra deneyimsel öğrenme fırsatına sahip olmalarının gerekliliğinden söz edilmektedir (French, 1997). Öğretmenler kendilerine yansıtılan duyguların farkına varamadıklarında yetersizlik duyabilir, kapsama becerisi geliştiremeyebilir ve öğrencilere yönelik olumsuz duygulara kapılabilirler (Ellis ve Wolfe, 2019; Youell, 2015). Duygulara ve deneyimlere odaklanan öz-düşünüm imkânı sunacak süpervizyonun gerekliliği bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bulgular, öğretmenin çok yönlü desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okullarda travma bilgisine sahip disiplinlerarası bir ekip tarafından kurumlar arasında koordinasyon ve işbirliği sağlanarak öğrencilerin ekonomik, sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanması ve öğretmen ve öğrencilerin kapsanması gerekmektedir. Bilgi ve deneyim sahibi bir ekiple

profesyonellerin öğretmenlerle birlikte çalışması ve eğitim sistemine dahil olması; öğretmenlerin yeni anlayışlar kazanmasını, kapsamalarını, kendi kendilerini değerlendirmeye yönelik içgörü kazanmasını sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Aileler bir yana bırakılırsa öğrencilerin etkileşime girdiği en önemli kişiler olan öğretmenlerin, onların sadece akademik gelişiminde değil, sosyal ve duygusal gelişiminde de önemli rol ve sorumlulukları vardır. Öğretmenler öğrencilerinin travmatize olmalarına neden olabilecek riskli deneyimlerini fark ettikleri durumlarda müdahale etmekte güçlük yaşamaktadırlar. Bu süreçte, disiplinlerarası ve travma bilgisine sahip bir ekip tarafından desteklenmeyen, öğrencilerinin aileleriyle iletişim kurmakta zorluk yaşayan ve ilgili kurumlardan gereken desteği alamayan öğretmenler, duygusal yük hissetmekte ve bu durum da onların sosyal ilişkilerini, mesleğe yönelik tutum ve motivasyonlarını, ruh ve beden sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Kapsanma ve desteklenme ihtiyacı içinde olan öğretmenler, kişisel ve mesleki gelişimleri için kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri, duygularına alan açabilecekleri bir ortama ihtiyaç duymaktadırlar.

Travma bilgisine sahip bir ekip tarafından disiplinlerarası bir yaklaşım ile öğretmenlerin kapsandığı, duygulara ve deneyimlere odaklanan öz-değerlendirme ve içe bakış imkânı sunacak süpervizyonun gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin destekleyici ilişkiler yoluyla kapsanması, öğretmenlerin de öğrencilerini kapsama yeterliliğini artırmaktadır. Kapsananın kapsanması, mesleki doyumu ve verimliliği, kurumsal bağlılığı olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ilgili alanlardaki kurumların koordinasyon ve işbirliğiyle çok yönlü desteklenmelerine ve güvenli okul ortamının yaratılmasına gerek vardır.

KAYNAKÇA

Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51-59. doi:10.1037/a0028590

Bademci, H. Ö. (2018). Attachment based eco-systematic approach in school: Trauma informed practice. EMPAQT: *International Conference Policies and Practices for Prevention of Early School Leaving*, (s. 31-35), 2-4 May, İstanbul.

- Bademci, Ö., Karadayı, E. F., Bağdatlı Vural, N. (2016). Exploring school exclusion through the perspective of child labourers living in Sultanbeyli, on the periphery of Istanbul, Turkey. *International Journal of Educational Development*, 50, 51-58. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.06.001
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., 2000. Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568–582. doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568
- Bergin, C., Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. London: Karnac.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bowlby, J. (1969). *Bağlanma*. (T. Soylu, Çev.) İstanbul: Pinhan.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Crespi, T. D., Dube, J. (2006). Clinical supervision in school psychology. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 115-135. doi:10.1300/J001v24n01_06
- di Thierry, B. (2017). Understanding the impact of trauma on children in the classroom. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 137-153). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Dingwall, N., Sebba, J. (2018). *Evaluation of the attachment aware schools programme: Final Report*. Oxford: Rees Centre.
- Ellis, G. (2012). The impact on teachers of supporting children exposed to domestic abuse. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 109-120.
- Ellis, G., Wolfe, V. (2019). Facilitating work discussion groups with staff in complex educational provisions. *Open Journal of Educational Psychology*, 4, 1-18.

- French, R. (1997). The teacher as container of anxiety: Psychoanalysis and the role of teacher. *Journal of Management Education*, 21(4), 483-495. doi:10.1177/105256299702100404
- Geddes, H. (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being, and performance in school*. London: Worth.
- Geddes, H. (2017). Attachment behaviour and learning. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 37-48). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Gilmore, S., Anderson, V. (2016). The emotional turn in higher education: A Psychoanalytic Contribution. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 686-689. doi:10.1080/13562517.2016.1183618
- 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), 313-330. doi:10.1080/03054980902934597
- Hamre, B., Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hasateş, M., Bademci, H. Ö., Zabcı, N. (2021). Öğretmenlerin kapsayıcı işlevinin öğrenme ilişkileri bağlamında nitel yöntemle araştırılması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(4), 1486-1514. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ulasbid/issue/64402/1010687> adresinden alındı
- Henderson, A. T., Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kennedy, E. K. (2018). Relational supervision as a tool to prevent early school leaving (ESL): Collaborative working to promote reflection and learning about oneself-in-role. *EMPAQT International Conference on Policies and Practices for the Prevention of Early School Leaving* (s. 41-49). İstanbul: Maltepe University.

- Kennedy, J. H., Kennedy, C. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. doi:10.1002/pits.10153
- Kozikoğlu, i., Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/40655/490127> adresinden alındı
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Mallin, B., Walker, J. R., Levin, B. (2013). Mental health promotion in the schools: Supporting resilience in children and youth. S. Prince-Embury, D. Saklofske içinde, *Resilience in children, adolescents, and adults* (s. 91-112). New York: Springer.
- Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors. M. Rutter içinde, *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (s. 200-220). Cambridge University Press.
- Maxwell, T. (2013). A Reflection on the work of an educational psychologist in providing supervision for a team of community-based support workers, supporting families with vulnerable adolescents at risk of exclusion from school. *Pastoral Care in Education*, 31(1), 15-27. doi:10.1080/02643944.2012.731425
- Mccallum, F., Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34. doi:10.21913/JSW.v4i1.599
- Miller, C., Ahmad, Y. (2000). Collaboration and partnership: An effective response to complexity and fragmentation or solution built on sand. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 20(5/6), 1-38. doi:10.1108/01443330010789151
- Morsünbül, Ü., Yazar, B. (2021). Akademik dayanıklılığın kimlik boyutları ve okula bağlanma ile ilişkisi: Ortaokul öğrencileri üzerinden bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 1-10. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/273> adresinden alındı

- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.) İstanbul: Yayın Odası.
- Nezhad, A., Vahedi, M. (2011). The role of educational psychology in teacher education programs. *Social and Behavioral Sciences*, 30(3), 327-330. doi: 10.1080/00461520.2011.538648
- Özkan, Y., Kılıç, E. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: Uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 397-412. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21495/230459> adresinden alındı
- Perry, B., Szalavitz, M. (2006). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk (11 b.)*. (E. Söğüt, Çev.) İstanbul: Okuyan Yayınları.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pietkiewicz, I., Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research Psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14. doi:0.14691/CPJ.20.1.7
- Reid, J. (2017). Emotional development and approaches to classroom management. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 249-264). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Roberts, D. (2017). The importance of professional supervision for all staff in schools. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 233-248). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Salmon, G., Rapport, F. (2005). Multi-agency voices: A thematic analysis of multiagency working practices within the setting of a child and adolescent mental health service. *Journal of Interprofessional Care*, 19(5), 429-443. doi:10.1080/13561820500217307
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Routledge.

- Satchwell-Hirst, M. (2017). Neuroscience and emotional development; The basics explained. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 49-64). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Schore, A. N. (2009). Relational trauma and the developing right brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1159(1), 189-203. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04474.x
- Smith, J. A., Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. G. M. Breakwell içinde, *Doing social psychology research* (s. 229-254). England: Blackwell Publishing.
- Solomon, M. (2017). Promoting resilience in schools: The importance of both training and reflection for teachers and school staff. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in Classroom* (s. 101-116). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Solomon, M., Nashat, S. (2010). Offering a ‘therapeutic presence’ in schools and education settings. *Psychodynamic Practice*, 16(3), 289-304. doi:10.1080/14753634.2010.492145
- Steel, L. (2001). Staff support through supervision. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 91-101. doi:10.1080/13632750100507659
- Taylı, A. (2018). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101. <http://acikerisim.mu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12809/8379> adresinden alındı
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Mind, brain and body in the transformation of trauma*. UK: Penguin.
- Wilson, P. (2017). People meet in a classroom and say ‘Hello’: A psychoanalytic perspective on the emotional relationship between the teacher and student. D. Colley, P. Cooper (Ed.) içinde, *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (s. 153-165). London ve Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Youell, B. (2015). *Öğrenme ilişkileri: Eğitimde psikanalitik düşünme*. (E. Uğuzalp, E. Tilki, A. Şahin, Çev.) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Ek 1:

Demografik Bilgi Formu

- Doğum Tarihi:
- Branşı:
- Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
- Halen çalışmakta olduğunuz okul kaçınıcı okulunuz?
- Bu okulda kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

Derinlemesine Görüşme Soruları

- Eğitim öğretimde öğretmenin rolünü nasıl görüyorsunuz, anlatır mısınız?
- Genel olarak öğrencileriniz ile ilişkileriniz hakkında bilgi verir misiniz?
- Öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
- Hangi özelliklerinizin öğrencileriniz ile olan ilişkilerinizi kolaylaştırdığını düşünüyorsunuz?
- Sınıfa kaygılı girdiğinizde kaygınızın öğrencilerinizle ilişkilerinize, dersi işleyişinize etkisi olacağını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl olduğunu anlatır mısınız?
- Öğrencilerin ruh sağlığının ve psikososyal gelişmelerinin öncelendiği bir toplumda okullara nasıl sorumluluklar düşer? Böyle bir toplumda öğrencileriniz, meslektaşlarınız ve okul yöneticileri ile ilişkilerinizin nasıl olacağını düşünüyorsunuz?
- Öğretmenliğin öğretmen üzerinde duysal bir yükü olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız hissedilen yükü anlatır mısınız? Bu konuda destek alabiliyor musunuz? Alıyorsanız nasıl anlatır mısınız? Almıyorsanız nasıl desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?
- Halen görev yapmakta olduğunuz okula aidiyet hissediyor musunuz?
- Öğretmenin okula aidiyetinin öğrencileriyle ilişkilerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız anlatır mısınız? Okula aidiyeti nelerin etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- Öğrencilerinizle olan ilişkinizde kendi çocukluk, öğrencilik deneyimlerinizin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nasıl?