

Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturmada Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Becerilerinin İncelenmesi*

Emre SÖNMEZ†

Elçin AYAZ‡

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin olumlu öğrenme ortamları oluşturmada onların sosyal ve duygusal becerilerinin rolü hakkında görüşlerini incelemektir. Bu araştırma, nitel araştırmaya dayalı temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilen 24 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı deşifre edilmiş ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu öğrenme ortamı oluşturmada ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmada; sosyal ve duygusal becerilerin rolünü önemsedikleri ve bu becerilere büyük oranda sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler sosyal ve duygusal becerilerin öğretmenlik mesleği için önemli bileşenler olduğunun bilincindedir. Bu yönüyle, okul içi ve dışı sosyo-kültürel etkinlikleri artırarak öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerini daha etkin kullanabilecekleri ortamlar tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, duygusal beceri, öğretimde duygu, olumlu öğrenme ortamı.

Examining of Teachers' Social and Emotional Skills in Creating A Positive Learning Environment

Abstract

The purpose of this study is to examine primary and secondary school teachers' views on the role of their social and emotional skills in the process of creating positive learning environments. This research is designed in the basic qualitative research, one of the common qualitative research types. The study group of the research consisted of 24 primary and secondary school teachers selected with the maximum variation sampling method. A semi-structured interview form, developed by researchers, was used as the data collection tool in the research. The research data was decoded separately by the researchers and analyzed using content analysis. When the research findings were examined, it was found that teachers gave importance to the role of social and emotional skills in creating a positive learning environment and enhancing students' social and emotional development. Teachers also emphasized that they had the specified social and emotional skills. According to the research results; teachers recognize that social and emotional skills are important components for the teaching profession. In this respect, it is possible design environments in which teachers can use social and emotional skills more effectively by increasing socio-cultural activities both inside and outside the school.

Keywords: Social skill, emotional skill, emotion in teaching, positive learning environment.

Received/Geliş: 06.03.2018

Accepted/Kabul: 28.05.2019

* Bu çalışma, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (11-14 Mayıs, 2016, Bodrum/Muğla) aynı başlıkla sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

† Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, e-mail: emresonmez@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2853-7956.

‡ Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, e-mail: elcin.ayaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2488-6777.

(Makale türü: araştırma makalesi)

Giriş

Karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahip olan öğrenme sürecinin (Schunk, 2014) etkili bir şekilde yürütülmesi, eğitim ve öğretim ortamlarının başat amacı olmaktadır. Öğrenmenin çok yönlü, karmaşık ve kestirilemez olması yönüyle (Bandura, 1971) öğrenme sadece bilgi, algı ve beceri ile ilgili olmadığından sosyal ve duygusal boyutlarıyla da ele alınması gerekmektedir (Koçoğlu, 2011). Eğitimciler, aileler ve toplumsal kurumlar; toplumsal kalkınma ve iyi oluş için öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olmasını değil aynı zamanda sosyal ve duygusal yeterlikler edinmesinin, olumlu bir karakter geliştirmesinin, sağlıklı bir birey ve iyi bir vatandaş olmasının önemini kavramıştır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde formel öğrenme ortamları ile öğretmenler hayati bir yere sahiptir (Jennings & Greenberg, 2009). Bu açıdan öğrenme ortamlarının etkililiğini belirleyen nitelikleri incelemek, bu ortamların gereksinimlerini belirlemek ve konuya ilişkin bir çerçeve çizmek önemli görülmektedir (American Psychological Association (APA), 2015; Hamann, Lineburgh ve Paul, 1998).

Öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan kendilerini geliştirmelerinde okul ve sınıf ortamının büyük oranda etkisi bulunmaktadır. Olumlu öğrenme ortamları öğrencilerin akademik başarısını, memnuniyetini ve davranışlarını önemli ölçüde etkileyerek öğrencilerin özgüven duygusuna katkı sağlamaktadır (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) and Early Child Care Research Network, 2002; Young, Williamson ve Egan, 2016). Bu yönüyle öğrencilerin gelişimini destekleyici ve güven verici ortamların varlığı öğrencilerin okula karşı memnuniyetlerini artırmalarını sağlayabilir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Fiziksel (ısı, ışık, ses, sıra düzeni, sınıf görünümü, temizlik, vb.) ve sosyo-psikolojik ortamın (iklim, değer ve aidiyet duygusu, sevgi ve saygı temelli ortam, gelişmiş iletişim ağı, vb.) öğrencilere uygun bir şekilde düzenlenmesi, onların sınıfta kendilerini huzurlu hissetmelerini sağlayarak değerli oldukları düşüncelerine ve öğrenmeye motive olmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir (Budak, 2015). Öğretmenler, olumlu sınıf ortamlarının oluşturulmasına ve ortamlarda öğrencilerin istenilen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesine katkı sağlayan esas unsurlardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin nitelikleri, özellikleri, yetkinlikleri ve özellikle sosyal ve duygusal becerilerinin olumlu öğrenme ortamlarının oluşmasında büyük bir role sahip olduğuna yönelik birçok araştırma bulunmaktadır (Budak, 2015; Jennings ve Greenberg, 2009; Koçoğlu, 2011; Sünbül, 1996; Uğurlu, 2013; Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004).

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin etkili sosyal ve duygusal becerilere sahip olması ile olumlu öğrenme ortamları, etkili sınıf yönetimi, öğrenci başarısı, öğrencilerin duygusal gelişimi gibi konularla güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir (Avşar, 2004; Baker-Henningham, Walker, Powell ve Gardner, 2009; Chan, 2004; Denham, Bassett ve Zinsser, 2012; Jennings ve Greenberg, 2009; NICHD, 2002; Phelan, Davidson ve Cao, 1992; Zins vd., 2004). Bu yönüyle

toplumsal gelişime katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirecek öğretmenlerin, sosyal ve duygusal becerileri ile iletişim biçimleri oldukça önemlidir (Çetinkanat, 1998). Bu noktada, kaliteli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturup bunu öğrencilere aktarabilmek için öğretmenlerin sahip olması ve etkili bir şekilde kullanması gereken sosyal ve duygusal beceriler ön plana çıkmaktadır.

Jennings ve Greenberg (2009) öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlikleri ile öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik çıktılarını bütünleştiren bir model geliştirmiştir. Bu modele göre, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlikleri ve iyi oluşu (i) sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkilerini, (ii) etkili sınıf yönetimi ve (iii) etkili sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarını etkilemektedir. Bu bileşenler ise, birlikte sağlıklı sınıf ikliminin oluşturulması ve öğrencilerde arzu edilen sosyal, duygusal ve akademik çıktılar elde edilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterlikleri, dolaylı olarak öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinde önemli bir bileşen olarak düşünülebilir.

Goleman'a (1995) göre duygular ve sosyal beceri, hayatta başarılı olmanın temel belirleyicileridir. Ona göre, IQ [*Intelligence Quotient (Zekâ Katsayısı)*] hayat başarısını belirleyen unsurlar arasında en iyi ihtimalle yaklaşık beşte birlik katkı sağlayabilir. Geriye kalan beşte dördümlük güçlerin ise, duygular tarafından yönetilebileceğine inanmaktadır. Özellikle motivasyon, sorun çözme, psikolojik dayanıklılık, sebat ve empati gibi başarı için gerekli temel unsurların duygularla ve duyguların yönetimiyle güçlü bir ilişkisi vardır. Bu açıdan Goleman (2006), kişinin kendisi ve başkalarıyla olan ilişkilerini yönetmede, başkalarıyla iletişime geçmede ve ekiple çalışmada bir yetkinlik alanı olarak duygusal zekâ kavramını ileri sürmektedir. Duygusal zekâ beş boyuttan oluşmaktadır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013): (i) *öz farkındalık*, ne hissettiğinin farkında olma; (ii) *öz denetim*, kendi duygu ve dürtülerini yönetme; (iii) *kendini motive etme*, aksilikler ve başarısızlıklar karşısında ısrarcı olmak; (iv) *empati*, başkalarının duygularını hissedebilme ve (v) *sosyal beceriler*, diğerlerinin duygularına uyum sağlama ve bu duyguları idare etme. Stanford Üniversitesinde, çocukların özdenetim becerilerini ölçmek için boylamsal bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bir grup çocuğu tek tek bir odaya alıp, masaların üstüne bir lokum koyulmuş ve araştırmacı “Şimdi dışarı çıkıyorum. Bu lokumu yemek istersen yiyebilirsin. Ama ben dönünceye kadar yemezsen, sana iki lokum vereceğim.” demiştir. Araştırmaya katılan çocukların bazıları bekleyerek ikinci lokumu alırken diğerleri ise beklemeden hemen yemişlerdir. Araştırmacılar 20 yıl sonra, bu araştırmaya katılan kişileri bularak hayatlarını incelemiştir. O gün lokumu yemeyenler, hem akademik alanda hem de iş hayatında çok başarılı olmuşlardır. Daha iyi okullara gitmişler, daha çok para kazanmışlar ve hatta daha mutlu olmuşlardır. Bu araştırmanın sonucuna göre, özdenetim becerileri yüksek bireylerin sosyal ve iş hayatında daha başarılı ve mutlu bir birey olmaları daha olasıdır (Walter, Yuichi ve Rodriguez, 1989 Akt. Bolat, 2016). Bu durum duygusal zekânın “özdenetim, sebat, sorumluluk, vs.” gibi

niteliklerinin bireylerin sosyal ve iş hayatına etkisini kanıtlar niteliktedir. Ayrıca üstün zekâ ve duygusal zekâ karşılaştırmasında, duygusal zekâsı yüksek olanların sosyal ve akademik anlamda daha başarılı olacakları ileri sürülmektedir. Bunun sebebi olarak duygusal zekâsı yüksek bireylerde sebat etme, hedeflere odaklanma, duygularını kontrol etme ve hedefe ulaşmaya kadar engeller karşısında pes etmeme davranışına sahip olmaları gösterilmektedir (Cemaloğlu, 2016). Bu yönüyle duygusal zekânın bireyin sosyal yaşamını ve hayattaki başarısını etkileyen temel bir faktör olduğu söylenebilir. Duygu yönetimini etkili şekilde idare edebilen ve kişiler arası etkileşimde başarılı öğretmenler, duygusal olarak zengin öğrenme ortamları oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Duygusal açıdan zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında; öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olup duygularını analiz ederek gerektiği gibi kullanabileceklerdir (Gömleksiz ve Kan, 2012).

Öğrencilerin kendilerini sosyal ve duygusal bakımdan yeterli görmeleri, onların sağlıklı ve mutlu bir birey olabilmeleri açısından önemli bir nitelik taşımaktadır (Kabakçı ve Owen, 2010). Bu bağlamda, bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenler, aynı becerileri öğrencilerine kazandırmaya özen gösterebilirler. Bu bakımdan, öğretmenlerin duygusal becerileri çocukların sosyal-duygusal gelişimini ve akademik başarıyı desteklemekte önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatür incelendiğinde; öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin öğrenme ortamlarını ve öğrencilerin akademik ya da sosyal gelişimlerini etkileme durumlarının incelendiği ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği birçok çalışma yer almaktadır (Brackett ve Caruso, 2006; Jennings ve Greenberg, 2009; Sutton, Mudrey-Camiro ve Knight, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003). Öğretmen adaylarının sosyal ve duygusal becerilerinin ele alındığı çalışmalarda (Koçoğlu, 2011; Justice ve Espinoza, 2007; Seven ve Yoldaş, 2007), öğretmen adaylarının sosyal ve duygusal becerilerinin çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenin bu konuda önemli bir rol model olabileceği belirtilmiştir. Duygusal zekâ ve dönüşümsel-işlemsel liderlik arasındaki ilişkinin incelendiği bir meta analiz çalışmasında, duygusal becerilerin bireylerin dönüşümsel liderlik becerilerini olumlu yönde etkileyerek geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Harms ve Credé, 2010). Yüksel (2001), bilişsel, duygusal ve psikomotor gelişiminde kritik bir öneme sahip olan 7-11 yaş arasında çocukların, öğretmenleri rol model aldıklarını ve gözlem yoluyla onları taklit ettiklerini ifade etmiştir. Bu sebeple, çocukların sosyal gelişimlerinde öğretmenlerinin sahip olduğu sosyal ve duygusal beceriler oldukça önemlidir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Bir diğer araştırmada (Sutton vd., 2009), öğretmenlerin duygularının yoğunluğunu ve süresini değiştirme girişimleri ve duygularının sınıfta nasıl ifade edildiği ile ilgili bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Önemli bulgular arasında; öğretmenlerin etkili bir yönetim, disiplin ve öğrenci ilişkileri açısından

duygularını düzenlemeye ihtiyaçları olduklarına inanmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler olumsuz duygularını azaltmak yerine olumlu duygularını ifade edebileceklerinden çok daha emindirler ve önleyici ve reaktif yöntemler de dâhil olmak üzere çeşitli duygu düzenleme stratejileri kullanırlar. Araştırma sonuçları, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen duyguları ile sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamaları arasındaki güçlü ilişkilere odaklanacak programların gerekliliğini açığa çıkarmıştır.

Literatür incelendiğinde, özellikle etkili sosyal ve duygusal becerilere sahip olan ve bunları gerektiği gibi öğrencilere yansıtabilen öğretmenler olumlu öğrenme ortamlarına katkı sağlamakta, sınıf ve okul iklimini pozitif yönde etkilemektedirler (Bektaş ve Nalçacı, 2013; Brackett ve Caruso, 2006; Harms ve Credé, 2010; Jennings ve Greenberg, 2009; Phillipsen, Bridges, McLemore ve Saponaro, 1999; Seven ve Yoldaş, 2007; Zins vd., 2004). Bu bağlamda, özellikle gelecek nesillerin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin model alınıp bireylerin öğrenilmiş davranışlarının şekillendiği dönemlerin çocukluk dönemleri olduğu görülmektedir. Bu açıdan öncelikle ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, sosyal ve duygusal becerilerinin öğrenme ortamına etkisini derinlemesine incelemenin gerekliliği hissedilmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sosyal ve duygusal beceriler ile bu becerilerin öğrenme ortamlarına nasıl yansıdığına ilişkin görüşlerine başvurmak ve konuya ilişkin genel bir çerçeve oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda; çalışma kapsamında “Öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerileri öğrenme ortamını nasıl etkilemektedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracının geliştirilmesine, verilerin toplanmasına, analizine ve geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Merriam’a (2013) göre temel nitel araştırmanın amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmektir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmenlerin olumlu öğrenme ortamı oluşturma sürecindeki sosyal ve duygusal becerilerine ilişkin deneyim, yönelim ve algıları keşfedilmek istenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenen ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, farklı demografik özelliklere (cinsiyet, medeni durum vs.), branşlara (sınıf, branş öğretmenleri vs.) ve eğitim kademelerine (ilkokul, ortaokul) göre öğretmenlere

ulaşarak maksimum çeşitlilik sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya gönüllü olarak katılan 24 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 10'u erkek, 14'ü ise kadın iken 7'si ilkokul, 17'si ise ortaokul öğretmenidir. Bulguların raporlanmasında anlatıma akıcılık kazandırmak amacıyla katılımcı görüşleri rumuzlar kullanılarak belirtilmiştir. Bu rumuzlar, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ile Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü verilerinden yararlanarak Türkiye'de en çok kullanılan erkek ve kadın isimleri temel alınarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, soruların daha iyi anlaşılması ve cevaplanabilmesi için çeşitli soru tipleri ve sonda sorulardan oluşmaktadır. Örnek soru maddesi olarak, “Meslektaşlarınız, öğrencileriniz ve velilerinizle sosyal ilişkilerinizdeki etkileşim yollarınız nelerdir? Lütfen açıklayınız. (geleneksel okul içi etkinlikler, okul içi iletişim yolları, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler, veli ziyaretleri, özel toplantılar vs.)” sorusu gösterilebilir.

Görüşme formunun geliştirilmesinde, öncelikli olarak konuyla ilgili alanyazın incelemesi yapılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu, iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Belirlenen görüşme formunun iki öğretmenle bir pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, bir sorunun öğretmenlerce tam anlaşılmadığı ve farklı şekillerde yorumlandığı anlaşılmıştır. Bu sebeple bu soru formdan çıkarılarak nihai görüşme formu düzenlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, araştırmacıların katılımcılara bire bir uyguladığı görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin formları doldurması için yaklaşık 25-30 dakika gibi bir süre tanınmıştır. Bu süreçte, araştırmacılar öğretmenlere gerek duydukları anlarda detaylı açıklamalarda bulunmuştur. Veri toplama süreci, yaklaşık üç hafta sürmüştür.

Görüşme formuna verilen cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı deşifre edilmiş ve kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için gerekli özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacılar tarafından deşifre edilen veriler, teker teker incelenmiştir. Ortak görüşler aynen kabul edilmiş, ancak farklı deşifre edilen veriler için üçüncü bir alan uzmanından yardım alınarak nihai karar alınmıştır.

Verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda; kelimelerin, kavramların, kavram gruplarının anlamları ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlenip analiz edilerek metnin amacıyla ilgili çıkarımlarda (kod, kategori, tema) bulunulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırma verileri, üç

aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak araştırma verileri dikkatli bir şekilde incelenmiş ve bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Daha sonra deşifre edilen metinler üzerinde kavram veya kavram setlerinden kodlamalar yapılmıştır. Son olarak ise, belirlenen kodlar bütüncül bir yaklaşımla sentezlenerek temalara dönüştürülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir veri toplanması, araştırmacının elindedir. Bu çalışmada geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için çeşitli stratejilere başvurulmuştur. Yıldırım'a (2010) göre toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Çalışma kapsamında ilk olarak, çalışmaya farklı bir bakış açısı kazandırmak ve çalışma sürecinin kalitesini artırmak için *uzman incelemesine* başvurulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formunun incelenmesi ve bulguların sunulması aşamasında nitel araştırmada konusunda iki alan uzmanından yararlanılmıştır. Görüş ve önerilerine göre, gerekli değişiklikler ve ekleme-çıkarmalar yapılmıştır. Diğer taraftan, araştırmanın tutarlılığını, anlaşılabilirliğini ve güncelliğini artırmak için veri toplama sürecinde *çeşitleme* strateji kullanılmıştır. Bu bağlamda, makalenin her iki yazarının veri toplama sürecine ayrı ayrı yürütmesi, değişik zamanlarda verilerin toplanması ve farklı katılımcılar üzerinde araştırmanın gerçekleştirilmesi yönüyle çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar, bulguların raporlanmasında *ayrıntılı alıntılar* yaparak katılımcıların görüşlerini eksiksiz bir şekilde sunmuşlardır. Bununla birlikte araştırmacılar katılımcılara yönlendirdiği sorularının yanı sıra *çeşitli soru tipleri ve sonda sorular* kullanarak konuya ilişkin katılımcı görüşlerinin daha ayrıntılı toplanması mümkün olmuştur. Son olarak daha güvenilir sonuçlara ulaşmak için *tutarlılık* stratejisi kullanılmıştır. Her bir araştırmacı, katılımcılardan elde edilen verilerin kodlanması ve kavramsallaştırması süreçlerini ayrı ayrı yürütmüşlerdir. Her iki araştırmacının ürettiği kodlama ve kavramsallaştırmaların tutarlılığı, Miles ve Huberman formülüne göre belirlenmiştir. Bu modelde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bir benzerlik oranına ulaşılmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan benzerlik oranı bu formüle göre %84'tür. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir. Bu açıdan kodlayıcılar arasında tutarlılık sağlandığı söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Olumlu öğrenme ortamı oluşturmada sosyal ve duygusal becerilerin incelenmesi açısından öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, çeşitli kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Görüşme verilerinin analizi sonucunda oluşan genel temalar ve kategoriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Genel temalar ve kategoriler

Temalar	Kategoriler
Uyum sağlama becerisi	Girişimci öğretmen rolü
Sosyal etkileşim kurma becerisi	Sosyal öğretmen rolü
Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı	Olumlu öğrenme ortamı inşa eden öğretmen rolü

Tablo 1’de, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ortaya çıkan genel temalar ve kategoriler sunulmaktadır. Bu bağlamda, analizler sonucunda üç tema ve bu temalarla ilişkili üç öğretmen rolü ortaya çıkmıştır. Ulaşılan temalar; uyum sağlama becerisi, sosyal etkileşim kurma becerisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algı şeklindedir. Bu temalarla ilişkili olarak girişimci öğretmen, sosyal öğretmen ve olumlu öğrenme ortamı inşa eden öğretmen rolleri tanımlanmıştır. Tablo 2’de öğretmenlerin uyum sağlama becerisine yönelik ortaya çıkan kategori ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 2. Uyum sağlama becerisi

Tema	Kategori	Kodlar	n
Uyum Sağlama Becerisi	Girişimci öğretmen rolü	Uyum sağlama sürecinde girişimci tavır sergileme	13
		Koşullu uyum sağlama	12
		Ortak bir yaşantı bulma çabası	10
		İletişimi zamanla ilerletme	3

“Uyum Sağlama Becerisi” teması altında öğretmenlerin farklı ortamlara uyum sağlama süreci incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenler için “girişimci öğretmen rolü” tanımlanmıştır. Uyum sağlama becerisi; değişen koşullara ve farklı ortamlara/kişilere uyum sağlama ve ilişkileri sürdürme konusunda inisiyatif alma becerisi açısından değerlendirilebilir. Katılımcı görüşlerine göre, öğretmenlerin yarısından fazlası farklı ortamlarda bulduklarında uyum sağlamak için girişken olduklarını ifade etmişlerdir ($n = 13$). Katılımcıların yarısı yeni bir ortama uyum sağlamak için ortamdaki kişilerle iletişime geçerken bazı ölçütleri esas aldıklarını ifade etmişlerdir ($n = 12$). Ayşe öğretmen, ‘*Dinlemeyi bilen biri ise konuşurum*’ şeklinde bir görüş belirtirken Fatma öğretmen, ‘*İlk bakışta olumlu elektrik aldığım kişiyle göz teması kurarım. Tanımaya çalışırım. Eğer anlaşabileceğim biriyse muhabbet ederim.*’ diyerek iletişime geçmek için belirli koşullar öne sürdükleri görülmektedir. Bazı katılımcılar ortama uyum sağlayabilmek için ortak paydalar aradıklarını belirtmişlerdir ($n = 10$). Emine öğretmenin, ‘*Ortak noktaların farkına varıp ortak noktalar üzerinden iletişim kurarak uyum sağlamaya çalışırım*’ şeklindeki açıklamalarına benzer ifadelerde bulunan öğretmenlerin iletişime geçmek için ortak noktalar bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Sınırlı sayıda öğretmen ise ($n = 3$), uyum sağlama sürecinde

başta çekingen tavır sergileyerek zaman geçtikçe alıştıklarını ve iletişimi hızlandırdıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda Mehmet öğretmen, *‘Biraz pasif bir kişiliğim ama biraz konuştuğuktan sonra arkadaşlarımla aram çok iyi olur.’* açıklamasıyla uyum sağlamanın zamanla daha kolay olduğu vurgusunu ön plana çıkarmaktadır. Tablo 3’te öğretmenlerin sosyal etkileşim kurma becerisine yönelik ortaya çıkan kategori ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal etkileşim kurma becerisi

Temalar	Kategori	Kodlar	n
Sosyal Etkileşim Kurma Becerisi	Sosyal öğretmen rolü	Veli ziyaretleri ve toplantıları	20
		Öğrenci ilişkileri (gezi, spor etkinlikleri vb.)	16
		Öğretmenler arası sosyo-kültürel faaliyetler	11

“Sosyal Etkileşim Kurma Becerisi” temasında katılımcıların veliler, meslektaşlar ve öğrencilerle etkileşim kurma yolları incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenler için “sosyal öğretmen rolü” tanımlanmıştır. Sosyal etkileşim kurma becerisi, öğretmenlerin okul içi ve dışı paydaşlarla sosyal etkileşim biçimleri, sosyal ve kültürel etkinliklerdeki rolleri ve kişiler arası ilişkileri yürütme becerileri açısından değerlendirilebilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, veli ziyareti veya veli toplantıları gibi yollarla velilerle bir araya geldiklerini belirtmişlerdir ($n = 20$). Mehmet öğretmen, *‘Veli ziyaretleri, özel toplantılar yaparım. Öğrencilerle okul dışı faaliyetleriyle bulunurum. Sinema, piknik, sportif oyunlar gibi. Bunların dışında öğrencilerle, öğretmen öğrenci sınırlılıklarını aşmadan samimi bir iletişim kurarım.’* şeklinde bir görüş belirtmiştir. Buna benzer şekilde birçok öğretmen, ziyaretler ve toplantılar aracılığıyla velilerle görüştiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası öğrencileriyle okul içinde ve okul dışında çeşitli aktivitelere katılarak etkileşimi artırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir ($n = 16$). Ayrıca birçok öğretmen; öğrencileriyle telefon ve sosyal medya gibi araçlarla iletişime geçtiğini söyleyerek öğrencileriyle okul dışında da haberleştiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısına yakını ise, meslektaşlarıyla daha çok sosyal-kültürel faaliyetler vasıtasıyla iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir ($n = 11$). Bu görüşü destekler nitelikteki katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- *‘Meslektaşlarımızla piknik yapar ve sportif faaliyetlerde bulunuruz.’* (Hatice öğretmen)
- *‘Meslektaşlarımla sosyal ilişki kurmak için okul dışı faaliyetlere (yemek, çay, gezi) önem veririm.’* (Mustafa öğretmen)

Tablo 4’te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarına yönelik ortaya çıkan kategori ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı

Tema	Kategori	Kodlar	n
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı	Olumlu öğrenme ortamı inşa eden öğretmen rolü	Duyuşsal (Heyecan, sevgi, empati, vb.)	20
		Davranış (Sabır, iletişim, rol model olma, vb.)	15
		Bilişsel (Bilgi düzeyi, alan uzmanlığı, vb.)	7

“Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı” teması altında katılımcıların mesleki anlamda öğrencilerine yönelik algıları ve bunların öğrenme ortamları üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenler için “Olumlu öğrenme ortamı inşa eden öğretmen rolü” tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin algı, öğretmenlerin mesleki yatkınlık düzeyleri ile mesleğin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel gerekliliklerine yönelik becerileri açısından değerlendirilebilir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının duyuşsal boyutunu ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir ($n = 20$). Ahmet öğretmen, *‘Yeni başladığım için heyecanım var. Öğrencilere yeterli bilgi vermeye çalışıyorum ve davranışlarımla onlara örnek olmaya çalışıyorum. Öğretmen öğrenci arasındaki sınırı korumalı. Çok samimi veya çok soğuk, uzak olursa eğitim verimli olmaz.’* şeklinde bir görüş belirtmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası bu süreçte rol model olduklarının farkında olduklarından daha sabırlı davrandıklarını, doğru iletişim kurmanın öneminden bahsederek bunu davranış olarak göstermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir ($n = 15$). Bununla birlikte Ali öğretmenin, *‘Mesleğimi gerçekten severek yapıyorum. Benim için her öğrenci bir tırtıl gibidir. Onun etrafını kozayla sarıp koruyup kollayıp kelebek olması ve uçmasını sağlamak eğitimcilerin görevidir.’* açıklamalarından görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarında duyuşsal ve davranışsal boyutlar ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin mesleğin icrasında bilişsel süreçlere daha az vurgu yapmaları dikkat çekicidir ($n = 7$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin sosyal ve duygusal beceriler ile bu becerilerin öğrenme ortamlarına yansımalarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel yaklaşıma göre tasarlanan bu çalışmada, farklı demografik özelliklere sahip 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, araştırmacılar tarafından deşifre edilmiş ve anlamlı kod, kategori ve temalara dönüştürülmüştür. Bu bağlamda, katılımcı görüşlerine göre konuya ilişkin 3 tema, 3 kategori (öğretmen rolü) ve 13 kod belirlenmiştir. Bu temalar ve öğretmen rolleri; (i) uyum sağlama becerisi (girişimci öğretmen), (ii) sosyal etkileşim kurma becerisi (sosyal öğretmen) ve (iii) öğretmenlik mesleğine ilişkin algı (olumlu öğrenme ortamını inşa eden öğretmen) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun uyum sağlama becerisine sahip olduğunu, yeni bir ortama girdiklerinde girişken davrandıklarını ve ortak bir şeyler paylaşma eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin farklı ortamlarda ve yeni karşılaştığı kişilerle iletişime geçmek için çeşitli beklentileri bulunmaktadır. Örneğin konuşulacak ortak bir konu, kendine yakın bir davranış, ortak cevaplanabilecek soru gibi ortak paylaşım alanlarının olması gibi koşulların iletişime geçmek için teşvik edici olduğunu vurgulamışlardır. Çok azı ise,

sosyal ilişkilerde çekingen olduğunu belirterek daha geri planda kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, velilerle toplantılar veya ziyaretler yoluyla irtibata geçtiklerini vurgulamışlardır. Bu görüşler incelendiğinde, katılımcıların genel itibarıyla girişimci, sosyal ilişki kurmaya açık, uyum sağlama becerisi gelişmiş bir birey oldukları yorumu yapılabilir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) (2017), yayımladığı *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017* incelendiğinde, eğitim ortamlarının çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişim sağladıkları, çatışma çözümü ve sosyalleşmeyi öğrendikleri yerler olduğu vurgulanmaktadır. Böylece; eğitim ortamları sadece bina veya derslik sayısı gibi fiziksel etmenlerle sınırlanmasının doğru bir yaklaşım olmadığı düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal ve duygusal açıdan belirli yetkinliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Çeşitli sosyal bağlamlara uyum sağlama ve girişimcilik becerisiyle öğretmenler öğrenciler için zengin öğrenme ve sosyalleşme ortamları sağlayabilirler.

Öğretmenler, okul içinde ve dışında öğrencileriyle çeşitli sosyo-kültürel faaliyetler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde meslektaşları ve velilerle birlikte çeşitli sosyo-kültürel faaliyetler düzenledikleri ve sosyal etkileşim içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler yeni ortamlarda girişken tavırlar sergilemekte ve okul paydaşlarıyla farklı etkileşim yollarını kullanarak sosyo-kültürel faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Katılımcıların bu ifadelerine bakarak sosyal becerilerini etkili bir şekilde kullandıkları, bu becerilerin de okul ortamındaki diğer paydaşlarla ve dolayısıyla öğrencileriyle olan ilişkilerinde çeşitlilik sağlayacağı düşünülmektedir. Bandura (1986), sosyal öğrenme teorisinde bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimleri aracılığıyla dolaylı olarak pek çok şeyi öğrenebileceğini ifade etmektedir. Bu açıdan; öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurdukları etkileşim sayesinde çeşitli entelektüel kazanımlara ulaşabileceği ve öğrencilerin sosyo-psikolojik gelişiminde rol model davranışlarla anlamlı katkılar sağlayabileceği çıkarımında bulunulabilir. Seven ve Yoldaş'ın (2007) araştırmasında, öğretmenlerin sahip olduğu sosyal becerilerin öğrencilerin sosyal gelişimine anlamlı katkılar sunacağı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise, okul paydaşlarının birbiriyle olan etkileşiminin öğrencilerin eğitim-öğretim durumlarını olumlu etkileyeceği vurgulanmıştır (Bektaş ve Nalçacı, 2013).

Holland (1997) "kişilik-iş uyumu teorisi" kapsamında iş gerekliliklerini kişilik özellikleri ile eşleştirme çabası içerisine girmiştir. Bu teoriye göre; iş tatmini veya tatminsizliği bireylerin kişilik özellikleri ile işin özellikleri arasındaki uyuma bağlıdır. Bu doğrultuda Holland'a göre öğretmenlik mesleği; sosyallik, iş birliği kurma, anlayışlılık ve yardımseverlik gibi kişilik özelliklerini içeren "sosyal tip" başlığı altında yer alır. Holland'ın bu çalışması, sosyal becerilerin öğretmenlik mesleğinin temel bir bileşeni olmasını göstermesi açısından önemlidir. American

Psychological Association (APA) tarafından desteklenen, Okullar ve Eğitimde Psikoloji Birimi olarak bilinen bir psikologlar birimi tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir (APA, 2015). Bu çalışma kapsamında, *Okul Öncesinden Lise Sona: Öğretmenler için 20 Temel Psikoloji İlkesi* belirlenmiştir. Bu ilkeler arasında yer alan “Kişilerarası ilişkiler ve iletişim hem öğrenme-öğretme süreci hem de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi için önemlidir.” ilkesi öğretmenlerin sosyal becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda; öğrencilerden işbirliği/beraber çalışma, farklı bakış açıları geliştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, yapıcı geri bildirim, kişilerarası problem çözme ve çatışma çözme gibi becerilerin gelişmesi beklenmektedir. Öğretmenler olumlu bir sosyal iklimin korunmasını güvenceye almaktan sorumludurlar ve bu ancak sosyal ve duygusal becerilere sahip öğretmenlerle mümkün olmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu incelendiğinde, öğretmenlerin genel mesleki algılarına ilişkin ifadelerinde daha çok olumlu duygusal çıkarımlar yaparak bunu olumlu davranış biçimlerine dönüştürdükleri sonucu çıkarılabilir. Mesleki bilgileri konusunda da özgüven sahibi olarak günlük yaşam bilgilerini öğrenciye aktarma konusunda kararlı oldukları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017), *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* kapsamında yaptığı çalışmalar sonucunda öğretmenlerde olması gereken birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı belirlemiştir: (i) mesleki bilgi, (ii) mesleki beceri ve (iii) tutum ve değerler. Özellikle tutum ve değerler yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır. Buna göre öğretmen; tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olan, insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alan, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılarak mesleğini severek ve isteyerek yapan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açılardan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle güçlü ilişkiler içerisinde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin sosyo-duygusal becerilerinin öğrenme ortamına etkisi hakkındaki ifadelerinden ortaya çıkan sonuç, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlerin sahip olacağı bu becerilerin kendi öğrencilerini de etkileyeceği ve bunun sonucu olarak öğrenme ortamlarının olumlu yönde ilerlemesine katkı sağlayacağı yönündedir. Yüksel (2001) yaptığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kişiliklerinin şekillendiği çocukluk yıllarında öğretmenlerini birçok açıdan model aldıklarını vurgulamaktadır. Diğer taraftan Harms ve Credé'nin (2010) yaptıkları araştırmada bireylerin liderlik becerilerinin gelişiminde duygusal becerilere sahip olmanın çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrenme ortamını zenginleştirmek için, okul içi ve dışı sosyal etkinliklere önem vermenin yanında öğrencilerin duygusal yönlerinin de önemsenmesinin gerektiğini düşünmektedirler. Genel olarak

öğretmenlerin sahip oldukları sosyo-duygusal becerilerin öğrenciler tarafından doğru algılanması ve onlara uygun yöntemlerle aktarılması sonucu öğrenme ortamlarının bundan olumlu yönde etkilenmesi söz konusu olabilir.

APA (2015) çalışmasında, duygusal iyi olma hali eğitim performansını, öğrenmeyi ve gelişimi etkilediği ileri sürülmektedir. Bu açıdan duygusal iyi olma hali; sınıfın her gün başarılı bir şekilde işleminin ayrılmaz bir parçasıdır ve akademik performans ile öğrenmeyi etkiler. Öğretmen, bütün öğrencilerin kabul edildiği, değer ve saygı gördüğü, akademik başarı ve destek için fırsatların sunulduğu, yetişkinler ve akranlarla olumlu sosyal ilişkilere sahip olunan bir iklimi kurmada başrol oynar. Bu yönüyle öğretmenlerden; (i) duygusal sözcük dağarcığı kullanmak, (ii) uygun duygusal ifade ve tepkiler için model olmak, (iii) empati ve merhamet gibi, başkalarını duygusal olarak anlamayı desteklemek ve (iv) performanslarından bağımsız olarak bütün öğrenciler için eşit derecede destekleyici olmak için kendi beklentilerini gözden geçirmek gibi becerilerde yetkinlik kazanması beklenmektedir (APA, 2015). Bununla birlikte Koçoğlu (2011) gerçekleştirdiği çalışmada, duygusal zeka ile öğretmen adaylarının öğretmen yeterliği inançları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Bu sonuca benzer çalışmalarda da (Chan, 2004; Moafian ve Ghanizadeh, 2009), yüksek etkinlik inancı ve yüksek EQ [*Emotional Quotient (Duygusal Zekâ Katsayısı)*] kapasitesine sahip öğretmenlerin, öğrencileri motive etme, onları destekleme ve yapıcı bir öğrenme ortamında pozitif bir ilişki içerisinde öğrenme faaliyetlerine katılma potansiyellerinin farkında olduğunu önermektedir. Öğrencilerin kendileriyle barışık, mutlu, hedeflerine ulaşmada kararlı, kendilerine güvenen, bireyler arası etkili iletişim kurabilen, duygusal yeterliklere sahip olabilmeleri için, onların yetiştirildiği çocukluk dönemlerinde alacakları eğitimin niteliği oldukça önemli olduğunu, öğretmenlerin öğrencilerin bu gelişimsel alanlarına katkı sağlamada en önemli faktörlerden biri olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Akgül Barış, 2008; Yüksel, 2001).

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak; öğretmenler sosyal ve duygusal becerilerin öğretmenlik mesleği için önemli bileşenler olduğunun bilincindedir. Bu sonuçlar literatür ile uyumludur (Brackett ve Caruso, 2006; Jennings ve Greenberg, 2009; Phelan, Davidson ve Cao, 1992; Zins vd., 2004). Bu yönüyle, okul içi ve dışı sosyo-kültürel faaliyetlerin etkililiğini artırarak öğretmenlerin sosyal becerilerini daha etkin kullanabilecekleri ortamlar tasarlanabilir. Özellikle bu ilişkilerin okul dışında sürekliliği sağlanarak kalıcı hale gelmesine ve okul içi öğrenme ortamlarının zenginleşmesine yardımcı olunabilir. Bu noktada, makro açıdan politika belirleyicilere ve mikro anlamda il, ilçe ve okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin sosyal ve duygusal beceriler ile bu becerilerin öğrenme ortamlarına etkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple, bu çalışmanın sonuçları var olan durumu betimlemesi ve sosyal ve duygusal beceriler ile öğrenme ortamları arasındaki ilişkileri

sunması açısından sınırlı bir kapsamı bulunmaktadır. Bu konuya ilişkin okul içi gözlem ve görüşme teknikleriyle, ayrıca okul kültürünün öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sosyal-duygusal beceriler açısından analiz edilmesini mümkün kılacak etnografik çalışmalarla derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akgül Barış, D. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Milli Eğitim Dergisi*, (177), 28-35.
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Okul öncesinden lise sona: Öğretmenler için 20 temel psikoloji ilkesi* (E. Kanlı, Çev.). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/yayinlar> adresinden erişildi.
- Avşar, Z. (2004). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 111-130.
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C. ve Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the incredible years teacher training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community preschools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 624-631.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13).
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma. Mutlu ve başarılı çocuk yetiştirmek için rehber*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2006). *The emotionally intelligent teacher*. Ann Arbor, MI: Quest Education.
- Budak, Y. (2015). Öğrenmeye Uygun Olumlu Bir Sınıf Ortamı Oluşturmada Öğretmen Davranışları. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 286-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Cemaloğlu, N. (2016). Öğrenci başarısı nasıl artar? 29.01.2018 tarihinde <http://www.vitaminogretmen.com/haberler/1053> adresinden erişilmiştir.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-95.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(2), 209-221.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. ve Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. Ankara: ERG.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gömlüksiz, N. M. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duygusal boyut ve duygusal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Hamann, D. L., Lineburgh, N. ve Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 87-101.
- Harms, P. D. ve Credé, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 17(1), 5-17.

- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Justice, M. ve Espinoza, S. (2007). Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education*, 127(4), 456-462.
- Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development*, 15(4), 471-484.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Basım) (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moafian, F. ve Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes. *System*, 37(4), 708-18.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) and Early Child Care Research Network (2002). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102(5), 367-387.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38: 213-224.
- Phelan, P., Davidson, A. L., and Cao, H. T. (1992). Speaking up: Students' perspectives on school. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 695-704.
- Phillipsen, L. C., Bridges, K. S., McLemore, G. ve Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 68-77.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). Yönetimin Esasları. A. Ögüt (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Schunk, H. D. (2014). Öğrenme teorileri. Nobel Yayıncılık M. Şahin (Çev. Ed.). Ankara.
- Seven, S. ve Yoldaş, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- 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), 327-358.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (1), 597-607.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Young, J. E., Williamson, M. I. ve Egan, T. G. (2016). Students' reflections on the relationships between safe learning environments, learning challenge and positive experiences of learning in a simulated GP clinic. *Advances in Health Sciences Education*, 21(1), 63-77.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim*, (150). 10.02.2018 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_derjisi/150/yuksel.htm adresinden erişilmiştir.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press.