



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI

SOSYAL-DUYGUSAL SORUNLAR VE BU SORUNLARLA

BAŞA ÇIKMA YOLLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RÜMEYSA KARATAŞ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. ÇİĞDEM ŞAHİN TAŞKIN

ÇANAKKALE-2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SOSYAL-DUYGUSAL
SORUNLAR VE BU SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA YOLLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Rümeysa KARATAŞ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Çanakkale-2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Rümeysa KARATAŞ

24/04/2023

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, bana inanan, güvenen ve yüreklendiren, çalışmaya teşvik eden, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen, anlayışıyla ve merhametiyle her zaman yanımda olan, kıymetli tavsiyeler veren saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN' a sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim. Lisans ve yüksek lisans ders dönemlerimde ve tez savunma jürisinde yer alan fikirlerini ve önerilerini önemseyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR' e desteği, önerileri ve onurlandıran yorumları için çok teşekkür ederim. Ayrıca değerli düşünce ve önerileri için tez savunma jürim Doç. Dr. Gökhan ILGAZ' a teşekkürlerimi sunarım.

Görev yaptığım kurumda yardımlarını esirgemeyen, beni yüreklendiren çalışma arkadaşlarıma; içtenlik ve samimiyetleriyle görüşlerini ifade ederek çalışmaya katkı sağlayan meslektaşlarıma; tez sürecinde yanımda olan ve bana her zaman güç veren dostlarım Begüm YAVUZ' a ve Halise SOYKAYA' ya teşekkür ederim.

Hayatımın her evresinde tüm zorlukları benimle göğüsleyen sevgisini, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen annem Asiye SANLI ve babam Hüseyin SANLI' ya kardeşlerim Selman SANLI ve Talha SANLI' ya, en büyük destekçim, değerlim, bana güvenen, sevgisini ve ilgisini hiçbir zaman eksik etmeyen, motivasyon kaynağım, kıymetli eşim Suat KARATAŞ' a teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım. İyi ki benim ailesiniz.

Rümeysa KARATAŞ

Çanakkale, Nisan 2023

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SOSYAL- DUYGUSAL SORUNLAR VE BU SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA YOLLARI

Rümeysa KARATAŞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

24/04/2023, 196

Bu araştırmanın amacı Muş ili Varto ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunların neler olduğunu belirlemek ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (Olgubilim) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muş ili Varto ilçesinde yer alan devlet okullarında görev yapmakta olan 39 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Toplanan verilerin, görüşmelerin analizini destekleyip desteklemediği kontrol edilmek üzere 17 sınıf öğretmenin sınıfında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin tüm boyutlarında sorunlarla karşılaştığı belirlenmiştir. Bu sorunlar; öz güven, kendini tanıma-güçlü zayıf yönlerini bilme; öfke kontrolü, sırasını gelmesini bekleme-sözünü kesme, stres yönetimi, hedef belirleme, motivasyon, kararlılık; saygı, empati; karşısındakini dinlememe, iş birliği, kendini ifade etme, şikayet etme-yapıcı çözümler bulamama; karar verme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme-inkar etme, eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme yapmadan karar verme olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlarla başa çıkma yolları incelendiğinde en çok konuşma yolunun kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sosyal-duygusal sorunlara ait bulgular gözlem verileri tarafından

desteklenirken öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sosyal-duygusal sorunlarla başa çıkma yollarına ait bulgular cesaretlendirme, uygun ortam hazırlama dışında gözlem verileri ile desteklemediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf öğretmeni, Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, Sosyal-duygusal sorun, Başa çıkma yolları



ABSTRACT

SOCIAL EMOTIONAL PROBLEMS FACED BY CLASSROOM TEACHERS AND THE WAYS TO COLLECT THESE PROBLEMS

Rümeysa KARATAŞ

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Education Science

Advisor: Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

24/04/2023, 196

The aim of this research is to determine the social-emotional problems faced by classroom teachers working in the Varto district of Muş province in the learning-teaching process and to examine the ways of coping with these problems. In the research, phenomenological (phenomenological) design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 39 classroom teachers working in public schools in the Varto district of Muş province in the 2020-2021 academic year. Research data were collected with semi-structured interview forms consisting of 8 open-ended questions. Observations were made in the classrooms of 17 classroom teachers to check whether the collected data supported the analysis of the interviews. The data obtained from this research were analyzed by content analysis technique. It has been determined that classroom teachers encounter problems in all dimensions of social-emotional learning skills in the learning-teaching process. These problems are; self-confidence, self-knowledge- knowing your strengths and weaknesses; anger management, turn-taking-interrupting, stress management, goal setting, motivation, determination; respect, empathy, exclusion; not listening to others, cooperation, self-expression, complaining-not finding constructive solutions; Decision making is expressed as accepting or denying responsibility for one's behavior, predicting the consequences of actions and making decisions without evaluating. When the ways of coping with the social-emotional problems faced by the teachers in the learning-teaching process were examined, it was determined that the way of speaking was used the most.

Keywords: Primary school, Classroomteacher, Social emotional learning skills, Social emotional problem, Ways of coping



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1

GİRİŞ

1.1. Araştırma Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

7

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Sosyal-duygusal öğrenme.....	7
2.2. Sosyal-duygusal öğrenmenin tarihsel gelişimi.....	12
2.3. Sosyal-duygusal öğrenmenin önemi.....	15
2.4. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilkökulda geliştirilmesi.....	17
2.4.1. İlkokul öğrencileri için geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme programları.....	17
2.4.2. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü.....	18
2.4.3. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde okulun rolü.....	19
2.5. Ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme çalışmalarının gelişimi.....	23

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	27
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın modeli.....	27
3.2 Çalışma grubu.....	28
3.3. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması.....	31
3.4. Verilerin analizi.....	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	36
ARAŞTIRMA BULGULARI	
4.1. Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenme beceri.....	36
4.1.1. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlar.....	37
4.1.2. Karşılaşılan sosyal-duygusal sorunlarla başa çıkma yolları.....	66
4.1.3. Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sosyal-duygusal sorunların sebepleri.....	96
4.2. Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme üzerine düşünceleri.....	114
4.2.1. Sosyal-duygusal öğrenmenin önemi.....	114
4.2.2. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için öneriler.....	121
4.3. Gözlemlerden elde edilen bulgular.....	156
4.3.1. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlar.....	157
4.3.2. Karşılaşılan sosyal-duygusal sorunlarla başa çıkma yolları.....	161
BEŞİNCİ BÖLÜM	164
SONUÇ ve ÖNERİLER	
5.1. Sonuç.....	164
5.2. Tartışma.....	170
5.3. Öneriler.....	180
KAYNAKÇA	183
EKLER	
EK 1- ETİK KURUL ONAYI.....	I
EK 2- MEB ONAY BELGESİ	II
EK 3- MEB UYGULAMA İZNİ.....	III
EK 4- ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜLÜK FORMU.....	IV

EK 5- YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	V
EK 6- MEB ONAY BELGESİ.....	VI
EK 7- MEB UYGULAMA İZNİ.....	VII
EK 8- KATILIM KABUL FORMU.....	VIII
EK 9- GÖZLEM FORMU.....	X



SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SDÖ	Sosyal-duygusal Öğrenme
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Öğretmenlerin demografik özellikleri	29



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1.	Sosyal-duygusal öğrenme becerileri	9
Şekil 2.	Araştırma bulguları kategoriler	36
Şekil 3.	Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri	37
Şekil 4.	Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlar	38
Şekil 5.	Öz farkındalık becerisine ilişkin sorunlarla başa çıkma yolları	66
Şekil 6.	Öz Yönetim Becerisine İlişkin Sorunlarla Başa Çıkma Yolları	73
Şekil 7.	Sosyal Farkındalık Becerisine İlişkin Sorunlarla Başa Çıkma Yolları	81
Şekil 8.	Karşısındakini dinlememe sorunuyla başa çıkma yolları	83
Şekil 9.	İş birliği sorunuyla başa çıkma yolları	85
Şekil 10.	Kendini ifade etme sorunuyla başa çıkma yolları	87
Şekil 11.	Şikayet etme sorunuyla başa çıkma yolları	89
Şekil 12.	Karar verme sorunuyla başa çıkma yolları	90
Şekil 13.	Davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeme sorunuyla başa çıkma yolları	92
Şekil 14.	Eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme yapmadan karar verme sorunuyla başa çıkma yolları	94
Şekil 15.	Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sosyal-duygusal sorunların sebepleri	96
Şekil 16.	Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme üzerine düşünceleri	114

Şekil 17.	Sosyal-duygusal öğrenmenin önemi	114
Şekil 18.	Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için öneriler	121



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

Değişen ve gelişen dünyada bireylerin her yaşta ve hayatlarının büyük bir bölümünde birçok problemle karşılaştığı görülmektedir. Kişilerarası ilişkiler ve günlük hayatta karşılaşılan bazı sorunlar bu problemler arasında gösterilebilir. Bu sorunlarla başa çıkabilmede sosyal-duygusal beceriler önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal-duygusal becerilerin okul öncesi dönemden itibaren kazanılmaya başlandığı bilinse de; çocukluktan yetişkinliğe uzanan yaşam boyu öğrenme sürecini içerir. Bununla beraber, ailede sosyal becerileri kazanamayan çocuklar, okul ortamına girdiklerinde kendini ifade etmekte zorlanmakta, duygu karmaşası yaşayarak öfkesini kontrol edememekte, dinleme ve paylaşma gibi becerilerden yoksun olmaktadır. Bu durum istenmeyen öğrenci davranışlarına ve çatışmalara sebep olmaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin bu davranışlarının nedenlerinin sorgulanması ve gerekli sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin okul ortamlarında kazandırılması, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamına olumlu katkılar sağlayacaktır (Türnüklü, 2004).

Okullarda sosyal-duygusal bakımdan öğrencilerinin uygun olmayan davranışları ile karşılaşan öğretmenlerin özellikle böyle davranışlarda bulunan öğrenci sayısı arttıkça, müdahalelerinin zorlaştığı ve kendilerini bu konuda yetersiz hissettikleri bilinmektedir. Sorunlara gerekli müdahaleleri gösteremedikleri veya gösterilen müdahalelerin yeterli gelmemesi öğrencilerin dikkatlerini dağıtıp dersle ilgisini koparmakta ve dolayısıyla öğrencilerin başarılarının düşmesine neden olduğundan öğretmenlerin sosyal-duygusal zorlukları önleme ve müdahale etme uygulamalarına karşı farkındalıkları arttığı görülmektedir (Stoiber, 2011). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal sorunlarıyla başa çıkmada ve bu sorunların en aza indirilmesinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemli rol oynadığı belirlenmiştir

(Karabekiroğlu vd., 2013). Bu durum sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için önemini vurgulamaktadır.

Ülkemizde ilk defa öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi Öğretim programı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilerek 2012 yılında yürürlüğe girmiştir (Aygün Esen, 2017). Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye öncelik veren bu program daha sonra yürürlükten kaldırılmıştır. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini etkili bir biçimde tamamlaması ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanmasına ilişkin ülkemizde kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sosyal-duygusal bakımdan ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamamız konusunda sınırlılık oluşturmaktadır.

Sosyal-duygusal problemlerin belirlenmemesi ve bu problemlere uygun sosyal-duygusal öğrenme programının hazırlanmaması öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitimi alamamasına yol açmaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin iletişim çatışmaları, fiziksel şiddet eğilimi ve sosyal uyumsuzluk gibi birçok sorun yaşadığı görülmekte; bu durumun akran ilişkilerini, günlük ve akademik yaşamlarını etkilediği vurgulanmaktadır (Esen Aygün, 2017; Türnüklü, 2004).

Sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile benlik saygısı (Merter, 2013), okula karşı tutum (Çelik, 2014), yaşam boyu öğrenme (Akçaalan, 2016), duygusal zeka (İşeri, 2016), anne-baba tutumları (Öztürk, 2017), üst bilişsel farkındalık (Yazgı, 2019), erken öğrenme becerileri (Ağaoğlu, 2019), cinsiyet-yaş-anne baba eğitim durumu-kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey-ikamet adresi (Küçükkaragöz ve Erdoğan, 2017; Şara ve Hasanoğlu, 2015) gibi değişkenler arasındaki ilişkileri incelediği görülmektedir. Bununla beraber, ülkemizdeki öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarını belirlemeye yönelik araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, ülkemizdeki öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarını etraflıca incelemeye ihtiyaç duyduğumuzu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sosyal-duygusal bakımdan önleyici stratejiler geliştirmek ve

öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim alanındaki mevcut potansiyeli arttırarak akademik ve duygusal açıdan sağlıklı ve başarılı bireyler yetiştirmek amacıyla öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin yaşadıkları sorunların bilinmesi önem kazanmaktadır.

Ayrıca, bireylerin sağlıklı gelişime sahip olması için sosyal-duygusal becerilerinin okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar düzenli bir şekilde desteklenmesi önemlidir (Johnson ve Johnson, 2004). Ancak, alanyazın yakından incelendiğinde ülkemizde ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimini destekleyen sınırlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Esen Aygün, 2017). Bu doğrultuda, ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini etraflica öğrenmeye yönelik çalışmaların yapılması ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal sorunlarının çözülmesine katkıda bulunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Muş ili Varto ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunların neler olduğunu belirlemek ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını incelemek olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunları belirlemek
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini belirlemek
3. Sınıf öğretmenlerine öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeleri için nasıl yardım edileceği konusunda bilgiler edinmek

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal-duygusal öğrenmenin, bireylerin davranış kalıplarını ve ilişki kurma biçimlerini etkileyerek çevresi ve ilişkilerinde empati gösterebilen, yardımsever, problem çözebilen, okulda ve iş yaşamında kolaylıkla kabul edilen bireyler haline gelmelerinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca, bireyin toplum içindeki yerini belirleyebilme fırsatı veren bu beceriler kişisel anlamda da kendini yönetme ve denetleme noktasında bireyin farkındalığını arttırmaktadır (Öztürk, 2017). Buna ek olarak, sosyal-duygusal öğrenme becerileri bireylere karmaşık konularla sabırla ve ilgiyle başa çıkabilme bilgi ve becerisini kazandırmaktadır (Hardy, 2018). Şiddet, saldırganlık gibi olumsuz davranışları önleme, akademik performansı, akran ilişkilerini geliştirme katkıları arasındadır (King, 2016).

Sosyal-duygusal gelişimin öneminin anlaşılmasıyla birlikte gelişmiş ülkelerin öğrencilerini sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesi bakımından desteklediği; bununla birlikte gelişmekte olan ülkelerin çoğunda öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme konusunda yaşadıkları sorunlarda erken teşhis ve müdahale hizmetlerinden yararlanamadığı görülmektedir (Küçüker, vd., 2011). Sosyal-duygusal sorunları inceleyen araştırmalar teorik olarak bilgilendirirken önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda, ülkemizde ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal sorunlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek çalışmalar ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olacak, bu konuda sınıf öğretmenlerini bilgilendirecek ve hazırlanacak olan sosyal-duygusal öğrenme programlarına ışık tutacaktır. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde yurt içinde sosyal-duygusal sorunlar ile ilgili bir araştırma bulunmadığı belirlenmiştir. Bu yönüyle ilkökulda karşılaşılan sosyal-duygusal sorunların belirlendiği ilk araştırma olarak alan yazına kazandırılacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Muş ili Varto ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökullarda görev yapan 39 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmadan elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılan cevaplar, gözlem formu ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

4. Gözlemlerden elde edilen veriler Muş ili Varto ilçesindeki araştırmaya katılan ilkokullar ve öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel yaklaşımın kullanıldığđ toplam 17 ders saatiyle sınırlıdır. Teneffüslerde öğrenci davranışları gözlenmemiştir.

5. Araştırmada ulaşılan sonuçlar öğretmen görüşmelerinde yer alan katılımcıların görüşleri ve gözlemlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Görüşmeye katılan öğretmenler görüşme sürecinde yansız, samimi ve gerçek görüşlerini ifade etmiştir.

2. Araştırma kapsamında veri toplama amacı ile gerçekteştirilen gözlemlerde öğrencilerin araştırmacının sınıfta bulunmasından etkilenmediği, sınıfın doğal ortamının bozulmadığđ, öğrencilerin rutin davranışlar sergilediği varsayılmaktadır.

3. Çalışmada ulaşılan veriler ve bu verilerin gerçegi yansıttıęđ kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Sosyal-Duygusal Öğrenme: Çocukların ve yetişkinlerin duygularını anlama ve yönetme, olumlu hedefler koyma ve gerçekteştirme, başkaları için empati hissetme ve gösterme, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, sorumlu kararlar alma sürecidir (CASEL, 2018).

Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sosyal-duygusal öğrenme sürecinde kazandırılması gereken öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerileridir (CASEL, 2018).

Öz Farkındalık: Kişinin duygu ve düşüncelerini tanıması, güçlü yönlerini ve sınırlarını belirleyerek davranışları üzerindeki etkiyi değerlendirme becerisidir (Elias ve Mocer, 2012).

Öz Yönetim: Kişinin duygu düşünce ve davranışlarını farklı durumlarda yönetebilmesi, hedefler belirlemesi ve gerçekleştirmek adına mücadele etme becerisidir (Elias ve Mocer, 2012).

Sosyal Farkındalık: Başkalarının bakış açılarını anlama, duygu ve düşüncelerine saygılı davranma ve empati kurma becerisidir (Elias ve Mocer, 2012).

İlişki Becerileri: Farklı kişi ve gruplarla sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme, çatışmalara yapıcı yaklaşma, hem lider hem de grup üyesi olarak iş birliği içinde çalışabilme becerisidir (Elias ve Mocer, 2012).

Sorumlu Karar Verme: Kişisel ve sosyal davranışlarının sorumluluğunu üstlenerek etik ve yapıcı seçimler yapabilme becerisidir (Elias ve Mocer, 2012).

Sosyal-Duygusal Problemler: Sosyal ve duygusal sorunlar genellikle iki alanda sınıflandırılır: içselleştirme ve dışsallaştırma (AchenbachMcConaughy, 1992’ den; akt. Caldarella, vd., 2009, s.1). Dışsallaştırma sorunları, fiziksel ve sözel saldırganlık, öfke, sinirlilik ve meydan okuma içerebilen “davranma” davranışları olarak tanımlanır. İçselleştirici problemler arasında depresyon, kaygı, utangaçlık, sosyal geri çekilme, üzüntü, korku ve sosyal iddia gerektiren taleplerle ilgili zorluk bulunmaktadır (Eisenberg vd., 2005’ ten; akt. Caldarella vd., 2009, s.1).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/YAPILAN ÇALIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde sosyal-duygusal öğrenmenin tarihsel gelişimine değinilerek sosyal-duygusal öğrenme kavramı açıklanmıştır. Daha sonra sosyal-duygusal öğrenmenin önemi, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilkokulda geliştirilmesinde ailenin rolü ve okulun rolü ifade edilerek ilkokul öğrencileri için geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme programlarına yer verilmiştir. Ayrıca ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme çalışmalarının gelişimine ve yapılan diğer çalışmalara yer verilmiştir.

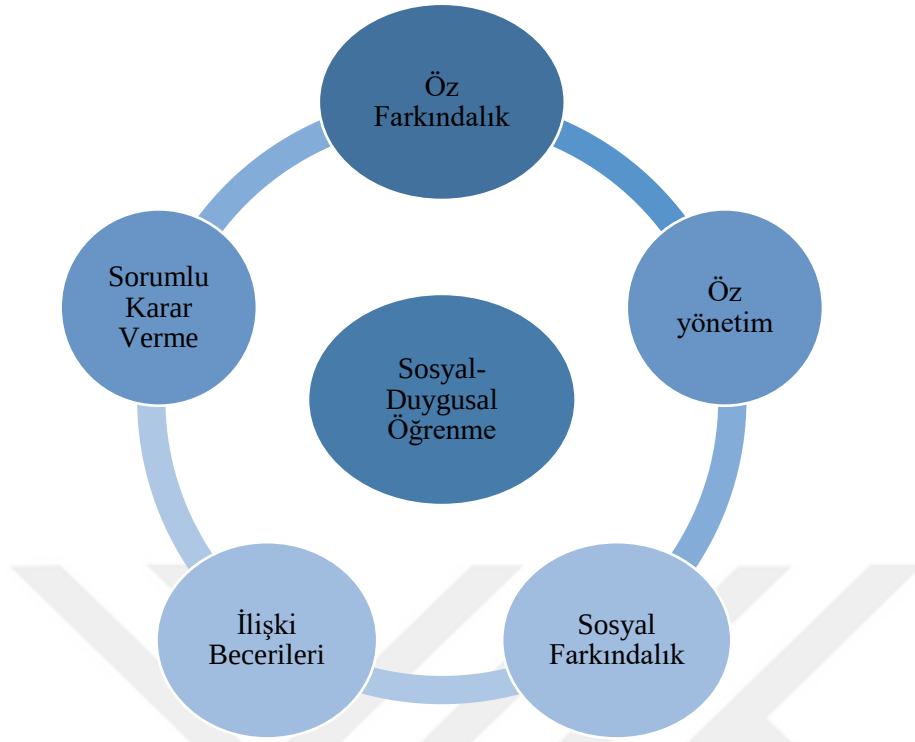
2.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme

CASEL (2017) sosyal-duygusal öğrenmeyi, çocukların ve yetişkinlerin duyguları anlama ve yönetme, olumlu hedefler koyma ve gerçekleştirme, başkaları için empati hissetme ve gösterme, pozitif ilişkiler kurma ve sürdürme ve sorumlu kararlar alma süreci olarak ifade etmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme kendini tanıma, dürtüsellik kontrolü, iş birliği içinde çalışma, kendini ve başkalarını önemsemeyi içerir. Elias, vd., (1997) sosyal-duygusal öğrenmeyi çocukların ve yetişkinlerin sosyal-duygusal yeterlilik kazanmak için gerekli becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdikleri süreç olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, Domitrovich, vd., (2017) sosyal-duygusal öğrenme sürecini kişinin gerçekçi hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşma konusunda duygularını düzenleyerek ve pozitif bakış açısına sahip olarak süreci kontrol etmesi ve sosyal ilişkilerde dinleme ve iletişim becerilerini aktif kullanmaları, problem çözme becerilerini kullanma yeterliklerine sahip olmaları şeklinde açıklamaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme bireyin, yaşamın sosyal-duygusal yönlerini anlama, yönetme, ve ifade etme yeteneğinin güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Kress, vd., 2004). Sosyal-duygusal öğrenme aracılığıyla çocukların ve gençlerin duyguları anlamaları ve yönetmeleri, olumlu hedefler koymaları ve başarımları, başkalarına empati hissetmeleri ve göstermeleri, olumlu ilişkiler kurmaları ve sürdürmeleri ve sorumlu kararlar vermeleri için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edindikleri ve etkin bir şekilde uyguladıkları vurgulanmaktadır (Weissberg, vd., 2015; akt. Domitrovich, vd., 2017: 408). Zins (2004)

sosyal-duygusal öğrenmeyi çocukların önemli yaşam görevlerini yerine getirmek için duygu, düşünce ve hislerini davranışlarına katabilme yeteneklerini geliştirdikleri süreç olarak ifade etmektedir. Johnson ve Johnson (2004) ise bu kavramı kişinin yaşama dair görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olarak kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilme süreci olarak tanımlamıştır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerini sağduyulu olacak şekilde tasarlanmış ve sosyal görevlerin bileşenleri olarak gören Gresham (2018) çalışmasında sosyal görevleri açıklayarak sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramlarına değinmektedir. Bu kapsamda, akran iletişimi, grup oyunları oynama, arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürme gibi görevler sosyal görev olarak adlandırılırken sosyal beceri kavramı bireyin sosyal görevleri yerine getirmesi sonucu yeterli olup olmadığını değerlendirme durumu olarak açıklanmaktadır. Sosyal yeterlilik kavramı ise yerine getirilen sosyal görevlerin belirli ölçütler üzerinden değerlendirilerek yargıya varılması olarak açıklanmaktadır. Örneğin, kurduğu ilişkilerdeki çatışmalar ile yapıcı çözümler üreterek mücadele eden bireyin problem çözme becerisi dikkate alındığında sosyal yeterliliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, sosyal-duygusal becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir özelliğinin varlığından dolayı bu becerilerin öğretilmesi ve desteklenmesi ile sosyal yetkinlik kazandırılmaya çalışılmaktadır (TÜSİAD, 2019). Bu açıklamalar doğrultusunda sosyal-duygusal öğrenme; sorumluluk alma kapasitesine sahip bireyin günlük hayatında ve ilişkilerinde duygularının farkında olarak davranış sergileyebilmesi, önüne çıkan problemleri çözebilmesi ve olumlu ilişkiler geliştirmesi olarak tanımlanabilir.



Şekil 1. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri

CASEL (2017) bireylere birçok ortamda birçok şekilde öğretilbilecek sosyal-duygusal öğrenme becerilerini beş temel boyut ile açıklamaktadır. Bu beceriler öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (CASEL, 2017):

Kişinin duygu ve düşüncelerinin farkına varması ve yeteneklerini değerlendirebilmesi olarak açıklanan öz farkındalık becerisine sahip bireyler duygularını, ilgi alanlarını, değerlerini tanımlayabilmekte, sağlam temellere dayanan güven ve amaç duygusuyla güçlü ve zayıf yönlerini ayırt edebilmektedir. Geleceğe yönelik sağlam bir umut duyguları vardır. Kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını farklı durumlarda başarılı bir şekilde düzenleme yeteneği ve hedefe ulaşmada stres yönetimi, dürtü kontrol kabiliyetini içeren öz yönetim becerisi ise bireylerin kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmaları konusunda onlara destek olmaktadır. Bu beceriye sahip bireyler önüne çıkan engelleri aşma konusunda ısrarcıdır. Bu süreçte öz disiplin ve öz motivasyon sergileyebilmektedirler. Sosyal farkındalık becerisi farklı geçmiş ve kültüre sahip bireylerin bakış açılarını anlayıp saygı duyma, empati kurabilme ve çeşitliği takdir

etmesini içerir. Bu beceri bireyin, bireysel ve grup benzerliklerini ve farklılıklarını tanımasına ve takdir edebilmesine imkân sağlamaktadır. Sosyal farkındalık becerisi sayesinde birey aile, okul, toplum kaynaklarını ayırabilmekte uygun şekilde kullanabilmektedir. İlişki becerileri iletişim sürecinde aktif dinleme, açık ve net konuşabilme, ilişkilerde yapıcı olma, uygunsuz sosyal baskı olduğunda direnme ve tepki gösterebilme, gerektiğinde yardım isteme ve yardım etme, iş birliği içinde olmayı içerir. İşbirliğine dayalı sağlıklı ve faydalı ilişkiler kurma ve bu ilişkiyi sürdürme açısından başarı sağlayan bu beceri sayesinde birey uygunsuz sosyal baskıya maruz kaldığında direnebilmektedir. Kişilerarası bir çatışma ile karşılaştığında çatışmayı yapıcı olarak önleme, yönetme ve çözme kapasitesine sahip olmaktadır. Ayrıca gerekli durumlarda yardım istemekten kaçınmayacaktır. Sorunları belirleyip analiz ederek sosyal normlara uygun etik kararlar alabilmeyi sağlayan sorumlu karar verme becerisi birey karar verirken etik standartların, güvenlik kaygılarının, uygun sosyal normların olası sonuçlarını dikkate alır. Davranışların sonuçlarını öngörmeye ve değerlendirme yaparak eyleme geçirmeye yardım eden karar verme becerilerini akademik ve sosyal durumlarda uygulayarak okulların ve toplumun refahına katkıda bulunur.

Alan yazın incelendiğinde, sosyal-duygusal beceriler ile ilgili davranışların farklı araştırmacılar tarafından farklı örneklerle açıklandığı görülmektedir. Örneğin, Giaudrone Haney (2013) sosyal-duygusal becerilerin neyi bilip neyi bilmediğini bilme, sorulduğunda fikrini belirtme (öz farkındalık), utanç, kendinden şüphe gibi duyguları yönetebilme (öz yönetim), farklı insanlarla anlaşabilme (sosyal farkındalık), arkadaş edinebilme, grup üyeleriyle kaynaşma-yardımlaşma (ilişki becerileri), yaptıklarının sorumluluğunu alma (sorumlu karar verme) gibi davranışları içerdiğini belirtmektedir. LeBuffe, vd., (2009) ise sosyal-duygusal becerilerin gelecek hakkında olumlu düşünmek, bir soruna rağmen göreve odaklanma- planlardaki değişikliğe uyum sağlama, farklı bir görüşe saygı duyma, akranları ve kardeşleri ile iş birliği yapmayı, sorunu çözmek için mevcut kaynakları bilme ve kullanmayı içerdiğini vurgulamaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar sosyal-duygusal öğrenmenin kendini tanıma ve özelliklerinin farkında olma, davranışlarını düzenleme ve yönetme, farklılığı ve çeşitliliği

takdir etme, etkili ilişkiler kurma ve sürdürme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme kapasitelerini içerdiğini göstermektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Örneğin, ABD’de okul öncesinden 12. sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını ulusal düzeyde ele alan araştırmada sosyal-duygusal öğrenmenin rolü ve değeri öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir (Bridgeland vd., 2013). Bulgular, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmenin akademik ve sosyal hayatta başarılı olmak için kritik bir öneme sahip olduğunu, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretilabilir olması sebebiyle okullarda öğretim programlarına entegre edilmesi ve tüm öğrencilere yönelik olmasını istediklerini göstermektedir. Jones vd., (2015) düşük sosyoekonomik düzeye sahip bölgedeki anaokulu öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında sosyal-duygusal gelişimi geride olan çocukların ileride suç işleme, madde kullanımı, ruh sağlığı sorunları, işsizlik gibi durumlarla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Rivers ve Bracket (2011) RULER sosyal-duygusal öğrenme programını etkililiğini incelediği araştırmasında programı uygulandığı öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştiğini ve akademik başarılarının arttığını belirlemiştir. Gargan (2017) Lions Quest sosyal-duygusal öğrenme programının okul iklimine olan etkisi üzerine yaptığı çalışmada uygulanan programın güvenlik, öğretim ve öğrenme, sosyal-duygusal öğrenme, kurumsal çevre ve ilişkiler değişkenleri kapsamında olarak okul iklimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Thompkins, vd., (2014) 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sağlıklı çatışma çözme becerilerini destekleyen okul temelli şiddeti önleme programının etkililiğini incelediği araştırmasında program ile birlikte gençlerin saldırganlık davranışlarında azalma, çatışma çözme becerilerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Farrell vd., (2002) 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında RIPP-6 Şiddeti Önleme Programının fiziksel saldırganlık ve madde kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin davranış sorunlarını ve duygusal rahatsızlıklarını azalttığı, olumlu davranışı ve akademik performansı geliştirdiği belirlenmiştir (Payton vd., 2008).

2.2. Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Sosyal-duygusal öğrenmenin tarihsel gelişiminin iki yüz yıl öncesindeki eğitsel reformlara kadar dayandığı belirtilmekle birlikte, asıl gelişimin Amerika Birleşik Devletleri'nde geçen yirmi yıl içerisinde gerçekleştiği vurgulanmaktadır (Merter, 2013). 1980'li yıllardan itibaren eğitimde akademik başarının tek başına yeterli olmadığı kabul edilmiş ve okullarda yaşanan disiplin problemleri, okula yabancılaşma, öğrencilerde görülen asi tavırlar ve saldırgan davranışlar, alkol bağımlılığı ve madde kullanımı gibi durumların altında yatan sebeplerin araştırılmasıyla birlikte öğrencilerin sosyal-duygusal yönlerinin gelişimine ağırlık verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Körler, 2011). Bu sebeple 1980'lerden sonra değerler eğitimi, duyuşsal eğitim gibi yaklaşımların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini hızlandırdığı; bu doğrultuda, 1990'lardan itibaren okullarda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin daha da önem kazandığı görülmüştür (Kabakçı, 2006:11). Çoklu Zeka (Gardner, 1983) ve Duygusal Zeka'ya (Goleman, 1995) ilişkin çalışmaların sosyal-duygusal öğrenme kavramının ortaya çıkmasında önemli bir role sahip olduğu kabul edilmektedir (Cohen, 1999). Bununla birlikte, aynı tarihlerde Salovey ve Mayer (1990) duygusal zeka kavramını, duyguları anlama, ifade edebilme, analiz etme ve kontrol etme olmak üzere dört temel beceri ile duygusal zekayı modelleyerek akademiye kazandırmıştır. Goleman (1996) ise duygusal zekanın boyutunu sıralayarak duyguları farkında olma, anlama, duygu yönetimi bakımından Salovey ve Mayer'in (1990) modeli ile örtüştüğünü ifade ederek; duygudaşlık ve sosyal beceriler boyutlarını duygusal zeka kapsamına dahil etmiştir. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zeka kavramına dikkat çekerek duyguların davranışları şekillendirdiği ve yönettiği anlayışının kabul edilmesiyle birlikte bu gelişmenin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ilerlemesine katkı sağladığı kabul edilmektedir (TÜSİAD, 2019).

Sosyal-duygusal öğrenme teriminin ilk olarak Fetzer Enstitüsü'nün 1994'te yapılan bir toplantıda çocuk gelişimi ile ilgilenen araştırmacılar tarafından kullanıldığı ifade edilmektedir (Akçaalan, 2016). “Aynı yıl Fetzer Enstitüsü ve Surdna Vakfı'nın desteğiyle, Goleman'ın kurucu ortağı olduğu bir ekip tarafından sosyal-duygusal öğrenme alanında çalışmalar yapan ve bu alanda çalışmalarını sürdüren Akademik Sosyal-duygusal Öğrenme

Birliği (Collaborative for Academic Social Emotional Learning [CASEL]) kurulmuştır’’ (Uslu, 2019:18).

CASEL’in (2018) amacı sosyal-duygusal öğrenme yapısını geliştirmek ve bilimsel bulguları genişleterek bireyleri okulda, iş hayatında ve yaşamlarında başarılı olmalarına yardımcı eğitim politikalarını okul öncesinden liseye kadar okul tabanlı uygulamalara çevirmek olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sosyal-duygusal öğrenme programlarını etkili bir şekilde uygulamaları için eğitimcileri eğitmek, sosyal-duygusal öğrenme çabalarının koordinasyonunu artırmak için bilim adamları, eğitimciler, avukatlar, politikacılarla iş birliği kurmak amaçları arasındadır. CASEL kurulduğu yıllarda ortaöğretim kademelerindeki uyururucu kullanımı, şiddeti önleme, cinsel eğitim, yurttaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi konularında gençlerin ihtiyaçlarını ele alan onları normal yaşama katmaya, bağımlılıklardan ve kötü alışkanlıklardan kurtarmaya yardımcı programlara odaklanmıştır. Ancak, sosyal-duygusal öğrenmeye sadece ortaöğretim kademelerinde değil günlük yaşamda da ihtiyaç duyulduğunun farkına varılmasıyla birlikte her yaşta önemi vurgulanmıştır. Böylece, ortaöğretimin yanında okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar öğrenciler için akademik başarı ve diğer olumlu yaşam sonuçlarına bağlayan araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Akçaalan, 2016; CASEL, 2018; Özdemir Beceren, 2012).

Bu doğrultuda çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek, bazı olumsuz davranışlarını önlemek adına yapılan çalışmalarla birlikte sosyal-duygusal öğrenme programlarının geliştirildiği görölmektedir. Örneğin, 4-14 yaş arası çocukların sosyal-duygusal becerilerini arttırmak ve saldırgan davranışlarını azaltmayı hedefleyen, İkinci Adım (Second Step); 4-5 yaş arası çocukların kişilerarası çatışmalar ile başa çıkabilme ve problem çözebilme becerilerini hedefleyen, Problem çözebiliyorum (I Can Problem Solve); 3-8 yaş arası çocukların sosyal-duygusal gelişimini hedefleyen- antisosyal ve saldırgan davranışlarını azaltmaya yardımcı, Pal’ın Arkadaşları (Al’sPals); 3-8 yaş arası çocukların sosyal becerilerini destekleyen, olumlu davranışlarını ve duygusal düzenlemelerini arttırmayı hedefleyen, İnanılmaz Yıllar (IncredibleYears); 3-5 yaş arası çocukların davranışsal ve duygusal problemlerin azaltılmasını ya da önlenmesini-sosyal-duygusal becerilerin arttırılmasını hedefleyen, Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi

Programı (PATHS); 3-5 yaş arası çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesini hedefleyen, Güçlü Başlangıç (Strong Start) geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme programlarıdır (Özdemir Beceren, 2012). Antisosyal davranışları erken müdahalelerle önlemeyi hedefleyen, Başarıya İlk Adım (First Step) geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme programlarındandır (Diken, vd. 2015). Bu programlardan Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı (Arda, 2011), İlk Adım (Diken, vd., 2015), Güçlü Başlangıç'ın (Özdemir Beceren, 2012) Türkçeye çevrilerek ülkemize uyarlandığı bilinmektedir. Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2022) çalışmasında Bernand (1995) tarafından geliştirilen çocukların ve gençlerin öğrenmeleri ve refahlarına engel olan sosyal-duygusal zorluklarının giderilmesine ve kapasitelerini etkili bir biçimde kullanmalarına katkı sağlamayı hedefleyen, Yapabilirsin! (You Can Do It) programını uyarlamıştır. Ayrıca, ülkemizde TTKB tarafından kabul edilen sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazandırarak bireyin yaşamı boyunca kendi yaşantısında ve diğer bireylerle ilişkilerinde mutlu ve başarılı olmasını hedefleyen, Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi programının (2012) etkililiğini değerlendirmiştir. Bu gelişmeler son 20 yıl içerisinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin önem kazanmasına ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerin akademik başarıdaki önemi vurgulanarak sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin çalışmaların eğitimde daha fazla yer almasına sebep olmuştur (Elias, 2006; Özdemir Beceren, 2012).

Sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2012 yılında yürürlüğe giren, ülkemizde sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin çalışmalara öncülük eden “Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi” öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye öncelik verdiği ve bununla birlikte ilk kez 2006-2007 öğretim yılında gelişimsel rehberlik anlayışı ile hazırlanan sınıf rehberlik programının, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sınıf rehber öğretmeni veya psikolojik danışmanlar tarafından sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik kazanımların uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Bu doğrultuda sosyal-duygusal öğrenme becerilerine dair hedefler öğretim programlarında gömülü olarak yer verilmiş veya programda yer alan kazanımların hedefler doğrultusunda yapılandırılmasıyla desteklenmeye çalışılarak bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerin eş zamanlı geliştirilmesi hedeflenmiştir (OECD, 2021).

2.3. Sosyal -Duygusal Öğrenmenin Önemi

Araştırmalar sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu, akademik başarıyı, iş birliğini, kişisel sosyal becerileri ve problem çözme becerileri gibi yeterliklerini arttırdığını vurgulamaktadır (Bencivenga ve Elias, 2003; Durualp, 2014; Kabakçı ve Korkut, 2008). Örneğin; Bridgeland, vd., (2013) akademik ve sosyal-duygusal öğrenmenin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve öğrenci merkezli bir yaklaşım için fırsat sağladığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda sosyal-duygusal becerilerin öğrencilerde içsel motivasyon ve dikkati artırarak öğrenme hazzını desteklediğini ve bununla ilişkili olarak öğrencilerin öğrenmelerini hızlandırabileceğini; okula aidiyet duygularını geliştirerek iş birliği yapma isteklerini ortaya çıkardığını açıklamışlardır. Bunun yanı sıra, sosyal-duygusal öğrenme eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık, kabalık gibi rahatsız edici davranışlarında ve duygusal yönden stres, kaygı, depresyon, sosyal geri çekilme durumlarında azalmaların yaşandığı bulgular arasındadır. Bu durumun öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin daha etkili olmalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir.

Bununla birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin davranışlarını düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Uşaklı, 2017). Böylece öğrenciler arasındaki iletişim sorunlarının azalmasının yanında akademik başarıyı da olumlu etkilediği görülmektedir. İletişim sorunlarının azalmasıyla birlikte öğrenciler ders zamanlarını anlaşmazlıklarını çözmek yerine derslerini öğrenmeye ayıracaklardır. Öğrenme önündeki engellerin kalkması, öğrencilerin birlikte öğrenmelerine fırsat tanıyarak aktif katılım etkinlikleriyle akademik başarıyı arttıracaktır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri çocukların öfkeli olduklarında kendilerini sakinleştirmelerine, arkadaş edinmelerine, çatışmaları saygıyla çözmelerine ve etik ve güvenli seçimler yapmalarına olanak tanıyan becerilerdir (Casel ve Samhsa, 2008). Bu becerilerinin öğretilmesi, güvenli ve ilgili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve korunmasına yardımcı olmaktadır.

Kutluay Çelik (2014) sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutumları arasında önemli ve olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda, sosyal-duygusal öğrenme becerileri daha yüksek olan öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Zins (2004), sosyal-duygusal öğrenme ile birlikte öğrencilerin tutum, davranış ve performanslarında iyileşmelere dikkat çekmektedir. Bu kapsamda sosyal-duygusal yönden desteklenen bireylerin davranışlarının sebeplerinin daha iyi anlaşılacağını, saldırganlık gibi davranışlarda düşüş görülürken daha fazla istendik davranışların sergileneceğini; okula karşı ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar gösterileceği ve dolayısıyla okula devamsızlık- okuldan ayrılma durumlarının azalırken sınıf içi etkinliklerde aktif katılımın ve derslerde başarı performanslarında artış yaşanacağını belirtmektedir.

Sosyal-duygusal becerilerin gelişmesiyle birlikte hızla değişen toplumsal yapı ve kurallara karşı daha bilinçli, sosyal hayatını düzenleyebilen, farkındalıkları yüksek bireyler yetişmektedir (Baydan, 2010). Gelecekte mükemmel mantığa sahip robotlar ve algoritmalarla çalışacağı düşünülen bireylerin sosyal-duygusal beceriler açısından yetkin olmasının bütünü kavrayarak dikkatli, hızlı ve etkili kararlar almasını kolaylaştırarak iş yaşamlarında onlara yardımcı olacağı düşünülmektedir (TÜSİAD, 2019). Aynı zamanda bireyin içsel motivasyon sağlamasına yardımcı olarak görevlerini öz denetimli gerçekleştirmesine bu sayede işgücünün kalitesinin ve üretkenliğinin de artmasına imkan sağladığı bilinmektedir (Brackett ve Rivers, 2014).

Bu bilgiler doğrultusunda, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin farkındalığı yüksek, duygularını ve ilişkilerini yönetebilen, verdiği kararların sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmeye katkı sağlayarak; onların şimdiki ve gelecekteki hayatlarını düzenleme ve sürdürme bakımından gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

2.4. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerin İlkokulda Geliştirilmesi

2.4.1 İlkokul Öğrencileri İçin Geliştirilen Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları

Dünyada öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla ilkokul düzeyinde birçok program geliştirildiği görülürken ülkemizde bu programlara henüz yer verilmediği anlaşılmaktadır. PATHS, Ruler, Responsive Classroom, 4Rs, I Can Problem Solve!, You Can Do It! Education, MindUp, ilkokulda sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan programlardandır (Şahin-Taşkın, 2021).

PATHS (Alternatif düşünme stratejilerini teşvik etmek) çocukların öz denetim, duygusal anlayış ve problem çözme becerilerini geliştirmek için tasarlanan okul temelli önleyici müdahale modeli programıdır (Greenberg ve Kusche, 1998: 49). Okul öncesi ve ilkokul için tasarlanan program eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek davranış sorunlarının çözülmesine katkı sağlar ve sınıf ortamının düzenlenmesinde rol oynar (Brackett ve Rivers, 2014).

4RS (OKUMA, YAZMA, SAYGI VE ÇÖZME) Morningside Sosyal Sorumluluğu Öğretme Merkezi tarafından geliştirilen, çatışmaların çözülmesine odaklanan ders temelli bir yaklaşım programıdır. 3. ve 4. Sınıflarda etkililiği kanıtlanmıştır (CASEL, 2023).

MİNDUP okul öncesinden 8. sınıfa kadar sınıf temelli bir eğitim sağlayan (CASEL, 2023) farkındalıkları arttırmayı hedefleyen sosyal-duygusal öğrenme programıdır (Crooks, vd., 2020).

You Can Do It ! Education Güven, kararlılık, motivasyon boyutlarını dikkate alarak öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir programdır (Bernand, 2006).

I Can Problem Solve (Problem Çözebilirim) Farklı ortamlarda destek materyallerini kullanarak çözüm yolları ile ilgili öğrencilerin farkındalıklarını ve problem çözme becerilerini arttırarak süreçte aktif olarak yer almalarını sağlayan sosyal-duygusal öğrenme programıdır (CASEL, 2023).

Responsive Classroom (Duyarlı Sınıf Yaklaşımı) Akademik ve sosyal öğrenmelerin dengesini koruyarak bütünsel gelişimi amaçlayan, okul ve aile iş birliğini önemseyen, öğretme ve disipline dayalı olumlu sınıf iklimi oluşturma amacı taşıyan öğrenci merkezli bir programdır (responsiveclassroom.org). Program ile birlikte öğretmenlerin çocukların duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebileceği güvenli ortamlar, öğretmeyi sevdiiren, eğlenceli olarak yapılandırılmış sınıflar oluşturarak öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı ilgilerini ve akademik başarılarının arttırdığı belirlenmiştir (Brock vd., 2008).

RULER Duyguları temel alarak davranışları şekillendirmeyi amaçlayan bu doğrultuda bireye tanıma, anlama, etiketleme, ifade etme, düzenleme bilgi ve becerilerini kazandırmayı hedefleyen sosyal-duygusal öğrenme programıdır (Rivers ve Brackett, 2011). Programa ait dersler ve öğrenme araçları okul öncesi dönemden ortaöğretime kadar akademik müfredata entegre edilerek çocukların eğitimini etkileyen tüm yetişkinlere mesleki gelişim ve uygulama fırsatı sağlamaktadır (Brackett ve Rivers, 2014).

2.4.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü

Bireyin bütüncül bir yaşam sürmesine olanak sağlayan, kendini geliştirmeye ve etrafına katkı sunmaya hazırlayan sosyal-duygusal becerilerin; bireyin dünyaya geldiği ve ailesiyle etkileşim içerisine girdiği anda başladığı, bulunduğu ortamlar ve edindiği deneyimlerle şekillendiği bilinmektedir (TÜSİAD, 2019).

Sosyal-duygusal becerilerin kazanılmasının aile hayatına dayandığı birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Frederick vd., 2005; Kandır ve Alpan, 2008; Türnüklü, 2004). Yaşamın ilk üç yılındaki aile-çocuk etkileşiminin çocuğun sosyal-duygusal gelişimini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir (Liu vd., 2023). Frederick, vd., (2005) çocuklardaki bazı saldırgan davranışların altında yatan temel sebebin aile

yaşantısında duygularının görmezden gelinmesi, önemsenmemesi ve ihtiyaçlarının geçirtilmeye çalışılması yüzünden ortaya çıktığını belirterek; çocukların aile içerisindeki bireyleri her yönden rol model aldıkları ve öğrendikleri olumlu ya da olumsuz davranışları gelecekte kullanacaklarını ifade etmiştir. Evde yaşanan gerilim, çocuğun yaş ve gelişim düzeyinden daha ileri beklentiler, çocuğu başkalarıyla kıyaslamak, anne babanın çocuğu gerektiğinden fazla kontrol etmesi, çocuğun kişilik özelliklerini ve çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının sosyal-duygusal becerilerinin yeterince gelişmemesinden dolayı ortaya çıkan çatışmalar ve istenmeyen davranışların nedenleriyle ilgilenmek yerine çoğunlukla baskı ve tehdit gibi yöntemlerle sorunlu davranışları ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ve sosyal-duygusal gelişimi üzerinde durmadıklarını vurgulamaktadır (Türnüklü, 2004). Bu açıklamayı destekleyen Öztürk (2017) ebeveyn tutumlarıyla sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda anne babanın çocuğa karşı olan tutumlarına dikkat etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuğun içine kapanık veya saldırgan davranışlarını önlemek amacıyla ailenin çocukla olan etkileşiminde öncelikle yargılamadan çocuğu dinlemesi, çocuğun görüş ve düşüncelerine değer vermesi, güven verici ve destekleyici bir biçimde çocuğa yaklaşması sosyal-duygusal gelişimi açısından oldukça önemlidir (Kandır ve Alpan, 2008). Benzer şekilde İşbitiren (2021) aile sistemindeki ilişkilerin, sosyal-duygusal öğrenme konusunda ailenin bilgi ve inançları, kültür ve ev ortamının sosyal-duygusal becerileri etkileyen önemli unsurlar olduğuna değinmektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda ailenin çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini birinci dereceden etkilediği, çocuğun ailedeki yerinin ve anne-baba tutum, davranışlarının çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini edinmesinde belirleyici rol oynadığı anlaşılmaktadır.

2.4.3. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesinde Okulun Rolü

Sosyal-duygusal becerilerin, sistematik ve planlı olması bakımından küçük yaşlarda okul ortamında kazandırılması gerekmektedir (Türnüklü, 2004). Zorunlu eğitim

kapsamında olduğu dikkate alındığında, ailede edindiği sosyal-duygusal becerilerin gelişim düzeyine bakılmaksızın okula başlayan öğrencilerin hem günlük yaşamlarını sağlıklı bireyler olarak sürdürebilmeleri hem de okul ve sınıf ortamında kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri amacıyla sosyal-duygusal becerilerinin kazandırılmasında ilkokul döneminin önemi büyüktür.

İlkokul eğitiminin bireyleri yaşama hazırlamakla birlikte ileri eğitim aşamaları için bir temel oluşturduğu düşünüldüğünde; ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanmaları daha da önem kazanmaktadır (Küçükkaragöz ve Erdoğan, 2017). Öğrencilerin bilgi sahibi olabilmeleri için öğrenme isteği ve edindiği bilgi ve becerileri hayatına katmaları oldukça önemlidir. Akademik becerilerin etkinliği de sosyal-duygusal özelliklerin desteklenmesiyle artmaktadır (OECD, 2021). Bu kapsamda öğrencinin dirençli olması, söylenenleri ve kendisinden beklenenleri anlaması, okul kurallarına uyması, arkadaşlarıyla iletişim kurması kısacası okul hayatı ve günlük yaşamının dengelenmesinde, bütüncül bir gelişim gösterebilmesi için akademik becerilerin desteklendiği kadar sosyal-duygusal becerilerinde desteklenmesi gerekmektedir.

Sosyal-duygusal becerilerin küçük yaşlarda daha kolay kazanıldığı ve etkilerinin ileriki yaşlarda daha çok hissedildiği bilinmesiyle birlikte bu becerilerin kazandırılmasına ne kadar erken başlanırsa o ölçüde etkili ve gelişmeye yardımcı olacağını; yetişkinliklerin ruhen sağlıklı, istenmeyen alışkanlıklardan uzak duran, akademik başarıları ve iş bulma şansları yüksek bireyler haline gelecekleri vurgulanmaktadır. Sosyal-duygusal kazanımların okul ve ailelerin iş birliği ile gerçekleştiği düşünüldüğünde yapılacak uygulamaların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak farklı ihtiyaçlara göre düzenlenmesini gerektirmektedir. Ayrıca sosyal-duygusal becerilerin esnek, değişken ve sürekli gelişebilir özelliğe sahip olmaları bakımından okulun yeri, yerel kültür, aile yapısı gibi değişkenlere uyum sağlamayı kolaylaştırdığı dolayısıyla sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili çalışmaların her yöre ve kültüre göre farklı yaklaşımlarla değerlendirilebileceği; farklı çözüm yolları ve uygulamalarla etkililiğinin ölçülebileceği ifade edilmektedir (TÜSİAD, 2019).

Çocukların sosyal-duygusal refahı ve akademik ihtiyaçları okulun vizyonunu belirlemektedir. Araştırmacılar, sosyal-duygusal öğrenmeyi programlara tüm yönleriyle

dahil eden bir yaklaşımın bütün öğrencilerin yetenekleri ve ilgi alanlarına saygı göstermeye yardımcı olacağını ve onları başarılı hale getireceğini vurgulamaktadır (Bencivenga ve Elias, 2003). Yukarıda da belirtildiği gibi, araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarıyı etkilediğine dikkati çekmektedir (Kress, vd., 2004). Bu doğrultuda, gerek öğrencilerin sağlıklı bir biçimde gelişimlerini tamamlamaları gerekse akademik başarılarının artması amacıyla sosyal-duygusal öğrenmenin eğitime dahil olması zorunlu ve gerekli görülmektedir. Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenmeyi eğitime entegre etme çabaları arttıkça bilişsel, sosyal, davranışsal ve duygusal olarak öğrenmeye hazır olan çocukların artan akademik başarısının yanı sıra her çocuğun öngörülen vatandaşlık rollerine ve sorumluluklarının bilincinde bireyler olarak yetişmesinde fayda sağlayacağı vurgulanmaktadır (Kress vd., 2004). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri çerçevesinin, erken çocukluk eğitime uyumlu ve dengeli desteklerin entegre edilmesi yoluyla öğrencilerin bütüncül gelişimlerini desteklediği, erken çocukluk programları için bir rehber sağladığı bilinmektedir (Carter, 2016).

Okullar öğrenci ihtiyaçlarına hizmet eden baskın ortamlar olduğundan sosyal-duygusal öğrenme programlarının okullarda, kapsamlı ve sistematik bir biçimde uygulanmasının yararlı olacağı ifade edilmektedir (Brackett ve Rivers, 2014). Sosyal-duygusal öğrenme programları, çocukların duygularını tanımasına olanak sağlayarak karşılaştığı çeşitli durumlarda yönetebilme kapasitelerini arttırmaktadır. Aynı zamanda karşılaştığı sorunlar karşısında etik ve etkili çözümler bulabilen bireyler yetiştirme potansiyeline sahip olduğu için kişilerarası ilişkileri düzenleyerek sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini sınıf dışındaki yaşamlarında genelleyerek uygulamaları için uygun ortamları oluşturur. Sosyal-duygusal öğrenme programları, öğrencilerin bilgili, duyarlı ve özenli bir biçimde gelişimini teşvik etmeyi amaçlar. Böylece, sağlıklı bir biçimde gelişmelerine, akademik başarılarının artmasına, olumlu ilişkileri sürdürme yeteneğine katkıda bulunur (Payton, vd., 2000; Zins ve Elias, 2007). Etkili bir sosyal-duygusal öğrenme programının; sosyal-duygusal öğrenmeyi hedef alan eğitim programlarını içermesi, öğrenilecek becerilerin farklı alanlarda uygulanabilecek nitelikte olması, aile ve toplum iş birliğini önemsemesi ve akademik başarı ile bütünleştirilmiş olması gerekmektedir. Program sonuçlarının değerlendirilerek programa dahil olan kesim ile paylaşılması çok boyutlu değerlendirmenin yapılması açısından önemli görülmektedir. Okul ortamına katkıda bulunan ve okul ortamından destek

alan bu programların etkili olabilmesi için planlama, uygulama, değerlendirme ve iyileştirme aşamalarına ve sürekliliğine özen gösterilmesi gerekmektedir (Doğan, 2021).

Uşaklı (2017) sosyal-duygusal öğrenmenin öğretim programlarına dahil edilmesinde öncelikli olarak bu eğitimin öğretmenlere daha sonra da öğrencilere verilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda sosyal-duygusal becerilerin öğretilmesi için programlarda değişim ve geliştirme yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte; velilerin, öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerin öğretimine odaklanmasıyla okulun akademik doğasından bir şekilde uzaklaşacağı ile ilgili endişe oluşabilmektedir. Bu endişeyi önlemek açısından velilere sosyal-duygusal öğrenme yeterliklerini akademik sonuçlara bağlayan bir tanıtım ve birlikte süreç düzenleme çalışmaları yapılarak bu konuda velilerin bilgilendirilmesi önem kazanmaktadır (Kress vd., 2004). Velilerin bilgilendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması yoluyla okulla iş birliği içinde olma çabalarının artacağı düşünülmektedir. Böylece, öğrencilere kazandırılması gereken bu becerilerin öğretilmesi kolaylaşmaktadır. Benzer şekilde, Bencivenga ve Elias (2003) sosyal-duygusal ve akademik hedeflere ulaşma konusundaki eylemlerin başarılı olması için okul-aile iş birliğine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Ailenin iş birliği ile sosyal-duygusal öğrenme programını uygulayan kurumlarda şiddet, zorbalık gibi birçok olumsuz davranış önlenmeye çalışılarak azaltılmakta, daha olumlu sosyal ve akran ilişkileri ortaya çıkmakta ve bu durum akademik performansa olumlu bir biçimde yansımaktadır (Weissberg ve Cascarino, 2013).

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri çocukların gelişimlerinin kapsamına ve ilgili alanlara rehberlik eden söylem temelli bir pedagoji olarak kabul edilmektedir (Moir, 2022). Sağlıklı bir sınıf iklimi oluşturması ve öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen öğrenci ilişkileri arasında köprü vaziyeti görmesi sebebiyle (Conover, 2021), sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi ve öğrencilerin sosyal-duygusal açıdan gelişimlerini engelleyen durumların ortadan kaldırılması için müdahale programlarının uygulanması yerinde olacaktır. Bu doğrultuda müdahale programlarını uygulayan öğretmenlerin; öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimleri ile ilgili öğretim programlarındaki etkinlikleri uygulamak için destekleyici, öğrenciyle etkileşimi geliştirici ve olumsuz zorlayıcı süreçler hakkında eğitim görmeleri gerekmektedir (Stefan, vd., 2022).

Sosyal-duygusal öğrenme müdahale programlarının doğru sonuçlar verebilmesi için öğrencilerin belirlenen becerilerin kazanıp kazanmadığına odaklanmaktan ziyade öğretmen ve sınıf düzeyine daha fazla odaklanılması; öğrencilerin gelişimsel düzeylerini dikkate alan her sınıf ve yaşa uygun becerilere odaklanılması; odak olarak dar bağlam ve derinlik olarak daha kapsayıcı olması gerektiği yazarlar, politikacılar ve uygulayıcılar tarafından tavsiye edilmektedir (Jones vd., 2017).

2.5. Ülkemizde Sosyal-Duygusal Öğrenme Çalışmalarının Gelişimi

Alanyazın incelendiğinde, sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusunda farklı öğrenme düzeyindeki öğrencilerle çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin; okul öncesi (Ağaoğlu, 2019; Gözen ve Çırak, 2017; Kandır ve Alpan, 2008; Özdemir Beceren, 2012), ilkököl (Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2017; Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2022, Öztürk, 2017; Şara ve Hasanoğlu, 2015; Uslu, 2019), ortaokul (Akbulut Kılıçoğlu, 2016; Demirelli, 2019; Durualp, 2014; Eraslan Çapan ve Korkut Owen, 2017; Kabakçı ve Korkut, 2008; Kabakçı ve Totan, 2013; Koruklu, Sağkal, Özdemir ve Kuzucu, 2017; Körler, 2011; Kutluay, 2014; Öztürk, 2017; Totan ve Kabakçı, 2010; Totan, 2011; Yazgı, 2019), lise (İşeri, 2016) ve üniversite (Akçaalan, 2016; Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2016) öğrencileriyle çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2016) ülkemizde çoğunlukla özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, ortaokul, okul öncesi öğrencileri üzerine odaklanıldığını, ilkököl öğrencileri ve öğretmenleriyle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunduğunu vurgulamaktadır.

Ülkemizde sosyal-duygusal öğrenme üzerine yapılan çalışmaların çoğu sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili var olan durumu ortaya koymaya yönelik betimleyici çalışmalardır. Örneğin; öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki öneminin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusunda eksiklerinin olduğu ve bilgilendirilmeye ihtiyaç bulunduğu tespit edilmiştir (Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2016). Benzer şekilde; Esen Aygün ve Şahin-Taşkın (2022) Duygusal ve Sosyal Gelişim Dersi öğretim programı ile daha önce etkililiği kanıtlanmış bir sosyal-duygusal öğrenme programı olan Yapabilirsin! programının ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal-

duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algılarına etkisini incelemiş ve Yapabilirsin! programının öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algılarına olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) (2021) ilk kez gerçekleştirilen ve İstanbul ilinin örneklem grubuna dahil olduğu 10-15 yaş öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ölçüldüğü, yaş faktörüne göre değişimin incelediği izleme araştırması da betimleyici çalışmalara örnek gösterilebilir. Araştırmada yaşça küçük öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin yüksek olduğu; cinsiyetin sosyal-duygusal beceriler üzerinde önemli farklara yol açtığı; sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sosyoekonomik düzeyle yakından ilişkili olduğu, akademik başarı ile tutarlı ilişkiler gösterdiği ulaşılan sonuçlar arasında gösterilmektedir.

Bu çalışmalara ek olarak; sosyal-duygusal öğrenmenin cinsiyet, üst bilişsel farkındalık gibi farklı değişkenler ile arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Durualp, 2014; Şara ve Hasanoğlu, 2015; Yazgı, 2019). Örneğin; sosyal-duygusal becerilerin cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği bazı araştırmalarda kızların sosyal-duygusal becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu anlaşılmakla birlikte (Durualp, 2014; İşeri, 2016; Kabakçı ve Totan, 2013; Öztürk, 2017); bazı araştırmalar cinsiyet değişkeni açısından farklılık bulunmadığını göstermektedir (Bahçuvanoğlu, 2019; Küçükkaragöz ve Erdoğan, 2017; Şara Hasanoğlu, 2015;). Ayrıntılı açıklandığında; Durualp (2014) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin belirlenmesi ile bu becerilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden kız öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde; Şara ve Hasanoğlu (2015) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye ve büyük ya da küçük şehirde yaşama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Bulgular, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin küçük şehirde yaşayanların lehine anlamlı farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bununla beraber, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu; ancak cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yazgı (2019) ise çalışmasında üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmadan elde

edilen bulgular üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile anne eğitim düzeyi, ders harici ekran süresi, günlük kitap okuma süresi ve algılanan okul başarısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba birliktelik durumu, okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile anne eğitim düzeyi, okul başarı algısı ve günlük kitap okuma süresi arasında doğru orantı olduğu görülürken ders harici ekran süresi arasında ters orantı görülmektedir (Yazgı, 2019). İlkokul öğrencilerinin sosyal becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme düzeylerinin farklı değişkenler bakımından açısından incelendiği bir başka çalışmada öğrencilerin sosyal beceri puanları ile sosyal-duygusal öğrenme düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Küçükkaragöz ve Erdoğan, 2017).

Durlak, vd., (2011) tarafından yürütülen ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimini kapsayan meta-analiz çalışmasında okul temelli, evrensel sosyal-duygusal öğrenme programının öğrencilerin sosyal-duygusal beceri, tutum, davranış ve akademik performanslarını önemli ölçüde geliştirdiği ortaya konmuştur. Artan sosyal davranış ve içselleştirme sorunlarının azalmasıyla birlikte öğrencilerin davranış uyumu gelişmiş ve bu durum başarı testleri ve notları üzerine yansiyarak akademik performanslarını geliştirmiştir. Bulgulardan hareketle sosyal-duygusal değişkenler ve akademik performans arasındaki bağlantı vurgulanmıştır. Öğrenme kapasitelerinin bilincinde olan öğrencilerin öz disiplinli olarak zorluklar karşısında pes etmek yerine daha fazla çaba göstererek, stres ve motivasyon seviyelerini yöneterek engelleri aştığı ve hedefleri doğrultusunda çalışmaya devam ettikleri görülmektedir.

Bu çalışmalar kapsamında okul öncesinden başlanarak ilkokul, ortaokul ve lise öğretim programlarına öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla uzmanlar tarafından hazırlanmış programların dahil edilmesinin gerekliliği (Şara ve Hasanoğlu, 2015), öğretmen ve velilerin sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili seminerler ve bilgilendirme çalışmaları yoluyla bilgi ve farkındalıklarının artırılması (Yazgı, 2019), öğretim programlarının hazırlanmasında öğretmen ve veli görüşlerine yer verilmesi ve

programlarda sosyal-duygusal becerilere yer verilmesinin önemli görüldüğü vurgulanmaktadır (Eraslan Çapan ve Korkut Owen, 2017).

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili çalışmalar yaptığı görülmektedir. Örneğin; Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliğinde yürütülen Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi projesi ile Sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2020). Daha sonra Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2020-2021 eğitim ve öğretim yılından itibaren okul öncesinden başlanarak ortaöğretim kademelerine kadar sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ait kazanımların yer aldığı Sınıf Rehberlik Programının tüm sınıf düzeylerinde uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2020). Aynı zamanda özel eğitim ihtiyacı/tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan kazanımları yeterli düzeyde edinememiş 3. ve 4. sınıf öğrenciler için hazırlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında öğrencilerin bütüncül gelişimleri esas alarak öğrencileri sosyal-duygusal alanda destekleyen bireysel öğrenme ihtiyaçlarını, farklılıklarını ve hızlarını dikkate alan program yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2020).

Depremden etkilenen çocuklar için de sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesini esas alan çalışmalar da yapılmıştır. Depremlerden doğrudan veya dolaylı etkilenen öğrenciler için sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesinin vurgulandığı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde Deprem Psikoeğitim programlarının oluşturulduğu ve uygulamaya konulduğu görülmektedir (MEB, 2021). Bu kapsamda deprem sonrası psikolojik etkileri en aza indirmek, etkili iletişim için afet bölgesi ve afet bölgesi dışındaki eğitimcilere kılavuz kitapçıklar hazırlanmıştır (OTE, 2023). Bu gelişmeler dünyadaki gelişmelere benzer olarak, ülkemizde de sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin öneminin vurgulanmaya başladığını göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analize yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Karmaşık ve çok boyutlu yapısı olduğu varsayılan insan davranışlarını konu edinen araştırmaların doğal ortamda, esnek ve bütüncül bir yaklaşımla inceleyen, araştırmaya dahil olan bireylerin görüş ve deneyimlerini araştırma sürecinde biçimlendiren, keşfetmeye ve anlamaya öncelik veren yöntemleri benimsemek, insan davranışlarını içeren olguları araştırmada zengin bir anlayış sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bununla birlikte “anlamı yakalama” özelliğiyle yakından ilişkili olan nitel araştırmalar, katılımcıların bakış açılarını doğru bir şekilde yakalayabilmek adına yapılan dökümlerin, alan notlarının doğruluğunu teyit ettirme fırsatı yakalayarak amaca dönük çabalara ulaşma da yarar sağlamaktadırlar (Saban ve Ersoy, 2019). Bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlara odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, nitel araştırma yöntemlerinin bu araştırma için en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (Olgubilim) desen kullanılmıştır. Fenomenoloji kavram olarak Yunan kökenlidir ve “phainomenon” ve “graphein” kelimelerinden türetilmiştir. Görünenlerin betimlenmesi anlamına gelmektedir (Hasselgren ve Beach, 1997’den: akt. Çekmez, vd., 2012). Fenomenolojik araştırma bireylerin bakış açılarından algı ve deneyimlerini ifade etmeyi amaçlamaktadır (Akturan ve Esen, 2013’den; akt. Saban ve Ersoy, 2019). Günlük yaşama değer vererek olayları değerlendirebilecek bakış açısına sahip olmamıza yardımcı bilgi kaynağı olarak görür. Ayrıca fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışmaktadır (Saban ve Ersoy, 2019). Çünkü bireyin olgu ile amaçlı bir ilişkisi sonucunda oluşan bilinçlilik durumunun, deneyimi oluşturduğunu ifade etmektedir (Moustakas,

1994). Yıldırım ve Şimşek (2018) olguların karşımıza olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde çıktığını belirtmektedir. Dolayısıyla, anlamını kavrayamadığımız olguların araştırılmasında en uygun desenin fenomenolojik desen olduğunu ifade etmektedir. Fenomenolojik desen bireylerin bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ortaya koymayı amaçlar (Creswell ve Poth, 2016). Bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunları nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyacağı dikkate alındığında olgubilim deseninin en uygun desen olduğu düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muş ili Varto ilçesinde yer alan devlet okullarında görev yapmakta olan 39 sınıf öğretmeni oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Muş ili Varto ilçesinde yer alan devlet okullarında görev yapmakta olan 39 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122). Creswell ve Poth (2016) fenomeni deneyimleyen birey sayısı çok olduğunda birtakım kriterler belirlenerek katılımcı seçmede ölçüt örnekleme yöntemi kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Tablo 1**Öğretmenlerin demografik özellikleri**

Katılımcılar	Cinsiyet	Okutulan sınıf düzeyi	Kıdem	Varto Meslek Yılı	SDÖ Eğitimi
1	K	2	1	1	Hayır
2	E	4	2	1	Hayır
3	E	3	1	1	Hayır
4	E	2	2	2	Hayır(üni)
5	E	4	11	10	Hayır
6	K	3	3	3	Hayır
7	K	4	3	2	Hayır
8	E	1	6	5	Hayır
9	K	3	1	1	Hayır
10	K	1	5.5	5	Hayır
11	K	3	3.5	2	Hayır(üni)
12	E	3	5,5	5,5	Evet
13	E	1	3	2	Hayır
14	E	1	7.5	7	Hayır
15	E	2	3.5	2	Hayır
16	E	1	3	3	Hayır
17	K	1	1.5	1	Hayır
18	E	4	4	4	Hayır
19	K	3-4	3	1	Hayır(üni)

Tablo 1'in devamı					
20	E	1	2	1	Hayır
21	K	3	2	1	Hayır(üni)
22	K	1-2	2	2	Hayır
23	K	4	5	5	Hayır
24	K	2	4	3	Hayır(üni)
25	K	1-2	5	4	Hayır
26	K	2	3.5	3	Hayır
27	K	3-4	3	2	Evet
28	E	1	3	3	Hayır
29	E	1	3	3	Hayır
30	E	1-2	8	2	Hayır
31	E	1-2	10	3	Hayır
32	K	4	5	4	Hayır(üni)
33	E	2	3	2	Hayır(üni)
34	E	1	8	1	Hayır(üni)
35	K	2	6	6	Hayır
36	K	1	1	1	Hayır
37	K	3	2	1	Hayır
38	K	1-2	10	1	Hayır
39	K	4	4	4	Hayır
Toplam	18 E -21 K				

Katılımcıların özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin 21'i kadın, 18'i erkektir. Sosyal-Duygusal Öğrenme ile ilgili ayrıca eğitim alan 2, üniversitedeki derslerden bilgi sahibi olduğunu söyleyen 8 öğretmen vardır. 29 öğretmenin Sosyal-Duygusal Öğrenme konusunda daha önce hiç eğitim almadığı belirlenmiştir. Kıdem yılları incelendiğinde 1-11 yıl arasında değişiklik gösterdiği, Muş ili Varto ilçesinde çalışma yılı bakımından en fazla 10 yıllık öğretmenin yer aldığı; 3 merkez okul, 14 köy okulunda bulunan; 7 Birleştirilmiş Sınıf, 32 Bağımsız Sınıf öğretmenleriyle görüşmelerin gerçekleştirildiği açıklanmaktadır (Tablo 1).

Yarı yapılandırılmış görüşme bulgularını desteklemek ve ayrıntılı açıklamak amacıyla 39 sınıf öğretmeni içinde bulunan 17 sınıf öğretmenin sınıflarında kurumun ve öğretmenin uygun olduğu derslerde ve bir ders saatiyle sınırlandırılmış şekilde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin gerçekleştirildiği okullardan 2 tanesi merkez okul, 5 tanesi köy okuludur. Gözlemlenen sınıfların mevcutlarına bakıldığında 10-29 arasında değişmekte olduğu; bu sınıfların ikisinin birleştirilmiş sınıf (1-2/2-3); diğerlerinin çoğunluğunu 4. sınıfların oluşturduğu (1.(3), 2.(3), 3.(2) müstakil sınıf olduğu bilinmektedir. Gözlemler Türkçe (6), Matematik (4), Fen Bilimleri (2), Hayat Bilgisi (2), Serbest Etkinlikler (2), Müzik (1) ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları Ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılarak toplanmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştığı sosyal-duygusal sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözümleri belirleyebilmek amacıyla görüşme yönteminin en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir. Karasar (2019) öğrenilmek istenen bilginin doğrudan ve derinlemesine ifade edilmesinde görüşme yönteminin önemini vurgulamaktadır. Bununla beraber, görüşmede kullanılan ses tonunun araştırmacıya önemli ipuçları verdiği ve bu yöntemde verilen cevapların gerçekliğinin sorgulanabildiğini belirtmiştir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının katılımcının verdiği cevaplara göre süreci yönetebildiği ve derinlemesine

bilgi elde etme imkanı sağlayan esnek bir görüşme türüdür (Lodico, vd., 2010). Görüşmeyi yapan kişiye görüşmenin seyrine göre ilave sorular sorabilme, soru sorma sırasını değiştirme, soruların cevaplarına ilişkin açıklama yapabilme ve konuşma düzeyini ayarlayabilme konusunda araştırmacıya avantaj sağlamaktadır (Ocak, 2019). Fenomenolojik araştırmalarda görüşme süreci bir iletişim ve etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir. Amaca yönelik veriler elde etmede ve katılımcıların odaklanmalarını sağlama noktasında önceden hazırlanan sorular araştırmacıya kolaylık sağlayabilir. Ancak bu sorular katılımcının bakış açısını sınırlandırabilir ve kendiliğinden gelişen konuşmalarla katılımcıların farklılıklarını öğrenmemizi engelleyebilir (Saban ve Ersoy, 2019). Derinlemesine bilgi toplama ve önceden sezilemeyen önemli bakış açılarını öğrenmek amacıyla görüşme sürecinde ek sorular sorma imkanı sağlayan yarı yapılandırılmış görüşmenin bu araştırma için uygun olduğu düşünülmüştür.

Görüşmeye başlamadan öğretmenlere katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu ve verecekleri yanıtların gizli kalacağı belirtilmelidir (Locido, vd., 2010). Görüşmenin amacı hakkında bilgiler verdikten sonra süreçte iyi ve tarafsız bir dinleyici olmaya dikkat edilerek verilerin bütünlüğünün korumak ve veri analizini kolaylaştırmak amacıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Alanyazın, katılımcının süreçte rahatlamasını sağlayacak sorular sormakla işe başlamanın yararlı olacağını ifade etmektedir (Karasar, 2019; Moustakas, 1994; Saban ve Ersoy, 2019). Saban ve Ersoy (2019) bu ifadeye ek olarak görüşme sorularının açık uçlu sorulardan oluşması ve katılımcıyı uzun konuşmaya cesaretlendirici nitelikte olmasını vurgulamaktadır. Creswell ve Poth (2016) görüşmenin yapılacağı fiziksel ortamın sessiz olmasına, görüşmenin belirtilen süre içerisinde tamamlanması gerektiğine ve görüşme sürecinde saygılı ve nazik davranışlar sergilemek gerektiği belirtmektedir. Bu hususlar araştırmacı tarafından dikkate alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme soruları oluşturulduktan sonra iki uzmanın görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenerek son şekli verilmiştir (EK 5). Gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlerin okulları ziyaret edilerek konu hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve görüşme sürecinin ayrıntıları belirtilip gönüllülük esas alınarak katılmak isteyen öğretmenlerden Öğretmen Gönüllülük Formunu doldurmaları istenmiştir (EK 4). Araştırmanın güvenilirliği için ses kaydı alınacağı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı,

öğretmenlerin ismini kullanmak yerine numara verilerek analizlerin gerçekleşeceği belirtilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin belirlediği saatlerde; Pandemi sebebiyle online (çevrim içi) gerçekleştirilmiştir. 39 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler en az 35 dakika sürmüştür.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak gözlemlerin yapılması planlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) herhangi bir ortam veya kurumda oluşan davranışı ayrıntılı tanımlamak amacıyla bu yöntemin kullanabileceğini belirtmektedir. Karasar (2019) gözlem yönteminin karmaşık davranışların araştırılmasında yararlanılabileceği görüşündedir. Saban ve Ersoy (2019) geçerliği artırma ve bireylerin olguya yükledikleri anlamları tutum ve davranışlarına yansıttıkları düşünüldüğünde, gözlemin önemli bir destek veri olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada, sınıfta karşılaşılan sosyal-duygusal sorunları daha iyi anlayabilmek; öğretmenin söylemeyi unutabileceği veya gözden kaçırabileceği sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma yolları hakkında detaylı bilgi toplamak, görüşmelerden elde edilen bulguları destekleyip-desteklemediğini belirlemek ve açıklamak amacıyla gözlem yönteminin kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Gözlem formunun hazırlanması için sosyal-duygusal sorunların neler olduğu ve bu sorunlarla başa çıkma yolları ile ilgili alan yazın araştırılarak elde edilen bilgilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler dikkate alınarak gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formu oluşturulduktan sonra iki uzman görüşü alınmış eksik yönler tespit edilmiş gerekli tavsiyeler verildikten sonra yeniden düzenlenmiştir. Gözlem formuna son hali verilerek uygulamaya konulmuştur (EK 9). Öğretmenlere gözlem hakkında mesaj ile bilgi vererek gönüllü olanlardan Katılım Kabul Formu (EK 8) alınmıştır. Gözlem sırasında ses kaydı alınmayacağı, fotoğraf, video çekilmeyeceği hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Gözlem verileri okul müdürleri ve öğretmenlerin belirlediği saatlerde en fazla bir ders saati sürecektir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için gerekli resmi izinler Ekler bölümüne eklenmiştir.

3.4. Verilerin analizi

Bu araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Temel amacı toplanan verilerin okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklayıcı kavram ve ilişkilere ulaşmak olan içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ile ilişkilendirilir ve temalar oluşturularak veriler çözümlenir (Yıldırım ve şimşek, 2018). Yıldırım ve şimşek (2018: 243) nitel araştırma verilerinin dört aşamada analiz edileceğini belirtmektedir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Bu doğrultuda görüşmeler tamamlandıktan sonra alınan ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan ve görüşmelerin yapıldığı sırayla görüşme numarası verilerek araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Deşifre edilen veriler tekrar tekrar okunarak kodlar elde edilmiş ve bu kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre düzenlenip kategori, alt kategorilere ayrılarak uygun temalarda birleştirilmiştir. Kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır. Daha sonra, görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda gözlemler gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin, görüşmelerin analizini destekleyip desteklemediği kontrol edilmiştir.

Bilimsel araştırmalarda çalışılan konunun araştırmacı tarafından değiştirilmeden, yansız olarak gözlenmesi ve hatalardan arınık çalışmaların ortaya konulması, geçerlik ve güvenirlik olarak adlandırılmaktadır. Güvenirlik ve geçerlik nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçların inandırıcılığını etkileyen önemli ölçütler olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008).

Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla toplanan verilerin ayrıntılı rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması son derece önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu doğrultuda aşağıda veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra görüşme formu iki uzman tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya konulmuştur. Veriler toplanmadan önce araştırma yapılacak okullardaki öğretmenler okullarında ziyaret edilerek öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve veri toplama süreci açıklanmış araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair form doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın geçerliği açısından farklı özelliklere sahip bireylerin katılımı önemsenmiştir. Pandemi sebebiyle görüşmeler öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatte evrimii geçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde toplanan verilerin tutarlılığı açısından tüm katılımcılara sorular görüşme formu sırasındaki gibi sorulup cevapları alınmıştır. Görüşme süresi güven ortamı oluşturulup katılımcıların samimi cevapları verebilmesi açısından en az 35 dakika olarak belirlenmiştir. Veriler toplanırken ses kaydı alınmış ve toplanan veriler deşifre edilmiştir. Verilerin analizlerinde katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiş ve ifadeler okuyucunun anlayacağı ölçüde ayrıntılı betimlemeler ile açıklanmıştır. Daha sonra, yarı yapılandırılmış görüşme verilerinden elde edilen bulgular dikkate alınarak ve ilgili alan yazın incelenerek gözlem formu oluşturulmuştur. Form iki uzmandan görüş alınarak son haline getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguları ayrıntılı açıklamak amacıyla 39 ğretmen içerisinden 17 öğretmenin uygun olduğu gün ve saatte gözlemler geçekleştirilmiştir.

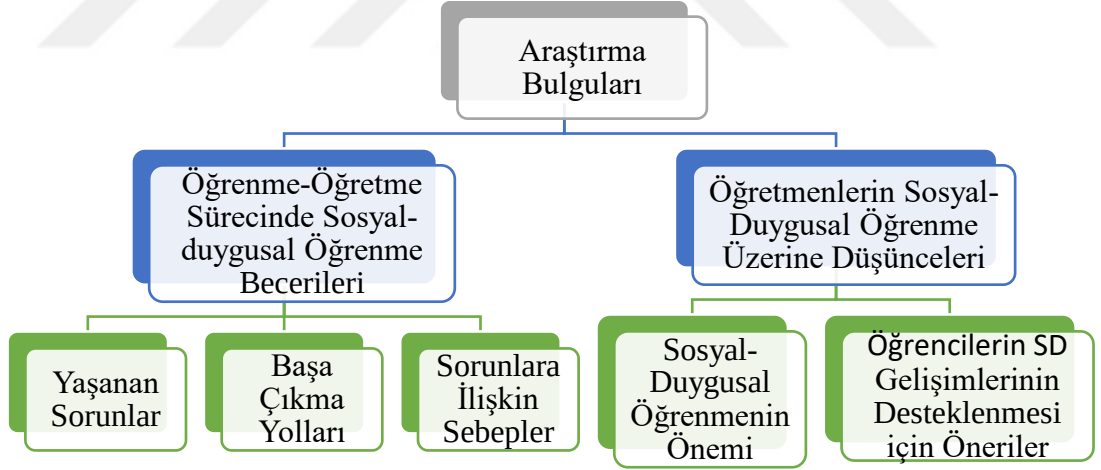
Nitel araştırmalarda olay ve olguların zaman içinde sabit kalmasının mümkün olmaması ve dolayısıyla elde edile sonuçların başka araştırmalara genellenememesi sebebiyle güvenirlik konusu nitel araştırmalar için farklı bir anlam ifade edilmektedir. Nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanması için birtakım önlemler alınmış olup araştırmacının süreci ve kullandığı stratejilerinin açıklanması ile diğer araştırmacıların benzer biçimlerde kullanabilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla çalışma grubunun demografik özellikleri ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal ereve ve varsayımlar, veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

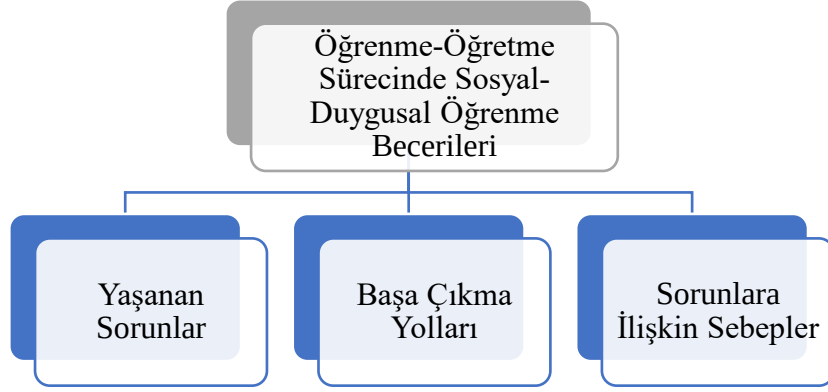
Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlar ve bunlarla başa çıkma yollarının incelendiği bu araştırmada görüşmelerin analizi sonucunda “Öğrenme-Öğretme Sürecinde SDÖ Becerileri” ve “Öğretmenlerin SDÖ Üzerine Düşünceleri” olmak üzere iki ana kategori elde edilmiştir. “Öğrenme-Öğretme Sürecinde SDÖ Becerileri” ana kategorisinin alt kategorileri “Sorunlara İlişkin Sebepler, Yaşanan Sorunlar, Sorunlarla Başa Çıkma Yolları”; “Öğretmenlerin SDÖ Üzerine Düşünceleri” ana kategorisinin alt kategorileri ise “SDÖ’nün Önemi, Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerinin Desteklenmesi için Öneriler” olarak belirlenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Araştırma bulguları kategoriler

4.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

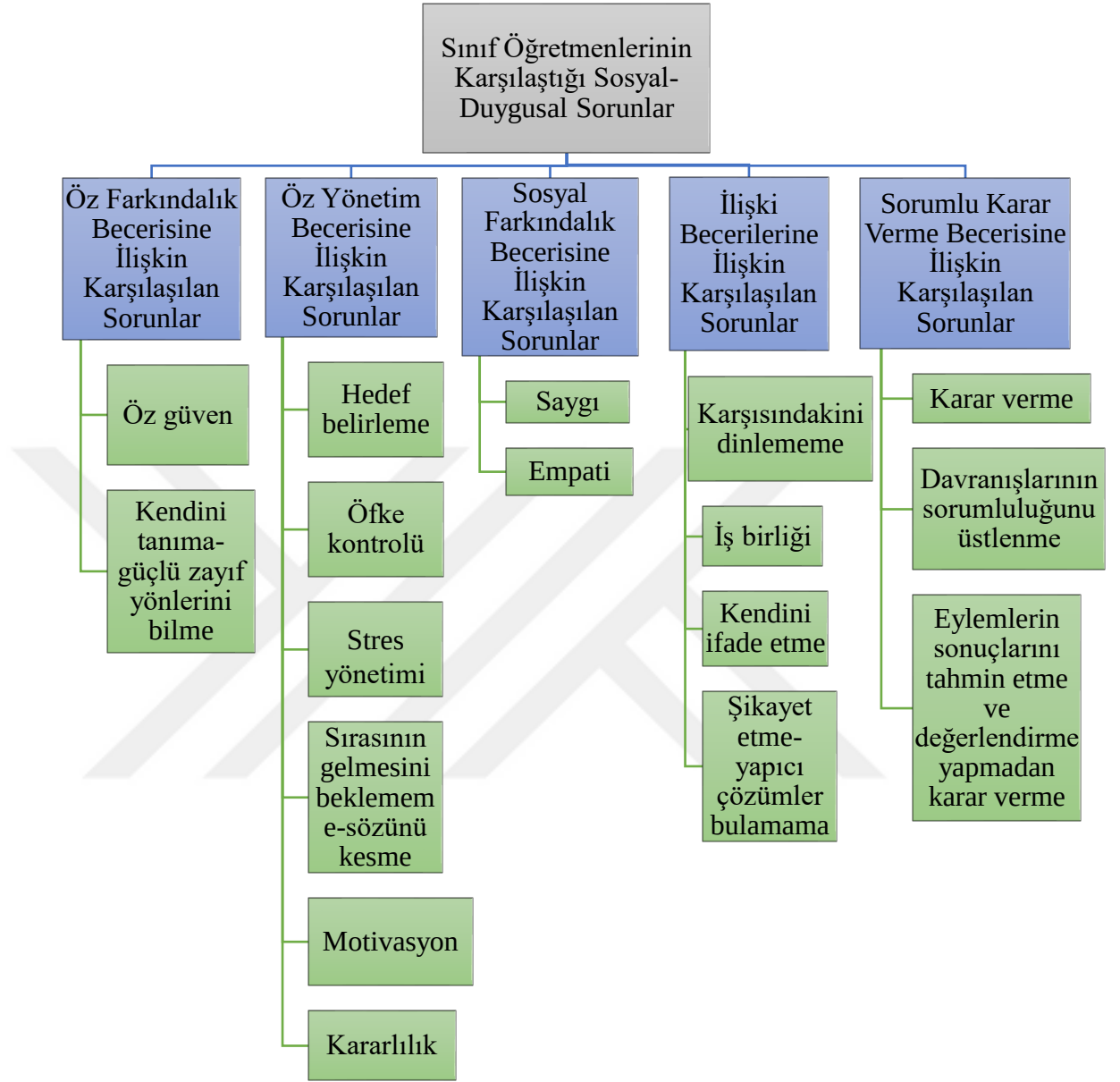
Bu kategoride Yaşanan Sorunlar, Sorunlara İlişkin Sebepler ve Başa Çıkma Yolları olmak üzere üç alt kategori yer almaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri

4.1.1. Sınıf öğretmenlerinin Karşılaştığı Sosyal-Duygusal Sorunlar

Bu alt kategoride sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir. Bu sorunlar sosyal-duygusal öğrenme becerileri; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerileri bakımından ele alınarak aşağıda ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir (Şekil 4).



Şekil 4. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlar

Öğretmenlerin yarısına yakını öğrencilerinin öz farkındalık becerisi kapsamında öz güven sorunu ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler aşağıda, derse aktif katılamama, cevabından emin olmama, dikkat dağınıklığı, rahatsız hissetme, konuşmaktan çekinme, tedirginlik hali, heyecan, kısık ses ile konuşma, kekeleme, topluluk önünde

konuşmakta zorlanma, utanma, içine kapanma, yönlendirici sorularla cevap verme, görev almada isteksizlik gibi sıkıntılar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir:

Kararsızlaşabiliyorlar hocam, şimdi mesela bir soruyu yanlış biliyorlar sonraki soruya doğru cevap verdiği zaman emin değil doğru cevap verdiği için, kararsız, o şekilde (Öğretmen 3).

konuşmak... evet çekiniyorlar zaten, cesaretlendirmek gerekiyor hani en basit soruyu bile cevaplamaktan çekiniyorlar, bu da nasıl oluyor mesela bir soru sorduğumda derse katılmıyor çekiniyor, kendi arkadaşlarından da çekiniyor, bir öğretmenden değil sadece, hani bu da ister istemez öğrenmesini zorlaştırıyor çocuğun (Öğretmen 4).

şu şekilde mesela sınıfta etkinlik yaptığımda sessiz kalan geri planda kalan öğrencilerimden dolayı bunu anladım, etkinliklere katılmıyorlar (Öğretmen 24).

sürekli utangaç, içine kapanık öğrenciler var (Öğretmen 28).

hepsinin değil hocam birkaç öğrencimin var öz güven problemi var, mesela bir tanesi hiç konuşmuyordu (Öğretmen 38).

Öğretmen 3 öğrencilerini sınıfta sorulan soruları yanıtlarken kararsız kaldıklarını, bir soruyu yanlış cevapladıkları zaman bu onların kendine olan güvenini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen 4, 24 ve 28 ise öğrenme-öğretme sürecinde aktif katılımın sağlanmadığını, öğrencilerin geri planda kalmak istediğini ve çekingen davrandığını ifade etmişlerdir. Öğretmen 38 ise öz güven sorunu yaşayan öğrencisinin derslerde hiç konuşmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden birçoğu öz güven sorunu yaşayan öğrencilerinin tahtaya kalktıklarında kendilerini ifade etmede zorlandıklarına dikkat çekmişlerdir.

mesela çok iyi yapabileceği bir şey var, yapıyor, diyelim tahtaya çıkarıyorum ama gülüyor, yapamayacağını hissediyor, yapmıyor mesela, halbuki yapabilecek, yerinde oturduğunda çok rahat ifade edebileceği bir şeyi tahtaya çıkardığımda ifade edemiyor, dikkati dağılıyor, rahatsız hissediyor, en basit örnek bu çoğunda bu mevcut (Öğretmen 1).

şu anki öğrencilerimizde de var, mesela ben bazen bazı öğrencileri kaldırıyorum, hocam yerimde söylesem nasıl olur?, cevap versem olur mu? Çünkü o öz güven yok ya hocam, yani tahtaya çıkmak bir korku oluşturmuş (Öğretmen 12).

Yukarıdaki bulgular Öğretmen 1'in, öğrencisinin başka zaman cevaplayabileceği bir soruyu tahtaya çıktığında cevaplayamadığını, dikkatinin dağıldığını ve rahatsız hissettiğini fark ettiğini gösterirken; Öğretmen 12'nin tahtaya çıkmanın öğrencilerinde korku oluşturduğunu, tahtaya çıkmayı reddettiklerini ifade ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde, aşağıdaki öğretmenler bazı öğrencilerinin topluluk önünde konuşurken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

mesela diyelim ki öğrenci topluluk önünde bir şiir okuyacak, şiir vermişim ya da bir okuma yapmak istiyor o konuşmayı yaparken otomatik olarak sesinin kısılması, sadece kendisinin duyabileceği ses frekansı ile konuşuyor, artı olarak kesinlikle kendisi dışındaki herhangi bir nesneyle ya da kişiyle ilgilenmiyor, bakmıyor, davranışları kendini kapanma halinde, beden dili olarak kapandığını gösteriyor, çekindiğini o ortamda bulunmadığını ifade ediyor, sosyal olarak değil de bedensel olarak öyle (Öğretmen 15).

heyecan konusunda özellikle bir öğrencimizde bu çok belirgindir, normalde hiç stres yokken çok rahat ve sade konuşur ama heyecan noktasına geldiğinde çocukta kekeleme davranışı başlıyor, en basitinden şöyle örnek vereyim, özel günlerde bu milli

bayramlarda olur ya çocuğa bir şiir veya yazı okutmak için verdiğimde çocuk prova aşamasında bile o heyecanı gösteriyor (Öğretmen 31).

ben 23 Nisan'da bir görev vermek istedim şiir okuyalım dedim, tamam öğretmenim okuyalım dedi, ama sessiz konuşmak yok dedim, sınıfta öğrenciler bayağı sessiz konuşuyor, anlamakta zorlanıyorum, o zaman ben okumam dedi, ama yapabiliriz dedim çabaladım, hayır ben yapmam dedi, ben yapamam dedi, bazı öğrencilerim öyle (Öğretmen 36).

Öğretmenlerin öğrencilerinin topluluk önünde konuşmadan önce, prova aşamasında veya topluluk önünde konuşurken heyecanlandıklarını, beden dillerinin bunu yansıttığını ifade ettiği görülmektedir. Örneğin; Öğretmen 15, öğrencisinin topluluk önünde şiir okurken bedensel olarak kendini kapattığını, sesinin kısıldığını ifade ederken; Öğretmen 31 ise öğrencisinin prova aşamasında kekeleme davranışı gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmen 36, öz güven sorunu yaşayan öğrencilerinin genellikle kısık sesle konuştuklarına değinmiştir. Açıklamalardan bu öğrencilerin öğretmenlerinin ısrarlarına rağmen görev almayı reddettikleri anlaşılmaktadır. Bireyin duygu, düşünce ve değerlerini tanıma ve davranışları üzerindeki etkileri anlama yeteneği olarak ifade edilen öz farkındalık becerisi, bireyden kendi güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını iyi tanımasını ve kendi duygusal dünyasını iyi temellenmiş bir güven duygusuyla farkında olmasını desteklemektedir (Körükçü ve Kuray-Vural, 2022). Bireyin duygu ve düşüncelerinin farkında olması, güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına imkan sağlayan öz farkındalık becerisinin öz güven ve öz yeterlilik algısına olumlu katkı sağladığı bilinmektedir (Apaydın-Demirci ve Yıldız-Bıçakçı, 2022). Öz farkındalık becerisi bireyin kendini tanıma ve değerlendirme aşamasında sağlam temellere dayanan öz güven duygusunu sürdürmeyi gerektirmektedir (Bracket ve Rivers, 2014). Bu doğrultuda, bu araştırmada öz güven sorunu öz farkındalık becerisi içinde açıklanmıştır.

Bulgulardan hareketle; öğretmenlerin yaşadığı bir diğer sorunun kendini tanıma-güçlü zayıf yönlerini bilme olduğu anlaşılmaktadır:

öz farkındalık çok önemli, çoğu çocuk kendisinin neleri yapabileceğinin farkında değil, nelere yeteneği olduğunu ya da nelere ilgisi olduğunu henüz keşfedebilmiş değil (Öğretmen 1).

çoğunluğu kendinin, o öz farkındalık becerisini tam anlamıyla kazanabilmiş değil, kendinin farkında değil (Öğretmen 5).

çünkü öğrencim kendini tanımıyor, kendi hangi yeteneklere sahip... bunların hiçbirini bilmiyor (Öğretmen 8).

yeteneklerinin farkında değiller, amaçlarının farkında değiller (Öğretmen 26).

Yukarıdaki bulgular öğretmenlerin öğrencilerinin kendilerini yeterince tanımadıklarını, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmadıklarını vurguladıklarını göstermektedir. Örneğin; Öğretmen 26 öğrencilerin yeteneklerinin yanında amaçlarının da farkında olmadıklarına değinirken; Öğretmen 1, 5 ve 8 öğrencilerinin kendilerini tanımadığını ve öz farkındalık becerilerini henüz kazanamadıklarını düşündüklerini belirtmektedir. Öğretmen 31 ise aşağıda öz farkındalık becerisinin öğretim kademelerine göre değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

öğretim kademelerine göre değerlendirmek gerekiyor, çocuk o konuda öz farkındalık olayına çok hakim değil, neye yeteneğinin olduğunu aslında farkında değil, hani örnek olarak matematikte çok iyi olan bir öğrencim var ama ne kadar iyi olduğunu çocuk kendisi de bilmiyor (Öğretmen 31).

1. ve 2. Sınıfların bir arada olduğu birleştirilmiş sınıfta görev yapan Öğretmen 31 öz farkındalık becerisinin kazanımı ve uygulanmasının her sınıfta aynı olmayacağı öğretim kademelerine göre değerlendirmek gerektiğini ifade etmektedir. Kendi sınıfında olan bir öğrenciden örnek vererek Matematik dersinde yetenekli bir öğrencisinin olduğunu fakat öğrencinin yeteneğinin farkında olmadığını belirtmektedir. Öğretim kademeleri arttıkça

öğrencilerin öz farkındalık becerisinin farkındalık düzeyini artacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde, aşağıdaki bulgular öğretmenlerin öğrencilerinin kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmediklerini ve bunun üzerine düşünmediklerine dikkat çektiği görülmektedir.

mesela çocuklar kendilerinin neleri yapabileceklerini ya da neleri yapamayacaklarını bilmiyorlar mesela oturup hiç düşünmüyorlar, ben işte çok iyi okuyorum, o zaman Türkçede iyiyim diyemiyorlar, ya da ben problem çözemiyorum, biraz daha problem çözme matematik becerilerimin üzerine gideyim diyemiyorlar (Öğretmen 6).

örneğin sınıf içerisinde çocuğun öz farkındalığını düşünecek olursak çocuğun orada neden olduğu ya da ben hangisini yapabilirim, hangisini yapamam, bunda daha iyiyim bunda daha kötüyüm gibi bir özelliği olmadığı için hani yaptığı çalışmanın ya da yaptığı çalışmada kendi rolünün farkında değil maalesef, çok nadir sayabilirim bu tarz öğrencileri, birkaç tane geçmiş sınıftaki öğrencimden bahsedebilirim ama onun dışında maalesef bunun farkında değiller (Öğretmen 13).

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları öğrencilerinin öz farkındalık becerisine sahip olmadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Örneğin; Öğretmen 6 öğrencilerinin güçlü yönlerini tanımlayamadıkları ve bu konuda bir güven duygularının bulunmadıklarını belirtmekle birlikte bu sebeple güçlü yönlerini geliştirmek adına bir çaba harcamadıklarını da ifade etmektedir. Öğretmen 13 ise çok nadir de olsa öz farkındalık becerisine sahip öğrencilerle önceki çalışma yıllarında karşılaştığını ama şu an böyle bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmayan öğrencilerin öz yönetim becerisi kapsamında hedef koyma noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirttiği görülmektedir.

hedefler konusunda oldukça sıkıntı yaşıyorlar, yani özyönetim konusunda öğrencilerin geneli sıkıntı yaşıyor, ne için okulda olduklarını, gelecekte ne için adım atacaklarını bunların farkında değiller, bunun belki nedeni daha küçük olmalarından dolayı olabilir, bu kararlılıkla gelen işte ben ne yapacağım, ne için buradayım, benim yapmam gereken işler neler bunun farkında olan öğrenci öz yönetimi konusunda az, toptasan bir iki kişi diyebilirim (Öğretmen 30).

hocam şöyle o konularda böyle hedef koyma şeyleri pek yok, sadece birkaç öğrencimde var öğretmenim ben büyüdüğümde doktor olacağım insanları iyileştireceğim bu koronavirüs sebebiyle falan böyle 1-2 öğrencim vardı ama genel olarak öğrencilerimle gördüğüm kadarıyla bir hedef koyma, ben şunu yapacağım, bunu yapacağım gibi bir şey yok (Öğretmen 33).

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde; Öğretmen 30 öz farkındalık becerisinin, öz yönetim becerisiyle ilişkisine vurgu yaparak, öğrencilerinin yaşlarının küçük olmasından dolayı amaçlarının farkında olmadıklarını ve kendilerine uygun hedefler belirleyemediklerine değinmektedir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin farkındalıklarının sınırlı olduğunu; gösterdiği davranış veya yaptığı eylemlerin belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmediği ve bunun üzerine düşünmemeleri sebebiyle geleceğe yönelik bireysel hedefler belirlemedikleri ifade edilmektedir. Öğrencilerinin hedef belirleme açısından çok zorlandıklarını ifade ederken hedef belirleyebilen öğrencilerin çok az sayıda olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğretmen 33'ün ise öğrencilerin hedef belirleme noktasında küçük hedefleri görmezden geldiğini, büyük-ileriye dönük hedeflere vurgu yaptığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu öz yönetim becerisi kapsamında öğrencilerinin öfkelerini kontrol edemediklerini ifade etmektedir:

öfke konusunda da... şöyle eee onların öfkeleri daha çok... öfkelerini bastıramıyorlar, hani bir... direkt şiddete başvuruyorlar, hani öfke kontrolü diye bir şey yok (Öğretmen 7).

ya öfke... bugün olan bir şeyi anlatayım size, bugün öğrencimle diğer arkadaşı çantasını düşürmüş, kaldırmış bir tane tokat atıyor ya öfke kontrol etmiyor ya işte bunu şey yapalım... karar verirken bile yanlış karar verdiğinin bile farkında değil, geliyor bir tokat atıyor, ya böyle sen bunu anlatsan da anlamıyor (Öğretmen 8).

şöyle çocuklar aslında birbirlerine karşı ılımlı davranıyorlar genel olarak, hani birbirlerine böyle çok düşmanca davrandıklarını söyleyemem ama arada böyle öfke patlamaları oluyor, nasıl oluyor, mesela yapmasını istemediği bir davranışla karşılaştığı zaman arkadaşı örneğin yapmasını istemediği bir davranış yaptığı zaman bunu sözle uyarmak ya da o kişiyle konuşmak yerine direk fiziksel olarak işi böyle vurmaya, kırmaya götürüyor, hani en ufak bir şeyde birbirlerine vurma hadisesi çok yaygın burada, dolayısıyla bu küçük meseleler değil de birazcık daha büyüdüğü zaman biraz daha kavga boyutuna geldiği zaman işte orada öfke patlamalarını çok daha görüyoruz, yani birbirlerine böyle ittirme kaktırma ya da işte hafif dokunmaları gibi geçen, birbirlerine zarar verecek boyutlarda kavgalara şahit oluyoruz, hemen hemen her gün, hemen hemen her teneffüs diyebilirim, bir sınıfta olmasa öbür sınıfta mutlaka oluyor (Öğretmen 13).

Yukarıdaki bulgulardan hareketle öğretmenler öğrencilerin öfkelerini kontrol edemediklerini, şiddete başvurdıklarına değinmektedir. Öğretmen 7 öğrencilerinin sinirlendikleri bir durum ile karşı karşıya kaldıklarında öfke kontrollerini gerçekleştiremediklerini, şiddet kullanmayı tercih ettiklerini ifade ederken; Öğretmen 8 bir arkadaşı tarafından çantasının yere düşürüldüğünü gören öğrencinin bu duruma sinirlendiğini ve sağlıklı düşünüp karar veremediğini, öfkesini kontrol edemeyip arkadaşına fiziksel şiddet gösterdiğini ifade etmektedir. Öğretmen yaptığı davranışın doğru olmadığıyla ilgili öğrenci ile iletişime geçse dahi öğrencinin anlamadığını belirtmektedir.

Bununla beraber, Öğretmen 13, öğrencilerinin birbirleriyle ilişkilerinin aslında iyi olduğuna ancak öğrencilerin istenmeyen olaylar yaşadıklarında öfkelerini kontrol edemediklerini, öfke patlamaları yaşadıklarını; sorunlarını iletişim yoluyla

çözemediklerini, en küçük sorunda şiddete başvurdıklarını belirtmiş; yaşanan kavgaların birbirlerine zarar verecek boyuta ulaştığını ve hemen hemen her teneffüs sınıflardan birinde benzer olayların yaşandığına dikkati çekmektedir.

Aşağıdaki bulgular öğrencilerin öfkeli anlarda yaşadıkları durumları ele almaktadır.

evet çocuklar da çok fazla öfke kontrolü yok mesela, sürekli bir şiddet eğilimleri oluyor yani bu mesela öfke kontrolünün olmaması beni gerçekten bazı zamanlar bir dersime mal oluyor, kendi kendine titriyor, öfkeleniyor işte bir de şöyle bir şey var sen dur ben seni çıkışta alacağım (Öğretmen 23).

öfkesini kontrol etmede başarılı değiller o anda ne gerekiyorsa, bir bakıyorsun... ya duygunun gerektirdiği şekilde harekete geçiyor ama sonrasında tabii ki yine tepkisini verdikten sonra eski haline dönüyor da o an için hiç öfke kontrolü diye bir şey yok aslında çocuklarda, bunu 1-2 öğrenci de değil de genelinde görüyorum, aşağı yukarı hepsinde öfke kontrolü açısından yetersiz kalıyorlar (Öğretmen 31).

genelde çocuklar öfke kontrollerini çok sağlayamıyorlar bir şeylere üzüldüğünde ya da sinirlendikleri zaman hemen maalesef ağlamaya başlarlar ağlayarak kendilerine daha çok ifade ediyorlar, o an sinirlendikleri oluyor, ya karşı tarafın saçını çekme ya da itme tarzı davranışlarda bulunuyorlar özellikle uyarmamıza rağmen bu yaptığınız davranış yanlış gelip öğretmenlerinize söyleyin biz çözelim bir araya gelin dediğimizde maalesef genellikle birbirlerine sataştıktan sonra gelip söylüyorlar durumu (Öğretmen 35).

Öğretmen 23 yaşadığı öfke kontrolsüzlüğünden kaynaklanan sorunların öğrenme-öğretme sürecini aksattığını, öğrencilerinde sürekli şiddete eğilim olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen 31 bazı öğrencilerinin öfkelerini kontrol etmede başarısız olduğunu, öğrencilerinin öfkelerini kontrol etmek yerine duygularının gerektirdiği şekilde harekete geçtiğine ve gerekli tepkiyi verdikten sonra eski haline dönebildiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen 35 ise öğrencilerinin üzüldüklerinde veya öfkelenediklerinde

ağladıklarını kendilerini ağlayarak ifade ettiklerini ve birbirlerini itme, saçını çekme gibi davranışlar gösterdiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin birkaçı öğrencilerinin oynadığı oyunlarda şiddet içeriğini kullandıklarını gözlemlediğini ifade etmektedir. Bu durumun öfke kontrolünü olumsuz etkilediğini belirtmektedir:

çocukların bahçede tek yaptığı şey birbirleri ile kavga etmek ama nasıl kavgalar çok büyük kavgalar ayırdım ve bunu oyun olarak görüyorlar ve bu oyunda en iyi kavga eden kazanıyor yani en çok zarar verebilen kazanıyor yani ben çocuklarda bunu gözlemledim (Öğretmen 21).

öfke kontrolü, yani kötü diyebilirim, çünkü çocuklarda sürekli bir şiddete meyil var yani anlayamadığım bir şekilde, oyun oynamayı bile şiddet olarak görebilirler öyle söyleyeyim, okulda oyun nasıl oynanır, bakın bunlar oyundur, bunlar oyun değildir diye açık açık anlattığım bir süreçte oldu yani, o konuda gerçekten muzdaribiz, çünkü geldiğimden beri senenin başından beri bu öfke konusu ve veli kontrolü ile uğraşmaktayım, çünkü sürekli birbirlerine vurma şikayet etme, başka sınıflara zarar verme gibi durumlarla karşı karşıya kalıyorum, bu şekilde hocam yani (Öğretmen 37).

Öğretmen 21, öğrencilerinin kavga etmeyi bir oyun olarak gördüklerini en çok zarar verenin oyunda kazanan olduğunu ifade ederken; Öğretmen 37 söylenenlere katılmakla birlikte sene başından beri öfke kontrolüyle uğraştığını ve bu sebeple öğrencilerine oyunun ne olduğunu, okulda nasıl oyunlar oynanacağını anlattığını belirtmektedir. Çocukların kendileri hakkında bilgi edinmelerine; duygu, düşünce ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına yardımcı olan oyunlar sosyalleşme ve etkileşim ortamları yaratarak bireyin kendisinin ve çevresinin duyguları hakkında farkındalık kazandırmasına yardımcı olur. İş birliği yapabilme, problem çözebilme, öğrenme motivasyonu ve öz güven, oyunların geliştirdiği diğer yetkinliklerdendir (McClenathan, 2022). Oyun çocuğun sosyal-duygusal becerilerini deneyimleme ortamı yaratması bakımından birbiriyle yakından ilgili kavramlardır. Paylaşma, liderlik etme, duyguları tanıma-ifade etme; korku, güvensizlik

gibi duygularla yüzleşme ve başa çıkma gibi fırsatlar sunar. Oyun sırasında birbirleriyle etkileşim halinde olan çocuklar iletişim becerilerini kullanmakta, paylaşma, yardım isteme gibi durumlarla karşı karşıya kalmakta ve farklı rolleri deneyimleyerek belirli çatışmalar yaşayıp çatışmaları çözümleme sürecine girmektedir. Yine kendini farklı alanlarda sınayarak güçlü-zayıf yönlerini keşfetmekte, süreçte riskler alıp sonuçlarına katlanmaktadır (Sapmaz, 2021). Bu anlamda birçok beceriyi içerisinde barındıran oyunların sosyal-duygusal becerileri kazandırmadaki önemi büyüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçı ise öğrencilerinin, kendinden küçük yaşlara veya güce sahip olan öğrencilere şiddet gösterdiğini ifade etmektedir.

hocam şöyle bir şey benim olmadığım ortamlarda kendinden yaşça küçük çocuklara vurma eğilimi vardı, parka çıktığımız vakit daha şiddet eğilimi vardı (Öğretmen 38).

evet çocuklar da çok fazla öfke kontrolü yok mesela, en ufak bir şeyde havada yumruklar uçuşuyor ve genelde kendi ile aynı oranda güce sahip biriyle değil, ezme psikolojisi var biraz karşısındakine bastırma düşüncesi, kendinden fiziksel olarak ya da güç olarak daha aşağıda olanlara karşı (Öğretmen 39).

Öğretmen 38 öğrencilerinin kendinden yaşça küçük çocuklara şiddet gösterdiğini; Öğretmen 39 ise öğrencilerinin kendinden fiziksel olarak daha güçlü olan öğrencilerin daha zayıf olanlara karşı şiddet gösterdiğini ifade etmektedir. Öfke kontrolü olmayan öğrencilerin durumu ayrıntılı incelendiğinde bu öğrencilerin zaman zaman fiziksel ve sözel şiddete başvurdıklarını anlaşılmaktadır.

öğretmenden korktukları için bize karşı kontrol edebiliyorlar ama arkadaşları arasında bazen olmayabiliyor, tartışıyorlar, hani kavga boyutuna ulaşıyor... yani öyle çok

aşırı bir boyuta gitmeden salak, aptal gibi sözler oluyor, aşırı bir küfür duymadım (Öğretmen 22).

mesela geçmişten de söylersem bazı öğrencilerimde biraz hırçınlık, sertlik, karşı tarafa zarar verme oluyor, öfke kontrolü yaşıyabiliyorlar, yani öfke kontrolünü sağlayamayan var... yani şu şekilde fiziksel şiddet de var sözel şiddet de oluyor (Öğretmen 28).

Yukarıdaki bulgular öğretmenlerin öfkelerini kontrol edemeyen öğrencilerin fiziksel ve sözel şiddet uyguladıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler fiziksel şiddeti kavga boyutu ile açıklarken; sözel şiddetin ise bağırma, argo söz veya küfür etme şeklinde gerçekleştiğine dikkati çekmektedir. Öğretmenler sözel şiddete başvuran öğrencilerin davranışlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

sözlü şiddet mesela hocam, mesela öğrencilerimizde bazen oluyor, kız öğrencilerimizde özellikle, bir anda hiç beklemiyorsun, sonra buna söylüyorsun, işte sen bunu söyledin gibisinden öğretmenim ben nasıl onu söylerim diye kendinden şüphe ediyor, ne oldu hocam... öfke kontrolünü sosyal-duygusal açıdan baktığımda kız öğrencilerimiz de biraz daha düşük görüyorum mesela, erkek öğrencilerimizde bu durum biraz daha kaba kuvvet... hani sözlü değil de kaba kuvvet şeklinde, erkek öğrencilerimiz laf söylemektense biraz daha saldırgan davranışlar gösteriyorlar, bu da erkek öğrencilerimizde bildiğim kadarıyla böyle (Öğretmen 12).

ya da öfke kontrolü dışında işte arkadaşlarıyla kötü konuşmalar yapıyor, öyle öğrencilerim var açıkçası (Öğretmen 15).

şu ana kadar öfke ile ilgili onlarla birlikte işte 2 senem bitecek öfke ile ilgili hiç büyük bir problem yaşamadım, sadece en büyük yaşadığım problem işte bir arkadaşın birine böyle çok bağırması (Öğretmen 27).

Öğretmen 12, öğrencilerinin sözel şiddete başvurduklarının farkında olmadıklarını ifade ederken; öğrencileri arasında sözel şiddete daha çok kız çocuklarının başvurduğunu erkek çocuklarının ise kaba kuvvet ve saldırgan davranışlar gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmen 27 ise öğrenme-öğretme sürecinde fiziksel şiddetle hiç karşılaşmadığını, ancak öğrencilerin sözel olarak birbirlerine bağırıldığını ve argo kelimeler kullandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını öz yönetim becerisi kapsamında öğrencilerinin stres ile başa çıkamadıklarını vurgulamışlardır:

ya işte sorduğum bir soruya mesela cevap veremeyen bir öğrenci streslenmeye başlıyor, sonra yaşının küçüklüğünden dolayı da bunu kolay bazen rahat bir şekilde yönetemiyor, hemen stresini atamıyor, farklı şekillerde dışa vuruyor mesela, ya ağlayarak ya başka şekilde sınıftan çıkmak isteyerek falan (Öğretmen 3).

geçen sene yanıma çağırıp okutacağım zaman bir baktım elleri titriyor, baya titriyor yani, tuttum ellerini, dedim sakın ol niye bu kadar stres yapıyorsun? hemen ağlamaya başladı, nasılsa kendini o kadar fazla sıkmış ki, hani yanlış okuyacağım da bana kızacaklar diye yani (Öğretmen 10).

yani çok stresli öğrenci dersten derse değişiyor bir de diğer öğrencilerin iyi olduğu ya da kendisinin biraz geride olduğu, özellikle hırslı öğrencilerim için bahsediyorum, stresli oluyorlar, stresli oldukları zaman birden morali düşüyor, ağlamaya başlıyorlar (Öğretmen 15).

stres yönetimi mesela öğrencilerimde maalesef yok (Öğretmen 26).

Yukarıdaki öğretmenler öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde stresli olduklarını ve bu stresi yönetemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen 3 ve Öğretmen 10 öğrencilerin derste okurken veya soru sorulduğunda bu davranışı gösterdiklerini belirtmektedir. Buna ek olarak; Öğretmen 3, öğrencilerinin streslerini yönetememelerinin sebebini yaşlarının küçük olmasında bağlayarak; bu öğrencilerin stresi yönetemediklerinde

ağladıklarını veya sınıfı terk etmek istediklerini vurgulamaktadır. Öğretmen 15 ise daha çok hırslı öğrencilerinin stresli olduğunu belirtmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde stresi yönetme sorunu ile karşılaşan öğretmenlerin çoğunluğunun bu durumun sebebinin aile baskısı olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir. Ailede başka yakınlarıyla kıyaslanan öğrencilerin veya mükemmeliyetçi ailelerin baskıcı tavırlarıyla karşılaşan çocukların streslerini yönetmede zorlandıkları bu duruma akademik kaygı, kişilik özellik gibi özelliklerin de etki ettiği belirtilmiştir.

Aşağıdaki öğretmenler öğrencilerinin stresi yönetemedikleri takdirde akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir:

strese girdiği zaman her şeyi karıştırıyor, bildiğini de karıştırıyor, yani birazcık böyle ailesi gibi sen yapamazsına getirdiğim an olayı, bakıyorum bildiği de gidiyor hangi derste olduğumuz da gidiyor, Türkçe gidiyor, kendini ifade etme gidiyor, bir hedefi bir amacı var orada da konuşmak istiyor ama o kadar strese giriyor ki hocam bazen şey hissediyorum hocam küçücük bedende sanki bir savaş veriyormuş gibi hissediyorum hocam, kendini kanıtlama savaşı veriyormuş gibi hissediyorum (Öğretmen 6).

başarılı, kendisi de başarılı aslında, ama çok stres ve heyecan yaptığı için bazı durumlarda istediği başarıyı kendisi göremiyor (Öğretmen 11).

stresli öğrencilerim var, özellikle bir tanesi şöyle normalde çok başarılı bir çocuk, yani ders anlamında mesela kendini ifade etme konusunda, derse katılım konusunda çok iyi, ama mesela bazen böyle değerlendirme tarzı şeyler yaptığımızda inanılmaz derecede bir heyecan yapıyor, inanılmaz derecede... e sonradan bu stresin sonuçları da işte o başarılı oldu, oldu ama stresten dolayı bu ne oluyor, başarılı bir alanı başarısız yapıyor, mesela sınıfta iyi bir durumdayken değerlendirme tarzı şeylere girdiğinden çocuk heyecandan veya bir oyun anında, bir yarışma anında heyecan yapıyor mesela o yüzden istediği gibi yapamıyor (Öğretmen 14).

Yukarıdaki öğretmenlerin tamamı öğrencilerin stresli olmadıkları durumlarda daha başarılı olduklarını ama stresli olduklarında bildiği hususları açıklayamadıklarını ve kendilerini ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Öğretmen 6 stresini yönetemeyen öğrencisinin çok zorlandığını belirterek; normal zamanda yapabileceği her şeyi stres anında karıştırdığını ve unuttuğunu söylemektedir. Benzer şekilde Öğretmen 11 de stresli olan bir öğrencisinden bahsederken aslında başarılı bir öğrenci olduğunu ancak stresli olduğunda heyecanlandığını ve başarılı olamadığını söylemiştir. Öğretmen 14 ise çok başarılı olan bir öğrencisinin değerlendirme, oyun veya yarışma anında heyecanlandığını ve beklenen başarıyı yakalayamadığını ifade etmektedir.

Öğretmen 33 düşük öz güvene sahip öğrencilerin stresi yönetebilme becerilerinin de düşük olduğunu vurgulamaktadır.

şimdi hocam nasıl diyeyim, her öğrencimiz farklı, stresli öğrencilerimiz var, mesela şu an benim aldığım sınıfta 7-8 kişi okuma yazma bilmiyor, onları motive etmek için bayağı uğraşıyorum falan, bazı öğrencilerimiz de var gerçekten böyle yani motivasyonları yüksek, öz güvenleri yüksek işte başarabilirim, yapabilirim derken; bazı öğrenciler ben yapamıyorum, ben başaramıyorum, olmuyor işte öğretmenim okuyorum ama sürekli heceleyerek okuyorum böyle bir türlü hızlı okumaya geçemiyorum... öyle öğrencilerimiz de genel olarak bu tür öğrencilerimizde stresle başa çıkma motivasyonları biraz düşük diyebilirim (Öğretmen 33).

Öğretmen 33, öz farkındalık becerisi ile öz yönetim becerisinin ilişkisine değinerek sınıfında okuma yazma bilmeyen öğrenciler olduğunu ve bu öğrencilerin düşük öz güvene sahip olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin stresle başa çıkma konusunda motivasyonlarının da düşük olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçının öz yönetim becerileri kapsamında sınıflarında yaşanan bir diğer sorun sırasının gelmesini bekleme-sözünü kesme olarak karşımıza çıkmaktadır.

yani okul okuduğu sürece bunu öğretmeye çok çalıştım, dedim ki parmağınızı kaldırın, ben birine söz veririm dediğim halde, birine söz verdiğim halde diğerleri parmaklarını kaldırıp öğretmenim, öğretmenim, öğretmenim, öğretmenim!! yani bu şekilde şey yapıyorlar, birbirlerini dinlemek yok, illa sadece ben anlatayım da derdimi, ya arkadaşımın ki aman sonra da dinler... sanki şeyi veriyor insana (Öğretmen 8).

ya da bir soru sorduğumda parmak kaldırmak yerine hep birlikte konuşma, biri konuşurken sözünü kesme ya da ben konuşurken sözümü bölme bunlar çok oluyordu (Öğretmen 19).

bazen işte bir öğrencimiz konuşurken diğeri hemen parmak kaldırıyor araya girmeye çalışıyor, birbirini dinleme konusunda yeteri kadar öz yönetimleri yok diyelim (Öğretmen 33).

Yukarıdaki bulgulardan hareketle öğretmenlerin öz yönetim ve ilişki becerilerinin ilişkisini ortaya koymak ile birlikte öğrencilerinin sıra bekleme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen 8 başka bir öğrencisine söz hakkı verdiği halde diğer öğrencilerin parmak kaldırmaya devam ettiği, arkadaşlarını dinlemediğini ifade etmektedir. Öğretmen 19 öğrencilerine bir soru sorduğunda bu durumu yaşadığını ifade etmekle birlikte öğrencilerinin hep birlikte konuşma, kendi sırasının gelmesini beklemeyip öğretmenin ve arkadaşlarının sözünü kesme davranışı gösterdiğine değinmektedir. Öğretmen 33 öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde arkadaşları söz aldığı anda genellikle dinlemediği, sırasını beklemediğini, bir öğrenci konuşurken diğer öğrencinin sözünü keserek parmak kaldırıp araya girmeye çalıştığını vurgulamaktadır. Öz yönetim becerilerinin hususlarından birisi de sırasının gelmesini beklemektir (Doğan, 2021).

Öz yönetim becerisi kapsamında bazı öğretmenler ise öğrencilerinin özellikle disiplin ve motivasyonlarının istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedir.

genel olarak konuştuğum zaman sınıf için bazıları da ya işte odasına masasının başına oturtturuyorum 5 saat yapmıyor, ne yapıyorsam, bütün kitapları alıyorum, bütün istediği her şeyi alıyorum... işte mesela tablet alıyor canlı derse girsin diye internet bağlatıyor, canlı derse girdiremiyorum diyor mesela, burada isteksizlikten başka bir şey değil, istemiyor hani o sorumluluğunun farkında değil, ona sürekli motive edici konuşma yapman gerekiyor, motive edici konuşma yapmadığın zaman belli bir süre motive edici konuşma yapınca devam ediyor, biraz ilgiyi kesersen öyle alıştığı için yapmıyor, kendi daha onu oturtamadı (Öğretmen 11).

merak eksikliği, motivasyon eksikliğinden kaynaklı hani ders içerisinde dediğim gibi her ne konuyu işlerseniz işleyin, hangi yöntemi kullanırsanız kullanın öğrenciye ulaşmakta problem yaşıyoruz (Öğretmen 13).

Öğretmen 11, bazı öğrencilerinin her türlü imkana sahip olduğu halde ders çalışma konusunda isteksiz olduklarını ve motive edilmeye ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Öğretmen 13 ise motivasyon eksikliğinin öğrenme-öğretme sürecini etkilediğini söyleyerek hangi yöntem ve teknik kullanılırsa kullanılsın öğrencileri derse katılmaya motive edemediklerini ifade etmektedir. Hedeflere ulaşma konusunda sevmediği bir işi yapma veya öz disiplin ve öz motivasyon sergileme öz yönetim becerileri kapsamında yer alan davranışlardır (Apaydın-Demirci ve Yıldız-Bıçakçı, 2022; Ceylan ve Kılınç, 2022).

Öz yönetim becerisi kapsamında öğretmenlerin birkaçı öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma-kararlılık gösterme konusunda becerilerinin düşük olduğunu belirtmektedir.

zor bir durumla karşılaştıklarında maalesef sonuna kadar gidemiyorlar, pes edebiliyorlar maalesef öğrencilerim... yeteneklerinin farkında değil, öğrencilerimden bazıları Matematik konusunda diyelim Türkçeye oranla biraz daha başarılılar, ilgileri de var açıkçası ama bu ilgilerinin peşine gitmiyorlar, hani yapamıyorum deyip pes ediyor ama bunu üzerine gitse bunun üstünden geleceğinin ben farkındayım (Öğretmen 26).

Çocuk hani bir hafta geride kaldı. Psikolojik olarak kendisini arkadaşlarına göre geride hissetti hiç uğraşmadı bile derslerde, biliyor musunuz aslında o harfi yapabiliirdi uğraşsaydı ama çocuk direk ben yapamıyorum deyip pes etmeye başladı (Öğretmen 29).

ders esnasında baktığımızda anlamadığı derste hemen pes edenler oluyor (Öğretmen 31).

Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılarına bir engel çıktığında veya bir problem ile karşılaştığında baş edemediklerini ve hemen vazgeçtiklerini, kararlılık gösteremediklerini belirttiği görülmektedir. Örneğin; Öğretmen 26 öğrencilerinin Matematik dersine ilgileri olduğunu belirtmekle birlikte; bu ilgilerinin üzerine gitmedikleri için en ufak bir zorlukla karşılaştıklarında yapamıyorum diyerek kararlılık gösteremeyen öğrencilerinin olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen 29 ise bir hafta devamsızlık yapan bir öğrencisinin Türkçe dersinde geri kaldığını bir harfi öğrenmek için yeterince çaba göstermediğini ve yapamayacağını düşündüğü için öğrenmeye çalışmaktan vazgeçtiğini ifade etmiştir.

Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkili bir şekilde kontrol edebilmeyi öğrenmesini içeren; sosyal-duygusal becerilerin gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülen öz yönetim becerisinin; öfke kontrolü, stres yönetimi, kendi kendini motive etme, kişisel ve akademik hedefler belirleyip bunları başarmasına katkı sağladığı bilinmektedir (Esen-Aygün, 2017).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden birkaçı sosyal farkındalık becerisi kapsamında öğrencilerin birbirlerine saygı gösterme konusunda sorunlar yaşadığına değinmişlerdir.

birbirlerine saygı duymuyorlar, evet daha çocuklar küçükler ama yine de çok ufak da olsa sevgi saygı çok eksik, birbirlerine yardım etmekten çok hatalarıyla dalga geçmeye ya da onu hemen kullanmaya çok müsaitler maalesef (Öğretmen 1).

ilişki becerileri konusunda karşındakine biraz daha saygı duymayı bilmiyor, ondan sonra yani dediğim dedik bir çocuk biraz öz farkındalığı biraz gelişmiş ama sadece kendisiyle ilgilendiği için başkasına da saygı duymuyor diyebilirim (Öğretmen 2).

saygı olayı da yok mesela, hepsi benim istediğim oyun olsun diyorlar, böyle de bir durum var, yani genelde gördüklerim bunlar (Öğretmen 14).

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerine saygı duyma ve gösterme konusunda sorun yaşadıklarını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmen 1, öğrencilerinin birbirlerinin hatalarıyla dalga geçtiklerini ve bu hataları kullandıklarını ifade ederken; Öğretmen 2 ve 14 öğrencilerin genellikle kendi isteklerini önemsedikleri ve diğer öğrencilerin isteklerine saygı duymadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden birkaçı ise sosyal farkındalık becerisi kapsamında empati konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

en büyük sorunumuz bizim empati oluyordu, çocuklar aynı davranışı kendilerine yaptıklarında kıyamet koparıyorlar ama aynı davranışı başkalarına yaptıklarında üzüldüklerini fark etmiyorlardı... e şimdi sosyal empati, başkalarının yerine kendini koyma yok, çünkü her koyun kendi bacağından asılır diye büyütülmüş bu çocuklar, işte onun kapısı kilitli benim kapım kilitli, o evde ne yaparsa yapsın ben evde ne yaparsam yapayım, işte sokakta bir köpek var aman köpektir, kendi başının çaresine illa ki bakacaktır, empati sıfırdı, yani çocuklar ilk geldiklerinde birbirlerine karşı acımasızlar, işte o yaparsa ben de yaparım o üzüldü ama işte kendi yüzünden üzüldüğünün farkına bile varmıyor, ben ne yaptım ki diyor ama onu zamanla mesela aştık (Öğretmen 6).

Öbür çocuklarım gayet iyiler kendilerini de çok iyi tanıyorlar ifade ediyorlar sadece dediğim gibi empati yetenekleri düşük şu an benmerkezci durumdalar sadece

kendilerini ön plana koyduklarından bu sorunumuzu tam olarak çözemiyoruz (Öğretmen 35).

Öğretmen 6 yaşadığı en büyük sorunlardan birinin empati olduğunu, öğrencilerinin empati duygusundan yoksun olarak büyütüldükleri ve sebep oldukları durumları farkında olmadıklarını, okula başladıklarında çok acımasız olduklarını ifade etmek ile birlikte bu durumun sonradan zamanla aşmaya başladıklarını belirtmiştir. Öğretmen 35 öğrencilerinin empati kurması bakımından sorun yaşadığını bunun da öğrencilerin benmerkezci dönemde olduklarından dolayı çözülemediğine değindiği görülmektedir. Bulgulardan hareketle Öğretmen 6 empati sorununu zamanla aştığını söylerken, Öğretmen 35' in bu sorunu çözmediğini, sebebinin ise öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklandığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Empati sorunuyla başa çıkma yolları araştırıldığında Öğretmen 6 öğrencileriyle konuşarak, sorun yaşadığı öğrencinin yerine kendini koymasını isteyerek bu sorunla başa çıkmaya çalıştığını ve zamanla başarıyı yakaladığını açıklarken Öğretmen 35' in de empati sorununu çözmek için çözüm yolları denediğini, empati kurmaya yardımcı ortamlar oluşturduğunu ancak gelişim dönemleri itibarıyla bu durumu tam olarak çözemediğini açıklamaktadır.

Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden biri olan sosyal farkındalık becerisi, farklı geçmişlere, kültürlere, bağlamlara sahip olanlar da dahil olmak üzere başkalarının bakış açısını anlama, empati kurabilme ve şefkat gösterme yeteneğini barındırır (CASEL, 2023). Aynı zamanda sosyal farkındalık becerisi, farklı karakterdeki insanlarla iyi geçinmek, diğer kişinin düşüncelerine saygılı davranma gibi davranışlar ile gösterildiği bilinmektedir (Le Buffe, vd., 2009). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenler sosyal farkındalık becerisine ilişkin sorunları saygı, empati olarak ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçının ilişki becerileri kapsamında sınıflarında yaşanan sorunlardan birinin karşısındakini dinlememe olarak karşımıza çıkmaktadır.

birbirlerini dinleme, anlama, birbirlerine karşılık verme konusunda, bu maalesef çok nadir rastladığımız bir durum... dinleme iyi olmayınca maalesef diğer arkadaşlarının

ne düşündüğü ne hissettiği ya da o konudaki fikirleri hiçbir şekilde onların dikkatini cezbetmiyor, bu yüzden de empati maalesef çok sıkıntılı (Öğretmen 13).

hocam şu şekilde birbirini dinlememe, birbirine yanlış anlamalar, o şekilde sıkıntılar yaşıyor (Öğretmen 24).

o yüzden çocuklardan dinlemelerini bekliyorum ama çocuklar bu dinleme konusunda çok eksikler yani arkadaşlarını bile dinlemedikleri için gelip bana şikayet eden mesela işte geliyor bana diyor ki öğretmenim arkadaşım bana böyle böyle söyledi, arkadaşı geliyor diyor ki öğretmenim beni dinlemedi ki ben en sonunda böyle söyleyecektim mesela yani o kadar dinlemede sıkıntıları var ya da mesela ben bir şey anlattığımda onlara onların bana bir şey sormasını bekliyorum hani şuraya anlamadım öğretmenim, burayı bir daha anlatır mısınız ya da bu ne demek bazen kullandığın cümlede anlamını bilmedikleri bir kelime kullanıyorum, acaba merak edip soracaklar mı diyorum yok, sormuyorlar sonrasında onu diyorum ki siz bu kelimeyi biliyor musunuz mesela yok öğretmenim diyorlar, sonra işte ben tahtaya yazıyorum bu kelimenin anlamı budur diye yani çocuklar dinleme konusunda gerçekten çok aktif değiller yani beni bırakın artık birbirlerine bile dinlemiyorlar yani hani diyelim ki ders olduğu için dinlemiyorlar ama dersle de alakası yok çocuklar da genel bir dinleme sorunu var (Öğretmen 37).

Öğretmen 13, 24 ve 37'nin ifadeleri öğrencilerinin birbirini dinleme ve anlama üzerine yaşadığı sorunları göstermektedir. Öğretmen 13 öğrencilerinin birbirleriyle ilişki kurma noktasında iletişim açısından sıkıntı yaşadığını ifade ederken; öğrencilerinin birbirlerini dinlememesinin anlama ve karşılık verme bakımından iletişimi etkilediğini ve bu durumun da empati kurmayı becerisini zorlaştırdığını belirtmektedir. Öğretmen 24 ve 37 ise öğrencilerinin birbirlerini dinlememelerinin yanlış anlamaları beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin karşısındakini dinlememesini ilişki becerileri kapsamında etkili iletişim kurma ve aktif dinleme ile açıkladıkları görülmektedir. Benzer şekilde, alanyazın sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurma ve bunları sürdürme becerisi olarak ifade edilen ilişki becerisinin etkili iletişim ve aktif dinleme kapasitelerini içerdiğini vurgulamaktadır (CASEL, 2023).

Aşağıdaki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilişki becerileri kapsamında yaşadığı sorunlardan birinin de iş birliği olduğu anlaşılmaktadır.

liderlik ve iş birliği biraz eksik kalıyor hocam(Öğretmen 12).

bir arkadaş canlılığı, bir iş birliği yok (Öğretmen 37).

birlikte olmayı bilmiyorlardı, birlikte hareket etmeyi, grup olmayı, iş birliği yapmayı asla bilmiyorlardı (Öğretmen 38).

ilişki becerilerini sıkıntı yaşadığını düşünüyorum ki bu ilişki becerilerini mesela yani en çok hasret kaldığım şeylerden birisi iş birliği gerçekten, yani buna kesinlikle ben hasret kaldım, ücretli öğretmenlik yapmadım ama staj görmüştük üniversitede ve bu staj sürecinde ben mesela köy okulunda çalışma fırsatım da oldu, merkezde çalışma fırsatım da oldu ve oradaki öğrencilere Amasya' da okumuştum üniversiteyi oradaki öğrencilerin gerçekten bir istasyon tekniğinde bile hani ciddi anlamda bir iş birliği içerisinde resmi tamamladığını görebiliyordum ama burada ben bir resim tamamlayın diyorum biri geliyor şiir yazıyor oraya yani kendi içlerinde bile birbirlerini dinlemiyorlar ben mesela geçen sene hani bıraktığımı söylemiştim, bu yıl aldığında çocukları özellikle şunu görüyorum, ay ben o kız olduğu için onun yanına oturmam, ay o bana anlatmasın, ay ben bu soruyu tek başıma çözerim, yani hep böyle bir kızlar sanki öcüymüş gibi davranıyor erkekler ve benim sınıftaki kızların gerçekten ilişki becerileri bence çok yüksek (Öğretmen 23).

Öğretmen 12, 37 ve 38 öğrencilerin iş birliği içinde çalışma bakımından yetersiz kaldığına değinirken, Öğretmen 23 üniversitede staj yaptığı okulla kendi okulundaki öğrencilerini karşılaştırarak; buradaki öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde iş birliği yapmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin, istasyon tekniğini sınıfta kullanırken bu okulda sorun yaşadığını, bu sorunun öğrencilerin kendi içlerinde birbirlerini dinlememesinden kaynaklandığını düşündüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte kız-erkek öğrencileri arasında erkek öğrencilerin kız öğrenciler ile iş birliği yapmaktan kaçındıklarını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçı ilişki becerileri kapsamında öğrencilerinin kendilerini ifade etme noktasında zorluk yaşadıklarını vurgulamaktadır.

...kendini ifade etme becerileri zaten düşük (Öğretmen 4).

çok kendini ifade edemiyorlar, geri planda kalıyorlar, iletişim becerileri çok zayıf, sosyal yönden zayıflar ve ben buna çok dikkat ediyorum (Öğretmen 11).

bir kısım evet. kendini ifade edemeyen bir kısım var (Öğretmen 24).

Öğrencilerim duygu ve düşüncelerini rahat ifade edemiyorlar (Öğretmen 26).

Yukarıdaki bulgulardan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerinin etkili iletişim konusunda zorlandıklarını, ilişki kurma sürecinde kendilerini ifade edemediklerini veya bu becerilerinin düşük olduğuna değindikleri görülmektedir. Örneğin, Öğretmen 11 kendini ifade etmekte zorlanan öğrencisinin geri planda kaldığını, etkili ilişki kurmada yeterli olmadığını belirtmektedir. İlişki becerileri açık ve net iletişim kurmayı dolayısıyla bireyin kendisini ifade edebilmek için sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanmasını gerektirmektedir (Altaş, Er, Özgül, 2022). Bu doğrultuda, yukarıdaki öğretmenlerin öğrencilerinin ilişki becerilerini etkili bir biçimde kullanmadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen 4, öğrencilerinin ilişki becerileri noktasında kendini ifade etme becerilerini düşük bulduğunu, benzer şekilde Öğretmen 24'ün öğrencilerinin bir kısmının kendilerini ifade edemediklerini düşündüğü açıklanmaktadır. Öğretmen 26, öğrencilerinin ilişki kurma noktasında duygu ve düşüncelerini karşı tarafa rahat bir şekilde aktaramadıklarını ifade ettiği görülmektedir.

Aşağıdaki açıklamalar öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı ilişki becerileri kapsamında sorunlardan birinin şikayet etme ve sorunlara yapıcı çözümler bulamama olduğunu göstermektedir:

çocuk bir şey yapıyor, sınıfta bunun karar mercii genelde öğretmen oluyor, yani bu davranış yanlış mı, doğru mu diye, ya da kendi yanlış buluyorsa, kendisi de söylemiyor aslında daha çok kendi arkadaşlarından geliyor, ben sınıf kapısından girdiğim anda öğretmenim bu bunu yaptı, bu bunu yaptı, ne oluyor genelde oyunlar üzerinde daha ufak sorunlar, bunu büyütüyorlar mesela (Öğretmen 4).

yani şey değil, çünkü hep şikayet ederler hep bir şey bulurlar (Öğretmen 16).

hocam iş birliği açısından evet kötü ama sorunları genelde hep öğretmene, nöbetçi öğretmene, idareciye hep ona başvururlar, sürekli bir şikayet hali var yani iletişim yok, kendileri halletmeden sürekli böyle görevliye, öğretmene, nöbetçi öğretmene, idareciye falan başvurma hali var, şikayet zaten abartılı derecede (Öğretmen 18).

...çünkü öğrencilerim de genel olarak birbirlerini çok fazla şikayet etme durumu var, genelde buna çok yapıyorlar, daha önce çalıştığım sınıfta bu kadar çok olmamıştı ama bu sene bunun biraz fazla olduğunu fark ettim ve aralarındaki sevgi bağının biraz güçsüz olduğunu düşünüyorum açıkçası (Öğretmen 21).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin genellikle birbirlerini şikayet ettiklerini vurguladıkları görülmektedir. Örneğin; Öğretmen 4 sınıfta karar veren kişinin genelde öğretmen olduğunu belirtmiş; öğrencilerin bir sorun yaşadıklarında bunu öğretmene söylediklerini ve birbirlerini şikayet ettiklerini söylemiştir. Öğretmen 18 öğrencilerin sorunu kendileri çözmesi gerektiğin ama onların sorunu çözecek birini aradıklarını vurgulamıştır. Öğretmen 21 ise öğrencilerinin sorunları çözememelerinin nedeni olarak; aralarındaki sevgi bağının güçsüz olmasını göstermektedir. Daha önce öğretmenlik yaptığı sınıf ile karşılaştırıldığında, şimdiki sınıfının daha çok şikâyet ettiğini ifade etmiştir.

Bulgular incelendiğinde, bazı öğretmenler öğrencilerinin çatışmaları çözemeyip birbirlerini şikayet etmelerinin sebebi olarak yaş faktörünü göstermişlerdir:

genelde çocuk oldukları için şikayet halinde öğretmene geliyorlar hani kendi aralarında çözmek yerine, şikayette de hani ben bir şekilde aralarını bulmaya çalışıyorum daha çok o şekilde(Öğretmen 22).

maalesef şu an yaşlarından dolayı düşünüyorum neticede daha 7 yaşındalar, onun dışında 11, 12 yaşında olsalar yaptıkları durumun farkına varırlar hani kendileri çözmeye çalışırlar, ben bunu ortaokul grubunda görüyorum, onlarla da beraber çalıştığım için onlar genellikle kendileri çözüyor yani çok anlaşılmadıkları zaman ciddi bir sorun varsa geliyorlar o da ayrı bir durum belirtmek isterim (Öğretmen 35).

Öğretmen 22 öğrencilerinin sorunlarını kendi aralarında çözmek yerine öğretmenlerine birbirlerini şikayet ettiklerini ifade ederken bunu çocuk oldukları için yaptıklarını söylemiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 35 ise öğrencilerinin yaşadığı sorunlarının çok azının kendi aralarında çözebildiklerine dikkati çekmektedir. Öğrencilerinin yaş seviyelerinin küçük olduğunu belirterek sorun çözebilme yeterliliğine sahip olmadıkları yaş seviyeleri yükseldikçe bu durumun değişeceğini düşündüğünü ifade etmektedir. Sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurma ve sürdürme becerisi olan ilişki becerileri çatışmaları yapıcı bir şekilde çözebilme kapasitesini içermektedir (CASEL, 2023). Bu doğrultuda, bu araştırmada ilişki becerileri kapsamında şikayet etme-yapıcı çözümler bulamama sorunu karşımıza çıkmaktadır.

Aşağıdaki bulgular sorumlu karar verme becerileri kapsamında öğrencilerin karar verme konusunda zorlandıklarını, en basit kararları alırken bile öğretmenlerine sordukları ve tek başlarına karar veremediklerini göstermektedir:

Özellikleri açısından yani karar verme noktasında daha yarısı diyebilirim, karar vermede, çok böyle kolay karar verdiklerini söyleyemem, çok fazla böyle her şeyi soran öğrencilerim var, en basit şeylerde bile karar alamayan, hatta ben çok sık tekrarlıyorum, bu senin kendi karar verebileceğim bir şey kızım, oğlum, hani bunu sormana gerek yok çok sık tekrarlıyorum ama sınıftaki önceki yaşantılarıyla öğretmenleri ile ilgili de olabilir,

sanırım her şeyi böyle sormalarına alışmışlar çocuklar o yüzden olabilir, bana böyle ufak şeyleri soruyorlar, karar verme noktasında kendi pek karar veremiyorlar diyebilirim (Öğretmen 27).

şimdi hocam özellikle ilkokul seviyesinde gördüğüm kadarıyla öğrencilerin en çok sorun yaşadığı beceri sorumlu karar verme becerisi, benim gözlemlediğim kadarıyla sınıfta bir iki öğrenci haricinde öğrenciler tek başına karar veremiyorlar, aslında güzel bir şey bizden izin istiyor olmaları ama karar veremiyorlar, her seferinde öğretmenim arkadaşşıma kalem verebilir miyim, öğretmenim şunu yapabilir miyim falan böyle kendi başına karar veremiyorlar, öğretmenden sürekli bir destek bekliyorlar ilkokul kısmında gördüğüm kadarıyla, hani kendi başlarına ben bu kararı alayım, şunu yapayım diyemiyorlar (Öğretmen 33).

Öğretmen 27, öğrencilerinin yarısının kolay karar vermede zorlandığını, en basit konularda dahil öğretmenin söylediklerine rağmen yine de sorular sorduğunu tek başına karar veremediklerine değinmektedir. Öğretmen 33 ise öğrencilerin ilkokul seviyesinde en çok sorun yaşanan beceri olarak sorumlu karar verme becerisini örnek verdiği, öğrencilerin tek başına karar veremeyip, öğretmenden destek beklediğine değinmektedir.

eğitim sistemi emir üzerine gittiği için her şeye biz karar veriyoruz, onlar bir karar vermiyor mesela en kötü başkanlık seçiminde çocuklara karar veriyorum ben, onun dışında farklı tür çok bir şey yapmıyorum ben yani aslında dersin işlenişini tut da her şeyde... geçen mesela yaptım bunu dedim ki oyun seçiminde kendileri karar versin, eğitsel oyun yaptım mesela dedim ki onlar karar versin, biraz zorlandılar mesela yapamadılar yani o grup içerisinde nasıl... bilmiyorlar çünkü grup halinde nasıl karar vereceklerini hiç bilmiyorlar (Öğretmen 14).

fazlasıyla düşük öğrencilerimde maalesef, dediğim gibi karar almada zorlanıyoruz, sorunun farkına varamıyorlar, zaten sonuca kadar gidemiyoruz ve sonucun arkasında da duramıyoruz açıkçası... öğrencilerim karar almada zorlanıyorlar derken herhangi bir

karar almıyorlar zaten açıkçası... hani öğrencilerime çok fazla söz hakkı tanınmadığından kaynaklı sınıf içerisinde herhangi bir karar alınırken işte mesela Hayat Bilgisi dersinde sınıfımızın boyanması geçiyordu, hangi renge boyayalım diye sorduğumda mesela orada bile karar almakta çok çekimser, yani birisi mavi dedi diye hepsi mesela mavi rengini söylüyor, kendi fikirlerini çok fazla ifade edemiyorlar, bu konuda karar almakta sıkıntı çekebiliyorlar, yani dediğim gibi belki de öğrencilere çok fazla kararları sorulmadığı için yanlış yapmaktan ya da yanlış bir şey söylemekten çekiniyor olabilirler (Öğretmen 26).

Öğretmen 14, sorumlu karar verme noktasında sistemin genellikle öğrenci yerine öğretmene söz hakkı verdiği için öğrencilerin bu konuda zorlandığını ve aslında basit kararları bile veremediklerini ifade etmektedir. Öğretmen 26, söylenenlere katılmakla birlikte öğrencilerinin karar verme konusunda birbirinden etkilendiklerini, öğrencilere genellikle söz hakkı tanınmadığından bu sebeple yanlış yapma kaygısıyla kendi düşüncelerini ifade etme konusunda zorlandıklarına değinmektedir. Yukarıdaki bulgulardan hareketle öğretmenlerin konu ile ilgili sadece karar verme becerisi hakkında düşüncelerini söyledikleri anlaşılmaktadır. Sorumlu karar verme becerisi bireyin etik kuralları ve güveliği dikkate alarak davranışlar hakkında özenli ve yapıcı seçimler yapabilme becerisidir (CASEL, 2023). Öğretmenlerin bu açıklamaları öğrencilere sorumlu karar verme becerisini kullanmaları için uygun ortam oluşturulmadığı veya öğretmenlerin sorumlu karar verme becerisi ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olmadıkları şeklinde açıklanabilir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu öğrencilerinin gerçekleştirdiği davranışların sorumluluğunu kabul etmediğini ve bu noktada sorunlar yaşadıklarını dile getirmektedir.

üstlenmiyorlar tabii ki de genelde yalan söylemeyi tercih ediyorlar (Öğretme 21).

bu konuda aslında sınıfımla ilgili genelleme yaparsan haksızlık yapmış olurum, yani bir şeylere evet ben karar verdim deyip arkasında duran öğrencilerim de var, evet ben dedim, ben yaptım ama o da yaptı diyen öğrencilerim daha fazla, yani topu başkasına atma olayı ne yazık ki var (Öğretmen 23).

başka birinin üzerine atma durumu da oluyor... da bana bunu yaptı şeklinde kendini haklı çıkarmak için bahaneler arıyor o şekilde (Öğretmen 24).

Öğretmen 21, davranışın sonucunu üstlenmediği için yalan söyleme davranışı gösteren öğrencisinden örnek verirken; Öğretmen 23 ve 24 ise öğrencilerinin davranışlarının sonuçlarına ilişkin sorumluluk almadıklarını ve bu konuda sorumluluğu başkalarına yüklediğini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçı sorumlu karar verme becerileri kapsamında öğrencilerinin eylemlerinin sonuçlarını tahmin etmeden ve değerlendirme yapmadan karar verdiklerini ifade etmişlerdir:

yani öğrencilerde açıkçası sorumlu karar verme becerisi olmadığı kanaatindeyim, dolayısıyla bu başlı başına bir sorun olabiliyor, yani bunu yapan öğrenci maalesef çok az, yaptığı işin ya da yaptığı eylemin sonuçlarını düşünmüyor öğrenci, yani herhangi bir şey yaparsa öğrenci az önce bahsettiğimiz bir kavgaya bir fiziksel şiddete başvurduğu zaman bunun sonucunun ne olduğunu düşünmüyor, bunun sonucunun ne olduğunu anlatmaya çalıştığınız zaman da açıkçası kavramakta zorlanıyor, kabul etmekte zorlanıyor maalesef hani o yüzden kendi bir karar verip uygulasa bile hani onun sorumluluğunu alma konusunda eksiklikler var, bunun farkında değil yani yaptığı davranışın bir sorumluluğu olduğu, kendisinin bu davranıştan sorumlu olduğu bilinci öğrencide yok (Öğretmen 13).

bu konuda aslında eksik olduklarını düşünüyorum, bir şeye karar verirken nedenini, sonucunu açıkçası yani pek düşünemiyorlar, öyle bir sıkıntımız var, bu konuda eksik olduklarını söyleyebilirim... tabii onlara bir seçenek sunduğunuz zaman hani kendileri için uygun olanı seçmeye çalışıyorlar ama biraz kararsızlıkları da çok hangisini seçeceklerini de bilemiyorlar aslında, hepsini istiyorlar veya karar veremiyorlar, net değil bu konuda öyle söyleyebilirim (Öğretmen 17).

karar verme becerileri tabii öğrencilerimiz de biraz genel olarak diyeyim de hepsinde demeyeyim genel olarak az, bir karar verirken neden sonucunu düşünmüyorlar, biraz yaşlarının uygun olmamasından kaynaklı, uygun olsa belki kararları daha gerçekçi daha tutarlı olabilir ama karar verme becerisinde biraz sıkıntı yaşıyorlar (Öğretmen 30).

ayrıca öğrenciler arasında da görüyorum ama zamanla olumlu karar verenler oluyordu yani genelde düşünmeden de hareket etme noktasında daha baskınlar, yani harekete başlamadan önce hani bunu yapsam mı, yapmasam mı olayında değil o andaki tepki neyi gerektiriyorsa öyle bir yaklaşım vardır, öğrencilerde bu biraz daha baskın duruyor (Öğretmen 31).

Yukarıdaki bulgular öğretmenlerin öğrencilerin genellikle sonucunu düşünmeden karar verdiklerini ifade ettiğini göstermektedir. Buna ek olarak; Öğretmen 13, öğrencilerinin sorumlu karar verme becerisine sahip olmadığını, kendileri karar alıp uygulamaya koysa bile sorumluluğunu alma noktasında eksiklikler yaşadığını, öğrencilerinde bir davranıştan sorumlu olduğu bilinci bulunmadığı ifade ederken; Öğretmen 17, öğrencilerine seçenek sunduğunda kararsızlık yaşadıklarını, hepsini tercih etmek istediklerini ya da bir karar veremediklerini ifade etmektedir. Öğretmen 30 öğrencilerin sorumlu karar verebilmeleri için yaşlarının uygun olmadığını, belirli bir olgunluğa eriştiklerinde daha gerçekçi ve tutarlı karar verebileceklerini vurgulamaktadır.

4.1.2. Karşılaşılan Sosyal-Duygusal Sorunlarla Başa Çıkma Yolları

Bu alt kategoride sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlar ile başa çıkma yollarına yer verilmiştir.



Şekil 5. Öz farkındalık becerisine ilişkin sorunlarla başa çıkma yolları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlardan öz farkındalığa ilişkin sorunlarla başa çıkma yollarından birinin *farkındalık kazandırma* olarak belirttiği anlaşılmaktadır:

şöyle mesela çocuğun neyde daha başarılı olduğunu ona göstermeye çalışıyorum bir şekilde, hani nasıl söyleyeyim mesela Türkçe de okumada başarılı olan ya da Matematik'te başarılı olan birine bunu göstermeye çalışıyorum hocam, şöyle ona mesela zor sorular soruyorum bazen ki başarılı olduğunu düşünsün hani, bilen birine daha zor sorular soruyorum, o da anlıyor diyor ki hani bana da zor soru sorduğuna göre benim bunu yapabileceğimi düşünüyor demek ki ben yapabiliyorum bu şekilde farkına varıyor kendinin, aynı şey okuma için de geçerli hocam resim için de müzik için de geçerli bunlar bu şekilde davranmaya çalışıyorum işte (Öğretmen 3).

yetenek ve amaçlarının farkında değiller dedim evet, Serbest Etkinlik derslerimizde bu konu üzerine gidebiliyoruz açıkçası, öğrencilerimizin el becerileri olsun ya da müzik konusunda olsun, resim konusunda olsun hani Serbest Etkinlik dersinde bu konular üzerine giderek onların yeteneklerini biraz daha açığa çıkartmaya çalışıyorum hani bu amaçlar doğrultusunda biraz daha ilerleyebilsinler diye öğrencimin mesela nedir, şiir yazma konusunda bir yeteneği varsa onun o konuda desteklemeye çalışıyorum açıkçası, hani yazması gerektiğini ya da yanlışlarını düzeltiyorum belki hani daha iyisini yapabilsin diye, dediğim gibi öğrencilerime hani el becerileri konusunda olsun çünkü dediğim gibi yetenekli öğrencilerim oluyor bu konularda açıkçası hevesli öğrencilerim olabiliyor bu doğrultuda da çalışmalar yapmaya çalışıyorum elimden geldiğince (Öğretmen 26).

yani orada takdir ediyorum mesela diktesi güzelse hangi alanda ise o konuda takdir ediyorum ve arkadaşlarından da takdir görmesini istiyorum ya da o da başka bir çocuğu başka bir alanda takdir ediyor ve böylelikle çocuklar birbirlerini kabulleniyorlar daha şey yani neyse (Öğretmen 38).

Öğretmen 3'ün açıklamaları öz farkındalık becerilerini artırmak amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin akademik yönden başarılı olduğu dersi seçerek işlenen konuya ilişkin sorular sorduğunu; bu durumun öğrencinin kendine güvenini artırarak kendi başarısının varacağına ve öz güven kazanacağına inandığını göstermektedir. Öğretmen 26

ise Serbest Etkinlikler dersinde öğrencilerin öz farkındalık becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar yapabildiğini belirtmiş; öğrencilerin yeteneklerini açığa çıkaracak etkinlikler yaptığını ve bu konuda onları destekleyerek yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen 38 ise öğrencilerini iyi olduğu konularda takdir ederek; arkadaşlarının da bunu görüp desteklemelerini sağlayarak kendilerinin ve birbirlerinin yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrenme-öğretme sürecinde öz farkındalığa ilişkin sorunları çözebilmek için öğrencileri görevlendirdiklerini ve öğrencilerin iyi olduğu konularda *aktif görev* almalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir:

Şöyle yapıyorum iyi olduğunu bildiğim bir konuda hani cevap verebileceğinden emin olduğum bir konuda onlara söz hakkı veriyorum, hani eminsem o konuda cevap verebilecekse kendine güvenebilecektir diye, işte şunu sen yapabilirsin bence diye onları aktif kılmaya çalışıyorum, yapabildikleri konulardan seçtiğim için de yapabildiklerinde mutlu oluyorlar, yapabildiklerini görsünler istiyorum aslında, ya da böyle basit görevler verip yapacak her şekilde onu işte çok güzel, çok iyiydin şimdi bunu şu şekilde de yapabiliriz deyip kendim destekleyip bir üst seviyeye atlatmaya çalışıyorum, o noktada da faydasını görüyorum (Öğretmen 27).

bir çocuk çekimser olduğu zaman sürekli onu aktive etmeye çalışıyorum, öğrenciler her zaman kendilerini ön planda olduğunu düşünmek isterler, o öğrenciyi ön plana çıkartmaya çalışıyorum ki o çekimserliği gitsin, sınıfına uyum sağlasın, sınıfına mesela aktif olarak katılsın, onun dışında mesela oyunlar oynadığı zaman birçok konuda o öğrenci seçerim, sırayı o çocuğa veririm, çocuk olduğu zaman o çocuk seviniyor, sevindiği zamanda çocuk bir şeyleri yenmeye çalışıyor, etkinliklere katılarak, ön plana getirerek... tabii ilk başta sorunlar oluyor çocuk utangaçlık devam ediyor ama kata kata yavaş yavaş geçiyor yani bu durumlar, faydalı olduğunu da düşünüyorum, faydasını gördüm ben, ilk gün ile son gün arasında bayağı bir fayda gördüm (Öğretmen 28).

Öğretmen 27, öğrencileri yetenekli olduğu alanlarda destekleme konusunda yukarıdaki meslektaşlarına katılmakla birlikte; öğrencilerine yapabileceği basit görevler vererek onları bu süreçte desteklediğini ve takdir ettiğini ifade etmektedir. Öğretmen 28, öz

güven sorunu yaşayan öğrencileriyle bireysel ilgilenip öğrencilerini öğrenme-öğretme sürecinde ön plana çıkararak bu sorunla başa çıkmaya çalıştığını; ilk zamanlarda utangaçlık durumlarıyla karşılaşsa da süreç ilerledikçe çözüm yolunu faydalı bulduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı öz farkındalık sorununa karşı *kademeli yaklaşım-cesaretlendirme* yolunu kullandığı görülmektedir.

mesela hocam çekingenlik konusunda ben adım adım öz güven aşılama çalıştım, çocuğun başarabileceği ufak ufak işlerden başladım mesela matematikten bahsedeyim mesela, toplama işleminde ben bu çocuğa kalkıp da üç basamaklı sayıları yazarsam öz güveni kırılır bu sefer, hani çekingenliğini de üstünden atamaz ama çocuğun başarabileceği ufak ufak işlemlerden $1+1=2$ basitten zora gittim hocam hani bu da çekingenliği bir nebze de olsa kaldırıyor, çocuk başarı duygusu kazanıyor ve öz güveni de yükseliyor, kendi başarısının farkında oluyor hani ben bunu yaptım, bunu da yaparım, diğer işi de yaparım, diğer görevleri de yaparım gibisinden (Öğretmen 12).

hocam ben öz güven açısından çocukları cesaretlendiriyorum, hocam işte en basitinden tahtaya kalkamıyor, diyelim korkuyor, ne yapıyorum mesela bilmediği bir şeyi çocukla birlikte yapıyorum, bakın arkadaşınız bilmiyordu ama şimdi öğrendi ya da biliyor, ama o an heyecanlandığı için yapamıyor işte, yani sürekli cesaretlendirme, destekleme çocuklara kızmama hani dediğim gibi davranışsal açıdan öğrencilerime kızabilirim ama ders konusunda yapamadığı zaman, yanlış cevap verdiği zaman hiçbir zaman kızan bir öğretmen olmadığım için öğrenciler de zaman zaman alıştılar, bunun faydasını gördüm gerçekten ilk geldiğimde kalkan bir iki parmak vardı şimdi hepsi kalkıyor neredeyse, bilmeyenler bile geliyor tahtada öğreniyorlar bunun da faydalı olduğunu düşünüyorum ...ya da mesela dediğim gibi şarkı söyleme konusu vardı, mesela onda da o öğrencim ile birlikte söyledim ondan sonra dışarı çıktık hep birlikte söyledik, o öğrenci arkadaşlarının içinde kaynadı ondan sonra artık söylemeye başladı, yani bu şekilde öğrenciyi cesaretlendirerek öz güven eksikliğini gidermeye çalıştık (Öğretmen 37).

Öğretmen 12 öz güven konusunda sorun yaşayan öğrencisine başarabileceği basit işlemlerden başlayıp giderek zorlaştırarak bir süreç izlediğini bu durumun öğrencinin başarı duygusunu kazanmasına katkı sağladığı ve yapabilecekleri konusunda öz güvenini arttırdığını ve bunun öz farkındalık bakımından öğrenciyi olumlu etkilediğini ifade ederken; Öğretmen 37 öz güven sorunu yaşayan öğrencisini tahtada bilmediği bir soruyu birlikte yaparak öğrettiğini ve sürekli destekleyerek cesaretlendirdiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde davranışsal anlamda öğrencilerine kızdığını söylese de akademik anlamda öğrenci yapamadığı zaman veya soruya yanlış cevap verdiği zaman öğrencilerine kızmadığını bu durumun da rahat bir ortam sağlayıp öğrencilerin derse katılımını arttırdığını ifade etmektedir. Sınıfında yaşadığı bir başka sorun da topluluk önünde şarkı söylemeye çekinen öğrencisi için kademeli yaklaşım sergilediği; önce kendisinin eşlik ettiği ardından tüm öğrencilerle birlikte söylediği ve sonradan kendi kendine söyleme yetisini kazandığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğrencisinin topluluktan çekindiği için yapamadığı davranışı öğretmenin yapabileceğini göstermesi ile öğrencinin kendisine güvenmesini sağlayarak gerçekleştirmesiyle birlikte öz farkındalık becerisine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlardan öz farkındalığa ilişkin sorunlarla başa çıkma yollarından diğerleri öz güven sorununa yönelik *uygun ortam sağlama, ödül verme, ders içi etkinlikler, akran aracılığıyla iletişim* olarak belirlenmiştir:

tahtaya çıkarmayı çok alıştırmaya çalıştım, çocuk için oturduğu yerden cevap veremiyor ama tahtaya mesela çıkartıyorum onu işte 1-2 espri yapıyoruz, 1-2 gülüyoruz vesaire çocuğu rahatlatıyoruz bir şekilde, artık o da kendini arkadaş ortamında hissediyor, bir aile ortamında hissediyor, rahatlıyor, rahatlayınca konuşmaya başlıyor, hani biraz böyle nasıl söyleyebilirim bunu, yumuşak bir ortam sağladığında karşısında ondan cevap bekleyen sert bir insan var düşüncesinden çıkartıp sohbet havasında konuşma tarzında bir iletişim kurmaya çalışıyoruz ve yavaş yavaş da sonuçlarının karşılığını da aldık yani, çocuklar kendilerini daha iyi hissedip daha iyi açıklayabiliyorlar bu şekilde (Öğretmen 39).

yani motive etmeye çalışıyorum aslında, tahtaya kaldırmaya çalışıyorum, arkadaşlarının önünde konuşturmaya çalışıyorum, sonra... yani bunu yapıyorsa şey yapıyorum takdir ediyorum, ya da ödül veriyorum bu şekilde bunun üstesinden gelmeye çalışıyorum (Öğretmen 4).

şu şekilde yani hocam geri planda kalan öğrencileri hoşlarına giden şeylerle etkinliklere katılmaya çalışıyorum, örneğin oyun oynama resim yapma ya da şarkı söyleme şeklinde etkinliklere katılmalarını sağlıyorum ya da ödül verme yöntemi ile (Öğretmen 24).

şöyle bir çözüm aramaya çalışıyorum yani çoğu öğrencimde de işe yaradığını düşünüyorum, akranlarının sormasını istiyorum bu konuyu, yani akranlarına anlatarak bana ulaştırmalarını istiyorum, o konuda da verim alabiliyorum yani, çocuk bana söylemeyip de arkadaşına söyleyebiliyor, yanında oturan bir arkadaşı ya da ağabeyi, ablası, babası olabilir, öyle konuşturmaya çalışarak cevaplar almaya çalışıyorum, yani bu her konuda olmaz yani, belirli özel konular vardır, o konuda olmaz, her konuda da bir arkadaşına sorulmaz (Öğretmen 16).

Yukarıdaki ifadeler öğrencilerinde öz güven sorununa ilişkin çekinme davranışı ile karşılaşan öğretmenlerin öğrencilerinin kendine güvenlerine katkı sağlayarak öz farkındalık becerilerini geliştirmek adına uygun bir ortam sağlama, çeşitli ders içi etkinlikler ile öğrencilerin aktif katılımlarını sağlama yollarını denediklerini açıklamaktadır. Örneğin; Öğretmen 39 çekindiği için oturduğu yerden bile cevap veremeyen öğrencisini tahtaya çıkararak onun kendini ifade etmesi için sohbet havasında uygun bir ortam hazırladığı bu durumun öğrencisinin rahatlamasını sağlayarak ifadesini kolaylaştırdığını ve çözüm yolunu da faydalı bulduğunu belirtmektedir. Çekinme davranışı gösteren öğrencileri ile ilgili Öğretmen 4 öğrencilerini etkinliklere katarak kendini ifade etme fırsatı verdiğini ya da yapabileceğiyle ilgili öğrenciye farkındalık kazandırdığını belirtmek ile birlikte öğrencinin katılım göstermesi ve çekinmeden kendini ifade etmesiyle birlikte bu davranışını takdir ettiğini ya da ödüllendirdiğini açıklarken; benzer şekilde Öğretmen 24 yapmaktan keyif aldığı etkinliklere katılmasını sağlayarak veya ödül yolunu kullanarak başa çıkmaya çalıştığını ifade etmektedir. Öğretmen 16 ise çekinmesi sebebiyle iletişim kurmakta zorlanan öğrencisi ile alakalı akranlarından yardım aldığını, öğrencisinin öğretmenine cevap vermediği zaman akranları aracılığıyla iletişim kurarak veya

yakınlarından yardım alarak bu durum ile başa çıkmaya çalıştığını ifade ederken denediği yöntemin her konuda başarılı olamayacağını, özel durumların da olduğunu vurguladığı ancak kullandığı alanlarda verim sağladığını eklemektedir.

Öğretmenlerin kendini tanıma-güçlü zayıf yönlerini bilmeme sorununa yönelik başa çıkma yolları *hedef belirleme, ilgi alanlarını dikkate alma* olarak belirlenmiştir:

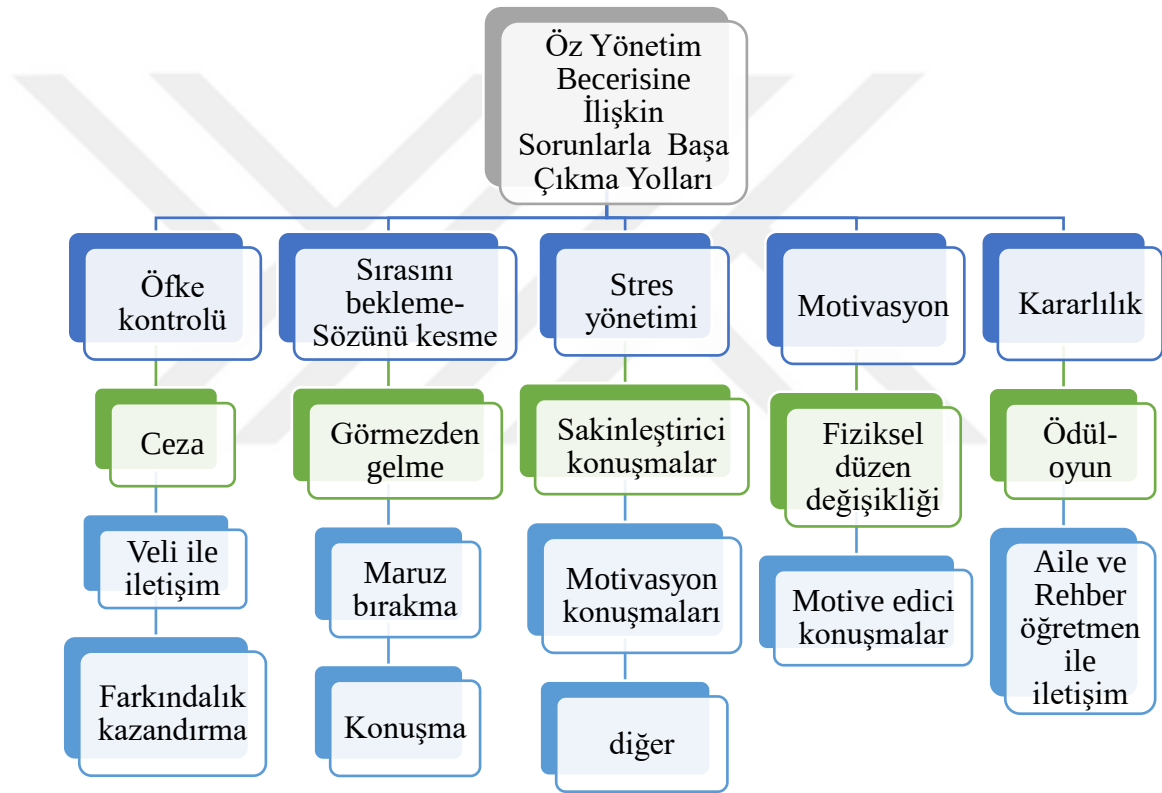
bu yüzden de biz ne yapıyoruz amacının farkında olmadığı için bir amaca yönlendirmeye çalışıyoruz ama bir yere kadar yönlendirebiliyoruz, bunun kendinin farkında olması gerekiyor açıkçası, hani bunu konuşuyoruz öğrencilerimizle ama dediğim gibi öğrenci bunun farkında değil maalesef (Öğretmen 26).

şöyle hocam Hayat Bilgisi dersinde meslekler konusunu işlemiştik, meslekler konusuna değinirken tabii çocuklara şunu demiştim, bakın biz okuduk ne oldu bir hedef koyduk kendimize, bir yerlere geldik öğretmen olduk, sizler de kendinize bir hedef koyarsanız ben ileride şu olacağım bu olacağım dersiniz sizlerde bir yere gelirsiniz, hayatınızı düzene koyarsınız, çocuklara faydalı olursunuz, vatanımıza milletimize faydalı olursunuz, iyi bir birey olursunuz (Öğretmen 33).

genelde şunu sorarım, sevdiği şeyleri sorarım biraz da, böyle ilgi alanlarından yürümeye çalışırım, mesela Beden Eğitimi dersinde genelde çok sevdiği oyunlar üzerine mesela giderim, kendini tanıması için, bu var yani bunun dışında aklıma gelmiyor şu an (Öğretmen 14).

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları dikkate alındığında öz farkındalık becerisi kapsamında öğrencilerinde kendilerini tanıma-güçlü zayıf yönlerini bilme sorunu ile karşılaşan öğretmenlerin öğrencilerine yeterliliklerine, becerilerine uygun hedef belirleme yoluna gittikleri veya ilgi alanlarından hareketle öğrencilerin kendilerini tanımaları, farkında olmalarını destekleyerek öz farkındalık becerilerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin; Öğretmen 26 amacının farkında olmayan bir öğrencisinden örnek vererek bu konuda öğrencisini bir amaca yönlendirmeye çalıştığını ancak başarılı olabilmesi için öncelikle öğrencinin bu durumun farkında olması gerektiğini belirterek

bulduğu çözüm yolunun yeterli olmadığını açıklamaktadır. Öğretmen 33 ise meslek ediniminin; hedef belirleme, hedefe ulaşmadaki etkisini ve günlük hayattaki faydasını açıklayarak öğrencilerine hedef belirlemeleri noktasında açıklamalar yaparak öğrencilerine farkındalık kazandırmaya çalıştığını ifade etmektedir. Öğretmen 14 yapmaktan keyif aldığı veya ilgi alanlarıyla alakalı öğrencileriyle sohbet ettiği bu sayede öğrencinin kendisini tanımasına ve güçlü yönlerinin farkında olmasıyla öz farkındalık becerilerine katkı sağlayacağını düşündüğü ifade edilmektedir.



Şekil 6. Öz Yönetim Becerisine İlişkin Sorunlarla Başa Çıkma Yolları

Öz yönetim becerisine ilişkin sorunlarla başa çıkma yolları; öfke kontrolü, sırasını bekleme-sözünü kesme, stres yönetimi, motivasyon ve kararlılık olmak üzere beş alt boyutta incelenmektedir (Şekil 6).

Öğretmen 22'nin açıklamaları öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlardan öz yönetim becerisine ilişkin sorunları çözmede ceza yöntemine başvurduğunu göstermektedir:

çok aşırı olmuyor ara sıra oluyor, kızıyorum ama çok fazla da olmuyor, ara sıra oluyor diyelim, bu gibi durumlar için ikincil ceza dediğimiz şekilde hani uyguluyoruz ya çocuğun elinden alma, hani teneffüs hakkını elinden alıyorum ya da verdiğim bir ödülü elinden alarak çözmeye çalışıyorum, hani etkili oluyor biraz da ödevlerini yapmadıklarında teneffüse çıkarmıyorum o şekilde (Öğretmen 22).

Öğretmen 22 öfke kontrolünü sağlayamayan öğrencilerini bu davranışlardan vazgeçirmek amacıyla ikincil ceza dediğimiz daha önce sahip olduğu bir şeyi alma ya da engelleme gibi sevdiği şeylerden mahrum bırakma yöntemini uyguladığını ifade etmektedir.

Bulgular öğretmenlerin öfke kontrolünü sağlayamayan, şiddete başvuran öğrencileri için buldukları başa çıkma yollarından birinin de *veli ile iletişim* olduğunu göstermektedir:

hocam bu sorunu çözemedim çünkü ailesiyle de iletişime geçtiğimde dedesi okula geldi, dedesi yine de tartıştık yani hani dedesinin de gerçekten sıkıntılı bir adam olduğunu anladım, buna ne yazık ki bir çözüm üretemedik (Öğretmen 23).

o yaştaki bir çocuğun bu kadar tepki göstermesi, bu kadar öfkelenmesi gerçekten normal değil, ailesinden umutluydum, ailesi ile iletişime geçtiğim zaman da çok bir şey olmadı, şu an sadece hani kontrol etmeye çalışıyorum biraz daha (Öğretmen 25).

Bulgulardan hareketle öğretmenlerin öfke kontrol sorunlarıyla başa çıkma yolu olarak veli ile iletişime geçtikleri ancak aynı sorunları velilerde gözlemledikleri ortaya

çıkılmaktadır. Örneğin; Öğretmen 23, öğrenme-öğretme sürecinde tehdit etme, kavga etme gibi sorunlarla karşılaştığı öğrencisinin ailesi ile görüşerek bu sorunlarla başa çıkmaya çalıştığını fakat ailesinde de çocukta olan sorunlarla karşılaştığını ifade etmektedir. Öğretmen 25 bir öğrencisi üzerinden örnek vererek öğrencinin istemediği bir durum ile karşılaştığında aşırı öfkelenildiğini belirtmiştir. Öğrencinin durumunu velisi ile paylaştığını ancak bir bunun bir faydasının olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun, öfke kontrolü sağlayamayan öğrencilerin kendisi ile bire bir iletişim kurarak başa çıkmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır:

şu şekilde hocam yani çocukları karşıma alıp yaptıklarının yanlış olduğunu yanlış sonuçlar doğurduğunu söylüyorum yani konuşuyorum, analiz ettirmeye çalışıyorum yani o şekilde yaptığının yanlış olduğunu anladığında aslında farkına varıyor (Öğretmen 24).

ben sadece niye böyle bir şey oldu, hoş muydu dediğimde böyle kendileri devam edebiliyor tartışmaya neden böyle oldu niye böyle oldu, bunu bir öfkeyle, sinirle söylediklerinin farkındalar, ben de o noktada sinirimize, öfkemize hakim çıkmalıyız, hani birbirimize bu şekilde davranmanın iki tarafa da iyi gelmeyeceği üzerinde duruyorum (Öğretmen 27).

Öğretmen 24, bu sorunu yaşayan öğrencileri ile iletişime geçerek yaptıklarının yanlış olduğunu anlattığını; davranışlarının sonuçlarından bahsettiğini ve analiz ettirmeye çalıştığını belirterek davranışları hakkında farkındalık kazandırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 27 ise öğrencileri ile davranışları hakkında konuştuğunu ve onlara davranışları üzerine sorular sorarak farkındalık kazandırdığını belirtmiştir. Ayrıca, sinirlendiklerinde kendilerine hakim olmalarının önemini üzerinde durduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçı, sırasını bekleme-sözünü kesme sorununa ilişkin *görmezden gelme, maruz bırakma, konuşma* yollarını kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır:

dediğim gibi çocuk bir gün önce dediğini bir gün sonra unutuyor, ben bunu dediğim halde yine aynı şekilde devam ediyor, o da yani benim evde de çocuğum var, çocuğuma diyorum mesela ya şunu yapma dediğimde çocuk o dakika yapmasa bile 15-20 dakika sonra tekrar aynı şeyleri yapıyor, hani çocuk olduğu için bunları şey görüyorum, görmezden geliyorum (Öğretmen 8).

kullanıyorum bunu da ama nasıl çözümler bulduk, tahtaya çıkardım çocuğun birini hadi bakalım bu öğretmensiz ders anlatıyorsunuz onlara da işleyin dedim, ama ben bunu bayağı bir uzun süre yaptım, dersin tamamını harcadım, çünkü anlıyorlar ilk başta, arka sıraya geçtim oturdum onları izledim, çalışkan bir çocuğum var o yaptığı öğretmenlik görevini, öğretmenim hep birlikte konuşuyorlar ben anlamıyorum ama söylediklerini dedi, evet dedim tekrar söyler misin, söyle bakalım neden anlamıyorsun, sorun ne niye böyle oldu? bunu birkaç kere yaptım ben, ilk başta o konuşmayan öğrencime yapsam da sonrasında konuşan öğrencilerime yaptım, hatta ben bile uyguladım, dedim ki çıktı haftaya E... mesela söz almadan konuşur, arkadaşlarını dinlemez, E... tahtaya çık dedim, bir soru sor dedim, sordu, herkes cevap verdi ben de cevap verdim herkesle birlikte dedim ki E... ne oldu, öğretmenim ben hangisini dinleyeceğim dedi, e beni dinle dedim diğerleri de hayır beni dinle diyor, ee.... dedim hangisini dinleyeceksin, kaç tane kulağın var gibi, anlatınca boş kalıyor, soyut kalıyor böyle yaptırınca komik de oluyor birazcık, onlar da gülüyorlar ama anlıyorlar (Öğretmen 19).

şöyle hocam bu konuda hani biraz daha ben kendim böyle liderlik vasfımı konuşturmaya çalıştım, öyle bu duyguyu bastırmaya çalıştım, işte ya da şunu yapmaya çalıştım, bir öğrencim vardı her bir öğrencim ve ben dahil konuşurken aklına gelen bir şeyi direkt söylüyordu, özellikle bunu bir öğrencimde çok gördüm, o konuda şöyle bir şey yapıyordum, sürekli ona söz hakkı veriyordum, konuşunca oğlum bak görüyorsun şu anda herkes seni dinliyor, sen de konuştukları zaman onları dinle, kendini onların yerine koy falan bu durumda biraz bastırmaya çalıştık, velisiyle görüştük bu konuda, bu konuda mümkün merteye onların da ilgilenmesi gerektiğini söyledim, öğrenciyle ben özel olarak görüştüm, hani etkisini gördük ama ara sıra yine aynı hareket ve davranışlara dönebiliyorlar (Öğretmen 33).

Öğretmen 8 öğrencisine uyarıda bulunduğunu fakat çocuk olmalarından kaynaklı uyarıları unuttuklarını ve davranışı tekrar ettirdiğini ifade ederek bu davranışı artık görmezden geldiğini belirtmektedir. Öğretmen 19 sırasını bekleme-sözünü kesme konusunda sorun yaşayan öğrencileri için onlara birer öğretmen rolü verdiğini ve yaptıkları davranışları anlamalarını sağlamak amacıyla aynı davranışlara maruz bıraktığını ifade etmektedir. Konuşma yönteminin yeterince anlaşılır olmadığını somut davranışlarla daha iyi kavrayacaklarını ifade eden öğretmen 19 bu yolu öncelikle sorun yaşamayan öğrenciler üzerinde kullandığını bir süre sonra kendisinin de dahil olduğunu belirterek uygulamanın zaman aldığını ancak anlaşılır olduğuna değinmektedir. Öğretmen 33, karşısındakini dinlememe konusunda sıkıntı yaşayan bir öğrencisine öncelikli olarak söz hakkı verdiğini ve o konuşurken diğer arkadaşlarının onu dinlediğini belirterek aynı davranışı onun da göstermesi konusunda konuştuğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda veli ile görüştüğünü ve öğrenciyle bire bir görüşmeler gerçekleştirdiğini ifade eden Öğretmen 33, bu durumun etkisini gördüğünü ancak ara sıra öğrencisinin aynı davranışlarını tekrarladığını belirtmektedir.

Aşağıdaki öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öz yönetim becerileri kapsamında karşılaştıkları stres yönetimine ilişkin sorunlarla *sakinleştirici konuşmalar* yoluyla başa çıkmaya çalıştıklarını açıklamışlardır:

yani sakinleştirmeye çalışıyorum bol bol okutup hani, kızmamaya çalışıyorum ya da kızdığım zaman anlatmaya çalışıyorum neden kızdığımı neden sesimi yükselttiğimi ama bunun onlar için kötü bir şey olmadığını, iyilikleri için olduğunu anlatmaya çalışıyorum (Öğretmen 10).

hani endişelenmemeleri gerektiği ile alakalı sakinleştirici bir konuşma yapıyorum, genelde bunu yapıyorum ya aslında çocuklara hata yaptığınızda da sizin öğretmeninizim ve sizi eleştirmeyeceğim, yargılamayacağım yardımcı olacağım dediğim zaman bunların azaldığını görebiliyorum zaten (Öğretmen 21).

Öğrenme-öğretme sürecinde stres yönetimi sorunu yaşayan öğrenciler ile karşılaşan öğretmenlerden Öğretmen 10 ve 21 sakinleştirmek amacıyla öğrencileri ile konuştuklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 10 ayrıca öğrencisinin yetersiz yönünü geliştirici okuma

çalışması yaptırdığını aynı zamanda öğrencilerine kızmamaya çalıştığını, kızdığı zaman ise nedenini öğrencilerine açıkladığını açıklamıştır. Öğretmen 21 ise stres yönetimi sağlayamayan öğrencileri ile sakinleştirmek amacıyla konuşmalar yaptığını ve bu durumun faydasını gördüğünü ifade etmektedir. Öğretmenlerden birkaçı öğrencilerinin stresini gidermek amacıyla onları motive edici konuşmalar yaptıklarını söylemişlerdir:

stresli öğrencilerin çok fazla... evet bu ders de çok önemli, başarılı olmak da çok önemli ama onun yanında bizim hayattaki diğer iyi insan olmamız, diğer konularda becerikli olmamız bunların da çok önemli olduğunu stresli öğrencilere biraz bu taraftan da bahsettiğim zaman motive edici konuşma yaptığım zaman onlar biraz daha rahatlıyor, aa evet demeye başlıyorlar, onu böyle motive edici konuşmalar yaparak düzeltmeye çalışıyorum stresli öğrencilere (Öğretmen 11).

aslında öğrenciye bunun çok önemli bir şey olmadığını sadece hayatımızın bir parçası olduğunu anlatmaya çalışmıştım, sonra ben sen tek başına çöz demiştim, o zaman yapmıştı, çocuğu tek başına alıp bazen konuşmak ya da öğrenciyle bir çocuk edası ile konuşmak onu ekstradan motive etmek sen başarabilirsin demek güzel bir şey (Öğretmen 30).

Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde; öğrencilerine stresin doğal bir durum olduğunu, hayatın bir parçası olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen 11 hayatlarında akademik başarının tek başına yeterli olmayacağını diğer becerilerin de önemli ve gerekli olduğunu öğrencilerine ifade ettiğini belirtmiştir. Öğretmen 30 ise bir öğrencisinden örnek vererek; öncelikle karşılaştığı durumun çok önemli olmadığını ona anlatmaya çalıştığını ve sonra bu durumu kendisinin çözebileceğini söylediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları öz yönetim becerisine ilişkin stres yönetimi sorunlarıyla başa çıkma yollarından *diğer alt boyut ifadesiyle açıklanan süreç değerlendirme, olumlu pekiştirme kullanma, takdir etme ve yöntem değişikliği* olarak belirlenmiştir;

bu konuda öğrencime biraz şey yapıyorum, pekiştireç vermeye çalışıyorum, aferin, tebrik ediyorum diyorum, ya sözlü pekiştireç ya da bir çikolata falan veriyorum, bu konuda biraz kendilerine güven gelmesi için motivasyon açısından, bu konuda çok bir şey yapmadım ama akademik başarısı düşük olan öğrencilerimde bu konu üzerinde durdum, bak sen çok iyiye gidiyorsun geçen haftaya göre okuman çok iyi olmuş falan böyle aferin sınıfça alkışlatıyoruz, o konuda biraz şey yaptım, başkaları tarafından takdir edilme, gizli olarak pekiştireç vermemiş ya da fiili olarak bir hediye verme bu konuda bir şeyler yapmaya çalıştım (Öğretmen 33).

ya o yüzden genelde çocukların bu ders konusunda bize bağlı hocam, tarzımızı biraz da değiştirmemiz lazım, mesela ben ne yaptım okuma yarışması yaptım, ben ne yaptım bunu değiştirdim, bunun tam tersi şöyle bir şey yaptım, dedim ki güzel okuma yapacağım, süre tutuyorum, doğru okuyun diyorum mesela, en çok okuyan değil, kim daha az yanlış kelime okumuş buna dikkat etmeye çalıştım, yani biraz da farklı teknikler denedim (Öğretmen 14).

Öz yönetim becerileri kapsamında stres yönetimi sorununa ilişkin başa çıkma yollarından bazılarının ise Öğretmen 33 öğrencilerinin kendilerine olan güvenlerinin gelmesi ve motivasyon açısından öğrencilerine aferin, tebrik ederim kelimelerini kullanarak olumlu pekiştirme; davranış değişimini desteklemek için çikolata vererek olumlu pekiştireç verdiğini aynı zamanda öğrencilerinin durumlarıyla ilgili olumlu geri bildirim verdiğini ve onları takdir ettiğini ifade ederken; Öğretmen 14 öğrencilerinin hızlı okumaları için daha önce süre tutarak okuma yarışmaları düzenlediğini ancak öğrencilerinin stres yönetme konusunda zorlandıklarını görünce hızlı okumalarının değil, doğru okumalarının önemli olduğunu belirterek bu konuda yöntem değişikliği yaptığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karşılaştığı öz yönetim becerileri kapsamında motivasyon sağlamaya ilişkin sorunlarla *fiziksel düzende değişikliği ve motive edici konuşmalar* ile başa çıkmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

buna karşı yapabileceğim grubunu değiştirmek, arkadaş ortamıyla aynı gruba almak oldu hani davranış olarak (Öğretmen 5).

sürekli motive edici konuşma yapman gerekiyor, motive edici konuşma yapmadığın zaman, belli bir süre motive edici konuşma yapınca devam ediyor, biraz ilgiyi kesersen öyle alıştığı için yapmıyor (Öğretmen 11).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları motivasyon sorunlarıyla başa çıkmak için Öğretmen 5'in öğrencisinin birlikte oturduğu grubu değiştirip yakın arkadaş grubuna dahil ettiğini söylemiştir. Ancak, Öğretmen 11 motivasyon açısından sorun yaşayan öğrencilere sürekli onları motive eden konuşmalar yapılması gerektiğini, konuşmaları kestigi zaman ise sorunun devam ettiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerinde öz yönetim becerileri kapsamında kararlılık konusunda sorun ile karşılaşan öğretmenler bu sorun ile *ödül-oyun, aile ve Rehber öğretmen ile iletişim* gibi çözüm yollarıyla başa çıkmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

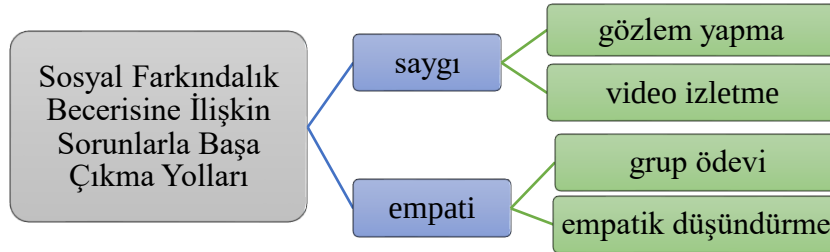
belli başlı şeylerde örneğin ödül oyun vesaire gibi şeylerle düzelme oluyor ama tamamen değil (Öğretmen 24)

genelde öğrencilerimde aldığım şeyler, önlemler aileyle iletişime geçme oluyor, aileyle iletişime geçmeye çalışıyorum ben, karşılaştığım problemlerde hani iletişimin önemli olduğunu düşünüyorum, hani ben ne yapıyorsam onlar da aynısını yapsın, rehber öğretmenimizle iletişime geçmeye çalışıyorum açıkçası, öğrencilerimin belirli konularda pes etmemesiyle ilgili rehber öğretmenle iletişim halinde oluyorum genelde, dediğim gibi rehber öğretmen veli iletişim halindeyiz pes etme konusunda (Öğretmen 26).

Öğretmen 24 sınıfında kararlılık konusunda sorun yaşayan öğrencilerle ödül-oyun gibi yollarla başa çıkmaya çalıştığını ifade ederken; Öğretmen 26 iletişimin önemli olduğunu düşündüğünü aynı zamanda aile-öğretmen iş birliğine değinerek bu sorun kapsamında aile ve okulundaki Rehber öğretmen ile iletişime geçtiğini ifade etmektedir.

Bulgulardan hareketle öğretmenlerin öz yönetim becerisi kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sosyal-duygusal sorunlara ilişkin çoğunlukla iletişim yolunu kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları, öğrencilerin davranışlarına yönelik farkındalık

kazandırarak duygu ve davranışlarını düzenlemelerine yardımcı oldukları bu durum ile birlikte öğretmenlerin, öğrencilerinin öz yönetim becerilerine katkı sağlamayı hedeflediği anlaşılmaktadır.



Şekil 7. Sosyal farkındalık becerisine ilişkin sorunlarla başa çıkma yolları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlardan sosyal farkındalık becerisine ilişkin saygı konusunda karşılaştığı sorunlarla başa çıkma yolları *gözlem yapma* ve *video izletme* olarak belirlenmiştir:

eee sürekli onların üstünde gözüüm, yani davranışlarını sürekli kontrol altında tutuyorum, onu çok hissettirmeden, en azından doğru yerlerde doğru müdahale etmek için çaba sarf ediyorum ya en öncelikle birbirlerine saygı duymaları gerektiğini, güzel iletişim kurmayı başarabildiklerini görmek isterim, çünkü bundan sonrası daha doğru olacaktır, sınıf ortamındaki her şeyi etkiliyor çünkü bu, e çocuk sevmediği ya da doğru iletişim kuramadığı birini dinlemek bile istemiyor, tahtaya çıksa onu görmeye katlanamıyor sıkılıyor, zaten birbirleriyle o doğru iletişimi yakaladıklarında sınıfta da her şeyin düzgün gideceğini düşünüyorum (Öğretmen 1).

mesela sosyal farkındalıkla ilgili şey yaptım neydi onun adı böyle farklı kültürlerle ait danslar var mesela Afrikalıların yaptığı, o danslar izlettirdim mesela (Öğretmen 2).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde saygı sorunuyla karşılaşan Öğretmen 1'in bu sorunla başa çıkmak amacıyla öğrencilerini gözlemlediğini ve onlara hissettirmeden öğrenci davranışlarını kontrol altında tuttuğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, Öğretmen 1 öğrencilerinin birbirlerine karşı saygılı olmalarının ve doğru iletişim içerisinde

olmalarının sınıf iklimini etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmen 2 ise sınıfında karşılaştığı saygı sorununa yönelik bir cevap vermediği, süreçte yaşadığı sosyal farkındalık becerisine ilişkin sorunları öğrencilerine farklı kültürden insanların dans videolarını izleterek gidermeye çalıştığını ifade etmektedir.

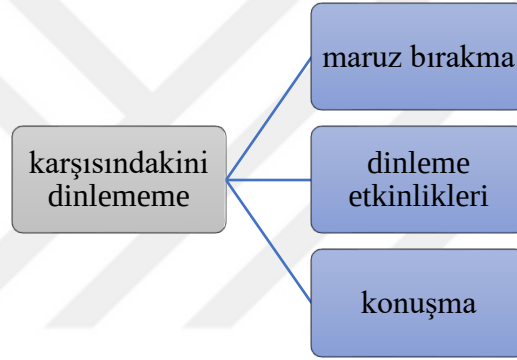
Öğrenme-öğretme süreçlerinde empati sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin *grup ödevi* ve *empatik düşündürme* gibi yollar ile başa çıktıkları anlaşılmaktadır:

ben hiç konunun içinde olmamasına rağmen 7 farklı bölgeyi öğrettim ülkemizde ve o bölgeleri grup ödevi verdim, grup ödevi verince oranın kültürlerini, oranın oyunlarını, danslarını, yöresel şeylerini araştırdılar ve sınıfta bunu tiyatroya çevirdiler hani biraz daha normale indirgediler, farklı kültürleri tanıdılar, daha sonra video izlettik, bir şeyler yaptık, ben biraz bahsettim, birazcık daha yadırgamamaya başladılar, aslında böyle devam etse ileride daha çok yadırgayacaklardı şimdi en azından birazcık alt yapıları oluştu, farklılıklara biraz açıklar (Öğretmen 11).

empati kurma yani bu durumda özellikle çocuklara karşı tarafın duygu, düşüncelerini anlatabilmesi, kendisini karşı tarafın yerine koyarak düşünebilmesi sağlamaya çalışıyorum, bak diyorum arkadaşının yerinde olsaydın sen nasıl tepki verirdin ya da arkadaşın sen bu şekilde davranmış ama neden davranmış sen olsaydın nasıl davranırdın diyerek aslında sorunun karşı tarafın gözünden görmesini sağlamaya çalışıyorum.... saygı özellikle bu konuların üzerinde zaten çok fazla duruyoruz mesela geçen mezun öğrencilerime baktığımda biz bu konu üzerinde çok düşünüyorduk, çok söylüyorduk çocuklara, şu an bakıyorum büyüdüler ve gayette birbirlerine anlıyorlar, hani suçlayıcı bir tarzda birbirlerine davranmıyorlar diyeyim, yani zamanla biz bunları söyleye söyleye birbirlerinin yerine empatik düşünmelerini sağlayarak hani saygı göstermelerini hani karşı tarafı dinlemelerini özellikle mesela oyunlar düzenliyoruz gruplar arasında anlaşmalarını sağlayan o şekilde yani bir şekilde çocuklarımızın sorunlarını çözüyoruz yani o alt yapıyı oluşturuyoruz çocuklarda büyüdükçe hepsinin yerine oturacağını düşünüyorum (Öğretmen 35).

Öğretmen 11, sınıfında bölgelerin kültürleri ile ilgili grup araştırma ödevleri verdiğini ve edindikleri bilgileri tiyatro gösterileriyle sergiledikleri ortamları yarattığını

ifade ederken daha sonra videolar ile destekleyerek farklı kültürler hakkında öğrencilerini bilinçlendirdiğini ve farklı kültürler ile ilgili yadırgamaların önüne geçtiğine değinmektedir. Öğretmen 35 ise öğrencilerine birbirleri hakkında empatik düşünebilmeleri amacıyla sen arkadaşın yerinde olsaydın nasıl davranır, nasıl tepki verirdin gibi sorular sorarak sorunları karşı tarafın gözünden görmesini sağlamaya çalıştığını, oyunlar oynattığını ve şu an empati ile ilgili alt yapı oluşturduğunu, bu durumun ileriki yaşlarda yerine oturacağını ifade etmektedir. Öğretmenler saygılı olmanın önemini ve etkisini ifade etme, empati kurma becerisi kazandırma, farklı kültürler hakkında bilinçlendirme çalışmaları yapma yollarını kullanarak öğrencilerin sosyal farkındalık becerilerini desteklemeye çalıştıkları görülmektedir.



Şekil 8. Karşısındakini dinlememe sorunuyla başa çıkma yolları

Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan ilişki becerilerine ilişkin sorunlardan birinin de karşısındakini dinlememe olduğu belirlenmiştir. Süreçte karşısındakini dinlememe sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin *maruz bırakma*, *dinleme etkinlikleri* ve *konuşma* yollarını kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir.

çözmek amacıyla ne yapıyorum birkaç kere sınıfta dinlemeyen bir öğrencime söz hakkı verip o konuşurken ben de başka şeylerle ilgilenip başka çocuklarla konuşmuştum, o zaman işte dikkati dağılmıştı, bu durumun ona ne hissettirdiğini sordum, ya aslında ben bu sorduğunuz soruların genel anlamda şu şeyi çok uyguluyorum, biraz öncekinde de eklemek yapacaktım unuttum, başka bir okul mümkün'ün duygu posterleri var belki duymuşsunuzdur, neye ihtiyacın var nasıl hissediyorsun öyle olaylar yaşadığımda o poster köşesine gönderiyorum, şu an nasıl hissediyorsun, arkadaşın sana şunu dedi nasıl hissettin, oradan o duyguyu seçiyorlar, şu an neye ihtiyacın var orada işte sakinleşmeye

ihtiyacın var, duygular var, onu kullanıyorum çok, o köşeye gönderip şu an neye ihtiyacın var bakıyor mesela o noktada onun da etkisini görüyorum o posterin, o söylediğiniz konu için de mesela o konuda gönderdiğim noktalar oldu (Öğretmen 27).

benim olayımı da drama yaptık mesela, ben diyorum ki sürekli kalkıyorum size bir şeyler anlatmaya çalışıyorum çocuklar ama siz bir sağa bakıyorsunuz, bir sola bakıyorsunuz, kiminiz kitaba bakıyor, kiminiz silgi arıyor diyorum hani, hoşunuza gider mi, gitmez işte diyorlar mesela, bir gün kaldırdım birine sen şimdi öğretmensin dedim ben de geçtim sıraya oturdum sen bize bir şeyler anlat dedim işte örnek de verdim, sen bize zıt anlamlı kelimeleri anlatacaksın dedim, biz de bakalım seni dinleyecek miyiz, dinlemeyecek miyiz dedim, işte kimisi arkasını döndü, kimisi yanındaki ile konuştu falan, çocuk en son sinirlendi, susun dedi böyle ,, dedim nasıl oluyormuş ,, yani bu gibi olayları davranışsal şeyleri genelde drama yaparak çocukların empati duygusunu geliştirmeye çalışıyorum, bunu da empati ile çözmeye çalışıyorum (Öğretmen 37).

Öğretmen 27 karşısındakini dinlememe sorunuyla karşılaştığında öğrencilerini aynı durumla karşı karşıya bıraktığını ve onların hislerini sorgulamak adına başka bir okul mümkün internet sitesinden duygu ve ihtiyaç posterleri çıkarıp bir köşe oluşturup sınıfında kullandığını bu yolu da etkili bulduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde; Öğretmen 37’de sınıfında karşısındakini dinleme sorunuyla başa çıkmak adına drama yöntemini kullanarak öğrencilerini aynı duruma maruz bıraktığını ve bu yolla öğrencilerinin empati duygusunu geliştirmeye çalıştığını değinmektedir.

Karşısındakini dinleme sorunuyla başa çıkma yollarından bir diğerinin dinleme etkinlikleri olduğu belirlenmiştir;

işte çözemedim, bu konuda dinleme eğitimlerine biraz başladım bu son dönemde yani, ilk başlangıçta zaten okullar açıldı ve kapandı, bu son bir aylık dönemde biraz dinleme eğitimleri üzerine, çocukların birbirini dinlemesi öncelikle düşüncesini ifade etmesi, dinlemesi ve daha sonrasında arkadaşlarına dönüt vermesi yönünde, fakat açıkçası çok işe yaradığını düşünmüyorum, yani en azından bu bir aylık süreçte yaptığımız çalışmalarda, dinleme eğitimlerinde hani bu sadece arkadaşları dinleme değil özellikle mesela ders içerisinde bir dinleme metni verdiğimiz zaman da aynı şey geçerli, hani

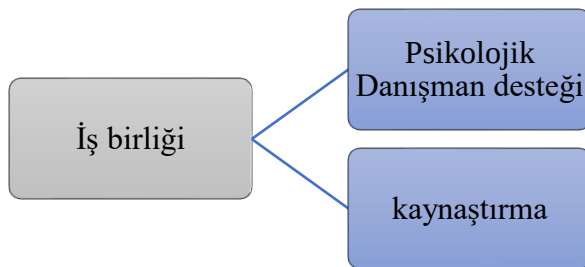
çocuğun dikkatini bir yere toparlayıp yine oraya odaklanması çok zor oluyor, biraz yaştan kaynaklı biraz işte bu tarz beceri eksikliklerinden kaynaklı ama dinleme eğitimleri açıkçası çok işe yaramıyor (Öğretmen 13).

Öğretmen 13 karşısındakini dinleme noktasında sorun yaşayan öğrencileri için dinleme, düşüncelerini ifade etme, dönüt vermeyi içeren dinleme eğitimlerine başladığını ancak pandeminin etkisiyle okulların açılıp kapanması sebebiyle faydasını göremediği ve işe yaramadığını belirtmiştir. Bu dinleme etkinliklerinin sadece ilişki becerileri kapsamında olmadığı aynı zamanda derste kullanılacak dinleme metinlerini de içerdiğini ifade etmek ile birlikte öğrencilerin dikkatlerini toplayıp odaklanmalarının zor olduğunu bunun da yaştan veya ilişki becerilerinin eksikliğinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Karşısındakini dinleme sorunuyla başa çıkma yollarından bir diğeri de *konuşma* olduğu belirlenmiştir;

şu şekilde yani empati yapmalarını söylüyorum yani o konuda, birbirlerine empati yaptırdıkları takdirde iletişimde sıkıntı yaşamıyorlar yani aslında düzelme var (Öğretmen 24).

Öğretmen 24 öğrencilerine empati yapmalarını söylediğini ve düzelmeler olduğuna değinmektedir.



Şekil 9. İş birliği sorunuyla başa çıkma yolları

Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan ilişki becerilerine ilişkin sorunlardan birinin de iş birliği yapma olduğu belirlenmiştir. Süreçte iş birliği yapma konusunda sorun

ile karşılaşan öğretmenlerin henüz bir çözüm bulamadıkları *Psikolojik Danışman desteği* ve *kaynaştırma* yollarını kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir.

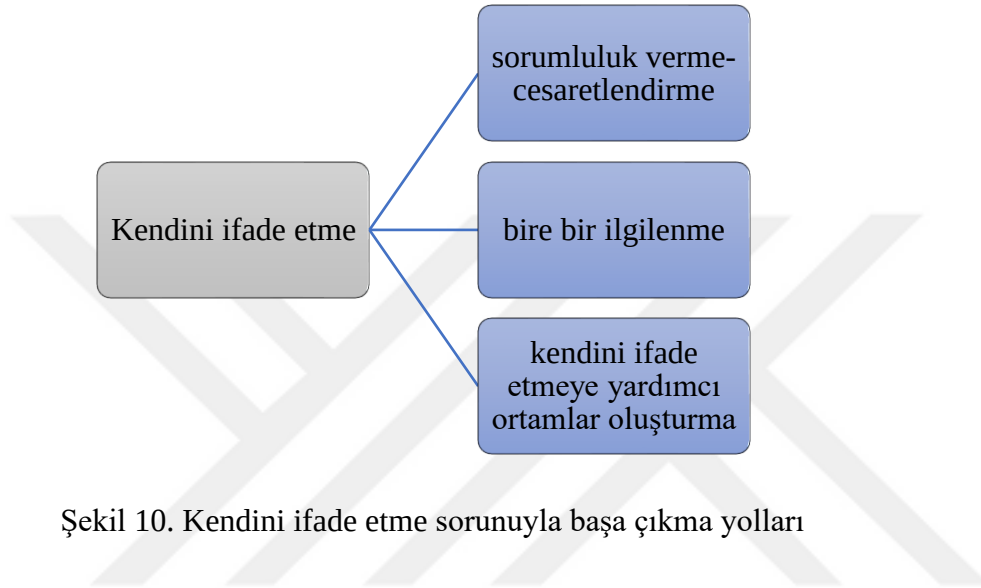
araştırma aşamasındayım,, yani bu gerçekten birkaç arkadaşım da konuşmuştum, öğretmen arkadaşım yani, özellikle mesela PDR'ci olan bir arkadaşım var ... hani birkaç sebebini anlatıyorum işte, biz iş birliğinden ziyade bu çocukların arasındaki duvarı nasıl kırabiliriz bunun üzerine bir çalışma yürütüyoruz şu an, işte geçen hafta birbirlerine kanka demeye başladılar, bu bizim için güzel bir adım, yani inşallah bunu da uğraşacağız hocam daha henüz bir çözüme kavuşturamadık (Öğretmen 23).

gruplaşma adına şöyle beraber sınıfça oyun oynayarak bunun önüne geçmeye çalıştık ya da işte bazen de böyle şey yaptım sınıfta sürekli oturma düzenini değiştirdim, bakıyorum bazı öğrencilerimin birbirleriyle hiç iletişim yok işte onları yer değiştiriyordum, sen şununla otur falan diye, o şekilde şey yapmaya çalıştık da bir bunun etkisini o hafta görüyorduk böyle bakıyorum o hafta o öğrenci ile ilişkisi biraz daha iyi oluyor ama tekrardan samimi olduğu arkadaşıyla şey yapıyor, bunu daha çok Beden Eğitimi dersinde oyun oynayarak ya da müzik dersinde beraber şarkı söyleyerek sınıfça ya da böyle farklı gruplar oluşturarak beraber bir şiir okuyarak, şiir kıtalarının paylaşıyordum, şu kıtayı sen oku şu kıtayı sen oku diye, gruplara bakalım hanginiz daha güzel okuyacaksınız gibi şeyler söylüyordum, onlar da arkadaşlarına, bak güzel okul falan diyorlardı, o konuda biraz şey yapmaya çalışıyordum, oyun oynayarak, beraber şarkı söyleyerek, oturma düzenini değiştirerek bunu yenmeye çalıştım, bazı konularda bunun meyvesini gördük, bazılarının da göremedik maalesef (Öğretmen 33).

Öğretmen 23 sınıfında kız-erkek gruplaşması olduğunu bunun iş birliği konusunda sorun oluşturduğunu belirtmektedir. Bu sorunu çözmek amacıyla Psikolojik Danışman ve Rehber olan bir arkadaşından yardım aldığını, kız erkek öğrenciler arasındaki duvarı kırmaya yönelik bir çalışma yürüttükleri ancak bunun henüz tam anlamıyla başarı göstermediğine değinmektedir. Öğretmen 33 gruplaşmaların önüne geçmek için sınıfça oyun oynatma, oturma düzeni değişikliği, farklı öğrencilerden oluşan grup etkinlikleri ile kaynaştırma yaptırdığını ifade ederken çözüm yollarının tam olarak etkili olmadığını belirtmektedir. Çocukların ilköğretim döneminde hemcinsleriyle ilişki kurmak istemelerinin sebebinin kuramcılar tarafından farklı şekilde incelendiği görülmektedir; Bu okul

döneminde çocukların hemcinsleri ile iletişimlerinde bir süreklilik ve tutarlılık görülmektedir (Özdemir, vd., 2012: 582).

Öğretmenin öğrencilerinin sağlıklı ilişkiler kurup sürdürmelerine yardımcı olabilmek amacıyla birbirleri ile iletişim kuracakları ortamları sağlayarak ilişki becerilerini desteklemeye çalıştığı anlaşılmaktadır.



Şekil 10. Kendini ifade etme sorunuyla başa çıkma yolları

Kendini ifade etmenin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan ilişki becerilerine ait sorunlardan biri olduğu belirlenmiştir. Kendini ifade etme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin açıklamaları *sorumluluk verme-cesaretlendirme*, *bire bir ilgilenme* ve *kendini ifade etmeye yardımcı ortamlar oluşturma yollarını* kullanarak bu sorunla başa çıkmaya çalıştıklarını göstermektedir.

cesaretlendiriyorsun, ilk olarak bu, oyunla, yani bunu direk derste yapamazsınız, bilgi vererek yapamazsınız, oyunla, ilk olarak oyunla yapacaksın bunu, küçük küçük sorumluluklar vereceksin, onu cesaretlendireceksin, gerekirse başarısızlığını dahi alkışlatacaksın, hani ilk etapta öyle, sonra sonra açılıyor, açıldıkça farklı yöntemler uyguluyorsun, mesela onu daha çok ödevlendiriyorsun, onu daha çok tahtaya kaldırıyorsun mesela, ona daha çok sorumluluk veriyorsun (Öğretmen 7).

kendini ifade edememe durumunda şu şekilde yapıyorum geri planda kalan öğrencilere daha çok etkinliğe katmaya çalışıyorum, bu şekilde kendini ifade etmeleri daha

iyiye gidiyor, şu şekilde hocam, hani bire bir öğrencilerle konuşuyorum, kendilerini bire bir dinliyorum, onun için hani rahatlıkla gelip aslında her şeyi anlatabiliyorlar, o konuda sıkıntı yaşamıyoruz artık (Öğretmen 24).

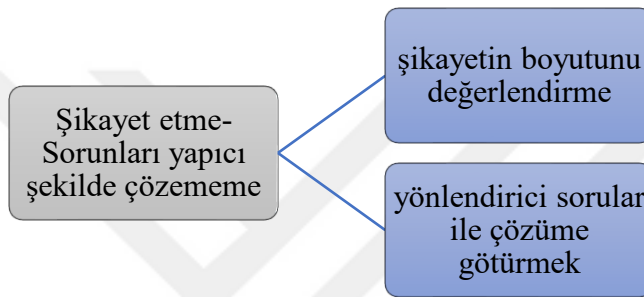
Öğretmen 7 süreçte kendini ifade etme konusunda zorlanan öğrencileri için öncelikle onlara küçük sorumluluklar verdiğini ve cesaretlendirdiğini belirtmekle birlikte; bu öğrencileri daha çok tahtaya kaldırarak sorunun üzerine gittiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 24 kendini ifade etme konusunda geri planda kalan öğrencilerini etkinliklere daha fazla dahil ederek kendilerini ifade etmeye yardımcı olduğunu; aynı zamanda onlarla bire bir ilgilenip konuştuğunu ve bunun faydasını gördüğünü belirtmektedir. Öğretmen 17 ve 27 bu sorunu aşmak amacıyla onlara kendilerini ifade etmeleri için fırsat oluşturduğunu söylemişlerdir:

aslında anlatmak istedikleri, içlerinde biriken bir şeyler var, onu hissedebiliyorum mesela, ama daha önce onlara böyle bir şeyler sorulmadığı için bence şaşıyorlardı, böyle sadece birbirlerine bakıyorlardı hani kim bir şey söylese diye, ama dediğim gibi konuşa konuşa bu etkinliği tekrarlaya tekrarlaya şu an hepsi bir şeyler anlatmak için can atıyorlar mesela sabah, bu baya işe yaradı, onun dışında bir de mesela ben işte onlara mikrofon aldım işte kürsü, bir konuşma saati etkinliği, onlara çeşitli böyle yaratıcılıkla ilgili sorular yönelterek onları konuşturmaya çalışıyorum mesela, bir yandan da hayal güçleri ortaya çıksın bir yandan kendilerini ifade etsinler bir yandan topluluk önünde konuşsunlar, bunların çok işe yaradığını düşünüyorum (Öğretmen 17).

...ben böyle değerlerden ya da işte gündelik konulardan her hafta böyle konular seçiyorum, işte bir hafta hayvan sevgisi üzerine konuşuyoruz, hepsinin bu konuda fikri elbette var, çünkü hepsinin en basitinden tavukları, koyunları var, işte bahçesinde beslediği kedileri var, bu konuda fikirleri olduğu için böyle kürsü gibi bir şeyimiz var onda bu konuyla ilgili konuşmalarını istiyorum (Öğretmen 27).

Öğretmen 17, her gün ilk ders saatini öğrencilerin bir önceki gününde neler yaptıklarını dinlemeye ayırdığını ve bu anlamda her öğrencisine söz hakkı vermeye çalıştığını ifade ederken aynı zamanda öğrencilerine mikrofon ve kürsü aldığını, konuşma saati etkinliği yaptırarak öğrencilerine yaratıcılıkla alakalı sorular yönelterek onların hayal

güçlerini ortaya çıkarmaya çalıştığını ve kendini ifade etmelerine imkan sağladığını belirtmektedir; Benzer şekilde, Öğretmen 27 ise öğrencilerinin kendilerini ifade etmesine yardımcı olmak amacıyla her hafta gündelik hayat ile ilgili konular seçtiğini ve bu konuda öğrencilerine söz hakkı vererek onları dinlediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilerinin iletişim becerilerini arttırarak diğer kişiler ile etkili ilişkiler başlatabilme ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmelerine zemin hazırladığı bu sayede ilişki becerilerine katkı sağladıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.



Şekil 11. Şikayet etme sorunuyla başa çıkma yolları

Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan ilişki becerilerine ilişkin sorunlardan biri de *şikayet etme-sorunları yapıcı şekilde çözememe* olduğu belirlenmiştir. Süreçte kendini ifade etme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin *şikayetin boyutunu değerlendirme*, *yönlendirici sorular* yollarını kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir:

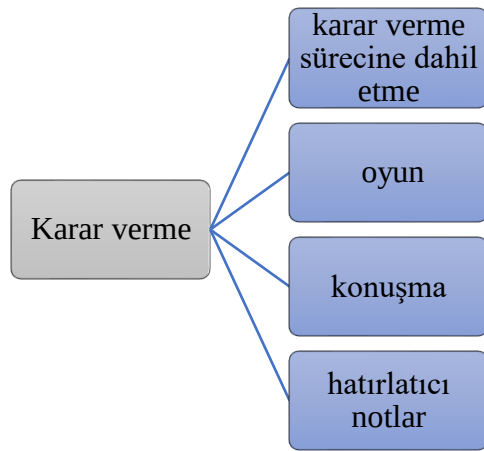
öncelikle şikayetin boyutunu değerlendiriyorum, ilk yapacağım şey bu oluyor, içerisinde şiddet var mı diye, özellikle şikayet kiminle kim arasında geçiyorsa onları sınıf dışına çıkarmaya özen gösteriyorum, çünkü o an sınıf ortamında bıraktığın zaman olay çok fazla büyüyor (Öğretmen 21).

Öğretmen 21, birini şikayet etme amacıyla yanına gelen öğrencilerin öncelikle ifade ettikleri şikayetlerin boyutunu değerlendirdiğini belirterek şikayet eden ve edilen öğrencileri sınıf dışına çıkardığını ifade etmiştir. Aşağıdaki öğretmenin açıklamaları ise yardım konusunda yaşadığı bir şikayeti değerlendirme metodunu örneklemektedir:

benim öğretmenlik anlayışım gereği bütün sınıflarımda hep uyguladığım bir şeydir yardım, her zaman bunu çok önemserim, bazen daha önceki sınıflarımda da normal dersimi kesip bu konu hakkında bütün bir ders boyunca ben geri çekilerek sadece yönlendirici sorularla çocukları yönlendirip çözümüne doğru gittiklerini, birbirlerini eleştirdiklerini evet sen bu konuda hata yaptın deyip karşısındaki çocuğun da evet ben bu konuda hata yaptım ve özür diliyoruma kadar ulaştığımız süreçler yaşadım sınıfımda ve yaşattım, onlar da bunu bir süre sonra talep etmeye başladılar, yani öğretmenim bu konuyu sınıfta konuşabilir miyize geldi mesele, şimdi burada da birazcık daha o çocukları yönlendirmeye çalışıyorum (Öğretmen 38).

Öğretmen 38 şikayet etme ile ilgili sorunlar yaşayan öğrencilerine sorunun çözümüne yönelik sorular sorarak onları çözüme yönelttiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu sayede birbirini eleştirerek haklı-haksızın belirlendiği ve hata yapanların özür dilediği süreçler yaşadığını belirterek bir süre sonra öğrencilerin sorunu çözmek için konuşmayı talep ettiğini ifade etmektedir.

Yukarıdaki ifadelerden hareketle öğretmenlerin kişilerarası ilişki kurma becerileri arasında olan etkileşime girdikleri kişiler ile olumlu yönde ilişki kurmalarını, ilişkileri yapıcı bir şekilde sonlandırabilmelerine imkan sağlamak amacıyla sorunlarını yapıcı bir şekilde çözebilmelerine uygun ortamı hazırladıkları bu doğrultuda ilişki becerilerine katkı sağladıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.



Şekil 12. Karar verme sorunuyla başa çıkma yolları

Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorumlu karar verme becerilerine ilişkin sorunlardan biri *karar verme sorunu* olduğu belirlenmiştir. Süreçte karar verme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin *karar verme sürecine dahil etme, oyun, sözel iletişim ve hatırlatıcı notlar* yollarını kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir.

ya özellikle karar verme konusunda şöyle yapıyorum hocam, çoğu etkinliği çocuklara soruyorum mesela, hani her etkinliği, ne yapalım ne dersiniz, hani filmdeyken da, oyunda, dersin işlenişinde, bazen dersin işlenişinde bazen dersleri de değiştiriyorum yani, şu an bu ders hoşunuza mı gitmedi ne yapmak istiyorsunuz... (Öğretmen 14).

Öğretmen 14, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerine ders işlenişi, ders seçimi, ders etkinlikleri gibi alanlarda karar verme özgürlüğü tanıdığını, öğrencilerini karar verme sürecine dahil ettiğini ifade etmektedir.

Öğretmen 26 karar verme sorunuyla başa çıkma yollarından birinin *oyun* olduğunu vurgulamıştır:

öğrencilerimle açıkçası karar alma konusunda oyunlar Beden Eğitimi dersinde genelde ya da işte zeka geliştirici oyunlarımız var sınıf içerisinde, bunları oynatmaya çalışıyorum öğrencilerime en azından yenilgiyi biraz fark etsinler, sonuçların biraz arkasında dursunlar, sonuçların farkına varsınlar diye açıkçası, dediğim gibi Beden Eğitimi dersinde biraz bunun üzerinde durabiliyoruz ya da oyun oynarken işte zeka oyunlarını yaparken...(Öğretmen 26).

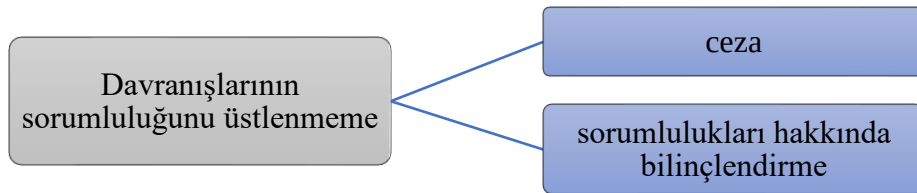
Öğretmen 26 karar verme konusunda öğrencilerine Beden Eğitimi dersinde oyun oynarken veya zeka oyunları ile bu konunun üzerinde durduğunu; oyunların sonuçları farkına varma, yenilgiyi hazmetme, sonuçlarının arkasında durmaya yardımcı rolünün olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda ise Öğretmen 27 öğrencilerine bu konuda destek olmak amacıyla hatırlatıcı notlar hazırladığını belirtmektedir:

bazen böyle notlar astığım oldu sınıfa işte suyu istediğin zaman içebilirsin gibi mesela, kalem konusunda ya da başka şeyleri de sık sık tekrarladığım için bir başkasına tekrarladığımda tüm sınıfa aslında söylemiş oluyorum, diğerleri sormamış oluyor, eskiden

daha fazlaydı çok daha fazla soru soruyorlardı karar verme noktasında şimdi bana sormadan kendileri yapıyor, dediğim gibi o çok küçüklerden hala böyle sormaları devam ediyor ama azaldı, ben çok sık tekrar ediyorum kendiniz karar verebilirsiniz, bu benim karar verebileceğim bir şey değil sizin tercihiniz (Öğretmen 27).

Öğretmen 27, karar verme konusunda sınıfın duvarlarına hatırlatıcı notlar astığını ve öğrencilerine kendi kararlarını verebilecekleri konusunda sık sık tekrarladığını ve çözüm önerisinin faydalı bulunduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sorumlu karar verme becerilerine ilişkin sorunlar ile başa çıkma yolları olarak ifade ettiği yukarıda verilen çözüm önerilerinin sadece karar verme noktasına değindikleri görülmektedir. Sorumlu karar verme becerileri; kişisel, sosyal ve birlikte refah için çeşitli eylemlerin yararlarını ve sonuçlarını değerlendirerek etik standartları, güvenliğini dikkate alarak davranışlar hakkında özenli ve yapıcı seçimler yapabilme kapasitesidir (CASEL, 2023) Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal-duygusal öğrenme konusunda ayrı bir eğitim almadığı, bazılarının üniversitede gördüğü derslerden bildiği göz önüne alındığında öğretmenlerin sorumlu karar verme becerisi kapsamında yeterli bilgi birikimine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen 14 ve 26 sosyal-duygusal öğrenme konusunda ayrı bir eğitim almadığı ve üniversitede karşılaşmadığını ifade ederken Öğretmen 27'nin bu konuda ayrı bir eğitim aldığını belirttiği ancak ifadeleri dikkate alındığında sorumlu karar verme becerisi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.



Şekil 13. Davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeme sorunuyla başa çıkma yolları

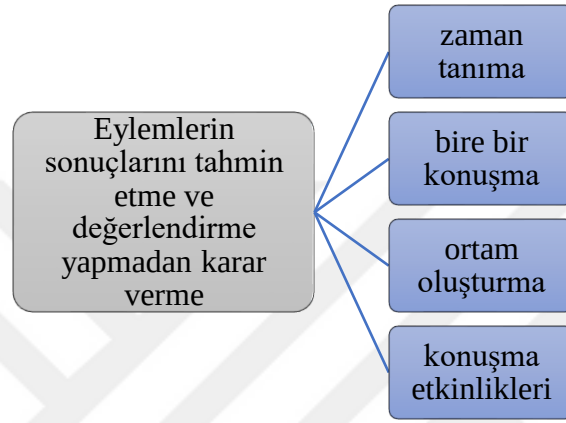
Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorumlu karar verme becerilerine ilişkin sorunlardan biri *davranışın sorumluluğunu üstlenme* olduğu belirlenmiştir. Öğretmen 11'in bu konu ile ilgili açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

ödevlerini yapmama ya da sorumluluklarını almadıkları zaman önce ceza veriyordum, mesela ben bir ödev veriyorum o ödevleri yapmadıkları zaman onun iki katı ödev veriyordum ... sonra baktım onun da faydasını görmedim, sonrasında şey demeye başladım, hani yapmak istemiyorsa eğer burada da bir dengesizlik oluşmasın diye bunu kısa bir zamanda değiştirmedim tabii, oturmasın hani yapması ödevini ya boş getirsin bana, yeter ki hani zoraki yapmasın (Öğretmen 11).

Öğretmen 11 sınıfında ödev yapma konusunda yaşadığı durumdan bahsederek öğrencilerinin ödevlerinin yapmadıklarında sorumluluğunu üstlenmediklerini ve bu durumla karşılaştığında önce ceza verme yolunu denediğini; ancak başarısız olunca öğrencilerinin zoraki ödev yapmalarındansa boş getirmelerini tercih ettiğini ifade ederek öğrencilerinin dengesini bozmamak adına çözüm önerisini kısa zamanda değiştirmediğini belirtmektedir. Öğretmen 37 aşağıda öğrencileriyle sorumluluklarının neler olduğu üzerine konuşarak sorumluluklarını tahtaya yazdıklarını ifade etmektedir.

onu da aynı hocam, yine konuştuk sınıfımızda çocuklar işte sizce çantanızın kimin hazırlaması gerekir tahtaya yazdık işte sorumluluklarımız nelerdir diye, işte çantamızı hazırlamak, sabah kalktığımızda kıyafetlerimizi giymek yani elimizi yüzümüzü yıkamaya varana kadar yazdık, bakın işte bunlar sorumluluklarımız hani biz bunları yaptığımız zaman sorumluluk sahibi bireyler olabiliriz ondan sonra hem okula geldiğimiz zaman herhangi bir sıkıntı çekmeyiz, çünkü hani biz derste yazı yazmaya başlıyoruz, öğrenci geliyor işte kalemim yok, geliyor silgim yok, ders ne oluyor bir bölünüyor yani ben silgi kalem verene kadar, o yüzden yani konuşuyoruz, doğru davranışları sıralıyoruz davranışlar bu, bu şekilde davranmalıyız sonrasında da yerine getiriyorlar hocam, yani bu konuda o kadar çok sorun yaşayan olmadı genelde verdiğini alıyorlar bu konularda davranış açısından en azından, bir öfke dışında gerisini hallettik diyebilirim, bu şekilde (Öğretmen 37).

Öğretmen 37 sorumlulukları tahtaya yazdıktan sonra doğru davranışların neler olduğu üzerine konuştuklarını ve bu yolun faydalı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin davranışların sorumluluğunu üstlenmeleri bakımından öğrencilerin aldığı sorumlulukların farkında olmalarını önemli buldukları, bu sebeple öncelikle sorumlulukları hakkında bilinçlendirme yaparak sorumlu karar verme becerilerine katkı sağlayacaklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.



Şekil 14. Eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme yapmadan karar verme sorunuyla başa çıkma yolları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorumlu karar verme becerisine ilişkin sorunlardan birinin *eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme yapmadan karar verme* olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin açıklamaları sorumlu karar verme becerisine ilişkin sorunları öğrenciye *zaman tanıma*, *onlarla bire bir konuşma*, *karar verebilmeleri amacıyla uygun ortam oluşturma*, *konuşma etkinlikleri* gibi yollar ile başa çıktıklarına dikkati çekmektedir. Örneğin; Öğretmen 13 bu konuda öğrencilerinin sorumlu kararlar almaları amacıyla onlara zaman tanıdığını ve onlarla bire bir konuştuğunu ifade etmektedir:

şöyle öncelikle çocukların yaptıkları davranışların farkına varmaları için bir zaman tanımak gerekiyor, yani çocuk ne yaptığını düşünmek durumunda çünkü ilk başlangıçta bir sorunla karşılaştığımız zaman ve bunu dile getirdiğimiz zaman otomatikman savunma moduna geçiyor herkeste olduğu gibi çocuk da bunu yapıyor, dolayısıyla çocuğa bunun için belli bir zaman veriyorum ve özellikle ben bire bir

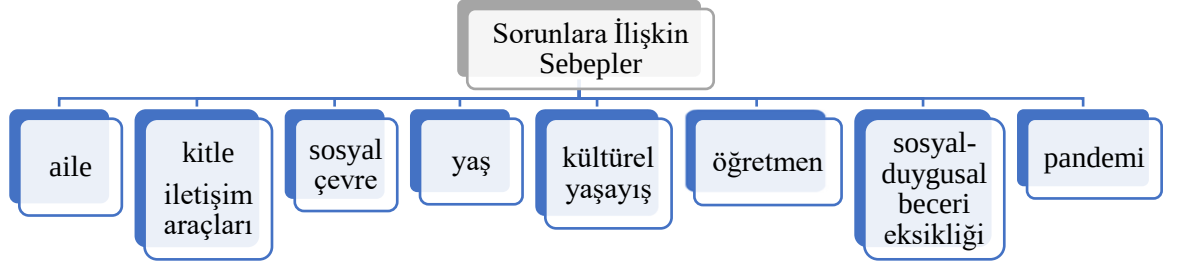
konusuyorum hani sınıf ortamında değil de bire bir bunu ifade etmesine ve birazcık da hani sebeplerini anlamaya çalışıyorum...(Öğretmen 13).

Öğretmen 13 öğrencilerinin karar verme sürecinde öncelikle gerçekleştirdikleri davranışların farkına varmaları için öğrencilerine zaman tanıdığını ve sınıf dışında öğrencisiyle durumu ifade etmesi ve gerçekleştirmesindeki sebebin ne olduğu ile ilgili bire bir konuşmalar gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerinin öncelikle gerçekleştirdiği davranışların farkına varmalarını sağlayarak bundan sonra gerçekleştirecekleri davranışlar için karar verme sırasında sonuçlarının neler olacağını tahmin etme ve değerlendirme yapmalarına olanak sağlayacağı görüşündedir. Aşağıdaki açıklamalar ise öğretmen 17'nin öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesi için zamana ihtiyaçlarının olduğunu belirttiğini göstermektedir:

aslında ben bunun için de biraz zamana ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum ve bunun da konuşma etkinlikleri yapılarak çözüleceğini düşünüyorum, çünkü mesela ...(...) etkinliğinde onlara aslında yaratıcı sorular yöneltiyorum ve bence bu beyinlerini çalıştırıyor diye düşünüyorum, hani bu konuda da bir şey için karar verdikleri zaman nedenlerini sonuçlarını bileceklerini düşünüyorum, bilenler yok mu mesela biliyorlar (Öğretmen 17).

Öğretmen 17 öğrencilerinin sorumlu karar verme becerilerinin gelişmesi için zamana ihtiyaçlarının olduğunu belirterek karşılaştığı sorunları konuşma etkinlikleri yaparak, öğrencilerine yaratıcı sorular yönlendirerek karar verme sırasında davranışlarının nedenlerini sorgulamalarına ve sonuçlarını tahmin edip değerlendirerek kararlarını analiz etmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme yaparak bu doğrultuda karar vermelerine yardımcı olabilmek adına davranışlarının farkına varmalarına, davranışları hakkında analizler gerçekleştirmelerine yardımcı oldukları bu durumun da sorumlu karar verme becerisine katkı sağlayacağını düşündüğünü göstermektedir. Öğretmen 17'nin öğrencilerinin sorumlu karar verme becerilerinin gelişimlerinin öğrencilere gerekli zamanı vererek ve yaptığı etkinlikler ile desteklenmesinin faydalı olacağı üzerinde durduğu görülmektedir.

4.1.3. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşanan Sosyal-Duygusal Sorunların Sebepleri



Şekil 15. Öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sosyal-duygusal sorunların sebepleri

Görüşmelere katılan öğretmenler öz farkındalık, öz yönetim gibi sosyal-duygusal beceriler bakımından öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunların aileden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu Muş İli, Varto ilçesinde öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunların sebebi olarak aile, sosyal çevre, kitle iletişim araçları, yaş, kültürel yaşayış ve öğretmen, sosyal-duygusal beceri eksikliği, pandemi gibi hususlara dikkati çekmişlerdir. Örneğin; Öğretmen 4 öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sosyal-duygusal sorunların sebeplerini ailedeki kültürel yaşayışa dikkati çekerek açıklamaktadır:

yaşayış biçimi dediğim, aslında şu bu bölgede, yani benim bölgemde diyeyim, duygularını çok fazla ifade etmezler, yani bilmiyorum hiç duydunuz mu? şey oluyor? eskiden mesela kendi çocuklarını kendi babalarının yanında ya da annelerinin yanında sevmezlermiş, bunun birçok örneğini duyduk biz... neredeyse bir tehlikeye maruz kalsa bile olmuyormuş, ondan bu eksiklikler aslında çocuğa da yansıyor, çocuk da aynı şekilde yaşamaya çalışıyor (Öğretmen 4).

Öğretmen 4, yaşadığı bölge itibarıyla halkının kültürel yaşayış nedeniyle duygularını ifade etmede zorlandığını vurgulamaktadır. Örneğin; ailedeki ebeveynlerin çocuklarını büyüklerinin yanında sevmemelerini vurgulayarak aile içindeki kültürel yaşantıya dikkati çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sosyal-duygusal becerilerle ilgili sorunlara ilişkin sebeplerden birinin aile olduğunu ifade etmektedir:

çocuğuyla çok vakit geçirmediği için belki çok ilgisi olan bir şey zamanla söndü, belki aile bunu fark edemedi, bizlerden de kaynaklı olabilir, belki öğretmen olarak bize de çok iş düşüyor, dediğim gibi daha yeni yeni tanışıyorum onlarla ama kesinlikle en başta ailenin geldiğine inanıyorum, çünkü en çok onlarla vakit geçiren çocuklar köy bildiğin gibi, köy dışında bir ortamları yok, bir çevreleri yok, onlara o öz güven en çok ailede kazandırılmalı, bundan sebeple olduğunu düşünüyorum (Öğretmen 1).

çocuğa uygun ortamı sağlamadığımızdan dolayı olabilir bence, çocuk hocam sürekli içine kapanıyor, yaşadığı bir sıkıntıyı bir başkasına anlatamıyor, çocuğa öz güveni aşılacak lazım hocam, ya da çocuğun anne babadan ilgi eksikliği varsa hocam bu da onu etkiler, anne baba sürekli ilgisizse, hiç dinlemezse çocuğu çocuk içine kapatabilir (Öğretmen 12).

Öğrencilere öz farkındalık becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin de rolü olduğunu belirten Öğretmen 1, bu konuda en büyük sorumluluğun aileye düştüğünü belirtmektedir. Öğretmen 12 ise aileyle yeterli iletişimi kuramayan çocuğun içine kapandığını ve dolayısıyla tahtaya çıkmaktan çekindiklerini ifade etmektedir. Bulgular incelendiğinde yaşanan sorunların sebeplerinden birinin ailenin eğitim durumundan kaynaklandığını göstermektedir.

şunlar olabilir, ailede çok fazla çocuk olması, bulunduğu bölgedeki insanların yaşayış biçimi, şöyle olabilir, nasıl açıklayım bunu, şey oluyor çocukla ilgilenilmiyor, aile içinde yani çocuğun kendini ifade etmesi, sorununu paylaşması yani bu konuda bir şey olmuyor, dinleyen bir taraf olmuyor genelde bu bütün çocuklar için böyle oluyor bir çocuk olsa da gerçi yapmıyorlar, bu ailenin biraz aslında biraz eğitimsiz olmasından kaynaklı olabilir, hani aslında ihtiyaçların sadece fiziksel ihtiyaçlar işte da nasıl desem giyimdir, kuşamdır, karnını doyurmasıdır yani bu açıdan bakıyorlar bence ee biraz daha duygusal yönden daha az yöneliyorlar diye düşünüyorum (Öğretmen 4).

çoğunluğu kendinin o öz farkındalık becerisini tam anlamıyla kazanabilmiş değil, kendinin farkında değil, çünkü aile bu anlamda destekleyici hiçbir şey sunmuyor bu bölgede çocuklara, hani olan bu noktada eğitilmiş velilerin çocukları veya herhangi bir kurumda herhangi bir devlet memurluğunda çalışan velilerimin çocukları daha kendilerinin farkındalar (Öğretmen 5).

Öğretmen 4 ve Öğretmen 5 öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesinde ailelerin eğitim durumlarına dikkati çekmektedirler. Öğretmen 4 bulunduğu bölgede ailelerin çocukların sadece fiziksel ihtiyaçları ile ilgilendiğini sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgilenmediklerini vurgulayarak bu durumu ailelerin eğitim durumları ile açıklamışlardır. Öğretmen 5 ise öz farkındalık kapsamında kendini tanıma konusunda güçlük yaşayan, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmayan öğrencilerinin yaşadıkları bu sorunla ilgili ailelerin yeterli eğitime sahip olmamasını sebep göstermektedir. Eğitim durumu yüksek olan ailelerin çocuklarını desteklediği ve bu sebeple çocukların kendilerinin farkında olduğunu belirtmektedir. Aşağıdaki öğretmenler ise öğrenme-öğretme sürecinde özellikle öz farkındalık konusunda karşılaştıkları sorunların ailenin yanında öğretmen gibi öğrencinin yaşamında yer alan yetişkinlerden kaynaklandığını belirtilmektedir.

çünkü yine aslında aile ve öğretmenle geliyor çocuk, çünkü biz o fırsatı hiç vermiyoruz ki çocuğa yani misal çocuğun ablası veya annesi bir mağazaya götürüyor, çocuğun isteklerine göre gitmiyorlar ki, genelde her şeye biz karar verdiğimiz için çocuk da neyi nasıl yapacağını bilemiyor mesela aslında bu sadece okulda da değil ana sınıfında da geçerli daha küçük yaştan da geçerli bu (Öğretmen 13).

şimdi hocam yine aynı şekilde biz yetişkinlerin suçu yine maalesef bu, hani aile ortamında bir karar alınırken sürekli maalesef hem bizler, ebeveynler, yetişkinler çocuklarımızı ihmal etmişiz, ihmal ettiğimiz için de çocuk kendi başına bir karar veremiyor, bir hedef koyamıyor, hedeflerini sürekli biz koymaya çalışıyoruz, ya da çocuk acaba ben kendime böyle bir hedef belirlersen annem ne der, babam ne der diye düşünüyor olabilir, yine aynı noktaya dönüyoruz (Öğretmen 33).

Öğretmen 13 kendini tanımayan, güçlü-zayıf yönlerinin farkında olmayan öğrencilerinin yaşadıkları bu sorunun sebebini ailenin ve öğretmenlerin onlara karar alma konusunda fırsat vermemesi olarak açıklamaktadır. Öğretmen 33 ise öğrencilerin kendilerine hedef belirleyememelerinin sebebini ailelerin öğrencileri ihmal etmesi ve hedefleri onların kendilerinin yerine belirlemeleri ile açıklamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin fikirleri sorulmadığından tek başına karar veremediklerini ve öz farkındalık boyutunda, kendinden önce anne ve babasının ne düşüneceğini dikkate aldıklarını belirtmiştir. Bu durum gelişen bir düşünce yapısına sahip olamamalarına sebep olmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı öz yönetim becerileri kapsamında değerlendirilen öfke kontrolüne ilişkin sosyal-duygusal sorunlarının ailenin davranışlarından kaynaklandığını belirtmektedirler:

çocuğuna herhangi normal bir şey sormuş olsan bile çocuk direkt bağırmaya gidiyormuş gibi ve bunu aynı şekilde arkadaşlarına da yapıyor gayet normal bir şekilde oynuyorken bir anda kavga ediyorlar, ben iki öğrencimde de böyle aileleri ile ilgili bir şeyler yaşadığım için ailelerin yansıması gibi geliyor bana (Öğretmen 25).

inatçı olan öğrencilerin geneline baktığım zaman mesela ailelerde de bu var, ailede olduğu zaman bu çocuğa da geçiyor, çocuğa geçtiği zaman da çocukta okulda bunu yansıtıyor, yaşadığımız yer küçük bir yer olduğu için insanlar kendi ailelerinden etkileniyor bu şekilde söyleyebilirim (Öğretmen 28).

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, özellikle öfke kontrolü konusunda öğretmenlerin tamamının aile içindeki davranışlara dikkati çektiği görülmektedir. Örneğin, Öğretmen 25 öfkesini kontrol edemeyen öğrencilerinin ailelerini rol model aldığını düşündüğünü ifade etmektedir. Öğretmen 28 öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin sinirlendikleri zaman aileleri nasıl davranıyorsa, onların davranışlarına benzer davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları yaşanan öfke sorunlarının öğrencilerin kendilerini ifade edememesi ve empati kuramadıkları için yaşandığını ifade etmektedir:

zaten kendilerini ifade edememesi başlı başına bir neden, yani bir insan kendini ifade edemediği zaman şiddete başvuruyorlar zaten çocuklarda da bu var, bir öğrencinin diğer öğrenciyle göz teması kurduğu zaman kavga edebileceğini düşünmüyorum, göz teması olmadığı için herkes bir hışımla nasıl daha fazla zarar verebilirim diye düşünüyorlar, yani bunu biraz da gördüklerini düşünüyorum (Öğretmen 21).

tartışma, empati duygusu olmadığı için çocuklarda şu an ondan kaynaklandığını düşünüyorum, bunun sebebi hani çevrelerinden duydukları içindir, okul dışındaki arkadaş ortamı, aile, çevre, bunlar etkiliyor tabii ki (Öğretmen 22).

Yukarıdaki açıklamalar öğretmenlerin öğrencilerin kendini ifade edememeleri ve empati kuramamalarının öfke sorununa yol açtığını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmen 21 öğrencilerinin kendilerini ifade edemedikleri için şiddete başvurduğunu, birbirleriyle iletişim halindeyken göz teması kurmaktan kaçındıkları ve bu durumun yerini daha fazla zarar verebilme düşüncesine bıraktığını ifade ederken Öğretmen 22, öğrencilerinin şiddete başvurma sebeplerinin tartışma becerilerinin ve empati duygusu eksikliğinden kaynaklandığını ayrıca aile, arkadaş ortamı ve çevresinin öfke sorununu etkilediğini ifade etmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin öğrencilerinin hedef belirleme konusunda yaşadıkları sorunların sebeplerini aile ve öğretmenler ile açıkladığını göstermektedir:

sebebi dediğim gibi yine aile diyeceğim, çünkü ne istediğini bilen aile, çocuk birinci sınıfta da olsa farkındadır, ne istediğini bilen bir aile çocuğun anasınıfında da olsa belki bir ilkesi doğrultusunda bir mücadele gösteriyor, belki biz öğretmenler olarak da biraz eksik kalıyoruz bu konuda öz denetim konusunda çocuklarda, hani üstünkörü geçiyoruz bazen derine de inmiyoruz, hani 2 aylık bir süreç yaşadık okulda pandemiden dolayı ikinci

sınıflar fazla eğitim görmediler, tabii uzaktan eğitim görüyorlar ama hepsi de katılım göstermediği için (Öğretmen 30).

şimdi hocam yine aynı şekilde biz yetişkinlerin suçu yine maalesef bu, hani aile ortamında bir karar alınırken sürekli maalesef hem bizler, ebeveynler, yetişkinler çocuklarımızı ihmal etmişiz, ihmal ettiğimiz için de çocuk kendi başına bir karar veremiyor, bir hedef koyamıyor, hedeflerini sürekli biz koymaya çalışıyoruz ya da çocuk acaba ben kendime böyle bir hedef belirlersem annem ne der, babam ne der diye düşünüyor olabilir, yine aynı noktaya dönüyoruz (Öğretmen 33).

Öğretmen 30 öğrencilerinin hedef belirleyememelerin de ailelerin farkındalığının etkisi olduğunu ve öğrencilerinin hedef belirleyebilmelerine yönelik bir desteklerinin olmadığını ifade ederken; aynı zamanda öğretmenlerin de öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yeterince ağırlık vermediklerini bunun sebebinin de Pandemiden kaynaklı öğrencilerin okuldan uzak kalmaları olarak açıklamıştır. Öğretmen 33 ise öğrencilerin hedef belirleyememelerinin yetişkinlerden kaynaklandığını, öğrencilere bu becerileri kazandırma konusunda ihmal ettiklerini bu durumun da öğrencilerin karar almasını ve hedef belirlemesini zorlaştırdığını, ailelerin veya öğretmenlerin çocuklar yerine hedef belirlediklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Öğretmen 26 ve 20 öğrencilerin hedef belirleyememelerin sebebinin aile ve öğretmen olduğuna değinmektedir;

aile bu konuda baskın olduğu için genelde aile onların yerine hedefler belirlediği için çocukların bir şey yapmasına gerek kalmıyor (Öğretmen 26).

genelde dediğim gibi hedefleri ben belirliyorum, ona yönelik çalışıyorlar, mesela ama kendisi ben bugün şunu yapmalıyım ya da şu derste eksikim var, şunu halletmeliyim şeklinde bir hedef koyduklarını düşünmüyorum yani bilmiyorum, ya bence sebeplerinden bir tanesi tabii ki yaşadıkları ortam olabilir, mesela dediğim gibi farklı kültürlerle çok etkileşimler olmadığından dolayı ya da o yönde kendilerinde bir arzu istek olmuyor, ya da ne bileyim farklı meslek gruplarını tanımadıkları için ne olduğunu bilmedikleri daha çok kapalı yaşadıkları için tabii hedef koyma konusunda da kısır bir döngü giriyor, kısır bir durum gerçekleşiyor, çünkü bir insan hedef koyabilmesi için farklı insanlarla farklı çevrelerle etkileşim içerisinde olması lazım en azından bunun hani etkileşim içerisinde

açılması lazım ya da farkında olması lazım dünyada neler olduğunu ya da neler gerçekleştiğini, farkındalık oluşması gerekiyor, hani ben yaşadıkları ortamdan, aile yapılarından kaynaklandığını düşünüyorum hedef koyma açısından, öyle söyleyebilirim... açıkçası hani şöyle söyleyeyim şu anda birinci sınıf olduğundan dolayı bunu tabii ki ben de eksiklerim var bu konuda hani bende meslekler açısından tanıtma, öğrencilere farklı şeyler gösterme kültürler açısından... hani bu konuda benim de eksikliklerim var (Öğretmen 20).

Öğretmen 26 ailelerin bu konuda baskın oldukları, çocukların yerine hedef koyduklarını belirtirken bu durumda çocukların herhangi bir çaba göstermelerine gerek kalmadığını ifade etmektedir. Öğretmen 20 öğrencilerinin birinci sınıf olmalarından kaynaklı hedeflerini kendisinin belirlediğini ancak öğrencilerinin günlük olarak hedef koyduklarını düşünmediğini belirtirken ileriye dönük hedeflere yoğunlaşarak bireyin kendine hedefler koyabilmesi için farklı insanlarla farklı çevreler ile etkileşim içerisinde olmasının, farkındalıklarının olmasının gerekli olduğunu ancak yaşadıkları çevre itibarıyla bunun mümkün olmadığına değinmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin hedef belirleyememelerinde kendisinin de etkisinin olduğunu, gerekli eğitimleri yapmadığına değinmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öz yönetim becerileri kapsamında değerlendirilen motivasyona ilişkin sosyal-duygusal sorunlar ile karşılaşan sınıf öğretmenleri, sorunun sebebinin *öz farkındalık becerisi eksikliği, pandemi ve öğretmenden kaynaklandığını* belirtmektedirler:

şimdi öz farkındalık açısından şöyle hocam kendinin farkında olan ne yapacağını ne edeceğini bilen çocuk yani hedefinin ne olduğunu bilen çocuk çok fazla dış etkenden şey yapmıyor hocam, yani hani olumsuz dışardan gelen herhangi bir olumsuz etkiye genelde kendilerini kapatıyorlar, çünkü hedef odaklı gidiyor çocuklar, bunu da çok bariz şekilde kız öğrencilerimde görüyorum... kız öğrencileri bu noktada daha kendi farkındalıklarının bilincinde oldukları için birazcık daha çabalıyorlar, yani sınıftaki bu sınıfın genel başarısı anlamında da farkında olanların çoğu kız olduğu için kız öğrencilerin başarısı ben de sıralama yaptığım zaman daha belirgin (Öğretmen 5).

hocam motivasyon konusunda dediğim gibi yani başka başka etkenler de olabilir ...ama bir de şöyle bir öğrenci şeyi var gitmesi var bende diğerlerine göre bir tık daha hani başarısız ve anlattığım şeyleri ben artık şöyle pandemi sürecinden dolayı derslere katılmadılar, 5 saat deniyorsa ben 5 saat yapıyorum tutup da 16 saat yapamıyorum, hani tekrar desem ki şunu anlatayım o öğrenci diğerlerine yetişemediği için o da bir yerde kopuyor ve öylede olunca onu toparlamak zor işte oğlum anlamadın mı kızım bak buraya anlamadın mı, hı hı anladım deyip boş gözlerle baktığını görebiliyorum öyle olunca da çocuk boş gözlerle tahtaya bakmak yerine camdan dışarı izliyor yani (Öğretmen 23).

ya aslında şu biraz problem oldu genel olarak, biraz uzaktan eğitime şey yapacağım ama yani okulun açılması çocuk tam alışmaya başlamışken tam bir şeyler öğrenmeye ilgisi başlamışken okulların tekrar kapanması o ilgiyi tamamen ortadan kaldırıyor, tabii canlı derslere katılma oranı da düşük olduğu için canlı derslerde de eğitime ara vermiş oluyor, tekrar yüz yüze eğitim başlayınca biraz ilerleme başlayınca çocuk kendini daha bir okula alıştırdınca ilgi duyunca, kendisini tanıyınca ama işte tam o seviyeye kavuşmadan istenilen duruma ulaşmadan yine böyle uzaktan eğitim gibi süreçlerin araya girmesiyle çocukta bir kopukluk oluyor, o şekilde okulla bir ilişki bir bağ kurulamadı diyebilirim, yani genel olarak aslında bundan dolayı diyebilirim, çünkü çocuklar da bu tarz olan ilişkiler okul süreci içerisinde olan zamanla gelişen durumlar o şekilde (Öğretmen 34).

Öğretmen 5, motivasyon ve başarı ilişkisine vurgu yaparak kendinin farkında olan ve amaçları olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının da yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Bu noktada kız öğrencilerinin farkındalıklarının yüksek olduğunu ve başarı sıralaması yapıldığında kızların daha başarılı olduğunu ifade etmektedir. Motivasyon sorununun sebeplerinden bir diğerinin Pandemi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca pandemi sebebiyle okulların açılıp kapanmasının öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü, uzaktan eğitim derslerinde de gerekli müdahalelerin yapılamadığına değinmektedirler. Örneğin, Öğretmen 23 uzaktan eğitim derslerinin belli bir saat dilimini kapsadığını ve derslere katılımın da sağlanmayınca öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine müdahale edemediğini ifade ederken öğrencileri derse katmaya çalıştığını fakat öğrencilerin öğretmeni geçiştirdiğine değinmektedir. Benzer şekilde öğretmen 34, Pandemi sebebiyle okulların kapatılıp tekrar açılması öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisini azalttığını ve okulla

bir bağ kurmasını zorlaştırdığına değinmiştir. Motivasyon sorununun sebeplerinden bir diğerinin *Öğretmen* olduğu ifade edilmiştir;

motivasyon yine dediğim gibi okulu sevmeye alakalı olabilir hocam, okulu benimsemeyle alakalı olabilir, öğretmenin tutumuyla ilgili olabilir, öğretmenin çocuklara karşı olan tutumuyla, yani mesela o çocuklar o kadar öğretmen değiştirmişti, emin olun ki eğer kötü bir öğretmene bir dönem bile denk gelmişlerse çocukların öğretmene bakış açısı, öğretmene bakış açısı biraz değişir ve bu da çocukların motivasyonunu etkiler kesinlikle, derse karşı, öğretmene karşı, okula karşı (Öğretmen 16).

Öğretmen 16, öğrencilerinin daha önce birçok kez öğretmen değiştirdiklerini belirterek motivasyon sorununun okulu sevme, öğretmen değişikliği, öğretmenin çocuklara karşı tutumu gibi sebeplerden kaynaklanabileceğini ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde stres yönetimi sorunuyla karşılaşan öğretmenler bu durumu *kişilik özelliği, aile, akademik kaygı* gibi sebepler ile açıklamışlardır:

baya bir baskı var ben öyle görüyorum, onun ailesinde de hiçbir sıkıntı yok, ailesi eğitim konusuna çok önem veriyor, o öğrencimin ablası çok başarılı, benim öğrencim şu an ikinci sınıfta, çok başarılı bir ablası var ama kardeşi bunun baya bir tersi olduğu için aile de bunun farkında, sanırım o yüzden çok baskı yapıyorlar çocuğa o da baskının yükünü taşıdığı için çok fazla stres yapıyor yani (Öğretmen 10).

... o da ailenin en küçük çocuğu, ağabeyi, ablası hepsi meslek sahibi, anne baba da biraz yaşlı, hani kendini kurtar, büyüdüğün zaman sen bu meslekte olacaksın, başarılı ol, en başarılı sen ol, ağabey abla tarafından çocuğun üstünde kurulmuş büyük bir baskı var, kıyaslama var, kuzeniyle aynı sınıftaydı mesela, o Muş' a gitti onunla çok kıyaslıyorlardı onu hani ne kadar yanlış olduğunu söylesem de yok yani, kıyaslama, sürekli bir baskı...(Öğretmen 14).

stres kontrolü... çocuklar hocam yani çok çalışkan olan bir öğrenci de bunu kontrol etmek biraz daha zor hocam, çünkü çocuk mükemmeliyetçi mesela, en ufak bir hatada acaba bu olur mu, bu olmaz mı gibisinden tereddüte giriyor yani stres oluyor... yani

düşünün hocam çocuk küçük bir hata da o kadar duygu bozukluğu yaşıyor ki, babası soruyor, kızım matematik' ten kaç aldın? mesela örnek vereyim 95 almıştır, neden 100 değil... bir mod düşüklüğü oluyor, soruyor işte ama 95 de iyi bir not ama anne babası bunu söylemiyor, neden 100 almadın? 100 alabilecek bir öğrenci varsa o sen olabilirdin (Öğretmen 12).

çok mükemmeliyetçi büyüyen ailelerin çocuklarında bu var mesela korktukları için yapıyor olabilirler, bir de not korkusu deneme sınavıyla alakalı, yani denemede puan olmayacağını söylediğim halde yine de korktu çocuklar belki de o an ailelerinin haberi olmasından o stresi gördüm yani çocuklarda biraz not korkusu da vardı galiba (Öğretmen 21).

Öğretmen 12 anne, baba baskısı sebebiyle mükemmeliyetçi davranışlar sergileyen öğrencisinin olduğunu ve stres yönetimini gerçekleştiremediği için en küçük bir hatasında tereddüte düştüğünü veya duygu bozukluğu yaşadığını belirtmektedir. Öğretmen 21'in de mükemmeliyetçi ailelerin çocuklarında stres yönetiminin zorlaştığını, akademik kaygının da stresi yönetememe de etkili olacağını belirttiği görülmektedir. Öğretmen 10 stres yönetimi sorunu yaşayan öğrencisinin ablasının çok başarılı olduğunu, öğrencisinin de ablası kadar başarılı olmadığı için öğrencinin ailesinden baskı gördüğünü belirtirken; benzer şekilde; Öğretmen 14, anne-babanın öğrencisini kuzeni ve kendinden büyük abla ve ağabeyi ile karşılaştırdıklarını; öğrenciye abla ve ağabeyi gibi meslek sahibi olması konusunda baskı yaptıklarını ifade etmektedir. Öğretmen 21 öğrencilerine deneme sınavı yaparken değerlendirme aşamasında puan vermeyeceğini belirttiği halde öğrencilerin korktuklarını ifade ettiği ve bu durumun da ailesinden çekinme veya akademik kaygıdan kaynaklanabileceği üzerinde durduğu görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde stres yönetimi sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin birkaçı yaşanan sosyal-duygusal sorunun sebebinin kişilik özelliği olduğuna değinmiştir.

bence tamamıyla stres, o an geriliyor hani tamamıyla bir kendi özelliği diye düşünüyorum, ve ailesi de öyle şey değil benim anladığım kadarıyla ilgili bir aile, hani bu şekilde, birazcık kendi özelliği diye düşünüyorum (Öğretmen 14).

nedense en stresli öğrenciler genelde en duygusal öğrencilerdir, bence tabii gözlemlediğim kadarıyla, oldukça hassas öğrencilerdir, erkek olsun, kız olsun fark etmiyor hemen mesela baktığın zaman küçücük bir şeyde bile onlar farkındadır, bir şeylerin farkındalar, neyi beklediklerini biliyorlar bu yüzden stres yaşıyorlar (Öğretmen 30).

Yukarıdaki ifadelerden öğretmenlerin öğrencilerinin streslerini yönetememelerin sebebinin kişilik özellikleri olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmen 14 öğrencisinin bu sorunu yaşamasının sebebinin ailesi olmadığını, ilgili bir ailesi olduğunu belirtirken kişisel özelliği olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen 30 ise gözlemlediği kadarıyla duygusal öğrencilerinde bu sorun ile karşılaştığını belirtirken cinsiyet fark etmeksizin bu öğrencilerin oldukça hassas ve farkındalığı yüksek bireyler olduğunu bu sebeple stresi yönetmede sorun yaşadıklarını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin birkaçı öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı öz yönetim becerileri kapsamında değerlendirilen sırasını beklememe-sözünü kesme sorununa ilişkin sosyal-duygusal sorunlarının aile ortamından kaynaklandığını belirtmektedirler:

yani çevrede olabilir ama aileden gördüğümüzü biz yaparız, belki çocuk da bunu yapıyor olabilir, ailede kimse kimseyi dinlemiyordur, kimse birbirini dinlemeden hareket ediyordur ya da karşısındakinin konuşmasına izin vermiyordur, mesela sus denilen öğrenci çok konuşan öğrenci de olabilir, belki sürekli evde susturulmaya çalışıyordur, bunu bilemeyiz, belki evde hiç dinlenmiyordur, sürekli bastırılan bir öğrencidir belki dersi sabote etmeye çalışıyordur, belki dikkat çekmeye çalışıyordur, öğretmenin ilgisinin çekeyim diye yapıyordur belki arkadaşının ilgisini çekmeye çalışıyordur gibi birçok etken var aslında (Öğretmen 19).

sebepleri hocam yeteri kadar empati becerileri gelişmediği için ya da iletişim becerilerinde bir sıkıntı yaşadığı için ilişki becerilerini birbirlerini dinlemekte sıkıntı çekiyorlar, ya da sürekli hocam biz yetişkinler hani onların duygularını bastırdığımız için, bazı öğretmenler sadece klasik eğitim anlayışıyla gidiyorlar, ben anlatayım, ben söyleyeyim gibi çocuklara hiç söz hakkı verilmediği zaman ya da çocuk bir düşüncesini

söylüyor belki konuyla alakalı değil ya da çok az bir alakası var, öğretmen olsun babası olsun, annesi olsun bu düşüncesini, bak aferin tebrik ediyorum, bu açıdan da baktın gibi onların perspektifinden bakmadığımız zaman çocuk da yeteri kadar kendini ifade edemiyor, ifade edemediği için de başkasının ifadesine de saygı duymuyor, ya da başkasının ifadesini dinleyemiyor(Öğretmen 33).

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde Öğretmen 19 öğrencilerinin sırasını beklememe-sözünü kesme gibi davranışlarda bulunmalarının sebebinin öğrencilere aile ortamında söz hakkı verilmemesi veya öğrencilerin aile tarafından dinlenmemesinden kaynaklanabileceği üzerinde durmaktadır. Evde susturulmaya çalışılan, bastırılan öğrencilerin dersi sabote etmek veya ilgi çekmek için bu tür davranışlara yönelebileceği üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde, Öğretmen 33 de öğrencilerin bu davranışları gerçekleştirmesinde ailede söz hakkı verilmemesini sebepler arasında gösterirken aynı zamanda öğrenci kendini ifade ederken aile veya öğretmeni tarafından aktif dinleme yapıp fikirleri değerlendirilmediği için öğrencinin de başkalarının ifadelerini dinleme veya saygı gösterme noktasında önemsemediği ifade edilmektedir. Ek olarak Öğretmen 33'ün empati becerisine vurgu yaptığı, öğrencide empati gelişiminin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklı bu sorunun yaşanabileceği üzerinde durmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde kararlılık sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin sorunun sebebinin *aile, öğrenme eksiklikleri* gibi sebeplerden kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir:

amaçları doğrultusunda gidemiyor öğrencilerim, belki de bunun ne olduğunu çok fazla bilmiyorlar, hani zorluklarla karşılaşamadığı için belki de öğrencilerim ya bunlar dediğim gibi yaşadığı yerle de çok fazla alakalı, yani aileden ya da çevreden ne görüyorsa çocuklar bir şekilde yaptığı için öğrenci zor bir durumla karşılaştığında hemen pes edebiliyor, belki ailenin yardımı oluyordur bu konuda, hani diyelim ödevini mesela yapmıyor ya da ödevini yapmakta zorlanıyor, onun yerine bir başkası ödevini yaptığında öğrencim pes ediyor, nasıl olsa benim yerime yapan biri var diye düşünüyor olabilir, aile faktörü yine burada etkili (Öğretmen 26).

pes etme konusu dediğim gibi derslere yönelik bir durumdur, yoksa ders dışı etkinlikler de pes eden bir çocuk olmadı, bir şekilde az ya da çok kendi yeteneğini göstermeye çalışıyor, ama ders konusunda derse karşı kendini yetersiz hissettiğinden veya anlama konusunda kendini yetersiz hissettiğinde orada kopuyor, koptuğu içinde doğal olarak da pes ediyor hani okulda anlayamadı evde verilen ödevlerle biraz pekiştirmesine beklersin ama evde de bunu destekleyecek bir aile olmadığı için doğal olarak çocuk sadece okulla sınırlı kalıyor, okulla sınırlı kalınca da olmuyor yani (Öğretmen 31).

Öğretmen 26 bu durumun öz yönetim becerisinin eksikliğinden kaynaklanabileceğini ifade ederken öğrencilerin zorluklarla karşılaşmadığını veya zorlukla karşılaştığı noktada ailenin öğrenciye deneyimleme şansı vermeme durumundan kaynaklı bu sorunla karşılaştığına değinmektedir. Öğretmen 31 ise kararlılık sorununun derslere yönelik olduğunu belirterek ders dışı etkinliklerde bu durumu yaşamadığını ifade etmektedir. Ders konusunda derse karşı kendini yetersiz hissettiğinden veya dersi anlayamadığından ve evde de aileden bir destek görmediğinden öğrencinin pes etme durumunda kaldığını, kararlılık gösteremediğini ifade etmektedir. Öğretmen 24 ise öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı kararlılık sorununun öğrencinin kendisine güvenmemesinden kaynaklandığını belirtmektedir:

Öz güven yetersizliğinden hocam, yani kendilerinin bir şey yapabileceklerini inandırmıyorlar, aynı şekilde ailede bunu çocuğuna inandıramıyor, o şekilde erken pes etmeler gerçekleşiyor (Öğretmen 24).

Öğretmen 24 öğrencilerinin kendilerini bir şey yapabilecekleri konusunda inandırmadıkları ve ailenin de bu konuda desteği olmadığı için öğrencinin kararlılık gösteremediğine, pes ettiğini belirtmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde ilişki becerileri kapsamında değerlendirilen kendini ifade etme sorununa ilişkin sosyal-duygusal sorunlar ile karşılaşan öğretmenlerin birçoğu bu sorunun aile ortamından kaynaklandığını belirtmektedirler:

sanırım aile içinde de kendini ifade etmesine izin verilmemiş olabilir, ailesini biliyorum, ama aile içindeki ortamlarını bilmiyorum tabii ki, bir olay olduğu zaman konuşmamıştır hiç, konuşmasına izin verilmemiştir(Öğretmen 11).

şu yüzden de düşünüyorum aslında evde çocuk çok fazla konuşmuyor, bu taraflarda biliyorsunuz hep anne-baba konuştuğu için hep onlar karar verdiği için evde çocuk konuşmuyor (Öğretmen 27).

Öğretmen 11 öğrencisinin ailesini tanıdığını fakat aile ortamını bilmediğini belirterek öğrencisine söz hakkı verilmediğini düşündüğünü ifade etmektedir. Öğretmen 27 yaşadıkları bölgede genellikle çocuk hakkında anne-babanın konuşup, karar aldığını belirterek bu sebeple öğrencilerin kendini ifade etmekte zorlandıklarını belirtmektedir. Bulgular, öğrencilerin kendini ifade etme konusunda yaşadıkları sorunların sebeplerinden birinin *öğrencilerin okuma anlama becerisi* olduğunu göstermektedir:

benim sorunum okuduğunu anlama becerisi düşük olduğu için, çocuk okuduğunu anlarken ya da karşısındakini dinlerken yani gerçekten biz bile böyle ben iki gün kitap okumayayım, 3, gün kekelemeye başlarım, ben çocuklarıma bunu aktarmaya çalışıyorum, kitap okumak sadece okuma hızımızı arttırmaz, kendimizi iyi ifade edebilmemizi de sağlar aynı zamanda, benim çocuklarımin okuma anlama kabiliyetleri çok düşük olduğu için ilk geldiğimde gerçekten bu kendini ifade etmede çok düşüktü, kendilerini anlatmaları düşüktü (Öğretmen 19).

Öğretmen 19 öğrencilerinin okuma anlama becerilerinin düşük olmalarından kaynaklı kendini ifade edemediklerine değinirken kitap okumanın okuma hızını arttırma, ifade becerilerini geliştirme gibi yararlarının olduğundan bu sebeple öğrencilerini kitap okumaları konusunda teşvik ettiğini ifade etmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde ilişki becerileri kapsamında değerlendirilen şikayet etme-sorunları yapıcı şekilde çözmemeye ilişkin sosyal-duygusal sorunlar ile karşılaşan

öğretmenlerin bu sorunun *iletişim becerileri eksikliği, alışkanlık, yaş* gibi faktörlerden kaynaklandığını belirtmektedirler:

yani bunun sebebi ya iletişim konusunda sıkıntılılar dediğim gibi o biraz da bana göre şey zamanında kazandırılmayan, verilmeyen davranışlar, bu kural bilincinin oluşturulmaması, birbirini dinleyemeyen grup yani, hepsi için de bu geçerli yani, dolayısıyla sorunları çözme konusunda o iletişimi kurmada sıkıntı yaşıyorlar (Öğretmen 18).

Öğretmen 18 şikayet etme-sorunları yapıcı şekilde çözememenin sebebinin kazandırılmayan iletişim becerileri olduğunu ifade ederek bu nedenle öğrencilerinin kendi sorunlarını yapıcı şekilde çözemediklerine değinmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan şikayet etme-sorunları yapıcı şekilde çözememe sorununun sebeplerinden birinin *alışkanlık* olduğu belirlenmiştir;

aslında aileye de bu şekilde gittikleri için alışkanlık haline gelmiş, hani bunu kural şekline koymaya çalışsak da birinci sınıfta çok zor oluyor (Öğretmen 22).

hocam hem ailelerinde öyle alışmışlardır, hani bir şey olduğunda direk babasına gitmiştir, şikayet etmek için babası da işte ne bileyim kardeşinin abisinin cezasını vermiştir o da o şekilde rahatlamıştır birinci etken bunu diyorum, ikincide çocuk kendisinin o sorunu çözemeyeceğini diyelim ki okulda güç öğretmen, evdeki güç de anne, baba olarak düşündüğü için hani bu şekilde davranıyor olabilir, hani bunu kim var çözecek, anne babama söyleyeyim bu şekilde (Öğretmen 37).

Öğretmen 22 birinci sınıf okuttuğunu belirterek öğrencilerin ailelerine de aynı durumu gösterdiklerini şikayet etmenin artık alışkanlık haline geldiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Öğretmen 37' de öğrencilerin ailelerinde bu duruma alıştığını, aileden birinin onun yerine bu durumu çözerek öğrenciyi şikayet etmesi konusunda pekiştirdiğini ve bu durumun öğrenciyi rahatlattığı ya da sorunu çözebilecek kişinin varlığına ihtiyaç duyabileceği bu sebeple ondan destek almak istediği için yanına gittiğini eklemektedir.

Şikayet etme-sorunları yapıcı şekilde çözememe sorununun sebeplerinden birinin de alışkanlık olduğu belirlenmiştir;

... eminim 5-6 ya geçtiklerinde eminim her şeyi gelip öğretmenlerine söylememeleri gerektiğini, kendi aralarında çözeceklerine kesinlikle inanıyorum, çünkü biz bunları sürekli söylüyoruz çocuklara yaptıklarının yanlış olduğunu doğrusunun şu şekilde davranmaları gerektiğini hani biz bir söyleyeceğiz, 3 söyleyeceğiz, 5 söyleyeceğiz bir yandan sonra çocukta yavaş yavaş oturmaya başlayacak bu davranış, 3, sınıf olur 4, sınıf olur artık ne kadar çabuk kavrarlarsa ya da bilişsel yeteneklerine kadar hızlı ilerlemiş olursa o çocuk daha iyi sonuçlar verecektir, yaşlarından dolayıdır diye düşünüyorum yani yoksa hani yaptıkları tatlı şeyler öyle diyeyim, hani büyütülecek bir durum olmuyor genelde (Öğretmen 35).

Öğrencilerin şikayetlerinde büyütülecek bir durum olmadığını ifade eden Öğretmen 35, bu durumun yaşları ile alakalı olduğunu, büyüdüklerinde; öğretmene söylemesi gereken konuların ayrımını yapabileceği, birine ihtiyaç duymadan sorunları kendi aralarında çözebileceklerini ifade etmektedir. Ayrıcı öğrencilerine gösterdiği davranışların yanlış olduğu ve yapmaları gerekenlerin neler olduğu üzerine bilgilendirdiğini bu durumun belli bir süre böyle devam ettikten sonra oturacağına değinmektedir.

Bulgular bazı öğretmenlerin kitle iletişim araçlarının öfke kontrolü gibi sorunlara sebep olduğunu belirttiğini göstermektedir:

bunu kesinlikle ben çocukların bulunduğu sosyal ortama bağlarım yani, çocukların bulunduğu ortam işte ailesidir, çevresidir, akrabalarıdır, arkadaş ortamıdır oradan öğrenip hatta şey de söyleyebilirim yani televizyondur internettir bu tür yerlerden de bunları yapıyor olabilir diyebilirim (Öğretmen 16).

izlediği şeyler mesela televizyonda dövüş filmleri olduğu zaman daha çok izliyorum öğretmenim diyor (Öğretmen 5).

...internetten kaynaklı, oynadıkları oyunları da bence... ben hiç bilgisayarda oyun oynamadım, çocukken oynamadım, birkaç kere oynamışumdır o da Barbie giydirme falan,,

acaba diyorum oynadıkları oyundan mı kaynaklı diyorum bazen açıkçası, oyunlardan ya da televizyon da gördüklerinden... (Öğretmen 9).

Öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin yaşının da sosyal-duygusal becerilerini karar verme boyutunda etkilediğini belirtmişlerdir:

yani bunun sebebini şey diyebilirim, şimdi çocuklar birinci sınıf, şöyle söyleyeyim size bazen bir kuralı açıkladığımızda, sınıfla ilgili bir kuralı açıkladığımızda bir süre sonra çocuk onu unutuyor, aklına gelmiyor, çok da farkında değiller akıllarında tutamıyorlar, ondan kaynaklandığını düşünüyorum açıkçası, hani çok da bilinçli yapıldığını söyleyemem (Öğretmen 16).

her zaman değil, sorumluluk yerine getirme bence çocuk olmalarından kaynaklanıyor tabii ki çok fazla bilinçli değiller sorumluluğun ne olduğu konusunda hani onların sorumluluk alma istekleri sadece o işin içinde ben de olayım hani 23 Nisan'da ben de olayım ya da tahtaya ben de kalkayım öğretmen beni de sevsin, övsün gibisinden hani sorumluluk olduğu için değil, yani bunun sebebi de yaşlarından dolayı olduğunu düşünüyorum, gerçi ileriki yaşlarda da bu durum olabiliyor ama ya sorumluluk bir kere canı istemediği için yapmaması kesinlikle yani her insanda olabilir... (Öğretmen 20).

birkaç tanesinde okula çok küçük başlayan öğrencilerim var, aile rızasıyla başlamışlar, ana sınıfı öğretmenleri çok söylemiş, ana sınıfına gelsinler çok küçükler falan aileleri ısrarla yok başlasın demiş, çok küçükler yani ben bunu küçük olmalarına da tam anlamıyla böyle hem fizyolojik anlamda tamamlayamadıkları için gelişimlerini o açıya bağlıyorum çünkü yazarken de çok geride kalıyorlar, hemen yoruluyorlar, bir tanesi kucagımda falan uyumuştı, o yüzden çok minik olmalarına bağlıyorum birkaçını diğerlerinde de kendileri karar vermedikleri için en ufak şeylere bile aileleri ya da onlar yerine başkaları karar verdiği için söz hakkı olmadığı için çocuklarda hep başkaları karar vermiş şu ana kadar, ben bir karar verin dediğimde hani veremiyorlar, o yüzden de olabilir (Öğretmen 27).

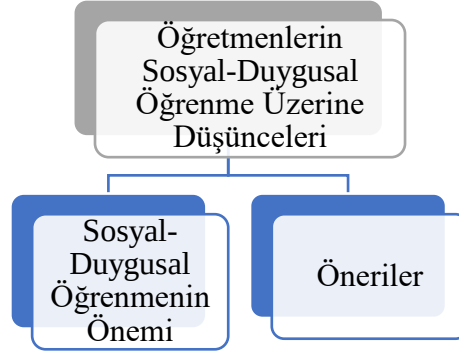
Öğretmenler sorumlu karar verme becerisinin çocukların yaş düzeyine tam anlamıyla uygun olmadığı dolayısıyla bu beceriyle alakalı sorunlar yaşanmasının doğal

olduğu üzerinde durmaktadır. Öğretmen 16, verdiği kararın sorumluluğunu üstlenmeyen inkar eden bir öğrencisinden örnek vererek öğrencinin bu durumu yaşamasının sebebinin öğrencide sorumluluk bilincinin yerleşmemiş olmasından kaynaklandığını ifade ederek yaş faktörüne vurgu yapmaktadır. Bireyin sorumlu karar verme becerisine sahip olduğunu gösteren davranışlardan biri gerçekleştirilen davranışların sorumluluğunu kabul etmedir (Le Buffe vd., 2009). Bu doğrultuda öğrencinin sorumlu karar verme becerisine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen 20, öğrencilerinin sorumluluklarını sürdürme konusunda sıkıntılar yaşamasının sebebini öğrencilerin yaş düzeylerine bağladığı görülmektedir. Öğrencilerin sorumluluk bilincinin henüz oluşmadığı, aldığı sorumlulukları da öğretmen takdirini kazanmak için üstlendiği üzerinde durmaktadır. Öğretmen 27 öğrencilerin yaşı küçük olduğu için ailelerin çocuklar yerine karar verdiğini, öğrencilerin söz hakkına sahip olmadığını bu sebeple öğrencilerin karar verme konusunda zorlandıklarını ifade etmektedir.

Yukarıda verilen ifadelerden hareketle öğretmenlerin sorumlu karar verme becerisi kapsamında öğrencilerin gelişim düzeyleri ile alakalı olarak sorumluluk bilincinin yeteri kadar gelişmediği dolayısıyla sorumluluk alma ve sürdürme, davranışların sorumluluğunu üstlenme noktasında zorlanmalarının doğal olduğunu düşündükleri ve bu durumu yaş faktörü ile açıkladıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda ailelerin öğrencilerin sorumluluk almalarına uygun ortam sağlamadığı için öğrencilerin karar verme konusunda zorlandıkları ifade edilmiştir.

Sorumluluk kavramının karar verme süreci ve kararın sonuçlarıyla doğrudan ilgili olduğu bilinmektedir. Küçük çocuklar için daha basit, sınırlı bir anlam taşıyan sorumluluk kavramı, sorumlu karar verme becerisi bakımından değerlendirildiğinde kendisi ve çevresi açısından özenli, riskleri ve faydaları analiz edilmiş, yapıcı seçimler yapabilmeyi içermektedir. Örneğin; öğrencinin sınavına çalışması bir sorumluluk iken; sınavı olduğunu ve çalışması gerektiğini bildiği için arkadaşlarına durumu anlatıp dışarı çıkma tekliflerine olumsuz karar vermesi sorumluluk ve seçimin bir arada bulunduğu karar verme sürecine bir örnektir (Emen-Parlatan ve Aslan, 2022). Bu doğrultuda yukarıda yer alan öğretmen ifadelerine bakıldığında sorumlu karar verme becerisi kapsamında sorumluluk alma, üstlenme, sorumlulukları sürdürme bakımından açıklamalar yaptıkları sorumlu karar verme ile ilgili bir noktaya yeterli düzeyde değinmedikleri görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Üzerine Düşünceleri

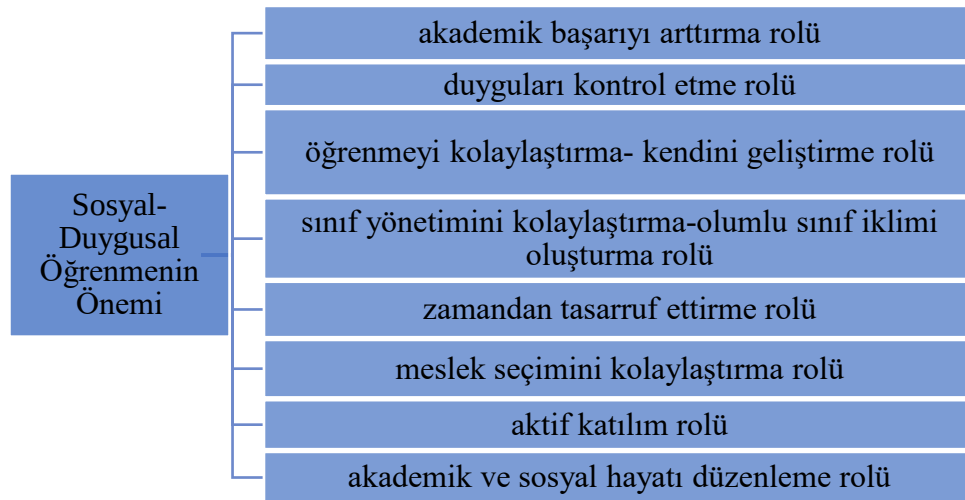


Şekil 16. Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme üzerine düşünceleri

Bu kategoride öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmenin önemine ilişkin açıklamaları ve öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin önerileri incelenecektir.

4.2.1. Sosyal-Duygusal Öğrenmenin Önemi

Bu alt kategoride öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal becerilerinin önemi konusundaki açıklamalarına yer verilmiştir (Şekil 16).



Şekil 17. Sosyal-duygusal öğrenmenin önemi

Bulgular öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini önemli gördüğü ve bu becerilerin öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkılar sağladığını ifade ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin aşağıda sosyal-duygusal öğrenmenin akademik ve sosyal hayatı düzenleyici role sahip olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır:

bu okul derslerinde, günlük yaşamda değil de öğrettiğimiz derslerde, içeriklerde daha başarılı olmalarını sağladı yani hani kendilerini keşfetselerdi, kendilerinin farkına varsalardı aslında bir farkına varsalar kendi sorumluluklarını alabilecek çocuklar bunlar hani zeka seviyesi olarak da gayet iyiler, bir şey söylediğin zaman kabullenebiliyorlar, alıyorlar hemen çünkü işte bu duyguları, bu becerileri bilmedikleri için aslında farklı şeylere aç bu çocuklar, bunu bilseler kendilerini farklı yönlerde de geliştirecekler, bunun sorumluluğunu da alacaklar, daha ileriye de getirecekler kendilerini (Öğretmen 7).

bence bu sosyal-duygusal öğrenme becerileri, bunların hepsinin öğrenme için çok fazla... yani 100 üzerinden %80 falan katkısı vardır, çünkü bunları çocukta geliştirdikten sonra çocuk daha öğrenmeye açık hale gelecektir, bunlar çocukta geliştirilmediği zaman, mesela biz bunları bazen göz ardı edebiliriz, göz ardı ettiğimiz zaman sadece başarı odaklı olduğumuz zaman o çocukta o başarı da devamlı olmayabilir (Öğretmen 11).

yani dediğim gibi benimle ve diğer öğretmenlerle ya da arkadaşlarıyla sağlıklı ilişki içerisindeler, bu da öğrenme-öğretme sürecine akademik olarak katkı sağlayacaktır, öğrencilerin kendilerine güvenleri gelecektir, sormak istedikleri soruları veya karşılaştıkları problemlerle ilgili sağlıklı ilişki kuracaklardır, karşısındakini aktif bir şekilde dinleyeceklerdir, gerektiği yerlerde karşılık verecektir, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edeceklerdir hem akademik hem sosyal olarak olumlu bir etki yaratacaktır (Öğretmen 26).

Bulgulardan incelendiğinde, Öğretmen 7'nin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sahip olmasının okul derslerinde başarıyı arttıracığını, kendilerini keşfedeceklerini ve becerilerinin farkına varacaklarını vurgulayarak ayrıca sosyal-duygusal

becerilerin gelişmesinin kendi sorumluluklarını alarak bilinçlenmesine yol açacağını açıkladığı görülmektedir. Öğretmen 11 sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrenmeye olan katkısından bahsederek; sosyal-duygusal becerileri göz ardı ederek sadece başarı odaklı olmanın aslında öğrencilerin başarılarında süreklilik sağlamadığını ifade etmektedir. Bu açıklamalara ek olarak; Öğretmen 26 ilişki becerilerinden örnek vererek bu becerilerin öğrencilerin akademik ve sosyal hayatını olumlu bir şekilde etkileyeceğini belirtmiştir.

Aşağıdaki öğretmen ise sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin duyguları kontrol etmede fayda sağladığını vurgulamaktadır:

Nasıl etkilenir, bir kere zaten şöyle duygularına hakim olduğu zaman mesela öfkesini kontrol ettiği zaman, bir kere ilişkileri gelişir çocuğun en başta zaten, çünkü öfke ister istemez diğer çocukları da ondan uzaklaştırır, mesela stresi kontrol etmesi veya hedef koyması bu çok güzel bir şey, bu akademik başarıyı direk olumlu yönde etkiler (Öğretmen 14).

Öğretmen 14 aşağıda öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sahip olmasının duyguları kontrol etme bakımından yararlı olduğunu ve bu doğrultuda ilişki becerilerini geliştireceğini ifade etmekle birlikte stres kontrolü yapmalarının da akademik başarıyı arttıracığına değinmektedir. Öğretmenlerden birkaçı sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kendini geliştirici role sahip olduğunu ifade etmektedir:

öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öz farkındalıklarının gelişmiş olması tabii ki hani öz güvenli insanların başarabileceklerine karşı inancı daha fazla olacağından dolayı kendisini tanıma yeteneklerini, becerilerini tanınmasından dolayı tabii ki başarılı olduğu alanlarda kendilerini daha çok geliştirebilir ya da eksik olduğu alanlarda destek alma ihtiyacı duyacaktır, öz farkındalık becerisi bu konuda hem öğretmenin işini kolaylaştırır hem de öğrencinin gelişmesine katkı sağlar (Öğretmen 20).

öz farkındalık kişinin kendinin farkında olması, çocuk bir şeyi yapabileceğini bilse mesela Matematik örnek veriyorum, Matematik'e yeteneğinin olduğunu bilse, görse o

konuda mesela daha heveslenebilir ya da mesela futbola yeteneği olduğunun farkında olsa o alanda kendini geliştirmek isteyebilir, çocuk bunun farkında olmadığından o alanda kendini geliştirme isteği de duymaz (Öğretmen 22).

kesinlikle çok kolaylaştırır bence, çünkü en basitinden mesela çocuğun iletişim becerisinin yüksek oluşundan yola çıkarsak yani ben anlamadığınız yeri sorabilirsiniz benimle iletişime geçebilirsiniz, ya da çözemediğiniz bir soruyu gelip bana teneffüste söyleyebilirsiniz... hocam mesela öz farkındalığı yüksek olsa çocuk, ne istediğini bilir ve bu istediği şeye ulaşması için kendindeki eksiklikleri tanımlar ve böylelikle hani yapması gerekenlerin farkında olur diye düşünüyorum, olumlu etkiler diye düşünüyorum, hatta çok çok olumlu etkiler (Öğretmen 23).

kendisinin farkında olan bir öğrencim çocuk zaten kendisinin farkında olduğu için neyi öğrenip, neyi öğrenemediğini ya da neyi bilip neyi bilmediğini biliyor, yani en basitinden konuyu anlattıktan sonra öğrenciye sorduğun zaman anladın mı diye kendisinin farkında olan öğrenci zaten bunu söyleyebilir, bir de öz farkındalığı düşük olan öğrenciye ben bunu söylesem de zaten anlamadığın farkında değil, bunun farkında olmadığı için de kendisini ifade edemiyor (Öğretmen 25).

Yukarıdaki açıklamaların çoğunda öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerden öz farkındalık becerisine vurgu yaptığı görülmekle birlikte, öğrencilerin bu beceriye sahip olmalarının kendilerini tanımlarında ve yeteneklerinin farkına varıp geliştirmelerinde fayda sağlayacağı görüşünde olduklarını göstermektedir. Öğretmen 20 sahip olduğu öz farkındalık gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerinin başarılı olduğu alanlarda kendilerini geliştireceğini dile getirmekle birlikte; aynı zamanda eksik olduğu alanlarda destek almaktan çekinmeyeceği; bu durumun öğrencinin gelişmesine yardımcı olurken öğretmenlerin de işlerinin kolaylaşacağını ifade etmektedir. Öğretmen 22'nin öğrencilerin yeteneklerinin farkına varıp üzerine gitme konusunda öz farkındalık becerisinin öneminden bahsettiği görülmektedir. Öğretmen 23 ve 25 ise öz farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin öğrenme açısından ihtiyaçlarının farkında olacağının ve bu yönde eksikliklerin tamamlayarak öğrenmelerini kolaylaştıracaklarını ifade etmektedir.

Öğretmen 13 ve 17 sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını ve olumlu sınıf iklimi yarattığını vurgulamışlardır:

bahsettiğimiz öz farkındalık, öz yönetim gibi durumların eksikliğinden kaynaklı ders işlemek çok zor oluyor, özellikle bu tarz problemleri çözmeye çalışmak dolayısıyla derse çoğu zaman vakit kalmıyor diyebilirim, hani bunların gerçekten güçlü olduğu ve çocukların bu yönde iyi bir eğitim aldığı özellikle bu anlamda temellerinin güçlü olduğu bir durum olsa çok daha rahat olabilir çünkü akademik öğretim yapmadan önce maalesef bunlar çok etkili (Öğretmen 13).

öz farkındalığı, öz yönetimi farkında olan çocuklar sizin de dediğiniz gibi çok rahat böyle fark edilen, kendini gösteren çocuklar oluyorlar, o nedenle sınıfın genel anlamda bunlar açısından yetkin olduğumuzu düşündüğümüzde çok başarılı bir sınıf profili çıkar ortaya diye düşünüyorum ya da ilişki becerileri açısından baktığımız zaman hani bunlar tamamen hallolmuş olsa bu konudaki sorunlar, pürüzler çok daha istediğimiz olumlu anlamda bir sınıf ortaya çıkar diye düşünüyorum ama tabii ki bunlar için zaman gerekiyor (Öğretmen 17).

Öğretmen 13, sosyal-duygusal becerilerin eksikliğinde ders işlemenin zorlaştığını, ders vaktinin çoğunun eksikliklerden kaynaklanan problemleri çözmek için ayrıldığını, öğrencilerin bu yönde desteklenmesinin öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştıracağı görüşündedir. Bu açıklamalar doğrultusunda, Öğretmen 13'ün bu becerilere sahip olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta bu problemler ile uğraşmadığından sınıf yönetiminin kolaylaştığına dikkati çektiği anlaşılmaktadır. Öğretmen 17 ise sosyal-duygusal becerilerin eksikliğinden kaynaklı sorunların çözülmesiyle olumlu bir sınıf ortamının ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Bu durum sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Bu açıklamalara benzer şekilde, bulgular öğretmenlerin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin zaman yönetimini sağladığını göstermektedir:

öfke ile ilgili bir problem yaşandığında ders de otomatik olarak bölünüyor ya da bazen işte sınıfa girdiğimde biri ağlamış oluyor, ona anlat dediğimde ikisinden de

dinlemek zorundayım, objektif olabilmek için ikisinden de dinliyorum, zaten ders 15 dakika şu bu şekilde geçiyor, hatta diyorum 15 dakikayı yediniz falan onlara da, ders süresi azalmış oluyor (Öğretmen 27).

sonuçta bir öğretmen bir derse girdiği zaman 40 dakikası var, öfke sorunu olan bir öğrenci olduğu zaman ya da öz denetimli sağlayamayan bir öğrenci olduğu zaman öz farkındalığı sağlayamayan bir öğrenci olduğu zaman bunları gidermeye çalıştığı zaman bir 10-15 dakika sonra gittiği zaman, kaldı 25 dakika bu akademik başarıyı düşürür, 40 dakikayı derse ayırmak nasıl 20-25 dakikaya ders ayırmak nasıl... (Öğretmen 28).

Öğretmenleri yukarıdaki açıklamaları incelendiğinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sahip olunması halinde derse ayrılan sürenin artacağı ve dolaylı olarak dersin daha verimli hale geleceği vurgulanmaktadır. Öğretmen 27 süreçte öz yönetim becerisine ilişkin karşılaştığı öfke kontrolü sorunundan örnek vererek bu sorunu çözmek adına tarafları dinlediğini ve bu durumun öğrencilerin dikkatini dağıtarak ders süresini azalttığına değinmektedir. Öğretmen 28 sınıfta karşılaştığı sosyal-duygusal problemleri çözmeye ayıracağı vaktin akademik başarıyı etkileyerek düşürdüğünü, derse ayrılan sürenin azaldığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarından hareketle zaman yönetimi, sınıf yönetimi kapsamında ele alınmış olup sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sınıf yönetimini etkilediği belirtilmektedir.

Aşağıdaki öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesinin meslek seçimini kolaylaştırıcı rolünün olduğunu ifade etmektedir:

öğretimden başlayayım ilk önce hocam, çocuklarda öz farkındalık işte ben bu mesleği seçeceğim, buradan işte bir hedef seçmem lazım, öğrencilerimizde bu var hocam bu bilinç var, çünkü çocuk etrafında görüyor, bak işte bizim köyde okumuş bu ağabey veya bu abla, öğretmen olmuş, doktor olmuş, hakim olmuş çocuklar bunların farkındalar, öz güvenleri var aslında, tabii hocam neticesini bilmiyoruz hani ileride ne olur ne biter bu konuda ama şunu söyleyebiliriz, öğrencilerimizin çoğu aslında hani ben okul okursam, bir meslek sahibi olursam anne ve babamın rahata kavuşması için büyük bir çaba harcarım, bunun farkındalar... zaten hocam öğrencilerimizde öz güven olacak, farkındalık da olacak,

zaten ikisi birbirini destekliyor, öğrencilerimizde bu olursa meslek seçme konusunda da bir alt yapı olur (Öğretmen 12).

sorumlu karar verme... ya çocuk aslında misal derste (düşünüyor) örnekler üzerinden gitmeye çalışıyorum hocam aklıma gelsin diye, bu iyi bir şey olurdu, şöyle bir örnek de verelim, çocuk mesela gelecekte meslek seçiminde, eğitim hayatında olsun... ne bileyim ya vereceği her kararda bu olumlu yansırdı aslında, ya bizim hayatımız hep karar vermekle geçiyor aslında (Öğretmen 14).

Öğretmen 12 öz farkındalık becerisi kapsamında öğrencilerinin ilgi alanlarına yönelik ileride uğraşmak istediği alan ile ilgili kararlar alacağını bununla birlikte öz yönetim becerisinin etkisiyle öğrencilerin amaçlarına yönelik hedefler belirlemeleri gerektiği üzerinde durarak meslek seçiminde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin önemli bir rolü olduğuna değinirken öğrencilerinin sosyal-duygusal özellikleri bakımından öz güvenli olduklarını, öz güven ve öz farkındalığın birbirini desteklediğini belirtmiştir. Öğretmen 14 meslek seçiminde olumlu bir role sahip olduğunu ifade etmek ile birlikte sorumlu karar verme becerisini yalnızca karar verme becerisi olarak ifade ederken hayatımızın her anında birçok karar aldığımızı ve bu kararların alınmasında olumlu bir etkisinin olacağının üzerinde durmuştur.

Bazı öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde *aktif katılımı artırdığına* değinmişlerdir.

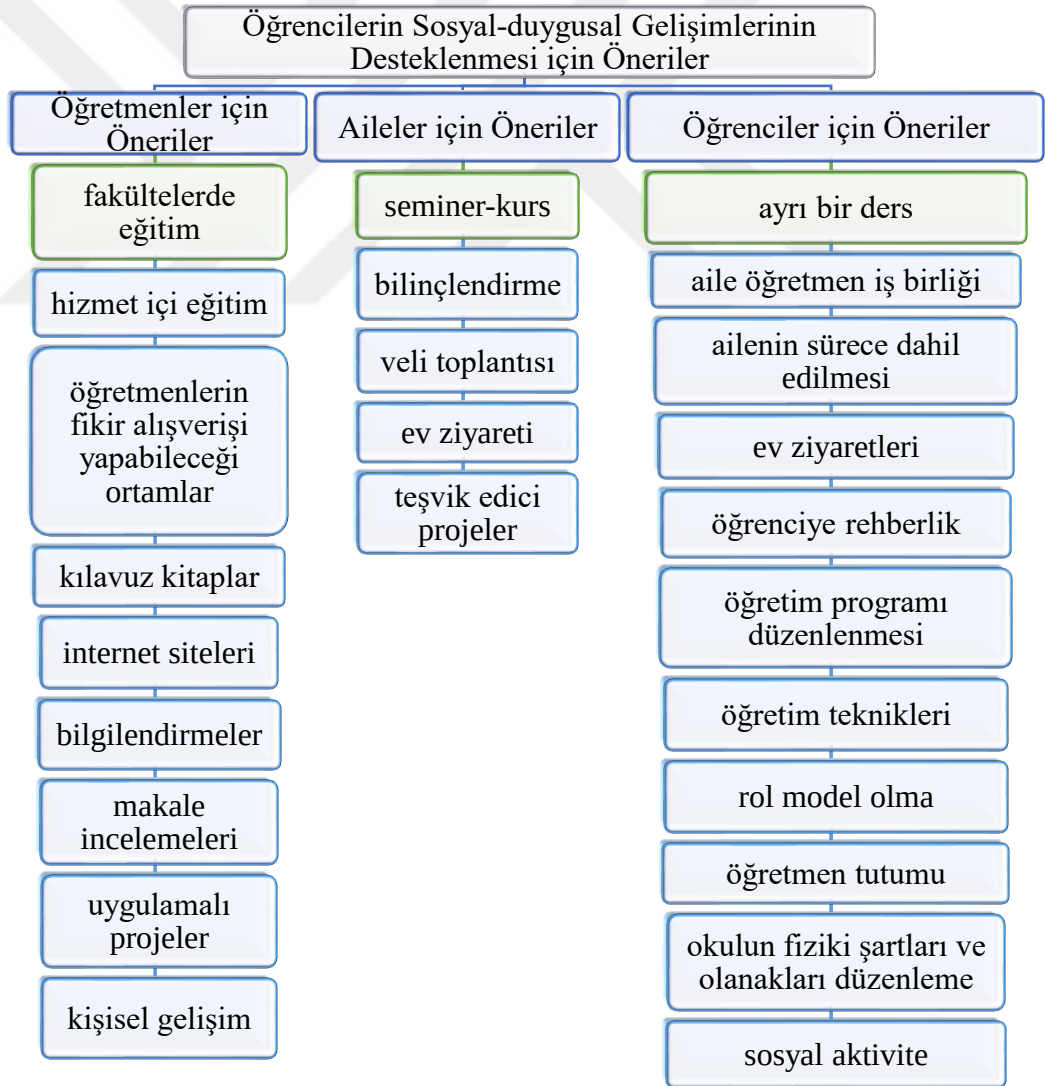
Öz güvenli öğrencilerim her etkinliğe rahat bir şekilde katılıyorlar, yanlış yapsa da doğru yapsa da her etkinliğe katılmak istiyorlar ama öz güveni olmayan öğrencim geri planda kalıyor, etkinliğe de katılmak istemiyor, bir şeylerden geri kaldığı için açıkçası öğrenmede de eksiklikleri oluyor yani, öğrenme yetersizliği oluyor bu durumda (Öğretmen 24).

hocam çok iyi etkiler diyebilirim, rahatlıkla sınıfta tam böyle sınıf iklimi oluşur, herkes derse katılır, herkes birbirine saygı duyar, dersi daha iyi anlar, öğrenme hem öğretmen hem öğrenci için daha güzel daha verimli bir hal alır, öğretmende de öğrencide de bir şevk uyandırır, ama bir hedef olmazsa öfke kontrolü sağlamazsa sınıfta sınıf iklimi

bozulur, derse konsantrasyon olmaz, ders verimli bir şekilde geçmez bu şekilde tanımlayabilirim (Öğretmen 33).

Öğretmen 24 sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden öz farkındalık becerisinin aktif katılımı etkilediği üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde Öğretmen 33 sosyal-duygusal öğrenme becerilerine sahip öğrenciler ile işlenen derslerde öğrencilerin derslere aktif katılım sağlayacağını bu sebeple derslerin daha verimli geçeceğini ifade etmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerinin Desteklenmesi İçin Öneriler



Şekil 18. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için öneriler

Bu alt kategoride sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeleri için önerilere ait bulgular açıklanmıştır. Bulgular, öğretmenler, aileler ve öğrenciler için öneriler olarak üç boyutta incelenmiştir.

Öğretmenler için öneriler:

Bulgular bazı öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusunda eğitimin fakültelerde verilmesi gerektiği üzerinde durduğunu göstermektedir:

zaten öğrenciye bunları aktarmamız için veya başkalarının aktarması için önce öğretmenin bunları bilmesi gerekli, ve öğretmenden önce de, hani, öğretmen fakülteden mezun olmadan önce okuduğu bölümden, öğretmeni yetiştirmenin üniversite hocalarına kadar gitmesi gerektiğini düşünüyorum yani burada, üniversite hocası bilirse yetiştirdiği öğretmene aktarır, öğretmen de bilirse öğrenciyi düzeltebilir diye düşünüyorum (Öğretmen 2).

zaten en başına inersek, üniversitede böyle bir şey yapılmalı bence, çünkü çok geç tanıştım çoğu şeyle, sahaya çıktıktan sonra, sahadayken böyle başladım (Öğretmen 27).

Yukarıdaki öğretmenler üniversitede öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusunda eğitim almalarının gerekliliğini açıklamaktadır. Öğretmen 2 öncelikle üniversitedeki öğretim elemanlarının konu hakkında bilgilenmeleri gerektiğini vurgulayarak; bu sayede bu becerileri öğretmen adaylarına, öğretmen adaylarının da öğrencilerine aktarabileceğini açıklamıştır. Benzer şekilde, Öğretmen 27 çoğu şey ile mesleğe başladıktan sonra tanıştığını belirterek; bunun geç bir zaman olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda, sosyal-duygusal öğrenme üzerine eğitimin mesleğe başlamadan önce hizmet öncesinde öğretmen adaylarına verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, Öğretmen 2 ve Öğretmen 27 sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini belirtmişlerdir:

bu çalışmaların eğitim fakültesinden başlaması gerektiğine inanıyorum, yani öyle düşünüyorum, o yapılabilir, hatta farklı bir ders olarak okutulma imkanı varsa okutulmalıdır (Öğretmen 2).

üniversite anlamında üniversitedeki derslere eklenebilir (Öğretmen 27).

Bulgular yukarıdaki öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusunda bir dersin fakültelerde verilmesi gerektiğini ifade ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Öğretmen 22 ve Öğretmen 29 bu konunun ayrı bir ders olarak verilmesinin önemini vurgulamışlardır:

biz çocuklardan sorumlu olduğumuz için eğitim fakültesinde bunun eğitim derslerine eklenebilecek ders olduğunu düşünüyorum, hani orada da öğretilmesi gerekir, çünkü sürekli çocuklarla yüz yüzeyiz, bütün eğitim derslerini aldığımız gibi bunun da faydalı olabileceğini düşünüyorum (Öğretmen 22).

üniversitelerde de bunun bir ders olarak okutulması başarıyı %100 artıracak bir şey olarak görüyorum, fikir olarak, nasıl ki mesela eğitimde ölçme değerlendirmeyi bir ders olarak görüyorsak bu dediğiniz konuyu da bir ders olarak okutulursa inanın biz sınıf öğretmenleri daha başarılı bireyler ortaya çıkaracağımıza inanıyorum, aslında her şeyin nedeni budur biliyor musunuz, tüm yapamamanın veya yapmanın ana merkezinde bu dediğiniz sosyal-duygusal öğrenme bulunuyor, zorunlu ders olarak okutulması lazım (Öğretmen 29).

Öğretmen 22 ve Öğretmen 29 sosyal-duygusal öğrenme konusunun fakültelerde okutulan diğer derslerin önemli olduğunu, bu sebeple ayrı bir ders olarak okutulmasının faydalı olacağı üzerinde durmaktadır. Öğretmen 29 ayrıca üniversitede ayrı bir ders olarak okutulmasının başarılı bireyler yetiştirmeye katkısının olacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte zorunlu ders olarak okutulmasının gerekliliğini ifade etmiştir.

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden Öğretmen 20 ve Öğretmen 28 sosyal-duygusal becerilerin pratik yaparak öğrenildiğini ifade etmişler ve bu sebeple, eğitim fakültelerinde staj uygulamasının arttırılması gerektiği üzerinde durmuşlardır:

ben pratiğe dökülerek yapılması gerektiğini düşünüyorum, bence pratik konusunda da öğretmen yetiştiren kurumlar mesela eğitim fakültelerinde stajın artması gerektiğini düşünüyorum, zaten saydığımız maddelerin çoğu sınıftaki öğrencilerin davranışlarının bütününi oluşturuyor, çoğu öğrencide olan şeyler ya da olması beklenen şeyler, tabii bu da öğretmenin sınıfta yetişerek karşılayabileceği bir şey, tabii yine okuyarak, seminere katılarak destek alabilir ama önce en çok öğretmenin gelişmesi stajda olacak (Öğretmen 20).

bazen akademik, sosyal olarak farklı öğrenciler olabiliyor, en iyisi uygulama, üniversitede de mesela uygulama yapılması gerekiyor, öğretmenler için de uygulama yapılması gerekiyor diye düşünüyorum, yani mesela stajda (Öğretmen 28).

Öğretmen 20 ve Öğretmen 28 sosyal-duygusal öğrenme konusunda öğretmen adaylarının uygulamalı bir biçimde deneyim kazanması gerektiğini vurgulayarak; bu kapsamda stajın önemine değinmişlerdir. Öğretmen 20 sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, bu becerilerin geliştirilmesinin öğretmen adayları tarafından okuyarak ya da mesleğe başladıklarında seminerlere katılarak destek alarak öğrenilmekle birlikte daha çok staj uygulamaları ile gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 28 ise sosyal-duygusal öğrenme üzerine staj eğitiminin önemini vurgulamıştır.

Öğretmen 29 ve Öğretmen 39'un görüşleri sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları ilk yıllarında yer alan adaylık sürecinde alınması gereken bir eğitim olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır:

aslında buradaki en önemli şey bu konuda eğitim biraz daha yaygınlaştırılmalıdır, seminer olsun, mesela bir seminer konusu olabilir, bizler hepimiz öğretmeniz, atandıktan

sonra bir buçuk yıla yakın adaylık sürecimiz oluyor, bu adaylık sürecindeki eğitim semineri bir haftalık ya da 2 haftalık konusu bu olabilir mesela çok güzel bir konudur bence (Öğretmen 29).

fakültelerde değil ama süreçte verilebilir, mesela hani adaylık sürecimizde bunun eğitimini alabiliriz, yönetmelikle ilgili bir sürü kitap okuyoruz vesaire, seminerlere katılıyoruz, bazen bize katkısı oluyor, bazen böyle eksik kalabiliyor, böyle etkinlikler arttırılırsa her beceri üzerine farklı farklı yoğunlaştırılıp farklı içerikler, etkinliklerle bize bir eğitim verilse süreçte çok daha iyi olabilir) (Öğretmen 39).

Öğretmen 29'un sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin eğitimin adaylık sürecinde verilecek bir iki haftalık bir seminer konusu şeklinde olabileceğini belirttiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde; Öğretmen 39'un sosyal-duygusal öğrenme eğitiminin fakültelerde değil, süreçte verilmesi kanaatinde olduğu görülmektedir. Adaylık sürecinde yönetmelikle ilgili kitaplar okuma, seminerlere katılma gibi etkinliklerde bulunduklarını ifade eden Öğretmen 39, bu eğitimlerin mesleğe yönelik gelişmelerine katkısı olduğunu söylemekle birlikte; sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin eğitim gibi konularda eksik kaldığını eklemektedir. Bu açıklamasına ek olarak; adaylık sürecindeki seminerlerde sosyal-duygusal öğrenme kapsamında yer alan her beceri üzerine yoğunlaşarak farklı içerik ve etkinlikler ile öğretmenlere eğitim verilmesinin daha uygun olabileceği görüşünde olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki eğitimlerin hizmet içi eğitim olarak verilmesi gerektiği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, Öğretmen 23, 27 ve 33 eğitimlerin teorik bilgi yerine uygulamaya dönük olması gerektiğini vurgulamışlardır:

hocam ben öğretmenlikten önce verilmesini kesinlikle doğru bulmuyorum çünkü üniversitede o kadar çok eğitim verildi ki bize bir sorunla karşılaştığınız zaman Piaget'e göre böyle „ yani ben bazen öyle bir sorunla karşılaşıyorum Piaget ismi bile aklıma gelmiyor, yani ben öğretmenlikten sonra hizmet içi eğitim olarak almaya Mış gibi bir

eğitim değil de gerçekten hakkı verilerek bir eğitim almayı isterdim, yani daha çok pratiğe dökebileceğimiz şekilde (Öğretmen 23).

sahaya çıkmış öğretmenler için belki hizmet içi eğitim ya da zorunlu kılınarak MEBBİS' ten almamız gereken eğitimler olabilir, ... Uygulamalar yapılması gerekir bence bununla ilgili, çocuklara yapacağımız etkinlikleri bizim kendimiz uygulamamız gerekiyor, bu anlamda İlçe Milli Eğitimlerle iş birliği yürütülerek bu konuda destek sağlanabilir (Öğretmen 27).

hocam tabii ki de yani,, çocukların ihtiyacı olduğu kadar bizim de ihtiyacımız var, çünkü çocuklar hep bizi örnek alıyorlar, öğretmen adına da seminerler verilebilir, ne bileyim böyle bu konuda gerçekten eğitim alamadık, sadece Eğitim Bilimlerinde, Eğitim Psikolojisi dersinde bunlara değinildi biraz diğer şekilde bir eğitim alamadık, sadece teorik bilgi değil de uygulamalı şeyler yapılabilir (Öğretmen 33).

Öğretmen 23 sosyal-duygusal öğrenme konusunda öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce eğitim almalarına karşı olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Öğretmen 23 üniversitede aldığı bazı eğitimleri öğretmen olduktan sonra uygulamaya dökemediğini düşündüğü için eğitimin üniversite yerine hizmet içi eğitim olarak mesleğe başladıktan sonra verilmesini doğru bulduğunu vurguladığı görülmektedir. Benzer şekilde, Öğretmen 27 öğretmenler için bu eğitimlerin zorunlu olması gerektiğini ifade ederek; bu eğitimlerin öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra almaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen 27, ayrıca, öğretmenlerin gerekli etkinlikleri uygulamaları konusunda İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile iş birliği yapılarak desteklenmesini önermektedir. Öğretmen 33, sosyal-duygusal öğrenme konusunda bir birey olarak öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerinde ihtiyacı olduğunu belirtirken; öğrencilere yeterlilik kazandırmak için aslında eğitici veya öğreticinin bu özelliklere sahip olup bu konuda öğrenciye fayda sağlayabileceği, öğrencilerin öğretmenlerini örnek alması durumu göz önüne alındığında öğretmenlerin sadece teorik bilgiler olmamak üzere pratiğe dökebileceği alanlar yaratılabileceği üzerinde durduğu görülmektedir.

Bulgular, Öğretmen 32 ve Öğretmen 35'in ise seminerlerin zorunlu olması gerektiği görüşünde olduklarını göstermektedir.

... inanın hani böyle bir eğitim aldığınızı düşünün, keşke zorunlu olsa gönüllü olunca hep zaman kaybediyormuşuz gibi düşünüyoruz, ya ben doğruyu söyleyeceğim, hani hizmet içi eğitim oluyor aman diyorum mesela, üff ne yapacağım ki falan, yani keşke böyle olmasa, aslında biz maalesef bu şekildeyiz %90' ımız, böyle etkinlik yapılıyor, gönüllü olunca katılmıyoruz (Öğretmen 32).

öğretmenlerin sertifikalandırılması belli bir saat uygulamaya katılmasının zorunlu hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum, bazen mesela ZOOM'dan bazı seminer ve kurslar oluyor, o seminerlere de katılabiliyoruz, biraz daha fazla ulaştırılabilir ve hani gönüllük dışında biraz daha zorunlu olabilir bence, zorunlu katılım olsa her öğretmenimiz katılsa, tabii gönüllülük aktif diyoruz ama gönüllü dediğimiz zaman çok fazla bir katılım olmuyor, hani biraz daha zorunlu olsa tüm öğretmenlerimiz biraz daha motivasyon artırıcı şekilde gelseler bir araya geldiğimizde daha iyi çözüm bulabileceğimize de inanıyorum (Öğretmen 35).

Yukarıdaki öğretmenlerin, eğitimlerin gönüllülük esas alınarak yapıldığında çok fazla bir katılımın olmadığını vurguladıkları görülmektedir. Buna ek olarak; Öğretmen 35 eğitimlerin sonunda öğretmenlere sertifika verilmesi gerektiği ve öğretmenlerin seminerlere istekli ve çözüm odaklı gelmeleriyle karşılaşılan sorunlara daha iyi çözüm bulabilecekleri görüşünde olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde; Öğretmen 31 sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin eğitimin öğretmenler mesleğe başladıktan sonra verilmesi ve bu seminerlerin uzaktan yerine yüz yüze ve o alanın uzmanları ile yapılması gerektiğini önermektedir:

şimdi bir şey çok dikkatimi çekti, bundan sonra siz de bununla karşılaşacaksınız, seminerler neden vardır, bunlar için vardır aslında, ama halbuki sadece isim olarak

seminerler kalıyor, bugüne kadar seminere gidip de seminerden bir şey öğrenen varsa söylesin,, siz şu an uzaktan eğitimle mi, seminer aldınız mı bilmiyorum da öğretmenler konusunda hani sene başında sene ortasında yani 4 ayrı zaman dilimine ayırdılar, bu zamanlarda kesinlikle buna yönelik eğitim verilmeli, hani tutup da öğretmenleri, bunu izleyin olayı değil, öğretmen eğitim sürecinde çocuk için ne yapması gerekiyor, gerekirse uzman konuşacak veya uzman getirilecek ne bileyim aktif bir şeyler yapılırsa bizim için daha çok seminer tatil gibi algılanır, seminerin bu anlamda hakkını vermesi gerekiyor (Öğretmen 31).

Yukarıdaki açıklamadan hareketle Öğretmen 31 verilen seminerlerin çok öğretici olmadığını vurgulamakla birlikte; sosyal-duygusal öğrenme konusunda seminer verilmesi gerektiğini ve bu kapsamda öğretmenin eğitim sürecinde yapması gerekenler konusunda uzmanlar tarafından bilgilendirmesi görüşünde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin ifadesinden hareketle Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki (ÖBA) sosyal-duygusal öğrenme konusuyla ilgili eğitim veren mesleki gelişim topluluklarından haberi olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden birkaçı ise seminerler yerine öğretmenlerin etkileşim içerisinde olup deneyim ve tecrübelerini paylaşabileceği aktif etkinliklerin yer aldığı öğretmen eğitimleri düzenlenmesini önerdikleri görülmektedir.

bu yani, öğretmen eğitimleri olmalı bence, öğretmen eğitimleri de salt eğitimler, seminerler, kurslardan ziyade karşılıklı öğretmenlerin etkileşim içinde olduğu, aynı bu şekilde deneyimlerini paylaştığı, tecrübelerden ve deneyimlerden çok çok zevk alıyorum, paylaşmaktan, belki çok uzun konuştuğum için fark etmişsiniz, çok çok zevk alıyorum ve emekli öğretmenlerle ya da meslekte yaşça daha büyük öğretmenlerle de çok çalışmışlığım var, sadece bu yaşta değil, yeni gelen öğretmenler, yani bu konularda sohbet etmeyi seviyorum esasında belki daha çok workshop gibi daha şey küçük gruplarla ilçede olabilir, ilde olabilir öğretmenlerin bu tarz eğitimler, paylaşımlar yapabilirler, yani bir grup eğitimi gibi, yani olabilir bu tarz şeyler olmalı, dediğim gibi kurslardan veya

seminerlerden bir kişinin anlatıp diğer kişinin dinlediğinden ziyade karşılıklı yaptığı, yani tecrübelerinin paylaşıldığı daha samimi daha şey bir ortam olabilir (Öğretmen 38).

aslında bizler de eğitimciler olarak bir araya gelip bu şu an üzerine konuştuğumuz konu ve daha birçok konu çocukla, eğitimle alakalı, bence bir araya gelinip böyle konuşularak, fikirler sunularak, hani böyle bir çalıştay gibi mesela, daha önce ben bir birleştirilmiş sınıf çalıştayına katılmışım mesela onun bana çok çok faydası oldu, Türkiye'nin dört bir yanından öğretmenler geldi, herkes yaşadıklarını anlattı, paylaşımlarda bulundu ve çözümler üretildi, bu konu da bunun gibi olabilir mesela, farklı farklı öğretmenler bir araya gelip paylaşımda bulunsalar bence çok güzel olabilir diye düşünüyorum, ve faydalı da olur, ve öyle böyle de aslında bir anda herkesin yapması kolay olmayabilir, ama en azından küçük bir kesim bile yapsa, o yayılıyor diye düşünüyorum, bakanlık böyle bir şey planlamış olsa bize ulaşsa biz bilgileneneceğiz (Öğretmen 17).

Yukarıda yapılan açıklamalar, Öğretmen 38'in sosyal-duygusal öğrenme konusunda bir kişinin anlatıp diğer kişinin dinlediği seminer veya kurslar yerine daha küçük gruplarla karşılıklı paylaşımların yapıldığı ortamların daha etkili olacağını düşündüğünü göstermektedir. Benzer şekilde Öğretmen 17 daha önce Öğretmen 38'in belirttiği gibi Türkiye'nin dört bir yanından gelen öğretmenlerin olduğu birleştirilmiş sınıflarla alakalı bir çalışmaya katıldığını ve çok faydasını gördüğünü vurgulamaktadır. Öğretmen 17 Milli Eğitim Bakanlığının sosyal-duygusal öğrenme konusunda öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili yaşadıklarını anlatıp çözümler bulabileceği bir çalıştay planladığı takdirde, önce küçük bir öğretmen grubu ile yapılırsa dahi bu etkinliklerin yaygınlaşacağını belirtmiştir.

Bu açıklamaların dışında, aşağıdaki öğretmenler sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin eğitim alan kişilerin sınıf öğretmenlerini bilgilendirebileceğini ifade etmişlerdir:

...daha çok seminer alan bir öğretmenin ya da bu konuda bilgili olan bir öğretmenin bilgilendirilmesi çok iyi olabilir tabii, illa eksik olmamız gerekmez, güncellemiş oluruz diye düşünüyorum (Öğretmen 15).

ya da işte ilçelerde bunu verebilen bunun eğitimini alan kişiler ilçedeki öğretmenlere verebilir (Öğretmen 27).

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin eğitim alan öğretmenlerin meslektaşlarını bilgilendirmelerinin gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Örneğin; Öğretmen 15 seminer alan bir öğretmen tarafından bilgilenmenin etkili olacağını belirttiği görülmektedir. Öğretmen 27 ise benzer şekilde, ilçelerde bu konuya ilişkin eğitim alan öğretmenlerin meslektaşlarını bilgilendirebileceğini ifade etmektedir.

Öğretmen 37 bütün öğretmenlerin katılımıyla iş birliği yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Finlandiya'nın eğitim sistemi hani çok konuşulan bir sistem bunu artık biz de biliyoruz, okudum, mesela şöyle bir etkinlikleri var diyelim ki şimdi mesela biz zümre toplantıları yapıyoruz ya zümre toplantılarının işte tamam belli başlı şeyler konuşuyoruz ama zümre toplantısı gibi değil de bütün öğretmenler bir araya gelip ya bu konuyu mesela bir kazanımı ya da bir konuyu ele alıp bu konu hakkında çocukları nasıl yani daha iyi bir şekilde çocuklara verebiliriz, yani öğretmenlerin aslında burada iş birliği içinde olması gerekiyor, öğretmenlerin birbirini tanıması gerekiyor, yani burada ben buradayım ama işte dünyanın şey başka bir ucunda ya da ne bileyim burada İstanbul'da Ankara'daki öğretmenle benim görüşebilme şansın olması gerekiyor, onun bana bir şeyler katması, benim ona bir şeyler katmam gerekiyor, yani öğretmenlerin bir iletişim halinde böyle bir beyin fırtınası ya da neler yapabiliriz bu şekilde bir şeyler yapması gerekiyor (Öğretmen 37).

Öğretmen 37 zümre toplantılarının önemini vurgulayarak; bu toplantılarda belli başlı konuların konuşulduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber, sosyal-duygusal öğrenmenin zümre toplantısı yerine öğretmenlerin bir araya gelerek belirli bir konuyu veya kazanımı ele alarak öğrencilerin yararına konuşabileceği, farklı şehirdeki öğretmenler ile

görüşebilme şansının olduğu ve karşılıklı fayda sağlandığı bir ortamın oluşturulması gerektiğini önermiştir.

Öğretmen 6 ve Öğretmen 15 ise sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin internet sitelerinin oluşturulmasının önemine değinmişlerdir:

...ya da bunlar internet siteleriyle de yapılabilir (Öğretmen 6).

... Bakanlık bu sorunlarının çözüm önerileriyle alakalı siteler oluşturabilir, ya da görüşebileceği kişiler olabilir çözüme kavuşur bu şekilde (Öğretmen 15).

Öğretmen 15 sosyal-duygusal bakımdan karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin bulunduğu sitelerin bakanlık tarafından oluşturulabileceği görüşündedir. Karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin danışılacak kişiler bulunduğu takdirde sorunların çözüme kavuşabileceğini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları sosyal-duygusal öğrenme konusunda kılavuz kitapların yayınlanmasını önermişlerdir:

yani o konuda şöyle bir şey yapılabilir hocam, yani hocam en azından sosyal ve duygusal problemin tanımını bile bilmiyoruz, yani dediğiniz gibi öğretmenler bu konuda bilgilendirilebilir, çözüm kitapçıkları yayınlanabilir, ya da işte mesela bir çocuğun öz farkındalığının olmadığını gösteren kitapçıklar yayınlanabilir, bu becerilere ait bir kitapçık yayınlanır ve biz açarız deriz ki rüya tabirleri gibi... hani bu çocukta bu özellik vardı, aaa bak bu sorumlu karar veremiyormuş ne yapmam gerekiyorsa altında yazar biz bakar işte bir yol bir çözüm önerisi bulmaya çalışırız (Öğretmen 6).

...kitapçıklar çıkarabilir, öz yönetim şöyle olmalıdır, öz farkındalık böyle olmalıdır, ya da kişiye saygı böyle olmalıdır, ama bunu biraz bir tık uygulamaya koymak lazım ya okuyup geçmek değil de bunları uygulamak lazım hocam ya (Öğretmen 9).

bir kitapçık tarzı, böyle bir şey hazırlanıp bu sıkıntılı çocuklar ne sıkıntısı varsa da mesela beş tane beceri belirlediniz ya, beş tane beceriyle ilgili bir kitapçık oluşturup bu konularda sıkıntılı çocuklara neler yapılabilir, nasıl bir oyun oynatılabilir işte, nasıl etkinlikler yapılabilir böyle bir kitapçık verilebilir bence öğretmenlere, çünkü gerçekten bu beceriler çok önemli beceriler ve eğitimi son derece etkileyen beceriler yani, bu öğretmenin cep kitapçığı gibi bir şey, çantasında bulundurabilsek öyle bir şey daha faydalı olabileceğine inanıyorum yani(gülüyor) (Öğretmen 10).

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde Öğretmen 6, sosyal-duygusal bir problemi tanımlayamadığını, içerisinde sosyal-duygusal becerileri ve sorunlar ile bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini anlatan kitapların yayınlanmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen 9 sosyal-duygusal becerilerle ilgili bir kitabın çıkarılması ve bunları uygulamaya dökmenin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Öğretmen 10 ise Öğretmen 6'ya ve Öğretmen 9'a katılmakla birlikte sosyal-duygusal becerilerin eğitimi etkileyen önemli beceriler olduğunu vurgulayarak içerisinde oyun ve etkinliklerin olduğu küçük kitapçıkların öğretmenlere verilmesinin faydalı olabileceğini belirtmiştir. Bu açıklamalar öğretmenlerin bu konuda bilgi eksiklikleri olduğuna işaret etmektedir.

Bu açıklamalara ek olarak; Öğretmen 27 hazırlanması gereken kitapçıklardan ailelere verilmesini önermektedir:

...hatta böyle kitapçıklar falan hazırlanabilir evdeki iletişimle ilgili, çocuklarla ilgili nasıl etkinlikler yapabilecekleri, ne kadar zaman ayırmaları gerektiğiyle ilgili (Öğretmen 27).

Öğretmen 27 sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili hazırlanacak kılavuz kitaplarından sadece öğretmenlere değil, ailelere de verilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu kitaplarla birlikte ailelerin çocukları daha iyi anlayacağı; çocuk ile aile arasındaki iletişimle alakalı yardımcı olacağı; ailenin çocukla geçireceği vakti ve değerlendirmesini daha bilinçli yapacağı görüşünde olduğu görülmektedir.

Bulgulara bakıldığında; Öğretmen 15, Öğretmen 27 ve Öğretmen 34'ün, sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili eğitim alan kişilerin öğretmenleri bilgilendirebileceğini düşündükleri görülmektedir.

...daha çok seminer alan bir öğretmenin ya da bu konuda bilgili olan bir öğretmenin bilgilendirilmesi çok iyi olabilir tabii illa eksik olmamız gerekmez, güncellemiş oluruz diye düşünüyorum (Öğretmen 15).

ya da işte ilçelerde bunu verebilen bunun eğitimini alan kişiler ilçedeki öğretmenlere verebilir (Öğretmen 27).

...aslında ya bu şekilde ZOOM üzerinden görüntülü canlı uygulamalar üzerinden, ya tabii diğerleri daha verimli olmayabilir seminerler ama bu şekilde online olarak yapılanlar öğretmenlere fayda sağlayacaktır (Öğretmen 34).

Yukarıdaki bulgulara bakıldığında Öğretmen 15 bu konuyla ilgili eksik olmanın şart olmayacağını, seminer alan bir öğretmen tarafından bilgilenmenin çok iyi olacağı, güncelleneceği görüşünde olduğu görülmektedir. Öğretmen 34, seminerden ziyade ZOOM üzerinden veya diğer canlı uygulamalar üzerinden yapılan bilgilendirmenin fayda sağlayacağı görüşünde olduğu görülmektedir.

ya tabii ki mesela bunlar hakkında araştırmaları okuyabilirler... (Öğretmen 1).

sadece teorik bilgi değil de uygulamalı şeyler yapılabilir hani bu konuda bir araştırma yapılabilir (Öğretmen 33).

...Öğretmenler mesela bunlarla ilgili bir araştırma yapabilir, projeler hazırlayabilir, uygulamalı projeler hazırlayabilirler, öğretmenlerle görüşebilecekleri, gerekirse sınıflarına girebilecekleri, araştırmalarını yapabilecekleri desteğin sağlandığı zaman önce öğretmenler bu konuda gelişebilirler, yani sırf üniversitede eğitimini al, kitabı al oku, KPSS'ye gir atan. Bu değildir eğitim sadece uygulama da lazım. Uygulamada yapabiliyor musun, yapamıyor musun bu önemli. Uygulayarak yapılması bence daha mantıklı olur hocam (Öğretmen 28).

Öğretmen 1, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeyle ilgili çalışmaları inceleyebileceği önerisinde bulunurken; Öğretmen 33' ün bu konuyla alakalı teorik bilgi ile yetinilmemesi, uygulamalı çalışmalar hakkında araştırmalar yapılması görüşünde olduğu görülmektedir. Öğretmen 28'in, Öğretmen 33'e katılmakla birlikte öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili projeler hazırlamalarının gelişimlerine yardımcı olacağı görüşünde olduğu görülmektedir.

Bulgulara bakıldığında Öğretmen 14 ve Öğretmen 37; öğretmenin her anlamda kendini geliştirmesi gerektiği üzerinde durduğu görülmektedir.

ya öğretmenler olarak ben kendim için de söylüyorum çok da iyi bir öğretmen değilim aslında, daha iyisi olabiliriz yani, sadece mezun oluyoruz tamam bitti, biz piştik, ondan sonra çok da bir şey yapmaya gerek yok, Hayır ya! bir sürü masal öğren, bir sürü bilişsel dramaya devam et ne bileyim ille birinin zorlaması mı gerekiyor (Öğretmen 14).

yani enstrüman çalmayı hiçbir şey yoksa da bir flüt bir melodika çalabilmeleri ya da ne bileyim bir notayı bilebilmeleri acaba var mı yapabiliyor mu, kulağı var mı, yok mu ondan sonra ya da ne bileyim bir resim çiziminde çizgileri nasıl çiziyor öğretmenin çok iyi

bir gözlemci olması lazım bu konuda öğretmenim bu konuda da bunları yapabilmesi için kendini geliştirmesi gerekiyor yani sınıf içerisinde nasıl öğrenci önemli diyorsak bu öğrencinin sosyal konuda kendini geliştirmesi için de öğretmenin kendini geliştirmesi gerekiyor (Öğretmen 37).

Öğretmen 14, fakültede eğitim ile yetinilmeyip mezun olup göreve başladıktan sonra da öğretmenin kendini geliştirmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Öğretmenin kendisini geliştirmenin öğrencinin sosyal-duygusal gelişimini etkilediğini düşünen Öğretmen 37'nin de kendini geliştirmek ile alakalı önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte Öğretmen 13'ün, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyebilmek için esnek yapı ve zaman kavramları üzerinde durduğu görülmektedir.

Bakanlığın bu tarz çalışmalara destek vermesi, bu yönde programlar yayınlaması, öğretmenlerin bu konuda eğitim almalarını sağlamaları ve bu yöne teşvikler yapması daha uygun olur, çünkü şöyle bir durum var, bir yandan hani dersi işlemek zorundasınız, o çocuğa bir şeyler vermek zorundasınız akademik anlamda, bir yandan sosyal anlamda geliştirmek zorundasınız, bir yandan öğretmenin de kendini geliştirmesi gerekiyor, tüm bunları yapabilmek için daha esnek bir yapı olması lazım ve zaman da olması lazım açıkçası (Öğretmen 13).

Öğretmen 13, Bakanlığın sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili çalışmalara destek vermesi, sosyal-duygusal öğrenme programlarının yayınlanmasını ve öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları için teşvik etme çalışmaları yapması üzerinde durmaktadır. Öğrencinin akademik gelişimini desteklerken sosyal gelişimine zaman ayırmanın yeterli olmadığı, aynı zamanda öğretmenin de kendini geliştirmesi için programlarda düzenlemeye gidilmesi görüşünde olduğu görülmektedir.

Aileler için Öneriler:

Görüşmelerden elde edilen bulgular aileler için yapılması gerekenlerin *seminer-kurs, bilinçlendirme, veli toplantısı, ev ziyareti, teşvik edici projeler* olarak belirlendiği görülmektedir.

Bulgular bazı öğretmenlerin ailelere de sosyal-duygusal öğrenme konusunda eğitim verilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

veliler açısından da yapılmalı çünkü yani çocuğunun nasıl birisi olduğunu bilebilir veya ne tür özellikleri olduğunu bilebilir ama bunun ne olduğu hakkında bir şey bilmiyorsa aslında hiçbir şey bilmiyordur, yani e çocuğunun, çocuğu aslında dışarıya karşı mı sosyal, kendi içine mi kapanık, kendisini tanımaya mı çalışıyor veya başkalarıyla ilişki kurmaya mı çalışıyor bunu bilmiyorsa velisi çocuğunun çocuk bu kez tek başına kalıyor, e bu kez öğretmeni de biraz biliyorsa öğretmeni destek çıkabilir ama okul saatleri dışında çocuk eve gideceği için aslında veliler de çok önemli bir boyuta sahip burada. Velilere de tabii bu konu hakkında uzman olmuş veya kurs verilmiş uzman kişiler tarafından işte seminerdir, konferanstır bunlar verilebilir (Öğretmen 2).

şimdi şimdi asıl bence şu olması lazım velilere ayrı bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum cidden, özellikle şey kendinin farkında olma ve çocuğunun farkında olma konusunda hatta bence uzaktan eğitim sanki bir tık faydalı oldu gibi, çocuğunun evde ne olduğunu gördü bence veli. Bir tık bu işe yaradı gibi hocam, velilere eğitim verilebilir, yani eğitim boyutu ne olur nasıl olur o konuda hiçbir fikrim yok ama bence veliler mutlaka eğitilmesi lazım hocam (Öğretmen 9).

ben velilere yani aileleri bir kurs verilmesi taraftarıyım hocam, çünkü bulunduğumuz yerde okuma olarak kıyaslamıyorum hocam, kesinlikle hani lafım yanlış anlaşılmasın, buradaki velilerin cahil olduğunu düşünüyorum, en basitinden anneliğin babalığın ne olduğunu bilmeyen velilerim var, gerçekten bazen baktığım zaman anne böyle olmaz diyorum, baba böyle olmaz, ben hani yine lafım yanlış anlaşılmasın, besledikleri

hayvanların çocuklarından daha kıymetli olduğunu belirten velilerim oldu... velilerimizi bilinçlendirmeliyiz ki o velilerden bilinçli çocuklarımız olsun bizim (Öğretmen 25).

yani ailelerle ilgili tabii ki burada çok fazla bilinçsiz aile var, çocuğu çok başarılı, aile çocuğun farkında değil çocuk çok öz güvensiz aile farkında değil, ya da çocuğun öz güvensiz olması ile aile (Öğretmen 32).

Yukarıdaki öğretmenler aileler için alınması gereken eğitimin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Öğretmen 2, öğrencilerin zamanın büyük bir kısmını aileleriyle geçirdiğini söylemekle birlikte aileler çocuklarının özelliklerini bilseler bile konu ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklı çocuklarına destek olamayacağını ve çocuğun tek başına kalabileceğine değinmektedir. Bu sebeple ailelere konu hakkında uzman olmuş kişiler veya kurs verilmiş uzman kişiler tarafından seminer veya konferans verilebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Öğretmen 9 da sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden öz farkındalık becerisini vurgulayarak ailelere ayrı bir eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmekle birlikte uzaktan eğitim sürecinde ailelerin çocuklarıyla birlikte vakit geçirmelerinden kaynaklı sosyal-duygusal özelliklerini daha anladığını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmen 25'in ve Öğretmen 32'nin ailelerin bilinçsizliğine dikkat çektiği ve aileye verilmesi gereken eğitimin önemini vurguladığı görülmektedir.

Öğretmen 34, diğer öğretmenlere katılmakla birlikte köy okulları için aileye verilecek eğitimin katılım açısından çok mümkün olamayacağı üzerinde durmaktadır.

aile açısından tabii ki yapılsa çok güzel olur ama şimdi köydeki aileler için mesela böyle öğretmenlere verebileceğimiz gibi bir eğitim vermek, verilebilir mi verilemez mi katılım olur mu olmaz mı o konular biraz problem olabilir yani çok güzel bir katılım olur mu burada bile veli toplantıları yaptığımız zaman katılım düşük oluyor yani yüzde on yüzde yirmi seviyelerinde bir katılım oluyor, tabii ki böyle bir eğitim velilere de verilebilirse onların katılımı da sağlansa bilse çok güzel olurdu faydalı olur(Öğretmen 34).

Öğretmen 34, veli toplantılarında dahil katılımın yeterli olmadığı köy okullarındaki aileler için verilecek olan eğitimlerin istenilen seviyeye ulaşamayacağı ama katılımlarının sağlanmasıyla fayda sağlayacağını belirttiği görülmektedir.

Öğretmenlerden bazıları ise aileye verilecek olan eğitimin öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

aile için... yani aslında öğretmen öğrenirse aileye de bu şekilde yardım edebileceğini düşünüyorum, hani aileye ulaşma daha kolay olur öğretmen için bir şekilde (Öğretmen 4).

ya da okullarımızda öğretmenlerimiz bu bilgilendirmeyi aldıktan sonra aynı bilgilendirmeyi velilere yapabilir, velilerin ne yapması gerektiği konusunda onları bilgilendirebiliriz, hocam aklıma başka bir şey gelmiyor şimdilik (Öğretmen 16).

yani ben dışarıdan bir insanın mesela gelip bu eğitimi vermesindense bizler birazcık daha bu işin mutfağında olduğumuz için ve veliyi tanıdığımız için bu cümleye söylemem yanlış anlaşılmasın bilgi anlamında demiyorum da seviye inmek anlamında hani daha anlaşılır olacağına inandığım için bence öğretmenlerin bu tarz eğitimleri alıp veliye iletmesi daha uygun olduğunu düşünüyorum (Öğretmen 23).

tabii, belki ailelerin hepsine toplayıp bir eğiticinin eğitim vermesi zor olabilir, ama kendi sınıf öğretmenleri bu eğitimi alacağı için sınıf öğretmenleri verebilir bu eğitimi, çünkü her köye ulaşmak her ilçeye ulaşmak mümkün değil profesyonel anlamda, ama sınıf öğretmenlerine verilecek eğitimde aile eğitiminden de bahsedilerek hani ailelere de şu şekilde eğitim verilebileceği, şu noktalara değinilmesi gerektiği şeklinde ailelere de bir eğitim verilip... (Öğretmen 27).

Bulgulara bakıldığında ailelere verilecek olan seminer, kurs gibi eğitimlerin bir uzman tarafından verilmesi görüşünde olan öğretmenlerin olmasının yanı sıra; öğretmenlerin ailelere ulaşması daha kolay olacağından gerekli eğitimler alındıktan sonra bu eğitimin kendi sınıf öğretmenleri tarafından verilmesinin daha uygun olduğu görüşünde olan öğretmenler de görülmektedir. Öğretmen 23, işin mutfağında olan öğretmenlerin,

öğrencilerinin ailelerini tanıdıkları için veli seviyesine inerek kendileri tarafından verilecek olan eğitimin daha anlaşılır ve uygun olacağını vurguladığı görülmektedir. Öğretmen 27'nin ise her bir aileye ulaşma bakımından öğretmenlerin eğitim vermesini desteklediği görülmektedir.

Öğretmen 31 ise ailelere verilecek olan eğitimin o bölgede etkili olan kurum tarafından verilmesi gerektiği üzerinde durduğu görülmektedir.

ailelere şu anlamda milli eğitim bazında velilere yönelik bir etkililik göremiyorum, belki bu son yıllarda oluşan durumlardan da kaynaklanıyor olabilir, burada daha çok toplum nezdinde baskın olan kurumlar neyse yöreye göre değişebiliyor bazen dini kurumlar daha etkili oluyordur bazen başka kurumlar etkili oluyordur veya ne bileyim milli eğitim 'in etkili olduğu bölgeler de oluyordur, hangi bölgede o insanların ne etkiliyorsa o aracın kullanılması gerekiyor, bu anlamda velilerin eğitimi gerçekten çok önemli(Öğretmen 31).

Öğretmen 31, aile eğitiminin çok önemli olduğunu düşünmekle birlikte kültürel şartlar bölgeden bölgeye değişiklik gösterdiği için bölgeye uygun araç tarafından verilen aile eğitiminin daha etkili olacağını belirtmektedir.

Öğretmen 37 aile eğitimi ile ilgili sosyal bir platform oluşturulması gerektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

...velilere sosyal bir platform olabilir oradan görsel bir şekilde ya da dinleyerek izleyerek, bir şeyler öğrenebilirler, hani o şekilde bir şey de yapabilirler, belki köydekiler okuma yazma bilmediği için onları ulaşamayabilir ama bir görsel platform bir şey olsa mesela hani ona tıkla, aç ya da mesela diyelim ki böyle bir şey var, köyde internet yok, okula çağırırsınlar belli aralıklarla herkese okulda seminer gibi bir şey olsun yani ama veliler de bu işin içinde olsun (Öğretmen 37).

İnternet üzerinden kurulacak sosyal bir platform ile aile eğitimlerinin gerçekleştirilmesinin faydalı olacağını belirten Öğretmen 37, ailelerin dinleyerek veya izleyerek bilgilendirilebileceğini; köyde yaşayan internet erişimi olmayan aileler için ise okullara çağırılarak sürece katılması gerektiğini belirtmektedir.

Aşağıdaki bulgulara bakıldığında veli toplantılarının da aile eğitimi üzerinde etkili olacağını belirten öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

ailenin bu konuda kesinlikle bilgilendirilmesi lazım,, köyde mesela, köyde olduğumuz için herhangi bir şey değil de, böyle mesela öğretmenin bir veli toplantısı yaparak bu çocuklara bunları kazandırmak için sizin de evde şunları, bunları yapmanız lazım şeklinde konuşma yapabilir, ve bu bence çok iyi olacaktır (Öğretmen 8).

, çok şey var, çok şey var yani bir fırsatım olsa ilk önce aileyi eğitirim, kesinlikle bir veli toplantısı pandemi döneminde yapılamıyor mesela, öncelikle aileyi okula çağırma fırsatım olsa önce eğitmek için o sıralara oturtup gerçekten bir şey anlatmak istiyorum, çünkü aileyle aramızdaki bağ çocuğu direkt etkiliyor (Öğretmen 21).

hocam veli toplantısında örneğin öğretmenin bunun farkında olup aileleri anlatması birçok veliyi uyandıracaktır bu konuda yani (Öğretmen 29).

aslında ailelerle toplantı yapılabilir böyle düşünüyorum ben böyle sürekli değil de, bizim de seminer, kurs aldığımız gibi onlarla da bir hafta falan konuşulabilir veya 3 gün neler olabileceği anlatılabilir, nasıl davranmaları gerektiği anlatılabilir çocuklara, hani hatalarına karşı hemen şiddete yönelmemeleri gerektiği, bağırıp çağırmaması, onu anlayıp dinlemesi, empati kurması, konuşması daha çok, onlar konusunda ailenin de bilinçlendirilmesi gerekiyor (Öğretmen 36).

Öğretmen 8, 21, 29 ve 36 veli toplantılarında ailelerin bilgilendirilebileceği ve bilinçlendireceği görüşünde olduğu görülmektedir. Öğretmen 21'in aile ile öğretmen arasında olan bağın çocuğu direkt etkilediğini bu sebeple aile eğitiminin önemini vurguladığı görülmektedir. Öğretmen 33 de yapılacak veli ziyaretleriyle ailelerin bilgilendirilebileceği görüşündedir;

çocukların ailesiyle görüşülüp buna yönelik çocukların ailesine seminer verilebilir, aileler bu konuda bilgilendirilebilir, ya da çocuğun evine veli ziyaretleri yapılabilir bu konuda, veli ziyaretleri gerçekten çok önemli(Öğretmen 33).

Öğretmen 3'ün aile eğitimi konusunda bakanlığın teşvik edici projeler yapabileceği üzerinde durduğu görülmektedir.

...ya da bakanlık buna teşvik edecek projeler yapabilir, teşvik edebilir, çünkü teşvik de gerekiyor hocam burada, teşvik olmayınca aileler de bazen boşluyorlar, biz de aynı şekilde, biraz katı şeyler olmalı bence katı kurallar ya da projeler, ama kesin şu yapılabilir diyemiyorum şu an(Öğretmen 3).

Verilecek olan eğitimlerin yanı sıra bakanlığın teşvik edici projeler yapabileceği üzerinde duran Öğretmen 3, aynı zamanda katı kurallara da dayandırılması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Öğretmen 12'nin ise bu eğitimlerin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından verilmesi gerektiği görüşünde olduğu görülmektedir.

hocam aslında var diyebilirim mesela, tamam okul şey ama... aile sosyal politikalar bakanlığı var, bilirsiniz siz, mesela hocam hani bu bakanlığın altında çocuk sahibi olanlara mesela bir eğitim verilebilir, alanında uzman kişiler olmalı bu kişiler, hani tamam biz öğrencinin durumunu anlatırız ama hani bir uzmandan öğrenmekten daha iyisi yoktur herhalde hocam değil mi? ben öyle düşünüyorum, yapıyor da aslında şu anda, mesela aile sahibi olmak isteyenlere yapıyor onu iyi biliyorum, aile sahibi olmak isteyenlere bir eğitim verilebiliyor, ama duygu durumu var mı onunla ilgili bir bilğim yok (Öğretmen 12).

Öğrenciler için öneriler:

Görüşmelerden elde edilen bulgular öğrenciler için yapılması gerekenlerin ayrı bir ders, aile öğretmen iş birliği, ailenin sürece dahil edilmesi, ev ziyaretleri, öğrenciye rehberlik, öğretim programı düzenlenmesi, öğretim teknikleri, rol model olma, öğretmen tutumu, okulun fiziki şartları ve olanakları düzenleme, sosyal aktivite olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 22 ve 27 sosyal-duygusal öğrenmenin bir ders olarak verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Çocuklara hani bir sorundan yola çıkarak aslında ders olarak verebiliriz. Bir sorun paylaşıp çözüm yollarını siz bulun gibi. Bir ders içerisinde işlenebilir. Çocuklar farklı bakış açılarıyla bunları ifade edebilir. Kendi sorunlarına da bu şekilde çözüm bulabilirler. Hani bir ders içerisinde okutarak olabileceğini düşünüyorum ben (Öğretmen 22).

O anlamda da bulamadım ama sosyal-duygusal öğrenme için ekstra atıyorum bir ders olabilir, hafta da nasıl bir saat rehberlikse bir ders sosyal-duygusal öğrenmeyle ilgili etkinlikler yapabilirim (Öğretmen 27).

Öğretmen 22 sosyal-duygusal öğrenmenin bir dersin içerisinde sorunların paylaşılıp çözüm yollarını arayarak öğrencilerin bakış açılarıyla uygun çözümler bulabileceğini önerirken; Öğretmen 27, sosyal-duygusal öğrenmenin ayrı bir ders olarak okutularak becerilerin gelişeceğine değinmektedir.

Aşağıdaki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden yarısından çoğunun, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek adına aile-öğretmen iş birliğinin sağlanması gerektiğini vurguladığı görülmektedir.

öncelikle velileri kesinlikle işin içerisine katmamız gerekiyor, mesela okula gelen veliyi çok severim, çocuğunun durumunu öğrenen, okulda bulunması gerekiyor çünkü biz de aynı şeylerden geçtik mesela, benim babam okula hiç gelmezdi, benim babam da öğretmendi, toplantı olurdu bir şey olurdu derdi ki ben senin öğretmeninle zaten görüşüyorum okula gelmeme gerek yok derdi, ben toplantılarda üzülürdüm hani, psikolojik olarak yani bir şey olurdu, çünkü annesi babası okula gelen öğrenciler daha fazla istekli oluyorlar, bunun farkında oluyorum, şu anda da böyle bu, öncelik olarak benim için aile, aileyi işin içine katmak gerekiyor, aileyle birlikte davranmak gerekiyor (Öğretmen 10).

ailelerin bu iş içerisinde yani eğitim içerisinde katılması gerekiyor yani burada o yok, çünkü şöyle bir durum var, biz okulda ne yaparsak yapalım, hangi çalışmayı yürütürsek yürütelim, çocuk eve gidiyor ve evde yaptığımız çalışmanın tam tersi bir durumla karşılaşılıyor, örneğin biz sınıfta kendini ifade etmesini öğretmeye çalışırken eve gittiği zaman tam tersini görüyor, ya da öbür arkadaşlarıyla örneğin bir problemi olduğu zaman bunu fiziksel şiddetle değil de konuşarak çözmesi gerektiğini söylerken eve gittiğinde ailesinden fiziksel şiddet görüyor, ya da örneğin kendi kararlarını vermesi gerektiğini düşünürken çocuğa bunu anlatırken eve gittiği zaman ona böyle bir alan tanınmıyor, dolayısıyla bizim okulda yaptığımız çalışmaların en azından ailelerin farkında olması ve destek olması gerekiyor ki kalıcı olsun, evet etkili oluyor ama kalıcı olmuyor öyle söyleyeyim (Öğretmen 13).

eğitim sadece öğretmenle yürütülen bir şey değildir, çocuklar günün yarısını evde geçiriyor ve haliyle veli öğretmen iş birliği olduğunda çocuk kendi sorunun daha çok farkında oluyor ve bu kendinin farkında olma durumu daha fazla oluyor, sosyal farkındalık daha fazla oluyor, çünkü bakıyor annesi babası ve öğretmeni iş birliği içerisinde, yani bunun farkında olduğu için hem bunu derslerine yansıtıyor hem arkadaşlarına yansıtıyor hem davranışlarına yansıtıyor, ilişki becerilerine yansıtıyor, sorumlu karar alırken az önce söylediğimiz gibi diyor ki benim ailem böyle yapmamı isterdi o zaman böyle yapmam gerekiyor diyebiliyor, o yüzden aile öğretmen ilişkisi çok önemli (Öğretmen 19).

Genel anlamda aile ile birlikte okulda eşgüdümlü ne gerekiyorsa aynısı yapıldığında hem davranış anlamında hem eğitim anlamında çocukta aslında gelişmeler olur(Öğretmen 31).

Ya bu işi sadece okulda öğrenebilecekleri düşünmüyorum. Hani ben ne kadar müdahalede etsem, ne kadar konuşsam da aile beni desteklemediği sürece, çevresi beni desteklenmediği sürece hani bana ters davranışlar yaptığı sürece öğrenci kolayına kaçan tarafı seçecektir, kendini zorlamayı istemez öğrenci tabii ki, ben aile ve öğretmenin iş birliği içerisinde olması gerektiğini düşünüyorum, hani ben bir şey söylüyorsam, yaptırmak istiyorsam, bir şey farkında olsun istiyorsam ama aile benim tam tersi

görüşümde olunca pek umursamıyor öğrenci de aslında, bana karşı yapsa da kalıcı bir şey olmuyor, davranış olarak kalmıyor, çevresinde ve ailesinin yanında eskisi gibi davranıp okulda sadece daha doğrusu benim korkumdan böyle davrandığını düşünebiliyorum bazen tüm öğrenciler de öyle olduğunu düşünüyorum (Öğretmen 36).

Yukarıda verilen örneklerden anlaşılacağı üzere öğretmenler, aile- öğretmen iş birliğinin; kalıcı öğrenmelerin sağlanması ve davranışa dönüşmesi için gerekli olduğunu, ailenin okulda yapılanlardan haberinin olması ve evde desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen 13, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek adına okulda ne yapılırsa yapılsın evde öğrencilerin tam tersi bir durumla karşılaştıklarını belirterek bu anlamda ailelerin okulda yapılan çalışmalardan haberdar olması ve desteklemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen 19, öğrencilerin vakitlerinin yarısını evde geçirdiklerini bu sebeple ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemede önemli bir yere sahip olduklarını belirtirken; aile-öğretmen iş birliğinin sağlanmasıyla öğrencilerin sorunlarının farkında olup sosyal-duygusal öğrenme becerilerini etkileyeceğini ve bu durumun da davranışlarına, derslerine ve arkadaşlık ilişkilerine yansıtacağını ifade etmektedir. Öğretmen 36 da aile öğretmen iş birliğine dikkat çekerek; aile öğretmen arasında iş birliği olmadığında öğrencilerin kolayına gelen tarafı seçeceğini, kalıcı bir davranış oluşamayacağı için korku faktörünün etkisiyle istenilen davranışı gösteriyormuş gibi yapacağını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler aile-öğretmen iş birliği yanında ailelerin sürece dahil edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

ailede de maalesef bu beceriler eksik olduğu için öğrenciler bu şekilde yetişiyor, ailenin de bu becerileri geliştirmesi için bir şeyler yapılmalı kesinlikle, aileye de bazı sorumluluklar bazı görevler verilebilir onları incitmeden değerli hissettirerek, yani onlara da hitap eden etkinlikler düzenlenebilir ya da onlara da hitap eden görevler verilebilir, çocukla en azından bir arada bir şeyler yapabileceği bir şeyler yapılabilir, kesinlikle aile çok önemli, zaten aileden gelmesinin en büyük sebebi bu, çoğu aile de kendinin farkında

değil maalesef, o yüzden aile kesinlikle bir tarafta tutulmamalı, onlara da yönelik bir şeyler yapılmalı (Öğretmen 1).

...veliler sürece dahil edilmeli (Öğretmen 18).

ve aileler bu konuda hepsi değil, hepsini eleştirmek istemiyorum kesinlikle ama önümüzde bir tablo var ve bu tablo asla benim eserim olamaz, yani çok net belli, bir yerde eksikliğin olduğu ve zaman zaman bunu aile de kabul ediyor, zaman zaman telefonda ben toplama çıkarma işleminin nasıl yapılacağını ben aileye anlatıyorum, yani bu konuda aile çok etkili, aile için yapabileceğimiz şey yani onlar da gönüllü olduğu sürece onlarla veli toplantısı yapıp iletişim halinde olmak ve aileyi de işin içine sokmak ama şu an da pandemi süreci elimizi kolumuzu bağlamakta ne yazık ki (Öğretmen 21).

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler ailenin sürece dahil edilmesinin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirebileceği üzerinde durdukları görülmektedir. Öğretmen 1, sosyal-duygusal beceriler bakımından ailenin de eksik olduğunu, bu sebeple ailelere çeşitli sorumluluklar, görevler, aileye de hitap eden etkinlikler gibi düzenlemelerin yapılmasıyla ailelerin sürece dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen 21’de ailenin süreç üzerinde etkililiğini vurgulayarak gönüllü oldukları sürece veli toplantıları yapılarak iletişim halinde olarak sürece dahil edilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçı da öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde ev ziyaretlerinin önemli bir yere sahip olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

ev ziyaretleri samimi bir şekilde geçtiği için veli diyor ki ya öğretmen bize değer veriyor, bize kadar geliyor, o ne yapacak çocuğuna artık bu becerileri olsun falan bu konuda çocuğuna daha bir ilgi gösterecek, çocuk ilgi görünce zaten bu becerileri kazanması daha kolaylaşacaktır (Öğretmen 8).

mesela ev ziyareti olabilir o öğrencilerimizle, bazen de ben velilere söylüyorum, öğretmen de sizi okulda görünce ne kadar değerli olduğunu anlıyor, mesela ben bazen diyorum senin baban yarın bir gelsin, ben bir görüşeyim falan, şimdi babası geliyor, o kadar mutlu oluyor ki hocam, o sevinci ben bazen görüyorum falan, ne kadar değerliyim, işte annem babam benim için gelmişler okula, öğretmenim bunları söylemiş falan gibisinden (Öğretmen 12).

bir çocuğu aile ortamında görmek gerekir, yani mesela ben okul açılmadan önce tüm öğrencilerin evini ziyaret ettim, veli bile bana bu konuda sorumlu hissediyor kendisini ve bana karşı öğretmen değil de bir abi kardeşmiş gibi bağlı hissettiği zaman inanın daha başarılı oluyorsunuz (Öğretmen 29).

Verilen örneklerden hareketle öğretmenlerin ailelere veli ziyaretleri gerçekleştirmelerinin; ailelerin kendilerini değerli hissettirdiğini ve öğretmene karşı sorumlu hissettirdiğini bu sebeple öğrenciye gösterilen ilginin artacağı ve gelişimlerini etkileyeceği, kolaylaşacağı vurgulanmaktadır. Öğretmen 12, veli ziyaretlerinin önemine katılmakla birlikte ailelerin okula gelmesinin de öğrenciyi olumlu yönde etkilediğini, kendilerini değerli hissetmelerine sebep olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen 29' da veli ziyaretlerinin aile-öğretmenler arasındaki bağı güçlendirdiğini ve yapılması planlanan faaliyetleri kolaylaştırdığına ve başarıyı arttırdığına dikkat çekmektedir. Öğretmen 14 ise sadece okul ortamında görerek öğrenci hakkında bilgi sahibi olmanın yetersiz olduğunu, öğrenciyi ev ortamında görmek durumunu takip etmek ve buna göre değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamaktadır;

ayrıca veli ziyaretleri çok önemli, olması gerekiyor yani, bir çocuğu biz okulda gördüğümüz gibi kimi çocuk var mesela evde çok konuşur ama okula gelir sus pus, çocuğun aslında evdeki ortamını da görmek lazım ne yaşadığını, belki anne babası boşanmıştır, bazen diyorum ya düşünmüyoruz, öğretmenler de bunu yapmıyor, yani bunu çok boyutlu düşüneceğiz hocam, sonuçta insan yetiştiriyoruz, sadece dar bir açıdan bakamayız bu duruma yani, yani gideceksin evine ziyaret ailesiyle gerekli iletişimi

kuracaksın, ne bileyim yani çocuğun nasıl bir ortamda büyüdüğünü göreceksin (Öğretmen 14).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları Rehberlik Servislerinin, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyeceğini ifade ettiği görülmektedir.

şöyle bir şey benim okuduğum okullarda rehberlik servisleri maalesef işlemiyordu. yani özellikle Rehberlik Servisleri'nin de bu yönde çalışmalar yapması en azından etkili olabilir, yani kesin bir şeyi olur mu bilmiyorum tabii bu konuda bir uzmanlığım olmadığı için hani en azından bu yönde çalışmalar yapılması, her okulun Rehberlik Servisi'nin olması ve bizim de gerekli gördüğümüz noktalarda gidip oralardan bilgi alabilmemiz, eksikliklerimiz tamamlayabilmemiz gerekiyor çünkü öğretmenlerin de bu yönde hem bilgi hem tecrübe eksiklikleri var, ne yapacağımızı bilemediğimiz zamanlar çok oluyor bazı öğrencinin bir problemiyle karşılaştığımız zaman bunu nasıl çözebilirim de problem yaşayabiliyoruz, bu yönde hem öğrencilere destek olabilecek hem öğretmenlere destek olabilecek belki rehberlik servislerinin geliştirilmesi faydalı olabilir, onun dışında eklemek istediğim sanırım şu an için farklı bir şey yok (Öğretmen 13).

şey isterdim ben mesela rehberlik aile iş birliği, şimdi ben sınıf öğretmeniyim bu ne kadar doğru bilmiyorum belki büyüklerimiz hayır olması gereken bu diyecekler sen sınıfta öğrenci ile daha çok ilişki sağlıyorsun diyecekler ama ben şey diye düşünüyorum kendi sınıfında bir öğrencinin programı olduğunda keşke o rehberlik görevinden başka bir sınıftan öğretmen yüklense, niye diyeceksiniz şimdi ben o çocukla her sorunu konuşurum ama çocuk acaba benimle paylaşacak mı çünkü derste o güven duygusu azalabilir, çocuk acaba derste öğretmenim söyleyecek mi bir şey ima edecek mi ya da ben derste en ufak bir şey söylesem öğretmenim bana mı ima etti bunu acaba niye düşünecek, keşke bununla ilgili de bir şey yapılırsa (Öğretmen 19).

Öğretmen 13'ün, her okulda hem öğrencilere hem de öğretmenlere destek olabilecek Rehberlik Servislerinin olmasını ve bu yönde çalışmalar yapılmasının sosyal-duygusal gelişim için gerekli gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin de sosyal-duygusal

öğrenme becerileri bakımından bilgi ve tecrübe eksikliklerinin olduğunu ifade eden Öğretmen 13, bazen sorunlar karşısında çözümsüz kaldığını ve danışması gereken yerler olması gerektiğini bu sebeple Rehberlik Servislerinin geliştirilmesi gerektiğini önermektedir. Öğretmen 19 ise öğretmen rehberliğine değinerek; öğrencilerin kendi öğretmenlerinden çekineceklerini ve her sorunu açıkça dile getiremeyecekleri için rehberlik görevlerinin her sınıfın kendi öğretmeni değil de farklı bir sınıf öğretmenine verilerek sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilebileceği önerisinde bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçı da sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirmek adına öğretim programlarının düzenlenmesi gerektiğine değinmektedir.

biz çocukları akademik anlamda çok şeye boğuyoruz, bilgiye boğmaya çalışıyoruz, mesela müfredatın birazcık daha sadeleştirilmesi gerekir, sosyalleşebileceği, yaparak yaşayarak öğrenebileceği, görebileceği eğitsel şartların hazırlanması gerekir (Öğretmen 5).

şöyle bunun gerçekten geliştirilmesi için öncelikle bakanlık açısından kesinlikle bir şeyler yapılması gerekiyor, mesela çok fazla kitaplarda etkinlikler oluyor, çok fazla gönderilen şeyler oluyor müfredatta, bunları biraz daha değiştirip bu alanda zenginleştirilebilir mesela (Öğretmen 11).

ve gerçekten müfredatımız o kadar işte yükleme dolu ki hocam çok yükleme yapıyoruz ama keşke işte birazcık da bunların çocuk olduğunu düşünerek bu Talim Terbiye Kurulundan geçiyor deniliyor ama birazcık daha çocuk olduklarını düşünerek keşke böyle bir müfredat hazırlansa, ben 2. sınıfa hatırlıyorum, yani yıllık planı yapıp müdür beye götürüp imza attıktan sonra sınıfa geldim böyle bir durdum dedim ki ya bunlar mı bu kadar şey öğrenebilecek ya gerçekten bunu söyledim ikinci sınıfta yani hocam (Öğretmen 23).

Yukarıdaki bulgulardan hareketle öğretmenler, öğretim programlarının çok yoğun olduğunu, sadeleştirilmesi-zenginleştirilmesi gerektiğini, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle alakalı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen 14 ise, öğrencilerin çeşitli ekonomik, kültürel farklılıklardan dolayı her öğrencinin aynı düzeyde olmadığı, öğretim programlarının bölgelere göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

bence bu müfredat olayında özellikle bir öğretmene o şansı vermesi gerekir ya, diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerini bilmiyorum ama bence bu şansı... çünkü her bölgenin hocam bizim ülkemizin sonuçta çeşitli bölgeleri var, her bölgenin kültürel olsun, ekonomik olsun, dilden dolayı bir sürü farklılıklar var zaten biz ne yapıyoruz hepsini tek bir müfredatla yapmaya çalışıyoruz, şimdi doğudaki öğrenciyle batıdaki öğrenciyi sen bir göremezsin, çünkü batıdaki çocuklar zaten aileden eğitim alıyor, ana sınıfına gidiyor, kreşe gidiyor e buradaki çocuk köy dışında hiçbir yere gitmemiş, dil şeyi yok, Türkçeyi televizyonlardan görüyor, onun dışında çocuk bir anda geliyor ve sen iki çocuğa da aynı müfredatı veriyorsun, aynı kazanımları veriyorsun, sonra o çocukları hiç o şeyi yaşamayan, kreşe gitmeyen, ana sınıfına gitmeyen çocuğa sen bir de getirip deneme yapıyorsun, sınava sokuyorsun, çocuk zaten hayatta nasıl mücadele edileceğini bilmiyor, bir de o rekabet şeyini koyduğun zaman çocuk afallar yani(Öğretmen 14).

Aşağıdaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek adına sosyal aktivitelere ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

yani biz burada çok eksik kalıyoruz, kültür merkezi var mesela, sinema dediğiniz şey nedir ki zaten ekranın büyük olduğu bilgisayarın ekrana yansıtıldığı salon yani bakınca kültür merkezine o ekranı yansıttığımız da sinemadan hiçbir farkı yok işte yine sinema salonu gibi işte koltuklar yine devasa bir ortam perde, mesela bu yapılabilirdi (Öğretmen 32).

şöyle şeyler yapılabilir, öğrencilerimiz dört duvar arasında değil de öğrenciler sinemaya götürülebilir hani tiyatroya götürülebilir, ondan sonra geziye götürülebilir, bunlar gerçekten çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerisine ciddi anlamda katkı sağlıyor, çocuk sinemaya gittiği zaman, geziye gittiği zaman, tiyatroya gittiği zaman hani orada kendini daha rahat ifade edebiliyor, ne bileyim arkadaşıyla biraz daha açılabilir, konuşabiliyor falan, kendini başkasının yerine koyabiliyor, tiyatroya götürdüğün zaman çocuğun dinleme becerisi falan gelişiyor (Öğretmen 33).

...bence zorunlu geziler koyulmalı ilkokullara, ben öyle düşünüyorum, mesela başka bir de farklı proje olarak ilk etapta bu geliyor aklıma, çocuğu bulunduğu çevreden de çıkarmak çok zor çünkü, hem maddi hem manevi açıdan çok zor bir şey, küçük çaplı da olsa çocuğun bir merkeze gelip alış veriş nasıl yapılır, sorumluluk verip işte sinemada film nasıl izlenir, sorumluluk verip bir restoranta gidince yemek nasıl yenir, yemek yemede bile fark ediyor bu (Öğretmen 7).

Verilen örneklerden hareketle tiyatro, sinema, gezi gibi sosyal aktivitelerin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Öğretmen 33, sosyal aktivitelere katılan öğrencilerin kendini rahat ifade edebildiğini, dinleme becerisi ve arkadaşlık ilişkilerinin, empati becerisinin geliştiğini ifade etmektedir. Öğretmen 7 ise ilkokullarda gezilerin zorunlu olmasını, her çocuğu bulunduğu çevreden dışarıya çıkararak belirli sorumluluklar verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Aşağıdaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmenin diğer bir yolunun oyun olduğuna dikkat çekilmektedir.

oyun gibi kavramları daha çok eğitime katabilmemiz gerekir, onun dışında ne söyleyebilirim size hocam (Öğretmen 5).

oyun olabilir bu da mesela birinci sınıf ancak oyundan anlar, ben onlarla konuşuyorum ediyorum tabii ama o kadar etkili olmuyor, onların bir oyunları etkinlikleri

olsa mesela o şekilde bir şey yapılırsa çok güzel daha faydalı olacağına inanıyorum açıkçası konuşmaktan yani, ilkokul seviyesi sonuçta, lise, üniversite öğrencisi olsa konuşarak halledebilirim, ama birinci sınıflarda onu halledemiyoruz yani, çok etkili olmuyor açıkçası (Öğretmen 10).

sosyal farkındalık ona gelecek olursak bu da ancak kaynaşmış toplumlarla, kaynaşmış sınıflarla olabilir farklı yörelerden, farklı kültürlerden, hani öğretmen nasıl yapabilir, işte derslerinde farklı kültürleri de işleyerek anlatabilir, işte bununla ilgili etkinlikler, oyunlar (Öğretmen 20).

ilkokul düzeyinde hiçbir çocuk oyundan mahrum kalmamalı, çok resim yaptırılmalı, müzik yaptırılmalı, müzik üzerinden de bir şeyler anlatılabilir, zaten derste müzik ve oyun çocuğun sosyal ve duygusal özelliklerine birebir etkili yani (Öğretmen 30).

şimdi ben sosyal ve duygusal becerilerin hepsini bir arada düşündüğüm zaman bu çocukların mesela bir tiyatro yapmaya yani bir sosyal etkinlik yapmaya çok ihtiyaçları var, mesela bir tiyatrodaki bile bir çocuk kendini nasıl ifade eder, davranışları nasıldır bunu çok rahatlıkla gözlemleyebiliyorum, hani daha özgürce korkmadan, çocukları aslında daha özgürce hareket edebilecekleri ortamlar ve zamanlar sunmalıyız, mesela oyunlar benim bu konuda en büyük destekçim, hani kendimi anlatma oyunları... 1-2 öğrencimi kaybedeceğimi düşünürken oyunla kazandım mesela, oyunların çocukların hayatındaki rolü çok büyük, yani çocuklar oyun ortamındayken kendileri oluyorlar aslında ben çocukların oyun ortamındayken o büyük insan kimliğini bırakıp daha çok çocuk gibi güldüğünü gözlemliyorum (Öğretmen 21).

Yukarıdaki bulgulardan hareketle öğretmenlerin, oyunun eğitime daha çok katılması gerektiğini, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yardımcı olacağını vurguladığı görülmektedir. Öğretmen 10, sınıf düzeyleri itibariyle en kolay anlatımın oyunla gerçekleşeceğini; Öğretmen 30, öğrenme-öğretme sürecinde müziğin ve oyunun çocuğunun sosyal-duygusal özelliklerini birebir etkilediğini bu sebeple öğrencilerin oyundan mahrum bırakılmaması ve Müzik, Resim gibi etkinliklerin yaptırılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen 20, sosyal farkındalık becerilerine değinerek yine oyunlar ve etkinliklerle farklı kültürlerin üzerinde durulabileceğini ifade etmektedir.

Öğretmen 21' de sosyal aktivitelerin öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiğini vurgulamakla birlikte oyunların da çocukların hayatlarındaki önemine değinerek bu amaçla kullanılabileceğine dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerden bazıları, drama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirebileceğine dikkat çekmektedir.

sonra çocuklar hocam ben nasıl diyeyim size? şöyle şey düşündüm şu anda mesela bizim drama dersimiz vardı hocam, hani mesela öfke kontrolü geldi aklıma, hani çocuk oyunla öğrenir ya hocam... mesela atıyorum en basiti şeydir, bizi hocamız sıraya geçirmişti, arkadan biri kaynak yapmıştı, sonra biri onunla kavga etmişti, diğeri ona sakın bir cevap vermişti, biri ona yer vermişti... herhalde mesela bazı sorunları evet çocuklara... çünkü şeyler hocam, oğlum hani yapma ya da işte yapma deyince bazen anlamıyorlar, belki hani onlara o an aklıma drama dersi geldi, dedim ki acaba yaratıcı bir drama yapsak öfke kontrolünü orada öğrenebilir mi? ya da empati yapabilir mi, arkadaşının yerine koyabilir mi kendisini, hani öğretim yöntem teknik olarak o geldi aklıma... dediğim gibi hani böyle bir tık daha sanki uygulanmalı, rol model olunmalı ya da ne bileyim oyunlu bir şekilde öğretilmeli (Öğretmen 9).

yine drama, ben dramanın öğrenciler için çok fazla etkiye sahip olduğunu düşünüyorum hem eğitim hem de kişilik açısından, yine yapılabilir tiyatro mu istiyoruz kendi tiyatromuzu oluşturabiliriz aslında, okullardan yetenekli çocuklarımızı alırız ya da kendini ifade etmesi gereken çocuklarımız varsa özellikle onları seçeriz, aslında çok becerikli yetenekli değildir ama amacımız başkadır orada, bu çocukları sırf eğitime kazandırmak, halka kazandırmak için böyle toplu organizasyonlar yapılsa çok güzel olur, biz her zaman şey mesela tiyatro izleyeceğiz nerede yetenekli öğrenci var onu alırız, şiir kompozisyon mu düzenleniyor evet öğretmen resim yapsın versin, seçilsin, çocuğa yardım et ya da en yetenekli seni seç o yapsın, hayır aslında böyle değil, yeteneksiz öğrencinin kendisini ifade etmeye daha çok ihtiyacı olduğu için bu çocukların katılması gerekiyor bu işlere ki o çocukların daha çok ihtiyaçları var, o sebeple ben şey istiyorum yetenekleri olmayan çocukları birleştirirsek (Öğretmen 19).

neler yapılabilir... bir toparlayayım hocam, hocam mesela ilişki becerileri konusunda şöyle bir şey yapıyordum, kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için drama çalışmaları yapıyordum ben bir ara, yani çocuklara mesela işte doğaçlama bir olay oldu sen nasıl bir tepki verirdin? hani birazcık süre veriyordum mesela bunun üzerine işte sen olsan ne yapardın bunu bize bir canlandırmak ister misin ve bununla beraber birazcık da empati yapmalarını istiyordum, yani bunun birazcık daha işe yaradığını düşünüyorum (Öğretmen 23).

Öğretmen 9, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden öz yönetim becerisine değinerek bu becerinin kazandırılmasında yaratıcı drama tekniğinin uygulanabileceğini ifade etmektedir. Öğretmen 19, drama tekniğinin öğrencileri hem kişilik hem eğitim açısından etkilediğini ifade ederek bu anlamda öğretmenlerin genellikle yetenekli öğrencilere görevler verdiğini; kendini ifade etmekte yetersiz kalan öğrencilerin genellikle bu tür etkinliklere katılmadığını; ama aksine özellikle yeteneksiz olarak ifade edilen kendini ifade etmekte zorlanan öğrencilere bu tür görevler verilerek çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen 23, ilişki becerilerini derslerinde örnek olay ve drama tekniğiyle kazandırmaya çalıştığını ve işe yaradığını ifade ederek öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirme noktasında da kullanılabileceğini belirtmektedir.

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde rol model olmanın etkili olacağı üzerinde durulmaktadır.

ilişkiler konusunda da ben bu konuda da öğretmenin rol, model olması gerektiğini düşünüyorum hani, rol model olarak geliştirebiliriz, öğrenciyle de ilişki kurarak nasıl, öğrenciye kaba davranarak değil mesela teşekkür ederek, rica ederek, tabii öğretmenler arasında bu oluyor da öğrenciyle öğretmen arasındaki ilişkide de bu olursa bence artık doğru olanın bu olduğunu düşünür, ben mesela bir şey yaptıklarında, bir şey yaptıklarında teşekkür ederim, günaydın derim, onlar da artık sene başında hiç dememelerine rağmen diyorlar, teşekkür ediyorlar, hani bu oluyor, demek ki hani rol model olarak yapılabilir bu (Öğretmen 20).

özellikle bir de rol model olarak hani büyüklerin annenin babanın dışında çocuk o kültürde yaşadığı amcası, dayısı, akrabası, komşusu yani sağlıklı bir toplum geliştirmemiz için bizim sağlıklı bireyler yetiştirmemiz lazım, o sağlıklı bireyler de yeni bireyler yetiştireceği için bu uzun bir süreç isteyen aslında aileden başlanıp sonra bizlerin rol model olarak çocuğa sunmamız doğru olan davranışları (Öğretmen 35).

öğrenciler daha küçük yaşta olduğu için ben öğretmeni de, aile ile çevresini de rol model aldıklarını düşünüyorum, hani onlar ne yaparsa onu kapıyorlar daha çok o yüzden biz biraz daha büyük olarak rol model olursak bu davranışları benimseyebileceklerini düşünüyorum ben (Öğretmen 36).

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin günlük hayatta anne, baba olmak üzere öğretmen ve çevresindeki insanları örnek aldığını bu sebeple bu becerileri ilk önce rol model aldığı insanlarda görürse öğrencinin de gelişiminin sağlanacağı vurgulanmaktadır. Öğretmen 20, öğrencinin rol modelinin öğretmen olması gerektiği üzerinde dururken; ilişkiler üzerinden örnek vererek sadece öğretmen-öğretmen değil, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde de öğretmenlerin öğrencilerine nezaket sözcüklerini kullanmasının öğrencileri olumlu yönde etkileyerek bu davranışları doğru kabul edip benimsemelerine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Öğretmen 35, diğer öğretmenlere katılmakla birlikte öğrencilerin yaşlarına dikkat çekerek rol model olmanın aileden başlanıp çevreye doğru gittiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçı sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmenin yollarından birinin de öğretmen tutumu olduğuna değinmektedir.

nasıl söyleyeyim... hani yanlış bile olsa söylemeleri gerektiğini, yanlış bile olsa bir şeyi sorsunlar mesela hem aile hem öğretmen, ya da yanlış bile olsa cevap versinler, bu konuda eğer kötü, ters bir geribildirim verirsek çocuklara, hem öz güvenleri kaybolur hem karar verme becerileri zedelenir, bu şekilde olduğunu düşünüyorum yani (Öğretmen 3).

bu konuda aslında bu beş beceri açısından da değerlendirdiğimde hepsi tek bir kapağa çıkıyor, zaman, yani gerçekten ben zamanın ne kadar önemli olduğunu fark ettim, hem değerlendirmek açısından hem de çocuğa zaman vermek ve davranışlarının oturması açısından yani zaman ve sabır ben bunu öğrendim açıkçası (Öğretmen 21).

yani şöyle oluyor çok fazla öğrencimiz oluyor, 20 kişi ile birebir ilgilenemiyoruz ama boşvermemiz de gerekiyor, yani ben nasıl yapacağım 20 öğrenci ile nasıl ilgileneyim demektense bir başlayalım bakalım hangi birine ne kadar ulaşabilirsek en azından olanlara bir ulaşabilelim yani, umutsuz olmaması gerekiyor öğretmenin burada, o şekilde olması gerektiğini düşünüyorum hocam yani, hem maruz bırakacağız hem anlatacağız biraz sabırlı olacağız kendimizi geliştireceğiz, ilkökul öğretmenleri biraz her konuda biraz ılımlı işte okulu sevdiren öğretmenler olması gerekiyor (Öğretmen 37).

Öğretmen 3, öğrencilerden gelen sorulara cevap verilmesi gerektiğini aksi takdirde öz güvenlerinin kırılıp karar verme becerilerinin zedeleneyeceğini ifade ederken; Öğretmen 21'in ve 37'nin zaman kavramına dikkat çektikleri görülmektedir. Öğretmen 21 zamanın önemine değinirken sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde de çocuğa zaman verilmesi ve sabırlı olunması gerektiği üzerinde durmaktadır. Öğretmen 37 sınıf mevcudunun fazla olduğuna dikkat çekerek bire bir ilgilenmenin zorlaştığını ama yine de pes edilmeden öğrencilerle bireysel ilgilenilmesi gerektiğini, öğretmenlerin umutlarını kaybetmeyip sabırlı olup kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. İlkokul öğretmenlerinin ılımlı, okulu sevdiren öğretmenler olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birkaçı ise okulun fiziki şartları ve olanaklarının düzenlemek gerektiğinin üzerinde durmaktadır.

hocam ne yapılmalı sınıf ortamı daha uygun hale getirilmeli, gerekli kurumlarla iletişim içerisinde olunmalı (Öğretmen 18).

şimdi hocam o kadar bu konuya girip benim yaramı açıyorsunuz, benim sınıfım gerçekten fiziki şartları o kadar vahim ki ben sıraların arasında dolaşamıyorum, sınıfım lojmandan sınıfa çevrilmiş yani, ben bu çocuklarla diyorum ya bu yıl gerçekten hani ders süresi az vesaire ama benim sınıfımın fiziki imkanları da buna uygun değil, yani ben mesela başka okullarda çalışan arkadaşlarımı görüyorum, ben drama salonunu falan geçtim yani bir geniş sınıfım olsun çok isterdim gerçekten, hani mesela müfredata gelene kadar gerçekten düzenlenmesi gereken fiziki şartlar var (Öğretmen 23).

şunu da söylemek istiyorum ama bir de okulların olanaklarının olması gerekiyor bence, şimdi mesela okulda diyelim ki akıllı tahta yok, ya da ne bileyim öğrencilerin kendilerinin tek başına faaliyet yapacağı bir alan yok mesela, Finlandiya'da mesela oradan örnek veriyorum sürekli ama çocukların kendine ait bir zamanları var, çocuklar işte gidiyorlar oyun oynuyorlar sohbet ediyorlar belli köşeler var oyun köşesi, sohbet köşesi ya da yazı yazma köşesi, biz bunları yapmaya çalışıyoruz elimizden geldiğince ama ne kadar verimli olabiliyoruz, okulda olsa daha iyi olmaz mı sizce de? hani okulda olsun bu sınıf drama sınıfı, bu sınıf işte resim sınıfı, bu sınıf müzik sınıfı, yani bu şekilde olsun bence okulun olanakları da eğitim öğretim açısından çok önemli (Öğretmen 37).

Öğretmenler okulun fiziki şartlar ve olanaklarının öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimleriyle bir ilişkisinin olduğunu ifade ederek öncelikle fiziksel şartların düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen 23, bu konuda sınıfının lojmandan çevrildiğini belirterek, boyutundan dolayı hareket alanının kısıtlandığını ve gerekli etkinlikleri gerçekleştiremediğini; öğretim programından önce bu durumun iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen 37 ise Finlandiya Eğitim Sisteminden örnek vererek öğrencilerin çeşitli alanlarda kendilerini ifade edebileceği köşelerin ve alanların olması gerektiğini bu sebeple kullanılan derslikler haricinde okullarda drama, resim, müzik gibi ayrı sınıfların olması gerektiğini vurgulamaktadır.

4.3. Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde sosyal-duygusal sorunların neler olduğunu daha iyi anlayabilmek; öğretmenlerin söylemeyi unutabileceği veya gözden kaçırabileceği sorunları ve bu

sorunlarla başa çıkma yolları hakkında detaylı bilgi toplamak, görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemek ve açıklamak amacıyla gerçekleştirilen gözlemler kapsamında elde edilen bulgular “Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlar” ve “Karşılaşılan sosyal-duygusal sorunlarla başa çıkma yolları” başlıkları altında incelenmiştir.

Bulgular öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinde öz güven, öfke kontrolü, motivasyon, empati, sırasını bekleme-sözünü kesme, yardım etme, yapıcı çözümler bulamama-şikayet etme, inkar etme-sorumluluğu üstlenmeme sorunlarıyla karşılaştıklarını göstermektedir. Gözlemlerden elde edilen bulgular görüşme bulgularını birçok konuda desteklemektedir.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sosyal-Duygusal Sorunlar

Gözlem bulguları incelendiğinde öz farkındalık becerisine ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sosyal-duygusal sorunlardan birinin öz güven olduğu belirlenmiştir. Gözlemlenen sınıfların birkaçında öğrencilerin cevaplarından emin olamadıkları ve parmak kaldırmaktan çekindikleri belirlenmiştir. Örneğin; 9 numaralı sınıfta öğretmenin sorduğu soruyu cevaplama için parmak kaldırmayan bir öğrenciye söz hakkı vermiştir. Öğretmenin sorusu karşısında öğrencinin “öğretmenim kararsızım” dediği görülmüştür. 12 numaralı sınıfta ise bir öğrencinin öğretmenin sorduğu soru karşısında defterine karalama yaparken bir yandan parmağını kaldırdığı, çok geçmeden tekrar indirip öğretmenin karşıdan baktığında göremeyeceği şekilde sıra hizasında parmağını kaldırdığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, gözlemlenen sınıfların birkaçında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sessiz kaldığı, konuşmaktan çekindiği ve derse aktif katılım göstermedikleri gözlemlenmiştir. Örneğin; 3, 8, 13 ve 17 numaralı sınıflarda öğretmenlerin öğrencilere sorduğu sorular karşısında erkek öğrencilerin cevap vermediği, yere baktığı, ellerini birleştirdikleri, parmakları ile oynadıkları belirlenmiştir. Gözlemlenen sınıfların yarısında öğrencilerin tahtaya çıktıklarında kısık sesle konuşma, okuma yapma davranışı gerçekleştirirken çekingen davranışlar sergiledikleri ve heyecanlandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin; 5 numaralı sınıfta öğretmenin tahtaya çıkması için söz hakkı verdiği kız öğrencinin, elleri ile üzerindeki elbisenin eteklerini sıktığını, yüzünün kızardığını ve

öğretmenin sorduğu sorulara kısık bir ses tonuyla cevap verdiği gözlemlenirken, öğretmenin öğrencilere ben duyamıyorum, siz duyuyor musunuz? diye sorduğu öğrencilerin ise hep birlikte hayır cevabı verdiği gözlemlenmiştir.

Öz farkındalık becerisine ilişkin öz güven sorunu yaşayan öğrencilerin kısık ses ile konuştukları veya konuşmaktan çekindikleri anlaşılmış, öğrencilerin cevaplarından emin olamadıkları, aktif katılım gösteremedikleri, tahtaya çıkmada heyecanlandıkları ve çekindikleri belirlenmiştir. Gözlemler sonucunda öz farkındalık becerisine ilişkin karşılaşılan sorunlara ait bulguların görüşmelerden elde edilen bulguları desteklediği anlaşılmaktadır.

Gözlemlenen sınıfların bazısında öz yönetim becerisine dikkate alındığında; öğrencilerin öfke sorunları yaşadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin fiziksel şiddete yöneldiği ve bazı öğrencilerin ise bu davranışlara gülerek tepki verdiği görülmektedir. Örneğin; 10 numaralı sınıfta ödevlerini öğretmenine göstermek için sıraya giren öğrencilerin sıra için birbirini ittiği, iki öğrencinin ise birbirine fiziksel şiddet uygulamak istediği ve ardından güldüğü gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu sınıf birleştirilmiş sınıf olduğu için öğretmenin öğrencilerin bir kısmına oynamaları için satranç takımı verdiği; ancak, öğrencilerin satranç oynarken birbirini tehdit ettiği ve fiziksel şiddete yöneldiği (vurma gibi) gözlemlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara ek olarak; gözlemler sırasında öğrencilerin fiziksel şiddet davranışına gülme tepkisinin verildiği görülmüştür. 15 numaralı sınıfta ise öğretmenleri derse gelmeden boks yapan iki öğrencinin birbirine zarar verdiği ve öğrencilerden birinin öfkesini kontrol edemeyip ağlama davranışı gösterdiği, öğretmeni neden ağladığını sorduğunda oyun oynuyorduk cevabını verdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen öfke kontrolü ve öğrencilerin şiddeti oyun olarak görme bulgularını desteklemektedir.

Gözlem bulguları incelendiğinde öz yönetim becerisine ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sosyal-duygusal sorunlardan birinin sırasını beklememe-sözünü kesme olduğu belirlenmiştir. Gözlemlenen sınıfların yarısına yakınında öğrencilerin arkadaşları söz almışken parmak kaldırdığı gözlemlenmiştir. Örneğin; 5, 6, 8, 9, 12 numaralı sınıflardaki öğrencilerden birkaçının sınıfta söz alarak tahtaya çıkan arkadaşlarını

dinlemediği, parmak kaldırarak ya da yüksek sesle konuşarak tahtadaki arkadaşının sözünü kestiği görülmüştür. Bu bulguların görüşmeden elde edilen bulguları doğruladığı anlaşılmaktadır.

Gözlemlerden elde edilen bulgular öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde vurgulanan motivasyon sorununa dikkati çekmektedir. Gözlemlenen sınıfların yarısına yakının öğrencilerin dersi takip etmede zorlandıkları, ders sırasında başka şeyle uğraştıkları veya arkadaşlarıyla konuştukları ve dikkat dağınıklığı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Derse katılmama, ders dışı araçlarla ilgilenme, esneme gibi davranışlar gözlemlenen davranışlar arasındadır. Öğretmenlerin defalarca uyarılarına, derse katmaya çalışmalarına rağmen davranışların tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Örneğin; 1 numaralı sınıfta okuma etkinliği yapan öğrencilerden birkaçının takip etmediği, sıra üzerindeki kalemlik, silgi ve kalemıraş ile ilgilendiği, öğretmenin arkadaşının kaldığı yeri takip etmesini istediğinde öğrencinin derse katılmadığı gözlemlenmiştir.. 3 numaralı sınıfta ise ders sürecinde arka sırada oturan bir öğrencinin etrafını izlediği, ısıklık çaldığı ardından esneyerek yanındaki arkadaşlarıyla konuştuğu gözlemlenmiştir.. 9 numaralı sınıfta yapılan deneme sorularının yanıtlandığı derste öğrencilerin birçoğunun dersi takip etmediği, öğretmenin cevaplaması için söz hakkı verdiği öğrencinin öğretmenim hangi soru diyerek arkadaşının denemesine baktığı görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde bazı öğrencilerin ders çalışma konusunda motivasyon gösteremediği, motivasyon eksikliğinden kaynaklı ders sürecinde aktif olmadıkları ifade edilmiştir. Bu doğrultuda gözlem verilerinden elde edilen motivasyon sorununa ilişkin bulguların, yarı yapılandırılmış görüşme bulgularını desteklediği belirlenmiştir.

Gözlemlenen sınıfların birkaçında öğrencilerin çeşitli nedenlerle cevap veremeyen, cevap vermekten çekinen, akademik yönden başarısız öğrencilerle ilgili empati yapmadıkları, gülme davranışı gösterdikleri görülmüştür. Örneğin; 3, 12 numaralı sınıflarda tahtada öğretmenin sorduğu soruyu cevaplayamayan öğrencilere, 8 numaralı sınıftaki okuma etkinliğinde yavaş hızda okuma yapan öğrenciye arkadaşlarının güldüğü belirlenmiştir. Benzer şekilde, 14 numaralı sınıfta tahtada cevaplanması gereken bir etkinlik için düşük akademik başarıya sahip bir öğrencinin parmak kaldırmasıyla sınıf arkadaşının öğretmenim o okumayı bilmiyor ki diyerek arkadaşına güldüğü

gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen empati sorunu ile ilgili bulgunun gözlem verileri tarafından desteklendiği anlaşılmaktadır.

Gözlem verilerinden elde edilen bulgulardan hareketle gözlemlenen sınıfların birkaçında öğrencilerin ders sürecinde öğretmenin tahtaya yazdığı alıştırma sorularını deftere geçirirken tahtayı görmekte zorlanan arkadaşlarına herhangi bir yardımda bulunmadıkları ve aksine defterlerini diğer öğrencilerden sakladıkları gözlemlenmiştir. Örneğin; 4 numaralı sınıfta ise tahtayı kullanmakta zorlanan öğrenciye yardım etmek için yanına giden diğer öğrenciye sıra arkadaşı silgi atarak tepki gösterdiği gözlemlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmenlerin yardım etme konusunda herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır.

Gözlem bulguları incelendiğinde gözlemlenen sınıfların birkaçında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden, ilişki becerilerine ilişkin olaylara yapıcı çözümler bulamama-şikayet etme; sorumlu karar verme becerilerine ilişkin inkar etme-sorumluluğu üstlenmeme gibi yaşandığı gözlemlenmiştir. Örneğin; 15 numaralı sınıfta birbirleriyle tartışan öğrencilerin kimin haksız olduğunu öğretmene anlattıkları ve bu sırada tartıştıkları gözlemlenmiştir. 9 numaralı sınıfta tenefüste öğrencilerin birbirleri ile kavga ederek öğretmene şikayette bulunduğu gözlemlenmekle birlikte, öğrencilerden birinin kavga ettiğini inkar ettiği görülmüştür. Benzer şekilde, sınıf arkadaşına silgisini fırlatan öğrenci arkadaşı öğretmene şikayet ettiğinde durumu inkar ettiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda gözlem verilerinden elde edilen sorunlara yapıcı çözümler bulamama-şikayet etme ve inkar etme-sorumluluğu üstlenmeme sorununa ilişkin bulgular, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları doğrulamakta olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda yarı yapılandırılmış görüşmelerden alınan bulgulardan hareketle gözlemlenen sınıflarda da öğrencilerin yaşadıkları problemlere yapıcı çözümler bulamadığı, şikayet etme davranışı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin gerçekleştirdiği davranışların sorumluluğunu almadıkları inkar ettikleri veya bir şey olmamış gibi davrandıkları ifade edilmektedir. Bu kapsamda gözlem verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki bulguları doğrulamaktadır.

4.3.2. Karşılaşılan Sosyal-Duygusal Sorunlarla Başa Çıkma Yolları

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin öz güven konusunda öğrencileriyle iletişim kurarak yüksek sesle konuşmasını söyleme, cesaretlendirme, yönlendirici sorularla konuşturma, zaman verme, başka bir öğrenciye söz hakkı verme gibi yollar ile karşılaştıkları sorunu çözmeye çalıştıklarını göstermektedir. Örneğin; gözlemlenen sınıfların birçoğunda öğretmenlerin tahta önünde konuşmaya çekinen öğrenciler için *“fikrini söylemek isteyen öğrenciler parmak kaldırsın, doğru veya yanlış hiç önemli değil; utanmanıza gerek yok, fikrinizi söyleyin”* diyerek, onları alkışlayarak öğrencilerine rahat bir ortam sağlayarak cesaretlendirdikleri gözlemlenmiştir.

Gözlemlenen sınıflarda öz güven sorunundan kaynaklı kısık ses ile konuşan öğrenciler için sadece 1 ve 5 numaralı sınıflardaki öğretmenlerin öğrencilerine yüksek sesle konuşmalarını söyleyerek bu sorunla başa çıkmaya çalıştıkları gözlenirken; birçok öğretmenin bu sorunu dikkate almadığı gözlemlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde bu soruna ilişkin bir çözüm getirilemediği, öz güven becerisi kazandırmaya ilişkin genel farkındalık kazandırılma yoluna gidildiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda gözlem verilerinden elde edilen bulguların, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemediği belirlenmiştir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sessiz kalan, konuşmaya çekinen öğrencilerin daha aktif olmaları için yönlendirici sorular yönelttiği, onlara yanıtlamaları için yeterli zaman verdiği ve öğrenciler cevap vermediğinde başka bir öğrenciye söz hakkı verildiği gözlemlenmiştir.. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğretmenin öğrencinin sınıftaki samimi arkadaşlarını aracı ederek akranları aracılığıyla öğrencisini konuşturmaya çalıştığını ifade ettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda gözlem verilerinin görüşme verilerinden elde edilen bulguları desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin öz farkındalık becerileri kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan öz güven sorununu cesaretlendirme, rahat ortam sağlama gibi yollar ile çözmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bununla beraber, gözlemlerden elde edilen bulgular görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı öfke kontrolü sorunuyla ilgili gözlemlerden elde edilen bulgular öğretmenlerden birkaçının davranışları fark etmediğini göstermekle birlikte; bazı öğretmenlerin öğrencileri onlara isimleri ile hitap ederek ve lütfen gibi sözcüklerle sözlü olarak uyardıklarını, öğrencilerin arasında dolaşarak, yerlerini değiştirerek bu sorunla başa çıkmaya çalıştıklarını göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin bu soruna veli ile iletişim kurarak, öğrencilerin davranışları hakkında farkındalık kazandırma gibi yöntemlerle başa çıkmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, gözlemlerden elde edilen bulguların görüşmelerden elde edilen bulguları doğrulamadığı anlaşılmaktadır.

Gözlemlerden elde edilen bulgular öğretmenlerin karşılaşılan motivasyon sorununa ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere isimleriyle hitap ederek derse katmaya çalıştıkları veya onlarla göz teması kurdukları gözlemlenmiştir. Örneğin; 3 numaralı sınıfta ders sürecinde ısıklık çalan, esneyen ve arkadaşlarıyla konuşan öğrenci ile öğretmeni göz teması kurarak derse devam etmiştir. 17 numaralı sınıfta dersi takip etmeyen bir öğrenciye ise öğretmenin önce göz teması kurarak neden takip etmediğini sormuş ve öğrenciyi uyararak derse katılmasını istemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon konusundaki sorununu sınıfın fiziksel düzeninde değişiklik yaparak; öğrencileri iyi anlaştığı, samimi olduğu arkadaşlarının yanına oturarak veya motive edici konuşmalar yaparak bu sorunla başa çıkmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda gözlem verilerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ile örtüşmediği anlaşılmaktadır.

Gözlem verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinde empati sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin bazısının bu sorunu gidermek için bir şey yapmadıkları gözlemlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde empati sorununa ilişkin başa çıkma yolları incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere grup ödevi vererek veya empatik düşündürme yollarını kullanarak bu sorunla başa çıkmaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda gözlem verilerinden elde edilen bulguların yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları doğrulamadığı anlaşılmaktadır.

Gözlemlenen sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinde sırasını beklememe-sözünü kesme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin hepsi öğrencileriyle göz teması kurarak ya da öğrencilerine isimleriyle hitap edip “*biri konuşurken sözü bitmeden konuşmayalım*” (9 numaralı sınıf) “*kızım sus arkadaşına söz hakkı verdim*”(12 numaralı sınıf)gibi sözlü uyarılar kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Görüşme bulguları incelendiğinde görmezden gelme, maruz bırakma ve konuşma yollarını kullanarak sırasını bekleme-sözünü kesme sorunuyla başa çıkmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Bu doğrultuda gözlem verilerinden elde edilen bulgular ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların birbiri ile örtüşmediği anlaşılmaktadır.

Gözlemlenen sınıflarda öğretmenlerin şikayet etme-yapıcı çözümler bulamama, sorumluluğu üstlenmeme-inkar etme sorunlarını yaşayan öğrenciler için bazı öğretmenlerin sorunu bu sorunu dikkate almadığı, dinleyip tepki vermediği ya da şikayet doğrultusunda öğrencilerin yerlerini değiştirdiği gözlemlenmiştir. Örneğin; 9 numaralı sınıfta kavga eden iki öğrencinin birbirini öğretmene şikayet ettikten sonra öğretmenin öğrencilerin yerini değiştirdiği, öğrencilerden birinin kavga ettiğini inkar ettiği ve öğretmenin inkar eden öğrenci için bir eylemde bulunmadığı gözlemlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin şikayet etme-yapıcı çözümler bulamama sorununa ilişkin şikayetin boyutunu değerlendirme, yönlendirici sorularla çözümü götürme yollarını kullanarak; sorumluluğu üstlenmeme sorununa ilişkin ceza, sorumluluklarının neler olduğu hakkında konuşma yaparak başa çıkmaya çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda gözlem verilerinden elde edilen bulgular, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların örtüşmediği görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden ve gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilere bağlı olarak ulaşılan sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma ile Muş ili Varto ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımlarıyla öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunların ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının neler olduğu, karşılaşılan sorunların sebeplerinin neler olduğu, öğretmenler için sosyal-duygusal becerilerin önemi ve öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirme yollarının neler olduğu sorularına yanıtlar aranmıştır.

Bu doğrultuda sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin tüm boyutlarında sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılan sorunlara bakıldığında öğretmenlerin öz güven, kendini tanıma- güçlü zayıf yönlerini bilme; öfke kontrolü, sırasını gelmesini bekleme-sözünü kesme, stres yönetimi, hedef belirleme, motivasyon, kararlılık; saygı, empati; karşısındakini dinlememe, iş birliği, kendini ifade etme, şikayet etme-yapıcı çözümler bulamama; karar verme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme-inkar etme, eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme yapmadan karar verme olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öz farkındalık becerisine ilişkin karşılaştıkları öz güven sorununa ilişkin öğrencilerde ortaya çıkan bazı davranışları açıkladığı görülmektedir. Bu davranışlar derse aktif katılamama, cevabından emin olmama, dikkat dağınıklığı, rahatsız hissetme, konuşmaktan çekinme, tedirginlik hali, heyecan, kısık ses ile konuşma, kekeleme, topluluk önünde konuşmakta zorlanma, utanma, içine kapanma, yönlendirici sorularla cevap verme, görev almada isteksizlik olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmediklerine ve bunun üzerine düşünmediklerine dikkat çeken

öğretmenler, öğrencilerinin güçlü yönlerine ağırlık veremedikleri, kendi öğrenmelerini düzenleyemediklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öz yönetim becerisine ilişkin karşılaşılan sorunlarda öfke kontrolüne vurgu yapıldığı, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun öğrencilerinde fiziksel ve sözel şiddet ile sık sık karşılaştıklarını ve öğrencilerinin şiddeti bir oyun olarak benimsediklerini ifade etmektedir. Öz yönetim becerisine ilişkin karşılaşılan bir diğer sorunun stres yönetimi olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yarısına yakını öğrencilerinin stres yönetiminde sorun yaşadığını belirtmiştir. Stres yönetimi sorunuyla ders esnasında okuma yaparken, soru sorulduğunda, değerlendirme sürecinde, oyun, yarışma veya deneme sınavlarında karşılaştıkları vurgulanmıştır. Öğrencilerinin streslerini yönetemedikleri zaman ağlama, bildiğini unutma, titreme, sınıfı terk etme gibi davranışlar sergiledikleri aynı zamanda streslerini yönetemedikleri takdirde akademik olarak başarısız oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerden birkaçının öz yönetim becerisine ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin sırasını bekleme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yönetim ve ilişki becerisinin arasındaki ilişkiyi vurguladığı görülürken öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarını dinlememe, sözünü kesme davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Öz yönetim becerisine ilişkin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan diğer bir sosyal-duygusal sorunun motivasyon olduğu belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin, öğrencilerinin imkanlar sağlandığı halde ders konusunda disiplin ve motivasyonlarının eksik olduğuna, sürekli motive edici konuşmalar yapılması gerektiğine değindiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğrencilerde öğrenmeye ve okula gelmeye karşı ilgisizlik ve isteksizlik olduğunu belirlenmiştir. Öğretmenlerin birkaçının, öğrencilerinin karşılarına çıkan engel veya yaşadıkları problemler ile baş edemedikleri ve pes etme davranışı gösterdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öz yönetim becerisi kapsamında karşılaşılan sorunlardan birinin de güçlü-zayıf yönlerinin farkında olmayan öğrencilerin hedef belirleme noktasında zorlandıkları olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerden birkaçının öğrenme-öğretme sürecinde sosyal farkındalık becerisine ilişkin saygı ve empati sorunuyla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Karşılaşılan sorunlarda öğrencilerin birbirlerinin hatalarıyla dalga geçtikleri, genellikle kendi isteklerini

önemsedikleri, diğer istekleri dikkate almadıkları ve saygı göstermedikleri, empati kuramadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerden birkaçının öğrenme-öğretme sürecinde ilişki becerilerine ilişkin karşısındakini dinlememe, iş birliği, kendini ifade etme, şikayet etme yapıcı çözümler bulamama sorunlarıyla karşılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerini dinleme noktasında zorlandıkları bundan kaynaklı olarak yanlış anlaşılmaların yanlış tepkilere yol açtığı, şikayetleri arttırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin kullanılan tekniklerde dahil iş birliği içinde çalışma bakımından yetersiz kaldıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Aynı zamanda öğrencilerin etkili iletişim konusunda zorlandıkları, ilişki kurma sürecinde kendilerini ifade edemedikleri veya bu becerilerinin düşük olduğu, karşılaştığı sorunları kendi başlarına çözemedikleri, yapıcı çözümler bulamayıp genellikle birbirlerini şikayet ettikleri elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

Sınıf öğretmenlerinin birkaçının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden sorumlu karar verme becerisine ilişkin sorumluluk üstlenmeme-inkar etme, eylemlerin sonuçlarını tahmin etme sorunlarıyla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sorunlara ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sadece karar vermeye odaklandıkları bu doğrultuda öğrencilerin tek başlarına karar alamadıkları, en basit konularda bile çevresinden destek beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sorumlu karar vermenin kapsamını bilmedikleri ve yeterli farkındalığa sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin gerçekleştirdikleri davranışların sorumluluğu üstlenmedikleri, başkalarının üzerine yüklediklerini veya inkar ettikleri; karar verme noktasında gerçekleştireceği davranışların sonucunu düşünmedikleri, nedenini sorgulamadıkları belirtilmiştir.

Yaşanan sosyal-duygusal sorunların sebeplerine bakıldığında ise genellikle aile (aile tutumu, aile davranışları, rol-model alma, aile baskısı, aile ortamı, aile desteği, aile eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı) olmakla birlikte; yaş, öğretmen, sosyal çevre, kitle iletişim araçları, kültürel yaşayış gibi hususların yanıtlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlarla başa çıkma yolları olarak çoğunlukla iletişim yöntemini kullanıldığını,

sorunların sebeplerini araştırıp sonucunda harekete geçtikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte öz farkındalık becerisine ilişkin başa çıkma yolları farkındalık kazandırma, aktif olarak görevlendirme, kademeli yaklaşma-cesaretlendirme, hedef belirleme-ilgi alanlarını dikkate alma olarak belirlenmiştir. Uygun ortam sağlama, ödül verme, ders içi etkinlikler ve akran aracılığıyla iletişim öz farkındalık becerisine ilişkin kullanılan diğer başa çıkma yollarındandır. Öz yönetim kapsamında öfke sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin ceza, veli ile iletişim, davranışları hakkında farkındalık kazandırma yollarını kullandıkları belirlenmiştir. Öz yönetim becerisine ilişkin sorunlardan biri olan sırasını bekleme-sözünü kesme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin görmezden gelme, aynı duruma maruz bırakma, konuşma yollarını kullanarak bu sorunla başa çıkmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde stres yönetimi sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin sakinleştirici konuşmalar, motivasyon konuşmaları yollarını kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte süreç değerlendirme, olumlu pekiştirme kullanma, olumlu geri bildirim verme ve takdir etme, yöntem değişikliği kullanılan diğer başa çıkma yollarındandır. Stres yönetimi sorununda olduğu gibi motivasyon sorununda da motive edici konuşmalar yapıldığı, diğer bir yol olarak fiziksel düzen değişikliğine gidildiği belirlenmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden öz yönetim becerisine ilişkin sorunlar kapsamında kararlılık sorunuyla ödül verme veya oyunlarla başa çıkmaya çalıştıkları, Aile ve Rehber öğretmen ile iletişime geçerek yardım alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal farkındalık becerisine ilişkin başa çıkma yolları ise gözlem yapma, video izletme, grup ödevi, empatik düşündürme şeklinde belirlenmiştir.

İlişki becerilerine ilişkin sorunlarla karşılaşan öğretmenlerin karşısındakini dinlememe sorununa yönelik aynı duruma maruz bırakma, dinleme etkinlikleri, konuşma yollarını kullandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden ilişki becerilerine ilişkin iş birliği sorunuyla başa çıkmaya yönelik kız öğrencilerle iş birliği yapamayan öğrenciler için psikolojik danışman desteği ve kaynaştırma yollarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlişki kurma ve bu ilişkileri sağlıklı şekilde sürdürme konusunda kendini ifade edemeyen öğrenciler için sorumluluk verme-cesaretlendirme, bire bir ilgilenme, kendini ifade etmeye yardımcı ortamlar oluşturma yollarını kullanarak bu sorunlarla başa çıkılmaya çalışılmıştır. Şikayet etme davranışları gerçekleştiren-sorunlarını yapıcı çözümler bulamayan öğrenciler için öğretmenlerin başa çıkma yolları şikayetin boyutunu değerlendirme, yönlendirici sorular ile çözüme götürme olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sorumlu karar verme becerilerine ilişkin sorunlar ile başa çıkma yolları olarak ifade ettiği çözüm önerilerinin sadece karar verme noktasına değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin karar verme noktasında öğrencilerini sürece dahil ettikleri, oyunlarda karar vermeleri için imkan sağladıkları, konuşmalar gerçekleştirdikleri hatırlatıcı notlar kullanarak bu sorunu çözmeye çalıştıkları ifade edilmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden sorumlu karar verme becerilerine ilişkin sorunlarla karşılaşan öğretmenlerin davranışların sorumluluğunu üstlenme-inkar etme sorununa yönelik ceza ve sorumlulukları hakkında bilinçlendirme yollarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme yapmadan karar verme sorununa yönelik zaman tanıma, bire bir konuşma, ortam oluşturma, konuşma etkinliklerini kullanarak başa çıkmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere buldukları çözüm yollarının faydalı olup olmadığı sorulduğunda birçoğunun çözüm yollarını yetersiz bulduğunu, bulunan çözüm yollarının kısa süreli işe yaradığını ancak sonrasında istenmeyen davranışların tekrarlandığını ifade ettikleri görülmüştür. Çözüm yollarını faydalı bulan öğretmenlere sebebi sorulduğunda ise uyguladıkları çözüm yollarıyla sorunların azaldığını ancak tam anlamıyla ortadan kalkmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Çözüm yollarını faydasız bulan öğretmenlerin olduğu gibi özellikle öfke kontrolü sorununa çözüm bulamayan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çok azının sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili ayrı bir eğitim aldığı, bir kısmının üniversitede eğitim aldığı derslerde karşılaştığı ve çoğunluğunun sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili daha önce bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeyi öğrenme-öğretme süreci için çok önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecindeki rolüne değinmişlerdir. Sosyal-duygusal öğrenmenin; akademik başarıyı arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, düzenleyici etkisinin olduğu, sınıf yönetimini kolaylaştırdığı-olumlu sınıf iklimi oluşturduğu, zamandan tasarruf ettirdiği, meslek seçimini kolaylaştırdığı, aktif katılım, akademik ve sosyal hayatı düzenleme rollerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme noktasındaki önerilerinin; aile, sınıf öğretmeni, öğrenci olmak üzere üçe ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için öncelikle ailelerin ve öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları gerektiği ve bununla ilgili öğretmenler için yapılması gerekenlerin fakültelerde eğitim, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin fikir alışverişi yapabileceği ortamlar, kılavuz kitaplar, internet siteleri, eğitim almış kişilerce bilgilendirmeler, makale incelemeleri, uygulamalı projeler ve kişisel gelişim olarak ifade edilmiştir. Aileler için yapılması gerekenlerin seminer-kurs, bilinçlendirme çalışmaları, veli toplantısı, ev ziyareti, teşvik edici projeler olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi adına yapılması gerekenlerin ayrı bir ders, aile öğretmen iş birliği, ailenin sürece dahil edilmesi, ev ziyaretleri, öğrenciye rehberlik, öğretim programlarının düzenlenmesi, öğretim teknikleri, rol model olma, öğretmen tutumu, okulun fiziki şartlarının ve olanaklarının düzenlenmesi, sosyal aktivite olarak belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemek ve açıklamak amacıyla gerçekleştirilen gözlemler neticesinde elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinde öz güven, öfke kontrolü, motivasyon, empati, sırasını bekleme-sözünü kesme, yardım etme, yapıcı çözümler bulamama-şikayet etme, inkar etme-sorumluluğu üstlenmeme sorunlarıyla karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Yardım etme sorunu dışındaki sorunlara ilişkin bulguların, görüşme bulgularını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Yardım etme sorununa yarı yapılandırılmış görüşmelerde değinilmediği görülmektedir.

Yapılan gözlem verilerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öz güven sorunuyla alakalı öğrencileriyle iletişim kurarak yüksek sesle konuşmasını söyleme, cesaretlendirme, yönlendirici sorularla konuşturma, zaman verme, başka bir öğrenciye söz hakkı verme yollarını kullandıkları belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme bulgularından öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlardan öz güven soruna ilişkin başa çıkma yolları incelendiğinde farkındalık kazandırma, aktif olarak görevlendirme, kademeli yaklaşım-cesaretlendirme, güvenli ortam

sağlama, ödöl verme, ders içi etkinlikler, akran aracılığıyla iletişim kurma yollarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı öfke kontrolü sorunuyla alakalı yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulara öğretmenlerden birkaçının davranışları fark etmediği; diğerlerinin de sözlü uyarı (isim ile hitap, lütfen gibi kelimeler ile) ve öğrencilerin arasında gezinerek, öğrencilerin yerlerini değiştirerek sorunlarla başa çıkmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Gözlem verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan motivasyon sorununa ilişkin öğretmenlerin öğrencilere isimleriyle hitap ederek derse katmaya çalıştıkları veya öğrenciyle göz teması kurup derse devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde empati sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin birkaçının görmediği, birkaçının ise bu sorunla başa çıkmak adına bir şey yapmadıkları, sonucuna ulaşılmıştır. Gözlemlenen sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinde sırasını bekleme-sözünü kesme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin hepsi öğrencileriyle göz teması kurarak ya da onlara isimleriyle hitap ederek sözlü uyarılar yoluyla bu sorunla başa çıkmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında şikayet etme-yapıcı çözümler bulamama, sorumluluğu üstlenmeme-inkar etme sorunlarını yaşayan öğrenciler için bazı öğretmenlerin sorunu fark etmediği, bazılarının dinleyip tepki vermediği ya da şikayet doğrultusunda öğrenci yerlerini değiştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeme- inkar etme sorununa ilişkin bir çözüm yoluna gitmediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlarla başa çıkma yollarına ait yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ve gözlem verilerinden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında cesaretlendirme, rahat ortam sağlama dışındaki başa çıkma yollarının gözlem verileri tarafından desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Günümüzde günlük yaşamında veya öğrenme-öğretme sürecinde sorunlar yaşayan öğrencilerin bu durumun yaşamları üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı ve çevresini etkilediği düşünüldüğünde; bu sorunların incelenmesi ve gerekli müdahalelerin yapılarak bu sorunların ortadan kaldırılmaya çalışılması önem arz etmektedir. Bu sebeple, öğrenme-

öğretme sürecinde öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını belirleyerek ve bu doğrultuda ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik adımlar atmak öğrencilerin bu sorunları yaşamalarını en aza indirilebilmektedir.

İlkokulda sınıf öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sosyal-duygusal sorunları belirleme ve kapsamlı bir şekilde açıklama ile ilgili çok fazla çalışma olmadığından; sosyal-duygusal sorunlar ile ilgili yapılan çalışmalara yer verdikten sonra Muş ili Varto ilçesi örneğinden hareketle öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme konusundaki ihtiyaçları, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirme yolları, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusunda bilgi ve algıları hakkında tartışmak yararlı olacaktır.

Çin’de ekonomik açıdan dezavantajlı bir kırsal alandaki ilkokulda öz güven ve iletişim sorunu yaşayan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada okul tabanlı sosyal-duygusal öğrenme programının etkililiği denenmiş, iyileştirmenin sınırlı olsa da bazı öğrencilere fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Li vd., 2022). Buna göre yüksek riskli olarak tanımlanan çocukların katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışma Çin’de okul tabanlı bir sosyal-duygusal öğrenme programının etkililiği hakkında yayınlanan ilk rapor olarak açıklanmıştır (Li vd., 2022). Sınıf öğretmenlerinin aileden sonra çocukla bire bir ilgilenen ve vakitlerinin büyük bir kısmını onlarla geçiren bireyler olması sebebiyle sınıf iklimi, çocuklarla kurduğu güvenli bağ ve ilişkisi, kullandığı yöntem teknikler, sınıf uygulamaları gibi birçok faktör çocukların gelişimlerini derinden etkilemektedir (Brackett ve Rivers, 2014). Bu sebeple öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin; duygularını tanıyıp düzenleyebilen, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olup geleceğe dönük hedefler belirleyen ve bu hedeflere ulaşma konusunda karşısına çıkan engelleri aşabilen, kurduğu ilişkilerde duygu ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edebilen, karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler önerebilen ve iş birliği içinde çalışabilen; sorunların farkında olup sorumluluğunu alabileceği etik kararlar verebilen, empati becerisi yüksek ve saygılı bireyler olarak yetişmesi için öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme bilgi ve becerileri önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, çocukların rol model aldığı birinci derecede etkili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ortamlarını planlayıp, düzenleyen ve süreçte kontrol eden bireyler olması sebebiyle sosyal-duygusal becerilere sahip olması; öğrencilerinin ihtiyaçlarının farkında olup desteklemesi veya yönlendirmesi bakımından büyük görevler

düşmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çocuklara karşı olan yaklaşımları ve sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin yeterlik kazanmaları çocukların gelişimlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Apaydın Demirci, Akça ve Yıldız Bıçakçı, 2022: 110) Ee ve Cheng (2013) her öğretmenin sosyal-duygusal yeterliliklere, doğru inanç ve algılara sahip olması gerektiğini bu sebeple mesleğe başlamadan önce bir tarama testinden geçmelerini eğer yeterliliği sağlamıyorlarsa yardımcı öğretmen olarak görev yapsalar dahi bu eğitimi almaları gerektiği üzerinde durmaktadır.

Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2016) öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme konusundaki görüşlerini ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen eğitimindeki önemini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada adayların sosyal-duygusal öğrenme konusunda eksiklerinin olduğu ve bilgilendirilmeye ihtiyaç bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme kavramını üniversitede eğitim aldığı derslerde veya konu ile ilgili aldığı eğitim sonucunda duyduğunu ifade etmesi yönleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2016) çalışmasında öğretmenlerin çoğunun sosyal-duygusal öğrenme kavramını daha önce duymadıklarını, duyanların ise kavram hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden sorumlu karar verme becerisinin kapsamını bilmediği, sadece karar verme boyutuna odaklandığı, merakı ve düşünceleri açıkça sergilemek, eleştirel düşüncelerin yararının farkına varmak, kişisel ve sosyal sorunlar için çözümler üretmek, bilgi ve verilerin ışığında gerekçeli bir yargıya varmayı öğrenmek, kişisel, kişiler arası, toplumsal ilişkilere dikkat çekmek gibi sorumlu karar verme kapsamındaki hususlara (CASEL, 2023) değinmedikleri belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme konusunda eğitimleri tartışılmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece ikisinin sosyal-duygusal öğrenme konusunda bir eğitim aldığı, çoğunluğunun ise bu konuda bir eğitim almadığı ifade edilmiştir.

Buchanan ve diğerlerinin (2009) öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin bilgi, algı ve uygulamalarını incelemeyi amaçladığı araştırmasında; öğrenme-öğretme sürecinde sosyal-duygusal öğrenme etkililiğinin nasıl artırılacağı ve uygulamanın önündeki engellerin nasıl azaltılacağı konusunda öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Görüşlerden hareketle öğretmenler için sosyal-duygusal öğrenmenin önemli olduğuna,

konu ile ilgili okulların aktif rol alması gerektiği ve uzmanlardan eğitim, seminer gibi destekler almanın öğretmenlere fayda sağlayacağına değinirken mevcut akademik taleplerin sosyal-duygusal öğrenme fırsatını azalttığını ifade ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirme yollarında öğretmenler için öneriler kısmında ifade edilen görüşlerle yapılan bu çalışmanın bulgularının benzer olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yapılan bu araştırma bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme kavramını önemli buldukları ve gerek ayrı dersler yoluyla gerekse öğretim programlarının düzenlenmesiyle sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin okullarda kazandırılması ve desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi açısından öğretmenlere büyük görevler düştüğünü bu sebeple öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri kazanımları için konu ile ilgili uzmanlardan seminer veya kurs alınması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Türkiye’de hem akademik hem de sosyal-duygusal yönden yeterli becerilere sahip bireylerin yetişebilmesi açısından okullarda akademik programların uygulanmasına ağırlık verilmesinin yanı sıra sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasına yönelik programların uygulanmasına öncelik tanınmalıdır (TÜSİAD, 2019). Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek açısından önerileri incelendiğinde bulguların ilkökul öğretim programlarının düzenlenmesi ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerine ağırlık verilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için gerekli olan önerilerden birinin hizmet içi eğitimler olduğuna değinilmiş ancak bu konuda fikir ayrılıkları yaşandığı görülmüştür. Örneğin, bazı öğretmenler hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin beklentisini karşılamadığı, yeterince öğretici olmadığı ve pratiğe dönük uygulamalar ile desteklenmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerden bazıları hizmet içi eğitimlerin zorunlu olması gerektiği gönüllü olduğu takdirde birçok öğretmenin katılmak istemediği ve bununla ilgili öğretmenlere teşvik gerektiği vurgulayarak eğitimlerin sonunda sertifika verilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Benzer şekilde; Güney (2018) sınıf öğretmenlerinin hizmet içi programlarına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerini gerekli gördükleri ancak

etkinliklerin yeterince etkin olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiği ya da katılım için öğretmenlere teşvik verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma konusunda istekli oldukları ancak eğitimlerin yeterliliği konusunda kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, programların öğretmenlerin eğitim-öğretim ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanması, uygun zaman ve yerlerde yapılması, uygulamalı etkinliklerle zenginleştirilmesi, görev yerleri ve şartlarına uygun olarak yaşanan sorunların tespit edilerek farklı programlar hazırlanması beklenmektedir. Aşık (2019) öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili ihtiyaçlarının tam olarak belirlenmesi, düzenlenen hizmet içi programlarının niteliğinin artırılması ve mesleki gelişime yönelik farklı uygulamaların hayata geçirilmesi gerektiğini aynı zamanda öğretmenlerin gelişim konusunda desteklenmeleri ve teşvik edilmelerini eğitim-öğretimde belirlenen hedeflere ulaşma noktasında fayda sağlayacağına değinmektedir. Genç (2015) araştırmasında dönem başı ve dönem sonu mesleki seminerlerinin içeriklerinin yetersiz olduğu ve öğretmen ihtiyaçlarına uygun düzenlenmediği, amacına uygunluğu konusunda uygulamadan uzak olarak ifade edildiği sonucuna ulaşmıştı. İhtiyaçlar noktasında analizler gerçekleştirilerek bu doğrultuda açılan, pratik ve uygulamalı öğrenme fırsatı, konu seçim özgürlüğü sunan ve gönüllülük esas alınarak, sonunda sertifika ve teşvik edici ödüller verilerek katılımı destekleyen seminerlerin gerçekleştirilmesi öneriler arasındadır. Araştırmalar eğitim etkinliklerinin amaca ulaşması ve fayda sağlaması açısından gözden geçirilmesi ve iyileştirmelerin yapılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde dikkat çeken diğer bir durumun ailenin çocuk üzerinde büyük etkisinin bulunduğunu öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde aile eğitimlerinin gerekli ve önemli olduğu belirlenmiştir. Çocukların ilk eğitimlerini ailede aldığı düşünüldüğünde çocuklarını daha iyi tanıyıp onların istek ve gereksinimlerini karşılayabilme, sağlıklı büyüme ve gelişimlerini destekleme, iletişimlerini güçlendirecek ortamlar sağlayabilmeleri açısından ailenin de kendini geliştirmesi ve yenilemesi kaçınılmazdır. Bu sebeple ailenin eğitimi önem teşkil etmektedir (Özel ve Zelyurt, 2016). Aynı zamanda çocuğun ailedeki yerinin ve ailenin çocuğa olan tutumunun sosyal-duygusal gelişimlerini etkilediği anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda gelişimin kritik dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönemde kazanılan davranışların önemli bir kısmının gelecekteki kişilik yapısını biçimlendirdiği belirlendiğinden sosyal-duygusal

gelişim alanı üzerinde ailenin önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir. Örneğin reddedici davranışlar sergileyen anne-babaların çocuklarında düşük benlik algısı ve öz güven duygusuna sahip bireyler; aşırı baskıcı davranışlar sergileyen anne-babaların çocukları pasif, duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen saldırgan davranışlar sergileyen, bireysel karar veremeyen bireyler; aşırı koruyucu davranışlar sergileyen anne-babaların çocukları ise bağımlı ve güvensiz kişilik yapısı, asosyallik, zayıf sorumluluk duygusu ya da inatçı, uyumsuz, bencil, adaletsiz bireyler olarak yetişebilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Sosyal-duygusal öğrenme konusunda eğitim alan ailelerin aile içi iletişime olumlu katkılar sağladığı, okul-aile iş birliğini arttırdığını, ailelerin çocuğa olan davranışlarında olumlu değişikliklere yol açtığı belirlenmiştir (Süren Saldıroğlu, 2023). Bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri edinmelerinin yanında ailenin de bu becerileri edinmesi ve öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyebilmeleri için süreçte yer almaları yerinde olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlarından birinin öfke kontrolü olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerinin öfkelerini kontrol edemediklerine, karşısındakilere duygularını gerektirdiği şekilde ama şiddete yönelik tepki verdiklerine ve öfkelendiklerinde ağlama davranışı sergilediklerine değinilmiştir. Bu kapsamda öfke kontrolü ve öfkeyi ifade ediş biçimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi yerinde olacaktır.

Bireyin kendisine ve çevresine zarar vermeden duygu, düşünce ve davranışlarını ifade etme yetisini kazanması öfke kontrolü olarak açıklanmaktadır (Kökdemir, 2004). Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin öfkelerini kontrol edemediklerinde erkeklerin fiziksel şiddete, kızların ise sözel şiddete başvurduğu ifade edilmiştir. Bostancı, vd. (2006) üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimini incelediği araştırmasında erkeklerin saldırgan davranış puanları yüksek bulunurken; kızların kaygılı davranış puanlarının yüksek bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte kişilerarası öfkede pasif-agresif tavırlar ve içe-dönük tepkiler gösterme puanlarının kızlarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın öğretmenlerin öfke kontrolüne yönelik bulgularıyla ifade ettiği erkeklerin öfkelendiklerinde saldırgan davranışlar sergilemesi bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Tambağ ve Öz (2005)

öfkenin ifade ediş biçiminin önemli olduğunu, duyguların ve öfkeye neden olan sebeplerin açık ve yapıcı bir şekilde ifade edilmesinin iletişimi kolaylaştırarak çatışmaların önlenmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Çocuğun öfkesini yönetmesinin önemli olduğu kadar ailenin öfkesini yönetmesi de önem taşımaktadır. Aile ortamında çocuğa gösterilen ilgi, bakım ve ihtiyaçlarının karşılanması, aile içi ilişkiler çocuğun öfke düzeyini belirleyici unsurlar olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda ailenin öfkelerini kolaylıkla dışa vurmasının aile içi şiddete yol açtığı ve çocuğun model alma yoluyla öğrenmesine zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Karadal, 2009). Psikolojide birçok kuram ve yaklaşım öfke ve saldırganlığın öğrenilmiş, sonradan kazanılmış bir tepki olduğuna değinmektedir (Kayaoğlu, 2012). Bu yönüyle öğretmenlerin öfke kontrolünün sebeplerinden biri olarak ifade ettiği aile içi şiddet ve rol-model alma ifadelerini desteklediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, dünyada ciddi bir sorun olarak görülen öfkenin kontrol edilememesi sonucu saldırganlık ve şiddete yönelik davranışları içeren çeşitli suçların işlenmesine, ciddi travmalara ve ruh sağlığı sorunlarına ortam hazırladığı ifade edilmekle birlikte öfke kontrolünün küçük yaşlarda kazandırılması ve eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak yer alması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Mertoğlu, 2018).

Gelişim alanlarını etkilemesiyle bilinen, çocuğun çevresine onu anlama ve tanıma fırsatı sunan; eğlenmek, öğrenmek, iyi vakit geçirmek için tercih ettikleri bir etkinlik olan oyunun kendini tanıma ve çevre ile ilişki kurma gibi işlevleri de olduğu bilinmektedir (Koçyiğit, vd., 2007). Oyunun duyguları dışavurum ortamı sağladığından stres ve öfkeyi azaltarak olumlu duygular geliştirmesine; iletişim ve etkileşim ortamı sağladığından kelime dağarcıklarını arttırarak ilişki kurma sürecinde ifade becerilerini geliştirmesine katkıları olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, çocuk oyunlarında kültürel etkiler bulunduğu koşma, itme-kakma gibi boğuşmalı oyunların bazı kültürlerde ortak olarak görüldüğü ifade edilmiştir (Ögelman, vd., 2019). Benzer şekilde; Gosso ve Cavarho (2013) oyun tercihlerinin cinsiyete göre farklılık göstermekle birlikte kültürden etkilendiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda, erkeklerin oyun oynamak için daha geniş alanları ve büyük grupları tercih ettiği, kızların ise daha kısıtlı alanları ve küçük grupları tercih ettiği belirtilmektedir. Araştırma bulguları dikkate alındığında, öğrencilerin oynadığı oyunlarda şiddet içeriğini barındırmasının bölgenin kültüründen kaynaklanabileceğini açıklamaktadır. Oyunun çocuğun sağlığı ve sosyal-duygusal gelişim alanına da önemli katkıları olduğu

bilindiğinden çocuğun çevresinin oyun için uygun ortamlar hazırlayarak fırsat sunmaları ve gereken desteği göstermeleri gerekmektedir (Bekmezci ve Özkan, 2015).

Stres organizmanın dengesini etkileyen uyarıcılara karşı verdiği fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal tepkiler olarak ifade edilmektedir (Güçlü, 2001). Stresin belirtileri incelendiğinde fiziksel belirtileri çarpıntı, titreme, konuşma güçlüğü vb.; psikolojik belirtileri endişe, kaygı, huzursuzluk, hafızada zayıflık vb.; davranışsal belirtileri ise konsantrasyon sorunu, ağlama krizi, donukluk vb. olarak ifade edilmektedir (Özel ve Karabulut, 2018: 52). Değişen ve gelişen dünyada yaşamın her alanında karşılaşılan ve olumsuz etkileri olduğu saptanan stresin, olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi ve yaşam kalitesinin artırılması için yönetilebilmesinin gerekli olduğu bu doğrultuda uygun baş etme stratejilerinin bilinmesinin stresi yönetmede etkili olacağı düşünülmektedir (Özel ve Karabulut, 2018). Araştırmada öğretmenlerin karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlardan biri stres yönetimidir. Öğrencilerin ders esnasında okuma yaparken, soru sorulduğunda, değerlendirme sürecinde, oyun, yarışma veya deneme sınavlarında bu durumla karşılaştıkları ve streslerini yönetememeleri sebebiyle ağlama, bildiğini unutma, titreme, sınıfı terk etme gibi davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir. Sosyal-duygusal sorunun sebebi incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun aile baskısı üzerinde durduğunu, ailede başka yakınlarıyla kıyaslanan öğrencilerin veya mükemmeliyetçi ailelerin baskıcı tavırlarıyla karşılaşan çocukların streslerini yönetmede zorlandıkları bu duruma akademik kaygı, kişilik özellik gibi özelliklerin de etki ettiği belirtilmiştir. Bazı streslerin kaynağının kültür olabileceği, yaşanan durumların değer yargılarına göre yorumlanmasının stresin farklı kültürlerde farklı tepkiler doğurduğuna değinilmektedir (İlbars, 1994; Özel ve Karabulut, 2018). Bu doğrultuda yaşanan sorunun kültür ile alakalı olabileceği, ailenin akademik başarıyı değer yargılarına göre yorumlaması sonucunda öğrenciye baskı uygulayarak başarı elde edeceğini düşündüğü, öğrencinin stresini yönetememesi sebebiyle bu tür tepkiler verdiği açıklanabilir.

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer husus ise araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini edinmeleri açısından gelişim özelliklerinin uygun olmadığını savunduğu belirlenmiştir. Sorumlu karar verme becerisi başta olmak üzere öz yönetim becerisinde stres yönetimi ve hedef belirme; ilişki

becerilerinde sorunlara yapıcı çözümler getirememe-şikayet etme noktasında öğretmenler yaş faktörünün etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen ifadeleri incelendiğinde bu becerilerin ileriki yaşlarda daha rahat gözlemlenebileceği, öğrencilerden sosyal-duygusal öğrenme becerilerine özellikle ilkökul döneminin ilk yıllarında rastlanılmamasının veya eksikliğinin olağan olduğu, yadırganmaması gerektiği yönünde olduğu belirlenmiştir. Bu açıklamayı destekler biçimde; Roseberry (1997) çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin azaldığını belirtmektedir. Kabakçı (2006) ise sınıf düzeyi arttıkça sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin azaldığını; benzer şekilde Durualp (2014) araştırmasında 6. sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin puan ortalamalarının 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak, bu bulguların aksine OECD'nin (2021) raporu incelendiğinde ise yaşı küçük öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal-duygusal beceri eğitimlerinin küçük yaşlarda verilerek desteklenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecine akademik başarıyı artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, sınıf yönetimini kolaylaştırma gibi önemli etkileri olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. İlişkilerinde dikkatli dinleme, iş birliği yapma, duygularını yönetme gibi davranışlarda sosyal-duygusal öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin, öğrenmeye odaklandıkları ve istenmeyen davranışlardan uzak durdukları belirlenmiştir (Jones vd., 2014). Elias ve Haynes (2008) sosyal-duygusal öğrenme becerileri gelişmiş öğrencilerin öğrenmeye açık olduğunu ve akranlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olduğunu belirterek bu durumun da akademik başarıyı olumlu etkilediği üzerinde durmaktadır. Esen Aygün (2017) çalışmasında uyguladığı sosyal-duygusal öğrenme programının öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiğini bununla birlikte akademik başarılarını arttırdığını ve öğrencilerin sınıf iklimi algılarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerini, okul ile olan bağlantılarını geliştirdiği ifade edilmiştir (Poortvliet vd., 2019). Rivers ve Bracket'in (2011) sosyal-duygusal öğrenmenin etkililiğini incelediği araştırmasında öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklendiği ve akademik başarıyı arttırdığı bulunmuştur. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar ile araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin birbirini etkilediği ve birbirleriyle ilişkili olduğuna dikkat çektiği belirlenmiştir. Bu kapsamda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin birbiri ile olan bütüncül ilişkisini vurgulamışlardır. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmayan öğrencilerin hedef belirleme noktasında da zorlandıkları, düşük öz güvene sahip öğrencilerin stresi yönetme konusunda başarılı olamadıkları ifade edilmiştir. Aynı zamanda öfke kontrolünü sağlamakta zorlanan öğrencilerin sorumlu karar verme noktasında zorlandıkları, sırasını bekleme-sözünü kesme sorunu yaşayan öğrencilerin aktif dinleme noktasında da zorlandıkları elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu kapsamda CASEL (2023) sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde; Altaş vd., (2022) sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğunu ve birbirini tamamlama özelliğinin bulunduğunu ifade etmektedir.

Gözlemlerden elde edilen veriler öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde belirttikleri sosyal-duygusal sorunlardan bazıları ile karşılaştığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlarla başa çıkma yolları hakkında görüşmelerde verdikleri ifadeler ile gözlemlerden elde edilen bulgular arasında farklılık göze çarpmaktadır. Görüşmelerde öğretmenlerin öz yönetim becerisine ilişkin öfke kontrolü sorunuyla karşılaştıklarında başa çıkma yolu olarak cezalandırma, veli ile iletişim kurma, davranışları hakkında farkındalık kazandırma gibi yolların kullanıldığını ifade etmekle birlikte bazı öğretmenlerin davranışı fark etmediği, bazılarının ise sözlü uyarı ya da yer değiştirme yolunu kullandığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde öz yönetim becerisine ilişkin sırasını bekleme-sözünü kesme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin görmezden gelme, maruz bırakma, konuşma yollarını kullandıkları belirlenmiştir. Gözlem verilerine ait bulgular incelendiğinde bu sorunla karşılaşan öğretmenlerin göz teması kurma ya da sözlü uyarı yoluyla bu sorunla başa çıktıkları gözlemlenmiştir. Öz yönetim becerisine ilişkin motivasyon sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin bu sorunla başa çıkmak adına fiziksel düzende değişiklik, motive edici konuşmalar yollarını kullandıkları ifade edilirken yapılan gözlemlerde ifade ettikleri başa çıkma yolları yerine göz teması kurma ya da isimle hitap ederek derse katma yollarını kullandıkları gözlemlenmiştir. Sosyal farkındalık becerisine ilişkin empati sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin grup ödevi, empatik düşündürme yollarını kullandıkları ifade edilmiştir. Ancak gözlem yapıldığında ifade edilen başa çıkma yollarını kullanmak yerine

öğretmenlerin bu sorunla ilgili herhangi bir yol kullanmadıkları gözlemlenmiştir. İlişki becerilerine ilişkin yapıcı çözümler bulamama-şikayet etme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin şikayetin boyutunu değerlendirme, yönlendirici sorular ile çözüme gitme yollarını kullandıkları ifade edilmiştir. Son olarak sorumlu karar verme becerisine ilişkin davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeme-inkar etme sorunuyla karşılaşan öğretmenlerin ceza, sorumlulukları hakkında bilinçlendirme yollarını kullandıkları ifade edilmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ifade ettikleri yolları kullanmadıkları zaman zaman belirtilen konularda sorunlara ilişkin herhangi bir eylemde bulunmadıkları ya da öğrencilerin yerlerini değiştirdikleri gözlemlenmiştir.

Bu durum iki şekilde açıklanabilir. Birincisi öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettiği sosyal-duygusal sorunlara ilişkin başa çıkma yollarını kullanmadıkları şeklinde açıklanabilir. İkincisi öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettiği sosyal-duygusal sorunlara ilişkin başa çıkma yollarını kullandıkları fakat araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemlerin bir ders saatiyle sınırlı olması sebebiyle başa çıkma yollarının öğretmenler tarafından uygulanamamış olmasıyla açıklanabilir.

Bu araştırma ile Muş ili Varto ilçesindeki sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlar ilk kez ortaya konulmaktadır. Bu araştırma öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin eksikliklerinden kaynaklı ne tür sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunlar ile nasıl başa çıktıklarını açıklamaktadır. Bu doğrultuda aşağıda öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi için önerilere yer verilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar kapsamında aşağıdaki önerilere yer verilmesi uygun görülmüştür.

Yapılan araştırma kapsamında;

- sınıf öğretmenlerinin bazılarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin belirli bir kısmına sahip olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi fayda sağlayabilir.
- araştırmaya katılacak öğretmenlerin tümüne sosyal-duygusal öğrenme eğitimi verildikten sonra öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin ihtiyaçların belirlenmesi ile ilgili çalışmalar yapılarak literatür zenginleştirilebilir.
- karşılaşılan sorunların birçoğunun yaş faktörüne dayandırılması sebebiyle farklı öğretim kademlerinde öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının belirlendiği çalışmalara yer verilebilir.
- araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun öğrenme-öğretme sürecinde öz yönetim kapsamında öfke kontrolü sorunuyla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda farklı illerde sosyal-duygusal sorunlardan öfke kontrolüne yönelik yapılacak araştırmaların öğrencilerin öz yönetim ihtiyaçlarının belirlenmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.
- bu araştırma Muş ili Varto ilçesinde MEB' e bağlı ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Farklı illerde ve daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilebilir.
- araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 1-11 yıl arasında değiştiği ve 4 yıl boyunca aynı öğrencilerle eğitim-öğretime devam etmedikleri dikkate alındığında belirli mesleki deneyim yılı veya 1. sınıftan 4. sınıfa kadar aynı öğrenciler ile devam eden öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının ve karşılaşılan sosyal-duygusal sorunların belirlendiği çalışmalar yapılabilir.
- araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunlar ile daha çok Beden Eğitimi ve Serbest Etkinlikler dersinde başa çıkmaya

çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda Beden Eğitimi ve Serbest Etkinlikler derslerinde öğretmenlerin karşılaştığı sosyal-duygusal sorunlar araştırılabilir

- belirlenen bir ders üzerinden sosyal-duygusal sorunların neler olduğu araştırılabilir.
- sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, sorumlu karar verme becerileri ayrıntılı olarak incelenmesi bu sorunların giderilmesinde önemli katkılar sağlayacaktır.
- yapılan gözlemler öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Teneffüslerde karşılaşılan sosyal-duygusal sorunların gözlemlendiği çalışmalara yer verilebilir.
- öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçları belirlemeye yönelik kapsamlı araştırma yapılarak sosyal-duygusal öğrenme programı geliştirilebilir ve deneysel çalışmalar ile geçerliliği test edilebilir.
- hazırlanacak sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ele alınmasının yanında kültürün etkilerinin de dikkate alınarak bölgelere göre düzenlenmesi aynı zamanda il-ilçe-köy bazında ayrı ayrı hazırlanmasının öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanmaları için gerekli olduğu düşünülmektedir.
- öğretmen adayları için üniversitelerde eğitim fakültelerinde sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik ayrı bir dersin lisans derslerine eklenmesi ve staj ile birlikte uygulanabilirliğinin artırılması; görevde olan öğretmenler için ise hizmet içi eğitimlerinin iyileştirilerek düzenlenmesi ve uygulamaya dökülmesine yardımcı platformların oluşturulmasıyla öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazanılması sağlanabilir. Ailelerin öğretmenler tarafından konu hakkında bilgilendirilmesi ve sürece katılmalarının sağlanmasıyla öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, F. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Akbulut Kılıçoğlu, N.(2016). Tek ebeveynli ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik dışavurumcu temelli grup çalışmasının etkililiğinin sınanması (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçaalan, M.(2016). Yaşam boyu öğrenme ile sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Altaş, E. N., Er, S. Ve Özgül, T. (2022). “Sosyal-duygusal Öğrenme- İlişki Kurma Becerileri”. M. Yıldız-Bıçakçı ve Z. Apaydın-Demirci (ed). *İçinde Sosyal-duygusal öğrenme.* (s. 131-152). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Apaydın-Demirci, Z., Akça, N. ve Yıldız-Bıçakçı M.(2022). “Sosyal-duygusal Öğrenmenin Gelişim Alanlarıyla İlişkisi”. M. Yıldız-Bıçakçı ve Z. Apaydın-Demirci (ed). *İçinde Sosyal-duygusal Öğrenme.* (s. 201-211). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Apaydın-Demirci, Z. ve Yıldız-Bıçakçı M.(2022). “Sosyal-duygusal Öğrenmeye Giriş”. M. Yıldız-Bıçakçı ve Z. Apaydın-Demirci (ed). *İçinde Sosyal-duygusal Öğrenme.* (1-34). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Arda, T. B. (2011). Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Aşık, İ. (2019). Web tabanlı mesleki gelişim uygulamasının matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aygün, H. E., ve Taşkın, Ç. Ş. (2022). “*The Effect of Social-Emotional Learning Program on Social-Emotional Skills, Academic Achievement and Classroom Climate*”. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 59-76.
- Bahçuvanoğlu, F. F.(2019). Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: karma yöntem araştırması (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Baydan, Y. (2010). Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği’ nin Geliştirilmesi ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bekmezci, H., ve Özkan, H. (2015). “*Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi*”. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi, 5 (2), 81-87.
- Bencivenga, A. S. ve Elias, M. J. (2003). “*Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development*”. *Nassp Bulletin*, 87, 60-72.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., and Simmons, D. N. (2019). *RULER: ‘A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning’*. *Educational psychologist*, 54(3), 144-161.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). “*Transforming students’ lives with social and emotional learning*”. *International handbook of emotions in education*, 368.
- Bridgeland, J., Bruce, M., ve Hariharan, A. (2013). The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. <http://www.casel.org/library/the-missing-piece> adresinden erişildi.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., and Rimm-Kaufman, S. E. (2008). “*Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach*”. *Journal of School Psychology*, 46, 129-149. doi: 10.101/j.jsp.2007.02.004

- Bostancı, N., Çoban, Ş., Tekin, Z., ve Özen, A. (2006). ‘‘Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimleri’’. *Kriz Dergisi*, 14(3), 9-18.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., And Merrell, K. W. (2009). ‘ ‘Social and emotional learning in classrooms: a survey of teachers’ knowledge, perceptions, and practices’’. *Journal Of Applied School Psychology*, 25 (2), 187-203.
- Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T. J., ve Kronmiller, K. (2009). ‘ ‘The effects of strong start on second gradestudents’ emotional and social competence’’. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 51-56.
- Carter, D. (2016). ‘ ‘A nature-based social-emotional approach to supporting young children’s holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework’’. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), p. 9-24.
- Ceylan, Ş. Ve Kılınç, N. (2022). ‘ ‘Sosyal-duygusal Öğrenme- Öz Yönetim Becerileri’’. M. Yıldız-Bıçakçı ve Z. Apaydın-Demirci (ed). *İçinde Sosyal-duygusal Öğrenme*. (s. 111-126). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Collaborative for Academic, S. and E. L., ve Substance Abuse and Mental Health Services Administration, D. N. C. for M. H. P. and Y. V. P. (2008). Connecting Social and Emotional Learning with Mental Health. In Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). Collaborative for academic, social, and emotional learning. Retrieved April, 3, 2019, from <http://www.casel.org/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). Collaborative for academic, social, and emotional learning. Retrieved March, 19, 2023, from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#relationship>
- Conover, R. (2022). *Action Research: How Does Social Emotional Learning Affect Academic Success and the Classroom Environment?* (Doctoral dissertation, Roberts Wesleyan College (Rochester)).

- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., and Shokoohi, M. (2020). ‘‘Impact of MindUP among young children: Improvements in behavioral problems, adaptive skills, and executive functioning’’. Mindfulness, 11, 2433-2444.
- <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-020-01460-0> Erişim: 02.04.2023
- Çekmez, E., Yıldız, C., ve Bütüner, S. Ö. (2012). ‘‘Fenomenografik araştırma yöntemi’’. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6(2).
- Demirelli, M. A. (2019). Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., ve Kurtılmaz, Y. (2011). ‘‘Effectiveness of the turkish version of "first step to success program" in preventing antisocial behaviors’’. Eğitim ve Bilim, 36(161).
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., ve Weissberg, R. P. (2017). ‘‘Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children’’. Child Development, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Doğan, H. (2021). ‘‘Sosyal-duygusal Öğrenme Nedir?’’. H. Esen-Aygün ve Ç. Şahin-Taşkın (ed). İçinde *Temel Eğitimde Sosyal-Duygusal Öğrenme*. (s. 1-31). Vizetek Yayıncılık: Ankara.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). ‘‘The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions’’. Child Development, 82(1), 405-432.
- Durualp, E. (2014). ‘‘Ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi’’. The Journal of Academic Social Science Studies, (26):13-25.

- Ee, J., ve Cheng, Q. L. (2013). “*Teachers’ perceptions of students’ social emotional learning and their infusion of SEL*”. Journal of Teaching and Teacher Education, 1(2), 59-72.
- Elias, M. J., Joseph, E., Roger P. W., Karin, S. F., Mark, T. G., Norris, M. H., Rachel, K., Mary E. S.-S., ve Timothy P. S. (1997) *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. B. L., ve Butler, L. B. (1999). Social decision making and problem solving. *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage Into Adolescence*, 74.
- Elias, M. J. (2004). “*The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention*”. Learning disability quarterly, 27(1), 53-63.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). “*Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children*”. School psychology quarterly, 23(4), 474.
- Elias, M. J., ve Mocer, D. C. (2012). “*Developing social and emotional aspects of learning: the american experience*”. Research Papers in Education, 27(4), 423-434.
- Emen-Parlatan, M. ve Aslan, D. (2022). “*Sosyal-duygusal Öğrenme-Sorumlu Karar Verme*”. M. Yıldız-Bıçakçı ve Z. Apaydın-Demirci (ed). *İçinde Sosyal-duygusal Öğrenme*. (s. 141-152). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Esen Aygün, H., ve Taşkın, Ç. Ş. (2016). “*Öğretmen adaylarının gözüyle sosyal-duygusal öğrenmenin önemi*”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1).
- Esen Aygün, H. (2017). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Esen Aygün, H.,ve Şahin Taşkın, Ç.(2017). “3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13(3): 430-454.

Esen Aygün, H. (2019). “Sosyal bilgiler öğretim programı’nın sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesi”. Eğitim ve Teknoloji, 1(1) 82-99.

Esen-Aygün, H. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2022). “The Effect of Social-Emotional Learning Program on Social-Emotional Skills, Academic Achievement and Classroom Climate”. Psycho-Educational Research Reviews, 11(1), 59-76.

Eraslan Çapan, B.,ve Korkut Owen, F.(2017). “Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(62):756-769.

Farrell, A. D., Valois, R. F., & Meyer, A. L. (2002). “Evaluation of the RIPP-6 violence prevention program at a rural middle school”. American Journal of Health Education, 33(3), 167-172.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19325037.2002.10604733> Date of access: 07.05.2023

Fredericks, L.,Weissberg, R., Resnik, H., Patrikakou, E., O’Brien, M. U., Collaborative for Academic, S. and E. L., ve Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, L. for S. S. (ED). (2005). Schools, Families, and Social and Emotional Learning: Ideas and Tools for Working with Parents and Families. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Gargan, J. T. (2017). Exploring social emotional learning and its impact on school climate. St. John's University, New York.

<https://www.proquest.com/openview/3a698c1443e0473c23b8205194bbf3df/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> Erişim tarihi: 07.05.2023

Genç, G. S. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gosso, Y., & Carvalho, A. M. (2018). Play And Cultural Context: Encyclopedis on Early Cildhood Development. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/play-and-cultural-context>. 02.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gözen, G.,ve Cırık, G.(2017). “*Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi*”. İlköğretim Online, 16(4), 1882-1896.
- Giaudrone Haney, K. M. (2013). An Observational Case Study of One Third Grade Teacher's Taught Social and Emotional Skills Curriculum.
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social emotional learning*. Guilford Press. NY: New York.
- Gueldner, B., Feuerborn, L. L., ve Meller, K. W. (2010). Social and emotional learning in the class-room: Promoting mental health and academic success. New York: Guilford Press.
- Güçlü, N. (2001). “*Stres yönetimi*”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (1), 91-109.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). “*Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum*”. Journal of deaf studies and deaf education, 49-63.
- Hardy, S. J. (2018). The Role of Leadership in Social-emotional Learning Implementation: Making Sense of Social-emotional Learning Initiatives (Doctoraldissertation, Boston College).
- İlbars, Z. (1994). “*Kültür ve stres*”. Kriz Dergisi, 2(1), 177-179.
- İşeri, İ. (2016). Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Johnson, D. W., ve Johnson, R. T.(2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say, 40-58.
- Jones, S. M., Bailey, R., ve Jacob, R. (2014). “*Social-emotional learning is essential to classroom management*”. Phi Delta Kappan, 96(2), 19-24.

- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., ve Doolittle, E. J. (2017). ‘*Promoting social and emotional competencies in elementary school*’. The future of children, 49-72.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). ‘*Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness*’. American journal of public health, 105(11), 2283-2290.
- Kabakçı, Ö. F.(2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri(Yayımlanmamış yüksek lisans). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F.,ve Korkut, F. (2008). ‘*‘6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*’’. Eğitim ve Bilim, 33(148): 77-86.
- Kabakçı, Ö. F.,ve Totan, T.(2013). ‘*‘Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi*’’. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(1), 40-61.
- Kandır, A.,ve Alpan, Y. (2008). ‘*‘Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi*’’. Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 4(14):33-38.
- Karabekiroğlu, K., Uslu, R., Kapci-Seyitoglu, E. G., Özbaran, B., Öztop, D. B., Özel-Özcan, Ö., ... veBahali, K. M. (2013). ‘*‘A nationwidestudy of social–emotionalproblems in youngchildren in Turkey*’’. Infant Behavior and Development, 36(1), 162-170.
- Karadal, F. (2009). Öfke yönetimi ve niğde üniversitesi’nde bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (34 b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayaoğlu, M. (2012). *Sorularla ve örnek vakalarla öfke kontrolü*. Nesil Yayınları: İstanbul.
- https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=zJLYAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=%22%C3%B6fke+kontrol%C3%BC%22&ots=RxGgrzkBxK&sig=sPHK_prxTDexL0XQXbrDc9IUgoM&redir_esc=y#v=onepage&q=%22%C3%B6fke%20kontrol%C3%BC%22&f=false (01.04.2023 tarihinde erişildi)

- King, H. (2016). Social-Emotional Learning: Setting Children up for Success by Teaching them how to Recognize and Manage Their Emotions.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Mehmet, K. Ö. K. (2007). ‘‘Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun’’. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 324-342.
- Kökdemir, H. (2004). ‘‘Öfke ve öfke kontrolü’’. Pivotka, 3 (12), 7-10.
- Körükçü, Ö. Ve Kıray-Vural, B. (2022) ‘‘Sosyal-duygusal Öğrenme-Öz Farkındalık Becerileri’’. M. Yıldız-Bıçakçı ve Z. Apaydın-Demirci (ed). İçinde *Sosyal-duygusal Öğrenme*. (s. 61-82). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Koruklu, N., Sağkal, A. S., Özdemir, Y., ve Kuzucu, Y.(2017) ‘‘Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi programının sosyal-duygusal öğrenme ve üstbiliş becerileri üzerindeki etkisi’’. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 66-80.
- Körler, Y. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kress, J. S., Norris, J. A., Schoenholz, D. A., Elias, M. J., ve Seigle, P. (2004). ‘‘Bringing together educational standards and social and emotional learning: making the case for educators’’. American Journal of Education, 111(1), 68-89.
- Kucuker, S., Kapci, E. G., ve Uslu, R. I. (2011). ‘‘Evaluation of the turkish version of the ‘‘ages and stages questionnaires: social-emotional’’ in identifying children with social-emotional problems’’. Infants ve Young Children, 24(2), 207-220.
- Kutluay Çelik, B. (2014). Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükkaragöz, H., ve Erdoğan, F. (2017). ‘‘The analyzing of elementary school students' social skills and their social emotional learning level according to some variables’’. Journal of Human Sciences, 14(1), 39-48. doi:10.14687/jhs.v14i1.4211.

- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., ve Naglieri, J. A. (2009). Devereux students strengths assessment. Lewisville, NC: Kaplan.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., ve Voegtler, K. H. (2010). Methods in educational research: From theory to practice (Vol. 28). John Wiley & Sons.
- Li, J., Ma, C., Lu, Q., and Hesketh, T. (2022). “A Social Emotional Learning Training Programme in a Poor Rural Primary School in Central China: A Pre-Post Intervention Study”. In Healthcare. 10(10). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Liu, T., Zhou, P., Yang, Y., Fan, M., and Zuo, Z. (2023). “Mediating Effects of Parent–Child Dysfunctional Interactions in the Relationship between Parenting Distress and Social–Emotional Problems and Competencies: A Comparison of Toddlers in Family Care and Center-Based Care”. Available at SSRN 4420256.
- MEB (2020). *Kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerinin uzaktan eğitim süreçlerinde tasarım ve yönetim becerilerinin geliştirilmesi mesleki gelişimi. Sosyal ve duygusal beceriler*. <https://oygm.meb.gov.tr/> Erişim: 02.04.2023.
- MEB (2020). *Sınıf rehberlik programı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/sinif-rehberlik-programi/icerik/1362> Erişim: 02.04.2023.
- MEB (?). *İlkokullarda yetiştirme programı*. file:///C:/Users/user/Downloads/iyep-20201110092922.pdf Erişim: 02.04.2023.
- MEB (2021). *Psikososyal destek deprem psikoeğitim programı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/psikososyal-destek-egitim-programlari/icerik/1759>. Erişim: 02.04.2023.
- Merter, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği) (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mertoğlu, M. (2018). *Öfke Kontrolü*. Pegem Akademi: Ankara.
- McClenathan, B. (2022). *Play-Based Learning in Early Childhood Classrooms ve Meeting Standards: A Social-Emotional Necessity* (Doctoral dissertation, Roberts Wesleyan College (Rochester)).

- Moir, J. (2022). “*Social emotional learning: a discourse for the times*”. Academic Journal of International Education Research, 3(1), 1-9.
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. Sage publications.
- Ocak, İ., ve Olur, B. (2019). *Bilimsel Araştırma Süreci: Giriş. G. Ocak içinde, Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 19-22). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ocak, G. (2019). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları. G. Ocak içinde, Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 225-239). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ogelman, vd., (2019). “*Anne-baba ve çocuk görüşleri doğrultusunda oyun*”. International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal, 5(2), 65-87.
- Oyun Terapileri Enstitüsü(OTE) (2023). Deprem sonrası eğitimciler için kılavuz Erişim adresi: <https://elinelimde.com/kilavuzlar/> 02.04.2023 tarihinde erişildi.
- Özel E. ve Zelyurt, H. (2016). “*Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi*”. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, (36). DOI: <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Özel, Y. ve Karabulut, A. (2018). “*Günlük yaşam ve stres yönetimi*”. Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 48-56.
- Özdemir Beceren, B. (2012). Güçlü Başlangıç Sosyal-duygusal Öğrenme Programı’nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). “*Kişilik gelişimi*”. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4(4): 566-589. doi:10.5455
- Öztürk, İ. (2017). 11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Poortvliet, M., Clarke, A. and Gross, j. (2019). Improving Social and Emotional Learning in Primary School: Guidance Report. Access: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/primary-sel>

Responsive Classroom (2023, 20 Nisan) Erişim adresi: [Duyarlı Sınıf \(responsiveclassroom.org\)](https://responsiveclassroom.org)

Roseberry, L. L. (1997). An applied experimental evaluation of conflict resolution curriculum and social skills development. Loyola University Chicago. https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4706&context=luc_diss (07.05.2023 tarihinde erişildi)

Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2010). “*Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning*”. Reading & Writing Quarterly, 27(1-2), 75-100.

Şara, P., ve Hasanoğlu, G. (2015). “*4. Sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*”. International Journal of Human Sciences, 12(2), 775-786. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3272

Sapmaz, H. (2021). “Oyun ve SDÖ”. M. Göl-Güven(ed). İçinde *Çocuklukta Sosyal-duygusal Öğrenme*. (s. 461-488).Yeni İnsan Yayınevi: İstanbul.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). “*Social and emotional learning and teachers*”. The future of children, 137-155.

Stoiber, K. C. (2011). “*Translating knowledge of social-emotional learning and evidence-based practice into responsive school innovations*”. Journal of Educational and Psychological Consultation, 21(1), 46-55.

Ştefan, C. A., Dănilă, I., ve Cristescu, D. (2022). “*Classroom-Wide School Interventions for Preschoolers’ Social-Emotional Learning: A Systematic Review of Evidence-Based Programs*”. Educational Psychology Review, 34(4), 2971-3010.

Süren Saldıroğlu, G. (2023). Sosyal duygusal öğrenme aile eğitimlerinin çocukların sosyal duygusal gelişimine ve aile içi iletişimlerine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Şahin-Taşkın, Ç. (2021). “İlkokulda sosyal-duygusal öğrenme programları”. H. Esen-Aygün ve Ç. Şahin-Taşkın (ed). İçinde *Temel Eğitimde Sosyal-Duygusal Öğrenme*. (s. 59-75).Vizetek Yayıncılık: Ankara.

- Tambağ, H. Ve Öz F. (2005). “*Aileleri ile birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenleri öfke ifade etme biçimleri*”. *Kriz Dergisi*, 13 (1): 11-21.
- Thompkins, A. C., Chauveron, L. M., Harel, O., and Perkins, D. F. (2014). “*Optimizing violence prevention programs: An examination of program effectiveness among urban high school students*”. *Journal of school health*, 84(7), 435-443. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/josh.12171> Date of access: 07.05.2023
- Totan, T.,ve Kabakçı, Ö. F.(2010). “*İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü*”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2):575-600.
- Totan, T.(2011). Problem çözme Becerileri Eğitim Programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisi (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türnüklü, A. (2004). “*Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme*”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (37): 136-152.
- TÜSİAD (2019). Sosyal-duygusal Öğrenme Becerileri Yıllık rapor. Erişim: 28Aralık 2022, <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri>
- Payton, J. W.,Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., Weissberg, R. P. (2000). “*Social and emotional learning: a framework for promoting mentalhealth and reducing risk behavior in children and youth*”. *Journal of School Health*, 70(5): 179-185.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). “*The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report*”. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf> Date of access: 07.05.2023.

- Uslu, A. (2019). İşbirlikli Dijital Hikaye Anlatımının İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uşaklı, H.(2017). “*Sosyal-duygusal öğrenme nedir? neden önemlidir?(insan ilişkilerinde beş duygu alanı)*”. Sinop Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2):1-16.
- Yazgı, Z.(2019). Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A.,ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?.Teachers College Press.
- Waaqid, B., Garner, P. W., ve Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., ve Seligman, M. E. (2003). “Prevention that works for children and youth: An introduction”. *American Psychological Association*. 58(6-7), 425.
- Weissberg, R.P. ve Cascarino, J. (2013). “Academic learning + social emotional learning = national priority”. *Phi Delta Kappan*, 95 (2), 8-

EKLER

EK 1- ETİK KURUL ONAYI

	T.C. ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	
Sayı : E-84026528-050.01.04-2000190795		22.12.2020
Konu : Başvuru İncelenmesi		
Sayın Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN		
Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2020-YÖNP-0085 nolu projeniz ile ilgili olarak Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 18/12/2020 tarih ve 07/19 sayılı kararı aşağıdadır.		
Bilgilerinize rica ederim.		
KARAR:19- Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sosyal-Duygusal Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları” başlıklı araştırmanın, ilgili kurumun izninin alınması ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.		

EK 2- MEB ONAY BELGESİ

	T.C. MUŞ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-63326527-619-18893768 Konu : Anket İzni Rümeysa SANLI	07.01.2021
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE • (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)	
İlgi : 11.12.2020 tarih E.2000186670 sayılı yazınız.	
Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Rümeysa SANLI'nın İlimiz Varto İlçesinde görev yapan Öğretmenler ile Koronavirüs salgını (Covid-19) nedeniyle online olarak gerçekleştirmek istediği "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sosyal-Duygusal Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları" konulu araştırma ve anket izni; Müdürlük Makamının ekte gönderilen olurları ile araştırmanın online olarak okullarımızda yapılması uygun görülmüştür.	
Bilgilerinize arz ederim.	

EK 3- MEB UYGULAMA İZNİ

	T.C. MUŞ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : E-63326527-619-18702258 Konu : Anket İzni (Rümeysa SANLI)	31.12.2020
MÜDÜRLÜK MAKAMINA	
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Rümeysa SANLI'nın ilimiz Varto İlçesinde görev yapan Öğretmenler ile Koronavirüs salgını (Covid-19) nedeniyle online olarak gerçekleştirmek istediği "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sosyal-Duygusal Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları" konulu araştırma ve anket izni; anket ve araştırma izni komisyonunca incelenmiş olup, gönüllülük esasına uygun olmak şartıyla online uygulama yapmaları veya uygulamalara katılmaları uygun görülmektedir.	
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.	

EK 4- ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜLÜK FORMU

Öğretmen Gönüllülük Formu

../2020

Sayın Katılımcı

Çarakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında hazırladığım yüksek lisans tezim kapsamında "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sosyal-Duygusal Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları" başlıklı araştırmayı gerçekleştirmekteyim. Araştırmanın amacı Muş ili Varto ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunların neler olduğunu belirlemek ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını incelemektir. Araştırmadan elde edilecek bulgular ilkökul öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini etrafıca öğrenme ve öğrencilerin sosyal-duygusal sorunlarının giderilmesi konusunda katkı sağlayacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Araştırma süresince ve sonrasında kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu araştırmadan elde edilecek olan bilimsel bilgiler sadece araştırmacılar tarafından yapılan bilimsel yayınlarda, sunumlarda ve eğitim amaçlı çevrimiçi ortamlarda kimliğiniz gizli tutularak paylaşılabilecektir. Toplanan veriler isminiz silinerek, bilgisayarda şifreli bir dosyada saklanacaktır.

Araştırma kapsamında görüşme ve gözlemler gerçekleştirilecektir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için görüşmeler sırasında ses kaydı alınacaktır. Araştırmada yer alan hiçbir aşama, kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak, herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp araştırmadan çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır.

Araştırma ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Araştırma Katılım Onayı

Tarafıma katılmam istenen "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sosyal-Duygusal Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları" başlıklı çalışmanın amacını, kapsamını ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü ve yazılı olarak aşağıda adı geçen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırma ile ilgili soru sorma olanağı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılacağını ve çalışma süresince ses kaydı alınacağını biliyorum.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

Adı-Soyadı:

İmzası:

İmzası:

EK 5- YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Görüşmenin Amacı: Bu araştırmanın amacı Muş ili Varto ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunların neler olduğunu belirlemek ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını incelemek olarak belirlenmiştir.

Görüşme Soruları

1. Öğrencilerinizin sosyal-duygusal özelliklerini nasıl tanımlarsınız?
2. Öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin öğrenme-öğretme sürecindeki rolünü açıklar mısınız?
3. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinizin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin sorunlar ile karşılaşıyor musunuz?
(Karşılaşmadıklarını ifade ettikleri takdirde 5., 6. ve 7. soruların yanıtlanması istenmeyecektir.)
4. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığınız sorunların ne gibi sebeplerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
5. Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığınız bu sorunları çözmek amacıyla neler yapıyorsunuz? Ne tür önlemler alıyorsunuz?
6. Öğrencilerinizin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin sorunlarına getirdiğiniz çözüm önerilerinin öğrencileriniz için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
7. Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için neler yapılması gerekir?
8. Öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirme konusunda söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek Sorular:

Örnek verir misiniz?

Açıklar mısınız?

Neden?

Önerileriniz nelerdir?

Zorlandığınız hususlar nelerdir?

EK 6- MEB ONAY BELGESİ



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32026198-605.01-49052343
Konu : Uygulama İzni
(Rümeysa SANLI)

06.05.2022

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :19.04.2022 tarihli ve E-93130991-730.08.03-2200084446 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı öğrencisi Rümeysa SANLI'nın yürütmekte olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sosyal-Duygusal Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları" konulu tez çalışmasını İlimize bağlı Varto İlçesindeki İlkokullarda anket/ölçek/gözlem araştırması yapma talebi bildirilmiştir.

Söz konusu talep Müdürlüğümüz araştırma İzin Komisyonunca incelemiş olup, yapılacak araştırma uygulamasının ilgi genelge hükümleri doğrultusunda yapılması, ekte sunulan mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kullanılması uygun görüldüğüne dair onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

EK 7- MEB UYGULAMA İZNİ



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32026198-20-49035258
Konu : Uygulama İzni (Rümeysa SANLI)

05.05.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 sayılı Genelgesi.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı öğrencisi Rümeysa SANLI'nın yürütmekte olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sosyal-Duygusal Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları" konulu tez çalışmasını İlimize bağlı Varto İlçesindeki ilkokullarda anket/ölçek/gözlem araştırması yapma talebi bildirilmiştir.

Söz konusu talep Müdürlüğümüz araştırma İzin Komisyonunca incelemiş olup, yapılacak araştırma uygulamasının ilgi genelge hükümleri doğrultusunda yapılması, ekte sunulan mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kullanılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

EK 9- GÖZLEM FORMU

GÖZLEM FORMU		
Tarih:	Sınıf Mevcudu:	Ünite:
Sınıf:	Ders:	
Gözlemin Amacı: Bu gözlemin amacı Muş ili Varto ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sosyal-duygusal sorunların neler olduğunu belirlemek ve bu sorunlarla başa çıkma yolları hakkında ayrıntılı bilgi edinmek olarak belirlenmiştir. Sınıfın Fiziksel Ortamı(<i>Örnek: düzeni, sınıfın büyüklüğü, görünümleri, ısı-ışık-gürültü vb.</i>)		
Sınıf İklimi		
Öğrencilerin Sosyal Duygusal Özellikleri		

Öğrenme Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sosyal Duygusal Sorunlar	Başvı Çıkma Yolları
Öz Farkındalık	
Özyönetim	
Sosyal Farkındalık	
İlişki Becerileri	
Sorumlu Karar Verme	