

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**2019-YL-085**

**İKİ FARKLI SINIF ÖĞRETMENİNİN OLUŞTURDUĞU  
SINIF ORTAMI VE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL  
DUYGUSAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Melis ÇAĞLAYAN**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Doç. Dr. Esin ACAR**

**AYDIN-2019**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melis ÇAĞLAYAN tarafından hazırlanan “İki Farklı Sınıf Öğretmeninin Oluşturduğu Sınıf Ortamı ve Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı tez, 26.06.2019 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan	: Prof. Dr. Seval FER	HÜ	
Üye	: Doç. Dr. Esin ACAR	ADÜ	
Üye	: Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR	ADÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....Sayılı kararıyla .....tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI  
Enstitü Müdürü V.

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2019

Melis ÇAĞLAYAN

## ÖZET

### İKİ FARKLI SINIF ÖĞRETMENİNİN OLUŞTURDUĞU SINIF ORTAMI VE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Melis ÇAĞLAYAN

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esin ACAR

2019, XII + 105 sayfa

Bu araştırmada, empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum değişkenlerine göre seçilen iki farklı öğretmenin oluşturduğu sınıf ortamı ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sosyal duygusal becerileri incelenmiştir. Sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyici ve destekleyici olmayan sınıf ortamlarının inceleneceği öğretmenlerin seçiminde belirlenen değişkenlere uygun ölçekler kullanılmıştır. Ölçek sonuçlarına göre en yüksek ve en düşük puanı alan iki öğretmen çalışmada tercih edilmiştir. ‘Durum çalışması’ yöntemi kapsamında öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamları ve öğrencilerinin sosyal duygusal becerileri hem betimsel hem de derinlemesine incelenmiştir. Çalışmada sınıf gözlemleri, sınıf ortamı kontrol listesi, öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve alan notları aracılığı ile veri toplanmıştır. Sınıf gözlemleri ve görüşmelerde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Sınıf ortamı kontrol listesinin analizinde ise toplam puan alınmıştır. Araştırmanın başında kendilerine uygulanan empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyumun ölçülmesine yönelik ölçeklerden düşük puan alan öğretmenin, 16 saat süren gözlemlerin sonucunda öğrencilerle iletişiminin sorunlu olduğu olumsuz bir sınıf ortamı oluşturduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu öğretmenin öğrencilerinin ders esnasında sosyal duygusal beceriler kapsamında yer alan, kendilerini ve duygularını ifade etme konusunda zorlandıkları, arkadaşlık ilişkilerinde başarısız ve genelde olumsuz oldukları gözlenmiştir. Kendisine uygulanan ölçeklerin sonuçlarından yüksek puan alarak olumlu sınıf ortamı oluşturması beklenen öğretmenin sınıf ortamının ise beklendiği üzere olumlu olmuştur. Oluşturduğu sınıf ortamında bu öğretmenin öğrencileri ile olumlu ve etkili iletişim kurduğu gözlenmiştir. Olumlu ilişkiler bu öğretmenin öğrencileri arasındaki iletişimde de kendilerini ve duygularını iyi ifade etmelerinde de kendini göstermiştir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Sosyal Duygusal Beceriler, Sosyal Duygusal Becerilerle Desteklenmiş Sınıf Ortamı, 4.sınıf

## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF CLASSROOM ENVIRONMENT CREATED BY TWO DIFFERENT TEACHERS AND THE STUDENTS' SOCIAL EMOTIONAL SKILLS**

Melis ÇAĞLAYAN

Master's Degree Thesis, Department of Elementary Education

Thesis Advisor: Assoc.Prof. Dr. Esin ACAR

2019, XII + 105 page

In this study, the classroom environment composed of two different teachers selected according to empathy skills, self-esteem and occupational satisfaction variables and social emotional skills of students in these teachers' classrooms were examined. In the selection of teachers in which social emotional learning supportive and non-supportive classroom environments were examined, appropriate measurements were used. According to the measuring results, two teachers with highest and lowest scores were preferred in the study. In the context of the 'case study' method, classroom environments created by the teachers and the social emotional skills of the students were examined both deeply and descriptively. In the study, data were collected through classroom observations, classroom climate checklist, semi-structured interviews with teachers and the field notes. Descriptive analysis and content analysis were used in analyzing of classroom observations and the interviews. In the analysis of classroom environment checklist, total score was obtained. At the beginning of the study, it was observed that the teacher who scored lower than the measurements of empathy skills, self-esteem and professional satisfaction applied to themselves, constituted a negative classroom environment where the communication with the students was problematic as a result of the observations lasting for 16 hours. At the same time, it was observed that the students of this teacher had difficulty in expressing themselves and their emotions within the scope of social emotional skills during the lesson, they were unsuccessful in friendship relations and they were generally negative. The teacher's classroom environment, which is expected to create a positive classroom environment by getting high scores from the results of the measurements, was positive as expected. It was observed that this teacher has communicated positively and effectively with the students in the classroom environment. Positive relationships have been revealed in this teacher's communication between students and in better expressing themselves and their feelings.

**KEYWORDS:** Social Emotional Skills, Classroom Environment Supported by Social Emotional Skills, 4<sup>th</sup> Grade

## ÖNSÖZ

Akademik hayatımın başlangıcından beri yanımda olan ve olmaya devam edeceğini bildiğim danışmanım Sayın Doç. Dr. Esin ACAR'a teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunan ve önerileriyle tezime katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Seval FER'e, Sayın Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR'a teşekkür ederim. Tez sürecimde bana destek olan Sayın Doç. Dr. Yaşar UZUCU, Doç. Dr. Eylem YILDIZ FEYZİOĞLU'na ve kendilerinden akademik anlamda çok şey öğrenmeye devam edeceğim diğer saygıdeğer hocalarıma da çok teşekkür ederim.

Kendileri ile ölçek uygulamaları yaptığım öğretmenlerime, okul idaresine ve sınıflarında gözlem yapmama müsaade eden iki öğretmenime teşekkür ederim.

Son olarak bütün süreçte yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen aileme ve arkadaşlarıma çok teşekkürler.

Melis ÇAĞLAYAN

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
EKLER DİZİNİ .....	xii
GİRİŞ.....	1
<b>1. BÖLÜM</b> .....	2
<b>1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR</b> .....	2
1.1. Çalışmanın Konusu .....	2
1.2. Çalışmanın Amacı ve Önemi .....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.4. Çalışmanın Varsayımları.....	5
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar. ....	5
1.6. Tanımlar .....	6
1.7. Materyal ve Yöntem.....	6
1.7.1. Araştırmanın Modeli .....	6
1.7.2. Katılımcılar.....	7
1.7.2.1. Katılımcı Öğretmenlerin Belirlenmesi .....	7
1.7.2.2. Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri.....	12
1.7.3. Gözlem Süreci .....	12
1.7.4. Sınıf Ortamı .....	13
1.7.4.1. Sınıfların Fiziksel Ortamı .....	13
1.7.4.2. Sınıfların Genel Ortamı .....	14
1.7.5. Verilerin Toplanması.....	15
1.7.5.1. Sınıf Ortamı Kontrol Listesi .....	15
1.7.5.2. Sınıf Gözlemleri .....	15
1.7.5.3. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler .....	16
1.7.5.4. Alan Notları .....	16
1.7.6. Verilerin Analizi.....	17

1.7.6.1. Katılımcı Belirleme Sürecinde Kullanılan Ölçeklerin Analizi.....	17
1.7.6.2. Asıl Çalışma İçin Toplanan Verilerin Analizi.....	17
1.7.7. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	18
1.8. Kaynak Özetleri .....	18
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>25</b>
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>25</b>
2.1. Empati Becerisi .....	25
2.2. Özsaygı.....	28
2.3. Mesleki Doyum.....	31
2.4. Sınıf Ortamı.....	33
2.5. Sosyal Duygusal Beceriler .....	37
<b>3. BÖLÜM</b> .....	<b>40</b>
<b>3. ARAŞTIRMA BULGULARI</b> .....	<b>40</b>
3.1. İletişim .....	40
3.1.1. Sınıflardaki olumsuz iletişim.....	41
3.1.2. Sınıflardaki Olumlu İletişim.....	53
3.2. Akademik ve Mesleki Yeterlilik .....	58
3.3. Sınıf Yönetimi.....	62
3.4. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler.....	65
3.5. Sınıf Ortamı Kontrol Listesinden Elde Edilen Bulgular.....	70
<b>4. TARTIŞMA VE SONUÇ</b> .....	<b>72</b>
<b>5. KAYNAKLAR</b> .....	<b>78</b>
<b>6. EKLER</b> .....	<b>88</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>105</b>



## **TABLolar DİZİNİ**

Tablo 1.1. Ölçek Uygulaması Yapılan Okulların Bulunduğu Bölgelerin Demografik Özellikleri.....	8
Tablo 1.2. Cinsiyet Açısından Frekans ve Yüzde Değerleri .....	9
Tablo 1.3. Yaş Açısından Frekans ve Yüzde Değerleri .....	9
Tablo 1.4. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyleri Açısından Frekans ve Yüzde Değerleri.....	9
Tablo 1.5. Öğretmenlerin Deneyim Yılları Açısından Frekans ve Yüzde Değerleri .....	10
Tablo 1.6. Sınıf Ortamı Kontrol Listesi Alt Boyutlarına Yönelik Örnek Maddeler .....	15
Tablo 1.7. Görüşme Sorusu Örnekleri.....	16

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Katılımcıların Belirlenmesinde İzlenilen Süreç .....	8
Çizelge 1.2. Aslı öğretmenin sınıf yerleşim .....	14
Çizelge 1.3. Damla öğretmenin sınıf yerleşim düzeni.....	14
Çizelge 2.1. Sınıf Ortamını Etkileyen Faktörler.....	34
Çizelge 3.1. Sınıflarda Gerçekleşen İletişim .....	41



## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. Öğretmenlerin sınıflarına ait ders gözlem takvimleri .....	88
Ek 2. Alan uzmanının alan notu .....	90
Ek. 3 Sınıf ortamı kontrol listesi.....	91
Ek 4. Öğretmenler ile yapılan görüşme soruları.....	92
Ek. 5 Araştırmacının alan notu örnekleri.....	93
Ek 6. İçerik Analizi Örnekleri .....	94
Ek 7. Katılımcı belirleme sürecinde kullanılan ölçekler .....	96
Ek 8. İzinler .....	102

## GİRİŞ

Bu araştırmada iki öğretmenin oluşturduğu farklı sınıf ortamları ve bu ortamlarda bulunan öğrencilerin sosyal duygusal becerileri incelenmiştir. İki öğretmenin seğimi için empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum değişkenleri belirlenmiştir. Deęiřken seğiminde öğretmenin oluşturduğu sınıf ortamını etkileyeceği dūřünülen durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcı öğretmenleri belirlemedeki kriter bir tanesinin bu değişkenlerden dūřük puan alması bir tanesinin ise yüksek puan almasıdır. Öđretmen ve öğrencilerin günlerinin büyük kısmını geğirdiği ve eğitim-öğretimin geręekleřtiđi sınıfların ortamının yalnızca akademik öğrenmeyi değil sosyal duygusal becerileri de etkileyeceği dūřünüldüđünden bu konuyu araştırma ihtiyacı hissedilmiştir. Öđrencilerin sosyal-duygusal öğrenmeleri ile ilgili geręekleřtirilen farklı araştırmalar literatürde mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelerken (Denham ve Brown, 2010; Elias ve Arnold, 2006; Brackett, Rivers ve Salovey, 2011; Zins, Walberg, Weissberg ve Bloodworth, 2004); bazı çalışmalar çeşitli değişkenlerin sosyal-duygusal öğrenme ile ilişkisine odaklanmıştır (Körler, 2011; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, Elias, 2003; Totan, 2011; řara ve Hasanođlu, 2015). Özellikle ölkemizde sosyal duygusal becerilerin geliştiği sınıf ortamları hakkında yeterli çalışma ve deneyimin olmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan tek çalışmada sosyal duygusal öğrenme ile ilgili geliştirilen programın öğrencilerin sınıf ortamı algılarına etkisine bakılmıştır (Esen Aygün, 2017). Buna ek olarak birçok çalışmada sınıf ortamını oluştırmada öğretmenin rolü vurgulanmıştır (Ekici, 2018; Ertuđrul, 2017; Sađlam, 2006). Sınıf ortamında geręekleřen istenmeyen davranışların sebebini sosyal duygusal becerilerdeki eksikliğe bağlayan çalışmalar mevcuttur ( Littell, Campbell, Green ve Toews, 2005; Briggs-Gowan, Carter, Irwin, Wachtel ve Cicchetti, 2004). Bu durumun aksi dūřünüldüđünde sınıf ortamının sosyal duygusal becerileri nasıl etkilediği merak konusudur.

# 1. BÖLÜM

## 1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

### 1.1. Çalışmanın Konusu

Çalışmanın temel konusu empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum değişkenleri açısından farklı düzeyde olan iki öğretmenin oluşturdukları sınıf ortamlarının ve bu sınıflarda bulunan öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin incelenmesidir. Sosyal duygusal öğrenme bireyin tüm yaşamı boyunca sosyal-duygusal ve akademik yönden bütün gelişimine ilişkin nitelikleri kazanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010:152). Öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ve sosyal duygusal becerilerinin geliştiği sınıfların ortamları hakkında yeterli çalışma bulunmamaktadır. İlkokul çağındaki çocukların sosyal duygusal öğrenmedeki gelişimi hayatlarının devamı için önem arz etmektedir. Çocukların ilkokul çağındaki sosyal yeterliliği gelecekteki davranışlarının ne yönde olacağı ile ilgili birer öngörüdür (Asher, Parkhurst, Hymel, & Williams, 1990; Akt. Howes). İleriki yaşam için sosyal duygusal beceriler çok önemlidir fakat nadiren okul programında öğrencilerin bu konudaki gelişimi göz önünde bulundurulmaktadır (Pasi,2001:1). Bu aşamada akademik gelişime daha fazla önem verildiği görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin bu kavramın öğrencilerde geliştirilmesi hakkında eksiklikleri bulunmaktadır. Bu nedenle sosyal duygusal becerilerin anlamı, gelişim süreci, faydası ve farklı değişkenlerle ilişkisinin literatür desteği ile tanımlanıp öğretmenler tarafından kaynak olarak kullanılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Çocukların sosyal yaşamlarının çoğu okulda geçer, bu nedenle onların iletişimlerinin gelişimini takip etmek kolaydır (Asher, Paquette, 2003: 76). Bu aşamada onlarla bütün gün aynı sınıfı paylaşan öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmen sınıfa girdiği anda farklı bir hava yaratabilme gücüne sahiptir çünkü sınıf ortamı yoğun bir öğrenci-öğretmen etkileşimi içermektedir (Durdu, 2015: 82). Oluşturulan ortamın olumlu ya da olumsuz yönde olması hem eğitim-öğretimin kalitesini hem de sosyal gelişimi direkt etkileyecektir. Öğretmenin öğrenciye karşı tutumu ve eğitim yöntemi öğrencilerin okulu, kendilerini, birbirlerini nasıl algıladıklarına direkt etki etmektedir (Aslan, 2011: 1). Öğretmenin öğrenciler ile birlikte oluşturduğu sınıf ortamında iyi bir lider, iyi bir gözlemci olması; sorunlara anında müdahale edebilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin sosyal duygusal becerileri olumlu bir ortamda geliştirilip, yönlendirilebilir. Öğretmen sözlü veya

sözlü olmayan davranışları ile tüm öğrencileri öğrenme etkinliklerine aktif katılıma teşvik edebilmektedir (Fraser, 1998: 28). Aynı şekilde olumsuz tavır gösteren bir öğretmen öğrencinin ilgisini kaybedip, dersten ve sosyal ortamdan uzaklaşmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde olumlu ortamı sağlayıp sağlayamadığı hem öğrencilerin sosyal duygusal becerileri hem de akademik öğrenmeleri açısından önemli bir unsurdur.

Öğretmenler de diğer bütün bireyler gibi birçok beceriye sahiptirler. Fakat öğretmenlerin sürekli öğrencilerle etkileşim halinde olması bazı becerilere sahip olup olmamalarını daha kritik hale getirmektedir. Bu bakış açısıyla bir öğretmende empati becerisinin bulunması önemlidir. Empati becerisi başkasının duygu ve düşüncelerine karşı anlayışlı olmak, özen göstermek; karşılıklı saygı duymak ve şefkatli davranmak olarak tanımlanmaktadır (Goodman, 2017: 7). Empati kurulan bir iletişimde kişi karşısındaki tarafından anlaşıldığını düşündüğü için kendisini daha değerli ve önemli hisseder. Empatik olmayan bir iletişimde ise gerginlik artar, kişi savunmaya geçip sert tepkiler verebilir (Kahraman, 2017: 1). İlkokul öğretmenin iletişim halinde olduğu öğrenci gurubunun yaş aralığı düşünüldüğünde onların sağlıklı sosyal duygusal beceri gelişimi açısından empatik beceriye sahip öğretmen gereklidir. Öğretmenin sahip olup olmamasının kritik olduğu düşünülen bir diğer değişken özsaygıdır.

Özsaygı kişinin kendisine karşı olumlu veya olumsuz tavrı ya da kendisini önemli, yeterli ve güvenli olarak algılama düzeyidir (Baybek ve Yavuz, 2005: 74). Kendisine karşı özsaygısı olmayan bir bireyin yeni nesillerin yetiştirilmesinde aktif rol oynaması istenmeyen bir durumdur. Öğretmenlerin öğrencileri ile kurduğu iletişimin kalitesi, onlara karşı olan davranışları öğrencilerin özsaygılarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Rizvançe, 2005: 21). Özsaygısı gelişmemiş bir bireyin sosyal duygusal becerilerinin gelişmesi de beklenemez.

Öğretmen için belirlenen bir diğer değişken ise mesleki doyumdur. Mesleki doyum bireyin işiyle ilgili, kazanç ve başarı gibi ihtiyaçlarının giderilmesi, ihtiyaçlar sonucu oluşan gerginlik halinin sona ermesi, memnuniyet halinin ortaya çıkmasıdır (Mersin, 2007: 2). Mesleki anlamda doyum sağlamak bütün meslek grupları için önemlidir. Öğretmen bir öğrencinin hayatında bu kadar önemli fonksiyonlara sahipken, öğretmenin işini yaparken mutlu olup olmamasının çocuğu etkileyeceği tartışmasız bir gerçektir (Tekerci, 2008: 3). Yaptığı işten doyum almayan kişi hem kendisini hem de çevresindekileri mutsuz edecek ve

sonucunda olumsuz ilişkiler ortaya çıkacaktır. Bu şekilde oluşturulan olumsuz bir sınıf ortamı öğrencinin sosyal duygusal becerilerini negatif etkileyecektir. Öğretmenin mesleki anlamda doyum sağlaması önemli bir durumdur.

Belirlenen üç değişken de her insanın sahip olması gereken; söz konusu yeni nesiller yetiştiren öğretmenler olduğunda daha da önemli hale gelen değişkenlerdir. Herhangi bir tanesinin yokluğu direkt sınıfa etki ederken öğrencilerin gelişiminin yönünü belirleyecektir.

## **1.2. Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Geçmişte öğrenci başarısı denilince akla sadece akademik başarı gelirken günümüzde öğrencinin sosyal duygusal becerilerinin gelişimi de oldukça önemsenmektedir. Çünkü gelişen çağımızla birlikte ilişkiler daha önemli hale gelirken sosyal ve duygusal anlamda gelişmiş bireylerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal becerileri gelişmiş çocuklar yaşlılarıyla ve yetişkinlerle daha olumlu ilişkiler kurarken; duygusal anlamda daha olumlu uyum sağlayıp okullarda daha iyi performans göstermektedirler (Şara, Hasanoğlu, 2015:775). Öğrenciler, öğretmen ve akranlarıyla iş birliği içinde öğrenirler ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için duygularını kullanabilmelidirler (Denham, Brown, 2010: 652). Bu çalışma ile öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine odaklanılmıştır ve bu gelişimi etkileyebileceği düşünülen sınıf ortamı üzerinde durulmuştur. Öğretmenler için belirlenen empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum değişkenleri ile çalışılan güncel bir araştırma olma özelliği taşımaktadır. Aynı zamanda ülkemizde ilgili literatüre bakıldığında ilkökul düzeyindeki öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine odaklanan araştırmaların az sayıda olduğu görülmektedir (Şara ve Hasanoğlu, 2015; Küçükkaragöz ve Erdoğan 2017; Esen Aygün, 2017). Bu açıdan da çalışma literatüre katkı sağlamaktadır.

Öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci ve öğretmenlerin günün büyük kısmını geçirdiği sınıfların ortamı sosyal duygusal becerilerin gelişimi için önemli görülmüştür. Sınıf ortamı öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulmaktadır. Öğrencinin sınıf içinde akran iletişiminin iyi olması, kendisini rahatça ifade edebilmesi, herkes ile eşit şartlarda olduğunu bilmesi ve diğerleri tarafından sevilmesi istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Aldridge, Fraser ve Huang, 1999: 49). Sosyal duygusal beceriler sadece çocukların sosyal ilişkilerindeki başarısını değil aynı zamanda daha iyi sınıf ve okul

ortamı oluşturma ve akademik başarıyı arttırmasını da desteklemektedir (Denham, Brown, 2010: 652). Sosyal duygusal beceriler ve sınıf ortamı karşılıklı bir etkileşim halindedir. Ülkemizdeki literatür incelendiğinde; sosyal duygusal öğrenme programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmelerinin gelişimine ve sınıf ortamı algılarına etkisine bakan (Esen Aygün, 2017) ve duygusal zekâ ile sınıf ortamı etkileşimine bakan (Durdu, 2015) çalışmalara rastlanmıştır. Oluşturulan farklı sınıf ortamlarının sosyal duygusal becerileri nasıl etkileyeceği ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile elde edilen bulguların müdahale programlarına öncülük edebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sınıf düzeyi gözetilmeden gerçekleştirilmiştir. Çalışma hem öğretmenlerin hem öğrencilerin becerilerini dikkate alması ve öğretmenlerin sahip olduğu özsaygı, mesleki doyum ve empati becerisinin sınıfında oluşturduğu ortama, öğrenme ortamını nasıl değiştirdiğine ilişkin bilgi sağlaması açısından literatürde rastlanmamış bir çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın öğrenmenin gerçekleştirildiği sınıfların ortamını de göz önüne alarak öğretmenlerin bu becerilerinin ortamı ne yönde etkilediğini belirlemesi çalışmanın önemli bir noktasıdır.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Öğretmenin empati becerisi, özsaygısı ve mesleki doyumunun sınıf ortamına yansımaları nasıl olur ve oluşturulan farklı sınıf ortamlarındaki öğrencilerin sosyal duygusal becerileri nasıldır?

### **1.4. Çalışmanın Varsayımları**

1. Gözlem süreci boyunca öğretmen ve öğrenciler doğal davranmışlardır.
2. Öğretmen kendisi ile yapılan görüşmede sorulan sorulara içtenlikle cevap vermiştir.

### **1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar.**

1. Bu çalışmanın gözlem verileri süreçte şahit olunan ve yorumlanan durumlarla sınırlıdır.



## 1.6. Tanımlar

Çalışmanın çatısını oluşturan bazı kavramların her ne kadar sözlük anlamları bilirse de çalışmada kullanılan tanımları aşağıda verilmiştir.

**Empatik Beceri:** Kişinin karşısındaki bireyin duygularını, düşüncelerini, algılarını, bilişsel tepkilerini ve bir konudaki tutumunu anlama ve geribildirim verebilme becerisidir (Alver, 1998:32).

**Özsaygı:** Bireyin kendisine karşı olumlu ya da olumsuz tavrı veya kendisini yeterli, güvenli, önemli algılama derecesidir (Baybek, Yavuz, 2005: 74).

**Mesleki doyum:** Kişinin yaptığı işten duyduğu hoşnutluk; işine karşı geliştirdiği tepki ve tutumdur ( Tahta, 1995: 3).

**Sınıf ortamı:** Sınıf ortamı; sınıf içerisinde oluşan psikolojik durumlar, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerine etki eden sosyal kültürel unsurların etkileşimlerinin bir ürünüdür (Durdu, 2015: 9).

**Sosyal-duygusal öğrenme:** Bireylerin iş ve okul yaşamında başarılı olmaları için temel sosyal-duygusal yeterlilikleri kazanmalarınıdır (CASEL, 2005).

## 1.7. Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcı grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

### 1.7.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile farklı empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyuma sahip iki öğretmenin oluşturduğu farklı sınıf ortamları ve bu sınıflarda eğitim öğretime devam eden öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin günün büyük kısmını birlikte ve sınıfta geçirdikleri düşünülerek sınıf ortamının incelenmesi ihtiyacı duyulmuştur. Öğrencilerin hem akademik hem de sosyal duygusal becerilerinin gelişimi büyük oranda öğretmenleri ile ilgilidir. Öğretmenler için belirlenen empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyumun sınıf ortamını etkilemesi ve oluşturulan ortamın öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini hangi yönde etkilediği konusu önemli görülmüş ve ayrıntılı araştırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma

yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Güven'e göre (2001), bu yöntemde spesifik olarak incelenen grubun, olayın ya da olgunun derinlemesine anlaşılması amaçlanmaktadır. Durum çalışmaları belirlenen ortamda neler olduğuna bakmak, verileri sistematik bir biçimde toplamak aynı şekilde analiz etmek ve var olan sonuçları ortaya koymak için önemli bir yoldur. Ulaşılan sonuç araştırmacıya durumun neden o şekilde olduğunu ve sonraki araştırmalarda nelere odaklanması gerektiğini net bir şekilde anlatır (Davey, 1991). Bir durumu iyi anlayabilmek için olay ile bağlam arasındaki ilişki detaylı bir şekilde incelenmelidir (Yin, 2013). Durum çalışmaları da detaylı bir inceleme yapabilmek için neden ve nasıl sorularını sorar ve araştırmacı kendi kontrolü dışında gerçekleşen olay ile ilgili bilgiler toplar (Gray, 2009). Durum çalışmalarında incelenecek durum sınırlandırılmalıdır. Araştırma için tek bir kişi, bir grup, bir program, bir kurum belirlenmelidir (Merriam, 2015). Durum çalışmalarında nitel ve nicel verilerin her ikisi de kullanılabilir (Aytaçlı, 2012). Bromley'e göre (1986), bu çalışmaların doğası gereği konuya bağlı olarak doğal ortamdaki doğrudan gözlemler ile veriler toplanabilirken; deneyler, anketler ikincil veri kaynağı olarak kullanılabilir

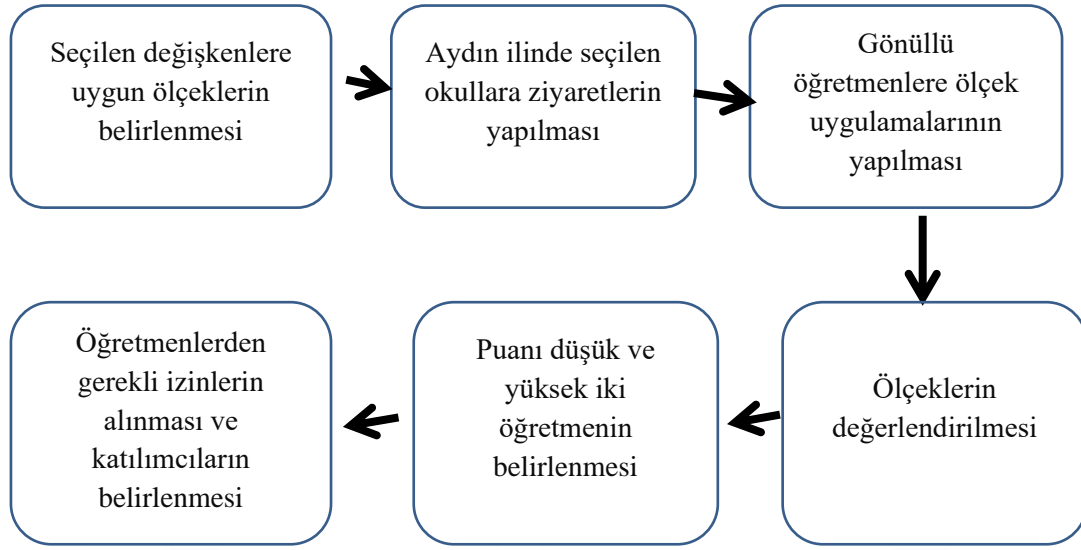
## **1.7.2. Katılımcılar**

### **1.7.2.1. Katılımcı Öğretmenlerin Belirlenmesi**

Araştırmanın çalışma grubu Aydın il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri arasından sınıf düzeyi gözetilmeksizin seçilmiştir. Öğretmen için belirlenen empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum değişkenleri açısından örneklemede herhangi bir sınırlamaya gidilmesi gerek görülmediğinden bu yöntem tercih edilmiştir. Maksimum öğretmene ulaşma amacıyla rastgele seçilen 10 farklı okuldan 43'ü kadın, 22'si erkek olmak üzere toplam 65 öğretmene empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum ölçekleri uygulanmıştır. Bu uygulamada amaç ölçeklerden en düşük ve en yüksek puanı alan iki öğretmeni belirlemektir.

Sosyal duygusal becerilerin bütün sınıf düzeyleri için geçerli olmasından ve öğretmenler için belirlenen değişkenlerin bütün öğretmenleri eşit düzeyde ilgilendirmesinden dolayı sınıf düzeyi ayırımına gidilmeden öğretmen seçimi rastgele yapılabilmektedir.

Çizelge 1.1. Katılımcıların Belirlenmesinde İzlenen Süreç



Tablo 1.1. Ölçek Uygulaması Yapılan Okulların Bulunduğu Bölgelerin Demografik Özellikleri

Okul Adı	Okul Türü (Devlet/Özel)	Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	Öğretmen Sayısı
A	Devlet	Üst	10
B	Özel	Üst	6
C	Devlet	Üst	3
D	Devlet	Alt	3
E	Devlet	Orta	10
F	Devlet	Üst	7
G	Devlet	Alt	8
H	Devlet	Üst	8
K	Devlet	Üst	5
L	Devlet	Orta	5

Araştırmada katılımcı iki öğretmeni belirlemek adına 65 öğretmene ilgili ölçekler uygulanmıştır. Bu ölçekler uygulanırken herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiş ve tamamen gönüllülük esas alınmıştır. Rastgele seçilen okullardan 9 tanesi devlet okulu iken; 1 tanesi özel okuldur. Bu okullara sosyoekonomik düzeyleri açısından baktığımızda ise 6 tanesinin üst, 2 tanesinin orta, 2 tanesinin ise alt sosyoekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlere ölçek uygulaması öncesinde cinsiyet, yaş, okutulan sınıf düzeyi ve deneyim yılı ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu uygulamada amaç katılımcı seçiminde ulaşılan 65

öğretmen ve ölçek sonuçlarına göre seçilen iki katılımcı öğretmen hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadır.

Tablo 1.2. Cinsiyet Açısından Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Frekans	%
Kadın	43	66,2
Erkek	22	33,8
Toplam	65	100,0

65 öğretmenin 43 tanesi (%66,2) kadın, 22 tanesi (33,8) erkek öğretmendir. Aradaki bu fark çalışmanın gerçekleştirildiği ilkokullarda görev yapmakta olan daha çok kadın öğretmenin bulunmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 1.3. Yaş Açısından Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	Frekans	%
22-30	1	1,5
31-40	10	15,4
41-60	51	78,5
60 ve üstü	3	4,6
Toplam	65	100,0

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin 1 tanesi (%1,5) 22-30 yaş aralığında; 10 tanesi (%15,4) 31-40 yaş aralığında; 51 tanesi (%78,5) 41-60 yaş aralığında; 3 tanesi ise (%4,6) 60 yaş ve üzerindedir. Çalışmanın Aydın ilinin merkez okullarında gerçekleştirilmesinden kaynaklı olarak 41-60 yaş arasında bir yığılma olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcı iki öğretmenin aynı yaş aralığında olma ihtimalini artırması dolayısıyla problem olarak görülmemiştir.

Tablo 1.4. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyleri Açısından Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf Düzeyi	Frekans	%
1	4	6,2
2	23	35,4
3	15	23,1
4	23	35,4
Toplam	65	100,0

Öğretmenlerin 4'ü (%6,2) 1. sınıf; 23'ü (%35,4) 2. sınıf; 15'i (%23,4) sınıf; 23'ü (%35,4) 4.sınıf öğrencilerini okutmaktadır. 1.sınıf öğretmenlerinin daha az olması öğretmenlerin sınıflarına yeni yeni adapte olmaya çalışmaları ve okuma-yazma etkinliklerine odaklanmaları sonucu ölçek uygulamasına katılmak istememelerinden kaynaklanmıştır.

Tablo 1.5. Öğretmenlerin Deneyim Yılları Açısından Frekans ve Yüzde Değerleri

Deneyim Yılı	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	4	6,2
6-10 yıl	23	35,4
11-20 yıl	15	23,1
20 ve üstü yıl	23	35,4
Toplam	65	100,0

Öğretmenlik deneyimlerine baktığımızda 4'ü (%6,2) 1-5 yıl arasında; 23'ü (%35,4) 6-10 yıl arasında; 15'i (%23,1) 11-20 yıl arasında deneyimlidir. Ayrıca 23'ünün (%35,4) 20 yıl üzerinde deneyimlerinin olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde öğretmenlere “Empatik Beceri Ölçeği B-Formu”, “Rosenberg Özsaygı Ölçeği”, “Mesleki Doyum Ölçeği” uygulanmıştır.

### ***Empatik Beceri Ölçeği B-Formu***

Araştırmada öğretmenlerin empati becerisini ölçmek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ) B-Formu“ kullanılmıştır. Ölçek 6 farklı durum ve her bir duruma tepki olarak verilebilecek 12’şer cevaptan oluşmaktadır. Uygulama aşamasında katılımcı öğretmenlerden durumları tek tek okumaları ve her bir durum için 3 tane kendilerine uygun olan 1 tane de durumla ilgisiz olan tepkiyi seçmeleri istenmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması psikoloji eğitimi alıp almamalarına göre seçilen toplamda 28 kişi ile gerçekleştirilmiştir. İki grubun empatik beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t=6.77$ ,  $sd= 26$ ,  $p<.001$ ). Güvenirlik çalışmaları sonucunda ise test-tekrar test korelasyonu. 91 olarak hesaplanarak ölçek güvenilir bulunmuştur.

### ***Rosenberg Özsaygı Ölçeği***

Çalışmanın hipotezlerinden birisi olan öğretmenin kendisine olan özsaygısının öğrencilerle olan iletişimde ve sınıf ortamında etkili olacağı hipotezi sonucunda

Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Rosenberg Özsaygı Ölçeği" öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarına göre genel geçerliliği %71 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alfa katsayısı .75 olarak belirlenmiştir. Bu durumda ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik sonuçlarının çok yüksek olmaması sonucunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alınan dönütler sonucunda ölçeğin uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

### ***Mesleki Doyum Ölçeği***

Öğretmen seçimi için belirlenen değişkenlerden birisi olan mesleki doyumunu ölçmek için Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından geliştirilen "Mesleki Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipi bir ölçektir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 114 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarına göre; faktör yüklerinin .38 ile .76 arasında yer aldığı görülmektedir. Ölçek iki faktörlüdür ve iki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 48.6'dır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. İç tutarlılık için hesaplanan Cronbach Alpha değeri .90 olup iç tutarlılığın sağlandığını göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin seçiminde "Empatik Beceri Ölçeği B-Formu", "Rosenberg Özsaygı Ölçeği", "Mesleki Doyum Ölçeği" kullanılarak toplanan verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda değişkenlerden en yüksek ve en düşük puanları alan iki öğretmen belirlenmiştir. Bu seçimin amacı öğretmenlerin arasındaki farkın sonucunda oluşturdukları sınıf ortamını ve öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini incelemektir.

Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde öğretmenlerin bir kısmı ölçek uygulamasına katılmak istememiştir. Bu nedenle bu öğretmenler ile çalışma yapılamamıştır. Ölçek analizleri sonucunda az puan alan bir öğretmen sınıfında gözlem yapılmasını reddetmiştir ve az puan alan bir sonraki öğretmen tercih edilmiştir. Analizlerden yüksek puan alan bir öğretmen ise norm fazlası olduğunu ve kendi okuluna geri dönme ihtimali olduğunu belirterek gözlem sürecine katılmak istememiştir ve bir sonraki yüksek puan alan öğretmen tercih edilmiştir.

### 1.7.2.2. Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Ölçek sonuçlarının değerlendirilmesi sonrasında empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum kriterlerine göre en düşük ve en yüksek puanı alan iki öğretmen belirlenmiştir.

Aslı öğretmen, uygulama yapılan 2018 yılında 48 yaşındadır. Ölçek uygulaması yapılan L okulu öğretmenlerinden birisidir. Öğretmenlik mesleğinde 24.yılıdır. Öğretmenlik fakültesi, sınıf öğretmenliği mezunudur. Şu an 4.sınıfların öğretmenliğini yapmaktadır. Bu sınıfın 1.sınıftan beri öğretmenidir. Ölçek uygulaması sonuçlarına göre en yüksek puanı Aslı öğretmen almıştır.

Damla öğretmen, uygulama yapılan 2018 yılında 51 yaşındadır. Ölçek uygulaması yapılan K okulu öğretmenlerinden birisidir. Öğretmenlik mesleğinde 26. yılıdır. Öğretmenlik fakültesi, sınıf öğretmenliği mezunudur. Şu an 4.sınıfların öğretmenliğini yapmaktadır. Bu sınıfın 1.sınıftan beri öğretmenidir. Ölçek uygulaması sonuçlarına göre en düşük puanı Damla Öğretmen almıştır. Her iki öğretmenden de gerekli izinlerin alınmasının ardından sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir.

### 1.7.3. Gözlem Süreci

Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinden sonraki süreçte ilk olarak her iki öğretmenin sınıfında da ikişer hafta pilot gözlemler gerçekleştirilmiş ve araştırmacının sınıfta bulunmasının sürece etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra asıl gözlem sürecine başlanmıştır. Gözlem öncesi hazırlık sürecinde çalışmanın amacı doğrultusunda ders ayrımı yapmaya gerek görülmediğinden araştırmacı tarafından bütün ana derslerin (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler) gözlemlenmesi talep edilmiştir. Her iki öğretmen ile de görüşmeler yapılmış, ders programları alınmıştır. Burada amaç farklı derslerde gözlemleri gerçekleştirebilmek ve buna göre sınıfın ortamında değişiklik olup olmadığını belirleyebilmektir. Gözlem sürecine 12 Kasım 2018 tarihinde öncelikle Aslı öğretmenin sınıfı ile başlanmış; Damla öğretmenin sınıfı ile aynı hafta içerisinde devam edilmiştir. Bir günde en fazla iki ders saati gözlemlenmiştir. Sınıf gözlemleri iki öğretmenin sınıfı için ortak ilerlemiştir. Gözlem bitimlerinde öğretmenlerden bir hafta sonraki günler için randevular alınmış mümkün olduğu kadar farklı derslerde bulunmak hedeflenmiştir.

Sınav haftaları, belirli gün ve haftalara hazırlık, sınıf gezileri ve öğretmenlerin özel sebepleri dolayısıyla bazı belirlenen günlerde gözlemler yapılamamış program esnemiştir. Araştırmacıdan kaynaklanan gecikmeler ise sağlık problemleri, iş yoğunluğu olarak gösterilebilir.

Lincoln ve Guba'ya göre (1985), veri toplama süreci doygunluk noktasına gelene kadar devam etmelidir. Araştırmada her öğretmenin sınıfı da 16 saat gözlenmiş ve toplanan verilerin yeterli olduğu düşünülene kadar çalışma devam etmiştir. Çalışmada 13 Mart 2019 Çarşamba günü Damla öğretmenin sınıfı ile sınıf gözlemlerine son verilmiştir. Araştırma süresince yapılan ders gözlemlerinin takvimi her iki öğretmen için ayrı ayrı Ek.1'de verilmiştir.

Araştırmacı ders gözlemlerinin her öğretmen için ayrı ayrı ikişer saat toplamda dört ders saatine alan uzmanı ile gitmiştir. Alan uzmanı, araştırmacı ile birlikte ders gözleminde bulunmuş, alan notu tutmuş ve sınıf ortamı kontrol listesi doldurmuştur. Ders gözlemine bir uzmanla birlikte gidilme amacı araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırmaktır. Alan uzmanının alan notları Ek 2'de sunulmuştur.

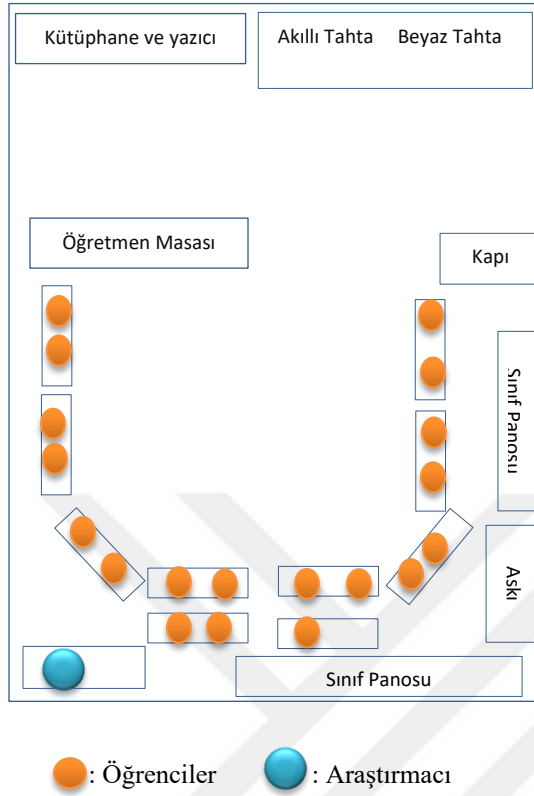
#### **1.7.4. Sınıf Ortamı**

##### **1.7.4.1. Sınıfların Fiziksel Ortamı**

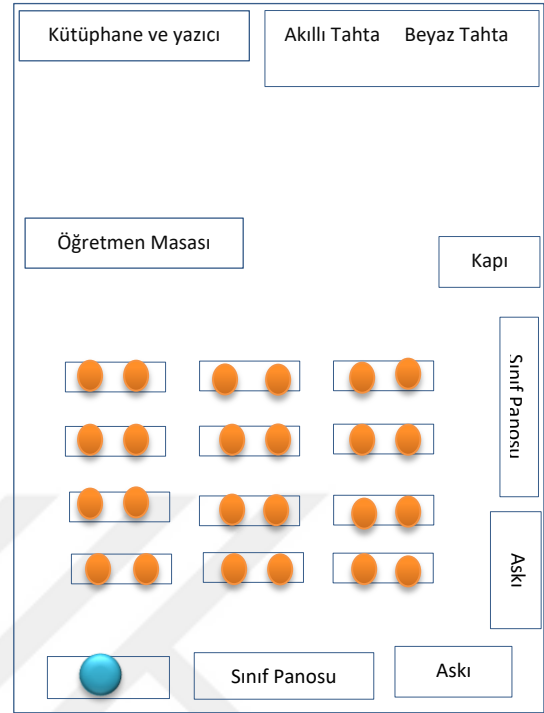
Araştırma yapılan her iki sınıfta da bir adet akıllı tahta, bir adet beyaz tahta, bir adet fotokopi makinası bulunmaktadır. Ayrıca Aslı öğretmenin sınıfında bir adet kitaplık bulunmaktadır. Bu kitaplıkta çocuklara yönelik okuma kitapları ve öğretmenin yararlandığı kaynak kitapların olduğu gözlemlenmiştir. Her iki sınıfta da panolarda Atatürk köşesi ve öğrencilerin yaptığı resimler vardır. Damla öğretmenin sınıfında öğrenciler geleneksel bir şekilde oturmaktadır. Geleneksel ve öğretmen merkezli bu oturma düzeninde öğrencilerin oturma pozisyonları tahtaya dönüktür ve arka arkaya gelecek şekildedir. Bu oturma düzeni gözlem yapılan süre boyunca aynı kalmıştır. Aslı öğretmenin sınıfı yarım ay şeklinde oturmaktadır. Öğrencilerin yüzü öğretmene dönüktür. Sınıfların yerleşim düzenleri Çizelge 2. ve 3.'de verilmiştir.



Çizelge 1.2. Aslı öğretmenin sınıf yerleşim düzeni



Çizelge 1.3. Damla öğretmenin sınıf yerleşim düzeni



#### 1.7.4.2. Sınıfların Genel Ortamı

Aslı öğretmenin sınıfındaki öğrenciler ders başlamadan önce gerekli materyallerini hazırlayıp öğretmenlerini beklemektedirler. Bu durum derse geçişi kolaylaştırırken öğretmenin sınıf yönetiminin de bir göstergesi niteliğinde görülmektedir. Ders esnasında ise karşılıklı söz hakkı olarak konuşan öğrenciler fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmektedirler. Bütün öğrenciler eşit söz hakkına sahiptir ve gürültülü bir ortam oluşmamaktadır. Ayrıca derste ayağa kalkan öğrenci olmamaktadır.

Damla öğretmenin sınıfında Aslı öğretmenin sınıfına göre daha farklı bir ortam söz konusudur. Öğretmen derse geçişte ve öğrencilerin dikkatini çekmekte zorlanırken sınıfa ders boyunca gürültü hâkimdir. Söz hakkı almadan konuşan; başkası konuşurken onun sözünü kesen öğrenciler ortamı da olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğrenciler sık sık ayakta dolaşırken herhangi bir uyarı almamakta ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadırlar.

### 1.7.5. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının özelliklerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Sınıf Ortamı Kontrol Listesi”, “Alan Notları”, “Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler” ve “Sınıf Gözlemleri” kullanılmıştır.

#### 1.7.5.1. Sınıf Ortamı Kontrol Listesi

Gözlemler esnasında sınıf ortamını değerlendirmek adına araştırmacı tarafından sınıf ortamı kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi oluşturulmadan önce ve oluşturma sürecinde alan taraması yapılmıştır. Sınıf ortamında karşılaşılabilecek durumlar ve sınıflarda olması gereken kriterler göz önünde bulundurularak 24 maddeden oluşan bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Maddeler iletişim, hazırbulunuşluk, sınıf yönetimi alt boyutlarını kapsamaktadır. İletişim alt boyutunda genel olarak öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimi ile ilgili maddeler yer alırken; hazırbulunuşluk öğrencilerin hem materyal hazırlığı hem de akademik yönden hazırlığını içermektedir. Sınıf yönetimi alt boyutu ise öğretmenin sınıf yönetimi sonucunda oluşabilecek durumlar göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Gözlem süreci boyunca her ders saati için bu rubrikler doldurulmuş ve değerlendirmeleri yapılmıştır. Hazırlanan kontrol listesi Ek 3’de verilmiştir. Ayrıca her bir alt boyut için örnek maddeler tablo 6 ile gösterilmektedir.

Tablo 1.6. Sınıf Ortamı Kontrol Listesi Alt Boyutlarına Yönelik Örnek Maddeler

İletişim	Hazırbulunuşluk	Sınıf Yönetimi
1. Öğrenciler birbirlerinin fiziksel özellikleriyle dalga geçiyor.	1. Öğrenciler derse kitap defterlerini eksiksiz getiriyor.	1. Ders esnasında sınıfta gürültü oluyor.
2. Sorun yaşamadan grup olarak çalışıyorlar.	2. Öğrenciler fikirlerini söylerken yaptıkları araştırmaları da işin içine katıp fikirlerini destekleyebiliyorlar.	2. Öğretmen bütün öğrencilere eşit söz hakkı veriyor.

#### 1.7.5.2. Sınıf Gözlemleri

Okul idarelerinden ve öğretmenlerden gerekli izinlerin alınmasının ardından gerçekleştirilen sınıf gözlemleri 16’şar ders saati toplamda 945 dakika sürmüştür. Gözlem yapılandırılmamıştır. Araştırmacı sürece hiç müdahalede bulunmamıştır ve araştırmacı gözlem sürecinde katılımcı olmayan gözlemci rolünü üstlenmiştir. Sınıfın en arka sırasında bütün sınıfı ve öğretmeni net bir şekilde göreceğ konumda oturmuştur. Gözlemlerin bir

günde maksimum iki ders saati olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca iki öğretmenin sınıfı araştırma süresi boyunca farklı günlerde gözlenmiştir. Özellikle sınıfın ortamına, bu ortamın oluşma sürecine ve hem öğrencilerin hem de öğretmenin bu konudaki payına odaklanılmıştır. Ayrıca sınıf ortamının olumlu veya olumsuz oluşunun öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini nasıl yönlendirdiği de gözlem sürecinde göz önünde bulundurulmuştur.

### 1.7.5.3. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler

Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşüyle son halini almıştır. Görüşme soruları temelde 6 tanedir fakat içeriklerinde alt sorular da bulunmaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken yine sınıf ortamı kontrol listesinde bulunan alt boyutlara bağlı kalınmış öğretmenin öğrencilerle iletişimi, öğrencilerin birbirleri ile iletişimleri, öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve öğretmenin sınıf yönetimini içeren sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmıştır ve öğretmenlerin cevaplarına göre araştırmacının eklediği sorular da olmuştur. Damla öğretmen ile yapılan görüşme 19.03.2019 tarihinde sessiz bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve 28’21’’ sürmüştür. Aslı öğretmen ile yapılan görüşme 21.03.2019 tarihinde öğretmenler odasında kimsenin olmadığı sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiş ve 15’52’’ sürmüştür. Her iki öğretmen ile yapılan görüşme de herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Öğretmenlerin bilgisi dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Sonrasında görüşmeler transkript edilmiş ve Damla öğretmenin 6 sayfa, Aslı öğretmenin 4 sayfa sürmüştür. Görüşme soruları Ek 4’de sunulmuştur. Ayrıca görüşme sorularından örnekler tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 1.7. Görüşme Sorusu Örnekleri

1. Sınıfta gözde olan öğrencileriniz var mı? Gözde öğrencilerin diğer öğrencilerle ilişkileri nasıl?
2. Öğrencileriniz ev ödevlerini yapmadan ya da gerekli materyali olmadan (defter,kitap) sınıfa geldiklerinde neler yapıyorsunuz? Materyal eksiklikleri dersinizi etkiliyor mu?

### 1.7.5.4. Alan Notları

Araştırmada, gözlem esnasında önemli görülen diyaloglar, mimikler araştırmacı tarafından not alınmıştır. Alan notları gözlemlenen her ders saati ve her öğretmen için ayrı ayrı tutulmuştur ve toplamda 60 sayfadır. Alınan alan notları gözlemlerden, ölçeklerden ve sınıf ortamı kontrol listesinden elde edilen verileri anlamlandırmak amacıyla tutulmuştur. Araştırmacı tarafından tutulan alan notları örneği Ek 5’de sunulmuştur.

## **1.7.6. Verilerin Analizi**

### **1.7.6.1. Katılımcı Belirleme Sürecinde Kullanılan Ölçeklerin Analizi**

65 öğretmene empati becerisi, özsaygısı ve mesleki doyumu düşük ve yüksek olan iki katılımcı öğretmeni belirlemek amacıyla uygulanan Empatik Beceri Ölçeği, Özsaygı Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği sonuçları SPSS programına girilmiş; toplam puan alınarak analizleri yapılmıştır.

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği”nin puanlaması ayrı bir şekilde yapılmıştır. Öğretmenlerin örnek durumlar karşısında seçtiği her maddenin ayrı bir puanı vardır ve ölçek sonunda alınan toplam puanlara bu şekilde ulaşılmıştır.

### **1.7.6.2. Asıl Çalışma İçin Toplanan Verilerin Analizi**

Çalışmanın bu aşamasında gözlemlerden, kontrol listesinden ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizinin ilk aşamasında gözlemlerden elde edilen veriler toplamda 100 sayfa sürmüştür. Daha sonra iki öğretmen için de ayrı ayrı sınıf ortamını yansıtan örnekler belirlenerek yorumlanmıştır. Sonraki aşamada her örnek için kodlar geliştirilmiştir. Benzer kodlar bir araya getirilerek iletişim, öğretmenin akademik ve mesleki yeterliliği ve sınıf yönetimi temalarına ulaşılmıştır. Analiz sürecinde ulaşılan kodlar ve temalar Ek 6’da verilmiştir.

Sınıf ortamı kontrol listesinin analizinde 24 maddenin her birinden alınan puan toplanmıştır. Bu işlem 16 ders saati için de gerçekleştirilmiş; sonunda toplam puana ulaşılmıştır. İki öğretmen için de ayrı ayrı yapılan analiz sonucunda öğretmenleri hem madde düzeyinde hem de toplam puan düzeyinde yorumlama fırsatı doğmuştur.

Araştırmada gerçekleştirilen görüşmeler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin analizinde alınan ses kayıtları transkript edilmiştir. Transkript sonucunda iletişim, hazırbulunuşluk ve öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili görülen kısımlar belirlenerek yorumlanmıştır. Bu aşamada farklı zamanlarda tekrar incelemeler yapılarak yorumlanma tekrarlanmıştır.

Alan notları gözlemlerden, kontrol listesinden ve görüşmelerden elde edilen verileri yorumlarken sürekli incelenmiş; ayrıca bir analiz yapılmamıştır. Verilerin daha anlamlı hale gelmesi sürecinde sık sık faydalanılmıştır.

### **1.7.7. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Çalışmanın geçerli ve güvenilir olması akademik alandaki yeri açısından önemli görülmektedir. Araştırmada toplamda 32 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin iki sınıf için ayrı ayrı 2 saat toplamada 4 saatine bir alan uzmanı ile gidilmiştir. Alan uzmanının derslere katılımı araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırırken; sınıf ortamının başka bir uzman tarafından da değerlendirilmesini sağlamıştır. Farklı veri toplama araçları ( gözlem, görüşme, sınıf ortamı kontrol listesi, alan notu) kullanılmıştır. Burada amaç hem farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tutarlılığını belirlemek hem de çalışmanın kapsamını genişleterek daha derin bilgi edinebilmektir.

Araştırmanın tutarlılık ve teyit incelemesinin sağlanması için araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından araştırmada bulunan 260 durumun 62'si yani %25'i analiz edilmiştir. Araştırmada güvenilirlik hesaplaması [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü ile bulunmuştur. Miles % Hubberman'ın (1994) geliştirdiği bu formüle göre hesaplamının %70'in üzerinde çıkması araştırmayı güvenilir kılmaktadır. Bu araştırmada tutarlılık .88 olarak hesaplanmış ve çalışma güvenilir bulunmuştur.

### **1.8. Kaynak Özetleri**

Bu bölümde sosyal duygusal beceriler ile ilgili ulusal ve uluslararası kaynak özetleri ve bu konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde sosyal duygusal becerilerin çeşitli değişkenler ile ilişkisini araştıran çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları öğretmen odaklı iken bazıları öğrenci odaklı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sosyal duygusal beceriler ve sınıf ortamı ilişkisi ulaşılan çalışmalar ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson ve Salovey (2012), öğretmenlerin öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini etkileyen faktörler konusunda gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin gelişiminde birincil etken olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğretmenin bu konudaki yeterliliğinin öğrenme ortamını şekillendirebileceğini ve öğrencilerin gelişimsel süreçleri üzerinde etkili olacağını

ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin sosyal duygusal beceri inançlarını ölçmek adına iki aşamadan oluşan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. İlk aşamada 935 öğretmene sosyal duygusal beceri hakkında bilgi edinme durumları, okul kültürünün sosyal duygusal becerileri destekleyip desteklemediği ve bu konuda öğretimin yapılması ile ilgili anket maddeleri uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında sınıflarında sosyal duygusal öğrenme programı uygulayan öğretmenler arasından rastgele seçilen 88 öğretmenlere uygulanan ölçekler ile çalışmanın geçerliliği sağlanmıştır. Bu araştırmada amaç öğretmenlerin sosyal duygusal beceriler hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yarayan bir araç geliştirmektir. Öğretmenlerin bu konuda değerlendirilmesi sosyal duygusal becerileri geliştirme adına uygulanacak program öncesinde uygulayıcı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaktır. Bu sayede programın süresine ve sonuçların niteliğine daha kolay karar verilebilecektir.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011), öğrencilerin sosyal duygusal becerileri geliştirmenin sonuçlarıyla ilgili yaptıkları meta-analiz çalışmasında 270.034 öğrenciyi kapsayan 213 çalışma incelemişlerdir. İncelenecek çalışmaları seçerken sosyal-duygusal öğrenme, özsaygı, empati, duygusal zekâ, problem çözme, çatışma çözme, önleme, stresle başa çıkma anahtar sözcüklerini kullanmışlardır. Konu ile ilgili ulaşılan makalelerin %75'inin son 20 yılda yazıldığı görülmektedir. Durlak ve diğerleri (2011), sosyal duygusal yönden gelişmesi sağlanan öğrencilerin tutum, davranış ve akademik başarılarının diğerlerine göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliğinin önemini vurguladıkları çalışmalarında sosyal bir sınıf modeli önerisinde bulunmuşlardır. Oluşturdukları bu sınıf modelinin öğrencilerin olumlu anlamda gelişim göstermesini sağlayacağını, öğrenmeye daha elverişli bir sınıf ortamı yaratmaya katkıda bulunacağını öne sürmüşlerdir. Bu sınıf ortamını oluşturan öğretmenin sosyal duygusal anlamda yeterli olması öğrencilerinin duygularını tanıyan, onlarla olumlu ilişkiler kurabilen, onları motive eden bir lider olarak öğrencilerinin de aynı şekilde gelişim göstermesini sağlayacağını düşünmektedirler. Jennings ve Greenberg'in bu çalışması öğretilerde bulunan ya da bulunmayan başka yeterliliklerin de sınıf ortamı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Norris (2003), sosyal ve duygusal öğrenmenin okul ve sınıf ortamında sosyal beceriler öğreten bir yaklaşım olduğunu savunmuştur. Sosyal duygusal becerilerin olumsuz

sosyal etkileşimleri azaltmada ve akademik başarıyı arttırmada etkili bir yöntem olduğunu söylemiştir. Norris, sosyal duygusal becerilerim bazı anahtar becerileri içerdiğini; bu becerilerin öz farkındalık, duygu düzenleme, kendini izleme, empati kurma ve ilişkilerini yönetme olduğunu ifade etmiştir. Sosyal duygusal becerilerim geliştiği sınıflarda öğrenciler aktif dinleme gerçekleştirebilirken, etkili iletişim becerilerini kullanıp; karşılarındaki kişiye olumlu ve destekleyici tavır takınmaktadırlar. Ayrıca hedef belirleme, stresle başa çıkma, problem çözme konusunda da gelişmişlerdir. Norris sosyal duygusal becerilerde yeterliliğe sahip bir öğretmenin de iş tatmininin daha yüksek olup daha uzun süre mesleki devamlılığı sağlayacağını savunmuştur.

Denham ve Brown (2010), çalışmalarında sosyal duygusal beceriler ve akademik başarı ilişkisine odaklanmışlardır. Okulların sosyal yerler olduğunu ve öğrenmenin de sosyal bir süreç olduğunu savunan araştırmacılar akademik başarı ve sosyal duygusal becerilerin yakın ilişki içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmen ve akranlarıyla iş birliği içinde öğrenmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için duygularını kullanması bu ilişkiyi kaçınılmaz kılmaktadır. Denham ve Brown'da Norris'in (2003) çalışmasına benzer şekilde sosyal duygusal öğrenmenin içerdiği becerileri öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, karar verebilme ve olumlu sosyal beceriler geliştirme olarak sıralamışlardır. Bu becerilere sahip bireylerin sosyal duygusal öğrenmelerinden söz edilebilmektedir.

Howes (2000), sosyal duygusal sınıf ortamı, çocuk-öğretmen ilişkileri ve çocukların akran ilişkilerini içeren 5 yıllık boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın ilk yılında bir sınıftaki bütün öğrencilerin aynı sosyal duygusal beceri puanı aldığı sonucuna ulaşmıştır. Zaman içerisinde elde edilen bulgularda önemli değişiklikler yaşanmıştır. Çalışma ile ulaşılan en önemli bulgu yüksek davranış probleminin olduğu sınıflarda öğrenci-öğretmen yakınlığının daha düşük olmasıdır. Bu sürecin bir döngü şeklinde ilerlediği söylenebilir. Düşük ilişki problemlili öğrenciyi ortaya çıkarırken; öğretmen problemlili öğrenci ile daha az yakınlık kurmaktadır. Bu döngünün bir sonucu da oluşturulan olumsuz sınıf ortamıdır. Howes çalışmasında sınıfın sosyal duygusal ortamını yönlendirmede öğretmen etkililiğinin üzerinde durmuştur. Özellikle küçük yaşta çocukların öğretmenleri için bu konuda hazırlama programlarına tabii tutulmaları konusunda öneride bulunmuştur.

Morris, Millenky, Raver ve Jones (2013), çalışmalarında sınıf ortamının öğretmenlerin sosyal duygusal beceri gelişimiyle daha iyi hale getirilebileceğini düşünerek bir müdahale çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin çocukların sorunlu davranışlarına karşı tepkilerinde pozitif yönde değişiklikler olurken, olumlu sınıf ortamı oluşturabilme yeteneklerinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda olumlu sınıf ortamının sağlandığı sınıfta öğrenim gören çocukların derse katılımlarının arttığı ve problemleri davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde yaşanan gelişimin direkt öğrencilere yansımaları ve onlarda da pozitif değişiklikler yaratması öğretmenin gelişimindeki etkililiğini bir kez daha ortaya koymuştur. Benzer şekilde Bulotsky-Shearer, Dominguez, Bell, Rouse ve Fantuzzo (2010), okul başarısı ve sosyal hayat başarısı için sosyal duygusal becerilerin önemine vurgu yaptıkları çalışmalarında; sosyal-duygusal yönden eksiklik yaşayan öğrencilerin sınıf ortamında problemleri davranışlar sergiledikleri, akranlarıyla problemleri ilişkiler kurduklarını, derse katılımda isteklerinin az olduğunu ve sınıf öğretmenlerine karşı güvensiz bağlanma gösterdiklerini ileri sürmüşlerdir.

Burke (2002), “bir öğretmenin öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerindeki rolü nedir?” sorusundan yola çıkarak gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin aile büyüklerinden sonra hayatlarındaki en önemli yetişkinin öğretmenleri olduğuna dikkat çekmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin gelişimlerinde büyük etken olduğunu ifade etmektedir. Burke, sosyal duygusal öğrenmenin beraberindeki becerileri öz farkındalık, kendine ve başkalarına saygı, olumlu kişiler arası ilişki, hedeflere ulaşmak için plan yapma, problem çözme ve kendini kontrol edebilme olarak sıralamıştır. Bir öğretmenin öğrencisinin sosyal duygusal anlamda gelişmesini sağlamak için onların psikolojik ve duygusal gereksinimlerinin farkında olması, iletişimi buna göre düzenlemesi ve her türlü ihtiyaca duyarlı olması gerekmektedir. Burke, ancak bu şekilde öğretmenlerin onların yaşamında gerçekten bir fark yaratabileceklerini ileri sürmektedir.

Reyes, Brackett, Rivers, White, ve Salovey (2012), sınıfı öğrenci ve öğretmenlerin etkileşime girdiği birinci bağlam olarak tanımlamışlardır. Sınıftaki sosyal ve duygusal etkileşimlerin kalitesini de öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan etkileşimin belirlediğini; yani sınıfın ortamını oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Reyes ve diğerlerinin (2012) çalışmasına göre sosyal duygusal bir ortam oluşturulan sınıflarda öğretmenler



öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, onların bakış açılarını dikkate alan, sevecen ve cana yakın ilişki kuran, alaycı ve sert disiplin uygulamalarını kullanmaktan kaçınan liderler konumundadır. Bu öğretmenler öğrencilerinin duygusal ve akademik gereksinimlerinin farkındadır ve kendini ifade edebilmeye teşvik eden dönütlerle öğrencilerinin motivasyonunu arttırabilir. Bu çalışma olumlu sınıf ortamının sosyal duygusal yönden destekleyici olduğunu ve bu ortamda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını da pozitif etkilediğini ortaya koymuştur.

Merrel, Juskelis, Tran ve Buchanan (2008), öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ile ilgili bir müdahale çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla farklı yaş gruplarından 203 öğrenciye 12 hafta boyunca bir saatlik dersler verip sosyal duygusal becerilerindeki gelişimi test etmişlerdir. Çalışma ile birlikte kısa sürede olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Merrel ve diğerleri (2008), duyguları tanıma ve yönetme, başkalarına saygı ve ilgi duyma, karar alma, olumlu ilişkiler kurabilme ve problem çözebilme becerilerini edinme süreci olarak tanımladıkları sosyal duygusal becerilerde gelişme gösteren öğrencilere gelecekte daha iyi kararlar vermelerine yol açabilecek bir koruma sağladığını da belirtmişlerdir.

Zins ve Elias (2007), bugünün eğitimcilerinin çocuklarda intihar, şiddet, madde bağımlılığı, ailesel problemler gibi sosyal anlamda birçok sorunla uğraştıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak sosyal duygusal beceriler ve akademik başarının iç içe geçmiş olduğunu göz önünde bulundurup eğitim öğretim faaliyetlerini buna göre düzenleyen kurumların sayısının az olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin hem okulda hem de yaşamları boyunca başarılı olabilmeleri için sosyal duygusal ve akademik öğrenmenin birbirine entegre edildiği bir eğitim almalarının önemi üzerinde durulmuştur. Zins ve Elias (2007), çalışmanın devamında sosyal duygusal beceriler ve sınıf ortamı üzerinde durmuşlardır. Bu ilişkinin karşılıklı bir şekilde ilerlediğini, olumlu ortamın sosyal duygusal becerileri teşvik edeceğini, sosyal duygusal becerilerin de olumlu ortam oluşturmayı kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Karşılıklı saygı, işbirliği, pozitif iletişimin olduğu ortamlarda gelişimin daha olası olduğunu, bu ortamların öğrencileri keşfetmeye, kişisel ihtiyaçlarını ifade edebilmelerine, problemlerini çözebilmelerine, akranlarıyla ve yetişkinlerle pozitif ilişkiler kurmalarına yönlendireceğini ifade etmişlerdir. Ryan, Gheen, Midgley (1998) çalışmalarında sosyal duygusal becerilerin desteklendiği sınıflarda öğrencilerin öğretmenle daha rahat iletişime girdiğini, öğretmenin sevgisini hisseden öğrencilerin yardım isteklerini bildirme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Şara ve Hasanoğlu (2015), ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyoekonomik düzeye, cinsiyete ve yaşanan yere göre incelenmesi ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarında sosyal duygusal öğrenmeleri gelişmiş çocukların, daha olumlu ilişkiler kurabildiklerini, ortama daha kolay uyum sağlayabildiğini ve okul başarısının daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda; her yaş grubunun eğitim-öğretim müfredatına sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanımlarını içeren programların eklenmesini önermişlerdir.

Esen Aygün (2017), duygusal sosyal gelişim dersi öğretim programı ve sosyal duygusal öğrenme programının 4.sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine, akademik başarılarına ve sınıf ortamı algılarına etkisini incelediği çalışmada; sosyal duygusal öğrenme programının olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Esen Aygün (2017) araştırma kapsamında çalışılan sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme konusunda farkındalıklarının düşük olduğu ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Sınıf ortamını öğrencilerin mutlu olması ve kendilerini güvende hissetmeleri açısından öğrenim sürecinin önemli bir parçası olarak görmüştür ve sosyal duygusal öğrenme ile karşılıklı ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde sosyal duygusal beceriler ile ilgili çalışmaların genellikle ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği görülmektedir. Kabakçı ve Totan (2012), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisini inceledikleri çalışmada pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Öztürk (2017) sosyal duygusal öğrenme becerileri ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada koruyucu-istekçi anne baba tutumlarının öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2014), benzer bir çalışma ile öğrencilerin ebeveyn tutumları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada aralarında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Kutluay Çelik (2014), ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Merter (2013), ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek öğrencilerin benlik saygısının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Totan (2011), problem çözme becerileri eğitim programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini

incelemiştir. Araştırmasının sonunda problem çözme becerileri eğitiminin; görev bilinci, öz düzenleme ve sosyal duygusal öğrenme ihtiyaçları ile pozitif ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Ayrıca problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinde de artış meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Kabakçı (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini incelemiştir. Çalışmasının sonunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iletişim becerilerinin ve sosyal duygusal öğrenmelerinin daha iyi olduğu; 6.sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerin 8.sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre stresle başa çıkma becerilerinde daha iyi düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

## 2. BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu tezde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal becerileri üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin sahip olduğu farklı empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyumunun sınıf ortamına yansımalarını ve oluşturulan farklı sınıf ortamlarındaki öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinin nasıl etkilediğini incelemektir. Öğrencilerin eğitim öğretim gördükleri sınıfların ortamı akademik olduğu kadar sosyal duygusal anlamda da gelişimlerini etkiler. Sınıf ortamları da öğretmen liderliğinde öğrencilerle birlikte meydana getirilir. Öğretmende bulunan birçok beceri onun bu ortamı oluşturma sürecinde aktif rol oynarken; bahsedilen becerilere sahip olmaması da aynı şekilde etkili olacaktır. Bu çerçevede ilk olarak öğretmen için belirlenen empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum değişkenleri açıklanacak ve olumlu sınıf ortamı oluşturmadaki önemlerinden bahsedilecektir. Daha sonra farklı sınıf ortamındaki öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin nasıl olacağı sistematik bir şekilde incelenecektir.

#### 2.1. Empati Becerisi

İlgili literatür incelendiğinde empati kavramının farklı tanımlamaları olduğu görülmektedir. Empati kavramı ilk olarak hissetmek anlamına gelen “Einfühlen” ifadesinin Alman filozoflar tarafından 19. yüzyılda kullanılması ile ortaya çıkmıştır (Buckley, 1993: 81). Empati denilince en başta bu alanda çalışmalar yapan Rogers akla gelmektedir. Rogers’a göre (1975), kişinin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru anlayarak onun gibi hissedebilmesi ve bunu o kişiye iletebilmesine empati denilir. Buckley (1993), empatiyi üç bileşenli bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu bileşenleri; başkalarının duygu durumlarını belirleme ve ayırt etme becerisi, kişinin karşısındaki kişinin bakış açısından bakabilme kabiliyeti ve duyguyu paylaşabilme yeteneği olarak açıklamıştır.

Empati, kişinin karşısındaki bireyin duygularını hissederek kavraması ve buna uygun dönüt vermesidir (Eisenberg and Fabes, 1999: 319). Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith ve Maszk (1996), empatiyi bir başkasının duygusal durumunun anlaşılmasından kaynaklı ona duygusal bir cevap verme olarak tanımlamışlardır.

Dökmen (1995), ise empatiyi kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlaması olarak açıklamıştır. Ünal’a (2003) göre empati bireyin

duygusal yaşantısına dâhil olmak ve onu anlayabilmektir.

Stojiljkovic, Djigic, Zlatkovic (2012), empatiyi insan düşüncelerini ve hislerini anlamaya çalışmak, kendini karşıdaki kişinin yerine koymak, onun gibi düşünmeye çalışmak şeklinde tanımlamışlardır. Hoffman (2000), empatiyi kişinin karşıdaki kişiyle hislerinin eşleşmesini olarak tanımlarken; Tettegah ve Anderson (2007) bireyin bir durumla karşılaştığında hissettiği şeydir diyerek empatiyi açıklamışlardır. Bütün tanımların ortak noktası empati kavramının insan ilişkilerinde kullanılabildiği ve kişilerin duyguları ile ilgili olduğudur.

Empati çok boyutlu bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Empati empatik beceri ve empatik eğilim şeklinde iki kısma ayrılabilir. Empatik beceri bireyin karşıdaki kişinin duygularını anladığını ve hissettiğini ona aktarması iken; empatik eğilim kişinin başkalarının duygularını ve yaşadıklarını hissedebilme potansiyelidir (Kaya, Siyez, 2010: 113).

Empati becerisi sağlıklı insan ilişkilerinde herkese gerekliyken; öğretmenlik gibi insanlar ile sürekli etkileşim halinde bulunan meslek gruplarında daha da ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerin en önemli görevi empatik ilişkiler yardımıyla öğrencilerinin kişisel dünyalarına girip olumlu bir sınıf ortamı yaratmaktır (Akbulut, 2010:5). İlkokul öğretmenlerinin iletişim halinde oldukları grubun yaş ortalamaları düşünüldüğünde empatik beceri kavramı daha da önemli hale gelmektedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin öğretmenlerin empatik davranışları üzerine kurulması iletişimin kalitesine olumlu katkı sağlayacaktır (Ercoşkun, 2005: 2).

Birey karşıdaki kişinin kendisini anladığını hissettiğinde daha olumlu iletişim kurup kendisini daha kolay ifade edebilir (Karataş, 2012: 97). Bu da empatik beceriye sahip olan birisinin oluşturabileceği bir iletişimdir. Empatik beceriye sahip olanlar karşıdaki kişiyi duygu ve düşüncelerini daha iyi anlarken, onunla bu konuda ortak paydada buluşabilirler (Ercoşkun, 2005: 3).

Empatik becerinin sınıf ortamlarında kullanımına baktığımızda bu şekilde oluşturulan bir sınıf ortamında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri daha etkili ve olumlu olacaktır (Özen, 2015: 4). Empati olumlu sınıf ortamı sağlama adına en önemli beceridir (Bilgiç, 2009: 30). Eğer sınıf ortamı olumsuz ise bu ortamda empatinin varlığından söz etmek imkânsızdır. Çünkü iletişimin negatif olduğu ortamlarda bireyler

birbirini anlayamaz ve duygularını rahatlıkla yansıtamaz (Ergül, 1995:3). Bu şekilde oluşturulan bir ortamın da olumlu olması beklenemez.

Olumlu ilişkiler kurabilme, empati yapabilme, düşünmeye teşvik etme, özsaygı öğretmenlerde bulunması gereken önemli değişkenlerdendir (White, 2007: 134). Teich (1992), öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu yönde kurulabilmesi ve uyum içinde gerçekleştirilebilmesinde empatinin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir (Akt. Arghode, Yalvac, Liew, 2013: 90). Öğretmenlerin empati becerileri arttıkça, öğrencilerini daha iyi anlayıp, onlara daha iyi dönütler verebilmektedirler (Barr, 2011: 365). Good ve Brophy (2000), empatiyi öğretmen-öğrenci arasında olumlu iletişimi sağlamak adına sahip olunması gereken önemli bir beceri olarak nitelendirmiştir (Akt. Barr, 2013: 90). Empati becerisini kullanarak iletişim kuran bir öğretmen; duyarlı, sabırlı, saygılı, hoşgörülü, alçakgönüllü ve fikirlere açık davranışlar sergiler (McAllister, Irvine, 2002: 440). Öğretmenin öğrencisi ile iletişimde bu davranışlarda bulunması ilişkinin olumlu seyretmesini sağlayacaktır. Öğretmen-öğrenci arasında kurulan iletişimin olumlu olması beraberinde başarıyı da getirecektir.

Öğrencilerin okul ortamında duygusal bağlantılarının güçlü olması da onların başarılarını direkt etkilemektedir (Reyes, Brackett, Rivers, White, Salovey, 2012: 2). Burada başarı deyince sadece akademik değil sosyal duygusal becerilerindeki başarıları da akıllara gelmelidir. Öğrencilerin kişilik gelişimleri ve sosyal duygusal becerileri akademik başarıları kadar önemlidir (Kehale, 2002: 12).

Öğrencilerin okul hayatlarının başından sonuna kadar karşılaştıkları öğretmenlerin empati becerileri onların gelişimlerinde etkilidir (Barr, 2013: 91; Cooper, 2010: 82). Benzer şekilde Bozkurt ve Özden (2010), öğretmenin empati becerisinin öğrenci performansına ciddi etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenin akademik anlamda yeterli olması ve empati becerisinin bulunmasının öğrenme ortamı için iyi zemin oluşturmayı sağladığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenin öğrencilerin her yönden gelişimi için empati becerisini sınıf ortamında sergilemesi gerekmektedir (Şahin, 1997: 6). Empatik becerinin öğretmen ve öğrencinin iletişimde birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlaması sorunların azalmasını ve birbirlerine yaklaşmalarını sağlayacaktır. Öğretmenin empati becerisi arttıkça öğrencileri de davranışlarını olumlu oluşturmada daha başarılıdır (Ercoskun, 2005: 3).

Öğretmenin empati becerisi, öğrencisi ile olan iletişiminin olumlu olmasını sağlarken aynı zamanda öğrencinin empati becerisinin gelişimini de etkiler. İlkokul öğrencilerinin için empati becerisinin gelişimi çok önemlidir çünkü yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan bu beceri çocuklukta gittikçe artmaktadır (Tonks, Slater, Frampton, Wall, Yates, Williams, 2008: 11). Hughes, Tingle, Sawin (1981), çalışmalarında Tonks ve arkadaşlarına (2008) benzer şekilde 5-8 yaş arasındaki çocukların duygusal bakış açılarının ve başkaları ile kurulan iletişimde verdikleri duygusal tepkilerin giderek daha fazla farkına vardıkları bir dönemde olduklarını ifade etmişlerdir.

Empati becerisi olumlu sınıf ortamı oluşturmada kritik bir faktördür (Buckley, 1993: 115). Empati becerisi iyi olan bir öğretmen öğrencilerle iyi etkileşim kurmanın yanında, öğrenci merkezli ve olumlu sınıf ortamları da oluşturabilmektedir (McAllister, Irvine, 2002: 440). Öğretmenin önderliğinde oluşturulan sınıfların ortamı empati becerisi olan bir öğretmen ile daha olumlu seyredecektir. Bu şekilde oluşturulan bir ortamda daha verimli ve işbirliği içerisinde çalışmalar gerçekleştirilirken, öğrencilerin sosyalleşmesi de desteklenmektedir (Şahin, 1997: 2).

Öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu ilişkilerinde empatik becerileri önemliken; özsaygısı yüksek olan öğretmenler öğrencilerini de bu konuda destekleyebilmektedirler (Karataş, 2012: 101). Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak olumlu bir iletişim geliştirmesi öğrencilerinin özsayıgılarının gelişimine de etki etmektedir (Bilgiç, 2009: 33). Empati becerisi olan öğretmenler öğrencilerinin özsayıgısını da arttırabilirse, bu duruma bağlı olarak eğitim- öğretim ortamını olumlu yönde şekillendirmede önemli bir gelişim sağlayacaklardır (Buckley, 1993: 111). Bu durumda empati becerisi kadar özsaygı da öğretmen için önemli bir değişken haline gelmektedir.

## **2.2. Özsaygı**

Çalışmada öğretmen için belirlenen önemli değişkenlerden biri olan özsayıgının öğretilimde bulunma düzeyi sınanmıştır. İnsanlar toplum içinde yaşamlarını sürdürürken çevreye uyum sağlamak durumundadırlar. Bu uyum sürecinde de hem psikolojik hem de fizyolojik olarak çeşitli ihtiyaçları olmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmaması da sürecin kalitesinde etkili olacaktır. Kişinin kendisinin farkında olması, yaşam koşulları, özsayıgısı gibi durumlar hayat standartlarını belirlemede aktif rol oynamaktadır (Avşaroğlu, 2007: 86). Bireyin hayat kalitesini belirlemede önemli bir yeri olan özsaygı için literatürde

farklı tanımlar mevcuttur. Özsaygı bireyin kendisine verdiği değerdir ve gurur, utanç, umutsuzluk, inanç gibi duyguları kapsar (Ahmed, 2012: 114). Rosenberg ve Simmons'a göre ise (1972), özsaygı kişinin kendisini olumlu değerlendirmesidir (Akt; Agirdag, Houtte, Avermaet, 2012: 1137).

Alavi ve Askaripur (2003), özsaygıyı Ahmed'e (2012) benzer şekilde bireyin kendi değeri ile ilgili duyguları, kendini değerli bir insan olarak hissetmesi şeklinde açıklamışlardır. Khan, Fleva ve Qazi (2015) ise bireyin kendi kendini değerlendirmesi şeklinde bir açıklama getirmişlerdir.

Avşaroğlu (2007), özsaygıyı bireyin öz değerlendirmesini yaptıktan sonra ortaya çıkan beğeni ve kabul durumu olarak açıklamıştır. Ayrıca kişinin kendisini değerli, önemli, yetenekli ve diğerleri tarafından kabul edilen biri olarak algılamasıdır diye eklemiştir. Yani bireyin kendisini nasıl gördüğü ve nasıl olmak istediği arasındaki fark onun özsaygı düzeyini belirler. Kişi olmak istediğine ne kadar yakınsa özsaygısı da o kadar yüksektir.

Rahmani'ye göre ise (2011) özsaygı bireyin kendisi hakkında sahip olduğu inanç sistemidir. Tanımlardan yola çıkarak baktığımızda özsaygı için kişinin kendisini değerli görmesidir denebilir.

Kişinin zekâsı, fiziksel görünümü gibi özellikleri özsaygısını oluşturan temel faktörlerdir. Özsaygı durağan değildir ve ömür boyunca sürer. Bireyin yaşamdaki deneyimleri ve çevresindeki bütün etmenler özsaygısını etkileyebilmektedir (Çiğdemoğlu, 2006: 31). Yani özsaygımız günlük hayatımızı şekillendirirken aynı zamanda yaşamımızdan da etkilenmektedir. Bu konuda karşılıklı bir döngü söz konusudur.

Özsaygının değişime ve gelişime sürekli açık olması öğretmenlere de bu konuda sorumluluk yüklemektedir. Çünkü öğretmenler öğrencilerinin akademik eğitimlerinden olduğu kadar kişilik eğitimlerinden de sorumlulardır (Uzunkol, 2014: 59). Çocukların özsaygısının gelişimi için aileden sonra okul gelmektedir ve öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları iletişimin niteliği öğrencilerinin özsaygılarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Rizvançe, 2005: 21). Bu aşamada öğretmenin öğrencisinin özsaygısında olumlu değişimler yaratması için kendi özsaygısının da yüksek olması beklenmektedir.

Özsaygısı yüksek olan bireyler düşük olan bireylere göre daha aktif ve iddialıdır (Beer, Beer, 1992: 1131). Bu bireyler kendisini olumlu değerlendirirken, agresif tutum



sergilemekten uzak dururlar. Kendi eksikliklerini keşfedip gidermek adına çalışırlar. Özsaygısı düşük olan bireylerin ise kendine güvenlerinin az olduğu ve diğer bireylere bağımlı bir yaşam sürdükleri görülmektedir (Reisoğlu, Gedik, Göktaş, 2013: 153). Bir öğretmen açısından değerlendirdiğimizde özsaygısı yüksek olan öğretmenin ılımlı tavırları, gerginlikten uzak olması kuşkusuz öğrencilerle olan iletişimde etkili olacaktır. Tam tersi açıdan baktığımızda ise günlük hayatında bile diğer bireylere bağımlı bir yaşam süren öğretmenin öğrencilerle kuracağı ilişki düşündürücüdür. Düşük özsaygı öğretmenlerin sınıf ortamındaki etkililiğini düşürmekte ve standartın altında performans sergilemelerine sebep olmaktadır (Khan, Fleva ve Qazi, 2015: 117). Bu düşük performans akademik anlamda olduğu kadar, sosyal anlamda da sınıf ortamını etkileyecektir.

Özsaygı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisinin özsaygı olduğu bulunmuştur (Rosli, Othman, Ishak, Lubis, Mohd, Omar, 2012: 584; Rahmani, 2011: 83). Özsaygısı yüksek olan öğrenciler kendilerinin ve eksiklerinin farkında oldukları için bu eksiklikleri giderip daha başarılı olabilmektedirler. Ayrıca özsaygının bireysel ve sosyal anlamda da başarıyı etkilediği söylenebilir (Uzunkol, 2014: 59). Özsaygısı düşük olan öğrenciler sınıf ortamındaki akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimlerinde sorun yaşayacaklar ve dışlanacaklardır. Bu öğrencilerden oluşan bir sınıfın ortamı da negatif yönde olacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenin özsaygısının yüksek olması; öğrencilerinin özsaygılarını da olumlu yönde desteklemesi gerekmektedir. Bu şekilde eğitim öğretimin gerçekleşeceği sınıfların ortamı kontrol edilip pozitif yönlendirilebilir.

Lochman ve Lampron (1986), gerçekleştirdikleri araştırma sonunda saldırgan ve kavgacı çocukların özsaygısının diğerlerinden daha zayıf olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca bu öğrencilerin akran çatışmaları yaşadıklarını, öğretmen ile olan ilişkilerinin de zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfların ortamı incelendiğinde öğrencilerin sosyal ve duygusal yapıları ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılabilmektedir. Sınıf ortamı öğretmeni ve öğrencileri tanıma adına pek çok ipucu barındırmaktadır. Özsaygı gelişimleri de bunun en önemli örneklerindedir.

Özsaygı ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları da mesleki doyum ile olan ilişkisine odaklanmıştır. Özsaygısı yüksek olan bireyin mesleki doyumunu da yüksek olacaktır (Ahmed, 2012:118). Benzer şekilde Alavi (2003), özsaygı ve mesleki doyum arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca özsaygısı ve mesleki doyumunu

yüksek olan bireylerin çalışmalarında daha başarılı olduğu böylece çalıştıkları ortamlara daha faydalı olabildiklerini eklemiştir. Bu açıdan baktığımızda öğretmenlerin çalıştıkları ortam olan okullarda yeni bireyler yetiştirmeleri o işi severek yapmalarını daha önemli hale getirmektedir. Sınıfındaki öğrencilerine faydalı olmayan bir öğretmen o öğrencilerin ileriki yaşamlarının şekillendiği bu dönemlerde olumsuz anlamda çok etkili olacaktır. Bu durum kendisini mutsuz ederken sınıfa da yansıyacak ve önlenemez bir ortam oluşturacaktır. Bu nedenle empati becerisi ve özsaygıdan sonra öğretmenler için mesleki doyum değişkeni belirlenmiş ve önemli görülmüştür.

### **2.3. Mesleki Doyum**

Bireyler günlerinin büyük kısmını çalıştıkları işte geçirmektedirler. Bu nedenle işlerinden duydukları tatmin günlük hayat standartlarını da direkt etkileyecektir. Çalıştığı yerde mutlu olmayıp doyum sağlayamayan bireylerin yaşamlarında mutlu olmaları da güç olacaktır. Mesleki doyum kavramı ilk olarak 1911 yılında Frank Taylor tarafından araştırılmıştır. Taylor'a göre mesleki doyum elde edilen gelir ve ödüllendirmelere dayanmaktadır (Akt. Aslan, 2001: 66). Zamanla mesleki doyum ile ilgili çalışmalarda artış olmuş ve çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Locke (1969), mesleki doyumunu bireyin çalıştığı işten başarı elde etmesi ve bunun sonucunda işine karşı olumlu tutum geliştirmesi şeklinde tanımlamıştır. Spector'a göre ise ücrete, iş arkadaşlarına, başarılarına, terfiye, iletişime, haklara, çalışılan yerdeki kurallara karşı kişinin geliştirdiği tutum onun mesleki doyumudur (Akt. Anari, 2012: 258).

Oshagbemi'ye göre (2000), mesleki doyum kişinin işten beklentisi ve aldığı karşılığın etkileşiminden doğan bir durumdur. Beklenti ve alınan karşılık ne kadar uyumluysa doyum o kadar fazla; beklenti ve alınan karşılık arasındaki tutarsızlık ne kadar fazlaysa memnuniyet o kadar az olmaktadır.

Mesleki doyum kişinin işi ve bireysel özelliklerinin birbirine uyum sağlamasıdır. Kişinin içinde bulunduğu çalışma ortamı, çalışma arkadaşları, yöneticiler, işteki kıdemleri, aldıkları haz onların mesleki doyumunu yaratmaktadır (Tekerci, 2008: 3-4).

Hackman (1976), mesleki doyumun oluşma sürecini becerilerin çeşitliliği, işin tanımı, işin önemi, kişinin işteki yeterliliği ve geri bildirim şeklinde sıralamıştır. İşin tanımı, önemi ve becerinin çeşitliliği işteki yeterliliği ve geri bildirim etkilerinden sonra

doyum oluşmaktadır (Akt. Çifçili, 2007: 89).

Mesleki doyum kişinin çalıştığı işin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi sonunda belirlenen bir durumdur (Evans, 1997: 832). Yani birey işi sayesinde beklentilerini ne kadar karşılayabilirse işinden o kadar doyum alacağı söylenebilir.

Mesleki doyum üzerine yapılan tanımlamaların ortak noktası bireyin mesleğine karşı olumlu bir tutum geliştirmesi ve işini severek yapmasıdır. Bu durum da kuşkusuz bütün meslekler için gereklidir.

Eğitim-öğretimde en önemli noktada olan öğretmenlerin de mesleklerinden doyum sağlamaları öğrenciler ve eğitim sistemi açısından kritik düzeyde önemlidir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler sürekli etkileşim halindedir ve öğretmenler öğrencileri tarafından model alınarak kişilik gelişiminde etkili olmaktadır (Karahana, 2006: 7-8). Eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenler öğrencilerin topluma yarar sağlayacak şekilde yetişmelerinde oldukça önemlidirler (Bektaş, 2009: 5). Bu nedenle öğretmenlerin işlerinden alacakları mesleki doyum ne kadar çok olursa sınıf ortamında o kadar verimli olacaklardır ve çatışmalar en alt seviyeye inecektir (Kayhan, 2008: 38).

Öğretmenler sınıfta ders planlamaları yaparak süreci yönetirken aynı zamanda öğrencileri motive edip, onların öğrenme ve davranış problemlerine çözüm getirmektedir. Bunun yanı sıra pek çok evrak işleriyle uğraşmaktadırlar. Öğretmenin bu işleri severek yapması, mesleki doyumunun eğitim sürecine direkt etki etmesi demektir (Hurren, 2006: 383).

Öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Ostroff'a göre öğretmenlerin okuldaki diğer bireylerle iletişimleri, çalışma koşulları, aldıkları ücret, mesleki gelişimleri bu değişkenlerden bazılarıdır (Dutta, Sahney, 2016: 944). Diğer bireylerle olan iletişim en önemlilerindedir. Öğretmenler gün içerisinde yöneticilerle, diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle sürekli iletişim halindedirler. Fakat en fazla zamanı öğrenciler ile geçirirler. Öğretmenlerin öğrencileriyle iyi iletişim kurması mesleki doyumunda da artışa sebep olacaktır. Öğrenci açısından düşündüğümüzde de öğretmeniyle olumlu ilişki içerisinde olan öğrencilerin özgüvenlerinde artış olacak daha kişilik sahibi bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır. Mesleki doyumunu yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinin de olumlu olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2001: 80).

İletişim dışında öğretmenlerin mesleki doyumlarına etki eden bir diğer değişken mesleki yeterlilikleridir. Mesleki anlamda yeterli olmak iş doyumuna önemli bir katkı sağlayacaktır (Ma, MacMillan, 1999: 39). Öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yeterli görmeleri, eksiklerini fark edip gidermeye çalışmaları onların memnuniyeti açısından gereklidir. Bu şekilde daha iyi bir sınıf ortamı oluşturabileceklerdir.

Bir ortam; o ortamın yöneticisinin ve diğerlerinin günlük davranışları sonucu oluşmaktadır (Hurren, 2006: 374). Öğretmenin mesleki doyumunun yüksek olduğu sınıfın ortamı da bu durumdan etkilenecektir. Firestone ve Rosenblum'a göre (1988), eğer öğretmen mesleki doyum sağlayamıyorsa öğrencileri de memnun olmayacaklardır; öğretmenler işinden memnun oldukları sürece sınıflarında daha etkili olabilmektedirler. İşini severek yapan öğretmen öğrencilerinin akademik başarısına katkı sağlarken; onların sosyal duygusal beceri gelişimine yön vererek kişilik oluşumlarında aktif rol oynayacaktır.

#### **2.4. Sınıf Ortamı**

Sınıflar eğitim-öğretimin gerçekleştiği, sürekli iletişim kurulan ortamlardır ve eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü hem öğretmenler hem de öğrenciler günlerinin büyük bir kısmını bu sınıflarda geçirirler. Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yer olan sınıfların fiziksel yapısı, öğrenci özellikleri ve öğretmenin yeterliği sürecin kalitesi açısından önemli görülmektedir (Demirtaş, 2005:5).

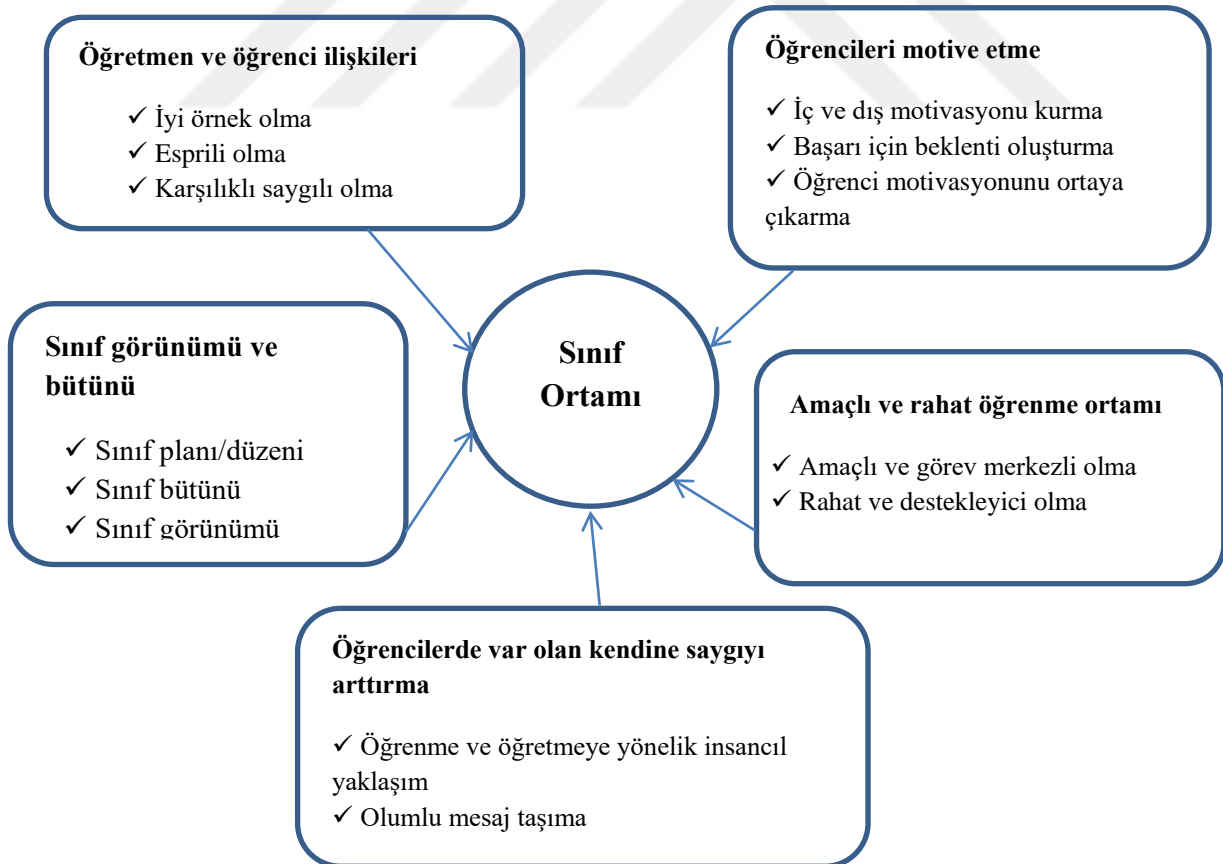
Sınıf ortamı öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkilerin sonucunda oluşan sınıfın niteliğidir (Aslan, 2011: 32). Sınıf ortamında öğretmenin ve öğrencilerin karakteristik özellikleri ve aralarındaki ilişkilerin yönü direkt etkili olmaktadır (Sağlam, 2006:1).

Sınıf ortamları öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini, kolayca iletişim kurmalarını, kendilerini ifade ederken zorlanmamalarını ve öğrenmenin düzeyini arttıran ya da azaltan ortamlardır (Ertuğrul, 2017: 14). Bu nedenle olumlu oluşturulan sınıf ortamlarında öğrenciler hem akademik açıdan hem de sosyal açıdan daha iyi gelişim göstereceklerdir.

Sınıf ortamını oluşturan bazı faktörler bulunmaktadır. Çakmak (2005), sınıf ortamını oluşturan faktörleri fiziksel-duyuşsal çevre, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve model olma olarak belirtmiştir. Fiziksel çevre genel olarak sınıfın düzeni ile ilgilidir ve oturma

düzeni, sınıfın rengi, aydınlatması, araç gereçlerin yerleri sınıfın ortamı açısından önemlidir. Fiziksel çevre aslında öğrenmenin çevresidir ve bu nedenle mümkün olduğunca öğretmen kontrolünde olmalıdır (Tabancalı, 2005: 64). Duyuşsal çevre olarak bahsedilen öğretmenin sahip olduğu ve olmadığı bütün beceriler ve sınıfın yönetimi ile ilgilidir. Bu konuda öğretmen belirleyici rodedir ve kişisel, akademik ve mesleki yeterlikleri ortama etki etmektedir. Öğretmen - öğrenci iletişimi bu faktörler arasından en belirleyici olandır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim olumsuz olması ortamını da negatif yönde etkileyecektir. Öğretmenin model alınması ise özellikle ilkökul çağında olan öğrenciler için önemli görülmektedir. Henüz kişilik gelişimlerini tamamlamamış öğrenciler ailelerinden sonra en fazla gördükleri büyükleri olan öğretmenlerinin davranışlarını rol model alıp onu taklit edeceklerdir. Bu durumda öğretmenin tavırlarının olumlu olması öğrencilere yansıtacak ve ortam pozitif yönde ilerleyecektir. Kyriacou da sınıf ortamını etkileyen faktörleri beş başlık halinde ele almıştır. Bunlar;

Çizelge 2.1. Sınıf Ortamını Etkileyen Faktörler



**Kaynak:** Çakmak, 2005: 27

Amaçlı ve rahat bir öğrenme ortamı kurma görevi öğretmene düşmektedir. Öğretmen derse plan yaparak gelmeli, hazırladığı plana uymalı ve sınıfın düzenini iyi kurmalıdır. (Çakmak, 2005: 27).

Bazı öğrencilerin okuldaki başarısızlıkları motivasyon eksikliği ile açıklanmaktadır (Anderson, Hamilton, Hattie, 2004: 211). Motivasyon eksikliği nedeniyle kendisini başarısız hisseden öğrencilerin öğretmen tarafından sınıfa kazandırılması, onların derslere karşı istekli hale getirilmesi sınıf ortamını da etkileyecektir.

Öğrenciler ve öğretmenler aralarındaki ilişkilerini sınıfa yansıtırlar (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, Milatz, 2012:249). Öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile anlaşabildiği, fikirlere karşı saygılı olunan ortamlar da daha ılımlı olacaktır. Bu nedenle öğretmen öğrenci ilişkileri sınıf ortamı oluşturmada belirleyici faktördür.

Öğrencilerde özsaygı önemli bir kavramdır. Özsaygısı zayıf olan çocuklar akran çatışmalarını daha çok yaşarken; öğretmen ile olan ilişkilerinde daha saldırgan olmaktadır (Lochman, 1986: 605). Böyle öğrencilerden oluşan bir sınıfın ortamının da olumlu olması beklenemez. Bu nedenle öğretmenin öncelikle kendi özsaygısı olmalı daha sonra öğrencilerin özsaygısının gelişimine destek olmalıdır.

Sınıfın fiziksel özellikleri de ortamı etkilemektedir. Öğretmen oturma düzenini, aydınlatmayı, sınıfın rengini iyi ayarlayıp uygun bir ortam oluşturursa öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında daha mutlu olacaklardır. Bu doğrultuda tavırlarında yaşanacak olumlu gelişmelerde sınıf ortamı da pozitif yönde etkilenecektir.

Öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan bir tanesi sınıf yönetimidir. Öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin sınıf yönetimini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir (Demirtaş, 2005:9). Sınıf yönetimi öğrenme ortamının olumlu olabilmesi için gereken akademik ve yönetsel etkinliklerin düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Ertuğrul, 2017:4). Sınıf ortamının olumlu olabilmesi için mutlaka etkili bir sınıf yönetimi yapılmalıdır. Bu da sadece iyi bir öğretmenin başarabileceği bir durumdur. Etkili bir sınıf yönetimi sağlanmadan olumlu bir sınıf ortamından bahsedilemez.

Sınıf yönetimi öğrencilerin sessizce yerlerinde oturup öğretmeni dinlemeleri değildir. Aksine sınıf yönetimi ve disiplin kelimeleri birbirine zıttır (Başar, 2003:6). Sınıf yönetiminde başarılı bir öğretmen düzeni sağlayıp öğrencilerle birlikte huzurlu bir ortam oluşturmalıdır. Başar (2003) sınıf yönetiminin içeriğini beş boyuta ayırmıştır;

- ✓ Sınıf ortamının fiziksel düzeni
- ✓ Plan program etkinliklerinin yönetimi
- ✓ Zaman düzenine yönelik etkinlikler
- ✓ İlişki düzenlemeleri
- ✓ Davranış düzenlemeleri

Sınıf ortamının fiziksel düzeni öğrencilerin daha fazla ilgisini çekebilmek için renk, temizlik, oturma düzeni, ısı, ışık gibi değişkenlerin ayarlanmasıdır. Plan program etkinlikleri öğretmenin yıllık ve günlük planlarını yaparak süreci planlamasıyla ilgilidir. Bu boyutta öğrenci özellikleri belirlenerek gelişimleri de takip edilip uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Zaman düzenine yönelik etkinlikler sınıf içerisinde geçirilen zamanın verimli kullanılması ile ilgilidir. İyi bir zaman yönetimiyle öğrencilerin sıkılması önlenirken, verimli etkinlikler de gerçekleştirilebilmektedir. İlişki düzenlemeleri daha çok sınıf kuralları ile ilişkilidir. Bu kurallar öğrencilere benimsetilerek öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiler düzenlenmektedir. Davranış düzenlemeleri boyutu ise sınıf ortamının olumlu hale getirilmesi, olası sorunların önüne geçilmesi, istenmeyen davranışların engellenmesi ile sınıf düzeninin sağlanmasıdır (Başar, 2003: 7-8).

Sonuç olarak öğretmene bu konuda büyük bir görev düşmektedir. Öğretmen işini severek yaparken mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olmalıdır. Bu sayede etkili bir yönetim ile eğitim öğretime uygun bir sınıf ortamı oluşturabilir. Oluşan olumlu ortam öğrencilerin her yönden gelişimlerini desteklerken; tam tersi şekilde oluşturulan olumsuz sınıf ortamı en başarılı olabilecek öğrencilerin bile gelişimlerine engel olacaktır. Sosyal bir ortam olan sınıfların düzenini sağlamak sosyal-duygusal öğrenmelerini de doğrudan etkileyecektir.

## 2.5. Sosyal Duygusal Beceriler

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden bir tanesi sosyal ve duygusal bir varlık olmasıdır. İnsanlar yaşamları boyunca diğer insanlarla iletişim halindedir ve ne kadar olumlu ilişkiler kurarlarsa hayat kaliteleri o kadar yüksek olur. Bu nedenle hem sosyal hem de duygusal anlamda gelişim önemli görülmektedir. Bu amaçla sosyal duygusal beceri kavramı 1990'ların başında Amerika eğitiminde tematik bir vurgu olarak ortaya çıkmıştır (Hoffman, 2009: 533). Zins ve Elias (2007), sosyal duygusal beceriyi kişinin duygularını tanıması, yönetmesi; karşılaştığı problemlere etkili çözümler getirebilmesi, diğer kişilerle pozitif ilişkiler kurabilmesi için gereken yeterlilikler olarak tanımlamışlardır. Bu durumda sürekli gelişen ve değişen toplumumuzun gereklerini sosyal duygusal becerileri gelişen bireylerin yerine getirebileceği sonucuna ulaşılmaktadır (Kabakçı, 2006:2).

Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ve Weissberg (2000), sosyal duygusal beceri yeterliliklerini 4 başlıkta belirtmiştir.

*Kendinin ve diğerlerinin farkında olma:* Bu yeterlilik alanında kişi kendi duygularının farkında olup onları yönetebilirken; güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilir ve başkalarının bakış açılarını doğru anlayarak kendisine perspektif sağlar.

*Olumlu tutum ve değerler edinebilme:* Kişisel sorumluluk olarak başkalarına dürüst ve adil davranma, başkalarına saygı duyma, tüm insanların farklılıklarını kabul ederek haklarına değer verme, sosyal sorumluluk olarak topluma katkıda bulunma bu yeterlilik alanında ifade edilmektedir.

*Sorumlu kararlar verebilme:* Problemi tanımlama, çözüm gerektiren durumları teşhis etme ve değerlendirme, olumlu ve gerçekçi hedefler belirleme, sorunlara olumlu çözümler geliştirme, uygulama, değerlendirme, sosyal normları analiz edebilme becerilerini içermektedir.

*Sosyal etkileşim (iletişim) becerileri:* Aktif dinleme, etkileyici iletişim kurabilme, duygu ve düşüncelerini sözlü- sözsüz ifade edebilme, işbirliği yapabilme, çatışma çözebilme, gerekli durumlarda reddedebilme, destek ve yardıma gerek duyulduğu durumları belirleyebilme ve uygun kaynaklara erişebilmedir.



Yukarıda belirtilen bütün beceriler tüm insanlar için geçerlidir. Çünkü hepsi günlük hayatta sürekli karşılaştığımız durumları içermektedir. Sosyal duygusal becerilerinde sorun yaşayan bireyler bu becerilerden yoksun kalırken hayatın içine karışmakta sorun yaşayacaklar ve mutsuz olacaklardır. Bu nedenle sosyal duygusal öğrenmeye özellikle çocukluk çağlarından itibaren gereken önem verilmeli ve geliştirilmeye çalışılmalıdır. Sosyal duygusal beceri gelişimleri sağlanan çocukların gerek okulda gerekse okul dışında şiddet, zorbalık gibi durumlardan uzak duracakları, daha iyi ilişkiler kurarak, kendine güvenen ve problem çözebilen bireyler olacakları düşünülmektedir (Körler, 2011:8).

Sosyal duygusal becerilerin önemini kavrayan bazı ülkelerde bu konu ile ilgili müdahale çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger ve Pachan 2008 yılında gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında müdahale programlarının etkisi ile ilgili bazı sonuçlara ulaşmışlardır.

Bu çalışmalara katılan öğrenciler hem kişisel hem de akademik ve sosyal yönden gelişme göstermişlerdir. Bu öğrenciler sosyal duygusal yönden gelişirken kendilerine, arkadaşlarına ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirmişlerdir ve problemleri davranışlarda azalma meydana gelmiştir.

Bu müdahale çalışmasının zaman içerisinde de etkisini sürdürdüğü görülmüştür.

Bu program farklı yaşam biçimleri olan çocukların arasındaki problemlerin de azalmasını sağlamıştır. Özellikle sosyokültürel açıdan farklı çevrelerden gelen öğrencilerin problemleri davranışlarında azalma meydana gelmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmaların sonucuna göre müdahale programlarının öğretmenler tarafından uygulanması daha başarılı sonuçlara ulaşılmasını sağlamıştır ve okulların eğitim programlarına dâhil edilmelidir.

Sosyal duygusal beceriyi sıralı bir şekilde ele alan, aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı, sadece sosyal duygusal öğrenmenin geliştirilmesine odaklı, açık çalışmaların diğerlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmalar sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulanan programların okul çağındaki çocukların davranış gelişimlerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal duygusal beceriler ailede başlarken okulda devam eder. Bu konuda öğretmen çok önemli görülmektedir. Çünkü öğrenciler öğrenmelerinde yalnız değildir. Başta öğretmen olmak üzere akran ve aileler de süreçte aktif rol oynamaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011: 405). Öğretmenler sevecen, destekleyici ve arkadaşça bir sınıf ortamı oluşturabilirler. Böyle bir ortamda öğrenciler de kendilerini daha iyi hissederek, daha olumlu ilişkiler kurabileceklerdir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerine önem vermesi oluşturduğu sınıf ortamını etkileyecek ve sınıf ortamında kendisini rahat hissederek öğrenciler olumlu ilişkiler kurarak pozitif bir ortam yaratabileceklerdir (Ryan, Gheen ve Midgley, 1998: 529).

Battistich, Solomon, ve Delucchi (1993) sınıfların atmosferinin öğrencilerin öğrenmesine doğrudan etki ettiğini vurgulamışlardır (Akt. Linares, Rosbruch, Stern, Edwards, Walker, Abikoff, Alvir, 2005: 406). Burada belirtilen öğrenme sadece akademik değil aynı zamanda sosyal duygusal beceriyi de içermektedir. Okullarda öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi ve akademik gelişimi birbirine bağlıdır ve biri diğerinden daha değerli görülmemelidir (Şara ve Hasanoğlu, 2015:775). Sosyal duygusal öğrenme öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik zekâsının aynı anda gelişmesini çünkü hiçbirinin tek başına yeterli olamayacağını savunmaktadır (Yılmaz, 2014:3). Bu nedenle başarılı öğrenci denilince sadece akademik anlamda anlaşılmalı öğrencinin sosyal duygusal alanda da başarılı bir birey olması beklenmelidir.

Toplumumuzda sağlıklı kişilik gelişimine oldukça ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin sosyal duygusal anlamda kendilerini yeterli hissetmeleri mutlu bir yaşam sürmeleri açısından çok önemlidir. Özellikle çocukların bu konuda desteklenmesi, onlara değer verilmesi gelişimlerini ve çevreyle olan ilişkilerini etkileyecektir (Öztürk, 2017:8). Öğretmenler bu konuda bilinçlendirilmeli ve çocuklarla olan iletişimlerini düzenlemelidirler. Sosyal duygusal yönden gelişmiş öğrencilerden oluşan bir sınıfta hâkimiyeti sağlamak kolay olurken, olumlu ortamı olan sınıflar da sosyal duygusal beceriyi destekleyecektir.

## 3. BÖLÜM

### 3. ARAŞTIRMA BULGULARI

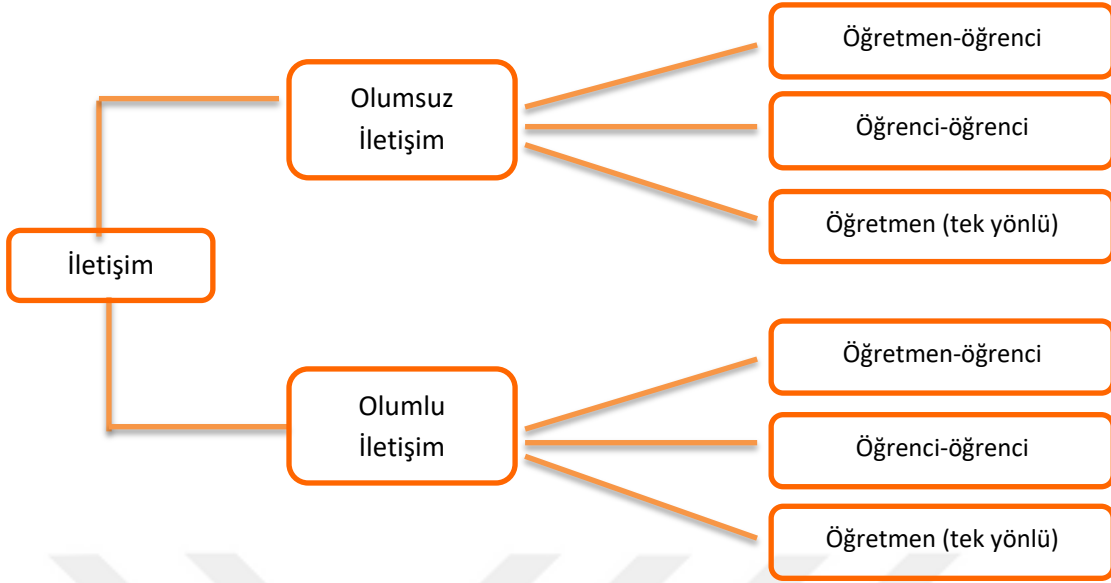
Bu bölümde; farklı empati becerisi, özsaygısı ve mesleki doyuma sahip öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamları ve bu sınıflarda bulunan öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin nasıl olduğunun incelendiği araştırmanın bulguları beş ana başlıkta verilmiştir. Bunlar; sınıflardaki iletişime dayalı bulgular, öğretmenlerin akademik ve mesleki yeterliliğine dayalı bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimine dayalı bulgular, öğretmenler ile yapılan görüşmelere ait bulgular ve sınıf ortamı kontrol listelerinden elde edilen bulgulardır. Çalışmanın odak noktası oluşturulan farklı sınıf ortamları ve bu ortamlardaki öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıflardaki iletişimin, öğretmenlerin akademik ve mesleki yeterliliklerinin ve sınıf yönetimlerinin yapılan analizler sonucunda ortamı etkilediği görülmüştür. Bu nedenle bulgu olarak değerlendirilip yorumlanmıştır.

Birinci bölümde sınıflarda gerçekleşen olumlu ve olumsuz iletişimler sunulmuştur. İkinci bölümde öğretmenlerin akademik ve mesleki yeterliliği ayrı ayrı incelenmiş, bunların sınıf ortamı ile ilişkisi belirlenmiştir. Üçüncü bölümde öğretmenlerin sınıf yönetimleri ile sundukları ortamlar tespit edilip değerlendirilmiştir. Dördüncü bölümde öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, ders gözlemleri ile karşılaştırılarak verilmiştir. Beşinci bölümde ise gözlem süresi boyunca her ders saati için doldurulan kontrol listesinden öğretmenlerin aldıkları puanlar belirtilerek yorumlanmıştır.

#### 3.1. İletişim

Bu bölümde toplamda 32 ders saati gözlem yapılan her iki öğretmenin de sınıfında gerçekleşen olumlu ve olumsuz iletişimlere yer verilmiştir. Sınıf ortamı, sınıfın içinde oluşan insanlar arası iletişim, etkileşim ve ilişkilerin bütünüdür (Başaran, 1996:7). Sınıflarda gerçekleşen tek yönlü ve çift yönlü iletişimlerin sınıf ortamı hakkında derinlemesine bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Çizelge 3.1. Sınıflarda Gerçekleşen İletişim



### 3.1.1. Sınıflardaki olumsuz iletişim

Sınıflardaki olumsuz iletişimler iki sınıf için de ayrı ayrı öğretmen-öğrenci arası iletişim, öğrenci-öğrenci arası iletişim ve öğretmenin tek yönlü iletişimi başlıkları altında sunulmuştur.

#### *Öğretmen-öğrenci iletişimindeki olumsuzluklar (Damla Öğretmen)*

Bu başlık altındaki olumsuz iletişimde öğretmen-öğrenci arasında gözlemlenen tehdit dili kullanma, küçük düşürme, suçlamalarda bulunma, saygısız davranışlarda bulunma, azar dili kullanma, düşünme fırsatı tanımama, olumsuz dönütler verme, ayırım yapma durumlarına yer verilmiştir.

Gözlem yapılan derslerde öğretmenin öğrencilerle tehditkâr bir dille konuştuğu görülmüştür. Öğretmen bazen öğrenciyi uyarmak, bazen derse katılımını sağlamak, bazen de hatalı davranışı düzeltmek için bu dili kullanmaktadır. Araştırma problemi açısından düşünüldüğünde bu tarz bir dilin kullanıldığı sınıf ortamında öğrencilerin sağlıklı bir sosyal duygusal beceri gelişimi beklenemezken aynı zamanda olumsuz bir ortam yarattığı görülmektedir. Bu durum sık sık tekrarlanırken öğretmen-öğrenci iletişiminde net olarak gözlenmektedir.

*Öğrenci: Öğretmenim pratiğini mi yapacağız?*

*Öğretmen: Kim o ya?*

*Öğrenci: Pratiği mi öğretmenim?*

*Öğretmen: Evet biraz önce 0'lar ile yaptığımız çalışma gibi. 90 çarpı 9 altıgenimiz var. Ali devam edersen ayrıca görüşürüz oğlum. Şırmaya devam edersen ayrıca*

*Öğretmen: Devam ederse annesini çağıracağım (Yaramaz bir öğrenci için diyor). Öyle bağırp çağıramaz. Kameralara izlettirecem ona göre.*

*Öğrenci: Öğretmenim şey yaptı. Kafasının üstünde durdurdu şişeyle.*

*Öğrenci: Sürekli beni şişeyle şey yapıyor.*

İlk örnekte öğretmenin ders anında öğrenciyi uyarma maksatlı tehditkâr dil kullanımını görülyorken; ikinci örnekte öğrencinin yaramaz davranışının ebeveyn yoluyla önlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenin tehdit dili kullanmasının problemi çözmek yerine daha da kalıcı hale getirdiği; gözlemler boyunca öğrencilerde olumlu bir değişim meydana getirmemesinden anlaşılmıştır.

Öğretmenin öğrencilere karşı bütün sınıfın duyacağı şekilde küçük düşürücü ifadeler kullandığı görülmüştür. Öğrenciler bu ifadeler karşısında cevap verememiş ve susmuştur. Öğretmenin bu ifadeleri karşısında sınıftan gülenler olduğu ve bu konuda uyarılmadıkları gözlemlenmiştir.

*Can: Öğretmenim ben 1 tane yazabildim.*

*Sınıfta gülenler oldu.*

*Öğretmen: 1 tane olmaz Can için kolayına kaçma. Aktar şu kitabı.*

*Öğrenci: Kitapta kaç sayfa var biliyor musun Can?*

*Öğretmen: Bir olmaz Can. Bak gülerler sana. Gözlüğü de takmış çok şey biliyor zannedersin. 5 tane hiç kusura bakma. Senden ilginç şeyler bekliyorum.*

Öğretmen öğrencilere karşı sık sık suçlamalarda bulunmaktadır. Bu suçlamalar kimi zaman bireysel kimi zaman da tüm sınıfa karşı yapılmaktadır. Bu suçlamalarda öğrencilerin nadiren kendilerini savunmaya çalıştıkları genel olarak susup dinledikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin fikirlerini ifade ederken çekinmelerine; özgürce düşünmeyi ve düşündüklerini söylemeyi öğrenecekleri en önemli yerlerden biri olan okullarda gelişimlerinin negatif etkilemesine sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenin bu tavrı öğrencilerin de arkadaşlarına aynı şekilde davranmalarına neden olurken; bu durumun sonucu olarak iletişimlerini de olumsuz etkilemektedir.

Aşağıdaki 1. örnekte öğretmenin öğrencilere sormadan sınıf içerisinde yüksek sesle kopya çektiklerini ima etmesi; öğrencilerin aksini söylerken öğretmenden karşılık alamamaları öğretmenin suçlayıcı konuşmalarından bir tanesidir. 2.örnekte ise öğretmen yardım için yanına gelen bir öğrenciyi azarlarken bazı öğrencileri de misafir gibi oturmakla suçlamaktadır. Her iki örnekte de öğretmenin tavrı yanlış görülürken; öğrencilerin olumlu gelişimlerini de desteklemediği aksine olumsuz bir ortam meydana getirdiği görülmüştür.

*Öğretmen: Doğru mu? 432 yapanlara + koyun.*

*Öğrenci: Öğretmenim işlemsiz yapmış.*

*Öğretmen: Kim yapmış onu?*

*Öğrenci: Can.*

*Öğrenci: Çınar da işlemsiz yapmış.*

*Öğretmen: Başka bir yerden mi bakmış? Sonuca bakmak lazım.*

*Can: Ben bakmadım.*

*Öğretmen: Şşş. 5 dakika sonra bitiyor. 6.soru.*

*Öğrenci: Onu mu yapcaz.*

*Öğretmen: Beni iyi dinleyin dinlemiyorsunuz şu an. 6.soruyu şuraya göre yapcaz. Anladınız mı? 5 dakika sonra bakcaz. Kimler doğru yapacak bakalım. Yaptıysan konuşma yanıma da gelme (bağırıyor). Misafir gibi oturanlar var. Biraz onlar da çalışsın.*

Bazı öğrencilerin öğretmene karşı saygısızlık yaptığı görülmüştür. Öğretmen bu saygısızlıkları bazen duymakta bazen duymamakta, duyduğunda da tepki vermemektedir. Duymadığı zamanlarda ise öğrenciler saygısızlık yapan öğrenciye gülerek onun bu hareketini destekler bir tavır takınmıştır. Kimse bu öğrencileri uyarmamış aksine yanlış davranışı pekiştirmiştir.

*Öğrenci: Öğretmenim yapabilir miyim?*

*Öğretmen: Sen gel yap.*

*Öğrenci: Öğretmenim lütfen bekleyin.*

*Mahmut: Yürüyün gidin öğretmenim ya (öğretmen duymadı)*

*Öğrenci: Benim yaptığım doğru mu doğru.*

*Öğretmen: Yaz bunu sıfırları sonra ekleyeceğiz ya.*

*Orçun: Ben de öyle yapmadım mı? Allah aşkına yürüyün gidin öğretmenim ya.*

*Öğretmen: Sıfırları da yok etmeyeceksin.*

*Öğrenci: Ben yok mu ettim ya?*

*Öğretmen: Yine aynı olmamış.*

*Öğrenci: Off yapmıyorum ya (defteri fırlattı). Aynısını yaptım ıvıvı (öğretmenin ağzına ökeniyor).*

*Sınıftan duyanlar güldü.*

Öğretmen söz hakkı verdiği öğrenciye düşünme fırsatı tanımadan başka öğrencilere söz hakkı vermekte ya da kendisi müdahale etmektedir. Öğrencilere fırsat tanınmaması en başta haklarına saygısızlık etmektir. Bu durumun öğrencilerin söz hakkı almaya çekinmesine, fikirlerini rahatça ifade edememelerine sebep olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu durum diğer öğrencilerinde söz hakkı alan kişiye rahatça müdahale etmelerine neden olmaktadır. Bu tarz durumlarda öğrencilerin motivasyonu düşmekte, derse katılımları azalmaktadır. Kendisinde sürekli söz hakkı alan kişiye müdahalede bulunma hakkı gören öğrenciler sürekli ses olan bir ortamın oluşmasına da sebep olurken bu durum öğrenme

üzerinde de negatif bir etki yaratmaktadır.

*Öğretmen: Neyse 100 ile çarpmada zorlanacaksınız.*

*Öğrenci: Hayır 4350*

*Öğrenci: Öğretmenim yanlış yaptı (tahtadaki öğrenci için diyor)*

*Öğretmen: Kim yapacak doğruyu? Defterinde yap gel. Defterinde düzgün bir şekilde yap gel. Kaç kez yaptık hala hata yapıyorsunuz.*

Öğretmenin söz hakkı alan kişiye müdahalede bulunması alan notlarına da sık sık yansımıştır.

### **Alan notu- 13.03.2019**

*Öğretmen tahtada soruyu çözen öğrenciye 60 ile 4'ü neden çarpıyorsun dedi. Cevaplamasına fırsat vermeden öğretmenim ben diyen başka bir öğrenciye söz hakkı verdi. Tahtadaki öğrenciyi neden böyle demiyorsun diyerek azarladı.*

Öğretmenin öğrencilere sık sık azar dili kullandığı ve gerekmeyen durumlarda anlık çıkışlarda bulunduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin sorduğu basit bir soru karşısında bile öğretmen sesini yükseltip oldukça olumsuz dönütler verebilmektedir. Sınıfta oluşan gürültülü ortamı da aynı şekilde bağırarak bastırmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin bir kısmının öğretmenin bu olumsuz tavrını yok sayarak aynı şekilde devam ettiği bir kısmının da sessizleşerek motivasyon kaybı yaşadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen sınıfta konuşan öğrenciyi sınıftan kovmakta ve ders boyunca da geri almamaktadır. Bu davranışı sergilerken de aynı şekilde öğrenciye bağırarak onu dışarı çıkardığı görülmüştür.

*Öğretmen: Ne diyorsun oğlum?*

*Öğrenci: Şunların cevabını yazacağız dimi?*

*Öğretmen: Önce soruları yazacaksınız. Sonra cevaplandıracaksınız. Önce hepsini yazdıktan sonra 1, 2, 3 diye cevaplandırılacak.*

*Öğrenci: Öğretmenim hepsini mi?*



*Öğretmen: Mert yapacan Mert gözünü seveyim (Öğretmen bağırarak öğrenciyi susturuyor).*

Öğretmenin kullandığı azar dilinin farklı derslere göre değişiklik göstermediği genelde davranışının bu yönde olduğu gözlenmiştir.

*Öğretmen: Yörük Ali efeyi iyi tanıyın. Bu vatan nasıl kurtuldu iyi bilin. Bakın vallahi sağla solla onunla bununla oynayanı görmeyim. Bu kızı ben buraya boşuna çıkarmadım. Kimi tanıyalım diye çıktı?*

*Öğrenciler: Yörük ali efeyi.*

*Öğretmen: Yörük ali efeyi tanıyacak sonra oraya dönecez (matematik dersini kastediyor)*

*Öğrenci: Çiçek olalım.*

*Öğretmen: Valla bilmiyorum. Ne olursan ol ama dinle.*

Öğretmenin öğrencilere olumsuz dönütler vererek hem motivasyonlarını düşürdüğü hem de öğrencilerin cesaretini kırdığı görülmüştür. Öğretmen yapıcı bir dille konuşması gerekirken tam tersine yıkıcı bir dil kullanmakta rahatça düzeltilecek eksiklikleri, yanlışları bile bu tarz dönütler vererek kalıcı hale getirmektedir. Özellikle akademik yönden başarısız öğrenciler bu durumdan etkilenmekte ve cevap vermeye çekinmektedir. Öğretmenin öğrenci isteklerini yok saydığı ve öğrenciyi bu istekleri ifade etme konusunda kontrol altında tutmaya çalıştığı görülmüştür. Aşağıdaki örneklerin birincisinde öğretmenin okuma yapan öğrenciyi olumsuz dönüt vererek motivasyon düşürdüğü ve cesaretini kırdığı görülmüştür. Çünkü bu öğrenci zaten derse az katılan bir öğrencidir ve bu dönüt sonrasında ders boyunca katılım göstermemiştir. İkinci örnekte ise öğrencinin isteği aslında ders içeriği ile oldukça uyumludur ve somutlaştırma açısından öğretmenin yararına olacaktır. Fakat öğretmen azarlayıcı ve olumsuz bir dönütle öğrencinin bu isteğini görmezden gelmiştir. Öğretmen bu durumu daha sonra değerlendireceğini söyleyerek öğrencinin çalışmasına odaklanmasını sağlasa daha olumlu bir iletişim olacağı düşünülmektedir.

*Öğretmen: Efe yüksek sesle oku.*

*Efe okur.*

*Öğretmen: Yüksek sesle. Güzel okumadın.*

*Öğrenci: Öğretmenim bende mıknatıs var yarın getirim mi?*

*Öğretmen: Hayır başka şey karıştırma şimdi. Şöyle ünitenin sonuna kadar incelicek gözünü seveyim ya. Hazırcı olmayın böyle. Valla onu yazmadan çıkmak yok. Ben o 6 maddeyi görmeden çıkarmıcam.*

#### ***Alan notu- 12.12.2018***

*Öğrenciler beden eğitimi dersine çıkmak istedi. Öğretmen bakarız dedi. Öğrenci 4A çıkıyor biz anca bakarız deyince öğretmen tembeller çıkamayacak dedi.*

Öğretmenin öğrenciler arası ayırım yaptığı kendisine gözde öğrenciler belirlediği ve bunu sınıfa sık sık yansıttığı gözlemlenmiştir. Öğretmen bu tavırları sergilerken karşıdaki öğrencilerin duygularını önemsememektedir. Öğretmenin tavrını sesli ve bütün öğrencilerin duyacağı şekilde gerçekleştirmesi bu kanıya varılmasını sağlamıştır. Bu durum oldukça olumsuz bir ortam oluşturmuştur. Olumsuz ortamdaki kasıt öğretmenin gözde olarak belirlediği öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında oluşan olumsuz iletişimin sınıfa yansımalarıdır. Öğretmenin övdüğü öğrencilerin bir süre sonra öğretmen gibi davranmaya başladığı görülmüştür. Bu durum diğer öğrencilerin onlara karşı cephe almasına ve sınıfta bir çatışma ortamı oluşmasına sebep olmuştur.

#### ***Alan notu- 14.11.2018***

*Öğretmen sıraları ayırarak bir tarafı rencide edip tek tek isim verdi. Başarılılar sırası başarısızlar sırası gibi bir durum oluşturdu.*

*Öğrenci: Öğretmenim kitap okursak geliyoruz.*

*Öğretmen: En güzel orijinal fikirler Mert'ten geliyor.*

*Öğrenci: Ben bu altıgeni nasıl çizicem ya.*

*Öğretmen: Şimdi bak ağır ağır matematik defterini üzgün kullanmayı öğreniyoruz. Sen bir sağdan bir soldan yaparsan ben onu kabul etmem arkadaş. Bazıları harika yazmış bak bu yani. Elif de öyle.*

Yukarıdaki alan notunda öğretmenin sınıfta böyle bir ayırım yapması öğrencilerin birbirleri ile alay etmelerine sebep olmuştur ve oldukça olumsuz bir tavır olduğu düşünülmektedir. Öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen diyalogda ise normal bir şekilde devam eden bir ders saatinde öğretmenin öğrenciden gelen cevaba “en orijinal fikirler sende geliyor” demesi o öğrenciyi diğerlerinden ayırırken gereksiz bir rekabet ortamı oluşmasına sebep olmuştur.

### ***Öğrenci-öğrenci iletişimindeki olumsuzluklar (Damla öğretmen)***

Öğrencilerin birbirleriyle sürekli dalga geçtikleri ve birbirlerinin haklarına saygı duymadıkları gözlenmiştir. Dalga geçme hem akademik alanda hem sosyal ilişkilerde gerçekleşmektedir. Öğrenciler karşılarındaki arkadaşlarının duygularını önemsemeden onu küçük düşürücü ifadelerde bulunmaktadır. Dalga geçilen öğrenci tıpkı öğretmen ile gerçekleşen iletişimde olduğu gibi genelde tepkisiz kalmakta ya da öğretmene şikâyet etmektedir. Öğrencilerin birbirlerini sürekli öğretmene şikâyet etmeleri problemlerini kendi kendilerine çözme becerisi kazanamadıkları ve arkadaşlık bağlarının zayıf olduğunun da göstergesidir.

*Can: Öğretmenim ben soruyu yazıyorum yoksa çoktan cevaplamıştım.*

*Öğrenci: Can sen mi cevaplayabileceksin Allah aşkına ya.*

*Öğrenci: Öğretmenim Akif benimle dalga geçiyor. Fatma teyze iki kilo baklava versene diyor (Bütün sınıf güldü).*

Öğrenciler arkadaşlarının en ufak hatasını hemen öğretmene şikâyet etmekte ve bunu bütün sınıf sürekli tekrarlamaktadır. Öğretmenin bu konuda öğrencileri hiç uyarmadığı aksine şikâyet edilen öğrenciyi uyardığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin bu şikâyet etme davranışını pekiştirmeye yönelik tutumu öğrencileri cesaretlendirmekte ve sınıf ortamındaki olumsuz durumun artarak devam etmesine sebep olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çeşitli konularda birbirlerini suçladıkları ve suçlanan kişiye kendini savunma hakkı tanımadıkları belirlenmiştir. Öğretmenin de bu tarz davranışlarda bulunmasının olumsuz etkileri öğrencilerde açıkça görülmektedir.

*Öğrenci: Ben matematikte buralara kadar geldim.*

*Öğrenci: Kopya çekiyoor.*

*Öğrenci: Öğretmenim Kerem mesela yazmamış.*

*Öğretmen: Haa yazmadıysa çıkamaz.*

*Öğrenci: Öğretmenim tuvalete gidebilir miyim? (Dışarıdan gelen bir öğrenci)*

*Öğretmen: Peki ben seni neden gönderdim?*

*Öğrenci: Öğretmenim o dışarıda oynamak için gitti.*

*Öğretmen: Tamam da yani ben niye git dedim herhalde onu söylemem mi gerekiyordu? Oğlum bir de tuvaletini yap gel mi demem gerekiyordu.*

*Burcu: Öğretmenim teneffüste oyun oynuyor.*

Damla öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin dışarıdan gelenlerle hiç iletişim kurmadıkları görülmüştür. Bütün gözlem süreci boyunca araştırmacı orada yokmuş gibi davranıp ne derste ne teneffüslerde herhangi bir iletişime geçme durumu yaşanmamıştır. Araştırmacı sorduğu sorulara da (dersiniz ne, defterini getirdin mi gibi) çoğunlukla cevap alamamıştır.

***Alan notu- 19.12.2018***

*Aslı öğretmenin sınıfına girdiğimde bütün öğrenciler güler yüzle beni karşılayıp hoş geldiniz derken Damla öğretmenin sınıfında ben yokmuşum gibi davranıyorlar.*

Öğrenciler teneffüs saatlerinde fiziksel şiddet boyutuna varan tartışmalar yaşamaktadırlar. Bu tartışmalar ders saatlerine de taşınmakta ve aynı şiddetle devam etmektedir. Öğretmenin bu kavgalara müdahale etmediği öğrencilerin yardım isteklerini geri çevirdiği görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin birbirlerini sürekli tehdit ettiği ve küfürlü konuşmalar gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

*Öğrenci: Bunun ağzında sakız var hocam. Haahaha çakala bak.*

*Ayağa kalkıp kavga etmeye başladılar.*

*Öğrenci: Kimse benim arkadaşımı dövemez lan.*

*Öğrenci: Ne oluyor oğlum sana?*

***Alan notu- 23.11.2018***

*Sınıftan sıra istemek için görevliler geldi. Bir öğrenci ayağa kalkıp arkasında oturan arkadaşına vurdu.*

**Alan notu- 5.11.2018**

*Öğretmen hala gelmedi. İlk iki ders branş dersiydi. Bir erkek öğrenci bir kız öğrenciyi dövdü. Allah belanı versin dedi. Kız da ona vurup bağırdı.*

*Öğrenci: Elini kırarım lan senin.*

*Öğrenci: El Fatiha.*

*Öğrenci: 5 kardeş ister misin?*

*Öğrenci: Sanane*

*Öğrenci: Saman ye*

*Öğrenci: Çatal kaşık benden yemesi senden.*

*Öğrenci: Oo çok fena koydun.*

Öğrenciler arası iletişimde bazı öğrencilerin öğretmen gibi davrandığı gözlenmiştir. Bu öğrenciler öğretmene sorulan sorulara cevap verip, sınıfta kendi otoritelerini kurmaya çalışmaktadırlar. Bu durum diğer öğrencilerin tepki vermesine sebep olmakta ve öğrenciler arasında çatışma ortamı oluşturup sınıf ortamını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerdeki bu davranışın oluşma sebeplerinin en başında öğretmenin sınıf yönetimi eksikliği geldiği söylenebilir. Öğretmenen kaynaklı bu boşluğu öğrenciler kendi yöntemleriyle doldurmakta ve iletişimleri negatif ilerlemektedir. Aynı zamanda öğretmenin sürekli aynı öğrencilere “bu ders sen öğretmensin” diyerek dersin yönetimini ona bıraktığı ve sürece müdahale etmediği görülmüştür. Bu öğrenciler o dersin sonunda da arkadaşlarına öğretmen gibi davranmış bu durum her iki tarafı da olumsuz etkilemiştir.

*Öğrenci: Boyalarım kaybolursa senden bilirim.*

*Elif: Siz hala boya mı yapıyorsunuz.*

*Öğrenci: Ben önceden yapmıştım ki.*

*Öğrenci: Evet Elif hocam. Hala boyama yapıyoruz.*

**Alan notu- 30.11.2018**

*Öğretmen sıraların arasında dolaşırken bir öğrenci sırayla arkadaşlarını tahtaya kaldırıp çarpma işlemi yaptırıyor. Sonra da siliyor. Sonucu da akıllı tahtaya yazıyor. Şu an tahtada 6 kişi var. Öğretmen müdahale etmiyor. Sınıfın büyük çoğunluğu dinlemiyor.*

Öğrencilerin söz hakkı alan kişiye sürekli müdahale ettiği, fikirlerine saygı duymadığı ona düşünme fırsatı tanımadığı görülmüştür. Öğretmenin de sürekli aynı davranışı göstermesi ve müdahale eden öğrencilere uyarıda bulunmaması sonucu bu durum sınıf ortamını olumsuz etkilerken öğrencilerde de motivasyon kaybına sebep olmaktadır. Sonuç olarak sınıfta birbirini dinlemeyen, konuşmaya sürekli müdahale eden ve kaos ortamının oluşmasına sebep olan bireyler oluşmaktadır.

*Burcu: 36'yı 12'ye böleriz.*

*Öğrenci: 36'yı 12'ye böleriz mi?*

*Öğrenci: Hayır!*

*Öğrenci: Öğretmenim çarpacak.*

*Öğrenci: Çarpcaz Burcu.*

Öğrencilerin genel olarak kendi çıkarlarını düşündükleri, öğretmene ve birbirlerine karşı yalan söyledikleri ve yardımlaşmak istemedikleri de gözlem boyunca araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Bu durumlar sık sık tekrarlandığı ve davranış düzeltilmediği için günlük iletişimlerinin bir parçası olmuş ve öğrenciler tarafından normalleştirilmiştir. Öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz söylemlerde bulunmaları sınıfta çatışma ortamı oluşturmakta ve bu durum sınıf ortamını olumsuz etkilemektedir. Oluşan bu ortamdaki öğrencilerin keyif aldığı ve düzeltmek adına bir çaba göstermedikleri belirlenmiştir.

*Öğrenci: Ali sen ne yapıyorsun?*

*Öğrenci: Delirdi delirdi kafa gitti bence.*

*Öğrenci: Ya bırak şu sazi ya.*

*Öğrenci: Sen de konuşma be. Çok konuşuyorsun sen.*

*Öğrenci: Öğretmenim yapmayalım ben orayı geçtim.*

*Can: Öğretmenim ben 121'deyim.*

*Burcu: Aferin valla büyük başarı! (Can'a diyor)*

*Öğrenci: Erhan silgini alabilir miyim?*

*Erhan: Alamazsın.*

### ***Öğretmenin tek yönlü iletişimindeki olumsuzluklar (Damla Öğretmen)***

Öğretmen tek yönlü iletişiminde öğrencilere karşı uygun olmayan kelimeler kullanmaktadır. Yaptığı benzetmelerle iyi örnek olmadığı, öğrencilerin iletişimlerinde de bu tarz kelimeleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmen tek yönlü iletişimi öğrencileri azarlamak veya bir işin yapılması konusunda direktif vermek için kullanmaktadır.

*Öğretmen: Bir geçer misin yerine. Baya kaynana oldun çıktın bunlar bir yapsın ondan sonra. (Yanına gelen öğrenciye diyor) Evet kadın nüfus ne kadar? Gökhan oraya geç kitabını al. Aaa o kadar da değil. Geç kitabını al.*

#### ***Alan notu- 30.11.2018***

*Öğretmen derse geldiğinde kavga eden öğrencilere sınıfta düzgün duracaksınız. Kim boğuşur? Köpekler boğuşur dedi. Sonra direkt derse geçti.*

#### ***Alan notu- 30.11.2018***

*Öğretmen sınıfa girdiğinde bağırarak bir öğrenciyi burası ahır değil diyerek sınıftan çıkardı.*

### ***Öğretmen-Öğrenci İletişimindeki Olumsuzluklar (Aslı Öğretmen)***

Gözlem boyunca öğretmenin sınıftaki kontrolü elinde tutmak adına öğrencilerin bazı davranışlarını engellediği görülmüştür. Öğrencilerin söz hakkı almadan veya ders ile ilgisiz konuşmaları bu durumlara örnek verilebilir. Öğretmenin bu engellemesi uyarı niteliğinde gerçekleşmektedir. Bütün gözlem süreci boyunca öğrencinin özgüvenini kırarak, motivasyonunu düşürecek olumsuz bir tepki ile karşılaşmamıştır. Öğretmen, öğrencilerin birbirlerine müdahale etmelerini de engellemek adına sürekli uyarılarda bulunurken bu konuda kendisini örnek göstererek fikirlere saygı duyulması gerektiğini öğütlemetedir.

*Hamit: Öğretmenim cuma günü serbest saatte film getirsem de izlesek mi ya da buradan izlesek.*

*Öğretmen: Serbest etkinlik dersimiz yok ki artık bizim.*

*Hamit: Niye?*

*Öğretmen: Var mı?*

*Hamit: İşte oyun dersi diyorum öğretmenim oyun.*

*Öğretmen: Şimdi sırası değil Hamit bunun sonra konuşalım.*

### ***Öğrenci-Öğrenci İletişimindeki Olumsuzluklar (Aslı Öğretmen)***

Öğrenciler arasında olumsuz olarak nitelendirilebilecek ilk durum ara sıra birbirlerini şikâyet etmeleridir. Öğretmen bu şikâyetleri dinleyerek kendi aralarında çözmeleri için yönlendirmeler yapmaktadır. Öğretmenin bu tavrı çoğu zaman sorunu çözerken öğrencilerin problem çözme becerilerini de geliştirmektedir. Yalnızca kendi aralarında çözemeyecekleri sorunlara müdahale etmektedir. Gözlem boyunca öğrencilerin birbirlerine kötü söz söyledikleri, fiziksel şiddet uyguladıkları görülmemiştir. Sınıfta genel olarak olumlu iletişim ve ılımlı bir hava hâkimdir. Öğrencilerin nadiren birbirlerine müdahale ettikleri ve öğretmenin uyarılarla bu durumu engellediği gözlenmiştir.

*Kamil: Öğretmenim!*

*Öğrenci: Kamil yine öğretmenim diyorsun.*

*Öğretmen: Birbirimize karışmayalım. Şşş*

Aslı öğretmenin tek yönlü olumsuz iletişimi olmamıştır. Yalnızca sınıfı derse hazırlamak ve sessizliği sağlamak adına uyarılarda bulunduğu görülmüştür. Bu uyarılar da olumsuz olarak nitelendirilememektedir.

### **3.1.2. Sınıflardaki Olumlu İletişim**

Sınıflardaki olumlu iletişimler iki sınıf için de ayrı ayrı öğretmen-öğrenci arası iletişim, öğrenci-öğrenci arası iletişim ve öğretmenin tek yönlü iletişimi başlıkları altında sunulmuştur.



### ***Öğretmen-Öğrenci Olumlu İletişimi (Damla Öğretmen)***

Öğretmenin zaman zaman öğrencinin olumlu davranışına teşekkür ederek karşılık verdiği, sınıf önünde bu davranışı övdüğü görülmüştür. Sözel derslerde sayısal derslere oranla öğrencilerle daha çok iletişim içinde olan öğretmen; fikirlere daha az müdahale etmiş, daha çok öğrenciye konuşma hakkı vermiştir.

*Öğretmen: Şimdi bir dakika ben Ali'ye teşekkür ediyorum. Neden teşekkür ediyorum söyleyin bakalım?*

*Öğrenciler: Sorduğu için*

*Öğretmen: Ha sadece Ali değil o bilmeyenler de öğrenecek.*

*Öğrenci: Öğretmenim bir bardak suyla değirmen dönmez.*

*Öğretmen: Evet, yani senin fikrin bu. Evet sen ne diyorsun?*

*Öğrenci: Öğretmenim bir bardak suyla hayat olmaz.*

*Öğretmen: Öyle diyorsun evet.*

### ***Öğrenci-Öğrenci Olumlu İletişimi (Damla Öğretmen)***

Bazı öğrencilerin ikili üçlü yakın arkadaşlıklar kurdukları, birbirleriyle olumlu iletişim içerisinde oldukları gözlenmiştir. Bu durumun sınıf ortamına bir katkısı bulunmamaktadır. Sınıfın genel durumu göz önüne alındığında öğrencilerin olumlu iletişimleri adına bulguya rastlanmamıştır.

### ***Öğretmen Tek Yönlü Olumlu İletişimi (Damla Öğretmen)***

Öğretmen zaman zaman motivasyonu artırıcı konuşmalar yapmaktadır. Bu konuşmaların öğrencileri etkilediği derse katılımlarında pozitif artış yarattığı belirlenmiştir. Bunun dışında öğretmenin tek yönlü olumlu iletişimi adına bulguya rastlanmamıştır.

*Öğretmen: Bakın şunu söyleyim özür dilerim ikide bir sözün içine girmek zorunda kalıyorum sebepim şu. Hiç konuşmak istemeyenleri harekete geçirmek için. Mutlaka kitap hakkında herkesin bir düşüncesi olduğunu düşünüyorum. Sizin çoğunuz çok güzel kitap okuyor.*

## ***Öğretmen-Öğrenci Olumlu İletişimi (Aslı Öğretmen)***

Öğretmen öğrenciler ile olan iletişimde genel olarak ılımlıdır. Öğrencilere olumlu dönütler vererek, onların söylediklerine kendi hayatından örneklerle eklemeler yaptığı; bu durumun öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı görülmüştür. Öğretmen yanlış cevap veren öğrencileri azarlamadan doğruyu bulmaya yönlendirirken sınıftaki diğer öğrencilerin de müdahale etmesini engellemektedir. Sınıfta sık sık öğretmen ve öğrenciler tarafından espriler yapılmakta ve bu durum ortamı keyifli bir hale getirmektedir. Olumlu öğrenci çalışmaları ve davranışları öğretmen tarafından övgü ile karşılanırken diğer öğrencilere de örnek olmaktadır. Öğretmen, öğrencinin davranışındaki yanlışları sevgi sözcükleri kullanarak düzeltip açıkladığı için aynı davranışların tekrarlanmadığı görülmüştür.

*Öğretmen: Matematik bize hayatla ilgili ne öğretiyor? Parmak kaldıralım.*

*Öğrenci: Mesela pazardan bir şey aldık toplamını yapabiliyorum. Yuvarlayabiliyorum.*

*Öğretmen: Evet zihinden toplama yapabiliyorsun başka?*

*Öğrenci: Yani kısacası kazık yemiyoruz.*

*Öğretmen ve sınıf: (Herkes gülüyor).*

*Öğretmen: Doğru o da doğru. Farklı farklı çözüm yollarının olması ne demektir?*

*Öğrenci: Hayatımızı kolaylaştırır.*

*Öğretmen: Hayattaki problemleri çözerken farklı çözüm yolları olduğunu hiçbir sorunun çözümsüz olmadığını öğretiyor dimi matematik bize.*

Öğrenciler düşüncelerini ve duygularını çekinmeden öğretmen ile paylaşıp karşılığında da aynı şekilde dönütler almaktadır. Öğretmenin sayesinde sınıftaki öğrencilerin yardımlaşma duygusu da oldukça gelişmiştir. Herhangi bir ihtiyacı olan öğrenci mutlaka kendisine yardım edecek birisini bulmaktadır. Öğrenciler öğretmene karşı son derece saygılıdır. Bütün gözlem süreci boyunca öğretmene yanlış davranışı olan bir öğrenciye rastlanmamıştır. Öğretmen dersler dışında da öğrencilerle birebir ilgilenmektedir. Onları sürekli gözlemlerken ihtiyacı olan öğrencilere yardım ettiği görülmüştür.

*Öğretmen: Murat sen ne zaman geldin?*

*Öğrenciler: İkinci tenefüs*

*Öğretmen: Kim getirdi seni?*

*Murat: Yağmur biraz durmuştu, annem git dedi.*

*Öğretmen: Şemsiyen var mıydı?*

*Murat: Geçen yıl vardı ama o da bozuldu.*

*Öğretmen: Sen nasıl geldin şemsiyesiz mi geldin?*

*Murat: Şemsiyesiz geldim.*

*Öğretmen: Saçın ıslanmamış ya*

*Murat: Şapkam vardı onu taktım.*

*Öğretmen: O zaman ceketin ıslaktır senin kaloriferin üstüne koyalım. Getir ceketini bakalım Murat.*

*Hamit: Öğretmenim tişörtünüzü ne güzelmiş.*

*Öğretmen: Teşekkür ederim Hamit beğendin mi?*

*Hamit: Beğendim öğretmenim.*

*Öğretmen: Pamuk mu getirdin? (En öndeki öğrenciye soruyor). Çocuklar bir dakika. Şimdi konuyu dağıttık ama öğleyin din kültürü dersindeki canlandırma için diyor ki Kadir dede rolündeymiş ya. Sakal takması lazım. Pamuk getirmiş. Kim yardım etmek ister Kadir'e?*

*Sınıf: Ben! (Herkes parmak kaldırdı).*

*Öğretmen: Hamit, Furkan. Ama hepiniz fazla olursunuz.*

*Öğretmen: Hamit, Ela, Furkan üçü sana yardım edecek Kadir. Pamuk getirmiş arkadaşımız.*

*Hamit: Öğretmenim lastiğiniz var mı sizin?*

*Öğretmen: Var. Lastik de veririm ben size. Ama siz önce pamukları yapıştırın.*

### ***Öğrenci-Öğrenci Olumlu İletişimi (Aslı Öğretmen)***

Öğrencilerin iletişimlerinin genel anlamda olumlu olduğu fikir ayrılıklarını da konuşarak çözdükleri gözlenmiştir. Anlık oluşabilecek gerginlikleri de öğrenciler de aynı öğretmen gibi espri ile karşılamakta ve bu durumun önüne geçmektedir. Ders anında öğrenciler genelde öğretmen ile iletişim halindedir. Karşılıklı konuşmalar nadiren yaşanmaktadır. Söz hakkı alan öğrenciye müdahale etmeyen öğrenciler aksine arkadaşlarına cesaret verici dönütler vermektedir.

*Öğretmen: Az sonra yıldızlı soru soracağım.*

*Sınıf: Oleyy!*

*Öğrenci: Tarık öğretmen sen yokken de sordu.*

*Tarık: Çok mu zordu?*

*Öğrenci: Hayır, sen de yapardın*

*Öğrenci: Öğretmenim Hira benden baktı gözümle gördüm.*

*Öğretmen: Baksın ne olacak.*

*Furkan: Milyoner yarışması mı bu Kadir? (Tüm sınıf güldü)*

### ***Öğretmenin Tek Yönlü Olumlu İletişimi (Aslı Öğretmen)***

Öğretmenin tek yönlü olumlu iletişimi öğrencilerin motivasyonunu artırma ya da sınıfta oluşan sesi önleme amaçlıdır. Her iki amaç için de öğretmen pozitif kelimelerle öğrencilerin derse ilgisini çekmektedir. Öğretmen sık sık hayatından örneklerle öğrencilere günlük hayatta karşılaşacakları olaylarla ilgili örnekler verirken ilgiyi çekmeyi başarmaktadır.

*Öğretmen: Benim en büyük hayalim bisikletimin olmasıydı. Babamızın büyük bisikletinin arasından ayaklarımızı sokardık üstüne zaten oturamazdık da bineceğiz diye uğraşırdık. Mahallede bir arkadaşımın bisikleti vardı. Arkadaşımın iki tekerlekli bir çocuk*

*bisikleti vardı. Bir gün çok kısa bindim. O kadar binmek bile beni çok mutlu etmişti. Bisikleti olanlar da bu paylaşımı yaparsa diğer arkadaşlarını sevindirebilirler.*

*Öğretmen: Bakın şimdi Sude ne dedi dün bahçede. Kızlar sorun yaşamıştı biraz. Öğretmenim biliyorum şimdi kavgayla hiçbir yere varılmaz diyeceksiniz demişti. Değil mi? Demek ki ne diyorum. Kavgayla şiddetle hiçbir yere varılmaz. Sorunlarımızı konuşarak halledeceğiz. Şimdi derse dönüyoruz.*

### **3.2. Akademik ve Mesleki Yeterlilik**

Bu bölümde sınıflarında toplamda 32 saat gözlem yapılan her iki öğretmenin de akademik ve mesleki yeterliliği ayrı ayrı sunulmuştur. Öğretmenin akademik yeterliliğinden kastedilen ders ile ilgili uygulamaları iken; mesleki yeterliliği öğretmenlik mesleğinin gerekleri ile ilgilidir.

#### ***Akademik Yeterlilik (Damla Öğretmen)***

Uygulanan empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum ölçeklerinden en az puanı alan Damla öğretmenin genel olarak akademik anlamda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu yetersizlikten kaynaklı yanlış uygulamalar yaptığı görülmüştür. İlk olarak öğretmen derse hazırlıklı gelmemekte ve süreci iyi planlayamamaktadır. Bir ders saati içerisinde farklı dersler işlerken herhangi bir hazırlık yapmadan bir anda başka bir derse geçilmesi öğrencilerde motivasyon kaybına sebep olmaktadır. Ayrıca bu geçiş anlarında gürültülü bir ortam meydana gelmektedir. Öğretmen öğrencilerden gelen anlık isteklere göre dersin konusunu değiştirmekte ve o an yapılan çalışmayı yarım bırakarak başka bir çalışmaya geçmektedir.

Öğretmenin bir diğer plansızlığı ders ve teneffüs saatleri konusundadır. Bütün gözlem süreci boyunca öğrencilerin okulun genel düzeninden ayrı hareket ettiği okul teneffüsü bittikten sonra öğretmenin istediği herhangi bir zamanda teneffüs yaptığı gözlemlenmiştir. Bu durum ders saatlerinin kaymasına ve öğrencilerin derse geç kalmasına sebep olmaktadır. Birçok kez sınıftaki öğrencilerden biri öğretmen tarafından dışarıdaki arkadaşlarını sınıfa çağırması için görevlendirilmiştir. Bu durum da öğrencilerin derse adaptasyonunu olumsuz etkileyerek düzeni bozmuştur. Öğretmenin derse girdiğinde öğrencilere ödev verip vermediğini, bir önceki ders neler yaptıklarını sorması hazırlıksızlığının bir diğer işaretidir. Bu durum aynı şekilde öğrencilerde de görülmekte

ödev yapmadan veya eksik materyal ile sınıfa gelen öğrenciler bulunmaktadır.

**Alan notu- 12.12.2018**

*Öğretmen matematik kaynak kitapları çıkarmalarını istedi. Sonra okuduğum kitabı anlatmak istiyorum diyen var mı diye sordu. Bir çocuk Çanakkale zaferi ile ilgili bir kitap okuduğunu söyledi ve anlatmaya başladı. Sonra Çanakkale savaşında ülkemizin hangi ülkeler tarafından paylaşıldığı konuşuldu. Yani bir derse matematik diye başlanıp Türkçe ile devam edilip sosyal bilgiler dersine geçildi.*

Öğretmenin akademik anlamda bilgi eksikliği olması dersin verimsiz işlenmesine neden olmaktadır. Öğretmen, düzeyin üstünde sorular sorup, öğrenci sorularına yanlış cevaplar verirken, doğruyu bulmaları için iyi yönlendirmeler yapamamaktadır. Yeni öğrenilen konulardaki yanlış açıklamaları öğrencilerin aklını karıştırırken birçok öğrencinin de sürece müdahale etmesine sebep olmaktadır. Bu durumun sınıfta kargaşa ortamı yarattığı görülmüştür. Öğretmenin soruyu yanlış çözmesi sonucu sınıftan bazı öğrencilerin öğretmene bu konuda uyarıda bulunması sınıfın öğretmene karşı duyduğu güveni zedelerken; bu öğrencilerin bir süre sonra kendilerini diğerlerinden üstün görüp öğretmen gibi davranması sonucunu doğurmuştur. Özellikle sayısal derslerde öğretmen sınıfa hâkim olamadığı için oldukça olumsuz bir sınıf ortamı oluşmakta hep aynı öğrencilerin cevap vermesi şeklinde bir düzen sürdürülmektedir.

*Orhan: 12 ile 4'ü çarpacağız.*

*Öğretmen: Evet.*

*Orhan: Öğretmenim herkes neden 4 ile 3'ü çarpmış?*

*Öğretmen: 4 ile 3 çarpılmayacak. Yanlış yapmış öyle değil yani.*

*Orhan: Ama 12 çıkmış.*

*Öğretmen: Öyle çıkabilir ama bir mantık yok orada.*

**Alan notu- 30.11.2018**

*Tahtaya yazılan soru öğrencilerin seviyelerinin çok üzerinde bir denklem sorusu. Öğretmenin bu sorusu sadece akıl karışıklığı yarattı. Kendisi de çözemedi. Şıklardan*

*giderek sonucu buldu. Kimse anlamadı ve tek soruyla ders bitti.*

### ***Akademik Yeterlilik (Aslı Öğretmen)***

Öğretmen derse planlı bir şekilde gelmekte ve ders programına uymaktadır. Bu durumun öğrencilere de aynı şekilde yansıdığı öğretmen gelmeden hepsinin kitap ve defterlerini hazırladığı, dersin adının ve konunun tahtaya yazıldığı gözlenmiştir.

Gözlem süreci boyunca öğretmenin yeni geçilen her üniteye konu başlıklarını sınıfla birlikte inceleyerek başladığı, öğrencilerin merak ettiklerini cevapladığı görülmüştür. Çalışmalar birlikte yapıldığı için amacına ulaşılmış, öğrenciler adına verimli bir uygulama olmuştur. Bu uygulamayı Damla öğretmende bir kere yapmıştır, fakat öğrencileri serbest bırakıp üniteye merak ettikleri soruları defterlerine yapmalarını istediği için çalışma amacına ulaşmamış; öğrencilerin bazıları yazmamış bazıları da arkadaşlarından yardım almıştır. Yani verimli olabilecek bir çalışma öğrenciler için gürültülü bir ortamda yapılan ödev dönüşümüştür.

Aslı öğretmen bütün derslerde öğrencileri araştırmaya, düşünmeye, üretmeye teşvik edici dönütler vermektedir. Doğru cevapları bulmak adına cesaret verici dönütler vererek herkesi sürece dâhil etmeye çalışmaktadır. Ayrıca derslerini sürekli görsellerde, şarkılarla desteklerken, öğrencilere canlandırmalar yaptırmakta; derse başlamadan önce tekerlemeler eşliğinde beden perküsyonu ile etkinlikler planlamaktadır.

Öğretmenin sorduğu soruları tek tek ayrıntılı kontrol ederek öğrencilere yanıışları ile ilgili bireysel dönüt verdiği gözlenmiştir. Bazı soruları sormadan önce doğru yapanların yıldız alacağını söyleyerek bütün sınıfın motivasyonunu artırıp, istekli katılımını sağlamaktadır. Sorulan sorular düzeye uygundur ve öğretmen dersin başında örnek çözümlerle hatırlatmalar yapmaktadır. Mutlaka her dersin sonunda dersi toparlayacak bir özet yaptığı ve anlamayan olup olmadığını sorarak anlamayanlara baştan anlattığı görülmüştür.

*Öğretmen: Önce bir herkes bu sorunun cevabını kendisi bulsun bakalım. Kendiniz araştırın zaten orada var cevap.*

*Öğrenci: Parçaya dönüp bakabilir miyiz?*

*Öğretmen: Tabi ki bakabilirsin. 1.soruyu cevaplayalım sonra ikinci soruya geçelim.*

### ***Alan notu- 19.10.2018***

*Öğretmen tahtaya yazılan problemi problem çözme basamaklarından verilen – istenen yazarak çözmelerini sağladı. Bu diğer sınıflarda rastlamadığım bir durum. Bütün sınıf aktifti. Başarılı bir çözümdü.*

### ***Alan notu- 28.11.2018***

*Yönler konusunda bazı öğrenciler yanlış cevaplar verdiler. Bunun üzerine yönler ile ilgili bir metin canlandırması yapıldı.*

### ***Mesleki Yeterlilik (Damla Öğretmen)***

Öğretmenin mesleki olarak çağın getirdiklerine ayak uyduramadığı görülmüştür. Akıllı tahtayı kullanmakta sorun yaşarken öğrenciler tarafından sürekli nasıl kullanacağı konusunda yönlendirilmektedir. Bu durum çalışmaların gürültülü bir ortamda gerçekleşmesine sebep olurken öğretmen ile dalga geçen öğrenciler dersi sabote etmektedir. Öğretmen her derse aynı şekilde başlarken motivasyonu sağlama adına farklı etkinlikleri nadiren yaptırmaktadır. Sadece bir kez “deve-cüce” oyununu oynattığı bunun bile öğrencilerin çok hoşuna gittiği ve devam etmek istedikleri gözlenmiştir.

Öğretmen öğrenci çalışmalarına dönüt vermezken, ders özetleri yapmamakta ve öğrenci çalışmalarını ayrıntılı kontrol etmemektedir. Bu serbestlik doğal olarak öğrencileri ve ortamı olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler öğretmenin kontrol etmeyeceğini düşünerek verilen çalışmayı yapmazken onun yerine kendi aralarında konuşarak farklı etkinlikler yapmayı tercih etmişlerdir.

Öğretmenin derslere geç gelmesi ve açıklama yapmadan ara ara dersten çıkması öğrencilerin odaklanmalarını oldukça etkilemektedir. Özellikle öğretmenin dersten çıktığı zamanlarda gürültülü bir ortam oluşmakta ve öğretmen geri döndüğünde bütün motivasyon kaybolmaktadır. Öğretmen yokken veya varken öğrenciler aralarında yaşanan sorunu öğretmene yansıttığında öğretmenin çözüm aramak yerine konuyla ilgilenmediği ve sorunu çözümsüz bıraktığı görülmüştür. Bu durumda öğrenciler arası iletişimin gergin bir hal alırken bu durum tüm sınıfı etkilemektedir.



### ***Alan notu- 21.11.2018***

*Teneffüste iki kız öğrenci birbirlerine fiziksel şiddet uyguladı. Birisi ağlayarak öğretmenin yanına gitti. Öğretmen dinlemeden geçer misin yerine diyerek onu azarladı. Döndüğünde kavgaya devam ettiler. Aslında çözülmesi gereken bir sorundu.*

### ***Alan Notu-23.11.2018***

*Öğretmen yine sınıftan çıktı. Sebepsiz yere bir şey demeden. Gürültü 2 katına çıktı. Öğretmen 5 dakika sonra geldi hala ses var.*

### ***Mesleki Yeterlilik (Aslı Öğretmen)***

Öğretmen akıllı tahtayı ve teknolojiyi aktif olarak kullanmaktadır. Akıllı tahta ile dersleri görselleştirirken izlettirdiği videolardan sınıfta tartışma ortamları oluşturmaktadır. Öğretmenin bütün öğrencilere sevgi ile yaklaştığı, hiçbirini ötekileştirmedeği, mesleğini severek yaptığı görülmüştür. Öğrenciler ile birebir ilgilenerek sadece öğretim yapmayıp aynı zamanda kişilik gelişimlerini de desteklemektedir. Öğretmen kendisi ile yapılan görüşmede mesleğini çok severek yaptığını onun için önemli olanın öğrencilerinin görev gibi değil de severek okula gelmesi olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenin bu yaklaşımı sınıfın ortamını direkt olumlu etkilerken öğrencilerinin de mutlu olmasına karşılıklı ılımlı bir ortam oluşturmalarına sebep olmaktadır.

### ***Alan notu- 29.11.2018***

*Bir öğrenci öğretmene bakarak dalmıştı. Öğretmen güldü, yanına gidip neden bakıyorsun öyle dedi. Öğrenci çünkü hayranım cevabını verdi.*

## **3.3. Sınıf Yönetimi**

### ***Damla Öğretmen***

Öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili dikkat çeken ilk durum sınıfında kuralların olmayışıdır. Normal şartlarda alışık olduğumuz sınıfta düzeni sağlamaya yarayan kurallar bu sınıfta görülmemiştir. Örneğin öğrenciler sürekli ayakta dolaşırken, parmak kaldırmadan konuşmaktadırlar. Öğrenciler ders esnasında rahatça ayakta dolanırken, izin almadan konuşmakta ve söz hakkı alan kişiye rahatça müdahale etmektedirler. Aynı şekilde öğretmen de söz hakkı alan kişiye müdahale ederken olumsuz dönütler vermekte ve

o anda sınıfın geri kalanıyla ilgilenmemektedir. Bu durum sınıftan çok az kişinin o anki dersle ilgili olmasına kalanların bireysel olarak istediklerini yapmalarına sebep olmuştur. Sınıfta öğrenciler birbirlerinin sırtını görecektir şekilde ikişerli oturmaktadır. İkili öğrenciler öğretmen tarafından belirli bir kurala bağlı kalmadan belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin öğretmenden izin almadan yerini değiştirdiği görülmüştür. Öğretmen bu duruma müdahale ederek öğrencinin asıl yerine geçmesini sağlamıştır.

### ***Alan notu- 30.11.2018***

*Şu an 1 öğrenci tahtaya matematik sorusu yazıyor. 2-3 öğrenci fen bilimlerinde deftere yazdıklarını öğretmene gösteriyor. Öğrencilerin kalanı konuşuyor. Benim yanımdaki öğrenci ayağa kalkıp öne gitti. Bir tanesi yerinden kalkıp atkısıyla ona vurdu.*

Öğretmenin sınıf yönetirken tutarsız davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Örneğin; öğretmen öğrenciler sürekli söz hakkı almadan konuşurken bir anda aynı davranışı gösteren öğrenciye kızmaktadır. Normalde izin verdiği ve müdahale etmediği bir duruma bazı zamanlarda kızması veya bir öğrencinin isteğine olumsuz yanıt verirken hemen arkasından başka öğrencinin isteğini kabul etmesinin öğrencilerde özgüven eksikliği yarattığı nasıl davranacaklarını bilememe sorununu ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Normalde ders anında öğrenciler söz hakkı almadan da konuşurken tepki vermeyen öğretmenin hiç beklenmeyen bir anda aynı davranışı gösteren öğrenciyi azarlayarak susturması tutarsız bir davranış olduğu ve öğrencileri olumsuz etkilediği; bazı öğrencilerin derse katılımlarının azaldığı görülmüştür. Sınıf genel anlamda ders esnasında gürültüldür. Öğretmen bu durumu da düzeltmeye çalışmazken bazı anlarda bağırarak susturmaya çalışmış ve anlık etkinin ardından sınıf eski haline dönmüştür. Bu gürültülü ortam öğretmenin sınıf yönetimindeki eksiklikler yüzünden meydana gelmekte ve olumsuz sınıf ortamı oluşturmaktadır.

*Öğretmen: Bayrak ne demektir?*

*Öğrenci: Bağımsızlık*

*Öğretmen: Ama senin yaptığın bağımsızlık değil. (Söz almadan konuştu) Niye değil? Parmak kaldırmadın.*

*Öğrenci: Öğretmeniim*

*Öğretmen: Bi dur ya. Nur nasıl bulunacak?*

*Nur: 36 ile*

*Öğrenci: 36 mı*

*Öğretmen: Fırat söyle*

*Fırat: Öğretmenim bütün yaşları toplıcaz.*

**Alan notu- 23.11.2018**

*Öğretmen şu an sınıfta. Sınıfın çoğunluğu saz çalıyor. 3 kişi tahtada öğretmenle çarpma yapıyor. Bazıları oyun oynuyor, bazıları birbirini şikâyet ediyor. Aslında ders başlayalı 10 dakika oldu. Sınıfta aşırı gürültü var.*

Yukarıdaki birinci örnekte öğretmen bütün öğrencilerin aynı biçimde fikrini söyledikleri ortamda sadece bir öğrenciyi azarlayarak susturmaktadır. İkinci örnekte ise tahtada soru çözen öğrenciye müdahale eden başka bir öğrenciyi sustururken hemen arkasından üçüncü bir öğrenciye müdahale hakkı vermektedir. Her iki örnekte de öğretmenin davranışı hatalıdır ve öğrencilerin akıllarının karışmasına; davranışlarında tutarsızlık oluşmasına sebep olmaktadır.

### ***Aslı Öğretmen***

Aslı öğretmenin sınıfında kuralların çok net olması sınıf yönetiminde göze çarpan ilk durumdur. Öğrenciler sınıfta nasıl davranacaklarını bilirken, bu durum ders anında olumlu bir ortam oluşturmaktadır. Bu sınıfta bütün öğrencilerin eşit söz hakkına sahip oldukları görülmüştür. Söz hakkı sırayla olduğu için bu durum öğrenciler arası çatışmanın önüne geçmiş ve kargaşayı önlemiştir. Sınıfın oturma düzeni yarım ay şeklindedir. Bu durum hem öğretmenin öğrencileri kontrolünü kolaylaştırmakta hem de öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni daha iyi görmesini sağlamaktadır. İkililer bir kız bir erkek olacak şekilde belirlenmiştir ve düzenli aralıklarla öğretmen tarafından değiştirilmektedir.

**Alan notu- 13.12.2018**

*Bu sınıfta ders çok güzel işleniyor. Herkes anladıktan sonra diğer soruya geçiliyor. İlk günden beri hep sırayla kalkıyorlar. Herkes eşit söz hakkına sahip.*

Öğretmenin sınıfa yönelttiği sorular karşısında söz hakkı almadan konuşan öğrenciler olmaktadır. Bu davranışı gösteren hep aynı öğrencilerdir ve sorulan soru karşısında cevap verme isteği ile bu davranışı gerçekleştirmektedirler. Öğretmenin bu öğrencileri rencide etmeden susturduğu ve parmak kaldırarak söz alabileceğini söylediği görülmüştür. Öğretmenin özellikle parmak kaldırarak söz hakkı alanlara öncelik tanınması diğer öğrencilere örnek olmaktadır. Öğretmen ders saatinin tamamında sınıfa hâkimdir ve sessizliği sağlamaktadır. Dersler hoşgörülü ve olumlu bir ortamda geçmektedir. Öğrenciler düşüncelerini çekinmeden paylaşırken diğerlerinin haklarına da saygı göstermektedir. Bu sınıfta görev bilinci de gelişmiştir. Örneğin, öğretmen sınıfa gelmeden dersin adını ve konusunu yazan öğrenci herhangi bir sebeple görevini yerine getiremediğinde öğretmene bunun sebebini açıklayıp bir daha tekrarlamamıştır. Aynı şekilde sınıf başkanı görevini yerine getirirken; öğretmen gelene kadar arkadaşlarının düzenini sağlamaktadır. Bu durum öğretmenin sınıf yönetimi başarısında kaynaklanmakta ve tüm sınıf ortamına yansımaktadır.

#### ***Alan notu- 29 Ekim 2018***

*Genel olarak tatlı sert bir öğretmen. Kuralları çok net. Öğrenciler korkmadan rahatça düşüncelerini ifade edebiliyorlar.*

### **3.4. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmeler**

#### ***Damla Öğretmen İle Yapılan Görüşme***

Öğretmene derse nasıl başladığı sorulduğunda sevgi ve ilgiyle mümkün olduğunca enerjik başladığını, zaman zaman kalk-otur, sağa dön sola dön gibi canlandırmalar yaptığını, bazen de kısa fıkralarla derse girdiğini belirtmiştir. Bunun derse göre farklılık gösterip göstermediği sorulduğunda ise farklılık gösterdiğini mesela fen bilgisi dersine girerken atıklardan bahsedilecekse kirli bir pille girebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenin gözlemler boyunca sadece bir kez otur-kalk etkinliği yaptırdığı, diğer bütün derslere direkt geçiş yaptığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin derse adaptasyonunu zorlaştırırken ilgi ve motivasyonlarını da olumsuz etkilemektedir.

Öğretmene öğrencilerin derse karşı istekliliğinin önemli olup olmadığı sorulduğunda çok önemli olduğunu, öğrencinin motivasyonu düşükse gözünden belli olduğunu söylemiştir. İstekli olmayan öğrenciyi derse dâhil etmek için bu konuda senin

fikrin ne gibi sorularla onun dikkatini çekmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen bu uygulamayı sözel derslerde yaparken sayısal derslerde gözlem boyunca bu tarz bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu durum ders ile ilgisi olmayan motivasyonu düşük öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve sesli bir ortamın oluşmasına sebep olmaktadır. Sonuç olarak sınıf ortamı olumsuz etkilenmektedir.

Öğretmene ders anında öğrencilerde kopma olup olmadığı, oluyorsa nedeninin ne olabileceği sorulduğunda bazen kopmaların olduğunu bu anlarda her şeyi bırakarak arkalarına yaslanmalarını söylediğini belirtmiştir. Bu kopmaların nedeni olarak acıklarının, beden eğitimi dersinde top oynamalarını göstermiştir. Bu kopmalar sonrasında derse geri dönüşün sağlanıp sağlanamadığı sorulduğunda ise ders saati sonlarındaysa kendi hallerine bıraktığı cevabını vermiştir.

Öğretmene hangi durumlarda sınıf içi konuşmalara izin verdiği sorulduğunda bazen serbest çalışmaları için 10 dakika verdiğini o arada kendisinin de işlerini yaptığını sonra sınıftakilerin fikrini tek tek aldığını, yanlış ya da saçma cevapları hiç eleştirmediğini bu da senin fikrin dediğini ve bu durumun konuşmayanlara da örnek olduğunu ifade etmiştir. Ders ile ilgisiz bir şey söylendiğinde ne yaptığı sorulduğunda ise dersin konusu ile bağdaştırmaya çalıştığını, çok alakasızsa öğrenciye bir iki dakika beklemesini söylediğini daha sonra fikrini aldığını belirtmiştir.

Öğretmene sınıfta gözde olan öğrencileri olup olmadığı sorulduğunda var olduğunu söylemiş o anda araştırmacının yanında oturan öğrenciyi göstererek biri yanında oturuyor demiştir. Bu öğrencilerin neden gözde olduğunu düşündüğü sorulduğunda ise onların sorumlu yardımsever olduğunu, insan ilişkilerinin iyi olduğunu bu çocuklarla daha hızlı ilerlediğini ve onların önünü açmak adına bu öğrencilere zaman zaman sınıftan farklı ödevler verdiğini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin ne yaptıklarını bildikleri, geri dönüt verip anlamadıklarını sorduklarını diğerlerinin içinde kendisini uyutmaya çalışanlar olduğunu eklemiştir.

Öğretmene gözde olarak nitelendirdiği öğrencilerin diğer öğrencilerle ilişkisi sorulduğunda iki tarafı birbirine entegre etmeye çalıştığını, ikisinin de güçlü yönlerini ortaya çıkardığını ve birbirlerinden faydalandıklarını belirtmiştir. Diğer öğrencilerin gözde öğrencilerden farkı sorulduğunda ailevi ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu, ilgisiz kaldıklarını, bazen de çocuğun yapısından kaynaklandığını ifade etmiştir. İlgili velilerle

sosyal medya aracılığı ile de görüştüğünü, ilgisiz olarak nitelendirdiği velilerle birebir görüştüğünü, o çocuklarla kendisinin ekstra ilgilendiğini dile getirmiştir. Öğretmenin sınıf içi uygulamalarında gözde olarak nitelendirdiği öğrencileri daha da ön plana çıkardığı ve diğer öğrencilerle çatışma yaşamalarına sebep olduğu görülmüştür. Bu durum özellikle geri plana atılan öğrencileri sosyal duygusal bağlamda gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. İçine kapanık kendisini ifade edemeyen bireyler olmalarına sebebiyet vermektedir.

Öğretmene ev ödevini yapmadan, gerekli materyali olmadan derse gelindiğinde neler yaptığı sorulduğunda çocuğun durumuna göre hareket ettiğini, o öğrencinin eksik olduğu konularda farklı etkinlikler verdiğini belirtmiştir. Kitap defter eksikliklerinde ise birbirleriyle yardımlaşmalarını sağladığını ifade etmiştir. Bu materyal eksikliklerinin dersini etkileyip etkilemediği sorulduğunda ise eksik gelen çocuğun kendileriyle aynı derse motive olamadığını ama onu boş bırakmadan başka bir çalışma verdiğini sonra genele dönüp derse devam ettiğini belirtmiştir. Damla öğretmenin sınıfındaki öğrencilerde eksik materyal ile okula gelme durumu sıkça görülmektedir. Öğretmenin tavrının bu davranışı engelleme yönünde etkisi olmamaktadır. Materyal eksikliği odaklanmayı zorlaştırırken; ortak materyal kullanımı sınıfta ses olmasına sebep olmaktadır.

Öğretmene ders dışı konularda öğrencilerle konuşup konuşmadığı sorulduğunda bazı derslerin bir kısmını buna ayırdığını bir kâğıda ne sıkıntıları varsa yazmalarını istediğini isim istemediğini belirtmiştir. Bu çalışmadan çok verim aldığını, özel hayatlarından bahsettiklerini bazı öğrencilerin annesinin bilgisayarda çok vakit geçirmesinden şikâyetçi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmene öğrencilerden aldığı bu dönütlerin sonucunda velilerle iletişime geçip geçmediği sorulduğunda bazılarının konuşulacak tipte olmadığını, bazılarını çağırıp konuştuğunu çözüm bulamayınca babasını aradığını, müdahale etmesi gerektiğinde ettiğini söylemiştir. Öğretmenin bu uygulaması gözlem süreci dışarısında gerçekleşmiştir. Gözlem süreci boyunca ders dışı konularla ilgili bir konuşmaya rastlanmamıştır. Öğretmenin bu uygulaması öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirleme açısından oldukça faydalıdır.

Öğretmene ailede beklediği değişimi göremeyince ne yaptığı sorulduğunda öğrenci ile kendisinin ilgilendiğini farklı yönlerini keşfettiğini ve ilerleme kaydettiklerini ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin de saygısızlık yaptığını bu durumun aileden kaynaklı olduğunu, velilerin her şeyi bildiğini düşündüğünü bu tarz insanlarla uğraşmanın zor olduğunu dile

getirmiştir. Bu konuda nasıl bir yol izlediği sorulduğunda ise aileyi çağırdığını, ailenin kendisine taktığını sonraki zamanlarda öğrencinin şiir okuduğu ve sınıfın alkışladığı bir videoyu çekerek onlara gönderdiğinde biraz yumuşadıklarını söylemiştir. Aynı şekilde farklı öğrencilerle de aile ile iş birliği içerisinde sorunun üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Öğretmene son olarak eklemek istedikleri sorulunca öğrencilerin hepsini farklı çiçekler gibi gördüğünü, kimisinin kokusunun, kimisinin görüntüsünün güzel olduğunu, bazılarının da ufak dikenleri olduğunu söylemiş; insana dokunmanın güzel bir şey olduğunu, bu çocuklara yardımcı olmanın gerektiğini belirtmiştir.

Görüşme genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin söylediklerinin uygulamada gözlenmediği söylenebilir.

### ***Aslı Öğretmen İle Yapılan Görüşme***

Öğretmene dersine nasıl başladığı sorulduğunda öncelikle bir önceki dersi tekrar ettiklerini, yeni bir konuya giriyorlarsa sorularla beyin fırtınası yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca kitaba geçmeden önce görsellerle, videolarla desteklediğini ifade etmiştir. Öğrencilerle göz teması kurmaya çabaladığını istekliliklerini bu şekilde anladığını söylemiştir. Öğretmenin bu tarz uygulamaları öğrencilerin motivasyonunu artırırken derse odaklanmalarını sağlamakta ve sınıfta gereksiz bir gürültü ortamı oluşmasının da önüne geçmektedir.

Öğretmene derslere göre farklılık gösterip göstermediği sorulduğunda genelde aynı girdiğini, bazı derslerde hareketlerle taklitler yaptıklarını, özellikle hayat bilgisi dersinde canlandırmaları kullandıklarını söylemiştir. Öğrencinin derse karşı istekli olmasının önemli olup olmadığı sorulduğunda çok önemli olduğunu, ders anlatırken öğrencilerin ona bakmamasının kendisini rahatsız ettiğini belirtmiştir. Eğer istekli olurlarsa daha çabuk öğrendiklerini, dersin daha keyifli geçtiğini ifade etmiştir. İsteksiz öğrenciler olursa onların ilgisini çekecek ders ile ilgili şarkılar söylediklerini, günlük hayattan konuşmalar yaptıklarını, fıkralar anlattıklarını söylemiştir.

Öğretmene öğrencilerin dersten koptuğu oluyor mu diye sorulduğunda öğrencilerin dikkat sürelerinin çok uzun olmadığını bazen kopmaların yaşandığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak işlenen konuya ilgi duymamaları, konunun yabancı gelmesi olabileceğini

söylemiştir. Böyle durumlarda sınıfın ilgisini tekrar çekmek adına beden perküsyonuyla hareketler yaptırdığını ifade etmiştir. Bu çalışmanın işe yaradığını derse tekrar konsantre olup sessizliğin sağlandığını eklemiştir.

Öğretmene öğrencilerin sınıfta konuşmalarına hangi durumlarda izin verdiği sorulduğunda eğer öğrenci parmak kaldırırsa her zaman konuşma hakkı verdiğini, tek tek herkesi dinlemeye çalıştığını belirtmiştir. Gereksiz ders dışı konuşmaları da dinlediğini sadece dersi engelleyeceği durumlarda müdahale etmek zorunda kaldığını, ama sonrasında mutlaka ne söyleyeceğini sorduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin konuşma haklarını mümkün olduğunca engellemeyip fikirlerine değer verdiğini eklemiştir.

Öğretmene sınıfta gözde öğrencilerinin olup olmadığı sorulduğunda hiç öyle bir ayrıma gitmediğini, başarılı da olsa başarısız da olsa aynı gördüğünü belirtmiştir. Kesinlikle başarılılara iltimas geçmediğini, olumsuz bir davranışında mutlaka uyardığını, bütün öğrencilerinin sevildiğini bildiğini ifade etmiştir. Başarı olarak öne çıkan öğrencilerin tabii ki olduğunu ama öğretmenin onları daha da ilerletmek yerine geridekileri de ilerletmeye çalıştığını eklemiştir. Orta yolu bulmaya çalıştığı hepsine görevlendirmeler yaptığını, hepsinin aktif olması için çabaladığını söylemiştir. Öğretmenin öğrenciler arasında ayırım yapmaması sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu etkilerken; akademik anlamda diğerlerinden geride kalan öğrenciler bile fikirlerini rahatça ifade edip özgüvenli tavırlar sergilemektedirler.

Öğretmene öne çıkan öğrencilerin diğer öğrencilerle ilişkilerinin nasıl olduğu sorulduğunda sonuçta çocuk olduklarını, birisinin yanlış cevabına müdahale edecek olanlara kendisinin de bilmediği şeyler olduğunu bilmemenin ayıp olmadığını anlattığını söylemiştir. Genel olarak iletişimlerinin iyi olduğunu çok nadir sorun yaşadıklarını, sorunlarını önce kendi aralarında çözdüklerini çözemelerse kendisine geldiklerini ifade etmiştir.

Öğretmene öğrencilerin ev ödevlerini yapmadan ya da eksik materyal ile geldiklerinde ne yaptığı sorulduğunda tek tük yapamayanların olduğunu, 1.sınıftan beri kitap defter getirme olayının oturduğunu, bu konuda öğrencilerin bilinçli olduğunu ve sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtmiştir. Çok nadir kitabını unutan olduğunda arkadaşıyla birlikte kullanmasını söylediğini ifade etmiştir.



Ders konuları dışında öğrencilerle konuşuyor musunuz sorusuna hep ders konuşmadıklarını ders içerisinde bir örnekten yola çıkarak herkesin kendi hayatından eklemeler yaptığını, konuşmak isteyen herkese söz hakkı verdiğini belirtmiştir. Bu konuşmaların iyi olduğunu 40 dakika boyunca öğrencilerin dikkatini toplamanın zor olduğunu söylemiştir.

Öğretmen son olarak kendisi için önemli olanın çocukların okula mutlu gelmesi olduğunu ki bunu kendi sınıfında hissettiğini belirtmiştir. Bu konunun kendisini çok mutlu ettiğini, önceliğinin onların mutluluğu ve iyi birer insan olarak yetişmeleri olduğunu akademik bilgilerin de her zaman öğrenilebileceğini, ileride ilkokul zamanlarını mutlu hatırlamalarını hedeflediğini ifade etmiştir. Öğretmenin görüşmedeki ifadeleri genel olarak gözlemlerle örtüşmektedir. Kendisini ve sınıfı olduğu gibi yansıtmıştır.

### **3.5. Sınıf Ortamı Kontrol Listesinden Elde Edilen Bulgular**

24 maddeden oluşan sınıf ortamı kontrol listesi 3'lü şekilde puanlanmıştır. Bu puanlamada maddede yazan durumun gerçekleşmesine göre 1'den 3'e doğru bir artış söz konusudur. 16 ders saatinin her biri için ayrı ayrı doldurulan listelerden toplamda alınabilecek en yüksek puan 1152 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları toplam puanlar hesaplanırken olumsuz maddelerin tersten kodlaması yapılmış ve hem ders saati düzeyinde hem de toplamda puanları belirlenmiştir.

Ölçek uygulamalarından daha düşük puan alan Damla öğretmen sınıf ortamı kontrol listesinden toplamda 613 puan almıştır. Öğretmen ve sınıfı için yapılan bu puanlamada en dikkat çekici madde “ders esnasında sınıfta gürültü oluyor” maddesidir. Bu maddeye 16 ders saatinin her biri için 3 puan verilmiştir. Bu durumda gürültü olmayan bir dersin gerçekleşmediği ve sınıf ortamının olumsuzluğu net bir şekilde görülmektedir. Bu puanlamada dikkat çeken bir diğer madde “öğretmen öğrencinin kişisel veya ders ile ilgili herhangi bir sorunu karşısında yardımcı oluyor” maddesidir. Öğretmen bu maddeden 2 ve 1 puanlar almıştır. Bu durumda öğretmenin öğrencilerin özellikle sosyal-duygusal anlamda gelişmelerini sağlayacak; kendilerini ifade etme, problem çözme becerilerini kazanmalarına, özgüvenlerinin gelişimine katkıda bulunacak bu iletişimi kuramadığı görülmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında “öğrenciler birbirlerini sürekli öğretmene şikâyet ediyor” maddesinden 16 ders saatinin 15'inde 3 puan, 1'inde 2 puan verildiği görülmektedir. Öğrencilerin sürekli bu tavrı sergilemesi sınıftaki huzur ortamını bozarken;

aralarındaki sosyal ilişkinin ve iletişimin olumsuzluğunu da açıkça görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin hazırbuluşlukları ile ilgili olan “öğrenciler derse kitap defterlerini eksiksiz getiriyor”, “öğrenciler ev ödevlerini yaparak okula geliyor” ve “öğrenciler konuyla ilgili bilgi toplayıp geliyor” maddelerinde 16 ders saati için de 1 ve 2 puan verilmiş; gözlem boyunca öğrencilerin derse tam anlamıyla hazır oldukları bir saat olmamıştır. Bu durumun sonucu olarak derse geçiş hem öğretmen hem öğrenciler için zor olurken; bu şekilde başlayan dersten kopmaların fazlasıyla yaşandığı gözlenmiştir.

Ölçek uygulamalarından daha yüksek puan alan Aslı öğretmen sınıf ortamı kontrol listesinden toplamda 990 puan almıştır. Aslı öğretmenin sınıfında “ders esnasında sınıfta gürültü oluyor” maddesine 16 ders saati boyunca hiç 3 puan verilmemiştir. Bu durum iki sınıfın sınıf ortamları arasında farkı net olarak ortaya koymaktadır. Aslı öğretmenin sınıfı için doldurulan sınıf ortamı kontrol listesinin en belirgin sonucu öğrencilerin hazırbuluşlukları ile ilgili olan maddelerde görülmüştür. “Öğrenciler derse kitap defterlerini eksiksiz getiriyor”, “öğrenciler ev ödevlerini yaparak okula geliyor” ve “öğrenciler konuyla ilgili bilgi toplayıp geliyor” maddelerine gözlem boyunca 3 puan verilmiştir. Bu durum Aslı öğretmenin sınıfına bu bilinci ve sorumluluk duygusunu aşıladığını göstermektedir. Öğrencilerin bu şekilde hazır olarak geldikleri derse daha kolay adapte oldukları ve dersten kopmadıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak derse istekli ve hazır gelen öğrenciler ortamı bozacak bir tavır sergilememektedirler. Dikkat çeken bir diğer madde “öğretmen bütün öğrencilere eşit mesafede davranıyor” maddesidir. Öğretmen 16 ders saatinin her biri için bu maddeden 3 puan almıştır. Aslı öğretmenin görüşme esnasında da vurguladığı gözde öğrencilerinin olmadığı, her bir öğrenciye eşit derecede davrandığı ve sevdiği söylemi kontrol listesi ile de desteklenmektedir. Bu durum öğrencilerin öğretmeni kendilerine daha yakın hissetmelerine neden olurken; özellikle duygusal anlamda gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Damla ve Aslı öğretmenin sınıf ortamı kontrol listesi sonuçları karşılaştırıldığında ciddi bir puan farkı olduğu görülmektedir. Aslı öğretmen ve Damla öğretmen arasında en fazla fark oluşturan madde “öğretmen bütün öğrencilere eşit söz hakkı veriyor” maddesidir. Aslı öğretmen bu konuda sürekli bir sıra oluşturmuşken Damla öğretmen böyle bir uygulamada bulunmamaktadır. Bunun sonucunda Damla öğretmenin sınıfında genelde aynı öğrenciler söz hakkı alırken diğer öğrenciler geri plana atılmaktadır. Böylece geri planda kalan öğrenciler içine kapanırken sosyal anlamda da kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

İki sınıf öğretmeninin farklı empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyumunu sonucu oluşturdukları sınıf ortamları ve bu ortamlardaki öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin incelendiği bu araştırmada; 65 öğretmene empati becerisi, özsaygı, mesleki doyum ölçekleri uygulanmış ve sonuçlar değerlendirildikten sonra ölçeklerden en düşük ve en yüksek puanı alan iki öğretmenin sınıfları bir dönem boyunca gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerdeki empati becerisi, özsaygı ve mesleki doyum farkının sınıf ortamına dolayısıyla öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerine yansımaya bakılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin sosyal duygusal becerileri öğretmen tarafından oluşturulan ve öğrencilerin doğrudan etkilendiği sınıf ortamı dikkate alınarak tartışılmıştır.

Zins ve Elias (2007) sosyal duygusal becerileri öğrenciler için çok önemli görmüş; duygularını tanıma ve yönetme, karşılaşılan problemleri etkili bir biçimde çözme ve diğer öğrencilerle pozitif iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımlamada O'Brien, Weissberg ve Munro (2005) sosyal duygusal becerileri başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, duygularını fark etme ve yönetme, arkadaş edinebilme, pozitif ilişkiler kurabilme, yaşanan çatışmalarda barışçıl bir yol izleme, zor durumlarla baş edebilme becerilerini kazanma süreci olarak yorumlamışlardır. Öğrenciler akademik becerileri nasıl öğreniyorlarsa aynı şekilde sosyal duygusal öğrenme becerilerini de sınıf içinde ve dışındaki süreçte öğrenir ve uygularlar (Zins ve Elias, 2007). Bu durumda öğretmen bu sürecin en önemli ögesi konumuna gelmektedir. Sosyal duygusal becerilerin geliştirilebilir olması ve öğrencilerin günün büyük kısmını okullarda, sınıflarında geçirmeleri sınıf ortamı sosyal duygusal beceriler ilişkisini kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu bağlamda sınıf ortamında ilk olarak iletişime bakılmıştır. Sınıf ortamı öğretmenin sınıfı yönetmesi ile oluşan bir süreçtir. Bu sürecin kalitesi öğretmenin iletişim becerileriyle ilişkilidir; bu sebeple sınıf yönetiminin temelini iletişim oluşturur (Şişman ve Turan, 2018 ). Öğrencilerin sosyal duygusal beceri yeterlilikleri sınıftaki ortam, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi ile tahmin edilebilir (Howes, 2000). Öğretmen- öğrenci iletişimi incelendiğinde Damla öğretmenin öğrencileriyle kurduğu iletişimin genel anlamda olumsuz olduğu ve bunun ilişkilere yansıdığı görülmektedir. Öğretmen öğrencilerinin duygusal gelişimlerini göz önünde bulundurmadan bu iletişimi gerçekleştirirken onu rol model alan öğrencilerin de aynı şekilde birbirleriyle olumsuz iletişim kurdukları belirlenmiştir. Öğrenciler birbirlerine karşı küçük düşürücü ifadeler kullanıp, sorunlarını

şiddet kullanarak çözmeye çalışırken; zor durumlarda yalana başvurup, karşılarındaki kişinin yardım isteklerini sık sık geri çevirmektedirler. Uzun süren gözlemler boyunca olumsuz olarak nitelendirilebilecek bu duruma büyük ölçüde öğretmenin sebep olduğu; öğrencilerin gördüklerini yansıtırken yanlış davranışlarını düzeltme adına bir dönüt almadıkları tespit edilmiştir. Böyle bir ortamda öğrencilerin sağlıklı sosyal duygusal beceri gelişimi göstermeleri beklenemezken, öğretmendeki düşük empati becerisinin, özsaygının ve mesleki doyumun öğrencilere negatif yansımalarının göstergesi olduğu söylenebilir.

İletişim sosyal duygusal becerilerin en temel becerilerinden bir tanesidir (Yılmaz, 2014). Aslı öğretmenin sınıfındaki öğretmen-öğrenci iletişimi daha olumlu seyretmektedir. Bu olumlu iletişim doğrudan öğrenci-öğrenci iletişimini etkilerken; öğrencilerin pozitif ilişkiler kurabildikleri, arkadaş edinebildikleri, sorunlarını barışçıl bir biçimde çözebildikleri, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı oldukları belirlenmiştir. Öğretmen öğrencilere karşı tek taraflı iletişimini de motive edici, düzeni sağlayıcı şekilde kurarken sınıfa olumlu bir ortam hâkimdir. Öğretmenin sahip olduğu empati becerisi, mesleki doyum ve özsaygısı doğrudan iletişim becerisini olumlu yönde etkilerken öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinde de pozitif etki yaratmıştır.

Bir öğretmenin yeterli düzeyde bilgi ve beceriyle donatılması sınıf ortamının kalitesini direkt etkilemektedir (Ekici, 2018). Bu bağlamda araştırma süreci boyunca öğretmenlerin akademik ve mesleki yeterliliklerinde belirgin farklar tespit edilmiştir. Bu yeterlilik alanlarının sınıf ortamını da etkilediği gözlemlendiğinden önemli bir bulgu olarak yorumlanmıştır. Öğretimin iyi planlanması ve uygulanması oluşabilecek yönetsel problemlerin önlenmesi ve çözülmesi açısından önemlidir (Tok, 2005: 88). Damla öğretmenin akademik anlamda yetersiz olduğu, bu yetersizliğe bağlı olarak ders anında yanlış uygulamalar yaptığı, derse plansız geldiği görülmüştür. Bu anlarda sınıfta oluşan boşluk öğrencilerin kontrolsüz kalmasına ve öğretmene karşı olan güvenin azalmasına sebep olmaktadır.

Aynı şekilde mesleki anlamda çağın getirdiklerine ayak uydurmakta zorlanırken; bu durum öğretmenin eksikliğini gidermek adına öğrencilerin sürekli sürece dâhil olmaları sonucunu doğurmaktadır. Bütün bu süreç sınıf ortamını olumsuz yönde etkilerken öğrencilerin fazla serbest kalmasına, ders anında gürültülü bir ortam oluşmasına yol açmaktadır. Bu süreç bir döngü gibi ilerlerken öğrenci-öğretmen ilişkisinde de sorun yaratmaktadır. Öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri ılıman olduğunda bunu sosyal

ilişkilerine yansıtıp, öğretmeni bir kaynak gibi kullanabilmektedirler (Howes, 2000). Damla öğretmenin sınıfında tam olarak tersi bir durum gerçekleşirken öğretmen ile oluşan olumsuz ilişki öğrencilerin sosyal ilişkilerine negatif etki etmektedir.

Bu bakış açısıyla Aslı öğretmenin akademik yeterliliği göz önünde bulundurulduğunda derse planlı geldiği, öğrencilere olumlu dönütler vererek motivasyon sağlandığı görülmüştür. Aslı öğretmen öğrettiği her konuya hâkimdir ve bu durum öğrencilerle ilişkisine direkt etki etmektedir. Öğrenciler öğretmen ile olan ilişkilerinde saygılıdır ve olumlu bir ortam oluştuğu söylenebilir. Öğretmenin sürekli düşünmeye, araştırmaya teşvik edici tutumu ders esnasında öğrencilerin aktif katılımını sağlarken herkesin sürece dâhil olmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olan öğretmen iyi bir yönetim sağlayabilir (Turan, 2008: 3). Aslı öğretmenin mesleki anlamda da başarılı olup, kendini geliştirerek çağın gereklerine ayak uydurabildiği gözlem sürecinde görülmüştür. Genel olarak oluşan bu ılımlı havanın öğrencilere yansması net bir şekilde görülürken; öğrenci-öğrenci iletişimi olumlu seyretmektedir.

Öğretmenler sınıf yönetimleri ile öğrencilerinin akademik olduğu kadar sosyal-duygusal öğrenmeleri için de birer ortam yaratırlar (Evertson ve Weinstein, 2006). Bir sınıf yönetiminin etkili olabilmesi öğretmen-öğrenci ilişkileri ile olumlu bir ortam oluşturmaktan geçer (Wubbels, Brekelmans, Van Tartwijk ve Admiraal, 1999). Bu sebeple sınıf yönetimi öğretmen-öğrenci arasında sürekli devam eden bir etkileşime dayanmaktadır (Korpershoek, Harms, Boer, Van Kuijk, ve Doolaard, 2016). Damla öğretmenin sınıf yönetiminde sınıf düzenini sağlamaya yönelik kuralların olmaması öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin bir kaos ortamında gerçekleşmesine sebep olmaktadır. Sınıfa sürekli gürültülü bir ortam hâkimdir. Öğrenciler sürekli birbirlerine müdahale etmeleri motivasyonun düşmesine ve özgüvenin kırılmasına neden olurken; öğretmen tarafından çoğunlukla davranışın düzeltilmemesi bu durumun sürekli yaşanması sonucunu doğurmaktadır. Araştırma problemi açısından düşünüldüğünde böyle bir ortamda öğrencilerin özgüven sorunları yaşaması, kendilerini ifade ederken çekinmeleri sosyal duygusal anlamda da geri planda kalmalarına neden olmaktadır.

Damla öğretmenin sınıftaki tutarsız davranışları da sınıf yönetiminde sorun yaratmıştır. Öğretmenin normalde tepki göstermediği davranışlara zaman zaman kızması öğrencilerde akıl karışıklığı yaratırken, bazı öğrencilerin içine kapanmasına düşüncelerini

ifade ederken çekinmesine sebep olmuştur. Öğrencilerin tam kişisel gelişimlerini sağladığı bu dönemde öğretmenin tepkisini kestiremeyip bu durumdan olumsuz etkilenmeleri sosyal-duygusal anlamda gelişimlerinde de negatif etki yaratmaktadır. Öğrencilerin sosyal duygusal beceri gelişimleri aksamakta ve tam tersi bir şekilde daha da içe kapanık bireyler haline gelmelerine sebep olmaktadır.

Damla öğretmenin sınıf yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirememesinin bir sonucu da bazı öğrencilerin kendilerini öğretmen gibi görüp bu şekilde davranmalarıdır. Bu öğrenciler arkadaşları tarafından öğretmene yönlendirilen soruları cevaplamaya çalışırken; sınıftaki gürültülü ortamlara müdahale etmektedirler. Bu durum öğrenci-öğrenci ilişkisini oldukça olumsuz etkilerken bu tarz davranışlarda bulunanlara sınıf tarafından tepki gösterilmektedir. Bu şekilde sürekli çatışmanın olduğu bir sınıf ortamı oluşmaktadır. Böyle bir ortamda öğrencilerin sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişim göstermesi oldukça zordur.

Sınıfta etkili yönetim sağlayan öğretmen ile sağlamayan öğretmenin öğrencilerinin akademik başarıları arasında fark vardır (Korpershoek, Harms, Boer, Van Kuijk, ve Doolaard, 2016). Bu çalışmada da başarı farkı görülmüştür. Aslı öğretmenin sınıfındaki öğrenciler akademik anlamda daha yeterli iken sosyal ilişkilerinde de başarılıdırlar. Aslı öğretmenin sınıfta kuralları nettir ve 1.sınıftan itibaren bunu oturttuğunu ve öğrencilerle bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. Kuralların bilincinde olan öğrenciler çoğunlukla uyum sağlarken istisna durumlarda (izinsiz konuşma gibi) öğretmen tarafından uygun bir dille uyarılmaktadırlar.

Ölçek uygulamasından yüksek puan alan Aslı öğretmen söz hakkı alan kişiye olumsuz müdahalede bulunmazken aynı davranışı öğrencilerin de göstermesini sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenciler söz hakkı alırken çekinmezken; öğrenci-öğrenci iletişimde sorun yaşanmamaktadır. Öğretmenin söz hakkı verirken sürekli sırayı takip etmesi de sınıf yönetiminde birçok sorunun önüne geçmektedir. Olumlu sınıf ortamı kendini net bir şekilde gösterirken öğrencilerin verimli bir eğitim-öğretim ortamında gelişmeleri sosyal duygusal becerilerini pozitif anlamda etkilemektedir. Öğrenciler birbirleri ile yardımlaşan, karşılıklı saygı çerçevesinde iletişim kuran, arkadaş edinebilen bireyler olarak yetişmektedirler.

Damla öğretmenin öğrencilerle birlikte oluşturduğu sınıf ortamı genel olarak incelendiğinde negatif yönde geliştiği söylenebilir. Sürekli gürültülü olan huzursuz bir ortamda eğitim öğretimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı ve bu durumun hem akademik hem de sosyal anlamda öğrencilere yansımalarının olumsuz olduğu görülmektedir. Bu olumsuz ortamın başlıca kaynağının öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin negatif olması, öğretmenin sınıf yönetimi eksikliği, akademik ve mesleki anlamda yetersizliklerinin birleşmesi sonucu böyle bir tablo oluşmaktadır. Öğretmenlerin empati becerilerinin, mesleki doyumlarının ve özsaygılarının sınıf ortamına yansımalarına ve bu şekilde oluşturulan sınıf ortamının öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin nasıl seyrettiğine bakılan bu çalışmada daha düşük puan alan Damla öğretmenin iyi bir eğitim öğretim ortamı oluşturmada sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorun bazı öğrencilerin akademik anlamda geri kalmasına neden olurken; öğrencilerin sosyal duygusal becerileri gelişimlerinin yoğun olduğu bu dönemi verimsiz geçirmelerine sebep olmaktadır.

Aslı öğretmenin öğrencilerle oluşturduğu sınıf ortamı ise pozitifdir. Ders süresince sınıfta ılıman bir hava hâkimdir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişiminin olumlu ilerlemesi, öğretmenin etkili sınıf yönetimi, akademik ve mesleki anlamda yeterli olması oluşturulan olumlu sınıf ortama direkt etki etmektedir. Aslı öğretmenin empati becerisinin, mesleki doyumunun ve özsaygısının yüksek olması öğrencilerinin akademik öğrenmelerine olduğu kadar sosyal duygusal becerilerine de pozitif etki etmiştir.

Oluşturulan sınıf ortamlarının öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar şunlardır;

✓ Damla öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde 148 durum araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu durumların 14 tanesi iletişim, öğretmenin akademik-mesleki yeterliliği ve sınıf yönetimi açısından olumlu iken; 134 tanesi olumsuz olarak tespit edilmiştir. Ders gözlemleri sonucunda öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu sınıf ortamının negatif yönde olduğu söylenebilir. İncelenen durumlar niceliksel olarak da bu sonucu desteklemektedir. Sosyal duygusal becerilerinde eksiklik olan öğrencilerin disiplin problemi yaşadıkları ve akademik anlamda da başarısız oldukları tespit edilmiştir (Özdemir Beceren, 2012: 39). Damla öğretmenin sınıfında bu bulguyu destekler nitelikte disiplin sorunları yaşanırken, akademik anlamda da hep aynı öğrencilerin öne çıktığı sınıfın çoğunluğunun beklenenin altında performans gösterdiği görülmüştür. Durumun bu şekilde

ilerlemesi öğrencilerin ileriki yaşamlarının temellerini attıkları bu dönem için oldukça büyük eksiklidir.

✓ Aslı öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde 122 durum araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu durumların 102 tanesi iletişim, öğretmenin akademik-mesleki yeterliliği ve sınıf yönetimi açısından olumlu iken olumlu, 20 tanesi olumsuz olarak tespit edilmiştir. Bu sınıfın ortamının pozitif yönde seyrettiği söylenebilir. İncelenen durumların %83'ünün olumlu olması da niceliksel olarak bu durumu desteklemektedir. Sınıf yönetiminin iyi sağlandığı olumlu sınıf ortamında öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ve akademik öğrenmeleri desteklenmektedir (Evertson, Weinstein, 2006: 320). Zins ve Elias (2007: 6) sosyal duygusal becerilerin önemi ile ilgili yaptıkları çalışmada sosyal duygusal becerinin okul öncesi dönemden başladığı ve bu konuda yeterliliği sağlamanın hem okulda hem de hayattaki başarının anahtarı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan Aslı öğretmenin öğrencileri hayata hazırlama konusunda başarılı olduğu; onların akademik olduğu kadar sosyal duygusal anlamda da becerilerini desteklediği söylenebilir.

### ***Öneriler***

✓ Öğretmenlerin olumlu sınıf ortamını sağlamak konusunda özenli olmaları, sınıf ortamının önemini bilerek buna uygun sınıf ortamları oluşturmaları önerilir.

✓ Öğretmenlerin öğrenci-öğrenci iletişimini önemsemeleri ve olumsuz iletişimi yerinde müdahalelerle kontrol altında tutmaları önerilir.

✓ Daha sonraki araştırmalar için sosyal duygusal beceri gelişimi için öğrencilere bir müdahale çalışması yapılabilir.

✓ Öğretmenlerin empati becerisi, mesleki doyumu ve özsaygısı dışında değişkenler belirlenerek bunların öğrencilerin sosyal duygusal becerilerine yansımaları araştırılabilir.



## 5. KAYNAKLAR

- Agirdag, O., Houtte, M.V., Avermaet, P.V. (2012). Ethnic School Segregation and Self-Esteem: The Role of Teacher– Pupil Relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135–1159.
- Ahmed, M.A. (2012). The Role of Self-Esteem and Optimism in Job Satisfaction Among Teachers of Private Universities in Bangladesh. *Asian Business Review*, 1(1), 114-120.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein- Madry, T., Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14(3), 249-263.
- Akar, H., (2016). Durum Çalışması, Saban, A., Ersoy, A., (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde* (139-176) (ikinci baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Alavi, H.R., Askaripur, M.R. (2003). The Relationship Between Self-Esteem and Job Satisfaction of Personnel in Government Organizations. *Public Personnel Management*, 32(4), 591-600.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Huang, T.I. (1999). Investigating Classroom Environments in Taiwan and Australia With Multiple Research Methods. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 48-62.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Anari, N.N. (2012). "Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Anderson, A., Hamilton, R.J., Hattie, J. (2004). Classroom Climate And Motivated Behaviour In Secondary Schools. *Learning Environments Research*, 7(1), 211–225.
- Arghode V., Yalvac, B., Liew, J. (2013). Teacher Empathy and Science Education: A Collective Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(2), 89-99.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253–273). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S.R., Paquette, J.A. (2003). Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions In Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Aslan, K. (2001). İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Doyumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 63-82.

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aytaçlı, B., (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Barr, J.J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture, *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Barr, J.J. (2013). Student-Teachers' Attitudes Toward Students With Disabilities: Associations With Contact And Empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1(8), 87-100.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi* (10.baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Baybek, H., Yavuz, S. (2005). Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 73-95.
- Beer, J., Beer, J. (1992). Burnout And Stress, Depression and Self-Esteem Of Teachers. *Psychological Reports*, 71(1), 1331-1336.
- Bektaş, F. (2009). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bozkurt, T., Özden, M.S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 (1) 231–234.
- Brackett, M.A., Reyes, R.M., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., Salovey, P. (2012). Assessing Teachers' Beliefs About Social And Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Irwin, J. R., Wachtel, K. & Cicchetti, D. V. (2004). The Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment: screening for social-emotional problems and delays in competence. *Journal of pediatric psychology*, 29(2), 143-155.
- Bromley, D.B. (1986). The case-study method in psychology and related disciplines. New York: Wiley.

- Buckley, F. (1993). Empathic Climate And Learning Outcomes: A Study Of Teaching Empathy In Relation To Mathematics Learning Outcomes. Dublin City University, Ireland.
- Bulotsky-Shearer, R.J., Dominguez, X., Bell, E.R., Rouse, H.L., Fantuzzo, J.W. (2010). Relations Between Behavior Problems in Classroom Social and Learning Situations and Peer Social Competence in Head Start and Kindergarten. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(4) 195–210.
- Burke, R.W. (2002). Social and Emotional Education in the Classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 38 (3), 108-111.
- Casel. (2005). Safe and sound an educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Illinois Edition.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39 (1) , 79-99.
- Çakmak, M. (2005). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çifçili, V. (2007). *Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiğdemoglu, S. (2006). *Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Akran Baskısı, Özsaygı ve Dışadönüklük Kişilik Özelliklerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davey, L. (1991). The Application of Case Study Evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9), 1-3.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Kıran, H. (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi içinde* (1.baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Denham, S.A., Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education And Development*, 21 (5), 652-680.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (2. Baskı). Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Durdu, İ. (2015). *Duyusal Zekâ ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., 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.

- Dutta, V., Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941-958.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. (1999). Emotion, emotion-related regulation, and quality of socioemotional functioning. Balter, L., Tamis-LeMonda, C. (Editöler.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. New York, NY: Psychology Press. 318-335.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., Maszk, P. (1996). The Relations of Children's Dispositional Empathy-Related Responding to Their Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195-209.
- Ekici, E. (2018). *Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3.baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Elias, J.E., Arnold, H. (2006). *Emotional Intelligence and Academic Achievement*. A Sage Publications Company, Thousand Oaks: California.
- Ercoskun, M.H. (2005). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ergül, H.F. (1995). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ertuğrul, G. (2017). *Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliliklerine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Evans, L. (1997). Understanding Teacher Morale And Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Firestone, W. A., Rosenblum, S. (1988) Building Commitment in Urban High Schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (4), 285–299.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.

- Goodman, D.S. (2017). Teamwork, Communication and Empathy: A Case Study Examining Social Skills in Drama Class. A Master's Thesis, The Program Of Curriculum And Instruction İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Gray, D.E. (2009). *Doing Research in the real world* (2.baskı). Los Angeles: Sage.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, E.J, Frederics, L., Resnik, H., Elias, M.J. (2003). Enhancing School-Based Prevention And Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, And Academic Learning. *American Psychological Association*, 58(6), 466-474.
- Güven, S., (2001). Toplumbiliminde Araştırma Yöntemleri, Ezgi Kitapevi: Bursa.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9 (2), 191-204.
- Hughes, R., Tingle, B.A., Sawin, D.B. (1981). Development of Empathic Understanding in Children. *Society for Research in Child Development*, 52 (1), 122-128.
- Hurren, B.L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*, 32 (4), 373-385.
- Jennings, P.A., Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Joseph E. Zins & Maurice J. Elias (2007) Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabakçı, Ö.F., Totan, T. (2012). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 40-61.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik Beceri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empatik Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin.

- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 97 – 114.
- Kaya, A. Siyez, D.M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Kayhan, N. (2008). *İlköğretim Okulları I. Kademe Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarını Kabullemişlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kehale, D. (2002). *Okulöncesi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Davranışları, Kendilik Algısı ve Empatik Beceri Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Khan, A., Fleva, E., Qazi, T. (2015). Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools. *Psychology*, 6(1), 117-125.
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer H., Van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Yalnızlık Düzeyleri ve Yalnızlık ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *The Relationship Between Social-Emotional Learning Skills And Attitudes Toward Elementary School Among Middle School Students*. Master Thesis, Yeditepe University Institute Of Social Sciences, İstanbul.
- Küçükkaragöz, H., Erdoğan, F. (2017). The analyzing of elementary school students' social skills and their social emotional learning levels according to some variables. *Journal of human sciences*, 14 (1), 39-48.
- Linares, L.O., Rosbruch, N., Stern, M.B., Edwards, M.E., Walker, G., Abikoff, H.B. ve Alvir, J.M.J. (2005). Developing Cognitive-Social-Emotional Competencies To Enhance Academic Learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Littell, J. H., Campbell, M., Green, S. & Toews, B. (2005). Multisystemic Therapy for social, emotional, and behavioral problems in youth aged 10-17. *The Cochrane Library*, 4(1), 1-53.

- Lochman, J.E., Lampron, L.B: (1986). Situational Social Problem-Solving Skills and Self-Esteem of Aggressive and Nonaggressive Boys, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(4), 605-617.
- Locke, E.A. (1969). What Is Job Satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Ma, X., MacMillan, R.B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- McAllister, G., Irvine, J.J. (2002). The Role Of Empathy In Teaching Culturally Diverse Students A Qualitative Study Of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Merrel, K.W., Juskelis, M.P., Tran, O.K., Buchanan, R. (2008). Social and Emotional Learning in the Classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on Students' Social-Emotional Knowledge and Symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224.
- Merriam, S.B. (2015). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation* (Second edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mersin, Y. (2007). *Din görevlilerinde mesleki doyum*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C.C., Jones, S.M. (2013). Does a Preschool Social and Emotional Learning Intervention Pay Off for Classroom Instruction and Children's Behavior and Academic Skills? Evidence From the Foundations of Learning Project. *Early Education & Development*, 24 (7), 1020-1042.
- Norris, J.A. (2003). Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice*, 42 (4), 313-318.
- O'Brien, M. U., Weissberg R. P. Ve Munro S. B.(2005). "Reimagining Education: In our Dream, Social and Emotional Learning – or "SEL" – Is A Household Term" . *GreenMoney Journal*.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343.
- Özdemir Beceren, B., (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, H. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Yönelimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana– Baba Tutumları İle Sosyal-*

*Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Pasi, R.J. (2001). Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school. New York: Teacher College Press.
- 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. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- 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 Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Rahmani, P. (2011). The Relationship Between Self-Esteem, Achievement Goals and Academic Achievement Among The Primary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 803 – 808.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N., Göktaş, Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Özsaygı ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Problemlerle İnternet Kullanımıyla İlişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 150-165.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700–712.
- Rizvançe, Ş. (2005). *Türkiye ve Makedonya'daki Türk Asıllı Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rogers, C.R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rosli, Y., Othmen, H., Ishak, I., Lubis, S.H., Mohd, N.Z., Omar, S., Omar, B. (2012). Self-Esteem And Academic Performance Relationship Amongst The Second Year Undergraduate Students of Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur Campus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 60 (1), 582 – 589.
- Ryan, A.M., Gheen, M.H., Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stojiljkovic, S., Djigic, G., Zlatkovic, B. (2012). Empathy and Teachers' Roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69 ( 1 ), 960 – 966.



- Şahin, M. (1997). *Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Şara, P., & Hasanoğlu, G. (2015). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 775-786.
- Şişman M., Turan S. (2018). *Sınıf Yönetimi* (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabancalı, E. (2005). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. Kıran, H. (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi içinde* (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tahta, F. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tettegah, S., Anderson, C.J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology* 32 (1), 48–82.
- Tok, Ş. (2005). Öğretimin Yönetimi. Kıran, H. (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi içinde* (82-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tonks, J., Slater, A., Frampton, I., Wall, S.E., Yates, P., Williams, W.E. (2008). The development of emotion and empathy skills after childhood brain injury. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(4), 8-16.
- Totan, T. (2011). *Problem Çözme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, S. (2008). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi içinde* (1-11) (Altıncı Baskı). Ankara: Öğreti.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, F. (2003). *Empatik İletişim Eğitiminin Okulöncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- White, J.C. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

- Wubbels, T., Brekelmans, M., Van Tartwijk, J., & Admiraal, W. (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp. 151–170). Berkeley, CA: McCutchan.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yin, Y.K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321–332.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Walberg, H.J. (2004). The scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 190-210.
- Zins, J.E., Elias, M.J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.

## 6. EKLER

### Ek 1. Öğretmenlerin sınıflarına ait ders gözlem takvimleri

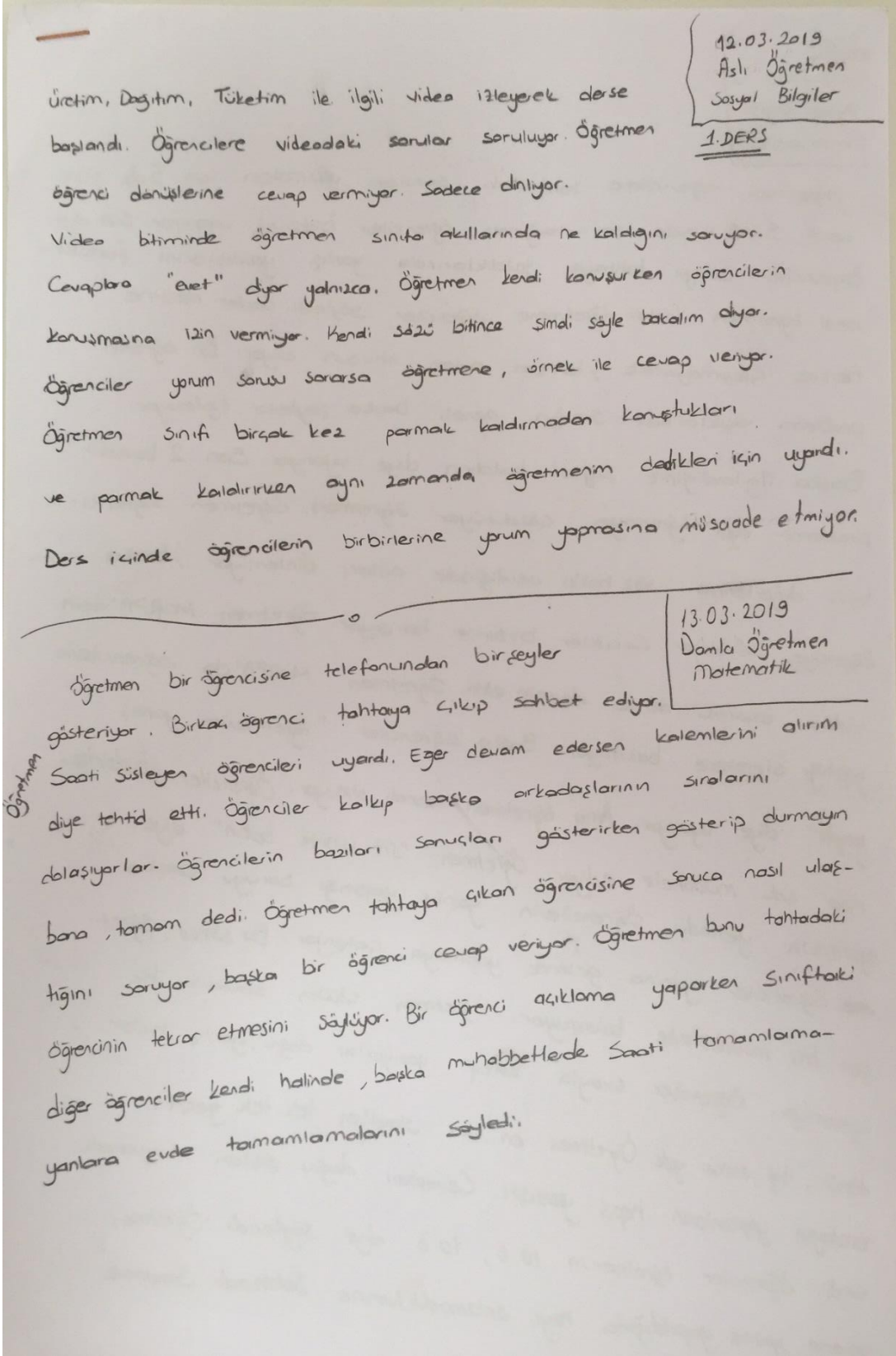
#### Aslı öğretmenin ders gözlem takvimi

Günler	Ders adı	Dersin Konusu
12.11.2018-Pazartesi	Fen Bilimleri	Dengeli Beslenme
12.11.2018-Pazartesi	Matematik	Çıkarma İşleminin Sonucunu Tahmin Etme
19.11.2018-Pazartesi	Fen Bilimleri	Sigaranın Zararları
19.11.2018-Pazartesi	Matematik	Çıkarma İle İlgili Problemler
22.11.2018-Perşembe	Türkçe	Okuduğunu Anlama
22.11.2018-Perşembe	Türkçe	Metnin Ana Fikrini Bulma
28.11.2018-Çarşamba	Sosyal Bilgiler	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
28.11.2018-Çarşamba	Matematik	Çarpma İşlemleri
29.11.2018-Perşembe	Türkçe	Metin Yazımı - Yazım Kuralları
29.11.2018-Perşembe	Türkçe	Noktalama İşaretleri
13.12.2018-Perşembe	Matematik	Çarpma İle İlgili Problemler
13.12.2018-Perşembe	Türkçe	Okuduğunu Anlama - Yazma
20.12.2018-Perşembe	Sosyal Bilgiler	Kurtuluş Savaşı
20.12.2018-Perşembe	Fen Bilimleri	Kuvvetin Etkileri
12.03.2019-Salı	Sosyal Bilgiler	Üretim, Dağıtım, Tüketim
12.03.2019-Salı	Fen Bilimleri	Kuvvetin Etkileri
Toplam	16 ders saati	

## Damla öğretmenin ders gözlem takvimi

Günler	Ders adı	Dersin Konusu
14.11.2018-Çarşamba	Matematik	Onluğa Yuvarlama Soru Çözümü
14.11.2018-Çarşamba	Türkçe-Matematik	Deyim Anlamı – Problem Çözümü
21.11.2018-Çarşamba	Türkçe	Okuma Yapma – Okuma Hızı Ölçme
21.11.2018-Çarşamba	Fen Bilimleri	Dengeli Beslenme
23.11.2018 – Cuma	Sosyal Bilgiler – Matematik	Milli Mücadele ve Atatürk- Soru Çözümü
23.11.2018 - Cuma	Matematik – Müzik	Çarpma İşlemi – Bağlama Çalma
26.11.2018-Pazartesi	Sosyal Bilgiler	Kurtuluş Savaşı Fotoğraf Yorumlama
30.11.2018-Cuma	Fen Bilimleri	Kuvvetin Etkileri
30.11.2018-Cuma	Fen Bilimleri – Matematik	Kuvvetin Etkileri – Soru Çözümü
5.12.2018-Çarşamba	Türkçe	Değerlerimiz (Engelliler Haftası)
12.12.2018-Çarşamba	Matematik	Çarpma İşlemi İle İlgili Problemler
12.12.2018-Çarşamba	Matematik	Çarpma İşlemi İle İlgili Problemler
21.12.2018 - Cuma	Sosyal Bilgiler	Değerlerimiz
21.12.2018 - Cuma	Türkçe	Okuduğunu Anlama
13.03.2019-Çarşamba	Fen Bilimleri	Kuvvetin Etkileri
13.03.2019-Çarşamba	Matematik	Problem Çözümü
Toplam	16 ders saati	

## Ek 2. Alan uzmanının alan notu



**Ek. 3 Sınıf ortamı kontrol listesi**

Madde	Puanlar		
	1	2	3
1. Öğrenciler derste birbirleriyle yardımlaşıyor.	1	2	3
2. Ders esnasında sınıfta gürültü oluyor.	1	2	3
3. İşlenen konuyu anlamayan öğrenciler bunu dile getirebiliyor.	1	2	3
4. Öğrenciler birbirlerini iyi tanıyor.	1	2	3
5. Öğrenciler birbirlerinin fiziksel özellikleriyle dalga geçiyor.	1	2	3
6. Sorun yaşamadan grup olarak çalışıyorlar.	1	2	3
7. Öğretmen sıraları tek tek dolaşıp öğrenci çalışmalarını kontrol ediyor.	1	2	3
8. Öğretmen öğrencinin kişisel veya ders ile ilgili herhangi bir sorunu karşısında yardımcı oluyor.	1	2	3
9. Öğretmen dersi işlerken gerekli olduğunda tartışma ortamları oluşturuyor.	1	2	3
10. Öğretmen öğrenci tarafından oluşturulan olumsuz bir durumda sesini yükseltiyor.	1	2	3
11. Öğrenciler kendilerine söz hakkı verildiğinde çekinmeden fikirlerini paylaşabiliyor.	1	2	3
12. Öğrencilere dersin işlenişinde katılımında bulunmalarını sağlamak için söz hakkı veriyor.	1	2	3
13. Öğrenciler öğretmenlerine soru sorabiliyor. (Akademik / Dışında)	1	2	3
14. Öğrenciler yanlış cevap veren arkadaşları ile alay ediyor.	1	2	3
15. Öğrenciler fikirlerini söylerken yaptıkları araştırmaları da işin içine katıp fikirlerini destekleyebiliyorlar.	1	2	3
16. Öğrenciler konuyla ilgili bilgi toplayıp geliyor.			
17. Öğrenciler birbirlerini öğretmene şikâyet ediyorlar.	1	2	3
18. Öğrenciler derse kitap defterlerini eksiksiz getiriyor.	1	2	3
19. Öğrenciler ev ödevlerini yaparak okula geliyor.	1	2	3
20. Öğretmen ders esnasında öğrencilerin dikkatini toplayabiliyor.	1	2	3
21. Öğretmen bütün öğrencilere eşit söz hakkı veriyor.	1	2	3
22. Öğretmen bütün öğrencilere eşit mesafede davranıyor.	1	2	3
23. Öğretmen akademik yönden başarısız öğrencilere tepki gösterip azarlıyor.	1	2	3
24. Öğrenciler sınıf içinde ders dışı konulardan bahsedebiliyor. (Aile, günlük vs..)	1	2	3

#### **Ek 4. Öğretmenler ile yapılan görüşme soruları**

- 1.** Dersinize nasıl başlıyorsunuz? Eğer bu derslere göre farklılık gösteriyorsa anlatır mısınız? Öğrencilerinizin derse istekli olup olmadığı sizin için önemli midir? Neden? İstekli değilse ne yaparsınız?
- 2.** Öğrencilerinizin dersten koştığı oluyor mu? Sizce neden? Böyle durumlarda neler yapıyorsunuz?
- 3.** Sınıfta öğrencilerinizin konuşmalarına hangi durumlarda izin verirsiniz? Neden?
- 4.** Sınıfınızda gözde olan öğrencileriniz var mı? Neden gözde olduklarını düşünüyorsunuz? Diğerleriyle ilişkileri konusunda nasıl yorumlar yaparsınız? Diğer öğrenciler sizce hangi yönlerden gözde öğrencilerden farklı?
- 5.** Öğrencileriniz ev ödevlerini yapmadan sınıfa geldiğinde ya da gerekli materyali (defter, kitap..) getirmediklerinde ne yapıyorsunuz? Böyle durumlar dersinizi etkiliyor mu? Nasıl?
- 6.** Öğrencilerinizle ders konuları dışında konuşuyor musunuz? Nasıl? Bu sizce önemli mi? Neden? Konuştuklarınızdan örnekler verebilir misiniz?

## Ek. 5 Araştırmacının alan notu örnekleri

Öğretmen okullu tahtadan Atatürk'ün sarı esnasında bir fotoğrafını açtı. Altında resim yorumlanarak cevaplandırılması gereken 5 soru vardı. Bunları cevaplandırmalarını kendisinin etkinlik için salın bırakıp gittiğini söyleyerek sınıftan çıktı.

Bir kız öğrenci çok kolay soru dediğinde hemen sus, zor diyen mi oldu diye tepki gösterdiler.

Bir önceki gözlemlerde de burada da neredeyse bütün öğrencilerin defter düzenlenmiş çok kötü olduğunu gördüm. Defterleri sayfa atmalı, silmek yerine üstüne karalamışlar.

Öğretmen yokken öğrenciler birbirlerine hep kötü davranıyor. En ufak uyarı açarı bile azarlıyorlar. Bir öğrenci tahtadaki aynı kitapta da var der demez sanki bilmiyoruz, sus dediler.

Bir öğrenci başkasına sus dediğinde Diğerleri ona bisey deme annesi burada ona söyler dediler. O da ne var annesinden mi korkacağım dedi.

Yine ilk iki ders burs ders. Saat 10.42 öğretmen hata gelmedi. Bazı öğrenciler dışarı gidip geliyor. Bazılarının elinde suz var onu alıyorlar.

Bir öğrenci tahtaya ders baş konu yazamamakta yardı. Diğer öğrenciler de güldü.

Saat 10:50 öğretmen şimdi geldi. Soruları bilmelerini söyledi ve soru öğretmenin ücretlerini toplamaya başladı.

Bu sınıfta kaynak kitapları var. Öğretmen istedikleri zaman yapabileceklerini söyledi. Bazıları kitabı bitirmiş. Aralarında konuşurken diyor. Bitirmeyenler bitirenlerden kopuya istiyorlar ve daha ileri sayfaları geçiriyorlar. Hiç faydası olmadan bütün kitabı bitirmiş gibi görünüyorlar. Keşke öğretmen ödevlendirme yapsaydı.

Matematik kaynak kitapları okumadığını söyledi. Sana kitap okuyup da anlatmak istiyorum diyen var mı dedi. Bir çocuk arkadaşına zafere ile ilgili bir kitap okuduğunu söyledi ve



## Ek 6. İçerik Analizi Örnekleri

Öğretmen	Öğrenci	Öğretmen-Öğrenci
Görselleştirme +	Kurallara uyma <sup>→ Sınıf yönetimi</sup>	Esprî yapma +
Uygun bir dille uyma +	Tartışma <sup>→ İletişim</sup>	Düşünce belirtme +
Görev verme +	Ders dışı soru sorabilme <sup>→ Akademik yeterlilik</sup>	İlişkilendirme +
Araştırmaya yönlendirme +		Fikir üretme +
Birebir ilgilenme +		Sorun çözme +
Fırsat eşitliği sağlama +		Cesaretlendirme +
Çalışma değerlendirme +		İlimli ortam +
Övme +		Etkinlik yapma +
Düşünmeye yönlendirme +		Olumlu dönüt +
Çalışma çözmeğe yönlendirme +		Pekistirme +
		Kendini ifade etme +
		Motivasyon artırma +
		Duygu ifadesi +

+ Kural oluşturma	} Mesleki yeterlilik
+ Uygun bir dille uyma	
+ Görev verme	
+ Fırsat eşitliği sağlama	
Övme	} Sınıf yönetimi
Birebir ilgilenme	
Çalışma çözmeğe yönlendirme	
Görselleştirme	} Akademik yeterlilik
Verimlilik sağlama	
Araştırmaya yönlendirme	
Düşünmeye yönlendirme	
Çalışma değerlendirme	} Değerlendirme
Tekrar yapma	

Kendini ifade etme	} Sınıf yönetimi
Esprî yapma	
Cesaretlendirme	
Sorun çözme	
İlişkilendirme	} Öğretmen-öğrenci etkileşim yeterlilik
Etkinlik yapma	
Fikir üretme	
Pekistirme	
Düşünce belirtme	}
Kendini ifade etme	
Duygu ifadesi	
İlimli ortam	}
Olumlu dönüt	
Motivasyon artırma	

Alay etme (Öğrenci)  
Katılma → ortamı oluşturmadı. (Öğrenci)

Engelleme (Öğretmen)

~~Duyguyu gizleme (Öğrenci)~~

+ Azarlama → Öğretmenin tutarsız özellikleri:

Saygısızlık

+ Üslup - Hitap

+ Tutarsızlık →

+ Düşünme zamanı tanımama

+ Motivasyon düşürme

+ Cesaret kırıcı dönüt

+ Yanlış örnek (ders öğretimine dönük) - akademik yeterlik

+ Şikayet

+ Tehdit etme (Sorunu çözmek yerine)

+ Ötekileştirme

+ Öğrencilerarası ayrıştırma

+ Öğrencileri karşılaştırma

+ Küçümseme

Öğrencilere güvensizlik

Suçlama

Fiziksel şiddet

Etkili dinleme

Plansızlık

Bencilik

Yardımlaşmama

Yalan

Sprey  
Tutarsız davranış  
Akademik Yeterlik

Sadece  
Öğrencilerin arasında

Şikayet

Fiziksel şiddet

Bencil davranış (Malzemelerini paylaşmama)

Yalan

## Ek 7. Katılımcı belirleme sürecinde kullanılan ölçekler

### Empatik Beceri Ölçeği B Formu

**Açıklama:** Aşağıdaki problemleri bir yakınınızın size anlattığını düşününüz. Her problemin altına o kişiye söyleyebileceğiniz 12 cümle bulunmaktadır. Bu 12 cümle arasından en beğendiğiniz 4 tanesini seçerek, numaralarını önem sırasına göre sayfanın altında belirtilen yere yazınız. Bu 12 cümleden bir tanesi de problemle ilgisizdir. O cümleyi de bularak, numarasını “problemlle ilgisiz” bölümüne yazınız.

---

#### BİRİNCİ KİŞİ (Ev Hanımı)

Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alışveriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşuşturuyorum. Kendime ayıracak beş dakikam yok. Kendimi mutfak ile banyo arasında hapsedilmiş hissediyorum.

1. Ev işlerinde yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı düşündün mü?
2. Bütün bu işler günde kaç saatini alıyor?
3. Eşin hiç yardım ediyor mu?
4. Anlattığın kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor.
5. Ev işleri yapan dünyada bir tek sen değilsin, bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil.
6. Haklısın, bu kadar iş insanı gerçekten bunalır.
7. Bence senin problemin işleri becerememen değil, işlerin çok olması.
8. Senin yerinde olsam ben de bunalırdım.
9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorsun.
10. Sana katılıyorum ev işleri gerçekten kolaydır.
11. Annem de senin gibi sürekli ev işleri yapmaktan bunalıyor.
12. Sanırım bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.

*Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.*

*En önemli..... İkinci önemli..... Üçüncü önemli..... Dördüncü önemli..... Probleme İlgisiz.....*

---

#### İKİNCİ KİŞİ (Arkadaşımız)

Bir miras meselesi yüzünden babamla amcam kavga ettiler. Aslında ikisini de severim. Aralarını bulmaya çalıştım, daha kötü oldu. Babam dün, “Bir daha o adamla konuşmayacaksın” dedi. Gerçi miras konusunda babam haklı gibi geliyor ama amcamdan da vazgeçemem ki. Bunca yıl bize ikinci baba oldu. Üç kuruş için çektüğimize değer mi?

1. Her ailede böyle problemler olabilir. Kardeş kardeşin ne öldüğünü istermiş ne güldüğünü...
2. Bence üzülmen gereksiz, sonunda nasıl olsa barışırlar.
3. Anladığım kadarıyla bu kavga seni çok üzmüş.
4. Senin yerinde olsaydım ben de çok üzülürdüm.
5. Kendini iki sevdiğin kişinin arasında kalmış hissediyorsun, bu seni çaresizliğe itiyor.
6. İki kardeşin problemine anlaşarak çözmelerine sevindim.
7. Bence güvenilir bir hukukçu bulup onun hakemliğine başvurmalısın.
8. İki sevdiğin kişi arasında seçim yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.
9. Parayla mutluluk olmaz, dostluk her şeyden önemlidir.

10. Eğer babanın tarafını tutarsan amcana karşı haksızlık ettiğini düşüneceksin.

11. Baban “amcanla konuşma” sözünü geçici bir öfke anında söylemiş olabilir.

12. Bu kavganın sebebi aslında para değil, babanla amcanın ailede üstünlük kurma istekleri olabilir.

*Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.*

*En önemli..... İkinci önemli..... Üçüncü önemli..... Dördüncü önemli..... Probleme İlgisiz.....*

---

### ÜÇÜNCÜ KİŞİ (Bir dostunuz)

Son günlerde canım sıkılıyor. Belli bir sebebi yok ama içimin daraldığını hissediyorum. Canım hiçbir şey yapmak istemiyor, amaçsız dolanıyorum. Üstelik bu sıkıntımı kimse ile paylaşamıyorum.

1. Sıkıntının nedenlerini araştırdın mı?

2. Senin böyle sıkılıyor olmana üzüldüm.

3. Bence kendini meşgul edecek bir hobi bulmalısın.

4. İçinde tanımlayamadığın bir heyecan hissediyorsun ve kötü şeyler olacaktı gibi geliyor.

5. Bazen ben de senin gibi sebepsiz sıkıntı hissedirim.

6. Sanırım şu sıralarda kendini yalnız hissediyorsun.

7. Herhalde bilinçaltındaki birtakım duygular böyle hissetmene yol açıyordur.

8. Sebebini bilmediğin yoğun bir sıkıntı içindesin.

9. Geceleri sıkıntılı rüyalar gördüğün de oluyor mu?

10. Kendini böylesine bırakman doğru değil.

11. Dünyada öyle büyük dertleri olan insanlar var ki, onlar senin bu sebepsiz sıkıntını dertten saymazlar.

12. Son günlerde istediğini elde etmen beni sevindirdi.

*Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.*

*En önemli..... İkinci önemli..... Üçüncü önemli..... Dördüncü önemli..... Probleme İlgisiz.....*

---

### DÖRDÜNCÜ KİŞİ (Bir genç)

Başımın yan tarafında bir tutam saç var, ne yapsam yatıramıyorum. İslatıyorum olmuyor, bağlıyorum olmuyor. Ne zaman aynaya baksam neşem kaçıyor.

1. Bu önemli bir problem değil, takma kafana...

2. Kafanın dışı değil, içi önemlidir, sen kişiliğini geliştirmeye çalış.

3. Saçının yatmaması seni üzüyor.

4. Saçının dökülmesi beni üzdü..

5. Berber halledemiyor mu?

6. Başkalarının yanında her zaman derli toplu gözükmek istiyorsun.

7. Her zaman kusursuz bir insan olmak istiyorsun.
8. Saçınla bu kadar uğraşmak zorunda kalman seni sinirlendiriyor.
9. Bence bu önemli bir sorun değil ama bu işin seni rahatsız etmesine üzülüm.
10. Bunu sakın arkadaşlarına söyleme, çünkü seninle dalga geçebilirler, sen de üzülürsün..
11. Küçük bir şey için bile olsa başkaları tarafından eleştirilmek seni üzüyor.
12. Bence seni asıl kızdıran saçının yatmaması değil, bu işe çok zaman harcıyor olman.

*Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.*

*En önemli..... İkinci önemli..... Üçüncü önemli..... Dördüncü önemli..... Probleme İlgisiz.....*

---

#### BEŞİNCİ KİŞİ (Bir kız arkadaşınız)

Annem geçen hafta doğum günümde bana nefis bir atkı hediye aldı. Verirken de “Sana özel bir şey bulabilmek için şehrin altını üstüne getirdim” dedi. Dün ne öğrensem beğenirsin? Başka şehirde oturan bir ablam var. Annem bana aldığımın aynısını üç ay önce ona da almış. Bunu öğrenince perişan oldum. Şu anda kendimi son derece kötü hissediyorum.

1. Annene niçin böyle davrandığımı sordun mu?
2. Annem hem sana hem de ablana “özel” bir hediye alabilir, çünkü ikinizi de seviyordur. Bence olaya bu açıdan bakmalısın.
3. Bence bu konuda bencillik ediyorsun.
4. Bu olay seni çok üzümüş.
5. Bu olay karşısında sanırım kendini aldatılmış hissetmişsin.
6. Galiba ablamı biraz kıskanıyorsun.
7. İki atkının tamamen benzer olduğundan emin misin?
8. Annenin, sana senin sandığın kadar değer verip vermediğini merak ediyorsun..
9. Senin yerinde olsam ben de üzülürdüm
10. Annenin gözünde özel bir yerin olmasına sevinmiştin, şimdi bu sevginin yerini üzüntü aldı.
11. Annem ablamı her zaman böyle eleştirir mi?
12. Annene oldukça öfkelisin.

*Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.*

*En önemli..... İkinci önemli..... Üçüncü önemli..... Dördüncü önemli..... Probleme İlgisiz.....*

---

#### ALTINCI KİŞİ (Bir öğrenci)

Son zamanlarda hiç ders çalışmıyorum, sürekli kahvedeyim.. Kağıt oynamak zevk veriyor, ama kahveden çıkarken her seferinde derin bir pişmanlık duyuyorum. Böyle giderse okulu bitiremeyeceğim. Bitiremezsem halim ne olur? Ne iş yaparım? Sonra anneme babama, konu komşuya ne derim?

1. Bu durumu ailen öğrenirse herhalde çok üzürlürler.
2. Sınıfınızda senin durumunda olan başka arkadaşların var mı?
3. Hayatta başarılı olmanın tek yolu okul bitirmek değildir. Okul bitirememiş nice insan var.
4. İçinde bulunduğun durum seni çok sıkıyor, kaygılanmana yol açıyor.
5. Çalışmak istediğin halde çalışmıyorsun. Kendi kendine söz geçiremiyor olman seni huzursuz ediyor.
6. Bence rahatlamak için bir psikoloğa başvurmalısın.
7. Konu komşunun ne düşüneceklerini kafana takma, kendini derslere ver.
8. Bu problemin beni üzdü.
9. Hem gelecekte iyi bir yaşantı elde edememekten hem de anne babanı incitmekten korkuyorsun.
10. Hiçbir derse mi çalışmıyorsun yoksa bazı derslere mi?
11. Bence kendine fazla yükleniyorsun, telaşın sıkıntın bu yüzden...
12. Çok çalıştığım halde derslerini başaramaman üzücü.

Yukarıdaki 12 maddeden en fazla söylemek isteyeceğiniz 4 tanesi ile problemle ilgisiz olanı seçiniz.

En önemli..... İkinci önemli..... Üçüncü önemli..... Dördüncü önemli..... Probleme İlgisiz.....

Rosenberg Özsaygı Ölçeği

## RÖSÖ

Aşağıda genel yaklaşım ve tutumla ilgili ifadeler verilmiştir. Her bir ifadede belirtilen görüşe ne denli katıldığınızı, sunulan 5 basamaklı ölçek üzerinde değerlendiriniz. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümle altındaki kutucuklardan **yalnız bir tanesini işaretleyiniz.**

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.					
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.					
3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.					
4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.					
5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.					
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.					
7. Genel olarak kendimden memnunum.					
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.					
9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.					
10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.					

## Mesleki Doyum Ölçeği

### MDÖ

Aşağıda yer alan maddeler için kendinize “**Bu özellik beni ne kadar tanımlıyor?**” sorusunu sorunuz ve aşağıdaki beş basamaklı ölçeği kullanarak **maddelerin yanındaki rakamlardan size uygun olanı işaretleyiniz.**

<b>Bu özellik beni ne kadar tanımlıyor?</b>	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Sık Sık</b>	<b>Her zaman</b>
1. Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	1	2	3	4	5
2. Yaptığımız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	1	2	3	4	5
3. Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	1	2	3	4	5
4. Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	1	2	3	4	5
5. Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
6. İş yerinize hevesle gelir misiniz?	1	2	3	4	5
7. İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	1	2	3	4	5
8. İşyerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	1	2	3	4	5
9. İşgünü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hisseder misiniz?	1	2	3	4	5
10. Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	1	2	3	4	5
11. Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	1	2	3	4	5
12. Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	1	2	3	4	5
13. Mesleki bilginizi arttırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	1	2	3	4	5
14. İşyerinizde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	1	2	3	4	5
15. İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
16. Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	1	2	3	4	5
17. Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	1	2	3	4	5
18. İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	1	2	3	4	5
19. Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	1	2	3	4	5
20. Meslek bilginizi arttırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	1	2	3	4	5



## Ek 8. İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/01/2018-E.2897



T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 24878430-300  
Konu : Melis ÇAĞLAYAN hk.

### İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 10.01.2018 tarih ve 708023 sayılı yazı.

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Melis ÇAĞLAYAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin duygusal Farkındalık ve Empati Becerilerinin, Öğrencilerinin sosyal-duygusal ve Akademik Öğrenme Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması için Aydın Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Doç.Dr. Ahmet Can BAKKALCI  
Müdür

Ek:17 Sayfa

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://ebys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/KV3MV63>

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Merkez Kampüs Merkezi  
Derslikler Kat:1 Efeler/Aydın

Telefon No: 0256 212 45 74 Faks No: 0256 213 36 57

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Bilgi İçin: Serkan Yeğiner

Unvan: Personel



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.568901  
Konu : Melis ÇAĞLAYAN'ın  
Araştırma İzni Hk.

09/01/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi  
b) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün  
14/12/2017 tarih ve E.23745 sayılı yazısı.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ilköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi Melis ÇAĞLAYAN, "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Farkındalık ve Empati Becerilerinin, Öğrencilerinin Sosyal- Duygusal ve Akademik Öğrenme Becerilerine Etkisi" adlı tez konulu çalışmasını İlimiz Efeler İlçesindeki İlkokullarda (özel ve devlet) araştırma yapmak üzere izin istemektedir.

İlgili Araştırma çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda; eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketlerin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:  
1-Yazı ve ekleri (15 sayfa)  
2- Değerlendirme Formu

OLUR  
09/01/2018

Abdullah ASLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN Ayrıntılı bilgi için: Türkan ÖZMEN  
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr Tel: 0256 215 10 28 - 1413 Dahili  
e-posta: yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 692a-c303-3fce-bdc4-66f5 kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/01/2018-E.2332



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-708023  
Konu : Melis ÇAĞLAYAN'ın  
Tez Çalışması Hk.

10.01.2018

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi  
b) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün  
14/12/2017 tarih ve E.23745 sayılı yazısı.  
c) Valilik makamının 09/01/2018 tarih ve 568901 sayılı oluru

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ilköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi Melis ÇAĞLAYAN, "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Farkındalık ve Empati Becerilerinin, Öğrencilerinin Sosyal- Duygusal ve Akademik Öğrenme Becerilerine Etkisi" adlı tez konulu çalışmasını İlimiz Efeler İlçesindeki İlkokullarda (özel ve devlet) araştırma yapmak üzere izin istemekte olup , valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:  
1-Yazı ve ekleri (15 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aşıl ile Ayındır  
10/1/2018  
Osman ÖZDEMİR  
İl Millî Eğitim Md. Şefi

Adres:	Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için:	Türkan ÖZMEN
Elektronik Ağ:	www.aydin.meb.gov.tr	Tel:	0256 215 10 28 - 1413 Dahili
E-posta:	yuksekokretimvurdisi09@meb.gov.tr	Faks:	0256 225 12 68

## **ÖZGEÇMİŞ**

### **KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı-Soyadı : Melis ÇAĞLAYAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Adana, 1994

### **EĞİTİM DURUMU**

Lisans Öğrenimi :Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi :Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi

Yabancı Dil :İngilizce- Orta

### **İLETİŞİM**

Mail :meliscgly@gmail.com