



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME
EĞİTİM PROGRAMININ TASARLANMASI VE UYGULANMASI: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Aliye DOĞAN BAĞCI
ORCID: 0009-0008-2616-3963

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Melek ALEMDAR
ORCID: 0000-0002-9580-8226

Konya – 2026

ÖN SÖZ

Günümüz toplumlarında bireyler kişilerarası ilişkilerde duygularını tanıma, ifade etme ve yönetme konusunda çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Bu durum, zaman zaman iletişim sorunlarının ve ilişkisel güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bireylerin duygularını fark edebilmeleri, uygun biçimde ifade edebilmeleri ve etkili bir şekilde düzenleyebilmeleri gerekir. Özellikle eğitim ortamlarında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi hem bireysel gelişimin desteklenmesi hem de sağlıklı iletişim süreçlerinin güçlendirilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul öğretmenlerine yönelik bir sosyal-duygusal öğrenme öğretim etkinlikleri tasarlanması ve uygulanması amaçlanmıştır. Böylece öğretmenlerin sosyal-duygusal farkındalıklarını artırarak eğitim süreçlerine olumlu katkı sağlamaları hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında pek çok kişinin değerli katkısı bulunmaktadır. Öncelikle, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum; yüksek lisans sürecimin tüm aşamalarında sergilediği olumlu yaklaşımı, araştırma sürecindeki rehberliği ve bilimsel duruşuyla her zaman örnek aldığım kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Melek Alemdar'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde her türlü imkânı sağlayan uygulama okulu yönetimine ve kıymetli öğretmenlere; araştırmama zaman ayırarak görüşlerini paylaşan geçerlik komitesindeki değerli meslektaşım Aylın Siliğ'e; her zaman yanımda olduğunu hissettiğim canım kardeşim Zehra Doğan'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteklerini her zaman yanımda hissettiğim sevgili babam Levent Doğan ve annem Selma Doğan'a; bu uzun yolculukta sabrı, sevgisi ve desteğiyle her daim yanımda olan sevgili eşim Muhammed Necati Bağcı'ya ve bana varlığıyla güç veren oğlum Selim'e en içten şükranlarımı sunarım.

Aliye DOĞAN BAĞCI

Mayıs 2026

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
2. ALAN YAZIN.....	8
2.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme.....	8
2.2. CASEL Çerçevesinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri.....	9
2.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri.....	11
2.4. Öğretmenler ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	14
2.5. Öğretmenlere Yönelik Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları.....	15
2.6. Öğretmen Eğitimi / Hizmet İçi Eğitim Programları ve Etkililiği.....	17
3. YÖNTEM.....	19
3.1. Eylem Araştırması Deseni.....	19
3.2. Araştırmada Uygulanan Eylem Araştırması Süreci	21
3.2.1. Araştırma Konusunun ve Deseninin Belirlenmesi	21
3.2.2. Uygulama Okulunun ve Katılımcıların Kararlaştırılması	22
3.2.3. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması.....	26
3.3.4. Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması	28
4. BULGULAR	35
4.1. Eylem Planlarının Uygulanması.....	35
4.1.1. Eylem Planı 1	35
4.1.2. Eylem Planı 2	43
4.1.3. Eylem Planı 3	57
4.1.4. Eylem Planı 4	65
4.1.5. Eylem Planı 5	73
4.1.6. Eylem Planı 6	80
4.1.7. Eylem Planı 7	89
4.2. Duygusal Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Ön-Son Ölçüm Sonuçları	96

4.3. Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşler	97
4.3.1. Araştırmacının ve Geçerlik Komitesi Üyelerinin Görüşleri.....	97
4.3.2. Öğretmenlerin Görüşleri.....	99
4.4. Öğretmen Günlükleri.....	100
4.5. Sınıf İçi SDÖ Uygulamaları	105
4.6. Mesleki İyi Oluş ve Sınıf Yönetimi Algısı.....	107
4.7. Programın Güçlü Yönleri, Sınırlılıkları ve Sürdürülebilirliği	109
5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER	112
5.1. Eylem Planlarının Katkısına İlişkin Tartışma	112
5.1.1. Öz Farkındalık ve Öz Yönetim	113
5.1.2. Empati ve Sosyal Farkındalık.....	114
5.1.3. İlişki Becerileri ve Sorumlu Karar Verme	116
5.2. Mesleki İyi Oluşa İlişkin Tartışma.....	118
5.3. Programın Tasarım İlkeleri ve Sınırlılıklar	119
5.4. Eylem Araştırmasının Epistemolojik Konumu ve Araştırmacı Yanıtsıcılığı.....	120
5.5. Alana Katkı ve Genel Değerlendirme	122
5.6. Öneriler.....	123
KAYNAKLAR.....	125
EKLER.....	136

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Ortaokul Öğretmenlerine Yönelik Sosyal-duygusal Öğrenme Eğitim Programının Tasarlanması ve Uygulanması: Bir Eylem Araştırması başlıklı tez çalışmamın toplam **151** sayfalık kısmına ilişkin, 20/05/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%5** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

21/05/2026

Aliye DOĞAN BAĞCI

Dr. Öğr. Üyesi Melek ALEMDAR

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

21/05/2026

Aliye DOĞAN BAĞCI

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME EĞİTİM PROGRAMININ TASARLANMASI VE UYGULANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Aliye DOĞAN BAĞCI

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik 7 haftalık öğrenme etkinliklerinin uygulanmasını ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Etkinlikler, güncel sosyal-duygusal öğrenme ve öğretmen iyi oluşu literatürü temel alınarak geliştirilmiştir. Araştırma, eylem araştırması deseniyle yürütülmüş; Konya ili Meram ilçesinde bir ortaokulda görev yapan 5 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel veriler, Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği aracılığıyla ön test-son test uygulamalarıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı günlükler, araştırmacı gözlem notları ve sınıf içi gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır.

Bulgular programın öğretmenler üzerinde anlamlı ve çok boyutlu bir dönüşüm yarattığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, öz farkındalık ve öz yönetim becerilerinde belirgin bir gelişim yaşadıklarını; sınıf içi zorlayıcı durumlarda otomatik tepkiler vermek yerine duraksama, nefes alma ve bilinçli seçim yapma davranışlarını benimsemeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Empati ve sosyal farkındalık oturumlarının ardından, öğrenci davranışlarını yargılamak yerine davranışın altında yatan nedenleri anlamaya yönelik eğilim güçlenmiştir. İlişki becerileri ve sorumlu karar verme oturumları ise öğretmenlerin iletişim dilini ve sınıf yönetimi anlayışını olumlu yönde dönüştürmüştür. Mesleki iyi oluş açısından değerlendirildiğinde, başlangıçta yoğun tükenmişlik ve çaresizlik duyguları ifade eden öğretmenlerin süreç sonunda belirgin biçimde daha huzurlu, rahat ve mesleki açıdan daha yetkin hissettikleri görülmüştür.

Bu araştırma, Türkiye’de öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerine yönelik uygulamalı çalışmaların sınırlı kaldığı alan yazına özgün bir katkı sunmakta, eylem araştırması yöntemiyle öğretmen deneyimlerini ve yansıtıcı pratikleri derinlemesine incelemekte ve sürdürülebilir bir SDÖ eğitim programı modeli için politika yapıcılara ve uygulayıcılara yerel bağlamdan somut öneriler ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-duygusal öğrenme, öğretmen mesleki gelişimi, eylem araştırması, duygusal yeterlik, öğretmen iyi oluşu, nitel araştırma

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A SOCIAL–EMOTIONAL LEARNING PROGRAM FOR MIDDLE SCHOOL TEACHERS: AN ACTION RESEARCH STUDY

Aliye DOĞAN BAĞCI

This study aims to implement, and evaluate a seven-week series of learning activities intended to enhance the social-emotional competencies of middle school teachers. The program was developed drawing on current social-emotional learning (SEL) and teacher well-being literature. The research was conducted using an action research design and involved five teachers working at a middle school in the Meram district of Konya province. Both quantitative and qualitative methods were employed in the data collection process. Quantitative data were obtained through pre-test and post-test administrations of the Emotional Literacy Skills Scale. Qualitative data were collected through semi-structured interviews, reflective journals, researcher observation notes, and classroom observation forms.

The findings demonstrate that the program produced meaningful and multidimensional transformation in the participating teachers. Teachers reported notable development in their self-awareness and self-management skills, indicating that they had begun to replace automatic reactions in challenging classroom situations with intentional pausing, deliberate breathing, and conscious behavioral choices. Following the empathy and social awareness sessions, a stronger tendency emerged to seek to understand the underlying reasons for student behavior rather than passing immediate judgment. The relationship skills and responsible decision-making sessions brought about positive shifts in teachers' communication styles and classroom management approaches. Regarding professional well-being, teachers who had initially expressed intense feelings of burnout and helplessness reported feeling considerably more at ease, composed, and professionally capable by the end of the program.

This research makes an original contribution to a field in which practice-oriented studies addressing teachers' social-emotional competencies remain limited in Türkiye. It offers an in-depth examination of teachers' experiences and reflective practices through action research and presents concrete recommendations for policymakers and practitioners for a sustainable SEL professional development model.

Keywords: Social emotional learning, teacher professional development, action research, emotional competence, teacher well-being, qualitative research

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Eğitim sisteminin niteliği, büyük ölçüde öğretmenin sahip olduğu mesleki yeterlikler ve duyuşsal donanımla doğrudan ilişkilidir. Nitekim öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran bir kişi değil; aynı zamanda sınıf içi etkileşimleri yöneten, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine rehberlik eden temel bir aktördür. Ancak alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi zamanlarının önemli bir bölümünü saldırganlık, istenmeyen davranışlar ve kurallara uymama gibi durumlarla başa çıkmak için harcadıkları görülmektedir (Hutchings vd., 2007). Bu süreçte öğretmenlerin çoğunlukla tepkisel ve cezalandırıcı yöntemlere yöneldiği (Ducharme ve Shecter, 2011), bunun ise önleyici stratejilere yönelik eğitim eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Oysa yalnızca tepkisel yaklaşımlara dayalı sınıf yönetimi anlayışının uzun vadede hem öğretmen-öğrenci ilişkilerini zedelediği hem de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini olumsuz etkilediği bilinmektedir.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği, çocukların sosyal, davranışsal ve bilişsel gelişimleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Hamre ve Pianta, 2005; Curby vd., 2009). Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca akademik içerik bilgisiyle değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilerle de donatılması gerekmektedir. Jennings ve Greenberg (2009) tarafından ortaya konan Prososyal Sınıf Modeli, etkili bir sınıf ikliminin oluşturulabilmesi için öğretmenin sosyal-duygusal farkındalığının ve iyi oluşunun önkoşul olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, bireyin kendi duygularını tanıması, düzenlemesi ve sosyal ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yönetmesi olarak tanımlanan sosyal-duygusal öğrenme hem öğretmenler hem de öğrenciler için temel bir gelişim alanı olarak kabul edilmektedir (CASEL, 2020; Goleman, 2011).

Özellikle ortaokul dönemi, öğrencilerin kimlik gelişiminin, sosyal ilişkilerinin ve duygusal dalgalanmalarının yoğunlaştığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesi, akademik başarılarının yanı sıra yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşları açısından da önem taşımaktadır. Nitekim OECD tarafından gerçekleştirilen Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (MEB, 2021), öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin akademik başarı ve genel iyilik hâli ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı çalışmada, sosyoekonomik farklılıkların bu beceriler

üzerinde belirgin etkileri olduğu ve pozitif öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte, alanyazın öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma konusunda çeşitli yetersizlikler yaşadığını göstermektedir (Reinke vd., 2011; Yumuş ve Bayhan, 2017). Özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin daha fazla davranış problemi sergilediği göz önünde bulundurulduğunda (Qi ve Kaiser, 2003), öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerinin geliştirilmesi daha da kritik hale gelmektedir. Ancak mevcut öğretmen yetiştirme programlarında sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik içeriklerin sınırlı olması (Şişman, 2009) öğretmenlerin bu becerileri sistematik bir şekilde kazanmasını zorlaştırmaktadır.

Günümüz dünyasında bireyler iklim krizi, yoksulluk, savaşlar, toplumsal eşitsizlikler ve artan şiddet olayları gibi çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda eğitimin temel amacı, yalnızca akademik bilgi aktaran bireyler yetiştirmek değil, aynı zamanda empati kurabilen, problem çözebilen, duygularını yönetebilen ve topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmektir. Sosyal-duygusal öğrenme programları, bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir araç olarak görülmekte ve bireylerin stresle başa çıkma, dayanıklılık geliştirme ve olumlu sosyal ilişkiler kurma kapasitelerini artırmaktadır (UNESCO, 2020; Yoder vd., 2020).

Türkiye’de de sosyal-duygusal becerilerin önemi giderek daha fazla vurgulanmakta; özellikle 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde bu beceriler, bütünsel gelişimin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Ancak öğretmenlerin bu becerileri sınıf ortamına nasıl yansıtacaklarına yönelik yapılandırılmış ve uygulamaya dönük eğitim programlarının sınırlı olması önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, öğretmenlere yönelik geliştirilecek sosyal-duygusal öğrenme temelli eğitim programları, öğretmenlerin farkındalıklarını artırarak sınıf içi uygulamalarını güçlendirecek önemli bir araç niteliğindedir.

Bu bağlamda, ortaokul öğretmenlerine yönelik sosyal-duygusal öğrenme temelli yapılandırılmış eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programların öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve mesleki iyi oluşlarına etkisinin ortaya konulması önemli bir araştırma ihtiyacı olarak görülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi aşağıda açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl eğitim sistemleri, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerinin yanı sıra duygularını tanımalarını, ilişkilerini sürdürebilmelerini, etik kararlar alabilmelerini ve değişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilmelerini de hedeflemektedir. Bu dönüşüm, eğitimi yalnızca bilişsel başarıyla sınırlamayan, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimi de merkeze alan bütüncül bir paradigma ile ilişkilidir. Bu paradigmanın temel bileşenlerinden biri sosyal-duygusal öğrenmedir (SDÖ). SDÖ, bireylerin duygularını tanıma ve yönetme, başkalarına empati duyma, sağlıklı ilişkiler kurma ve sorumlu kararlar alma becerilerini geliştiren çok boyutlu bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias, 1997; Humphrey, 2013; Rimm-Kaufman ve Hulleman, 2015).

SDÖ alanında kullanılan kuramsal çerçeveler, bu yapının tek boyutlu bir beceri listesi olarak ele alınamayacağını göstermektedir. Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği Örgütü (CASEL)'nün öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme alanlarından oluşan modeli, uluslararası alanyazında en yaygın kullanılan çerçevelerden biridir (CASEL, 2020). Bununla birlikte, Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün yaşam becerileri yaklaşımı ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nün sosyal-duygusal becerilere ilişkin Büyük Beş temelli modeli, SDÖ'nün farklı bağlamlarda çok boyutlu biçimde kavramsallaştırıldığını göstermektedir (Chernyshenko, Kankaraş ve Drasgow, 2018; WHO, 2020). Bu nedenle SDÖ'nün etkili biçimde uygulanması, belirli bir programın sınıfa taşınmasının ötesinde, öğretmenin bu becerileri pedagojik, ilişkisel ve kültürel bağlam içinde kavrayıp uygulayabilmesini gerektirmektedir.

SDÖ'nün eğitimsel değeri güçlü ampirik kanıtlarla desteklenmektedir. Durlak ve diğerlerinin (2011) 213 programı kapsayan meta-analizi, SDÖ müdahalelerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını, davranış sorunlarını azalttığını ve sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Benzer biçimde Cipriano ve diğerlerinin (2023) 424 çalışma ve 575.361 öğrenciyi kapsayan meta-analizi, okul temelli SDÖ programlarının öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri, tutumları, davranışları, akran ilişkileri, okul iklimi ve akademik başarıları üzerinde anlamlı etkiler ürettiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, SDÖ'nün destekleyici bir etkinlik alanı olmanın ötesinde, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarını birlikte etkileyen temel bir eğitim bileşeni olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, SDÖ programlarının etkililiği yalnızca program tasarımına bağlı değildir. Alanyazın, programların sahadaki etkisinin büyük ölçüde öğretmenlerin uygulama

kapasitesiyle belirlendiğini göstermektedir. Alemdar ve diğerlerinin (2026) Passport: Skills for Life programı üzerine yürüttükleri süreç değerlendirmesi, bazı temel SDÖ bileşenlerinin sınıfta yeterince uygulanmadığını; özellikle ilişki kurma, yardım isteme/verme ve kişilerarası problem çözme gibi karmaşık becerilerin öğretmen yeterliğiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenin sıcaklığı, duyarlılığı ve duygusal okuryazarlığı yüksek olduğunda SDÖ etkinlikleri daha etkili biçimde işlev görmekte; bu nitelikler sınırlı kaldığında ise uygulama yüzeysel bir etkinlik aktarımına dönüşebilmektedir. Bu durum, SDÖ alanındaki temel tartışmanın odağını program tercihinden, öğretmenlerin SDÖ uygulama kapasitesinin geliştirilmesi gerekliliğine kaydırmaktadır.

Bu noktada öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri merkezi bir önem kazanmaktadır. Jennings ve Greenberg'in (2009) Prososyal Sınıf Modeli, öğretmenlerin öz farkındalık, duygu düzenleme, empati, stres yönetimi ve ilişki kurma becerilerinin sınıf iklimini, öğrenci davranışlarını ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini doğrudan etkilediğini ileri sürmektedir. Jennings (2016) öğretmenlerin SDÖ programlarında yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda model olan ve sınıf içi etkileşimleri biçimlendiren temel uygulayıcılar olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin SDÖ yeterliklerinin geliştirilmesi, öğrencilerde hedeflenen sosyal-duygusal kazanımların ön koşullarından biri olarak görülmelidir.

Türkiye bağlamında SDÖ'nün önemi son yıllarda daha görünür hâle gelmiştir. OECD'nin Türkiye Ön Raporu'nda öğrencilerin öz yönetim, iş birliği, sorumluluk ve merhamet gibi becerilerde desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2021). TÜSİAD raporu (2019) ise SDÖ becerilerini iş ve yaşam yeterliklerinin temel unsurları arasında değerlendirmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) de insan gelişimini zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki boyutlarıyla ele alarak SDÖ'yü değer temelli bir eğitim anlayışının merkezine konumlandırmıştır. Ancak SDÖ'nün müfredat düzeyinde vurgulanması, öğretmenlerin bu alanı sınıf içinde etkili biçimde uygulayabilecekleri anlamına gelmemektedir.

Nitekim Alemdar ve Aşıkcan'ın (2026) Türkiye'nin 26 ilinden 171 öğretmenle yürüttükleri ihtiyaç analizi, öğretmenlerin SDÖ'yü günlük okul yaşamında karşılaşılan somut bir gereksinim olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenler özellikle duygusal farkındalık, duygu düzenleme, iletişim, iş birliği, öz düzenleme, sorumluluk, problem çözme, empati, şefkat ve saygı alanlarında desteğe ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışma, bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesini temel bir ön koşul

olarak ortaya koymuştur. Bu bulgu, Türkiye’de SDÖ’nün başarısının yalnızca müfredat düzenlemelerine değil, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştiren yapılandırılmış eğitim programlarına bağlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri aynı zamanda mesleki iyi oluşlarıyla da yakından ilişkilidir. Öğretmen iyi oluşu; iş yükü, mesleki kimlik, sınıf içi ilişkiler, kişisel yaşam ve okul bağlamı gibi çok sayıda unsurdan etkilenen çok boyutlu bir yapıdır (Öztürk, Wigelsworth ve Squires, 2024; Öztürk, Wigelsworth ve Bagnall, 2025). Bu nedenle öğretmenlere yönelik SDÖ temelli eğitim programları yalnızca teknik beceri kazandırma girişimi olarak değil, öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu ve sınıf yönetimi algılarını destekleyebilecek bütüncül bir gelişim süreci olarak değerlendirilmelidir.

Tüm bu kanıtlar birlikte değerlendirildiğinde, mevcut araştırmanın temel problemi açıkça belirginleşmektedir. SDÖ’nün öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri güçlü biçimde kanıtlanmış olmasına karşın, bu etkilerin sınıf ortamına taşınması öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerine, uygulama kapasitesine ve sınıf içi etkileşimleri yönetme becerilerine bağlıdır. Türkiye’de SDÖ, Maarif Modeli’yle birlikte daha merkezi bir konuma yerleşmiş olsa da öğretmenlerin bu becerileri geliştirmelerine yönelik uygulamalı, kültürel olarak duyarlı ve kanıta dayalı eğitim programları sınırlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin SDÖ yeterliklerini geliştirmeye odaklanan yapılandırılmış müdahalelerin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önemli bir araştırma gereksinimi olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu doğrultuda mevcut araştırma, ortaokul öğretmenlerinin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmek amacıyla güncel SDÖ çerçeveleri ve öğretmen iyi oluşu alanyazınından yararlanılarak tasarlanan 7 haftalık bir eğitim programını uygulamayı ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Bu tercih, programın öğretmen deneyimlerine duyarlı biçimde geliştirilmesine, uygulama sürecinin yansıtıcı biçimde izlenmesine ve öğretmenlerin yalnızca araştırmanın katılımcıları değil, aynı zamanda sürecin aktif bilgi üreticileri olarak konumlandırılmasına olanak sağlamaktadır (Kemmis ve McTaggart, 2005). Bu araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaokul öğretmenlerine yönelik sosyal-duygusal öğrenme temelli yedi haftalık öğrenme etkinliklerinin; öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri, sınıf içi uygulamaları, mesleki iyi oluşları ve sınıf yönetimi algıları üzerindeki etkileri ve bu etkilerin süreç içindeki gelişimi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal-duygusal öğrenme ilkeleri temel alınarak tasarlanan 7 haftalık öğrenme etkinliklerinin ortaokul öğretmenlerinin sosyal-duygusal yeterlikleri, sınıf içi sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları, mesleki iyi oluşları ve sınıf yönetimi algıları üzerindeki etkisini bütüncül biçimde incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uygulanan etkinlikler öğretmenlerin öz farkındalık, öz yönetim, empati, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerilerine katkısı nasıl olmuştur?
2. Uygulanan etkinliklerin, öğretmenlerin sınıf içi sosyal-duygusal öğrenme uygulamalarına etkisi nasıldır?
3. Öğretmenler etkinliklerin uygulanma sürecini nasıl deneyimlemektedir; sürece ilişkin algıları ve değerlendirmeleri nelerdir?
4. Uygulanan etkinliklerin öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarına ve sınıf yönetimi algılarına katkısı nasıldır?
5. Uygulanan etkinliklerin güçlü yönleri, sınırlılıkları ve sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen ve araştırmacı değerlendirmeleri nasıldır?

Bu yönüyle araştırma, yalnızca uygulanan etkinliklerin etkisini belirlemeyi değil, uygulama sürecini katılımcı ve yansıtıcı biçimde değerlendirerek öğretmen odaklı SDÖ eğitim programı uygulamalarına yönelik kuramsal ve pratik çıkarımlar üretmeyi de amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ortaokul öğretmenlerine yönelik sosyal-duygusal öğrenme etkinliklerinin, öğretmenlerin kendi duygusal farkındalıklarını geliştirmeyi, stres yönetimi becerilerini artırmayı ve sınıf içi etkileşimlerini daha bilinçli bir şekilde düzenlemeyi amaçlamaktadır. Uygulanan etkinliklerin yaşantısal öğrenme süreçlerine dayalı yapısı, öğretmenlerin yalnızca teorik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgileri uygulamaya dönüştürmelerini de desteklemektedir. Bu yönüyle çalışma, alanyazındaki uygulama eksikliğini gidermeye katkı sunmakta ve öğretmenlerin yansıtıcı uygulayıcı kimliklerini güçlendirmeyi hedeflemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma hem öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması hem de öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini dolaylı olarak desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca geliştirilen öğrenme

etkinliklerinin farklı eğitim ortamlarına uyarlanabilir ve yaygınlaştırılabilir olması, çalışmanın ulusal ölçekte eğitim politikalarına katkı sunma potansiyelini artırmaktadır. Bu yönüyle araştırma, öğretmen eğitiminde sosyal-duygusal öğrenmeye dayalı bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koyarak alana önemli bir katkı sağlamaktadır.



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde sosyal-duygusal öğrenme, CASEL çerçevesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında SDÖ, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri, öğretmenlere yönelik SDÖ programları ve öğretmen eğitimi ile hizmet içi eğitim programlarının etkililiği konularına yer verilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

2.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme

Sosyal-duygusal öğrenme, bireylerin duygularını tanıma ve yönetme, başkalarının duygularını anlama, sağlıklı ilişkiler kurma ve sorumlu kararlar alma yeteneklerini içeren kapsamlı bir gelişim sürecidir (Alemdar vd., 2026; Blewitt vd., 2021). Bu kavram yalnızca akademik başarıyla değil, bireylerin kişisel gelişimleri, sosyal uyumları ve yaşam tatminleriyle de doğrudan ilişkili bir alan olarak ele alınmaktadır.

SDÖ'nün teorik kökleri 20. yüzyılın ortalarına dayanmaktadır. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisi, bireylerin davranışlarının gözlem ve model alma yoluyla şekillendiğini göstererek SDÖ'nün kuramsal temellerinden birini oluşturmuştur. 1980'lerde Gardner'ın çoklu zekâ teorisi, zekânın yalnızca bilişsel yeteneklerle sınırlı olmadığını; kişilerarası ve içsel zekânın da yaşam başarısında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu birikimin üzerine inşa edilen Goleman'ın (2011) duygusal zekâ yaklaşımı ise duyguları anlama ve yönetme kapasitesinin bireyin yaşam başarısındaki kritik rolünü kavramsallaştırmış; akademik zekânın bir bireyin geleceğini belirlemede tek başına yetersiz kaldığını, duygusal zekânın en az onun kadar gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu teorik birikim, SDÖ'nün yalnızca bir beceri listesi değil, bütünsel bir gelişim çerçevesi olarak anlaşılmasının zeminini hazırlamıştır.

Sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin kuramsal birikimin kurumsal bir yapıya kavuşması, 1994 yılında CASEL'in kurulmasıyla hız kazanmıştır. CASEL, sosyal duygusal öğrenmeyi yalnızca tanımlayan bir yapı olmanın ötesinde, bu alandaki araştırmaları sistematik hâle getiren ve uygulamaya dönük programların geliştirilmesine öncülük eden temel bir çerçeve sunmuştur. Bu doğrultuda öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olmak üzere beş temel yeterlik alanı belirlenmiş ve sosyal duygusal öğrenme bu beceriler üzerinden yapılandırılmıştır. Bu çerçevenin yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal duygusal öğrenme, uluslararası eğitim politikalarının önemli bir bileşeni hâline gelmiştir.

Nitekim alanyazındaki geniş kapsamlı araştırmalar bu kabulü güçlü kanıtlarla desteklemektedir. Durlak ve diğerlerinin (2011) 213 okul merkezli programı inceleyen meta-analizi, SDÖ müdahalelerinin öğrencilerin akademik başarılarını ortalama %11 oranında artırdığını, davranış sorunlarını azalttığını ve sosyal becerilerini önemli ölçüde yükselttiğini göstermiştir. Taylor ve diğerleri (2017) ise yürüttükleri boylamsal araştırmada SDÖ becerilerinin yetişkinlikte iş hayatına uyum, ruh sağlığı ve sosyal ilişkiler üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını ortaya koymuştur. Türkiye’de yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir; Aksoy (2020) yüksek SDÖ becerilerine sahip ergenlerin stresle başa çıkma, akran ilişkileri ve akademik başarı açasından belirgin biçimde daha avantajlı olduğunu göstermiştir.

Güncel araştırmalar ise SDÖ anlayışının yeni bir boyut kazandığına işaret etmektedir. SDÖ artık yalnızca bireysel beceri kazanımıyla sınırlı bir süreç olarak değil, yapısal eşişsizlikleri gidermeyi hedefleyen Dönüştürücü SDÖ yaklaşımı çerçevesinde de ele alınmaktadır. Bu perspektiften SDÖ müdahalelerinin başarısı yalnızca akademik çıktılarla değil, bireyin toplumsal refaha katkısı ve sistemik değişim kapasitesiyle de ölçülmektedir (Jagers vd., 2019; Schonert-Reichl, 2025). Böylece SDÖ, bireysel gelişim aracından toplumsal dönüşüm zeminine doğru genişleyen bir kavramsal çerçeve kazanmaktadır.

2.2. CASEL Çerçevesinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

CASEL çerçevesi, SDÖ’yü birbiriyle ilişkili beş temel yeterlik alanında tanımlamakta ve bu alanları bireysel gelişimin yanı sıra okul ve toplum düzeyinde kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmanın temeli olarak görmektedir (CASEL, 2020). Bugün pek çok ülkenin ve eyaletin eğitim standartlarına referans olan bu çerçeve, öğrencilere yalnızca akademik alanda değil, sosyal ve ilişkisel alanlarda da uygulanabilir beceriler kazandırmayı hedeflemektedir (Weissberg vd., 2007).

Öz Farkındalık. Bireyin duygu, düşünce, değer ve güçlü yönlerini tanıması, bu özelliklerin davranışları üzerindeki etkilerini anlayabilmesi demektir. Öz farkındalık, yalnızca temel duyguların değil, karmaşık duyguların da tanınmasını kapsar. Ayrıca bu alan kimlik bilinci, kültürel değerlerin tanınması, kişisel hedeflerin belirlenmesi ve gelişim zihniyeti edinme gibi alt boyutları barındırır (CASEL, 2020; TÜSİAD, 2019).

Öz Yönetim. Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını belirli hedeflere ulaşma amacıyla düzenleyebilme yetisidir. Bu yetenek, stresle başa çıkma, öz disiplin, öz motivasyon, dürtü kontrolü ve zaman yönetimini içerir (Elias vd., 2015). OECD’nin raporu (MEB, 2021),

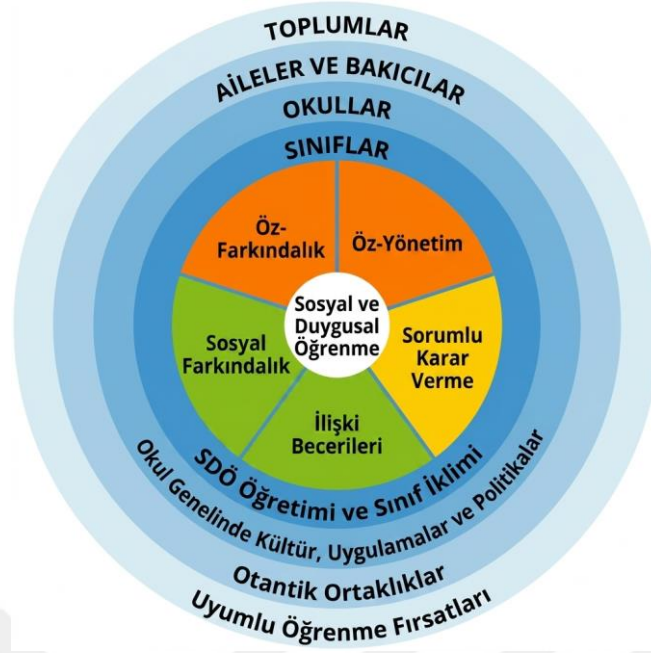
öz yönetimin işgücü piyasasında başarı için en önemli becerilerden biri olduğunu belirtmektedir.

Sosyal Farkındalık. Farklı geçmişlere, kimliklere ve kültürlere sahip bireylerin bakış açılarını anlayabilme ve empati geliştirme yeteneğidir. Sosyal farkındalık, toplumsal adalet anlayışını, farklı bakış açılarına saygıyı ve şefkatin gelişimini kapsamaktadır (Dusenbury ve Weissberg, 2017). OECD raporu (MEB, 2021) sosyal farkındalığın bireylerin demokratik katılımı ve iş birliğine dayalı toplumsal uyum açısından kritik bir unsur olduğunu vurgulamaktadır.

İlişki Becerileri. Sağlıklı ve etkili kişilerarası ilişkiler geliştirme ve sürdürme yeteneklerini içerir. Etkili iletişim, takım çalışması, çatışmaları çözebilme, sosyal baskılara karşı koyma ve güven tesis eden ilişkiler kurma bu yeteneklerin arasındadır (Alemdar, 2014; CASEL, 2020).

Sorumlu Karar Verme. Etik, güvenli ve sosyal normlara uygun şekilde karar alabilme yetisidir. Bu beceri, bireylerin olası sonuçları değerlendirme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve bireysel ile toplumsal çıkarları gözetme ile ilişkilidir (CASEL, 2020).

Söz konusu beş temel yeterlik alanı, birbirinden bağımsız beceriler olmaktan ziyade, bireyin gelişimini destekleyen ve birbirini besleyen dinamik bir yapı sunmaktadır. Bu yapı, sadece bireysel düzeyde kalmayıp; sınıf içi iklimden okul kültürüne, aile iş birliğinden toplumsal fırsatlara kadar uzanan iç içe geçmiş bir çevre tarafından sarmalanmaktadır. CASEL tarafından geliştirilen ve bu çok boyutlu etkileşimi sistematize eden bütüncül model, Şekil 2.1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.



Şekil 2.1. CASEL Çerçevesi (CASEL, 2020)

Bu beş alan birbirinden bağımsız değil, birbirini besleyen ve güçlendiren bir bütün olarak işlev görmektedir. Okullarda uygulanan Onarıcı Çemberler ve Olumlu Davranışsal Müdahale ve Destekler gibi yöntemler, bu çerçevenin sınıf içi yansımalarına örnek teşkil etmektedir: Onarıcı Çemberler, öğrenciler arasındaki sorunların çözümüne ve ilişkilerin güçlendirilmesine yönelik yapılandırılmış bir zemin sunarken, Olumlu Davranışsal Müdahaleler davranış yönetimi için önleyici ve destekleyici bir strateji sağlamaktadır. Greenberg ve diğerleri (2017), bu çerçevenin kamu sağlığı perspektifiyle uygulandığında öğrencilerin ruh sağlığı, akademik başarı ve sosyal uyum açısından çok boyutlu faydalar sağladığını göstermektedir.

Türkiye bağlamında, TÜSİAD (2019) CASEL'in tanımladığı becerilerin yalnızca eğitimde değil, iş dünyasında da “geleceğe yönelik temel yetkinlikler” olduğunu vurgulamaktadır. Bu saptama, CASEL çerçevesinin uluslararası ölçekteki geçerliliğinin yanı sıra yerel eğitim politikaları için de güçlü bir referans niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

2.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanıtılan ve Türk eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşüm gerçekleştirmeyi hedefleyen geniş kapsamlı bir çerçeve programdır. Model, yalnızca akademik başarıya odaklanmak yerine öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini de kapsayan bütünsel

bir anlayış sergilemektedir (MEB, 2023). Özhan ve diğerleri (2023), bu modelin Türkiye'deki K12 Beceriler Çerçevesi ile bütünleşik biçimde tasarlandığını ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme, değerlere dayalı eğitim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu modele temel teşkil eden ve öğrenme süreçlerine nüfuz eden sosyal-duygusal öğrenme becerileri alanları ve bu alanlara ait somut süreç bileşenleri Tablo 2.1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Tablo 2.1. TYMM Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

SDÖB Alanı	Sosyal-Duygusal Beceriler	Süreç Bileşenleri
1. Benlik Becerileri	Kendini Tanıma (Öz Farkındalık)	Öğreneceği yeni bilgiyi nasıl öğrendiğini belirlemek. Olaylar/durumlar karşısında duygularını fark etmek. Duygularına ilişkin farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalar yapmak.
	Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme)	İhtiyaçlara yönelik hedef belirlemek. Motivasyonu ayarlamak. Hedef için duygu, düşünce ve davranışları yönetmek. Süreçte kendini değerlendirmek ve öğrenmeyi geliştirmek.
	Kendine Uyarlama (Öz Yansıtma)	Kendini değerlendirmek (mevcut durumu incelemek). Değerlendirmeler ışığında duygu, düşünce ve davranışlarını dönüştürmek.
2. Sosyal Yaşam Becerileri	İletişim Becerisi	Başkalarını etkin dinlemek. Duygu ve düşünceleri uygun yollarla ifade etmek. Sözlü/sözsüz etkileşim kurmak ve grup iletişimine katılmak. İletişim engellerini ortadan kaldırmak.
	İş Birliği	Kişi ve gruplarla iş birliği yapmak. Düşünceleri müzakere etmek ve farklı fikirlerde uzlaşmak. Ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak. Sosyal etkileşim çıktılarını eyleme dönüştürmek.
	Sosyal Farkındalık	Sosyal ipuçlarını dikkate almak. Başkalarının duygu, düşünce ve bakış açılarını anlamak. Farklılıklara saygı göstermek ve toplumsal normları anlamak.
3. Ortak/Birleşik Beceriler	Uyum	Yeni ve belirsiz durumları anlamak. Değişime açık ve istekli olmak. Düşünce, davranış ve duygusal tepkileri yeni duruma göre ayarlamak.
	Esneklik	Zor durumlara farklı çözümler bulmak. Yeni durumlara uyum sağlamak için mevcut çözümleri güncellemek.
	Sorumlu Karar Verme	Problemleri tanımlayıp çözmek ve eylem sonuçlarını öngörmek. Gerekçeli yargıda bulunmak ve kararların ahlaki uygunluğunu değerlendirmek. Derinlemesine düşünmek.

TYMM'nin SDÖ becerileri CASEL'in öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi beş temel SDÖ yeterliğiyle doğrudan örtüşmektedir (Alemdar ve Aşıkcan, 2026). Ancak TYMM bu becerileri yalnızca bilişsel ve davranışsal boyutlarıyla ele almaz; millî ve manevî değerler, etik ilkeler ve toplumsal sorumluluk gibi unsurları da özümseyen özgün bir yaklaşım benimser (Özhan vd., 2023). Bu yapı, CASEL'in evrensel SDÖ yetkinliklerinin Türkiye'nin kültürel ve ahlaki değerleriyle bütünleştirilmesini amaçlar.

K12 Beceriler Çerçevesi'nin bütüncül yaklaşımı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda dengeli bir gelişim göstermesini esas alır. Bu doğrultuda SDÖ, TYMM'de yalnızca bir ek program olarak değil, öğretim süreçlerinin tamamına yayılmış bir kültür olarak düşünülmüştür. Özhan ve diğerleri (2023) modelin bireyin bilişsel yeteneklerinin yanı sıra duygusal zekâ, öz-düzenleme, sosyal uyum ve iletişim becerilerini de temel öğrenme çıktıları olarak benimsediğini vurgulamaktadır. Bu çıktılar, OECD'nin (MEB, 2021) iş birliği, empati, problem çözme ve öz-yönetim gibi 21. yüzyıl becerileri ile Dünya Ekonomik Forumu'nun (2020) öne çıkardığı dayanıklılık, duygusal zekâ ve etkili iletişim yetkinlikleriyle de doğrudan örtüşmektedir.

TYMM'de karakter gelişimi ile SDÖ becerilerinin bir arada ele alınması modelin ayırt edici özelliklerinden birini oluşturmaktadır. Model, etik düşünme, toplumsal sorumluluk ve millî-manevî değerlerin benimsenmesini akademik başarıyla eşdeğer öğrenme çıktıları olarak tanımlamaktadır (Özhan vd., 2023). Öğrenci odaklı öğretim yöntemleriyle desteklenen bu anlayış; iş birliğine dayalı öğrenme, problem çözücü öğrenme ve proje odaklı uygulamalar aracılığıyla SDÖ becerilerinin doğal bir biçimde gelişimine zemin hazırlamaktadır. Bu yaklaşımda eğitim ortamları yalnızca bilgi aktarımı mekânları olarak değil; empati, dayanıklılık, etkili iletişim ve etik sorumluluk gibi becerilerin deneyimlendiği sosyal öğrenim ortamları olarak tasarlanmaktadır (Özhan vd., 2023; MEB, 2021).

Sonuç olarak TYMM, uluslararası SDÖ eğilimleriyle uyumlu olmakla birlikte yerel değerleri koruyan özgün bir yapı sunmaktadır. Bireyin akademik becerilerinin yanı sıra psikolojik iyi oluşunu, toplumsal uyumunu ve yaşam boyu öğrenme kapasitesini destekleyen bu bütünsel perspektif, öğrencileri 21. yüzyılın karmaşık gerekliliklerine hazırlarken aynı zamanda millî kimlik bilincine sahip, empati kurabilen ve etik değerlere bağlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ne var ki, bu bütüncül dönüşümün kalıcı olabilmesi, öğretmenlerin yalnızca birer uygulayıcı olarak değil, SDÖ ekosisteminin mimarları olarak

konumlandırılmasını gerektirmektedir. Bu durum, Türkiye'deki öğretmen eğitimi politikalarının beceri aktarımı odağından çıkıp öğretmen esenliğini ve kurumsal aidiyeti destekleyen uzun soluklu bir yapıya evrilmesinin zorunluluğunu ortaya koymakta; bir sonraki bölümde ele alınacak öğretmen SDÖ yeterliliklerine geçişin zeminini hazırlamaktadır.

2.4. Öğretmenler ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal-duygusal öğrenmenin okullarda gerçek ve kalıcı bir etki yaratabilmesi, büyük ölçüde bu sürecin birincil uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterliliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin SDÖ yeterlikleri, yalnızca ilgili müfredatı aktarma becerisinin ötesinde; kendi duygusal durumlarını yönetme, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla olumlu etkileşimler kurma ve sınıfta destekleyici bir duygusal iklim oluşturma kapasitesini kapsamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu kapasitenin geliştirilmesi, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi için zorunlu bir ön koşul olarak giderek daha güçlü biçimde kabul görmektedir.

Alanyazındaki kanıtlar bu kabulü güçlü biçimde desteklemektedir. Brackett ve diğerleri (2009), öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki tükenmişliklerini azaltmada ve iş memnuniyetlerini artırmada belirleyici bir aracılık rolü oynadığını göstermiştir; yüksek duygusal zekâyâ sahip öğretmenlerin stresle daha etkili başa çıktığı ve sınıf yönetiminde daha başarılı olduğu vurgulanmaktadır. Jones ve diğerleri (2013) bu bulguyu tamamlayarak öğretmenlerin SDÖ yeterliklerinin öğrencilerin dikkat, iş birliği ve akademik görevlere katılım gibi temel yetkinliklerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur.

Ulusal alanyazın da bu bulguları destekler niteliktedir. Ekici (2013), Türk öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrencilere verdikleri empatik tepkiler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstererek öğretmenin duygusal yeterliliğinin sınıf içi etkileşimi doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Yılmaz ve Yıldız (2019), SDÖ yeterliğine sahip öğretmenlerin sınıflarında daha güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluştuğunu ve öğrencilerin zorbalık davranışları ile okul iklimine ilişkin algılarının olumlu yönde etkilendiğini tespit etmişlerdir. Özdemir ve Seçer (2019) ise okul öncesi öğretmenlerinin SDÖ yeterliklerinin çocukların duyguları anlama ve ifade etme kapasitelerini güçlü biçimde etkilediğini göstermiştir.

Güncel araştırmalar bu bireysel yeterlilik anlayışının ötesine geçerek Yetişkin SDÖ kavramını merkeze almaktadır. Bu perspektiften öğretmenin kendi duygusal iyi oluşu, nitelikli bir sınıf ikliminin ön koşulu olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler artık yalnızca SDÖ

programlarının uygulayıcıları olarak değil, öğrenciler için duygusal bir güvence zemini oluşturan bireyler olarak kavramsallaştırılmaktadır (Alemdar vd., 2026). Bu yeni dönemde öz-şefkat ve kültürel duyarlılık temelli yeterlikler, mesleki tükenmişliğe karşı en güçlü koruyucu etkenler arasında öne çıkmaktadır (Martínez, 2025; Oliveira vd., 2026). Masry-Herzallah (2025), yapılandırılmış bir SDÖ mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin hem öz-farkındalık hem de sınıf içi uygulama güvenlerinde anlamlı artış yaşadığını göstererek, bu yeterliklerin eğitim yoluyla geliştirilebilir olduğunu doğrulamıştır.

Öğretmenlerin sosyal farkındalığı bu bağlamda özellikle belirleyici bir işlev üstlenmektedir; yalnızca empati kurmayı değil, farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin sosyokültürel bağlamlarını anlamayı ve daha adil, kapsayıcı öğrenme ortamları tasarlamayı da kapsamaktadır. Ward-Seidel ve Bentley (2025) öğretmen hazırlık programlarında eleştirel bilinç ve sosyal adalet perspektifinin SDÖ ile bütünleştirilmesinin öğretmenlerin yeterliklerini daha derin ve bağlamsal biçimde geliştirdiğini belirtmektedir. Bu durum, SDÖ'nün artık yalnızca bireysel bir duygu yönetimi meselesi değil, eğitimde hakkaniyeti destekleyen sosyolojik bir araç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Jagers vd., 2019; Simmons vd., 2025). Sonuç olarak alanyazın, bu yeterliklerin doğuştan gelmediği ve sistematik bir eğitimle geliştirilebileceği konusunda güçlü bir görüş birliği sunmakta; bu saptama, öğretmenlere yönelik yapılandırılmış programların tasarımını ve önemini doğrudan temellendirmektedir.

2.5. Öğretmenlere Yönelik Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları

Öğretmenlerin SDÖ yeterliklerinin geliştirilebilir olduğuna dair kanıtlar, bu alanda sistematik müdahale programlarına duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir. Öğretmenlere yönelik SDÖ programları, söz konusu becerileri öncelikle öğretmenlerin kendilerinde güçlendirmeyi, ardından sınıf yönetimi, müfredat entegrasyonu ve öğrenci ilişkileri aracılığıyla bu becerileri öğrencilere etkili biçimde yansıtmayı hedeflemektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu programların üç temel amacı bulunmaktadır: öğretmen esenliğini artırmak, sınıf iklimini ve öğrenci başarısını iyileştirmek ve SDÖ yeterliklerini model olma yoluyla öğrencilere aktarmak (Bethel, 2021; Hamre ve Pianta, 2010; Jennings vd., 2024). Bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik etkili programlar, birbirini destekleyen üç ana yapısal bileşen etrafında şekillenmektedir. Kişisel gelişim bileşeni, öğretmenin kendi öz-farkındalık ve öz-yönetim becerilerini güçlendirmeyi hedefler; duygusal düzenleme, stres yönetimi ve farkındalık teknikleri bu bileşenin temel içeriklerini oluşturur (Schonert-Reichl, 2017). Mesleki

uygulama bileşeni, SDÖ becerilerini sınıf ortamına ve pedagojiye taşımanın yollarını ele alır; ilişki becerileri, olumlu disiplin stratejileri ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturma bu kapsamda değerlendirilir (Alemdar ve Anılan, 2022; Jennings ve Frank, 2015). Kurumsal destek bileşeni ise okul genelinde SDÖ kültürünü yaymayı ve sürdürmeyi amaçlar; meslektaşlar arası iş birliği, aile iletişimi ve okul yönetiminin süreci sahiplenmesi bu bileşenin temel unsurlarını oluşturur (CASEL, 2020; Jennings ve Greenberg, 2009).

Alanyazında bu yapısal bileşenleri farklı ağırlıklarla ele alan çeşitli program örnekleri öne çıkmaktadır. Yale Üniversitesi tarafından geliştirilen RULER programı, duyguları tanıma, anlama, etiketleme, ifade etme ve düzenleme becerilerini sistematik olarak öğretmeyi amaçlar (Brackett, 2018). Öğretmenlere bu becerileri hem kendileri hem de öğrencileri için geliştirme araçları sunan program, öğretmen stresini azaltırken sınıf içi öğrenci ilişkilerini de belirgin biçimde iyileştirmektedir (Hagelskamp vd., 2013). Second Step, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ilkökul ve ortaokul düzeyine aktarmak üzere tasarlanmış olup öğretmen eğitimini müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırmakta; öğretmenlere empatiyi modelleme, dürtü kontrolünü teşvik etme ve sosyal problem çözme stratejilerini sınıfa entegre etme kapasitesi kazandırmaktadır (CASEL, 2020). Bunlara ek olarak SMART (Stress Management and Relaxation Techniques) programı, odağını doğrudan öğretmenin öz-farkındalık ve duygusal dayanıklılık düzeyine kaydırarak; eğitimcilerin farkındalık (mindfulness) temelli pratikler yoluyla kendi streslerini yönetmelerini ve bu sayede sınıf içerisinde daha sakin, dengeli ve duyarlı bir profesyonel duruş sergilemelerini hedeflemektedir (Roeser vd., 2013).

Öğretmenlerin kişisel iyi oluşuna odaklanan programlar ise giderek daha fazla önem kazanmaktadır. CARE for Teachers programı, öğretmenlerin stresini ve psikolojik sıkıntılarını azaltmak amacıyla farkındalık ve ilişki temelli stratejileri bir arada kullanmaktadır. Randomize kontrollü çalışmalar, CARE programına katılan öğretmenlerin duygusal düzenleme yeterliklerinin geliştiğini ve sınıf ortamındaki olumlu ilişkilerin arttığını göstermektedir (Jennings vd., 2017). Nörobilim temelli bir yaklaşım sunan MindUP programı ise öğretmenlerin dikkatlerini ve stres tepkilerini yönetmek için temel farkındalık tekniklerini öğrenmelerini teşvik etmekte; düzenli bir öğretmenin düzenli bir sınıf yarattığı ilkesine dayanmaktadır (Schonert-Reichl, 2017). Son yıllarda geliştirilen hibrit mentorluk modelleri ise dijital platformlar ve mikro-öğrenme adımları aracılığıyla öğretmenlere anlık uygulama desteği sunarak teorik eğitimin sınıfa aktarılmasındaki boşluğu kapatmayı hedeflemekte ve geleneksel

atölye yaklaşımlarına kıyasla uygulama özgüvenini anlamlı biçimde artırdıkları bildirilmektedir (Thompson, 2025).

Güncel araştırmalar, kısa süreli fakat yapılandırılmış ve uygulamaya dayalı öğretmen SDÖ programlarının öğretmen stresini azalttığını ve sınıf iklimini iyileştirdiğini ortaya koymaktadır (Gebre vd., 2025). Bu bulgular, öğretmenlere yönelik tasarlanacak müdahale programlarının yalnızca bilgi aktarımına değil, uygulama bilimi ilkelerine dayalı sürdürülebilir bir yapıya oturtulması gerektiğini göstermektedir (Rivers vd., 2025).

Etkili öğretmen sosyal-duygusal öğrenme programları, genellikle birbirini destekleyen üç ana bileşeni içerir (CASEL, 2020; Jennings ve Greenberg, 2009). Öğretmenlere yönelik programların temel yapı taşları Tablo 2.2’te özetlenmiştir.

Tablo 2.2. Programların Yapısal Bileşenleri

Bileşen	Odak Noktası	Örnek İçerikler
A. Kişisel Gelişim	Öğretmenin kendi öz farkındalık ve öz yönetim becerilerini (CASEL'in 5 Alanı) geliştirmesi.	Duygusal düzenleme, stres yönetimi, bilinçli farkındalık (mindfulness) teknikleri (Schonert-Reichl, 2017).
B. Profesyonel Uygulama	Sosyal-duygusal öğrenme becerilerini sınıf ortamına ve pedagojik yaklaşımlara uyarlama yolları.	İlişki becerileri, pozitif disiplin stratejileri, sınıfta güvenli bir alan yaratma ve zorlu öğrenci davranışlarıyla başa çıkma.
C. Kurumsal Destek	Okul çapında sosyal-duygusal öğrenme kültürünü yaymak ve sürdürmek.	Meslektaşlar arası iş birliği, velilerle iletişim, okul yönetiminin sosyal-duygusal öğrenmeyi sahiplenmesi.

2.6. Öğretmen Eğitimi / Hizmet İçi Eğitim Programları ve Etkililiği

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim sistemlerinin niteliğini belirleyen temel etkenlerden biridir. Sürekli değişen öğretim yöntemleri, müfredat güncellemeleri ve öğrencilerin karmaşık öğrenme gereksinimlerine etkili biçimde yanıt verebilmek için öğretmenlerin lisans eğitimlerinin ötesinde de sistematik biçimde desteklenmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitim (HİE), öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca katıldıkları planlı ve sistematik tüm mesleki gelişim faaliyetlerini ifade etmektedir (Sabah, 2000, akt. Turgut, 2012); bireylerin yetkinliklerini güncelleyerek hem öğretmen iş doyumunu hem de öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme potansiyeli taşımaktadır (Popova vd., 2016).

Uluslararası araştırmalar etkili bir HİE programının sahip olması gereken tasarım özelliklerini açıkça ortaya koymaktadır. Popova ve diğerleri (2016), programların geniş bir konu yelpazesi yerine belirli bir disipline, temaya ya da pedagojik yetkinliğe odaklanması gerektiğini; eğitim materyalleriyle desteklenmesinin ve eğitim sonrasında sınıf uygulamalarını pekiştirecek izleme ziyaretleri ya da mentorluk hizmetlerinin sürece dahil edilmesinin etkinliği

belirleyici biçimde artırdığını göstermektedir. Modern HİE anlayışı bu doğrultuda tek seferlik ve herkese uyan eğitim modelinden uzaklaşarak uygulama bilimi ilkelerine dayalı, uzun süreli ve okul kültürüne entegre yapıları ön plana çıkarmaktadır. Bu modellerde programın etkililiği yalnızca öğretmen memnuniyetiyle değil, sınıf içi etkileşim kalitesindeki gözlemlenebilir değişimle de ölçülmektedir (Rivers vd., 2025).

Türkiye'deki araştırmalar HİE'nin önemini kabul etmekle birlikte, planlama ve uygulama süreçlerinde geliştirilmesi gereken noktalara dikkat çekmektedir. Yerel çalışmalar, programların genellikle değerlendirme süreçlerinde kısıtlamalar içerdiğini ve öğretmen uygulamaları üzerindeki uzun vadeli etkinin yeterince izlenmediğini ortaya koymaktadır (Uysal, 2012). Yeni başlayan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada katılımcıların teorik bilgi aktarımından ziyade pratik öğretim becerilerine odaklanan eğitimleri daha işlevsel bulduğunu saptanmıştır. Bu bulgu, programların uygulama odaklı olarak tasarlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Öte yandan başarılı HİE programlarının öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, özgüvenlerini ve motivasyonlarını anlamlı biçimde güçlendirdiği de gösterilmektedir (Kausar, 2023).

HİE programlarına yapılan yatırımların öğrenci öğrenimi üzerindeki doğrudan etkisine ilişkin kanıtların sınırlı kalması ise uluslararası alanyazında sıklıkla gündeme gelen bir sorundur (Popova vd., 2016). Bunun temel nedeni, pek çok program değerlendirmesinin yalnızca öğretmen memnuniyetini ölçmesi; sınıf içindeki uygulama değişikliklerini ve öğrenci başarısındaki artışı yeterince ele almamasıdır. Bu boşluğun giderilmesi için ihtiyaç analizine dayanan, uygulamaya yönelik, uzun süreli ve sistematik izleme mekanizmalarını bünyesinde barındıran program yapılarının oluşturulması önerilmektedir.

SDÖ odaklı eğitim programları bağlamında bu ilkeler özellikle belirleyici bir işlev üstlenmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretmenin günlük sınıf pratiğine nüfuz edebilmesi, teorik aktarımın ötesinde sistematik bir uygulama desteğini gerektirmektedir. Bu çalışmada tasarlanan yedi haftalık program, yukarıda aktarılan uygulama bilimi ilkelerini temel alarak kuramsal bilgiyi öğretmenlerin günlük pratiklerine entegre etmeyi ve bu sürecin etkililiğini bir eylem araştırması döngüsü içinde derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizi sürecine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bu çerçevede öncelikle eylem araştırmasının tanımı, türleri ve modelleri hakkında kavramsal bir çerçeve oluşturulmakta; ardından bu çalışmada uygulanan eylem araştırması sürecinin aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

3.1. Eylem Araştırması Deseni

Eylem araştırması, eğitimdeki sorunları çözmek, öğretim yöntemlerini geliştirmek ve uygulayıcıların mesleki yeterliklerini artırmak amacıyla yaygın biçimde başvurulan bir araştırma yaklaşımıdır. Öğretmenler ve diğer eğitim paydaşlarının kendi uygulamalarını sorguladıkları ve geliştirdikleri bu süreç, alanyazında zaman zaman öğretmen araştırması terimiyle de anılmaktadır (Creswell, 2012; Mertler, 2006). Eylem araştırmaları genellikle uygulayıcıların doğal çalışma ortamlarında yürütülmekte; ancak gerektiğinde dışarıdan bir araştırmacı tarafından da gerçekleştirilebilmektedir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yapı içinde araştırmacı, sürecin yalnızca gözlemcisi değil, değişimin aktif bir taşıyıcısı olarak konumlanmaktadır.

Alanyazında eylem araştırması çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Kemmis ve McTaggart (1988) bu yöntemi katılımcıların uygulamalarını daha iyi anlamaları ve geliştirmeleri için oluşturulan işbirlikçi ve yansıtıcı bir süreç olarak tanımlarken, Ferrance (2000) uygulayıcıların kendi pratiklerini sistematik biçimde incelemelerine olanak tanıyan bir araştırma anlayışı olarak değerlendirmektedir. Karasar (2004) uzman araştırmacılar ile uygulayıcıların iş birliği içinde mevcut durumu eleştirel bir gözle değerlendirip iyileştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlarken; Mills (2014) ve Johnson (2005) ise eğitim ortamındaki paydaşlar tarafından yürütülen sistematik sorgulamaya dayalı bir problem çözme süreci olarak ele almaktadır. Bu tanımların ortaklaştığı temel noktalara bakıldığında, eylem araştırmasının; değişim ve gelişimi hedefleyen, uygulayıcının kendi pratiğini iyileştirmesine odaklanan, tüm katılımcıları sürecin doğal bir parçası olarak konumlandıran, sistematik veri toplama ve yansıtmaya dayanan ve planlama, uygulama ile değerlendirme aşamalarından oluşan döngüsel bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Gürgür, 2017).

Eylem araştırması, genel hatlarıyla nitel araştırma anlayışı içinde değerlendirilmekte birlikte hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanılmasına olanak tanıyan esnek bir

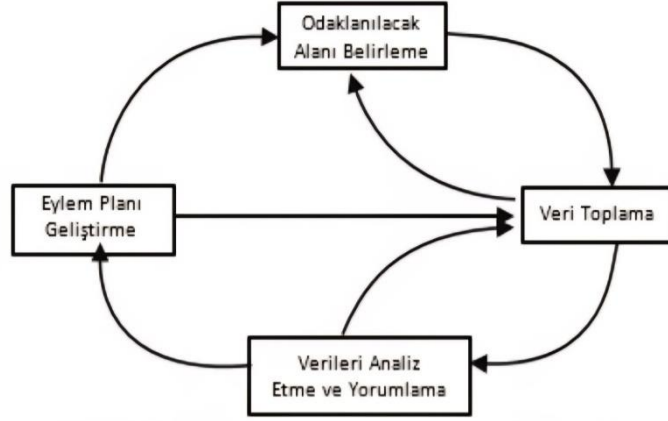
yapıya sahiptir. Bu esneklik, verilerin doğal ortamda toplanabilmesini, sürece bağlı kararların anlık olarak alınabilmesini ve araştırma planının gerektiğinde yeniden düzenlenebilmesini mümkün kılmaktadır (Sagor, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Tomal, 2003).

Eylem araştırmasının tarihi 20. yüzyılın ortalarına, sosyal psikolog Kurt Lewin'in çalışmalarına dayanmaktadır. Lewin'in 1946 yılında yayımladığı "Eylem Araştırması ve Azınlık Sorunları" başlıklı çalışması, kavramın alanyazında sistematik olarak kullanıldığı ilk eser olarak kabul edilmektedir (Adelman, 1993). Eğitim alanında gerçekleştirilen ilk eylem araştırmalarının ise John Dewey ve Stephen Corey tarafından şekillendirildiği ifade edilmektedir (Aksoy, 2003; Lodico vd., 2006; Tomal, 2003).

Alanyazında eylem araştırması farklı ölçütlere göre çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Berg (2001, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) teknik/bilimsel, uygulamalı ve eleştirel eylem araştırması türlerini tanımlarken; Gürgür (2017) klasik, işbirlikçi, katılımcı ve politik eylem araştırması türleri üzerinde durmaktadır. Hendricks (2006) ise eylem araştırmasını işbirlikçi, eleştirel, sınıf içi ve katılımcı olmak üzere dört biçimde ele almaktadır. Bu sınıflamaların odaklandığı bağlam ve meseleler farklılaşsa da tüm türlerin temel amacı uygulama süreçlerini iyileştirmek ve uygulayıcıyı güçlendirmektir.

Eylem araştırmasının aşamaları, araştırmacıya, araştırma türüne ve bağlama göre farklılık gösterse de süreç genel olarak döngüsel bir yapıda ilerlemektedir. Fraenkel ve Wallen (2006) bu süreci sorun belirleme, veri toplama, analiz ve eylem planı oluşturma aşamalarıyla tanımlarken; Tomal (2003) sorun tanımlama, veri toplama, analiz, planlama, uygulama ve değerlendirmeyi kapsayan daha ayrıntılı bir yapı sunmaktadır. Kemmis ve McTaggart (1988) ise planlama, eyleme geçme, gözlem ve yansıtma aşamalarının birbirini izleyen ve gerektiğinde yinelenen bir sarmal oluşturduğunu ifade etmektedir. Stringer ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen bak-düşün-yap modeli ile Mills'in (2014) diyalektik eylem araştırması döngüsü, alanyazında yaygın biçimde başvurulan diğer modellerden biridir (Şekil 3.1).

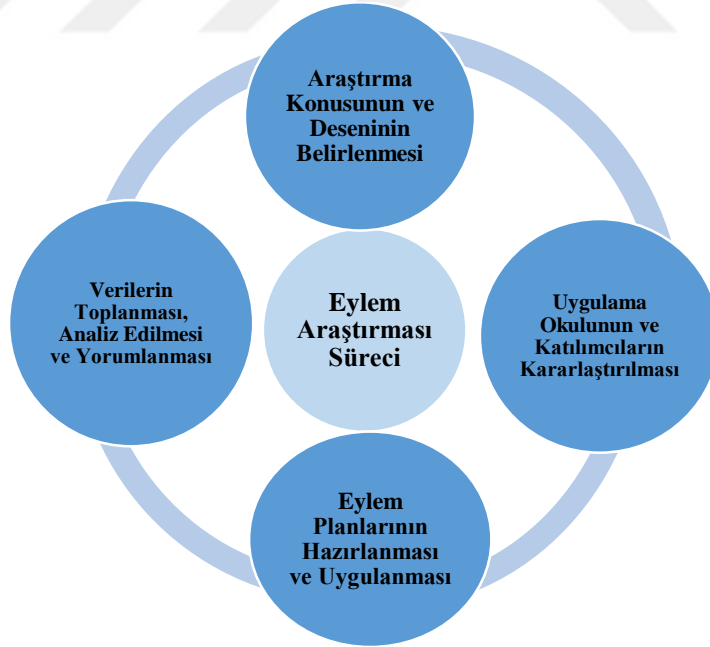
Tüm bu yönleriyle eylem araştırması hem araştırmacının hem de uygulayıcının etkin rol aldığı, uygulamaya odaklanan ve sistematik bir gelişim anlayışı üzerine kurulu bir araştırma paradigmasıdır. Bu çalışmanın uygulayıcı-araştırmacı boyutunu ve döngüsel yapısını göz önünde bulundurduğumuzda, eylem araştırmasının araştırmacının doğasına en uygun desen olduğu görülmektedir. Bir sonraki başlıkta bu desenin çalışmaya nasıl uyarlandığı ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.



Şekil 3.1. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü (Mills, 2003)

3.2. Araştırmada Uygulanan Eylem Araştırması Süreci

Bu çalışma, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmeye yönelik tasarlanan 7 haftalık SDÖ temelli öğrenme etkinliklerinin uygulanması ve değerlendirilmesi sürecini kapsamaktadır (Şekil 3.2). Öğrenme etkinliklerinin temel hedefi öğretmenlerin öz-farkındalık, duygu yönetimi, empati ve sınıf içi etkileşim becerilerini güçlendirmektir. Bu çerçevede araştırmanın tasarım, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamaları katılımcı eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygun biçimde yürütülmüştür.



Şekil 3.2. Eylem Araştırması Süreci

3.2.1. Araştırma Konusunun ve Deseninin Belirlenmesi

Bu başlıkta araştırmacının araştırma konusunu belirleme süreci açıklanmıştır. Araştırmacı, ilkökul ve ortaokul eğitimini Konya'nın il merkezine uzak küçük bir ilçesi olan

Ahırılı'da tamamlamış; rehber öğretmen normunun bulunmadığı bu ilçede hem kendisi hem de okulun diğer öğrencileri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden yararlanamamıştır. Bu nedenle çeşitli kitaplara ve kaynaklara başvurmuş olsa da bunların sınırlı düzeyde fayda sağladığını deneyimlemiştir. Lise eğitimine farklı bir ilçede devam ettiğinde rehber öğretmenlik hizmetleriyle tanışmış, bu hizmetlerin bireyin farkındalık kazanmasına, duygusal gelişimine ve yönelimlerine ne denli katkı sunduğunu bizzat gözlemleyerek mesleki hedefini psikolojik danışmanlık alanına yöneltmiştir. PDR lisans eğitimini tamamladıktan sonra yüksek lisans düzeyinde eğitim programları alanına yönelen araştırmacı, Türkiye'de ve okullarda sosyal-duygusal öğrenme alanındaki eksikliğin hem kendi çalışma ortamındaki gözlemler hem de öğrenci ve öğretmen dönütleriyle belirgin biçimde ortaya çıktığını fark etmiş; bu alanda özellikle öğretmenlere yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu görerek öğretmen eğitiminin öğrenci ve veli eğitimlerini de doğrudan etkileyen kritik bir unsur olduğunu düşünmüştür. Araştırmacının yaşadığı eğitimsel koşullar, mesleki yaşantısında edindiği olumlu ve olumsuz deneyimler ile sahadaki eksiklikler, tez konusunun belirlenmesinde başlıca esin kaynağını oluşturmuştur. Danışmanıya yapılan görüşmelerde araştırmacının ortaokul düzeyinde çalışıyor olmasından da hareketle, ortaokul öğretmenlerine yönelik bir sosyal-duygusal öğrenme öğretim etkinlikleri tasarlanması ve uygulanmasının uygun bir tez konusu olacağı kararlaştırılmıştır. Bu kararın ardından araştırmacı, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazını ayrıntılı biçimde inceleyerek kuramsal bilgi birikimini derinleştirmiş; öğretmen eğitimlerinde kullanılan yöntem, strateji ve programlara odaklanmıştır. Bu süreç, araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulmasına ve araştırma deseninin belirlenmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Alanyazın incelemeleri doğrultusunda, danışmanın yönlendirmesiyle çalışmanın eylem araştırması deseni için uygun olduğu sonucuna ulaşılmış; bunun üzerine araştırmacı, nitel araştırma yöntemlerini ve özellikle eylem araştırmasının özelliklerini ayrıntılı biçimde incelemiştir. Eylem araştırmasına özgü döngüsel yapının ve araştırmacının sürecin aktif bir parçası olma gerekliliğinin bilincinde olarak, araştırmacı kendisini yalnızca bir veri toplayıcı değil, değişim sürecinin sorumluluğunu taşıyan bir uygulayıcı olarak konumlandırmıştır.

3.2.2. Uygulama Okulunun ve Katılımcıların Kararlaştırılması

Araştırmacı, çalışmasını sosyal-duygusal açıdan farklı öğretmen ve öğrenci profillerinin yer aldığı, bu tür konularda kendini geliştirmeye istekli ve karşılaştığı sorunları analiz edebilen öğretmenlerin bulunduğu bir okulda yürütmeyi planlamıştır. Bu doğrultuda hem kendi görev yaptığı hem de sürecin düzenli takibini kolaylaştıracağı için Meram Gödene TOKİ İmam Hatip

Ortaokulu uygun bir çalışma ortamı olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, okul öğretmenlerine yüksek lisans çalışması kapsamında beş gönüllü öğretmene ihtiyacı olduğunu ve bu öğretmenlerle yedi haftalık bir öğretim etkinlikleri yürüteceğini duyurmuştur. Gönüllü öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı ve sürecin nasıl ilerleyeceği hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ancak süreç boyunca video kaydı alınacağını öğrenen bazı öğretmenler çalışmaya katılamayacaklarını belirtmiş; bunun üzerine gönüllülüğünü sürdüren 5 öğretmenle çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Öğretmenler seçilirken özelliklerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenler daha önce sosyal-duygusal öğrenme alanında eğitim almamışlardır. Yaş, kıdem ve branş açısından farklı öğretmenlerin bulunması, çalışmanın her yönüyle değerlendirilmesine olanak tanır.

Araştırmacı, 04.12.2025 tarihinde öğretmenlerle yeniden bir araya gelerek uygulamada yer alacak olası eylem planları hakkında ön bilgilendirme yapmış; öğretmenlerin sürece ilişkin motivasyonlarının devam ettiğini gördükten sonra okul müdürüyle görüşerek gerekli araştırma izni sürecini başlatmıştır. Okul müdürü, sınıf ortamında yapılacak video kayıtlarının öğrencilerin kişisel verilerinin korunması açısından dikkatli yürütülmesi gerektiğini vurgulamış; araştırmacı da bu konuda tüm etik ilkelere uyacağını belirtmiştir. Ardından araştırmacı öğretmenlerle tekrar görüşerek eğitimlerin hangi gün yapılacağını, süresinin ne olacağını ve öğretmenlerden beklenen görevleri açıklamıştır. Öğretmenler de sürece gerekli desteği vereceklerini ifade etmişlerdir. Okul ve öğretmenlerle ilgili kararlar netleştikten sonra üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne resmî izin başvurusu yapılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü okul, çoğunlukla alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip velilerin yaşadığı bir mahallede yer alan ve tam gün eğitim veren bir ortaokuldur. Bodrum katla birlikte dört katlı olan okul binasında 31 derslik, bir öğretmenler odası, üç rehberlik servisi odası, bir konferans salonu, bir destek eğitim odası, bir akıl ve zekâ oyunları odası ile geniş bir okul bahçesi bulunmaktadır. Okul, çeşitli yıllarda spor, mesleki yarışmalar ve akıl ve zekâ oyunları alanlarında önemli başarılar elde etmiş olup TÜBİTAK, Erasmus ve eTwinning gibi projelerde aktif olarak yer almaktadır.

Uygulamanın yapılacağı oda, okulun birinci katında bulunan rehberlik servisi odasıdır. Tam gün eğitim verildiği için öğretmenlerin en uygun zamanı olan öğle aralarında uygulamaların yapılmasına karar verilmiş ve tüm oturumlar araştırmacının odasında gerçekleştirilmiştir. Oda; masa, sandalyeler, kitaplık ve yazıcı gibi temel donanımlara sahiptir.

Araştırma sürecine başlamadan önce öğretmenlerden video kaydı için yazılı izin alınmış, sınıf içi etkinliklerde yalnızca ses kaydı yapılacağı bilgisinin velilere iletilmesiyle birlikte velilerden de gerekli izinler temin edilmiştir. Fotoğraf 3.1, uygulama yapılan odanın oturma düzenini göstermektedir.



Fotoğraf 3.1

Öğretmenlere araştırmanın konusu, amacı, önemi ve kapsamına ilişkin bilgiler açıklanarak video ve fotoğraf kaydına ilişkin onlardan izin alınmıştır. Tablo 3.1 öğretmenlerin kişisel bilgilerini özetlemektedir. Bu bilgiler, öğretmenlerin kişisel bilgi formlarından ve yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Ö1: 28 yaşında olan Ö1 resim öğretmeni olup 6 yıllık öğretmendir. Mesleki hayatına özel eğitim uygulama okullarında başlamış olup şu an ortaokul bünyesinde çalışmaktadır. Daha önce çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmasına rağmen, sosyal-duygusal öğrenme alanında herhangi bir çalışmaya katılmamıştır. Hâlâ devam eden bir sınıf öğretmenliği görevi bulunmaktadır. Bu süreçte öğrencileriyle ilgili rehberlik servisiyle çalışma deneyimi bulunmaktadır. Sınıfında problem davranış gösterme sıklığı yüksektir. Sınıfındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin zayıf olduğu kanaatindedir. Kendini öğrencilerin duygu düzenlemesini destekleme konusunda yetersiz hissetmektedir.

Ö2: 40 yaşında olan Ö2 İngilizce öğretmeni olup 17 yıllık öğretmendir. Mesleki hayatına köy okullarında başlamış, çeşitli ortaokullarda çalıştıktan sonra şu an imam hatip ortaokulu bünyesinde görev yapmaktadır. Daha önce çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmasına rağmen, sosyal-duygusal öğrenme alanında herhangi bir eğitim almamıştır. Mesleğe başladığından beri neredeyse her sene sınıf öğretmenliği yapmış ve hâlen devam eden bir sınıf öğretmenliği görevi bulunmaktadır. Bu süreçte öğrencileriyle ilgili rehberlik servisiyle çalışma deneyimi bulunmaktadır. Sınıfında problem davranış gösterme sıklığı orta düzeydedir.

Sınıfındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğu kanaatindedir. Kendini öğrencilerin duygu düzenlemesini destekleme konusunda kısmen yeterli bulmaktadır.

Ö3: 38 yaşında olan Ö3 Türkçe öğretmeni olup 7 yıllık öğretmendir. Mesleki hayatına köy okullarında başlamış, çeşitli ortaokullarda çalıştıktan sonra şu an imam hatip ortaokulu bünyesinde görev yapmaktadır. Daha önce çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmasına rağmen, sosyal-duygusal öğrenme alanında herhangi bir eğitim almamıştır. İlk defa bu sene sınıf öğretmenliği görevi almıştır. Bu süreçte öğrencileriyle ilgili rehberlik servisine sık sık başvurmaktadır. Sınıfında problem davranış gösterme sıklığı yüksek düzeydedir. Sınıfındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğu kanaatindedir. Kendini öğrencilerin duygu düzenlemesini destekleme konusunda yetersiz ve çaresiz hissetmektedir.

Ö4: 30 yaşında olan Ö4 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olup 8 yıllık öğretmendir. Mesleki hayatına köy okullarında başlamış, çeşitli ortaokullarda çalıştıktan sonra şu an imam hatip ortaokulu bünyesinde görev yapmaktadır. Daha önce çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmıştır ve değerler eğitimi adı altında duygularla ilgili bir çalışma yürütmüştür; ancak tamamen sosyal-duygusal öğrenme alanında herhangi bir eğitim almamıştır. Hâlâ devam eden bir sınıf öğretmenliği görevi bulunmaktadır. Bu süreçte öğrencileriyle ilgili rehberlik servisi çok fazla iletişim kurmamakta ve sınıf sorunlarını sınıf içinde çözmenin taraftarı olduğunu belirtmektedir. Sınıfında problem davranış gösterme sıklığı az düzeydedir. Sınıfındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin iyi düzeyde olduğu kanaatindedir. Kendini öğrencilerin duygu düzenlemesini destekleme konusunda yeterli hissetmektedir.

Ö5: 34 yaşında olan Ö5 İngilizce öğretmeni olup 8 yıllık öğretmendir. Mesleki hayatını hep merkez okullarında sürdürmüştür; çeşitli ortaokullarda çalıştıktan sonra şu an imam hatip ortaokulu bünyesinde görev yapmaktadır. Daha önce çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmasına rağmen, sosyal-duygusal öğrenme alanında herhangi bir çalışmaya katılmamıştır. Mesleğe başladığından beri neredeyse her sene sınıf öğretmenliği yapmış ve hâlen devam eden bir sınıf öğretmenliği görevi bulunmaktadır. Bu süreçte öğrencileriyle ilgili rehberlik servisiyle sık sık çalışma deneyimi vardır. Sınıfında problem davranış gösterme sıklığı orta düzeydedir.

Sınıftaki öğrencilerin sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğu kanaatinde. Kendini öğrencilerin duygu düzenlemesini destekleme konusunda kısmen yeterli bulmaktadır.

Tablo 3.1. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Yaş	Kıdem	Branş	Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	Rehberlik Servisi ile İş birliği	Duygu Düzenlemeye Destek Olabilme Durumu	
Ö1	28	6	Resim	Almadı	İş birliği yapar	Yetersiz
Ö2	40	17	İngilizce	Almadı	İş birliği yapar	Kısmen yeterli
Ö3	38	7	Türkçe	Almadı	İş birliği yapar	Yetersiz
Ö4	30	8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Almadı	İş birliği yapmaz	Yeterli
Ö5	34	8	İngilizce	Almadı	İş birliği yapar	Kısmen yeterli

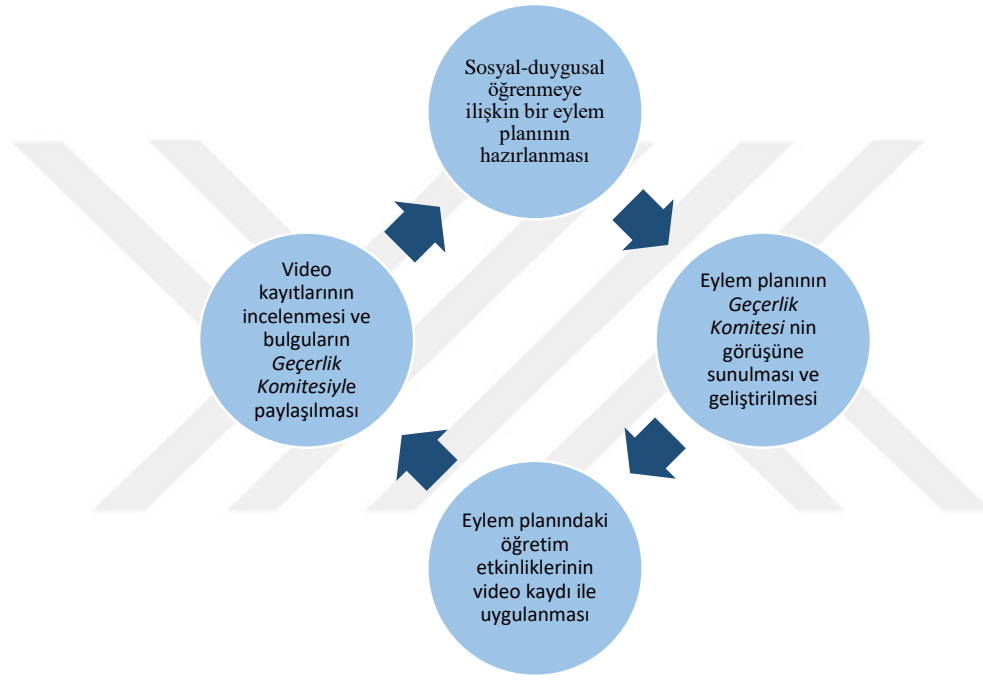
3.2.3. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmacı, öğretim etkinliklerine yönelik eylem planlarını hazırlamadan önce sosyal-duygusal öğrenme kavramını ve bu yapıyı oluşturan bileşenleri ayrıntılı biçimde inceleyerek gerekli kuramsal ve kavramsal bilgi birikimini sağlamaya çalışmıştır. Ardından, bu bileşenlerin geliştirilmesine ilişkin alan yazında yer alan yöntem, strateji ve sosyal-duygusal öğrenme odaklı programları değerlendirerek eylem planlarının nasıl oluşturulacağına dair kapsamlı bir anlayış geliştirmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacının öğretmenlere yönelik gözlemleri ile alan yazından elde edilen bilgiler birlikte ele alınarak eylem planlarının ilk taslakları hazırlanmıştır. Taslakların oluşturulması sürecinde etkinliklerin sosyal-duygusal öğrenme alanyazını ve CASEL çerçevesinin tüm bileşenleriyle uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, eylem planlarının uygulanması sırasında ortaya çıkan durumlara (öğretmenlerin katılım düzeyleri, tepkileri, görüşleri, araştırmacının gözlemleri ve geçerlilik komitesinin önerileri gibi) bağlı olarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan her bir eylem planı, ilgili haftada ele alınan konunun tanımını, sunumunu, uygulama süreçlerini ve öğretmenlerin sınıfta gerçekleştireceği ödevleri içermektedir. Bu nedenle, planlar uygulanmadan önce geçerlik komitesi (Danışman Dr. Öğr Üyesi Melek Alemdar ve Psikolojik Danışman Aylin Siliğ) toplantılarında tartışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yedi eylem planı kapsamında yedi etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin Şubat 2026 – Mart 2026 aylarında, yedi hafta boyunca uygulanması planlanmıştır. Ön test ve son test uygulamaları ise bu sürecin dışında kalan haftalarda gerçekleştirilmiştir. Her bir eylem planı

haftada bir saatlik zaman dilimini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Bu çalışma kapsamında eylem araştırması süreci, önceden belirlenmiş bir planın birebir uygulanmasından ziyade, uygulama sürecinde elde edilen gözlem ve geri bildirimler doğrultusunda sürekli olarak gözden geçirilen ve yeniden yapılandırılan bir süreç olarak ele alınmıştır. Araştırmanın başlangıcında, ilk eylem planı belirli varsayımlar doğrultusunda oluşturulmuş; ancak bu varsayımların uygulama sürecinde test edilmesi ve gerektiğinde revize edilmesi temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Şekil 3.3, eylem planlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin haftalık döngüsel süreci görselleştirmektedir.



Şekil 3.3. Eylem Planlarının Haftalık Döngüsü

Tablo 3.2, araştırmada uygulanan eylem planlarının ve öğretim etkinliklerinin haftalık dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 3.2 Araştırmada Uygulanan Eylem Planlarının Haftalık Dağılımı

Tarih	Eylem Planı	Etkinlik
02-06/02/ 2026	Eylem Planı 1	Etkinlik 1: Öz Farkındalık: Duygularımı nasıl tanırım?
09-13/02/ 2026	Eylem Planı 2	Etkinlik 2: Öz Yönetim: Kendimi nasıl kontrol ederim?
16-20/02/ 2026	Eylem Planı 3	Etkinlik 3: Sorumlu Karar Verme: Seçimlerimin etkileri nelerdir?
23-27/02/ 2026	Eylem Planı 4	Etkinlik 4: Empati: Karşımdaki ne hissediyor ve ben bunu nasıl anlayabilirim?
23-27/02/ 2026	Eylem Planı 5	Etkinlik 5: Sosyal Farkındalık: Öğrencilerimin yaşadığı farklılıkları nasıl fark eder ve buna göre nasıl adil davranırım?
02-06/03/ 2026	Eylem Planı 6	Etkinlik 6: İlişki Becerileri: Başkalarıyla nasıl etkili iletişim kurarım?
09-13/03/ 2026	Eylem Planı 7	Etkinlik 7: Bütünleştirme ve Sürdürülebilirlik: Bu süreç beni nasıl dönüştürdü ve bundan sonra nasıl sürdüreceğim?

Etkinlikler uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından uygulama sürecine ilişkin toplanan veriler *Geçerlik Komitesi* toplantılarında tartişılmıştır. Bu toplantılarda araştırmacının gözlemleri, uygulamada karşılaştığı zorluklar ve çözümler önerileri, öğrencilerin etkinliklere katılım durumları/düzeyleri, vb. hakkında paylaşımlar yapılmıştır. *Geçerlik Komitesi* toplantıları, ayrıca, dijital ses kayıt cihazı ve kamera ile kaydedilmiştir. Bu araştırmada oluşturulan ***Geçerlik Komitesi***, araştırmacının danışmanı ve aynı anabilim dalında görev yapan bir öğretim elemanından oluşmuştur. Komite toplantılarında, veri toplama araçlarının kapsam geçerliği, araştırma sürecinin uygunluğu ve uygulama içerikleri ele alınmıştır. Tablo 3.3 bu toplantılarda görüşülen başlıca konuları özetlemektedir.

Tablo 3.3 Geçerlik Komitesi Toplantılarında Ele Alınan Konular

Tarih	Hafta	Toplantı Gündemi
02/02/ 2026	Hafta 1	Veri toplama araçlarının incelenmesi. Etkinlik 1'e son şeklinin verilmesi.
03/02/ 2026	Hafta 2	Ön ölçüm sonuçlarının incelenmesi. Etkinlik 1'e ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacının gözlemlerinin paylaşılması, öğretmenlerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartişılması. Etkinlik 2'ye son şeklinin verilmesi.
16-20/02/ 2026	Hafta 3	Etkinlik 2'ye ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacının gözlemlerinin paylaşılması, öğretmenlerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartişılması. Etkinlik 3'e son şeklinin verilmesi.
23-27/02/ 2026	Hafta 4	Etkinlik 3'e ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacının gözlemlerinin paylaşılması, öğretmenlerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartişılması. Etkinlik 4'e son şeklinin verilmesi.
02-06/03/ 2026	Hafta 5	Etkinlik 4'e ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacının gözlemlerinin paylaşılması, öğretmenlerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartişılması. Etkinlik 5'e son şeklinin verilmesi.
02-06/03/ 2026	Hafta 6	Etkinlik 5'e ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacının gözlemlerinin paylaşılması, öğretmenlerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartişılması. Etkinlik 6'ya son şeklinin verilmesi.
09-13/03/ 2026	Hafta 7	Etkinlik 6'ya ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacının gözlemlerinin paylaşılması, öğretmenlerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartişılması. Etkinlik 7'ye ilişkin video kayıtlarının ve araştırmacının gözlemlerinin paylaşılması, öğretmenlerin etkinliğe ilişkin tepkilerinin tartişılması.
17/03/ 2026	Hafta 8	Son ölçüm sonuçlarının incelenmesi/tartişılması

3.3.4. Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

3.3.4.1. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmasının doğası gereği, veri toplama araçlarının seçimi ve uygulanmasıyla ilgili kararlar, sürecin her aşamasında gözden geçirilmiş ve ihtiyaçlara göre düzenlenmiştir. Bu çalışmada temel veri kaynakları, araştırmacı, öğretmenler, öğrenciler ve Geçerlik Komitesi tarafından oluşturulmaktadır. Verilerin toplanmasında ise yansıtıcı günlükler, katılımcı gözlemler, kişisel bilgi formları, öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini değerlendirmek

amacıyla yapılan ön-test ve son-testlerde kullanılan ölçüm araçları, eylem planlarında bulunan yönlendirilmiş günlükler, ses kayıtları, öğretmen günlükleri, sohbet tarzı görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile Geçerlik Komitesi toplantılarından elde edilen tutanaklar gibi çeşitli veri toplama yolları kullanılmıştır.

Tablo 3.4. Araştırmanın Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Veri Kaynağı	Veri Toplama Araçları
Öğretmenler	Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği (Ön test – Son test) Öğretmen Günlükleri Ses ve Video Kayıtları Yönlendirilmiş Günlükler Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler Kişisel Bilgi Formu
Öğrenciler	Sohbet Tarzı Görüşmeler
Araştırmacı	Yansıtıcı Günlük Katılımcı Gözlem
Geçerlik Komitesi	Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanakları Komite Görüşme Notları

Katılımcı Gözlem. Katılımcı gözlem, araştırmacının yer aldığı topluluğun günlük yaşamına, davranış örüntülerine ve kültürel etkileşimlerine aktif bir şekilde katılarak bu çevreyi derinlemesine kavramayı amaçlayan bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı, grubun hem sözlü hem de sözsüz iletişim şekillerini, sosyal alışkanlıklarını, ilişkisel dinamiklerini ve günlük aktivitelerini doğal ortamında izler ve kaydeder (Büyüköztürk vd., 2016; Dewalt ve Dewalt, 2010). Katılımcı gözlem, araştırmacının gerçek yaşam ortamında ortaya çıkan davranışlar ve etkileşimler hakkında bütünsel bir perspektif sunarak bağlamı daha iyi anlamasına yardımcı olur (Gay vd., 2006; Schoen, 2007). Bu araştırmada katılımcı gözlem, öğretmenlere uygulanacak sosyal-duygusal öğrenme öğretim etkinliklerinin doğal akışını anlamak ve öğretmen davranışlarındaki değişimi süreç içerisinde gözlemleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı, öğretim etkinlikleri başlamadan önce öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini, öğrencilerle iletişim biçimlerini ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını anlamaya yönelik ön gözlemler yapmış; böylece öğretim etkinliklerinin hangi ihtiyaçlara karşılık geleceğine ilişkin başlangıç verileri elde etmiştir.

Öğretim etkinlikleri süresince araştırmacı, haftalık oturumlara katılarak öğretmenlerin etkinlikleri nasıl uyguladığını, kendi sosyal-duygusal becerilerini sınıf ortamına nasıl yansıttığını ve eğitim sürecindeki değişimleri doğrudan izleme fırsatı bulmuştur. Bunun yanı

sıra, öğretmenlerle yapılan bire bir sohbetler, ara değerlendirmeler ve süreç içi geri bildirimler de gözlemin önemli bir parçası olmuştur.

Katılımcı gözlemlerden elde edilen notlar, öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesi, öğretmen ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi ve verilerin analiz sürecinde bağlamın bütüncül bir şekilde yorumlanması için kullanılmıştır. Ayrıca bu gözlemler, Geçerlik Komitesi görüşmeleri ve öğretmen günlüklerinden elde edilen verileri destekleyici nitelik taşımış ve araştırmacının öğretim etkinliklerinin etkililiğine ilişkin daha derinlikli bir anlayış geliştirmesine katkı sağlamıştır.

Yansıtıcı Günlük. Yansıtıcı günlük, araştırmacının süreç içinde karşılaştığı deneyimleri, duygusal tepkilerini, değerlendirmelerini, gözlemlerini ve aldığı kararları düzenli bir şekilde yazdığı bir araçtır. Genellikle zaman sırasına göre tutulan bu günlükler, araştırmacının uygulamalarını ve araştırma sürecini yeniden gözden geçirmesine olanak tanıyan kıymetli bir öz değerlendirme aracıdır (Ersoy, 2015; Johnson, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada araştırmacı, çalışma konusunun belirlenmesi aşamasından başlayarak uygulama yapılan okulun seçilmesine ve araştırmanın tüm uygulama aşamalarına kadar olan süreçte yaşadığı deneyim ve gözlemlerini yansıtıcı günlüklerde toplamıştır. Genellikle uygulamanın gerçekleştirildiği günün sonunda veya Geçerlik Komitesi toplantılarından sonra o güne dair değerlendirmeler kaydedilmiştir. Bu günlükler, veri toplama sürecindeki sorunların fark edilmesine ve düzeltilmesine yardımcı olurken, ayrıca verilerin analizi ve araştırma raporunun oluşturulmasında bütünsel bir bakış açısı geliştirilmesine de katkı sunmuştur. Ek olarak, yansıtıcı günlüklerden elde edilen bilgiler, bulguların açıklanmasında destekleyici kanıtlar olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Bu çalışmada, öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan bireysel bilgi formu, katılımcıların mesleki geçmişlerini, sınıf içindeki uygulama deneyimlerini ve sosyal-duygusal öğrenme alanında sahip oldukları bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Formda, öğretmenlerin öğretim alanları, mesleklerindeki kıdem süreleri, daha önce katıldıkları mesleki gelişim eğitimleri, sosyal-duygusal öğrenme uygulamalarıyla ilgili deneyimleri, sınıflarında kullandıkları iletişim ve davranış yönetimi yöntemleri gibi bilgilere yer verilmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin duygusal farkındalık seviyeleri, stresle başa çıkma teknikleri ve öğrencilerle etkileşimlerine yönelik öz değerlendirmeleri de bu formda değerlendirilmiştir.

Bu bilgiler, öğretmenlerin öğretim etkinlikleri öncesindeki durumlarını anlamaya yardımcı olarak, sosyal-duygusal öğrenme öğretim etkinlikleri tasarımında, uygulamasında ve sonuçların analizinde gerekli temel verileri sağlamıştır. Ayrıca, bu bireysel bilgi formu aracılığıyla toplanan veriler, öğretmenlerin öğretim etkinlikleri süresince yaşadıkları değişikliklerin daha bütünsel bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Yönlendirilmiş Günlük. Yönlendirilmiş günlükler, katılımcıların gerçekleştirdikleri faaliyetler hakkında hissettiklerini, düşüncelerini, gözlemlerini ve değerlendirmelerini belirli sorularla yazıya dökmesine olanak tanıyan bir veri toplama tekniğidir (Mertler, 2006). Bu çalışmada, öğretmenler her hafta sürdürülen sosyal-duygusal öğrenim oturumlarının ardından, o haftaki içerikle ilgili soruların yer aldığı yönlendirilmiş günlükler tutmuştur. Öğretmenlerden, oturumda ele alınan yeteneklerin sınıf içindeki uygulamalarına nasıl yansıdığı, karşılaştıkları zorluklar, öğrenci tepkilerine dair gözlemleri, kişisel farkındalıkları ve mesleki gelişim deneyimlerini yazılı olarak paylaşmaları istenmiştir. Bu yapılandırılmış günlükler, öğretmenlerin öğretim etkinlikleri süresince deneyimledikleri değişim ve gelişimleri detaylı bir şekilde izlemek amacıyla düzenli olarak toplanmıştır; elde edilen veriler, araştırmanın sonuçlarının oluşturulması ve yorumlanmasında önemli bir kaynak olarak kullanılmıştır.

Video kaydı. Sınıf ortamında kullanılan öğretim yaklaşımlarına ve öğretmenlerin sınıf içi etkileşim biçimlerine ilişkin kapsamlı veri sunmakta; araştırmacının gözlem bulgularını doğrulamasına ve kayıtları tekrar izleyerek daha ayrıntılı inceleme yapmasına olanak tanımaktadır (Koshy, 2005; Mills, 2003). Bu çalışmada uygulama süreci boyunca dersler video ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen video kayıtları, etkinliklerin uygulanış biçiminin, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin, öğretmenlerin yönlendirmelerinin ve verdikleri tepkilerin analiz edilmesinde kullanılmıştır. Bu sayede araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Ses Kayıtları. Ses kayıtları, araştırmacının öğretmen öğretim etkinlikleri boyunca gerçekleştirilen etkinliklerin sözel içeriği ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki diyalog odaklı etkileşimler hakkında kapsamlı bilgi edinmesine yardımcı olmakta ve oturumlar esnasında meydana gelen olayları, sözel etkileşimleri, tartışmaların derinliğini ve katılımcıların sözlü tepkilerindeki ince ayrıntıları detaylı bir şekilde gözlemlemesine olanak tanımaktadır (Patton, 2015). Bu kayıtlar, özellikle yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve grup tartışmalarının içeriklerinin korunması ve verilerin ilerideki analizi için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Ayrıca, ses kayıtları, araştırmacıya uygulama sürecindeki kendi sözlü talimatlarını, geri

bildirimlerini ve kullandığı dili inceleme ve kendi performansını değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Bu çalışmada, araştırmacı uygulama sürecinin her aşamasında (ön ve son ölçümler de dahil) ve bu süreçte meydana gelen tüm sözlü etkileşimleri, görüşmeleri ve tartışmaları ses kaydıyla kaydetmiştir. Ses kayıtları, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılım durumları, bu süreçte verdikleri sözlü tepkiler, etkinliklerin gerçekleştirilme durumu, oturumlar içindeki diyalogların içeriği ve sözel temalar gibi unsurların incelenmesi açısından oldukça etkili olmuştur. Ayrıca, ses kayıtları, öğretim etkinlikleri katılımcılarının görüşlerinin ve sözlü yeteneklerinin derinlemesine anlaşılmasında, Geçerlik Komitesi toplantılarında uygulama hakkında bilgi sağlanmasında, eylem planlarının hazırlanmasında, verilerin titizlikle transkribe edilerek analize tabi tutulmasında ve araştırma verilerinin geçerliliğinin/sürekliliğinin temin edilmesinde yararlı olmuştur.

Görseller / Fotoğraf Kayıtları. Görsel içerikler, araştırma sürecinin ve uygulamaların tanımlanmasında yardımcı olan, ayrıca bu sürecin belgelenmesine destek veren verilerdir (Irwin vd., 2016). Bu çalışma kapsamında, fotoğraf kayıtları öğretmen eğitim seansları, etkinlik süreçleri ve uygulama alanına dair çeşitli anlık görüntülerin toplanmasını içermiştir. Bu görseller sürecin daha belirgin bir şekilde raporlanmasına katkı sağlamış ve uygulamaların nasıl gerçekleştirildiğine dair ek bir bağlam sunarak araştırmanın değerlendirme aşamasına destek olmuştur.

Öğretmen Günlüğü. Eylem araştırmalarında sıkça kullanılan öğretmen günlüğü, eğitimcilerin araştırma aşamasında karşılaştıkları deneyimleri, gözlemlerini ve değerlendirmelerini düzenli olarak kaydetmelerine olanak tanıyan değerli bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerden her seans ve sınıf içi uygulama sonrasında hislerini, düşüncelerini, gözlemlerini ve önerilerini serbestçe yazmaları istenmiştir. Öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğretim etkinliklerine dair farkındalıklarını, öğrencilerde tespit ettikleri değişimleri ve kendi mesleki gelişim süreçlerini kapsamlı bir şekilde gün yüzüne çıkarmıştır. Bu günlükler ayrıca araştırmacının uygulamaları başka bir perspektiften değerlendirmesine ve hazırlanan etkinliklerin güçlü yönleri ile ihtiyaç duyulan geliştirilmesi gereken alanları belirlemesine önemli katkılarda bulunmuştur.

Geçerlik Komitesi Toplantıları. Bu çalışmada gerçekleştirilen Geçerlik Komitesi toplantıları eylem planlarının oluşturulması ve uygulanmasına yönelik sürecin sistematik bir

değerlendirmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Komite üyeleri araştırma sürecinde dikkate değer unsurları ele alarak gözden kaçabilecek durumları tespit etmiş, meydana gelen sorunlara dair çözüm önerileri geliştirmiş ve araştırmanın genelinde rehberlik edici geri bildirimler sunmuştur. Toplantılarda yapılan tüm tartışmalar, sürecin ayrıntılı şekilde belgelenmesi amacıyla dijital ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Ön-Son Ölçümler. Araştırmada, öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerini belirlemek için Alemdar ve Anılan (2020) tarafından geliştirilen Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği (DOBÖ), ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği, Alemdar ve Anılan (2020) tarafından Türkçe olarak geliştirilmiştir. Duygusal Farkındalık, Empati, Motivasyon, Öz Düzenleme ve Sosyal beceriler olmak üzere beş temel faktörden oluşan DOBÖ'nün güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .85 olarak bulunmuştur. Bu yüksek değer, ölçeğin son derece güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek, öğretmenlere yönelik geliştirilmiş olması, geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin yüksekliği ile duygusal okuryazarlık becerilerindeki gelişimi ölçmeye uygun yapısı nedeniyle bu araştırmanın amaçları için uygun görülmüştür.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler. Görüşme, belirli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen, sorular sorup yanıtlar alma sürecine dayalı karşılıklı bir iletişim şeklidir (Balcı, 2010). Bu süreçte kullanılan açık uçlu sorular, katılımcıların deneyimlerini kendi kelimeleriyle dile getirmelerine imkân tanır (Creswell, 2012). Patton (2014), görüşmeleri sohbet tarzı, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler olarak üç grupta sınıflandırmaktadır. Bu çalışmada, öğretim etkinliklerinin etkilerini daha ayrıntılı incelemek amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Bu görüşmeler, araştırmacıya gerekli gördüğü konularda ek sorular sorma ve konuyu derinleştirme imkânı tanımıştır. Öğrencilerle ise daha samimi bir iletişim atmosferi oluşturan sohbet tarzında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı, öğrencilerin öğretmen uygulamalarına ve sınıf atmosferine dair algılarını daha rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamaktır.

3.3.4.2. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması, eylem araştırmasının her aşamasıyla uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi ve yorumlanması, uygulama süreciyle eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Nitel verilerin analizinde öncelikle öğretim etkinliklerinin uygulanışı aktarılmış ve video kayıtlarından sınıf içi diyaloglar

yansıtılmıştır. Nicel verilerin analizinde, kullanılan ölçeklere ait alanyazındaki öneriler ve değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Ölçek sonuçları SPSS ile bağımlı gruplar t testi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde MAXQDA vasıtasıyla tematik analiz yöntemi kullanılmış, kodlar ve temalar oluşturulmuş; bu süreçte ses ve görüntü kayıtlarındaki konuşmalar, araştırmacı ve öğretmen tarafından tutulan günlükler ile Geçerlik Komitesi toplantılarının kayıtları gibi ek veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Farklı veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin bir arada değerlendirilmesi, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırma açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, araştırmacı-öğretmen-öğrenci günlüklerinde bulunan notlar, Geçerlik Komitesi oturumları, sohbetler ve yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları gibi çeşitli kaynaklardan toplanan verilerin birbirini destekleyip desteklemediği düzenli olarak incelenmiş ve tutarlılık kontrolü yapılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmanın amacı ve alt soruları doğrultusunda analiz edilerek bulgular halinde, süreç odaklı ve kronolojik bir düzen içerisinde sunulmuştur.

Araştırmanın ön test uygulamaları 02.02.2026 tarihinde gerçekleştirilmiş, son test uygulamaları ise 17.03.2026 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Eylem planı doğrultusunda geliştirilen öğretim etkinlikleri 02.02.2026 ile 13.03.2026 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, gözlemler, görüşmeler, öğretmen günlükleri ve diğer veri toplama araçları aracılığıyla toplanan veriler analiz edilerek, elde edilen bulgular araştırmanın alt soruları temelinde sunulmuştur. Uygulama sürecinin gerçekçi ve bütüncül biçimde betimlenebilmesi amacıyla, öğretim etkinlikleri sırasında kaydedilen etkileşimleri yansıtan video ve ses kayıtlarından, araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden, ayrıca öğretmenler ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4.1. Eylem Planlarının Uygulanması

Eylem planları, araştırmanın başlangıcında belirlenen varsayımlar doğrultusunda hazırlanmış olmakla birlikte, uygulama sürecinde elde edilen gözlem, katılımcı geri bildirimleri ve araştırmacı yansıtıcı notları doğrultusunda esnek bir biçimde güncellenmiştir. Bu nedenle, planlanan etkinlikler uygulama sürecinde birebir uygulanmamış; öğretmenlerin ihtiyaçları ve sürecin ilerleyişi doğrultusunda bazı etkinlikler yeniden yapılandırılmış, bazı etkinliklerin kapsamı ise daraltılmıştır.

4.1.1. Eylem Planı 1

Amacı: Öğretmenlerin öz farkındalık kazanmasını sağlamak.

Süresi: 1 ders saati

Hazırlık: Araştırmacı derste kullanacağı araç-gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, hoparlör) ve çalışma kağıtlarını (Duygu Çarkı ve Duygu Termometresi) hazırlar.

Öğretim etkinliğine başlamadan önce öğretmenler Kişisel Bilgi Formları ile Duygusal Okuryazarlık, Duygusal Zekâ Özelliği ve Öğretmen Duygu Düzenleme ölçeklerini doldurmuşlardır. Araştırmacı, öğretim etkinliklerinin ilk haftasını uygulamadan önce bu

formları değerlendirmiş ve ardından sosyal-duygusal öğrenme öğretim etkinliklerinin ilk eylem planını uygulamıştır. Öğretmenlerin en uygun gününün salı günü olduğu daha önce belirlenmiştir. Bu nedenle oturum, salı günü öğle arasında rehber öğretmenin odasında (araştırmacının odasında) yapılmıştır. Yuvarlak düzende herkesin birbirini görebileceği şekilde oturulmuştur (*Fotoğraf 4.1*).



Fotoğraf 4.1

İlk eylem planının konusu “Öz Farkındalık: Duygularımı Tanıyorum” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, araştırmacının görev yaptığı okulda çalışan ve birbirlerini tanıyan kişiler olduğu için tanışma süreci kısaltılmıştır. Bu aşamada öğretmenlere yalnızca meslekteki hizmet yılları ve yaşları sorulmuştur. Tanışma sürecinin ardından öğretim etkinliklerine doğrudan geçilmiştir. Araştırmacı oturuma şu şekilde bir başlangıç yapmıştır:

“Hepiniz hoş geldiniz. Bu programda önce kendimize, sonra da öğrencilerimize iyi gelmeyi hedefleyeceğiz. Bugün öz farkındalıkla başlayacağız. Çünkü kendini tanımayan birinin başkasını duygusal olarak desteklemesi oldukça zordur.”

Öğretmenlerin dersten yeni çıkmış olmaları nedeniyle bazılarının omuzlarının düştüğü, sessizleştiği ve yüz ifadelerinin gergin olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı bunu fark edip planladığı içerik doğrultusunda “beden ve nefes farkındalığı çalışması” yapacağını belirtmiştir. O sırada Ö2 ve Ö4 şunları ifade etmiştir:

Ö2: Grup terapisi gibi olacak. Bana dersten sonra çok iyi gelecek. Buna ihtiyacımız var.

Ö4: Gerçekten çok ihtiyacımız var.

Ardından araştırmacı şu açıklamayı yapmıştır:

“Derslerden çok yorgun olduğunuzun farkındayım. Bu nefes çalışmasının size iyi geleceğini düşünüyorum. Birazdan yapacağımız bu nefes çalışması bedeninizi gevşemesine yardımcı olur. Nefese dikkati yönlendirdiğimizde, sinir sistemi yavaşlama sinyali alır ve beden bulunduğu ana daha kolay uyum sağlar. Buradaki amaç nefesi değiştirmek ya da doğru nefes almak değil, sadece olanı fark etmektir. Şimdi sizden ayaklarınızın yere bastığını hissetmenizi ve omuzlarınızı gevşetmenizi rica ediyorum. Nasıl rahat hissediyorsanız, öyle durabilirsiniz. Gözlerinizi kapatabilir ya da yere bakabilirsiniz. Burnunuzdan nefes alın, ağızınızdan yavaşça verin. Nefesin göğüs ve karın bölgesindeki hareketini fark edin. ‘Şu an buradayım’ demek için sadece nefesinizi izleyin.”

Nefes çalışmasının ardından öğretmenler, duygusal durumlarında meydana gelen değişimi ifade etmişlerdir:

Ö5: Yaşıyormuşum.

Ö3: Erkek sınıflarından sonra çok iyi oldu.

Ö1: Bedenim gevşedi, biraz sakinleştim.

Araştırmacı “Şimdi bu beden ve duygu farkındalığının ne olduğuna ve neden öğretmenlikte bu kadar kritik olduğuna bakalım.” diyerek nefes çalışmasının ardından sosyal-duygusal öğrenme ve öz farkındalık konularına geçmiştir. Aşağıdaki gibi kısa bir çerçeve sunmuş ve diyalogu başlatmıştır:

“Bu programda sosyal-duygusal öğrenmeyi ele alacağız. Sosyal-duygusal öğrenme, bireyin kendini tanıması, duygularını yönetmesi, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurması ve sorumlu kararlar almasıdır. Program CASEL çerçevesine dayanmaktadır ve şu 5 temel alanı kapsamaktadır: öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme. Biz bugün bu zincirin ilk halkası olan öz farkındalıkla başlıyoruz. Öz farkındalık kişinin o anda nasıl hissettiği, ne düşündüğü, nasıl davrandığı, bedeninde neler olup bittiği ve verdiği tepkilerin ortamı nasıl etkilediği hakkında bilinç oluşturmaktır. Sınıfta verdiğimiz tepkilerin çoğu bilinçli değil, otomatiktir. Öz farkındalık bu otomatik tepkiler arasına bir durak koyar. O durakta seçim yapabiliriz. ‘Sınıf ortamında öğretmenleri zorlayan ve çoğunlukla otomatik tepkilerin verildiği bu durumlarda siz nasıl tepkiler veriyorsunuz ve nasıl seçimler yapıyorsunuz?’”

Daha sonra, öğretmenlere sınıf içinde kendilerini zorlayan ve duygusal olarak tetiklendikleri anlarda nasıl tepkiler verdikleri sorulmuştur. Öğretmenler kendi sınıf deneyimlerinden yola çıkarak şu örnekleri vermişlerdir:

Ö3: Sınıftaki öğrenciler patlama yaşıyorlar. O kadar farkındalar ki! Özgüvenleri çok fazla. Çok şımarıklar. Her şeyi biliyorlar kendilerince(!).

Araştırmacı: Özgüvenliler, fakat aslında ne yaptıklarının ve nasıl davrandıklarının farkında değiller. Duygularının ve davranışlarının farkında olsalar, problem yaratma eğiliminde olmazlar.

Ö5: Sınıfa giriyorum. Çok ses oluyor, istemeden sesimi yükseltiyorum.

Ö3: Ben de bazen ne yaptığımı fark etmeden tepki veriyorum. Bağırıyorum. Dayanamıyorum. Aslında çok yorgun oluyoruz; bilinçli davranacak hâl kalmıyor.

Bu paylaşımlar sırasında araştırmacı öğretmenlerin tepkilerinin çoğunlukla otomatikleştiğini fark etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı şunları ifade etmiştir:

“Sizlerin de ifade ettiği gibi, duygularımız ve davranışlarımız bir müddet sonra otomatikleşiyor. Bilinçli davranabiliyor muyuz? Bazen. Öz farkındalık tam da burada devreye giriyor. Otomatik tepki ile bilinçli davranış arasında bir durak gibi düşünün. ‘Dur ve düşün: O an nasıl tepki veriyorsun? O ana odaklan. Tepkilerini kontrol et ve buna göre cevap ver.’”

Ö4: Yani kırmızı ışık gibi.

Araştırmacı: Aynen öyle. İçimizde kısa bir mola diyebiliriz.

Ö2: Faydası ne ki bunun?

Ö4: Dışarıdan kendini izlemek gibi aslında.

Araştırmacı: Kesinlikle böyle düşünebiliriz. Bazen çok öfkeli ya da endişeli olabiliyoruz, ama bunun farkında olmuyoruz. Çevremizdeki insanların, öğretmen arkadaşlarımız da dâhil olmak üzere, zaman zaman dışarıdan göründüklerinden farklı olabildikleri gözlemlenebilmektedir. Öğrencilere ne kadar çok tepki veriyor ya da bağırıyor dediğimiz arkadaşlarımız var. Bu kişi biz de olabiliriz. Bu aşamada kişi ‘Ben ne yapıyorum, öfkemin ve endişemin sebebi ne?’ diye düşünmeli. Bu davranışım karşımdakini nasıl etkiliyor, verdiğim tepkiler ortamı nasıl değiştiriyor, bunun farkına varmak aslında öz farkındalık. O durup düşünme anı. Örnekler üzerinden gidecek olursak, “Öğrenci ders sırasında izinsiz konuşuyor ve arkadaşlarına laf atıyor. Nasıl tepkiler verirsiniz?”

- Ö3: “Parmak kaldırmadan konuşmuyoruz!” diyoruz ve imalı bir gülüş atıyoruz. Ses tonumuzu yükseltiyoruz.
- Ö4: Göz, kaş yapıyoruz.
- Ö2: “Parmak!” diyerek imalı bakıyorum.
- Araştırmacı: Evet, hepimiz farklı tepkiler veriyoruz. Mesela bu olayda öz farkındalığı düşük, yorgun ve değersiz hissedenden bir öğretmen, “Yeter artık. Hep sen yapıyorsun bunu! Hep sen konuşuyorsun,” şeklinde tepki verebilir. Öğrenci burada savunmaya geçer, sınıf gerilir, ilişki zedelenir.
- Ö4: Bazen bunu da söylüyoruz.
- Araştırmacı: Evet, biz de insanız; her zaman kendimizi kontrol edemeyebilir ve duygularımız da stabil olmayabilir, ama sağlıklı bir sınıf ortamı için olabildiğince iyi bir duygu yönetimi sağlamak gerekiyor.
- Ö4: Yerine göre aslında, sınıfa göre bile değişebiliyor. Ders saatine göre değişebiliyor. O gün kaç derse girdiğimiz de tahammül seviyemizi etkiliyor.
- Araştırmacı: Tabii ki bunların hepsi etken, fakat olabildiğince otokontrol sağlayıp o anda ne olduğunun farkında olmalıyız ve kendimizi kaybetmemeliyiz. Öz farkındalığı yüksek bir öğretmenin vereceği tepki şu şekilde olmalıdır: “Şu an dikkatimi toplamakta zorlanıyorum. Derse odaklanmamız gerekiyor.”
- Ö4: Kendisine vurgu yapıyor aslında.
- Araştırmacı: Çok iyi bir yere parmak bastınız. Kendi duygusu üzerinden bir uyarıda bulunuyor.
- Ö2: Ben dili kullanımı.
- Araştırmacı: Ben dili kullanıldığında, öğrenciler yaptıkları davranışların ve sizin onlara verdiğiniz duygusal tepkilerin farkına varıyorlar. Böylece onlarda da farkındalık oluşuyor. Sizin yorgunluğunuzu anlayabiliyorlar.
- Ö4: Ben sınıfın birinde dedim ki: “Sabah gelirken, Allah’ım, bana öğrencilerime karşı sakinlik ver diye dua ederek gelmişim, çocuklar.” 5-10 dakika etkili oldu çocuklarda.
- Araştırmacı: Kendimizi ifade ediyoruz ve bu davranış sınıfa yansıyor.
- Ö5: Evet, çok basit bir şey ama etkileniyorlar.
- Araştırmacı: Örneğin, “Parmak kaldırarak konuşalım” ya da “Şu an dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” ifadelerinde hedeflenen davranış aynıdır; ancak öğretmenin verdiği tepkiler farklılaşır. Bu noktada sonucu belirleyen temel unsur, öğretmenin öz farkındalık düzeyi ve verdiği tepkidir. Benzer şekilde, öğretmenin duygusal olarak zorlandığı başka durumlar da söz konusu olabilir. Öğretmenin derse gergin bir duygusal durumla girmesi hâlinde, öz farkındalık bulunmadığında bu durum sınıf içi tepkilere nasıl yansır?
- Ö1: Sinirleniyor.
- Araştırmacı: Sert tepkiler verebiliyoruz; normalde tolere edebileceğimiz şeyleri tolere edemeyebiliyoruz. Ama farkındalık varsa, ne yapıyoruz? Kendi

gerginliğimizi fark ediyoruz, nefes alıyoruz. Hatta gerekirse birkaç dakika nefes almak için sınıftan çıkabiliriz. Tepkimizi böylece düzenliyoruz. Unutmayın, öğretmenin duygusu sınıfın havasını belirliyor. Siz hangi duyguyla girerseniz, sınıf da onu yansıtıyor; öğrenciler daha gergin olabiliyor ve birbirlerine daha sert tepkiler verebiliyor. Duygular bulaşıcıdır ve bunu bizzat gözlemliyoruz. Tam da bu noktada, öğretmenin yalnızca duygusal atmosferiyle değil, aynı zamanda davranışlarıyla da güçlü bir model olduğunu hatırlamak gerekir. Örneğin, bir öğrenci derste hata yaptığında, siz nasıl bir tepki veriyorsunuz? Hatanın doğal bir öğrenme süreci olduğunu sakinlikle mi gösteriyorsunuz, yoksa farkında olmadan gerginliğinizi mi yansıtıyorsunuz? Öğrenciler duygularımız kadar bu anlarda sergilediğimiz tutumları da örnek alıyorlar.

Ö2: “Bir daha düşünmeni istiyorum,” diyorum. “Bir düşün bakalım doğru mu?” ya da “Arkadaşına yardım etmek isteyen var mı?” deyip başkasına söz veriyorum. Yani kızmam. Öğrenciler hata yaptığında kızmam.

Araştırmacı: Bu öz farkındalığı yüksek bir öğretmen tepkisi; tebrik ederim.

Ö2: Hata yaptıklarında korkuyorlar, farkındayım. Olabildiğince hata yaptıklarında kızmıyorum.

Ö3: “Yanlış yapabilir, hiç konuşmamasından iyidir,” diyorum içimden. Yanlış olsun. Önemli olan o yanlış düzeltmek; “En azından o yanlışın farkına varalım,” diyorum.

Ö4: Derste tolere edebiliyoruz biraz. Tolere edemediğimiz başka davranışlar oluyor.

Araştırmacı: Öğretmenin ne dediğinden çok, bizim hareketlerimizi izliyorlar. Kızıyor muyuz? Öfkeleniyor muyuz? Dediğim gibi, duygularımızı nasıl yönettiğimizi fark ediyorlar. Eğer bunu bilemezsek ya da “Kızım, söylesene, daha yeni anlattık” dediğimizde, sınıfın havası değişiyor. Bazen ben de bunu yapabiliyorum; çocuklar dinlemiyor ve tepki vermek zorunda kalıyorum. Böyle anlarda öğrenciler öğretmenin duygularıyla nasıl başa çıktığını görüyor ve bu sayede onlara model oluyoruz.

Ö2: Benim sınıfımda bir öğrenci var. Hep parmağını kaldırıyor ama hep yanlış söylüyor. “Bundan sonra bir daha kalktığına emin olduğun cevaba kalkmaya çalış,” dedim. Sonra baktım, çok üzüldü. Biraz içerledi herhalde. Uygun şekilde dedim ama yine de hata yaptığını söyleyince baktım. Üzüldü.

Araştırmacı: Burada bir sınır koyuyorsunuz. Davranış düzenleme yapıyorsunuz. Yanlış olan bir şey yok.

Ö2: Evet, çünkü bu sürekli oluyordu. Baktım, öğrenci hep yanlış söylüyor, büyük ihtimalle sırf kalkmak için. Dedim ki, “Sen yanlış söylüyorsun ama biraz daha dikkat etmen gerekiyor.” Hatta kendime de sordum: “Acaba yanlış mı yaptım?” Böyle durumlarda öğrencinin azmini mi kırdım diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Dediğim gibi, burada davranış düzenlemesi yapıyoruz. Bir sınır koyma oluyor. Çocuk nerede nasıl davranması gerektiğini öğreniyor. Öğretmen olarak siz de yol göstermiş oluyorsunuz. Olması gereken şey, bunu ifade

etmeniz. Böylece dönüt vererek öğrencinin farkındalığını da artırmış olursunuz.

Akabinde, araştırmacı “Şimdi bir uygulama yapacağız. Sınıfta ya da okulda sizi zorlayan bir anı düşünmenizi istiyorum. Son yaşadığınız ya da sık tekrar eden bir durum olabilir. Bu durumlarda hissettiğiniz duyguyu tek bir kelimeyle değil, üç farklı kelimeyle adlandırmanızı istiyorum. Gözlerinizi kapatıp düşünebilirsiniz. Örnek: ‘Kızgınlık = hayal kırıklığı, çaresizlik ve yorgunluk’ diyerek, öğretmenlere duygularını isimlendirmelerini kolaylaştırmak için ‘Duygu Çarkı’ dağıtmıştır. Duygu çarkı, bireylerin duygularını daha iyi tanımalarına, adlandırmalarına ve ifade etmelerine yardımcı olmak için kullanılan bir görsel araçtır. Psikolog Robert Plutchik tarafından geliştirilen bu modelde, temel duygular merkeze yerleştirilir ve çarkın dış halkalarına doğru ilerledikçe bu duyguların daha hafif ya da daha yoğun biçimleri gösterilir; benzer duygular birbirine yakın, zıt duygular ise karşıt konumlarda yer alır. Duygu çarkı, bireyin “Ne hissediyorum?” sorusuna daha net yanıtlar bulmasını sağlayarak duygusal farkındalığı artırır ve terapi, eğitim ve kişisel gelişim alanlarında yaygın olarak kullanılır.

Öğretmenler düşündükten sonra şu sorular sorulmuştur: “Şimdi aynı anı düşünürken bedeninize dikkat edin. Kalp atışı, mide, çene, omuzlar... Bedende nerede hissediyorsunuz? Bu aşamada herhangi bir değişiklik yapmaya çalışmıyor, yalnızca fark etmeye odaklanıyoruz. Bu duyguyu başlatan neydi? Bir söz mü, bir davranış mı, yoksa belirsizlik mi?” Öğretmenlerden gelen cevaplar şunlardır:

- Ö1: Daha yeni sen de söyledin, hocam. Kızgınlık = sabırsızlık, çaresizlik, öfke.
- Ö2: Genelde çocukların çok ders dinlemek istemediğinde en çok sıkıntı yaşıyorum. Üzgün = Yetersiz, umutsuz, mutsuz hissediyorum.
- Ö3: Erkek sınıfları aklıma geliyor. Yorgun oluyorum. Öfke = sabırsızlık, ümitsizlik, çaresizlik. Kendimi bile tanıyamıyorum o sınıflarda bazen. O kadar sinir uçlarımızla oynuyorlar ki! O sınıflarda kolum kanadım kırılmış gibi hissediyorum. Yaptığım şeylerin boşa gittiğini görmek o kadar kötü ki, başka ne yapabilirim diye düşünüyorum. Etkinlik yapıyorum, nerede diye soruyor. Gel de çıldırma! Gözünün önünde ben daha ne yapayım?
- Ö4: Sınıf rehberliğinde koyduğum kuralların karşı tarafa geçmemesi beni çaresiz hissettiriyor. Ümitsizliğe kapılıyorum ve öfkeleniyorum. Ama sağlam bir akılla düşününce, her şey başa sarıyor. “Bu çocuklar için ne yapabilirim?” diyorum.
- Ö5: Sınıfta yatmaları ve sakız çiğnemeleri beni çok sinirlendiriyor. Duvara yaslanmalarını yasakladım. Nasıl bu kıvama geldiler? Ailelere kızıyorum. Çözumsuz bir konu ve öğrenciler çok isteksiz. Toplu şekilde bütün öğretmenler

hayır dese, belki düzelir, ama bu da olmayınca davranışta düzelme olmuyor. Kısaca, ben öfkeliyim. Çaresiz, üzgün, yetersiz hissettiriyor.

Daha sonra araştırmacı, “Genel olarak baktığımda öfkeli ve üzgün olduğunuzu görüyorum. Bu an yaşanırken bedeninizde öfkeyi ve üzüntüyü nerede hissediyorsunuz?” sorusunu sorar ve şu yanıtları alır:

Ö3: Ellerim, ayaklarım titriyor. Dişlerimi sıkıyorum.

Ö2: Çaresizim. Omuzlarım düşüyor.

Ö1: Kalp atışlarım çok hızlanıyor. Kaslarımın çok gerildiğini fark ediyorum. Boynum ağrıyor.

Ö4: Ben fiziksel olarak çok etkilenmiyorum. En fazla elim ayağım titrer. Bana çok yansımaları olmuyor.

Ö5: Boynum ağrıyor.

Sonrasında, araştırmacı şu açıklamayı yapar:

“Dikkat ederseniz, hepiniz duygularınızı bedeninizin farklı yerlerinde hissettiğinizi ifade ettiniz; kimi kalp atışlarından, kimi omuzların düşmesinden, kimi titremeden, kimi de boyun ağrısından bahsettiniz. Bu da duyguların yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda bedensel yaşantılar olduğunu gösteriyor. Öz farkındalık, bedensel sinyalleri fark edebilmekle başlıyor. ... Duyguları başlatan bazen bir söz oluyor, bazen de bir davranış oluyor. Bazen de belirsizlik oluyor. Genelde bunları başlatan şeyler, söylemlerinizden de anladığım kadarıyla, davranışlar oluyor. Bunlar sizi etkiliyor ve bir hayli bitkinleştiriyor. ... Evet, hocalarım, bugün sizlerle öz farkındalığın ne olduğunu, duyguları etiketlemeyi ve anlamlandırmayı, vücudumuzda nasıl etkileri olduğunu öğrendik. Duygularımızın bizi ve karşımızdaki insanları nasıl etkilediği üzerinde durduk. Duygular kontrol edilmez, fark edilir. Fark edilen duygu yönetilebilir. Bunu fark ettik. Sizden bu hafta istediğim, bir hafta boyunca günde en az bir kez zorlayıcı bir anda duygunuzu 3 kelimeyle etiketlemeniz ve bedeninizde nerede hissettiğinizi fark etmeniz. Yaşadıklarınızı ve bu hafta bu eğitimin sizin üzerinizdeki etkilerini yönlendirilmiş günlüklere not ederseniz çok mutlu olurum. Gelecek hafta fark ettiğimiz duygularla ne yapacağımıza, yani öz yönetime geçeceğiz. Hepinize teşekkür ederim.

Araştırmacı öğretmenlere bu eylem planında yapılanları sınıfta da uygulayabileceklerini hatırlatmış ve her sınıf için “Duygu Çarkı” ve “Duygu Termometresi” etkinliklerini tanıtmıştır. Sınıfta nasıl uygulayacaklarını açıklamıştır. Ö4, “Çocuklar duygularını kelimelere dökemiyor,”

demmiştir. Bu noktada Duygu Çarkı'nın yardımcı bir araç olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca, etkinliklerin nasıl uygulanacağına yönelik yönergeler hazırlanmıştır. Örneğin, Duygu Termometresi etkinliği için yönerge şu şekildedir:

- Ders başında, “Termometrede neredesin?” diye sorulur.
- Tablodaki sorular üzerinden konuşulur.
- Ders sonunda “Şimdi termometrede hangi seviyeye geldin?” diye tekrar sorulur ve düşünceler alınır.

Öğretmenlerden bir sonraki hafta sınıflarında en az bir kez “Duygu Çarkı” ve “Duygu Termometresi” etkinliklerini uygulamaları istenmiştir. Ayrıca, uygulamalar sırasında gözlemlerini, öğrencilerin tepkilerini ve kendi farkındalıklarını kısa notlar hâlinde kaydetmeleri ve gelecek oturumdan önce araştırmacıyla paylaşmaları söylenmiştir.

Araştırmacı oturumun sonunda gelecek hafta öz yönetim konusuna geçeceğini ifade etmiştir. Öğretmenler, bu çalışmaların kendilerine faydalı olduğunu ve sınıfta uygulanabilir olduğunu belirterek oturumu sonlandırmışlardır. İlk hafta, öğretmenlerin kendi duygularını fark etmeleri ve sınıf içi tepkilerini sorgulamaları açısından güçlü ve anlamlı bir başlangıç olmuştur. Eylem Planı 1'in uygulanmasının ardından, etkinliklerin öğretmenler tarafından daha çok sözel ve tartışma temelli algılandığı, bu durumun bazı katılımcıların sürece aktif katılımını sınırladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, uygulamanın daha görsel etkinliklerle desteklenmesi ve öğretmenlerin fiziksel olarak daha aktif olabilecekleri etkinliklere yer verilmesinin süreci zenginleştirebileceği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, sonraki eylem planlarında görsel materyallerin ve hareketlilik içeren etkinliklerin artırılmasına karar verilmiştir.

4.1.2. Eylem Planı 2

Amacı: Öğretmenlerin öz yönetim becerisi kazanmasını sağlamak.

Süresi: 1 ders saati

Hazırlık: Araştırmacı derste kullanacağı araç-gereçleri (bilgisayar, projeksiyon cihazı, hoparlör) ve çalışma kağıtlarını (Tetikleyici Haritası, Beden Çalışması) hazırlar.

Oturuma başlamadan önce bir önceki haftanın kısa özeti yapılmış, öğretmenlerin tuttıkları günlükler üzerinden sınıf içi uygulamalarına ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Her

birinin kişisel görüşleri değerlendirilmiş ve bu haftanın konusu olan “özyönetim” oturumuna başlanmıştır.

Araştırmacı: Geçen hafta öz farkındalık üzerine durduk; ne hissettiğimizi ve bedenimizde neler olup bittiğini fark etmeye odaklandık. Bugün ise bir adım daha ileri gidiyoruz. Fark etmek tek başına yeterli değildir. Fark edilen duyguların davranışlara yansıtılması gerekir. Birey pek çok durumu fark edebilir; ancak bu farkındalık davranışa yansımadağında işlevsel bir sonuç doğurmaz. Bu nedenle bugün, bu durumlarda ne yaptığımıza ve davranışlarımızı nasıl kontrol ettiğimize odaklanacağız. Başka bir ifadeyle, bugün hep birlikte özyönetimi ele alacağız. Geçen hafta olduğu gibi oturuma kısa bir nefes egzersiziyle başlayabiliriz. Ayaklarınızın yere temas ettiğini hissedin, omuzlarınızı serbest bırakın ve bedeninizin rahatlamasına izin verin. Sadece bir nefes alıp verin. Bu nefes, durumu değiştirmek ya da nefesi kontrol etmek için değil; kendinize küçük bir ara vermek içindir. Şimdi gözlerinizi açabilirsiniz. Bu durma hâlinin sınıf ortamında bize nasıl bir alan açtığına birlikte bakalım. Öz yönetim, duyguları bastırmak ya da yok saymak anlamına gelmez. Çoğu zaman öz yönetim denildiğinde akla ilk olarak “Duygularımı dışarıya belli etmemeliyim” düşüncesi gelir; ancak bu doğru bir yaklaşım değildir. Duyguları yönetmek, onları inkâr etmek değil, makul ve uygun bir şekilde düzenlemektir. Duygular yaşanır; ancak bu duyguların nasıl bir davranışa dönüştürüleceği bilinçli bir tercihtir. Kişi öfke hissedebilir, fakat öfkeli davranmak ya da sakin kalmak arasında bir seçim yapabilir. İşte, bu seçimi yapabilme öz yönetim becerisini ifade eder. Öz yönetim bilinçli davranış seçimi yapabilme sürecidir. Peki bilinçli seçim nedir?

Ö1: Bilerek, isteyerek tercih etmek.

Araştırmacı: Bilinç, yani davranışlarımızı fark etmek. Farkında olarak bir seçim yapabilmek. Öz yönetim, kişinin bilinçli olarak karar verip buna uygun şekilde hareket edebilmesidir. Peki, öğretmenlik mesleğinde öz yönetim neden kritik öneme sahiptir?

Ö3: Kendimizi kontrol etmemiz gerek.

Araştırmacı: Evet, bu şekilde de ifade edebiliriz. Günlük okul yaşamında pek çok olumsuz durumla karşılaşılıyor. Üstelik görev yaptığımız bölgenin koşulları da bu açıdan dezavantajlıdır. Bu nedenle verdiğimiz tepkilerin önemli bir kısmı hızlı ve otomatik tepkiler hâline gelebilmektedir. Özellikle baskı altında, tükenmiş, tetiklenmiş ya da yorgun olduğumuz anlarda bu otomatik tepkiler daha sık ortaya çıkmaktadır. Çoğu zaman bu tür tepkiler sonrasında “Keşke böyle davranmasaydım” düşüncesiyle karşılaşabiliyoruz. Bu tepkiler ses yükseltme, alaycı bir tutum sergileme ya da öğrenciyi etiketleme şeklinde görülebilmektedir. Örneğin, akademik olarak zorlanan bir öğrenciyeye, istemeden de olsa uygun olmayan bir tepki verilebilmektedir. Ancak bu tür tepkilerin öğrencinin öğrenme sürecini ve öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bu noktada vurgulanması gereken önemli bir husus şudur: Öz yönetim, öğretmenin otoritesini zayıflatan bir beceri değildir. Aksine, öğretmenin duygularını fark etmesini ve tepkilerini düzenlemesini sağlar

ve sınıf içinde yaşanan durumu daha net, tutarlı ve sağlıklı bir şekilde yönetmesine katkı sağlar.

- Ö5: Nerede durduğumuzu gösteriyor. Profesyonel oluyoruz
- Ö2: Öğrenci doğrudan tepki verdiğinde de gerçekten yetersiz görünüyor. Sınırını, öfkeni kontrol edemeyince, seni yetersiz görüyor, ama rahat davranırsan daha farklı. O zaman seni üstün görüyor.
- Araştırmacı: Evet, öğrencilerin tutumları büyük ölçüde öğretmenin tutumuna göre şekillenir. Öğretmen tepki verdikçe, öğrenci çoğu zaman sınırları daha da zorlamaya başlar. Çünkü öğretmenin kızdığını görür ve “devam edebilirim” mesajını alır. Şimdi bir örnek üzerinden bakalım. Ders anlatırken öğrencilerinizden biri sınıfta yüksek sesle konuşuyor. Siz ön tarafta dersi sürdürmeye çalışıyorsunuz. Sizce, öz yönetimi düşük bir öğretmen bu durumda nasıl bir tepki verir?
- Ö5: “Bağırabilir. Ne konuşuyorsunuz?” diye.
- Ö3: “Sessiz ol, ne konuşuyorsun?” diyebilir. “Susun, oturun falan,” diyebilir.
- Araştırmacı: Peki, öz yönetimi yüksek olan bir öğretmen nasıl tepki verir?
- Ö4: “Seni duyamıyorum, daha fazla bağır(!)”
- Ö5: Ders anlata, anlata, arka taraftan dolanıp orada bekliyorum. Bedensel tepkilerle.
- Ö1: “Bir problem mi var? Dersten sonra konuşalım seninle,” diyebilir.
- Araştırmacı: Burada öz yönetimi yüksek bir tepki verdiğimizde hem sınıf ortamı korunur hem de derse daha kontrollü bir şekilde devam etme şansımız olur. Çünkü öfkelendiğimizde ders bölünür ve çoğu zaman uzun bir mola, yani ara vermek zorunda kalırız. Bu tür durumlarda kullanılan temel tekniklerden biri “Dur, nefes al, düşün ve seç” tekniğidir. Bu dört adım, otomatik tepkiler ile bilinçli davranışlar arasında duraklama ve düşünme alanı oluşturan küçük ama güçlü bir köprü gibidir. Bu köprü sayesinde birey, anlık tepki vermek yerine kısa bir süre durup düşünerek davranışını bilinçli bir şekilde seçme fırsatı bulur. Şimdi sınıfta bir olay yaşandığını düşünelim. Sizi en çok zorlayan durumu gözünüzün önüne getirmenizi istiyorum.
- Ö3: Erkek sınıftan çıkıp geldim. Yaşamaması mümkün değil.
- Araştırmacı: Genel anlamda yaşadığınız zor bir durumu aklınıza getirin ve durun. O anı durdurduğunuzu hayal edin. Filmi durduruyormuş gibi hayal edin.
- Ö3: Hocam, öyle bir şey olmasın. Zaman iyi ki akıp geçiyor. O anda durduğumu ve zamanın geçmediğini düşünemiyorum.
- Araştırmacı: Tabii ki bu kötü olurdu. Fakat şu anda bile bazı şeyleri fark ettiniz. Film kaydını durdurun. Çocuk saygısız bir şey söyledi, bu yüzden kaydı durduruyoruz. Siz de o an hiçbir tepki vermeden kendinizi durduruyorsunuz ve bunu normal hayatımızda da uygulayacağız. Kaydı durdurduk. Nefes alıyoruz-veriyoruz, o an tepki vermeden. Bu olay akışında da olabilir tabii; o anda da düşünüyoruz. Şu an öğretmen olarak neyi korumak istiyorum? Disiplini mi, ilişkimi mi yoksa düzeni mi?

- Ö2: Otorite ne oluyor, hocam?
- Araştırmacı: Otorite. Öğretmenin sınıfta sözü geçen, sınırları net koyan, ama aynı zamanda saygı duyulan ve güvenilen bir kişi olması demektir. Sınıfta baskı kurmak mı istiyorum? Öfkemle, tepkimle baskı mı kurmak istiyorum? Yoksa orada bunun uygunsuz bir davranış olduğunu açıklamak mı istiyorum? İlişki kurmak mı istiyorum? Çocuğa bu yanlışı düzeltmesi için fırsat vermek mi istiyorum? Yoksa sınıftaki nizamı korumak mı istiyorum? Bunu düşünüyoruz. Sonra da seçtiğimiz, yani bunlardan birini seçin; hangisiyse, bu hedefe hizmet eden en sakın ve net davranış ne olurdu? Sizin davranışınız ne olurdu? (Ö5'e dönerek)
- Ö5: Bugün sekizinci sınıflarla dersim vardı ve sınav yapacaktım. Sınıfa girdiğimde öğrenciler bir türlü toparlanamıyordu; zaten o sınıfta genel olarak böyle bir durum söz konusu. Dediğiniz gibi, hemen tepki vermedim ve bir süre bekledim. Ardından sınav olduğu için bu durumun kendi sürelerinden gittiğini söyledim. Bunu ifade etmem yeterli oldu. Öğrenciler birbirlerini uyardıya başladılar ve kısa sürede yerlerine oturdular. Bunun öz yönetime örnek olup olmadığından emin değilim, ama genellikle bu şekilde davranmaya çalışıyorum. Çünkü fark ettim ki biz sesimizi yükselttikçe, öğrenciler de seslerini daha fazla yükseltiyorlar. Sessiz kaldığımızda ise bir noktadan sonra bu durum onların dikkatini çekiyor. Gürültü belirli bir seviyeye ulaştığında, bu kez "Hocanın sesi çıkmıyor" diyerek dönüp bize bakmaya başlıyorlar ve o anda sınıfın dikkati toparlanıyor.
- Araştırmacı: Bu yaklaşım daha çok sınıf düzenini korumaya yönelik.
- Ö5: Kesinlikle düzen. Benim için o önemli.
- Ö4: Hem düzeni kurmak hem de ilişki kurmak aslında.
- Ö3: Sınıf düzenini korumak bazen bu şekilde mümkün olabiliyor. Örneğin, o anda bazı öğrenciler hasta olmalarına rağmen derse gelmiş oluyor; üstelik sınavda sorumlu oldukları konular da var. Bu nedenle kendi otoritemi bir kenara bırakıp öncelikle sınıftaki diğer öğrencilerin haklarını gözetmeye çalışıyorum. Bu yaklaşımı bilinçli olarak benimsiyorum. Böyle durumlarda ilk aşamada ilgili öğrenciyi sakinleştirmeye çalışıyorum. Doğrudan sert bir müdahalede bulunmak yerine, sınıf içinde dolaşarak, sözel olmayan uyarılarla ve yönlendirmelerle durumu kontrol altına almaya çalışıyorum. Dikkatimi özellikle o öğrenciye veriyorum; yanında duruyor, etrafında dolaşıyor ve davranışını düzenlemesine yardımcı olmaya çalışıyorum. Örneğin, sınıfımda bir öğrenci var; ders boyunca yerinde duramıyor, sürekli ayağa kalkıyor ve arkadaşlarına vuruyor ya da laf atıyor. Sınıf kalabalık; toplam 29 öğrenci var ve bu davranışlar neredeyse her derste devam ediyor. Bu nedenle, sınıfın genel düzenini ve diğer öğrencilerin öğrenme hakkını koruyabilmek için bu tür bir yaklaşımı benimsemek zorunda kalıyorum.
- Araştırmacı: Evet, biraz zorlayıcı. Siz hem otorite kurmak hem de düzeni korumak adına tepkiler veriyorsunuz. Aslında siz "durma" tekniğini uygulamış oluyorsunuz ve davranışları yönlendirmeye çalışıyorsunuz.
- Ö3: Aynen, aslında istemeden yapıyordum.

- Ö2: Ben de geçen hafta düşündüğüm sınıf aynı sınıf. Diğerleriyle hiç sorun yok. Yani olsa bile hemen hallediliyor. Genelde erkek sınıflarında bunu yaşıyoruz.
- Araştırmacı: Siz ne düşünüyorsunuz?
- Ö2: Ben de bugün sınav yaptım. Çok bir şey olmadı ama ben de bu sefer biraz daha düşündüm. Sınav bittikten sonra çocuklarda bir şey oluyor. Bir kargaşa oluyor. O an biraz otoritemi korumak için, biraz da gürültü olmasın diye diyorum ki: “Konuşanlardan beş puan kıracağım.”
- Araştırmacı: Bir ceza yöntemine gidiliyor. Evet, bu da olabilir. Daha uygun bir tepki. Bağırarak, öfkelenmekten ya da kendini kaybetmekten daha uygun bir tepki.
- Ö4: Biz onu yapmıyoruz zaten. Yapmamaya çalışıyoruz.
- Araştırmacı: Siz ne yapıyorsunuz?
- Ö1: Benim için düzeni sürdürmek önemli. İlk başlarda, o öğrenciyle görev vermeyi tercih ediyorum. Öğrenciyi sürece dahil etmeye çalışıyorum. Önce bir göz teması kuruyorum. Sonra küçük görevler vermeye çalışıyorum ya da biraz daha ön tarafa kontrol edeceğim yere oturtuyorum.
- Ö2: Konuşanları o yazsın gibi değil mi, hocam? Ya da bir görev vermek...
- Ö1: Evet, evet. O enerjisini atabileceği şekilde doğru yönlendirmeye çalışıyorum.
- Ö3: Mesela görev veriyorsunuz. Sonuç yine, onları da yapmıyorlar. Ne yapmamız gerekiyor, mesela? Bir öğrenci var; imkânı yok, hiçbir şey yaptırıyoruz. Görev ver, sorumluluklar ver. Onu da yapmıyor. Yapmadıkça, bu aşamada biz ne yapacağız?
- Araştırmacı: Kısa bir mola verip sınıf dışına alıp dışarıda konuşmayı deneyebiliriz, hocam.
- Ö3: Bu sefer diğerleri de “Bizimle de konuşun, biz de geleceğiz,” diyorlar, hocam.
- Araştırmacı: Burada öğrenciyi bireysel olarak dışarı çekmek etkili bir yöntem olabilir. Çünkü o ortamda bulunmaktan zevk alıyor ve bu hareketlerini daha fazla sergiliyor. Öğrencinin kısa süreli olarak ortamdan uzaklaştırılması düzenleyici bir yöntem olarak kullanılabilir. Çünkü ceza verince yine o sınıfın içinde oluyor. Kapının dışında beklemek ya da güvenilir başka bir yerde olmak çocuklara daha zor geliyor. Tek başına ama.
- Ö2: Bir de bazen birebir konuşuyorsun ama çocuklarda “dürtü” diyorlar; dürtü sorunu. Bir sıkıntı var bence. Çünkü tutamıyor kendisini. Düzelmiyor.
- Araştırmacı: Bazı çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu görülebiliyor. Maalesef günümüzde bu durum birçok çocuğu etkiliyor. Bu sendromda çocuklar genellikle kendilerini kontrol etmekte zorlanıyor. İşte bu noktada özyönetim devreye giriyor. Derste bazı pratik çözümler bazı çocuklar için etkili olabiliyor. Örneğin, görev vermek iyi bir yöntem olabiliyor. Çocuk görev aldığı anda çok mutlu oluyor ve

dikkatini yalnızca o göreve yoğunlaştırabiliyor. Elbette, bu her çocukta aynı şekilde işe yaramayabilir, ancak sınıfta uygulanabilecek bir yöntem olabilir. Mesela, “Bütün sınıfın kalemlerini sen açacaksın.” gibi bir görev verildiğinde, çocuk ders sırasında sınıfı rahatsız etmek yerine arkadaşlarının kalemlerini sırayla açıyor. Bu sayede ders sırasında dikkat dağılımı bir nebze kontrol altına alınabiliyor ve sorun çıkarması engelleniyor. Tabii, bu sadece bir örnek; dersin içeriğine göre farklı görevler de verilebilir.

- Ö2: Ya da beklentiyi düşürmek belki. Olduğu gibi kabul etmek mesela...
- Ö1: Zaten o çocukların dikkat süresi sınırlıdır. Kaç dakika, mesela 10, 15, 20 dakika; ancak odaklanabilecekse ona özgü görevler hazırlayabiliriz ya da hazırlanmış bir materyal getirebiliriz.
- Ö2: Ama sınıfta birini kontrol edebiliyoruz. Sınıfın çoğunluğunu olunca zoruma gidiyor.
- Ö3: Diğer öğrenciler de “Ona bir şey yapıyorsunuz, o zaman biz de aynıısını yapalım” diyor. Sınıfta bu tür durumlar genel olarak sık yaşandığı için olumsuz davranışlar bu şekilde yayılıyor, maalesef.
- Ö2: Benim sınıfta bir öğrencim böyle. Ben onu anladım, mesela kontrol edebiliyorum. Ama çok sayıda öğrencide olunca engellenemiyor.
- Araştırmacı: Hocalarım, gördüğüm şey şu: Hepiniz sınıfınız için gerçekten çabalyorsunuz, çözüm üretmeye çalışıyorsunuz ve bu durumlar kolay değil. Bazen tek bir öğrenci, bazen de bütün sınıf zorlayabiliyor. Hepimizin ortak noktası şu: kontrolsüz tepki vermek istemiyoruz; hem düzeni korumak hem de ilişkiyi kaybetmemek istiyoruz. Biraz önce konuştuğumuz örneklerde aslında hepimiz öz yönetim becerisini bir şekilde kullanıyorsunuz. Beklemek, görev vermek, sakin kalmayı tercih etmek, dışarıda bire bir konuşmak... Bunların hepsi bilinçli seçimler ve öğretmenlikte gerçekten profesyonel bir duruş sergileyen şeyler. Ama biliyoruz ki her zaman bu kadar kolay olmuyor. Yorgunken, baskı altındayken ya da üst üste zorlayıcı durumlar yaşadığımızda otomatik tepkiler verebiliyoruz. İşte, öz yönetim burada devreye giriyor. “Durmak, nefes almak, düşünmek ve davranışı seçmek.” Bu dört adım aslında bizim “kontrol bende” diyebilmemizi sağlıyor. Şimdi, konuştuğumuz şeyleri biraz daha somutlaştırmak ve görselleştirmek istiyorum. Çünkü zihnimizin rahatça hatırlayabileceği küçük bir hatırlatıcıya ihtiyacımız var. Bunun için bir etkinlik yapacağız. Adı: “Trafik Işığı Tekniği.” Tıpkı trafikte olduğu gibi; kırmızı “Dur!”, sarı “Nefes al ve düşün” ve yeşil “En doğru davranışı seç ve uygula” demek. Bu trafik ışığını derslerde zorlandığımız anlarda zihninizde canlandırmanızı istiyorum. Şimdi hep birlikte bu tekniği deneyimleyelim ve sınıf içi durumlara nasıl uyarlayabileceğimize bakalım. Bunu rahatlıkla sınıfta da kullanabilirsiniz. Trafik ışıkları bize ne yapacağımızı söyler. Öğrencilere de ne yapacaklarını söyleyecek. Duygularımızla benzer bir sistemde çalışıyorlar. Kırmızı duygunun en yoğun olduğu an. Beden devrededir, düşünme azdır.
- Ö2: Durduğun zaman işe yarıyor zaten.

Araştırmacı: Burada karar vermek tehlikelidir ama. Evet, duruyoruz ama karar vermemeliyiz. Bizim ne zaman karar vermemiz gerekiyor? Sarıya geçtiğimizde.

Ö4: Nefes aldığımız mı?

Araştırmacı: Aynen. Nefes aldığımız ve düşündüğümüz aşama sarı aşamadır. Bu aşamada farkındalık anı yaşanır; yani “Şu an bana ne oluyor? Burada ne hissediyorum?” sorularını kendimize sordüğümüz bir andır. Özyönetim tam olarak bu sarı aşamada başlar. Daha sonra, nefes alıp düşündükten sonra artık seçme kısmına geçtiğimizde, yani yeşil aşamaya geçtiğimizde, davranışımızı bilinçli olarak seçeriz ve tepki veririz. Yeşil aşamada “Ben şu şekilde davranmalıyım” diyerek daha mantıklı ve bilinçli bir davranışı seçeriz. Burada verdiğimiz tepkiler tamamen bilinçli ve kontrollüdür. Trafik ışığı metaforu burada çok önemlidir: Trafikte en kritik an, durabilme anıdır; yani kırmızı ışık. İşte öz yönetimde de en önemli kısım, durup düşünmek ve ardından bilinçli bir şekilde hareket etmektir.

Ö2: İşte biz durmuyoruz. Kendini durdurabildiğin an olmuyor bazen. Direkt tepki gösterdiğimiz için hata yapıyoruz.

Ö3: Tepkiler verebiliyoruz. Sonra toparlamak daha zor oluyor.

Ö2: Özellikle evde oğlum çok fena hareketli. Çok sinirlendirir beni. Onda da bu ara hareketlenmeler var, ama sizin anlattıklarınızdan sonra duruyorum, düşünüyorum ya sonrasında üzülmemek için çok kızmıyorum ya da yaş grubunun özelliklerinden sebeptir diyorum. Bence kendi açımdan bakınca biraz işe yaradı. Daha az sinirleniyorum.

Araştırmacı: Bu çok değerli bir farkındalık, hocam. Aslında tam da öz yönetimin günlük hayatta nasıl işe yaradığını gösteren bir örnek paylaştınız. Durup düşünmek çoğu zaman tepkimizin yönünü değiştirebiliyor. Tepki verdiğimizde, bu çocuğu durdurmak için yeterli olmuyor. Çünkü sadece bir tepki verilmiş oluyor; çocuğa neden bunu yapmaması gerektiği açıklanmıyor. Bu durumda çocuk düşünüyor: “Ben bunu neden yapmam gerektiğini bilmiyorum, o zaman devam edebilirim.” Zaten annem tepki verdi, ben de ilk tepkiyi aldım; o zaman devam edeyim diye düşünebiliyor.

Ö2: Öğrenciler için de aynı şekilde olmalı.

Ö3: Çocuğun neden bir şeyi yapması gerektiğini bilmemesi durumu çok önemli. Mesela bir çocuk ilkokula gidiyor ve yazı yazmayı öğreniyor. Annesi sürekli “Sabret, sabret, sabret” diyor. Çocuk da sürekli yazıyor ama sonunda kalemi bırakıp “Sabret diyorsun da sabretmek ne demek?” diyor. Yani çocuk, yaptığımız şeyin anlamını bilmediğinde motive olamıyor ve tepki gösteriyor. Benzer şekilde, biz de bazen davranış sergilerken neden öyle davrandığımızı açıklamıyoruz. Bu, özellikle sinirliken verdiğimiz tepkilerde sık görülür. Açıklama yapmadığımız zaman, çocuk için karmaşa daha da artıyor. Tıpkı içi boşaltılmış ilaç kabukları gibi; içi boş bırakılan davranış, anlamını yitirebiliyor ve etkisi kayboluyor.

Araştırmacı: İşte burada öz yönetim tepkisi devreye giriyor. Bu, çocuğun kendi davranışının farkına varmasını sağlıyor. Bizim verdiğimiz tepkiler de örnek oluyor; çocuk gözlemleyerek düşünüyor: “Ben öfkelendiğimde ya da stresli olduğumda bu şekilde davranmalıyım.” Böylece çocuklar, gördükleri örneklere göre kendi davranışlarını şekillendirmeye başlıyorlar.

Ö2: Çok bağıarak konuşuyoruz. Aslında biz de yumuşak söylesek, o da yumuşak olur.

Araştırmacı: Evet, bir ayna gibiler. Öğrenciler davranışlarımızı adeta bir ayna gibi yansıttıkları için, sınıfta hangi durumlarda kendimizin kontrolünden zorlanıyoruz, hangi anlarda otomatik tepki verdiğimizizi fark etmek çok önemli. İşte bunu somutlaştırmak için size tetikleyici haritası çalışma kağıtlarını dağıtıyorum. Bu harita sayesinde, sınıf içinde sizi en çok zorlayan anları belirleyebilecek ve bu durumlara nasıl bilinçli tepki verebileceğinizi daha net görebileceksiniz. Her bir tetikleyici, sizin ‘kırmızı ışık’ anlarınızı, yani durmanız gereken anları işaret edecek. Bu şekilde farkındalığı artırıp özyönetim stratejilerini daha etkili bir şekilde kullanabiliriz.

Öğretmenler sınıfta öğrencilerle birlikte “trafik ışığı modeli” uygulaması için teşvik edilmiştir. Yapılan paylaşımların ardından öğretmenlerin zorlandıkları durumları sistematik biçimde ele alabilmek amacıyla “tetikleyici haritası” çalışmasına geçilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlere “tetikleyici haritası” çalışma kâğıtlarını dağıtarak etkinliği başlatmıştır. Sınıf ortamında öğretmenlerin zorlandıkları anları daha somut ve fark edilir hâle getirmek amacıyla bu haritaları kullanacaklarını belirtmiştir. Ardından süreci yalın bir dille açıklamıştır.

Araştırmacı öncelikle bir tetikleyici olayın belirlenmesi gerektiğini söylemiştir. Örneğin, sınıfta aşırı gürültü yapılması, öğrencilerin sürekli konuşması ya da sınıf düzeninin bozulması gibi durumların öğretmenlerde tetiklenme yaratabileceğini ifade etmiştir. Bu olay gerçekleştiğinde bedeninin nasıl tepki verdiğine odaklanmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu sırada kalp atışlarının hızlandığını, nefeslerinin sertleştiğini, ses tonlarının yükselmeye başladığını ya da bedenlerinde bir gerginlik hissettiklerini fark edebileceklerini belirtmiştir.

Bu noktada araştırmacı öz yönetim stratejilerinin devreye girdiğini açıklamıştır. Öğretmenlerin otomatik bir tepki vermek yerine birkaç saniyelik bir duraklama yaratmalarının davranışı daha bilinçli hâle getirdiğini söylemiştir. “Beş saniye kuralı”, “Dur–Nefes Al–Düşün–Seç modeli”, “Trafik ışığı sistemi” ve dört aşamalı “Kare yöntemi” gibi tekniklerin bu duraklamayı sağlayan pratik araçlar olduğunu ifade etmiş ve bu araçları açıklamıştır. Hepsinin

ortak noktasının öğretmenlerin duygusuyla davranış arasında kısa ama etkili bir mesafe koymak olduğunu vurgulamıştır.

Daha sonra araştırmacı, öğretmenlerin önlerindeki tetikleyici haritasına bakarak şu sırayı takip etmelerini istemiştir: Önce tetikleyici olayı yazmaları, ardından bedensel belirtileri fark edip işaretlemeleri, sonrasında ise kullandıkları öz yönetim stratejisini not etmeleri. Son bölümde ise verdikleri tepkinin sınıf ortamını nasıl etkilediğini ve bu sürecin kendilerini nasıl rahatlattığını kısaca ifade etmelerini istemiştir.

Ardından öğretmenlere ikinci bir çalışma kâğıdı daha dağıtmıştır; üzerinde boş beden silüetleri bulunan bu formun duyguların bedende hissedildiği noktaları fark etmek amacıyla kullanılacağını açıklamıştır. Öğretmenlerden öfke, stres veya yoğun duygu yaşadıkları anlarda bedende gerginliği en çok nerede hissettiklerini işaretlemelerini istemiştir. Daha sonra, bu duygunun ardından verdikleri tepkiyi ve kendilerini yatıştırmak için kullandıkları yöntemi karşı tarafa yazmalarını istemiştir. Etkinlik sonunda araştırmacı, tüm bu çalışmaların amacının öğretmenlerin kendi tetikleyicilerini daha iyi tanımalarına, bedensel ve duygusal farkındalıklarını artırmalarına ve sınıf içinde daha bilinçli tepkiler verebilmelerine destek olmak olduğunu vurgulayarak uygulamayı yönlendirmeye devam etmiştir.

Araştırmacı, bu materyallerin yalnızca oturum içinde kullanılmak üzere değil, esas olarak oturum dışında, gerçek sınıf ortamında uygulanmak üzere verildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden derslerinde zorlandıkları bir an yaşadıklarında tetikleyici haritasını doldurmaları ve beden silüeti formunda duyguyu nerede hissettiklerini işaretlemelerini istenmiştir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin kendi deneyimlerini fark etmelerini ve öz yönetim stratejilerini günlük hayatlarına aktarmalarını desteklemek amacıyla bir ev çalışması niteliğinde olduğu vurgulanmıştır. Tetikleyici haritası ile bireysel farkındalık sağlandıktan sonra, bu farkındalığın davranışa nasıl yansıdığına görülmesi amacıyla canlandırma temelli “Sıcak Koltuk” etkinliğine geçilmiştir ve öğretmenlere ne yapmaları gerektiği araştırmacı tarafından dağıtılan kısa senaryolarla anlatılmıştır.

Etkinlik öncesinde, okul ortamında sık karşılaşılan ve öğretmenler için duygusal olarak zorlayıcı olabilecek 3 senaryo hazırlanmıştır. Bu senaryolar; bir öğrencinin sınıf içinde öğretmene saygısızca cevap vermesi, bir velinin çocuğunun notu nedeniyle öfkeyle öğretmenin odasına gelmesi ve bir öğrencinin ders sırasında ağlama krizine girmesi şeklinde belirlenmiştir. Herhangi bir konuyu seçme hakkı olduğu belirtilmiştir.

Etkinlikte roller önceden tanımlanmıştır. “Sıcak Koltuk” ta gönüllü bir öğretmen rolünü üstlenirken, deneyimli bir katılımcı veli rolünde provokatör olarak yer almıştır. Diğer katılımcılar ise gözlemci rolünde süreci takip etmiştir. Provokatör rolündeki kişinin senaryoya uygun şekilde öğretmenin sınırlarını zorlayan ancak eğitimin amacını sabote etmeyen bir tutum sergilemesi gerektiği ifade edilmiştir.

Uygulama sırasında gönüllü öğretmen Sıcak Koltuk’a oturmuş ve provokatör tarafından senaryo başlatılmıştır. Öğretmenin, karşılaştığı durumu sakin ses tonu, göz teması ve nefes düzenleme gibi öz yönetim becerilerini kullanarak yönetmesi beklenmiştir. Öğretmen kendini aşırı zorlanmış hissettiğinde “Dondur” komutunu kullanabilmiştir; bu durumda simülasyon durdurularak grup tarafından öneriler paylaşılmış ya da başka bir gönüllü öğretmen koltuğa geçmiştir.

Simülasyonun ardından analiz ve geri bildirim aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, koltuktaki öğretmene yaşadığı bedensel tepkiler, duygusal tetikleyiciler ve verdiği tepkiler sorulmuş; gözlemci öğretmenlerden öğretmenin ses tonu, beden dili ve kullandığı ifadelerle ilgili gözlemlerini paylaşmaları istenmiştir. Provokatör rolündeki katılımcıya ise öğretmenin hangi davranışlarının gerginliği azalttığı sorulmuştur. Yapılan paylaşımlar doğrultusunda, öğretmenlerin öz yönetim becerilerinin sınıf içi ve okul ortamındaki çatışmaları yönetmede önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Canlandırma öğretmenin öğrenciye düşük not verdiğini düşünmesi üzerine gelen veli (Ö3) ve provokatör öğretmen (Ö1) üzerinden gerçekleşmiştir:

Ö3: Merhaba hocam, nasılsınız?

Ö1: İyiyim, sağ olun. Siz nasılsınız?

Ö3: Ben hiç iyi değilim. Çocuğuma kafayı takmışsınız; düşük not vermiş, sınıf içinde gururunu yerle bir etmişsiniz. Çocuğu herkesin içinde azarlamışsınız. Sizi CİMER’e şikâyet edeceğim, hocam. Aslını sizden öğreneyim diye size geldim (Sesini yükselterek).

Ö1: Şimdi biraz sakin kalmaya çalışalım.

Ö3: Hiç sakin kalamayacağım.

Ö1: Sakin kalmamız gerekiyor. Şu anda ben sizi dinliyorum. Siz güzelce anlatın. Sonra ben konuştuğumda siz de beni dinlersiniz.

Ö3: Tamam, olur.

Ö1: Dediniz ki çocuğuma düşük not vermişsiniz. Öncelikle düşük not vermedim. Hak ettiği notu aldı. Ben kafamdan not uydurup vermiyorum sonuçta. Çocuk ne kadar yapabildiyse, not karşılığı da neyse, ben onu veriyorum. Daha sonraki iddialarınıza gelelim, dinliyorum sizi.

- Ö3: Çocuğu herkesin içinde azarlamışsınız, rezil etmişsiniz! Ne hakla! Size bu hakkı kim veriyor acaba?
- Ö1: Arkadaşları arasında rezil etmeye çalışmadım; sadece sınıf içinde yaptığı yanlış davranış nedeniyle onu uyardım.
- Ö3: Ama bir köşeye çekip konuşabilirdiniz. Niye herkesin içinde uyardınız?
- Ö1: Sınıf içindeki yöntemlerimi mi sorguluyorsunuz?
- Ö3: Evet, sorguluyorum tabii ki!
- Ö1: Peki, ne hakla?
- Ö3: Benim de hakkım var. Veli olarak ben sorguluyorum.
- Ö1: Bunun doğru olduğunu nereden çıkardınız?
- Ö3: Bana göre doğru, size göre yanlış olabilir.
- Ö1: Bana göre de benim yaptığım doğru o hâlde.
- Ö3: Ama sonuçta benim çocuğum eve gitmiş, ağlıyor. “Okula gitmek istemiyorum şu hoca yüzünden.” diye. Sizin yüzünüzden okula gelmek istemiyor.
- Ö1: Peki bunu benimle neden paylaşmadı?
- Ö3: Size durumunu arz edememiş ki! Çocuk hıçkırma hıçkırma geldi. Siz acaba alıp karşınıza, konuştunuz mu?
- Ö1: Benim haberim yoktu ki! Benim haberim olmadı. Böyle bir şey bahsedilmezse ben nereden öğrenebilirim?
- Ö3: Siz öğretmensiniz, tabii ki öğreneceksiniz! Sizin bilmeniz gerekiyor.
- Ö1: Evet, ben öğretmenim. Bakın, çok haklısınız. Müneccim değilim. Olan şeylerden benim haberim olmuyor. Gelip bana bunu paylaşıp hakkını arayabilseydi, ben de ona yardımcı olurum. Ayrıca sınıfta onu rencide edecek bir şey söylemedim.
- Ö3: Diğer arkadaşların hepsi benimle alay ediyor, öğretmenimiz yüzünden, diyerek bana geldi. Haliyle de hakkımı savunamamış. Ne yapabilirdi? Küçük çocuk! Siz karşınıza büyük bir insan varmış gibi konuşuyorsunuz ama.
- Ö1: Peki sizin şu anki bu üslubunuz doğru mu?
- Ö3: Çocuğum ağlayıp üzülünce ben de böyle geliyorum. (Sesini yükselterek)
- Ö1: Bunu çözmek için çözüm odaklı davranmak yerine bana karşı daha saldırgan davranıyorsunuz.
- Ö3: Siz de benim çocuğumu karşınıza güzel bir şekilde alıp köşeye çekip konuşabilirdiniz. Benim çocuğumun da hakları vardı, hukuku vardı. Şimdi hadi bakalım, okula nasıl göndereceğim?

Ö3, canlandırmanın bu aşamada durdurulmasını istemiştir. Kendini çok kötü hissettiğini ve kalbinin sıkıştığını ifade etmiştir. Ö3’de belirgin yüz kızarması gözlenmiş, kollarını kenetlediği ve konuşma sırasında giderek iletişime kapandığı fark edilmiştir. Canlandırma sonrasında, provokatör rolünü üstlenen öğretmen (Ö1) ile sınıf öğretmeni rolündeki öğretmene

(Ö3) ne hissettikleri sorulmuştur. Ayrıca gözlemci konumundaki öğretmenlerden de görüş alınmıştır.

- Ö1: Kalp atışım yükseldi. Kendimi çok sıkışmış hissettim. Hocam bayağı iyi oynadı. Bazen veliler gerçekten böyle hissettiriyor.
- Ö3: Geçen hafta velilerden biri bana bu şekilde yaptı. Ne hissettiğinizi anlayabiliyorum.
- Araştırmacı: Şimdi size bir soru sorayım, özellikle Ö1 hocama: O an, bu durumla karşılaştığında vücudunda neler hissettin? Ne zaman zorlandığını fark ettin?
- Ö1: Velinin ses tonu yükselip art arda saydırmaya başlayınca.
- Ö4: Susmuyor yani.
- Ö1: Söylediğimi tam anlamadan, üslubunu bozarak art arda kendi yaşadığı durumu anlatmaya başladığında ve sınırları aşacak yerlere girdiğinde, sabrım o anda taşı.
- Araştırmacı: Tetikleyeceğini fark ettin, zaten o anda da durdurdun.
- Ö2: Hocam, yine iyi sabretti. Benim elim ayağım titriyor.
- Araştırmacı: Peki, diğer hocalarım, siz de gözlemciydiniz. Öğretmenin ses tonu veya beden dili ne zaman değişti? Hangi cümleleri gerginliği azalttı? Ö1 hocam ne zaman stres hissetmeye başladı ya da hocamız uygun tepkiler verdi mi?
- Ö5: Burada ortam hiçbir zaman yumuşamadı. Veli, üzerine koya koya ilerledi ve süreci bu şekilde sürdürdü.
- Ö2: Hocam, yine de sakinliğini korudu.
- Ö3: Dinlemeyince veli insan daha çok sinirleniyor.
- Araştırmacı: Ne olursa olsun, hocam sakinliğini korudu. Ne kadar bedensel tepki verse de sesini yükseltmedi. Elini kolunu sallamadı. Sabırlı davrandı ve kendini iyi ifade etti. Ben dilini kullandı. Öğretmen kimliğini korudu.
- Ö5: Açıklayıcı bir dil kullandı kesinlikle.
- Ö3: Provokatör Ö1, art arda bütün veli söylemlerini gönderdi. Bir yerde tıkandığımı hissettim. Kendimi kontrol edemeyeceğimi düşündüğüm için durdurdum.
- Ö5: Sürekli suçlayıcı bir dil kullanan veli karşısında, Ö1 hocam daha ilk cümlelerden itibaren saldırgan bir pozisyonuna geçtiği için baştan gergindi. Kendini savunma durumuna geçmek zorunda kaldı.
- Araştırmacı: Peki provokatör Ö1 ne yaptığında öfkenin dindiğini hissettin?
- Ö3: Öğretmen ses tonunu hoş bir ses tonuna getirdiği ve güzel açıklamalarda bulunduğu zaman ben tatmin olmaya başladım.
- Araştırmacı: Genel olarak, Ö1 hocam öz yönetimi yüksek davranışlar sergiledi. Ne kadar zorlansanız da uygun tepkiler vermeye çalıştı. Bu canlandırma, uygun ve uygun olmayan tepkiler vermek açısından da iyi oldu. Ö1

hocam uygun tepkiler verdi ama çok gergin görünüyordu. Ö1 hocam, provokatörü daha dinleyici davrandıkça, provokatör de daha dinleyici moduna geçti. Bazı bedensel tepkiler verdi hocalarımız. Dışarıdan gözlemlenen ya da kendinizde hissettiğiniz bedensel tepkilere bakalım. Şimdi bu hissettiklerimizi bedenimizde nerede hissettiğimize odaklanalım. Sizlere boş beden kâğıtları dağıtıyorum. Bedeninizde burada yaşadıklarınızı nerede hissettiğinizi işaretleyin ve neler olduğunu yazın.

Öğretmenlerin çizimleri genelde kalp ve omuzlardı. Genelde vücutlarında sıcaklık hissettiklerini ve ellerinin titrediğini ifade etmişlerdir. Yüzlerinin kızardığını söylemişlerdir.

- Ö1: Kalbimi çiziyorum. Kalbim sıkıştı. Ellerim titremeye başladı. Yanaklarıma sıcaklık geldi.
- Ö2: Canlandırma sırasında Ö1 kollarını bağladı.
- Araştırmacı: Evet, güzel bir tespit. Kendini iletişime kapalı hâle getirdi. Kenetledi ve içine kapandı.
- Ö5: Omuzlarım çöktü, direkt.
- Ö3: Bacaklarım titremeye başladı.
- Araştırmacı: Burada hangi bedensel sinyal en önde geldi? Bu sinyali fark ettiğinizde ne kadar zamanınız vardı?

Öğretmenlerin çoğu kalp atışının daha önce geldiğini ifade etmiştir.

- Ö1: Çok kısa bir andı. 5-10 saniye bile değildi.
- Araştırmacı: Ne kadar kısa bir süre değil mi? Aslında o kadar önemli ki, öz yönetim ve bir o kadar da sabır isteyen bir şey. O kadar zor bir şey ki, o 5-10 saniyelik yerde sizin düşünüp tercih yapıp davranışınızı, tepkinizi vermeniz gerekiyor.
- Ö1: Zorlayıcı olan da zaten tam olarak bu. Bir yandan kendi duygularınla baş etmeye çalışırken, diğer yandan olumlu sonuçları ve olası ihtimalleri değerlendiriyorsun; atılacak adımların sonuçlarını da göz önünde bulunduruyorsun.
- Ö4: Bir de anlamaya çalışıyorsun; belki veli niyet olarak farklı bir şey söylemiş olabilir, ama üslubundan dolayı yanlış anlamamaya özen gösteriyorsun.
- Ö1: Kendini haklı çıkarmaya çalışıyorsun; aslında “O öyle değil” diyorsun, ama veli suçlamaya devam edince, istemeden de olsa duygu olarak daha da yükseliyorsun.
- Ö3: Veli yükseldikçe biz de fark etmeden yükseliyoruz. Bazen doğrudan kestirip atıyoruz istemeden. Çoğu zaman da o hataya düşüyoruz. Artık onu toplamak daha zor oluyor.

Araştırmacı: Aslında burada gördüğümüz şey şu: Davranışlarımız mükemmel olmayabilir. Biz de insanız. Tepkiler verebiliyoruz. Ama önemli olan bunu fark etmek. Sinirlendiğinizi fark etmek, gerildiğinizi fark etmek... Mesela Ö1 hocam canlandırma sırasında şunu da diyebilirdi: “Ben şu an çok sinirliyim. Çok sinirlendim. Şu an konuşmak bana iyi gelmeyecek. 5-10 dakika sonra tekrar konuşalım.” Geçen haftalarda bir veli bana geldi. Böyle yaptım. “Şu an çok sinirlisiniz. Bugün konuşmamız sizin için de benim için de iyi olmayacak. Sonra görüşelim.” dedim. Mola verdik. Aslında bu da bir yöntem, “mola yöntemi.” Bunu da yapabiliriz. Önemli olan zor anlarda kendimizi toparlayabilmek ve uygun tepkiler vermek. Veremiyorsak da o ortamdaki uzaklaşmak.

Ö3: Hocam, yani mesela eşinle, kayınvalidenle ya da hayatın içinde başka birisiyle tartıştın diyelim. Oturup sakinleşsen bile, o anda verdiğin tepkiyi geri alamıyorsun. Gerçekten bazen pişmanlık duyuyorsun. Bazen “İyi ki de böyle yapmışım!” diyorsun, ama genellikle sabrettiğin zaman bu cümleyi daha çok söylüyorsun.

Araştırmacı: Evet, kesinlikle. Sizin bu oturumda kazancınız ne oldu peki? Bugün heybemize bu oturumdan neler koyduk? Sizin duygularınızı nasıl etkiledi?

Ö4: Nasıl bir öğretmen tepkisi verilmesi gerektiğini ve bir insan olarak nasıl tepki vermemiz gerektiğini düşünmenin ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Mükemmel olmasa da bu davranışları sergilemenin bize bir şeyler kazandırdığını fark ettim. Benim açımdan en değerli kısmı farkındalık oluşturmasıydı. Canlandırma sayesinde veliyle görüşürken nasıl görüldüğümü gözlemlene fırsatım oldu.

Ö1: Bugün fark ettim ki duygularım yoğun olduğunda otomatik tepkiler vermeye çok yatkınım. Ama durup nefes almak ve düşünmek gerçekten davranışımı bilinçli hâle getiriyor. Öz yönetim uyguladığımda sınıfta hem kendimi hem öğrenciyi koruyabilirim.

Ö2: Ben özellikle stresli ve yorgunken verdiğim tepkilere dikkat ettim. “Trafik ışığı” ve “dur–nefes al–düşün–seç” yöntemlerinin bana zor anlarda kendimi toparlama fırsatı vereceğini düşünüyorum. Evde çocuğumla da bunu denedim; öz farkındalıkta, davranışlarımda da deneyip daha sakin olmaya çalışacağım.

Ö3: “Sıcak koltuk canlandırması” çok öğreticiydi. Provokatör rolündeki davranışlar karşısında kendi bedensel ve duygusal tepkilerimi fark ettim. Kendimi kontrol etmek çok zor olsa da bunun mümkün olduğunu gördüm. Öz yönetim olmasa, bu durum çok çabuk kontrolden çıkardı.

Ö5: Benim için en değerli kısım gözlemlene ve beden farkındalığıydı. Öfke ve stres anlarında bedenimde ne hissettiğimi fark etmek, tepkilerimi bilinçli bir şekilde seçmemi sağladı. Ayrıca diğer öğretmenleri gözlemlene de farklı stratejiler öğrenmemi sağladı. Sınıfta verdiğim tepkileri gözden geçirdim. Öz yönetim uyguladığımda, öğrenciler üzerindeki etkisi farklı oluyor. Önce tepki vermek yerine durmak, nefes almak ve düşünmek bana hem zaman kazandırıyor hem de otoritemi koruyor. Bu yöntemleri pratikte uygulayacağım.

Araştırmacı: Hocalarım, bugün gerçekten çok yoğun bir oturum geçirdik. z yönetim üzerine konuştuk, sınıfta ve günlük hayatta zorlandığınız anlarda kendi duygularınızı fark etmenin, bedensel tepkilerinizi gözlemlemenin ve bilinçli davranışlar seçmenin ne kadar önemli olduğunu deneyimledik. Sıcak koltuk uygulaması, tetikleyici haritaları ve trafik ışığı tekniği ile hem kendimizi hem öğrencilerimizi daha iyi yönetebileceğimizi gördük. Unutmayın ki öz yönetim, mükemmel davranmak değil; zor anlarda fark etmek, durmak, nefes almak ve bilinçli bir Şekilde davranışı seçebilmek demektir. Bazen kk adımlar bile büyük bir fark yaratır. Bugün öğrendiklerimizi sınıf ortamında uyguladıkça deneyimleyeceksiniz; bu da profesyonel duruşunuzu daha da güçlendirecek.

Bir sonraki oturumumuzda empatiye odaklanacağız. Empati hem öğrencilerle hem de velilerle ilişkilerimizi güçlendirecek, iletişimimizi daha etkili hâle getirecek bir beceri. Oturuma gelirken kendi sınıftınızda bugünkü öz yönetim tekniklerini uyguladığınız anları, ne hissettiğinizi ve neler yaşadığınızı gnlklerinize yazarak gelmenizi rica ediyorum. Böylece hem kendi farkındalığınızı hem de empati üzerine olan çalışmayı somut deneyimlerle zenginleştirebiliriz. Bugünkü oturumdan hatırlamanız gereken en temel Şey: “Duygularınızı hissedin, durun, nefes alın, düşünün ve davranışı bilinçli bir Şekilde seçin.” Bu dört adımı zihninizde ve sınıftınızda bir hatırlatıcı olarak kullanın. Hepinize katılımınız ve samimi paylaşımlarınız için teşekkür ederim.

4.1.3. Eylem Planı 3

Amacı: Öğretmenlerin empati becerisi kazanmasını sağlamak.

Süresi: 1 ders saati

Hazırlık: Araştırmacı derste kullanacağı araç-gereçleri (bilgisayar, hoparlör) ve çalışma kağıtlarını (Aynı Durum, Farklı Gözler) anlatımı hazırlar.

Öğretmenlerden bazılarının bu haftaki programa katılmak konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Katılım konusunda zorluk çıkarmış, ortak bir paydada buluşmamıza engel olacak (yazışmalara cevap vermeme, program günü hakkında fikir belirtmeme) davranışlarda bulunmuşlardır. Sınıfta yapması gerekenleri henüz uygulamamıştır ve günlükleri yazmak konusunda çeşitli bahaneler ne sürmüştür. Bu konu üzerinde öğretmenlerle araştırmacı konuşmuş, programın gereklilikleriyle ilgili bilgilendirmeleri tekrar hatırlatmış ve programı uygulamaya devam etmiştir.

Programa başlamadan önce geçen haftanın özeti ve hatırlatmaları yapılmıştır. Günlüklerle ilgili paylaşımlar yapılmış ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Her birinin kişisel görüşleri değerlendirilmiş ve bu haftanın konusu olan “Empati” oturumuna başlanmıştır.

Araştırmacı: Şimdi hocalarım, geçen hafta öz yönetim üzerine konuştuk. Bu hafta da programımızın temel taşlarından biri olan empati üzerine konuşacağız. Empati, sosyal-duygusal öğrenme için kritik öneme sahip olup, çoğu zaman bildiğimizi düşündüğümüz ama uygulaması zor bir beceridir. Zor olmasının sebebi, duygu durumunu ayarlamamanın zor olması ki her zaman olması gereken duyguda olamıyoruz. Önceki oturumlarda zaten bunları konuştuk. Şimdi hem kendimizi fark etmek hem de ders gerginliğini biraz olsun hafifletmek için kısa bir duraklama yapalım. Gözlerinizi kapatın. Nefes alın derin derin ve verin. Şimdi eğer rahatladıysanız açabilirsiniz.

Öğretmenler nefes farkındalığı çalışmasını yapmışlardır. Genelde oturumlara dersten çıkıp geldikleri için oldukça gergin oldukları gözlemlenmiştir. Konuşmanın başında omuzlarının düşük, dikkatlerinin dağınık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin nefes farkındalığı sonrasında vücutlarında belirgin bir gevşeme görülmüş ve oturuma hazır oldukları gözlemlenmiştir.

Araştırmacı: Şimdi bir soruyla başlamak istiyorum. Bu oturuma hangi duyguyla geldiniz?

Ö4: Merak! Ne yapacağız? Neler konuşacağız, açıkçası çok merak ediyorum.

Ö2: Biraz tedirginlik ve tükenmişlik. Çünkü dersten çıktım, biraz da ondan dolayı. Bu saate kadar yaşadıklarımdan dolayı...

Ö4: Ben bir önceki derste gerildim; tabii ki burayı da etkiliyor.

Ö2: Bugün kötü bir sınıfta derse gireceğim. Onun tedirginliği de var bende. Bir de en son derse koymuşlar. Şimdiden bunun tedirginliği ve yorgunluğu var.

Ö5: Oturuma biraz geç geldiğim ve sizi beklediğim için açıkçası biraz suçluluk hissederek geldim.

Araştırmacı: Hiç önemli değil, çok geç kalmadınız. Yeni toparlanmıştık zaten.

Ö5: Onun haricinde güzeldi. İyi bir sınıftan çıktım. Mutlu mutlu yemeğe gidiyordum ki aklıma buraya geleceğim geldi.

Ö1: Yorgun ve dalgın geldim.

Ö3: Tükenmiş bir haldeyim. Erkek sınıftan dersten çıktım.

Araştırmacı: Evet, çoğunluğunuz için biraz yorucu bir gün olmuş. Bu yorgunluklar üzerinde duracağız bugün. Aslında şimdi soracağım soruya da cevap vermiş oldunuz, ama yine de soracağım. Şimdi içinizden bir kelime

seçin; mesela, şu an dalgın, yorgun dediniz ya. Bir kelime olsaydı, bu duygunuz ne olurdu? Tek bir kelimeyle ifade edebilir misiniz?

Ö2: Endişe.

Ö5: Utangaçlık.

Ö4: Merak.

Ö1: Yorgunluk.

Ö3: Tükenmişlik.

Ö2: Ne güzel duygularımız var. Hiçbirimiz olumlu değiliz maalesef.

Araştırmacı: Peki, bugün konuşacağımız konu empati olunca, tam da bu duyguları fark etmekle başlıyoruz. Aslında nerede olduğumuzu fark etmekle başlıyor. Daha önce de bunları konuştuk, aslında önceki oturumlarda. Empatiye genel olarak bakacak olursak, şimdi empatiyi bize hep şu şekilde anlatırlar: “Kendimizi başkasının yerine koymak.” Sorulduğunda bunu doğrudan ezberden söyleriz.

Ö2: Çok zor bir duygu olduğunu söylemişlerdi.

Araştırmacı: Evet, uygulaması kolay değil. Böyle konuşurken çok basit bir şey gibi kendimizi başkasının yerine koyalım falan diyoruz, ama aslında bizim için en zor şeylerden biri bunu yapmak. Tabii ki, nasıl yapıldığını bilmiyorsak zor!

Ö5: Empati yaptığımızı sanıyoruz bence.

Araştırmacı: Aynen öyle. Çoğu zaman empati yaptığımızı zannediyoruz. Ama eğitimde empati biraz farklı. Yani bizim düşündüğümüzden daha farklı ve biraz daha fazlası. Alanyazında 2 empati çeşidi var. Birisi bilişsel empati, diğeri de duygusal empati. Bilişsel empati karşındakinin ne hissedeceğini anlamak; duygusal empati ise duygusal olarak ona temas edebilmek.

Ö2: Temas etmek?

Araştırmacı: Karşındakinin duygusunu sadece zihinsel olarak anlamak değil, o duygunun sende duygusal bir yankı uyandırması demek.

Ö2: Yani aslında onun gibi biraz hissetmek mi?

Araştırmacı: O şekilde olursa, farklı bir isim olur. Biraz sonra açıklayacağım.

Ö4: Paylaşmak diyebilir miyiz?

Araştırmacı: “Duygusunu paylaşmak” demek daha doğru olur. Az önce Ö2 hocamızın örneğinde gördüğümüz gibi, empatide bir anlam karmaşası var. Biz empatiyi genelde sempatiyle karıştırırız. Sempati nedir? “Aynı duyguyu onun gibi yaşamak.” Empati ise aslında onu anladığını hissettirmektir. Onun yanında olduğunu hissettirmek. Sempati yapıyoruz biz çoğu zaman. İşte, cenazelere gidiyoruz, kendimizi cenaze sahibi gibi parçalıyoruz. Bu sempati yapmak.

Ö2: Aaaa, evet, ben onu empati sanıyordum.

Ö3: Ben de.

Araştırmacı: Evet, bu genelde karıştırılır ya da bilinmez. Bunlar aslında farklı şeyler. Sempati “acımadır.” Empati “anlamaya çalışmadır.” Aralarındaki fark bu. Bu anlam karmaşasını da çözdüğümüze göre bir uygulama yapalım. Şimdi düşünelim. Sınıfta empati kurmakta en çok zorlandığınız durumlar nelerdir? Davranış problemi olan öğrenci mi, sürekli kuralları zorlayan öğrenci mi, yoksa arka planda kalan sessiz öğrenci mi?

Ö4: Aslında hepsi, hocam ya. Hepsinin zorluğu ayrı.

Ö5: Sürekli kuralları zorlayan bence. Hep aynı yerlerden vuruyor çünkü.

Ö2: Davranış problemi olan öğrenci.

Ö4: Şöyle sessiz, geri planda kalan bir öğrenciye karşı da ister istemez vicdan yapıyorsun. Hani onu derse katmaya vaktin olmadığı için belki.

Araştırmacı: Onunla empati yapabiliyorsunuz o zaman. Bu empati yapabildiğinizi gösteriyor. Onu anlayabildiğini gösteriyor.

Ö2: Evet, onu anlıyorsun.

Araştırmacı: Sürekli kuralları zorlayan ve davranış problemi olan öğrencilerde?

Ö2: Ben onda empati kuramıyorum. “Niye böyle yapıyor?” diyorum.

Araştırmacı: Kuralları zorlayanlarda mı?

Ö2: Evet.

Ö4: Kuralları zorluyor. Düzenli olarak yaptığı için bir yerde insanın sinirini de bozuyor.

Ö5: İyi bir şey olduğunda söyleyebiliyor, konuşup halledebiliyor ama sürekli aynı sorunlar.

Ö4: Niye böyle yapıyor? Niye diyorsun ya hani. Niye diyorsun?

Ö3: Kesinlikle zorlanıyorum, sürekli kurallar konusunda uyarıyorum.

Ö2: O kadar güzel bir ders anlatıyorum. Niye bunu yapıyorsun? Anlayamıyorum.

Araştırmacı: Bunları sorgulamak oldukça kıymetlidir. O anda doğrudan tepki verebilirdik; ancak artık öz farkındalığı yüksek ve öz yönetim becerilerini kullanabilen öğretmenler olma yolunda önemli adımlar attık. Öğretmen olarak empatiyi yalnızca anlatan değil, aynı zamanda modelleyen kişileriz. Çünkü verdiğimiz her tepki, öğrenciler için bir öğrenme örneğidir. Bir durumda nasıl karşılık verdiğimiz, ses tonumuzun nasıl değiştiği, beden dilimizi nasıl kullandığımız öğrenciler tarafından gözlemlenir. Öğrenciler, öğretmenin nasıl dinlediğini ve nasıl tepki verdiğini izleyerek öğrenir. Bu nedenle kendi davranışlarımızı fark etmek ve bilinçli hâle getirmek oldukça önemlidir.

Şimdi bunu daha iyi idrak edebilmek ve gözlemleyebilmek için bir uygulama yapacağız. Etkinliğimizin adı “Aynı Durum, Farklı Gözler.” Çalışma kâğıtlarınızı dağıtıyorum. Lütfen gözünüzün önüne sınıfta sizi en çok zorlayan bir öğrenciyi getirin. Bu durumu üç farklı bakış açısıyla düşünmenizi istiyorum. Önce öğretmen gözüyle bakın; kâğıttaki soruları

yanıtlayın. Ardından aynı durumu öğrenci ve veli bakış açısıyla değerlendirin. Bu durum size ne hissettiriyor? Boşluklara yazmanızı rica ediyorum. Sonrasında öğretmen, öğrenci ve veli koltuklarına oturarak düşüncelerinizi paylaşacağız.

Ö4: Evde ne yaşanıyor kısmına ne yazacağız?

Araştırmacı: Şiddet görüyor olabilir. Anne baba boşanıyor olabilir. Tacize uğramış olabilir gibi. Ne sebebi olabilir de zorlayıcı davranışlarda bulunuyor olabilir? Tabii ki bunlar uç örnekler...

Öğretmenler çalışma kağıtlarını doldurdu. Ama genel olarak, öğrenci evde ne yaşamış olabilir kısmında belirgin şekilde zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacıya “Ne olabilir?” gibi sorular fazlasıyla yöneltilmiştir. Öğretmenlerin öğrencinin davranışını anlamaya yönelik bilişsel açıklamalar üretmekte görece daha rahatken, öğrencinin yaşantısına duygusal olarak temas etmeyi gerektiren alanlarda zorlandıkları dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin kesin ve somut nedenler aradıkları, varsayım üretme konusunda çekingen davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, empati sürecinde belirsizliğe tahammül etmenin öğretmenler açısından güç olabildiğini düşündürmektedir. Çalışma sırasında öğretmenlerin yazma sürelerinin uzadığı, duraksamalar yaşadıkları ve birbirleriyle göz teması kurarak onay aradıkları gözlemlenmiştir. Çalışma kağıtlarını doldurmalarının ardından gönüllü olan bir öğretmen, ‘Öğretmen’ yazılı koltuğa oturarak zorlayıcı davranışı üç farklı bakış açısıyla değerlendirmeye başlamıştır.



Fotoğraf 4.2



Fotoğraf 4.3



Fotoğraf 4.4



Fotoğraf 4.5

- Ö5: Zorlayıcı öğrenci davranışı olarak, sınıftan bir öğrenciyi örnek alarak cevap vereceğim. Derste hiçbir şey dinlememesi, isteksiz olması, söylenen her şeye muhalif olması gibi davranışları beni çok zorluyor.
- Araştırmacı: Bu durum öğretmen koltuğuna oturduğunuzda size ne hissettirdi?
- Ö5: Sinirleniyorum ve çaresiz hissediyorum. Aynı öğrenciyle defalarca görüşüyorum ve artık çözüldü dediğim bir aşamada yeniden başa dönüyoruz. Sonra acaba benden mi kaynaklı bu durum, diyorum. Bu durumu çözemediğim için de yetersizlik hissediyorum.
- Araştırmacı: Öğrencinin davranışları sınıftaki durumunuzu nasıl etkiliyor?
- Ö5: Derse devam ediyorum ve o an durumu yok sayıyorum. Daha sonra öğrenciyle bireysel olarak görüşmek üzere erteliyorum. O anki durumumun modumu düşürmesine izin vermiyorum.
- Araştırmacı: Öğrenci koltuğuna oturduğunuzda ne hissettiniz? Öğrenci bakış açısıyla değerlendiresek, ne düşünüyor olabilir?
- Ö5: Aslında en zorlandığım kısım burayı değerlendirmek oldu. Empati kurmakta biraz zorlanıyorum. Okulda zorla tutulduğunu düşündüğü için — diğer öğrencilerden bu yönde geri bildirimler alıyorum — kendini zorlanmış hissediyor. Bu durum, bize öfke ve kızgınlık olarak yansıyor olabilir. “Ben neden buradayım?”, “Bunu neden yapıyorum?” ve “Bunlar bana ne kazandıracak?” gibi soruları kendi içinde sorguluyor olması da muhtemel.
- Araştırmacı: Günlük yaşamında bu öğrenci ne yaşamış olabilir? Onu bu şekilde davranmaya ne itiyor olabilir?
- Ö5: Öğretmen olarak verdiğimiz bilgiler karşılığında öğrencinin bir şeyler kazanmasını bekliyoruz; doğal olarak bir beklenti oluşuyor. Bu beklenti karşılanmadığında ise kişi kendini yetersiz ve kızgın hissedebilir. Eğer evde de sorunlar yaşıyorsa, bu durumun sınıf ortamına yansması da mümkündür.
- Araştırmacı: Veli koltuğuna oturduğunuzda ne hissettiniz? Sizce o ne düşünüyor, olabilir?
- Ö5: Çocukların ihmal edildiğini düşünüyorum. Bunun yanında belirgin bir bilgi eksikliği de söz konusu. Velinin kendi doğruları var ve bu doğrular üzerinden ilerlemek istiyor; bu durum çocuğun duygusal ihtiyaçlarıyla yeterince ilgilenmesini engelliyor. Çocuğun eline telefon verilmesini ya da tüm fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasını “ilgilenmek” olarak değerlendiriyor. Kısacası, veli çocuğuyla yeterince ilgilendiğini düşünüyor. Ancak bu yaklaşım, çocuğu bir miktar şımartırken uzun vadede yalnızca günü kurtarmaya yönelik kalıyor.
- Araştırmacı: Evet, güzel noktalara değindiniz? Başka konuşmak isteyen var mı? Öğretmen koltuğuna oturduğunuzda ne hissettiniz?
- Ö2: Beni en çok zorlayan öğrenci davranışı, öğrencinin sürekli konuşmak istemesidir. Parmak kaldırmadan izinsiz konuşuyor, yanındakini de konuşturuyor. Bu durum beni hem çok rahatsız ediyor hem de sinirlendiriyor. Aynı zamanda üzücü bir durum. Acaba dersi mi

sevmiyor, yoksa kendini başka şeylerle oyalamaya mı çalışıyor, bilmiyorum. Bunu sorguluyorum.

Araştırmacı: Öğrenci koltuğuna oturduğunuzda ne hissettiniz? Öğrenci bakış açısıyla değerlendirirsek, ne düşünüyor olabilir?

Ö2: Muhtemelen sıkılıyor. Okulu sevdiğini düşünmüyorum; belki de zorla okula gönderiliyor. Evde sahip olduğu rahat ortamı okulda bulamıyor. Büyük ihtimalle evde sınırsız abur cubur, sınırsız internet ve reels izleyebiliyor, istediği saatte yatıp kalkabiliyor ve çoğu istediğini elde edebiliyor. Burada ise kurallar var ve bunlara uymak zorunda, bu yüzden sıkıcı geliyor. Ders dinlemek onun için zor; bence bir şeyler öğrenmeye pek ilgisi yok.

Araştırmacı: Veli açısından baktığımızda, bu davranışı nasıl değerlendirirsiniz? Bu durumda neler hissediyor olabilirsiniz?

Ö2: Veli de çocuğunun yeterli olmadığını düşünüyor olabilir ve bu yüzden belki de bazı konularda müdahale etmeyi bırakmış olabilir. Genellikle bu sıkıntıyı yaşadığım çocuklar erkek çocukları oluyor. Erkek çocuklarının üzerine fazla gitmemek, kötü alışkanlık edinmelerini önlemek amacıyla veliler onları daha rahat bırakabiliyor. Korkuyor olabilirler; çocuklarının ortamlardan olumsuz etkilenmesinden endişe ediyorlar. Sevgilerini göstermek konusunda da zorlanıyor olabilirler ve sorumluluk alma konusunda eksiklikleri olabilir. Elbette, problemlerden bahsettiğimizde üzülüyorlar ve çocuğun daha iyi olmasını istiyorlar, ancak bunun için yeterince çaba göstermiyorlar.

Araştırmacı: Koruma içgüdüleriyle davranıyor olabilirler yani?

Ö2: Evet, olabilir. Aslında veli başlangıçta çocuğuyla uğraşmış ama bir yerden sonra tükenmiş. İsteddiği verimi alamayınca artık bırakmış ve aynı zamanda çaresizlik de hissediyor. Çözumsuz kalmış.

Diğer öğretmenler de paylaşımlarda bulunmuş ve gözlemlerini dile getirmişlerdir. Genel olarak öğretmenler, öğrencinin davranışlarını incelerken bunun ailede yaşanan boşanma veya evde karşılaştığı olumsuz bir olay gibi faktörlerden kaynaklanabileceğini; ayrıca ders esnasında sıkılmış ve derse karşı isteksiz olmasından etkilenmiş olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu durumları kendi bakış açılarıyla değerlendirdiklerinde, öğrencinin davranışlarının onları sinirlendirdiğini ve hoşgörü seviyelerinde azalmaya neden olduğunu; dolayısıyla tükenmişlik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Veli açısından bakıldığında ise anne ve babaların bu tür durumlarda üzüntü duyduklarını, çaresiz ve yetersiz hissettiklerini, ancak bu davranışların çoğunlukla ebeveyn tutarsızlığı, tükenmişlik ve çocuğun sorumluluk almak istememesi gibi nedenlerden kaynaklandığını gözlemlediklerini ifade ettiler.

Öğretmenler görüşlerini paylaştıktan sonra araştırmacı, etkinliğin başındaki ve sonundaki düşüncelerini almaya yönelik sorular yöneltmiştir.

- Araştırmacı: Etkinliğimizi uyguladık. Farklı koltuklara farklı gözlerle oturduk. İlk düşündüğünüzle son düşündüğünüz arasında fark oldu mu?
- Ö2: Çok fazla sinirlenmemem gerektiğini anladım. Arka planda öğrencinin motivasyonunun ve aile desteğinin de eksik olduğunu gördüm. Ne yaşadığını bilemeyebiliriz. Farklı açılardan bakmam bu farkındalığı oluşturdu. Empatiyi burada anladım. Daha önce yaptığım şeyin empati olmadığını fark ettim.
- Ö3: Aslında bunları çok arka plana attığımı fark ettim.
- Araştırmacı: Evet, herkesin arka planında farklı yaşam öyküleri ve deneyimler vardır. Hepimiz farklı hayatların içinden geliyoruz ve bunun davranışlara yansımaları da kişiden kişiye değişebiliyor. Bu etkinlikte, bir davranışın yalnızca görünen kısmına değil, arkasındaki nedenlere de odaklanmaya çalıştık. Burada önemli bir noktayı fark ettik: Empati, davranışı onaylamak değildir. Empati; davranışın ardındaki duyguyu, ihtiyacı ve insanı görmeye çalışmaktır. Yani “yaptığımı kabul ediyorum” demek değil, “seni anlamaya çalışıyorum” diyebilmektir. Peki bu farkındalığı sınıf ortamına nasıl taşıyoruz? Öğrencilerin davranışlarının arkasındaki nedenleri görmeye çalışarak, onları yargılamadan dinleyip kendi tepkilerimizle model olarak, bu anlayışı günlük sınıf uygulamalarının bir parçası hâline getirebiliriz. Empati, sınıfta çoğu zaman dilimizle görünür olur. Bunu nasıl yapabiliriz sizce?
- Ö4: “Bunu yaşadığında zorlanmış olabilirsin.” diyebiliriz.
- Ö2: “Biliyorum, yoruldu; bazen ders sıkıcı olabilir.” diyorum.
- Araştırmacı: Evet, bunlar güzel örnekler. Örneğin, “Şu an öfkeli görünüyorsun, doğru mu anlıyorum? Bu senin için önemli bir konu gibi duruyor.” gibi ifadeler kullanılabilir. Peki, bu hafta sınıfta empatiyi yansıtan bir cümle kuracak olsanız, bu nasıl bir ifade olurdu?
- Ö1: Öfkeli bir öğrencime, öfke duygusunun normal olduğunu ve bunu hepimizin yaşadığını vurgularım.
- Ö4: “Sıkıldığın için arkadaşınla konuştuğunu anlayabiliyorum.” diyebilirim.
- Ö5: “Sıkılıyorsunuz, dersler uzun ama biraz daha dışımızı sıkmamız gerekiyor.” derim.

Araştırmacı, paylaşılan ifadeler üzerine öğretmenlere geri bildirim vermiştir. Verilen örneklerde öğretmenlerin öğrencinin duygusunu fark etmeye ve adlandırmaya çalıştığı görülmektedir. Bu durum, empatik yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Ancak empatik cümlelerde amaç yalnızca yönlendirmek değil, öncelikle öğrencinin duygusunu yargılamadan yansıtabilmektir.

Bu nedenle “anlıyorum”, “fark ediyorum”, “zorlanıyor olabilirsin” gibi ifadelerle başlamak, öğrencinin kendini daha çok anlaşılabilir hissetmesini sağlar. Araştırmacı, empatik yansıtmaların düzeltilmeden önce gelmesi gerektiğini vurgulayarak, sınıf içinde kullanılan dilin

öğrencinin davranışını ve öğretmenle kurduğu ilişkiyi doğrudan etkilediğini belirtmiştir ve şunları eklemiştir:

Araştırmacı: Unutmayalım; empati sadece sessiz öğrenciler için değil, bizi zorlayan öğrenciler için de gereklidir. Çünkü en çok zorlayan davranışların arkasında çoğu zaman görülme ve anlaşılma ihtiyacı yatar. Bu nedenle sınıfta karşılaştığımız her davranışı yalnızca düzeltilecek bir sorun olarak değil, anlaşılması gereken bir mesaj olarak da görmeliyiz. Empatik bir dil kullandığımızda, öğrencinin savunmaya geçmeden kendini ifade etmesine alan açmış oluruz. Empati kurduğumuzda öğrenciye şunu hissettiririz: “Seni görüyorum ve anlamaya çalışıyorum.” Bu his, öğrencinin öğretmene karşı direncini azaltır ve iletişimi güçlendirir. Önce anlamaya çalıştığımızda, yönlendirme ve sınır koyma çok daha etkili olur. Az önce verdiğiniz örneklerde de bunu gördük. Öğrencinin duygusunu fark eden, adlandıran ve yargılamadan ifade eden cümleler, sınıf ortamında güven oluşturur. Küçük gibi görünen bu dil değişiklikleri, sınıf iklimini doğrudan etkiler.

Araştırmacı tarafından öğretmenlere iki uygulama görevi verilmiştir. İlk olarak öğretmenlerden, hafta boyunca sınıfta en az iki kez bir öğrenciye empatik yansıtma cümlesi kurlmaları istenmiştir. İkinci olarak ise öğretmenlerin, empati kurmakta zorlandıkları bir öğrenci için “Onun yerinde olsaydım...” ifadesiyle başlayan kısa bir yazı yazmaları görevlendirilmiştir.

Bir sonraki hafta, empatik yaklaşımın sınıf ortamında sürdürülebilirliğini destekleyen sosyal farkındalık becerisine geçileceği belirtilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin katılımı ve paylaşımları için teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır.

4.1.4. Eylem Planı 4

Amacı: Öğretmenlerin sosyal farkındalık becerisi kazanmasını sağlamak.

Süresi: 1 ders saati

Hazırlık: Araştırmacı derste kullanacağı araç-gereçleri (bilgisayar, hoparlör) ve çalışma kağıtlarını (Buzdağı) anlatımı hazırlar.

Programa başlamadan önce, geçen haftanın özeti ve hatırlatmalar yapılmıştır. Günlüklerle ilgili paylaşımlar yapılmış ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Her birinin kişisel görüşleri değerlendirilmiş ve bu haftanın konusu olan Sosyal Farkındalık oturumuna başlanmıştır.

Araştırmacı: Pek çoğumuz zaman zaman sınıfta daha sabırlıyız, bazen daha gerginiz. Bu gerginlik sadece bizi değil, sınıfın tamamını da etkiler. Çünkü öğretmenin duygusu sınıfın havasını belirler. Siz hangi duyguyla giderseniz, sınıf da onu yansıtır. Duygular bulaşıcıdır. Bundan geçen haftalarda da bahsetmiştik. İşte bu yüzden, bir öğrencinin bizim hissettiklerimizden farklı duygular içinde olabileceğini düşünmek önemlidir. Peki, bugün sınıfınızdaki öğrencilerden biri sizden farklı olarak ne yaşıyor olabilir?

Ö4: Sıkılıyorlar.

Ö5: Hevesle derse giriyorum, hiçbir şey yapmak istemiyorlar.

Ö1: Evde sorunları olabilir. Anne baba kavgasına şahit olmuş olabilir.

Araştırmacı: Farklı farklı şeyler söylediniz. Öğrencilerin yaşadığı gibi bunları biz de yaşamış olabiliriz. Hepimiz farklı yaşam deneyimleri ve yüklerle sınıfa geliyoruz. Sosyal farkındalık, öğretmenin bu farklılıkları fark ederek dersini ve tutumunu şekillendirmesidir. CASEL' a göre ve Maarif Modeli'ne göre sosyal farkındalık farklı şekillerde tanımlanır. CASEL'e göre sosyal farkındalık; başkalarının bakış açılarını anlamak, farklı geçmişlere, kültürlere ve yaşam koşullarına saygı duymaktır. Yani yalnızca bireysel empati değil, öğrenciyi çevreleyen sistemleri de okumaktır. Maarif Modeli'nde sosyal farkındalık; adalet, merhamet, sorumluluk ve ilişki bilinciyle birlikte ele alınır. Öğretmen, sınıfın iklimini kuran kişidir. Bu nedenle, öğretmenin sosyal farkındalığı sınıfın havasını doğrudan etkiler. Peki, sosyal farkındalığı olmayan bir sınıfta neler olur?

Ö2: İnsanlar birbirlerini fark etmezler, umursamazlar.

Ö4: Akran zorbalığı oluyor.

Ö3: Dışlanma olabilir.

Ö5: Lakap takma olabilir ki oluyor da zaten.

Araştırmacı: Bunların hepsi olabilir.

Ö2: Zaten, hocam, çocuklar en küçük farklılıkları bile kaldıramıyor.

Ö4: Dün öğrencimin biri bana geldi. "Bu bahçenin nöbetçi sırası B sınıfına gelmiş," dedi. Bana: "Hocam, A kişisini de nöbet listesine ekleyecek miyiz?" diye sordu. A kaynaştırma öğrencisi. Bu bir etiket mesela. Etiketleme oluyor.

Ö3: Mesela benim sınıfta da bir öğrencim var. Bu öğrencinin saç derisinde bir rahatsızlığı var. Başka bir öğrencim "Bu bitli!" demiş. Yani senenin başından beri hiçbir çocuk onunla oturmuyor. Öğrencilerin yerini değiştirdim. Baktım, biri ağlamaya başladı. "Niye ağlıyorsun?" dedim. Hocam, o benim yanıma oturdu. "Olabilir, ne olacak?" dedim. "Hani o bitli ya!" dedi. "O bitli değil," dedim. Ama ne fayda. Kimse o çocukla oynamıyor.

Araştırmacı: Görüyorsunuz, sosyal farkındalık eksik olduğunda öğrenciler birbirlerini fark etmiyor, etiketliyor, dışlıyor ve bazen zorbalık yapıyor. Duygusal anlamda öğrencileri büyük bir yalnızlığa itmiş oluyoruz. Böyle bir

ortamda, sınıf akademik olarak işlese bile duygusal güven sağlanamaz; güvenli olmayan bir yerde öğrenme ise kalıcı ve sağlıklı olmaz.

Ö2: Hocam, çocuklar genellikle birbirlerine olumsuz davranıyor. Aslında okulda çok zeki, ama sonra gelmek istemiyor. Bakıyorum ki herkes onunla eşit; yani, bir arkadaşı yok. Oysa bir arkadaşı olsa, her şey daha eğlenceli ve güzel olurdu.

Ö4: Kaynaştırma öğrencilerinin genellikle başarılı olamamalarının sebeplerinden biri de bu, değil mi? Dışlanmış olmaları, kaynaştırma öğrencileri için aslında çok büyük bir etken.

Ö3: Öğrencimin annesi sabah beni aradı: “Hocam, çocuğu okula gönderemiyorum.” “Niye?” diye sordum. “Bilmiyorum, hocam, neden gelmek istemiyor,” dedi. “Arkadaşlarıyla bir sorun mu yaşadı?” diye ekledi. Ben de “Siz yine de zorla da olsa gönderin.” dedim. Ama çocuğa sürekli ‘Sen bitlisin, bitlisin.’ gibi söylemler olursa, sizce o ortamda bulunmak ister mi? Adı çıkmış olmasa bile etkileniyor. Sonuç olarak çocuk okula gelmek ve ders yapmak istemiyor.

Araştırmacı: Zaten özel eğitim çocukları, özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim okullarında daha başarılı oluyorlar. Çünkü çevrelerinde herkes onlar gibi ve birbirlerini kınamıyorlar; böyle bir ortamda kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar. Bu yüzden başarıları daha yüksek oluyor. İşte yine aynı noktaya geliyoruz: Böyle bir ortamda, sınıf akademik olarak işlese bile duygusal güven sağlanamaz; güvenli olmayan bir yerde öğrenme ise kalıcı ve sağlıklı olmaz. Çocuk ortamı terk etmek istiyor.

İşte tam da bu yüzden, davranışların altında yatan nedenleri anlamak çok önemli. Şimdi birlikte çok güçlü bir model kullanacağız: Buzdağı Modeli. Buzdağının üstünde görünen davranışlar: geç kalma, ödev yapmama, agresif davranış... Ama buzdağının altında genellikle aile sorumlulukları, ekonomik zorluklar, dil bariyeri, travma ve görünmeyen kaygılar yer alır. Sınıfta yine sizi zorlayan bir öğrenci davranışını düşünmenizi istiyorum. Sizlere çalışma kağıtları dağıtıyorum. Buradaki soruları zor öğrenci davranışını düşünerek cevaplamanızı istiyorum.

Bu çalışma, öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları öğrenci davranışlarını yalnızca görünen yönleriyle değerlendirmeleri yerine, bu davranışların altında yatan sosyal, duygusal ve çevresel etkenleri fark etmelerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcılardan öncelikle sınıfta kendilerini zorlayan ya da dikkatlerini çeken bir öğrenci davranışını düşünmeleri istenmiştir. Ardından “Bu davranışın altında neler olabilir?” sorusu yöneltilmiş ve üç dakikalık bireysel düşünme süresi verilmiştir. Bu aşamada katılımcıların kısa notlar almalarına olanak tanınmış, böylece içgörü geliştirmeleri teşvik edilmiştir.

Çalışmanın ilk adımında öğretmenlerden, söz konusu davranışı yargı içermeyecek biçimde ve yalnızca gözlemlenebilir yönleriyle tanımlamaları beklenmiştir. Bu vurguyla “davranış” ile “yorum” birbirinden ayrıştırılmak istenmiştir. İkinci adımda ise öğretmenlerin bu davranışla karşılaştıklarında akıllarından geçen ilk düşünceleri ve hissettikleri duyguları ifade etmeleri istenmiştir. Bu bölümün, öğretmenin öz farkındalığını artırmayı ve davranışa verilen tepkilerin duygusal arka planını görünür kılmayı hedeflediği belirtilmiştir.

Üçüncü adımda, “buzdağının altı” metaforu üzerinden davranışın altında yatan görünmeyen etkenler ele alınmıştır. Katılımcılar, aile içi sorumluluklar, ekonomik zorluklar, akademik yetersizlikler, duygusal zorlanmalar, akran ilişkileri, travmatik yaşantılar, dil ve kültürel farklılıklar ya da görülme ihtiyacı gibi olası faktörleri değerlendirmeye davet edilmiştir. Bu aşamanın öğretmenlerin davranışları bireysel bir sorun olarak değil, çok katmanlı bir bağlam içinde ele almalarını desteklediği ifade edilmiştir.

Dördüncü adımda davranışın sosyal bağlamı incelenmiştir. Okul ortamı, sınıf iklimi, aile ve yaşam koşulları ile toplumsal ve kültürel faktörlerin davranış üzerindeki olası etkileri ele alınmıştır. Bu yaklaşımın, öğrenci davranışlarının yalnızca bireysel özelliklerle açıklanamayacağını; çevresel ve yapısal etkenlerin de belirleyici olabileceğini vurguladığı belirtilmiştir.

Son aşamada ise öğretmenlerden bakış açılarını yeniden değerlendirmeleri istenmiştir. Davranışı artık nasıl yorumladıkları ve bu farkındalığın öğretmen tutumlarını nasıl etkileyebileceği üzerinde durulmuştur. Böylece öğretmenlerin daha adil, kapsayıcı ve destekleyici tepkiler geliştirmelerinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Bu bütüncül sürecin, öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeylerini artırarak sınıf içi etkileşimlerde daha bilinçli ve empatik yaklaşımlar sergilemelerine katkı sağlamasının hedeflendiği belirtilmiştir.

Araştırmacı: Ö5 hocam başlamak istiyor. Zorlayıcı davranışı düşündüğünüzde buzdağının üstünde ne var?

Ö5: Öğrencinin derste sürekli konuşmaya çalışması.

Araştırmacı: İlk tepkiniz, öğretmen olarak aklınıza gelen ilk düşünce neydi?

Ö5: Sinirli hissediyorum. Genellikle öğrencilerin davranışlarını birkaç ders boyunca gözlemledikten sonra, konuşabileceklerini düşündüğüm öğrencileri ders başlamadan önce birbirinden ayırıyorum. Buna rağmen, yine konuşmaya devam ediyorsa ve ders sırasında sınıfın düzenini bozuyorsa, o esnada da yer değişikliği yapabiliyorum. Ancak bunu sessizce ve dikkat çekmeyecek şekilde gerçekleştiriyorum. Örneğin, öğrencinin yanına giderek sakın bir biçimde uyarıda bulunuyorum;

böylece farkındalık oluşmasını amaçlıyorum. Eğer buna rağmen davranış devam ediyorsa, yer değişikliği uygulamasına başvuracağım.

Araştırmacı: Peki, buzdağının altı, görünmeyen kısımlarında bu davranışları tetikleyen ne olabilir?

Ö5: Görünmeyen boyutta, öğrencinin bu davranışla kendini görünür kılmaya çalıştığını düşünüyorum; adeta “Ben de buradayım.” mesajı vermek istiyor olabilir. Ayrıca ailesel etkenlerin de önemli olduğunu düşünüyorum. Bazı öğrencilerin ev ortamında net sınırlar ve tutarlı bir düzenle karşılaşmadıklarını gözlemliyorum. Ailesel sorunların bu davranışlara zemin hazırlayabileceğini değerlendiriyorum. Bunun yanında, çocuğun sorumluluk bilinci kazanmadan ve yeterli sorumluluk verilmeden yetiştirilmiş olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca bazı öğrencilerin derste çok çabuk sıkıldıklarını ve bu sıkılganlıklarının davranışlarına yansıtılabileceğini gözlemliyorum.

Araştırmacı: Belki de bu davranışın altında bir onaylanma ihtiyacı olabilir diye düşünüyorum. Evde yeterince fark edilmediği ya da görülmediği için okul ortamında dikkat çekmeye ve fark edilmeye çalışıyor olabilir. Aslında burada temel mesele; öğrencinin görülme ve değerli hissetme ihtiyacı olabilir. Sizce de bu şekilde olabilir mi?

Ö4: Bunun için açıkça konuşulur mu, emin değilim; ancak öğrencinin onay ihtiyacını bazen başarı üzerinden karşılamaya çalıştığını düşünüyorum. Normalde kişi onay almak için başarısıyla ön planda olmak ister. Fakat bu tarz öğrencilerle gerçekten ben de zorlanıyorum. Daha önce de belirttiğim gibi, bazı çocukların yeterli sorumluluk verilmeden, sorumluluk bilinci geliştirilmeden yetiştirildiğini düşünüyorum. Ayrıca sürekli ellerinde bir ekran olması ve sürekli kaydırma alışkanlığına sahip olmaları nedeniyle derste çok çabuk sıkıldıklarını gözlemliyorum. Gerçekten de çabuk sıkılıyorlar ve dikkat süreleri oldukça kısa oluyor. Bu nedenlerle sınıf içinde bu tür davranışlarla daha sık karşılaştığımı düşünüyorum.

Araştırmacı: Bu şekilde farklı yönlerden bakmak, bakış açınızı değiştirdi mi?

Ö5: Tabii ki. Bazı durumlarda daha anlayışlı olabilirim diye düşündüm.

Araştırmacı: Evet, bunlar kıymetli düşünceler. Başka konuşmak isteyen var mı?

Ö3: Benim gözlemlediğim davranış da öğrencimin aşırı konuşması. Normal konuşmaları bir kenara bırakacak olursak, her şeye atlaması, sürekli yorum yapması ve çoğu zaman anlamsız konuşmalar yapması beni zorluyor. Gereksiz yere aşırı konuşuyor. İçimden geçen ilk düşünceler genellikle “Artık sus, yeter. Sussan iyi olur. Ben de bir insanım; benim de bir tahammül sınırim var.” şeklinde oluyor. Bu durum karşısında hissettiğim duygu yoğun olarak sinirlenmek oluyor. Derse geçmek, konuyu işlemek ve diğer öğrencilerin zamanını kaybetmemek gerektiği için sabırsızlanmaya başlıyorum. Bu nedenle söz konusu davranış beni hem duygusal hem de sınıf yönetimi açısından zorlayabiliyor.

Araştırmacı: Peki buzdağının altı, görünmeyen kısımlarında bu davranışları tetikleyen ne olabilir?

Ö3: Bence burada, kimi zaman öğrencinin bastırılmış duygularının çok yoğun olabileceğini ya da ailenin çocuğu aşırı şımartmış olabileceğini gözlemliyorum. Bu nedenle çocuk susmayı bilmiyor ya da ailede hiç söz hakkı verilmemiş olabilir. Davranışta konsantrasyon da önemli bir faktör. Örneğin, evde çok sakin bir çocuk okulda kendini daha fazla ifade etmek için patlama yapabiliyor. Bazı öğrenciler ailede sürekli bastırılmış olabilir ve okulda daha hafif bir ortam bulduklarında duygularını tamamen dışa vurabiliyorlar. Yani iki uç nokta da mümkün; bazıları patlamaya hazır olabilir. Bence en önemli etkenlerden biri aile ve yaşam koşullarıdır. Böyle bir durumla karşılaştığımda bakış açımı değiştirdiğimde, belki de çocuk bir şeyler anlatmak istiyordur; bastırıldığı bir duyguyu ifade etmeye çalışıyor olabilir. Kimseye açamadığı bir duyguyu küçük bir fırsatta paylaşmak isteyebilir. Kendi deneyimlerim üzerinden düşündüğümde, ben de bastırılmış bir aile ortamında olsaydım, okulda belki ben de çok konuşur muydum diye kendime soruyorum. Bu nedenle çocuğun yerine kendimi koyduğumda, daha anlayışlı ve sabırlı olabiliyorum. Daha önce “Yeter artık, sussun!” dediğim çocukla ilgili artık biraz daha hoşgörülü olabiliyorum; biraz konuşmasına izin verebiliyorum ve durumu idare edebiliyorum. Tabii ki bu kolay olmuyor ama mümkün olabiliyor.

Araştırmacı: Tabii ki, 30 kişilik sınıflarda her zaman böyle davranmak zor olabilir.

Ö3: Bazı sınıflarda, öğrencilerin konuşmaktan çok, sınıfın dikkatini kendi üzerlerine çekmeye çalıştıkları durumlar oluyor. Örneğin, dün bir öğrencimiz bir şeyler karıştırıp koku oluşmasına neden olarak tüm sınıfın ilgisini üzerine çekmeye çalıştı. Bence bu davranışın temelinde anne-baba tutumlarındaki tutarsızlık yatıyor. Velilerimiz de bunu itiraf ediyor; anne genellikle disiplin sağlamak isterken baba daha hoşgörülü olabiliyor. Bu tutarsızlık, öğrencilerin okulda sergiledikleri davranışlara yansıyor. Öğretmenlerimiz genellikle bu durumdan şikâyetçi oluyor ve sürekli tekrar eden dikkat çekme davranışları hem sınıfı hem de öğretmeni olumsuz etkiliyor. Tek seferlik olayları tolere edebiliyoruz, ancak her derste aynı şeyin tekrar etmesi ister istemez öğretmeni de gerginleştiriyor. Ben genellikle sakin görünmeye çalışsam da bu durumlarda öğrenciyi uyardım gerekiyor ve doğal olarak tepki veriyorum.

Araştırmacı: Değişmeyen bir gerçek var: Aile ortamına ve okul dışındaki etkenlere doğrudan müdahale etme imkânımız yok. Bu nedenle ancak okul içindeki değişkenler üzerinde çalışabiliyor ve bu alanlarda bir değişim sağlamaya gayret edebiliyoruz. Ancak öğrencinin hayatındaki dış etkenler üzerinde kontrolümüz olmadığı için bu durum zaman zaman süreci zorlaştırabiliyor.

Ö4: Öğretmenle inatlaşmanın, okul içinde öğrencinin popülaritesini artırdığına dair bir algı oluşmuş durumda. Bunun da davranışlar üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum. Maalesef, öğretmenin bazı konulardaki yaptırım gücünün azalması da öğrencileri bu tür davranışlar konusunda daha cesur hâle getiriyor. Otoritenin zayıfladığı algısı, bu tutumların artmasına neden olabiliyor.

Araştırmacı: Bazı öğrenciler için “Ailesinde sorun var, ev ortamı sıkıntılı” gibi değerlendirmeler yapıyoruz. Ancak bazen çok sessiz kalan bir öğrenciyle de karşılaşıyoruz. O öğrenci derse katılmıyor olabilir ve bu da bizi zorlayabiliyor. Bu durumda da “Acaba evde çok ciddi bir sorun mu yaşıyor?”, “Özel ve ağır bir durum söz konusu olabilir mi?” diye düşünmeye başlıyoruz. İşte tam burada sosyal farkındalık devreye giriyor. Öğrencinin davranışının arkasındaki olası nedenleri fark etmek bizi çaresizleştirmiyor; aksine, davranışı kişiselleştirmememizi sağlıyor. “Bunu bana karşı yapıyor” demek yerine, “Evde yaşadığı sebeplerden dolayı böyle davranıyor olabilir” diyebiliyoruz. Bu yaklaşım, mesleki anlamda tükenmişliği de farklı bir noktaya taşıyor. Çünkü yaşananları tamamen kendimizle ilişkilendirmiyoruz. Sorunun yalnızca bizden kaynaklanmadığını, dış etkenlerin de rol oynadığını kabul etmek, psikolojik olarak bizi rahatlatıyor. Aynı zamanda bu bakış açısı, daha çözüm odaklı yaklaşmamıza da imkân tanıyor. Olayı kişisel bir çatışma olarak görmek yerine, altında yatan nedenleri anlamaya çalıştığımızda farklı alanlara dokunma ve daha yapıcı adımlar atma fırsatı buluyoruz. Kısacası, bakış açımızı değiştirmek hem bizi koruyan hem de öğrenciyi daha doğru anlamamıza yardımcı olan bir yaklaşım hâline geliyor. Aslında sosyal farkındalığın sınıfta en etkili ve en somut karşılığı, adil ve kapsayıcı olmamızdır. Burada özellikle “eşit” değil, “adil” davranmaktan söz ediyorum. Sosyal farkındalığın sınıftaki en güçlü yansıması budur. Peki adil olmak ne demektir? Sınıfta herkese aynı şekilde davranmak mıdır?

Ö1: Kesinlikle değil.

Ö2: Evet, değil.

Araştırmacı: Az önce zaten pek çok dezavantajlı durumdan söz ettik. Her öğrencinin koşulu, yaşadığı çevre ve ihtiyaçları birbirinden farklı. Dolayısıyla öğretmenin yaklaşımı da doğal olarak ihtiyaca göre şekilleniyor. Bu noktada şunu netleştirmek gerekiyor: Adalet, eşitlik değildir. Adalet; her öğrenciye aynı şeyi vermek değil, her öğrencinin ihtiyacı olan desteği sunabilmektir. Örneğin, kaynaştırma öğrencisi olan bir çocuğa zaten farklı bir destek sunuyoruz. Ya da anne-babası boşanmış bir öğrenciye, yaşadığı süreci gözeterek daha farklı ve hassas bir yaklaşım sergileyebiliyoruz. Bu, ayrıcalık değil; ihtiyaca göre destek sunmaktır. İşte, sosyal farkındalık tam da burada devreye girer. Öğretmenin, öğrencinin koşullarını fark edebilmesi ve herkese aynı şekilde değil, her birine gerekli olanı sunabilmesi sosyal farkındalığın sınıftaki en somut karşılığıdır. Bu yaklaşım, hem sınıfta daha adil bir iklim oluşturur hem de öğrencilerin kendilerini değerli ve anlaşılmış hissetmelerini sağlar. Şimdi bununla ilgili bir uygulama yapacağız. Bu farkındalığı, hareketli bir deneyimle birlikte yaşayacağız. Etkinliğimizin adı: “Öğrencinin Ayakkabılarıyla Yürümek.” Bu etkinlikte öğrencinin bakış açısını adım adım hissetmeye çalışacağız. Farklı durumlarda bir öğrencinin neye ihtiyaç duyabileceğini sadece düşünerek değil, bedenimizle ve duygularımızla deneyimleyeceğiz.

Etkinlikte sınıf ortamında sembolik bir yürüyüş parkuru oluşturulmakta ve katılımcılara farklı öğrenci profilleri (örneğin; yeni göç etmiş ve dil bariyeri yaşayan, evde sorumlulukları nedeniyle akademik zamanı sınırlı olan ya da özel öğrenme ihtiyacı bulunan öğrenciler) verilmiştir. Katılımcılardan, belirlenen duraklarda bu öğrencilerin karşılaşılabileceği akademik ve sosyal zorlukları hem bilişsel hem de duygusal düzeyde deneyimlemeleri istenmiştir.

Her durakta; ödev teslimi, grup çalışması, ders temposu, sosyal etkileşim ve gün sonu duygusal yük gibi tipik sınıf içi durumlar senaryolaştırılmıştır. Katılımcılar, “Ne hissediyorum? Neye ihtiyacım var?” soruları üzerinden içsel bir değerlendirme yaparak öğrencinin perspektifini anlamaya çalışmıştır.

Uygulamanın ardından gerçekleştirilen kısa paylaşım bölümünde, katılımcıların hangi duraklardan daha fazla etkilendikleri, öğrenci davranışlarını nasıl yeniden yorumladıkları ve sınıf yönetimi ile adalet anlayışlarına dair hangi farkındalıkları geliştirdikleri tartışılmıştır.



Fotoğraf 4.6



Fotoğraf 4.7



Fotoğraf 4.8

Öğretmenler, etkinliğin kendilerini en çok etkileyen bölümlerinin genellikle duygusal yük ve grup çalışması durakları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu aşamalarda yoğun biçimde yetersizlik ve kaygı duygusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimlediği sosyal izolasyonu canlandırdıkları bölümde dışlanmışlık hissini oldukça güçlü olduğunu ve bunun kendileri için zorlayıcı bir deneyim olduğunu dile getirmişlerdir. Bu geribildirimler, öğrencilerin yaşadığı görünmeyen duygusal yüklerin öğretmenler tarafından daha derinden fark edilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmacı, oturumun sonunda gerçekleştirilen deneyimsel çalışmayı şu ifadelerle özetlemiştir:

“Bugün şunu birlikte deneyimledik: Öğrenciler sınıfa yalnızca defterleriyle değil; duygularıyla, sorumluluklarıyla, korkularıyla ve umutlarıyla giriyor. Empati, öğrencinin kalbine yaklaşımdır. Sosyal farkındalık ise onun içinde bulunduğu dünyayı okuyabilmektir. Bir öğretmen bunu yaptığında sınıf yalnızca ders işlenen bir yer olmaktan çıkar; her öğrencinin görülüp değerli hissettiği, güvenle öğrenebildiği bir alana dönüşür. Her şeyi değiştiremeyebiliriz; ancak bakış açımızı değiştirdiğimizde öğrencinin yolunu kolaylaştırabiliriz. Bugün attığımız küçük adımlar, sınıfta büyük bir güven duygusu oluşturabilir.”

Araştırmacı, bu farkındalığın sınıf ortamına taşınabilmesi amacıyla öğretmenlere iki küçük uygulama önermiştir. Bu uygulamaların bir değerlendirme aracı değil, fark etme ve güçlendirme süreci olduğu özellikle vurgulanmıştır. İlk olarak öğretmenlerden, öğrencilerle “Herkesin farklı olabileceği durumlar” başlığı altında kısa bir sınıf sohbeti yapmaları istenmiştir. Bu sohbetin; öğrencilerin farklı öğrenme hızları, aile sorumlulukları, güçlü ve zorlandıkları yönler üzerine düşüncelerini sağlayarak sınıfta kapsayıcı ve empatik bir dil geliştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir.

İkinci olarak öğretmenlere, bir hafta boyunca genellikle fark edilmeyen bir öğrenciyi bilinçli biçimde gözlemlenmesi önerilmiştir. Bu gözlem sürecinde öğrencinin güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve olumlu davranışlarını fark ederek not almaları istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden, karşılaştıkları zorlayıcı bir davranışta “Bunun altında ne olabilir?” sorusunu kendilerine yöneltmeleri ve kısa bir yansıtma notu tutmaları beklenmiştir.

Araştırmacı, bu küçük ancak bilinçli adımların öğretmenlerin sosyal farkındalık becerilerini pekiştireceğini ve sınıf içinde daha adil, kapsayıcı ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkı sağlayacağını ifade ederek oturumu sonlandırmıştır.

4.1.5. Eylem Planı 5

Amacı: Öğretmenlerin İlişki Kurma becerisi kazanmasını sağlamak.

Süresi: 1 ders saati

Hazırlık: Araştırmacı derste kullanacağı araç-gereçleri (bilgisayar, hoparlör) hazırlar ve İletişim Köprüsü etkinliği için ortam düzenlemesini yapar.

Programa başlamadan önce geçen haftanın özeti ve hatırlatmalar yapılmıştır. Günlüklerle ilgili paylaşımlar yapılmış ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Danışman, sınıf içindeki gözlemleriyle ilgili dönütler vermiştir. Her birinin kişisel görüşleri değerlendirilmiş ve bu haftanın konusu olan ilişki becerileri oturumuna başlanmıştır.

Araştırmacı: Hoş geldiniz. Bugün birlikte sınıf içi ilişkilerin en görünmeyen ama en güçlü unsurunu ele alacağız: ilişki becerileri. Başlamadan önce sizden küçük bir ricam var. Bugün sınıfınızdaki iletişimi tek kelimeyle tanımlamanızı istiyorum. Bu kelime olumlu ya da zorlayıcı bir duyguya ait olabilir. Aklınıza ilk geleni paylaşabilirsiniz.

Ö2: Toleranssız diyebilirim.

Ö1: Sabırlı. Bütün gün sabrettim.

Ö4: Gergin.

Ö3: Disiplinli. Disiplin olunca derste ona göre davranıyorlar.

Ö5: Sakin.

Araştırmacı: Teşekkür ederim. Fark ettiyseniz, her kelime farklı. Çünkü iletişim sabit bir yapı değildir. Sınıfın ruh hâline, öğrencilerin duygularına, hatta bizim o günkü enerjimize göre değişir. İşte tam da bu yüzden ilişki becerileri bu değişken süreci yöneten en dinamik gücümüzdür. İletişimi sadece konuşmak olarak değil, anlamak, hissetmek ve bağ kurmak olarak yeniden düşünmemiz gerekiyor. Bugün birlikte şu sorunun cevabını deneyimleyeceğiz: Güvenli ve etkili iletişim kurarak ilişkileri nasıl güçlendirebiliriz? Çünkü güçlü ilişkiler tesadüfen oluşmaz; bilinçli bir dil, açık bir zihin ve karşılıklı güvenle inşa edilir. Şimdi gelin, bunu sadece konuşarak değil, birlikte yaşayarak keşfedelim.

CASEL modeline göre ilişki becerileri; aktif dinleme, açık iletişim, iş birliği, güven kurma becerilerini kapsar. Aktif dinleme nedir peki? Sadece duymak değil, anlamak için dinlemektir. Göz teması kurmak, sözü kesmemek, beden diliyle “seni dinliyorum” mesajı vermektir. Şu an beni dinlemeniz gibi. Açık iletişim nedir? Net, sakin, saygılı ve anlaşılır bir ifade biçimidir. Belirsiz, aceleci ya da sert bir dil ise çoğu zaman kaygı üretir. Burada en kritik nokta şu: Öğretmen sınıfta iletişimin modelidir. Biz nasıl konuşuyorsak, öğrenciler de öyle konuşmayı öğrenir. Biz nasıl dinliyorsak, öğrenciler de öyle dinler. Bizim ses tonumuz, sınıfın duygusal iklimini belirler. Şimdi bunu teoride bırakmayacağız. Birazdan hep birlikte deneyimleyeceğiz. Bir etkinlik yapacağız. Etkinliğimizin adı: İletişim Köprüsü.

Etkinlik için çevre düzenlemesi yapılmış ve sınıfa çeşitli engeller bırakılmıştır. Etkinlik, katılımcıların ikili gruplara ayrılmasıyla başlamıştır. Her grupta roller belirlenmiş; bir katılımcı “yönlendiren”, diğeri “yönlendirilen” olarak görevlendirilmiştir. Zamanın kısıtlı olması nedeniyle yalnızca bir grupta uygulama gerçekleştirilmiş, diğeri katılımcılar ise gözlemci olmuştur. Yönlendiren görevine Ö3, yönlendirilen görevine ise Ö2 gönüllü olmuştur. Yönlendirilen kişinin gözlerini kapatması istenmiş ve uygulama süresince gözlerini açmaması gerektiği belirtilmiştir. Yönlendiren kişiye ise partnerini önceden belirlenen bir noktaya yalnızca sözlü yönergelerle ulaştırma görevi verilmiştir. Süreç başlamadan önce kurallar açıkça ifade edilmiştir: fiziksel temas ve dokunma yasaktır; yalnızca kelimeler ve ses tonu kullanılacaktır, yönergeler kısa, net ve anlaşılır olmalıdır. Uygulama sırasında eğitimci ortamı gözlemlemiş, ancak sürece müdahale etmemiştir. Belirlenen süre sonunda katılımcılar durdurulmuş ve roller değiştirilerek aynı uygulama ikinci kez gerçekleştirilmiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra tüm katılımcılar yerlerine geçmiştir.

Ö3: (Sert bir ses tonuyla yönlendirmeye başlar.) Öne gel. Sol tarafa gel. Biraz dikkatli ol. Düz gel. Söylediklerimi dinlesene. Beni dinlemiyorsun. Biraz hızlı ol.

Ö2: Verilen yönlendirmelere uygun biçimde hareket ederek belirlenen bitiş noktasına başarıyla ulaşmıştır. Öğretmenlerin önerisi doğrultusunda etkinlik, ses tonu ve iletişim tarzının etkisini gözlemlemek amacıyla iki farklı biçimde uygulanacak şekilde güncellenmiştir. Bu kapsamda Ö3, ilk uygulamada agresif ve sert bir ses tonu kullanarak yönlendirme yapmış; ikinci uygulamada ise daha yumuşak, sakin ve anlayışlı bir ses tonuyla aynı süreci tekrarlamıştır. Böylece ses tonu ve tavır farklılığının yönlendirme sürecine etkisi karşılaştırmalı olarak deneyimlenmiştir.

Ö3: (Sakin ve anlayışlı bir ses tonuyla) Çok yavaş adımlarla birazcık ilerliyoruz. Sağ yapıyoruz ve yavaş yavaş sağ yaparak sesime doğru gel. Dikkat et, sana zarar gelmesin. Çok güzel gidiyorsun. Sağ yapıp biraz daha düz gelir misin? Dümdüz geliyoruz. Aferin, harika! (Alkışlar)



İki uygulama sonrasında değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

Araştırmacı: Şimdi biraz duygulara bakalım. Gözleri kapalı olanlara soruyorum: Ne hissettiniz? Rahat mıydınız, yoksa kaygı mı yaşadınız? Hangi tür ses tonu size güven verdi?

Ö2: İlk aşamada gerçekten çok tedirgindim ve kaygılıydım. Sanki biri beni yokuş aşağı itiyormuş gibi hissettim. Korktum. O an bütün bildiklerimi unutmuş gibiydim; sağımı solumu karıştırdım. Hiç iyi hissetmedim. Ama ikinci aşamada kendimi hocaya bıraktım. Bu kez yumuşak ve sakin bir şekilde yönlendirdi. Hata yapmaktan korkmadım. “Bana zarar verecek bir yere götürmez” diye düşündüm. Hocamın sesi sanki bulutların üzerindeymişim gibi hissettirdi, gerçekten güven verdi. Gözler kapalıyken insan ses tonunu çok daha yoğun hissediyor. Bu yüzden ses tonunun etkisini derinden yaşadım ve gerçekten çok etkilendim.

Araştırmacı: Yönlendirenlere soruyorum: Net olmak kolay mıydı? Karşı tarafın kaygısını hissettiniz mi? Ses tonunuzun etkisini fark ettiniz mi?

Ö3: Net olmak sandığımdan daha zormuş. Karşı tarafın kaygısını gerçekten hissettim. Sert bir dil kullandığımda adeta kuş gibi titredi, gerildi. Hata yaparsa çok kötü bir şey olacakmış gibi bir hâli vardı; eli ayağı dolaştı. O gerginliği ben de hissettim. Ses tonumun ne kadar etkili olduğunu o an fark ettim. İlk uygulamada zaten çok gergindi ve kendini fazlasıyla kastı. İkinci uygulamada ise daha rahattı; kendini bana bırakmıştı. Ses tonum yumuşadıkça onun da gevşediğini ve sürece daha güvenle katıldığını gördüm.

Araştırmacı: Gözlemci olarak sizler ne düşündünüz?

Ö5: Ben dışarıdan izlerken ses tonunun ortamı nasıl değiştirdiğini çok net gördüm. İlkinde ortam bir anda gerildi. Yönlendirilen kişinin omuzları düştü, bedeni kasıldı, adımları yavaşladı. Sanki yanlış yapmamak için aşırı çaba harcıyordu, ama bu çaba onu daha da zorluyordu. İkinci turda ise ses tonu yumuşayınca ortamın havası değişti. Yönlendirilen daha dik durdu, adımlarını daha rahat attı. Hatta yüz ifadesi bile değişti diyebilirim. Dışarıdan bakınca şunu fark ettim: Aynı kelimeler bile farklı bir ses tonuyla söylendiğinde bambaşka bir etki yaratabiliyor. Güven verilince kişi daha rahat ilerliyor, sertlik olunca ise en basit adım bile zorlaşıyor.

Ö4: Ben de gözlemci olarak şunu fark ettim: İlk uygulamada yönlendiren konuşurken kelimelerden çok sesin sertliği öne çıkıyordu. Yönlendirilen kişi sanki sürekli tetikteydi. Küçük bir duraksamada bile paniklediğini gördüm. Adım atmadan önce uzun uzun bekledi, emin olmaya çalıştı. Güvenmek yerine kontrol etmeye çalışıyordu gibi geldi bana. İkinci uygulamada ise aynı ortamda olmamıza rağmen atmosfer tamamen değişti. Ses tonu yumuşayınca yönlendirilen kişi daha akıcı hareket etti, hata yapsa bile toparlayabileceğini biliyormuş gibiydi. Bence burada en belirgin fark, güven duygusuydu. Dışarıdan bakınca şunu düşündüm:

İnsan kendini güvende hissettiğinde hem daha cesur hem de daha açık oluyor. Ses tonu gerçekten davranışı doğrudan etkiliyor.

Araştırmacı: Çok güzel noktalara değindiniz. Hepinizin paylaşımlarında ortak bir nokta var: Güven olduğunda beden gevşiyor, zihin açılıyor; sertlik olduğunda ise beden kasılıyor ve öğrenme zorlaşıyor. Demek ki mesele sadece doğru yönerge vermek değil, o yönergenin hangi duyguyla verildiğidir. Sınıfta öğrencilerimiz çoğu zaman gözleri kapalı gibi... Bizim ses tonumuz onlar için ya bir köprü oluyor ya da bir engel. Bu deneyim bize çok önemli bir gerçeği gösterdi: Belirsizlik kaygı üretir, netlik ise güven üretir. Biz sakın, net ve güven verici olduğumuzda kendilerini daha güvende hissederek. Ancak biz gergin ve kaygılı olduğumuzda, bu duygu onlara da yansır ve tepkileri buna göre şekillenir. Kısacası, sınıftaki atmosfer yalnızca ne söylediğimizle değil, nasıl söylediğimizle de belirlenir.

Ö3: Hocam, üniversitede de bunu çok net yaşamıştık. Konu aslında basit bile olsa, eğer hocanın sesi sert ve gerginse, o konuyu anlamakta zorlanıyorduk. Sanki zihnimiz kapanıyordu. Bir hocamız vardı, Halk Edebiyatı dersine girerdi. Espriler havada uçuşurdu. 40–50 sayfa anlatırdı ama biz güle güle dinlerdik. Ders zor, kavramlar ağır olmasına rağmen bir şekilde aklımızda kalırdı. Aradan bu kadar yıl geçti, hâlâ hatırlıyorum anlattıklarını. Ama başka bir hocamız daha vardı. Derse o kadar gergin girerdi ki... İnanın, onun anlattığı konuların çoğunu hatırlamıyorum. Demek ki mesele sadece içerik değil; o içeriğin hangi duyguyla, hangi ses tonuyla bize ulaştığı.

Ö2: İnsan o ses tonuna takılıyor.

Araştırmacı: Evet, ses tonu her şeyi yansıtıyor ve anlatabiliyor. Peki bunu sınıf ortamına taşıyalım. Yönlendirilirken yaşadığınız duygu, öğrencileriniz için ne anlama geliyor? Bir öğrenci yönergeyi tam anlamadığında ne hissediyor olabilir? Kaygı? Çekingenlik? Hata yapma korkusu? Ses tonumuz öğrencinin güvenini nasıl etkiliyor?

Ö2: Güzel ve içten anlattığınızda öğrenciler gerçekten dinliyorlar. Özellikle “Sizi anlıyorum” gibi ifadeler kullandığımda, kalplerine dokunduğumu hissediyorlar. Böyle anlarda dersi hem dinliyorlar hem de gerçekten anlıyorlar. Ama sert konuştuğumda, o etki çok kısa sürüyor. İki saniye içinde tekrar eski hallerine dönüyorlar, dikkatleri dağılıyor ve derse odaklanmayı bırakıyorlar.

Ö1: Güvende hissetmeyen bir öğrencinin verilen bilgiyi tam olarak idrak edip işlemede zorlanıyor gibi geliyor. Ama kendini güvende hissettiğinde ve rahat olduğunda, öğrenmeye ve bilgiyi edinmeye çok daha açık oluyor.

Ö4: Sevgiyi de hissediyorsun; hocanın seni sevmediğini hissettiğinde söylediklerini önemsemiyorsun. Ama sevgi ve ilgi gösterdiğini hissettiğinde, öğrenci bence daha gayret ediyor ve elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyor.

Ö3: Dediklerinize kesinlikle katılıyorum. Ama sürekli sadece sevgi ve hoşgörüyü devam edince, bazı öğrenciler bunu suistimal edebiliyor. Dinlememeye, savsaklamaya başlıyorlar; o iyilik ve güven duygusunu

kendi lehlerine kullanıyorlar. Böyle olunca bir sonraki derste mecburen daha disiplinli olmak gerekiyor.

Araştırmacı: Burada dikkat edeceğimiz denge. Ne yaparsak yapalım, dengeli davranmalıyız.

Ö5: Evet, kesinlikle. Çok hoşgörülü olmak da çok sert olmak da iyi olmuyor.

Ö3: Bir konuyu o kadar detaylı ve özenle anlattım ki, küçük ipuçlarıyla sınavda buradan çıkabileceğini bile söyledim. Ama sınıfın %95'i konuyu doğru yaparken, 4 kişi anlamamış ve sınavda yanlış yapmış. Aynı konuyu tam dört kez anlatmış olmama rağmen hâlâ anlamadıklarını söylediler. Sonuç olarak biraz sinirlendim; o kadar anlatmama rağmen neden bu şekilde sonuç aldıklarını anlamadım. En sonunda da patladım, çünkü bu beni dinlemediklerini gösteriyor. Hem benim vaktimi hem de diğer öğrencilerin vaktini boşa harcadıklarını düşündüm.

Araştırmacı: Evet, dinlememeleri sizi öfkelenmiştir; ama bir bakıma ne kadar şanslılar. Eskiden durum çok farklıydı. Hocalarıma "anlamadım" demeye bile korkardım. Zaruri ihtiyaçlarımızı bile kolay kolay söyleyemezdik. Hata yapmaktan çekinirdik çünkü çok kızarlardı. Bazen sorunun cevabını bilsem bile yanlış çıkar diye elimi kaldırmazdım. Herkesin önünde rencide edilirdik ve böylece tamamen güvensiz bir ortam oluşurdu.

Ö4: Hiçbir şeyi anlayamıyorduk. Şu anki iletişim şekli çok daha iyi. Eskiden, sizin de dediğiniz gibi, hocalar çok daha anlayışsızdı.

Araştırmacı: Eskiden okulda bir korku kültürü vardı. Öğrenciler, korktukları için kurallara uyma eğilimindeydi. Ama korku unsuru ortamda olmayınca, yanlış davranışlara devam ediyorlardı. Yani, korku kalıcı bir davranış kazandırmıyor.

Tüm bu paylaşımlar ve gözlemler bize çok net bir şey gösteriyor. Deneyimlerimiz, geçmişten bugüne yaşadıklarımız hem öğrencilerin hem de bizim hissettiklerimizi bir araya getirdiğinde, iletişimin öğrenciler üzerindeki etkisi çok daha görünür hale geliyor. İşte bu yüzden bu deneyimden çıkaracağımız temel ders şu: Belirsiz ve hızlı yönergeler kaygıyı, net ve sakin yönergeler güveni ortaya çıkarıyor. İlişki kurmak, akademik başarıdan önce gelir. Güven duygusu oluşmadan etkili bir öğrenme gerçekleşmez. Biz öğretmenler olarak güvenli iletişimi modellediğimizde, öğrenciler de birbirleriyle daha saygılı ve iş birliğine açık iletişim kurarlar. Bugünkü deneyimden sonra, her biriniz bir cümleyle neyi fark ettiğinizi paylaşmak ister misiniz?

Ö2: Ben şunu fark ettim: Öğrencilerimin kaygısını bazen görmüyordum. Ses tonumun onların cesaretini bu kadar etkilediğini ilk kez bu kadar net hissettim.

Ö3: Ben disiplinle güveni karıştırdığımı fark ettim. Sert olmanın daha etkili olduğunu düşünüyordum ama aslında güven daha güçlüymiş.

- Ö1: Sabırlı olduğumu söylüyordum, ama sabırlı bir ses tonunun ayrı bir şey olduğunu gördüm.
- Ö4: Öğrenciyken yaşadığım korkuyu, istemeden bazen ben de yaşıyor olabilir miyim diye düşündüm.
- Ö5: Ben bugün şunu öğrendim: Aynı kelimeyi farklı bir duyguyla söylediğimde sınıfın havası değişebilir.
- Araştırmacı: Bugün hepimiz çok önemli bir farkındalık kazandınız. İletişim, bilgi aktarmak değil; güven inşa etmektir. Ses tonumuz, kelime seçimimiz ve netliğimiz sınıf iklimini doğrudan etkiler. Şimdi bu farkındalığı sınıflarımıza taşıma zamanı. Çünkü farkındalık davranışa dönüşmediğinde kalıcı olmaz. Bu nedenle haftalık uygulama görevimizi paylaşmak istiyorum. Hafta boyunca en az bir dersinizde bilinçli olarak açık ve sakin bir yönerge modellemesi yapın. Yönerge verirken cümlelerinizin kısa olmasına, tonunuzun sakin olmasına ve göz teması kurmanıza özen gösterin. Ardından öğrencilerinize “Yönerge anlaşılır mıydı?” sorusunu sorarak kısa bir geri bildirim alın. Ayrıca kişisel gelişim görevi olarak, kendi ses tonunuzu gözlemleyin; özellikle öğrenciler yönergeyi anlamadığında, sınıf gürültülü olduğunda veya sabırsızlık hissettiğiniz anlarda nasıl tepki verdiğinizi not edin. Bir sonraki oturumda gönüllü olarak bu gözlemlerinizi paylaşacağız. Unutmayın, ilişki kurmak önce güven kurmaktır ve güven en çok ses tonumuzda ve kelimelerimizde saklıdır. Bugün burada kurduğumuz bu güvenli iletişimi sınıflarınıza taşımanız dileğiyle, katılımınız için teşekkür ederim.

Oturum boyunca öğretmenlerin sürece aktif ve samimi bir katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Tek kelimelik başlangıç etkinliğinde sınıf içi iletişime dair hem olumlu hem de zorlayıcı ifadelerin açıkça paylaşılması, grup içinde güvenli bir atmosferin oluştuğunu göstermektedir. Deneyimsel olarak gerçekleştirilen “İletişim Köprüsü” etkinliği sırasında, özellikle ses tonundaki değişimlere bağlı olarak katılımcıların duygusal ve bedensel tepkilerinde belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Sert ve gergin bir ses tonu kullanıldığında yönlendirilen katılımcının bedensel olarak kasıldığı, adımlarının yavaşladığı ve tereddüt yaşadığı; buna karşılık sakin ve destekleyici bir ses tonunda ise daha akıcı, güvenli ve rahat hareket ettiği dikkat çekmiştir. Gözlemci öğretmenler de ortamın atmosferindeki değişimi net bir biçimde ifade etmiş, aynı kelimelerin farklı bir tonla söylendiğinde farklı duygusal etkiler yarattığını vurgulamışlardır.

Oturumun ilerleyen bölümünde öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamalarına dair öz farkındalık geliştirdikleri görülmüştür. Özellikle öfke, sabırsızlık ve hayal kırıklığı gibi duyguların açıkça dile getirilmesi, katılımcıların savunmaya geçmeden önce kendilerini değerlendirebildiklerini göstermektedir. Sevgi ve disiplin dengesi üzerine yapılan tartışmalar,

öğretmenlerin bu konuda zihinsel bir arayış içinde olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların kendi öğrencilik deneyimlerini hatırlayarak korku temelli eğitim anlayışını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri, geçmiş yaşantıların bugünkü öğretmenlik pratikleri üzerindeki etkisini görünür kılmıştır. Genel olarak oturum, iletişimin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda güven inşa etme süreci olduğu yönünde güçlü bir farkındalık oluşturmuş; öğretmenlerin ses tonu, netlik ve duygusal tutumlarının sınıf iklimi üzerindeki belirleyici rolünü deneyimsel olarak kavramalarına katkı sağlamıştır.

4.1.6. Eylem Planı 6

Amacı: Öğretmenlerin Sorumlu Karar Verme becerisi kazanmasını sağlamak.

Süresi: 1 ders saati

Hazırlık: Araştırmacı derste kullanacağı araç-gereçleri (bilgisayar, hoparlör) ve çalışma kağıtlarını (Bireysel yazma: Kendi Kararına Bak) anlatımı hazırlar.

Programa başlamadan önce geçen haftanın özeti ve hatırlatmalar yapılmıştır. Günlüklerle ilgili paylaşımlar yapılmış ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Danışman sınıf içindeki gözlemleriyle ilgili dönütler vermiştir. Her birinin kişisel görüşleri değerlendirilmiş ve bu haftanın konusu olan sorumlu karar verme oturumuna başlanmıştır.

Araştırmacı: Hoş geldiniz. Bu oturumda, aldığımız kararlara daha yakından bakacağız ve her kararın bir etkisi olduğunu birlikte gözlemleyeceğiz. Bu süreci sizinle birlikte yürütüyor olmak benim için çok kıymetli. Teşekkür ederim. Artık bu hafta, sorumlu karar verme becerisine odaklanıyoruz. Şimdiye kadar adım adım farkındalık geliştirdik; kendimizi yönetmeyi, empati kurmayı ve sosyal farkındalık oluşturmayı ele aldık. İlişki becerilerimizi de güçlendirdikten sonra sıra karar vermeye geldi. Öğretmenlikte ise gün boyunca sayısız karar veriyoruz. Aslında öğretmenliğin önemli bir kısmı karar vermektir. Öğretmenlik gün içinde sürekli karar vermek demek. Kime söz vereceğimize, neyi görmezden geleceğimize, ne zaman müdahale edeceğimize sürekli karar veriyoruz. Bu kararların çoğunu çok hızlı alıyoruz. Bazen farkında olarak, bazen tamamen otomatik. Bu noktada devreye giren 'sorumlu karar verme' becerisi; sadece anlık çözümler üretmek değil, etik değerleri ve sosyal normları gözetenek hem kendimiz hem de öğrencilerimiz için en yapıcı sonuçları doğuracak seçimleri yapabilmektir. Bugün yeni bir yöntem öğrenmeyeceğiz. Sadece zaten yaptığımız şeye biraz daha yakından bakacağız. Çünkü her kararın bir etkisi var. Bugün okulda verdiğiniz küçük bir kararı düşünün. Bu büyük bir şey olmak zorunda değil. Kime baktığınız, kime bakmadığınız, bir davranışı görmezden

gelmeniz gibi... Şimdi bir dakika boyunca sadece nefesinize dikkat edin ve o kararı zihninizde tutun.

Ö2: Öğrencilerle ilgili mi?

Araştırmacı: Öğrencilerle ve kendinizle ilgili olabilir. Herhangi bir karar...

Ö4: O an hiçbir şey yapmamamız da olur mu?

Araştırmacı: Bir öğretmenin sınıfta yaşanan bir problem karşısında hemen tepki vermek yerine durup düşünmesi; öğrencinin durumunu, sınıfın genel dinamiğini ve uzun vadeli etkileri değerlendirmesi sorumlu karar vermeye örnektir. Düşünmeniz için 1 dakikanız var. Şimdi fark edin...O karar gerçekten küçük müydü? Kimi etkiledi? Sadece öğrenciyi mi? Yoksa sınıfın havasını, ilişkiyi, hatta sizi de mi? İşte bugün tam olarak bunun üzerine konuşacağız. İlk olarak, sorumlu karar verme ne değildir buna bakalım. Sorumlu karar vermek, her zaman doğru kararı vermek değildir. Sınıfta bazen tek bir doğru yoktur. Ama her kararın bir etkisi vardır. Bu etki sadece öğrencide değil; sınıfın havasında, ilişkilerde ve bizde de kalır. Sorumlu karar verme, işte bu etkiyi görebilmeyi öğrenmektir.

Araştırmacı, CASEL çerçevesi doğrultusunda kısa teorik açıklamaların ardından “Hızlı Karar – Yavaş Karar” etkinliğine geçer ve süreci şu şekilde açıklar:

Araştırmacı: Derste iki öğrenci kendi aralarında konuşuyor. Onları uyardınız. Öğrencilerden biri göz devirdi. Şimdi 3 saniye içinde bir karar verin. Lütfen düşünmek için kendinize zaman tanımadan, içinizden gelen ilk tepkiye göre bir köşe seçin ve o köşeye geçin.

Araştırmacı, etkinlik öncesinde sınıfın üç farklı köşesine karar seçeneklerini asmıştır:

- Sert uyarırım.
- Görmezden gelirim.
- Dersten sonra konuşurum.

Katılımcıların hızlıca hareket etmeleri istenmiştir; düşünme süresi bilinçli olarak verilmez. Öğretmenler, *Fotoğraf 4.12*'de de görüldüğü üzere, kendilerine en uygun olduğunu düşündükleri karar seçeneğinin bulunduğu köşeye geçmişlerdir. Ö1, Ö3 ve Ö4 “Sert tepki veririm” köşesine; Ö5 “Görmezden gelirim” köşesine; Ö2 ise “Dersten sonra konuşurum” köşesine geçmiştir. Araştırmacı öğretmenlere şu soruyu yöneltmiştir: “Karar verirken neye göre verdiniz? Duygunuz neydi?”



Fotoğraf 4.12

- Ö3: Eğer öğrenci gözlerini devirerek bana “Sen kimsin, seni umursamıyorum.” mesajı veriyorsa, buna daha sert bir tepki veririm.
- Ö1: Saygısızlık olduğunu düşündüğüm için sert bir tepki veririm.
- Ö4: Ben de hocalarım gibi düşünüyorum.
- Araştırmacı: Peki, duygunuz neydi?
- Ö3: Öfke.
- Ö4: Öfke.
- Ö1: Öfke.
- Araştırmacı: Ö2 ve Ö5 hocalarım, siz farklı köşelerdesiniz. Sizin düşünceleriniz neler?
- Ö4: Ben görmezden geliyorum; çünkü çocuklar bunu çok sık yapıyorlar ve o an sinirlenmek istemiyorum. Derse devam etmek istediğim için de durumu görmezden gelmeyi tercih ediyorum.
- Ö3: Yine yapıyor ama aynısını!
- Ö5: Ancak sonraki süreçte buraya (Dersten sonra konuşurum köşesini göstererek) geçiyorum. Dersten sonra mutlaka konuşuyorum. Çünkü bazı öğrencilerde tik olmuş, sürekli yapıyorlar.
- Ö2: Ben de hocama katılıyorum; ders çok bölünüyor, bu yüzden konuşmayı dersten sonraya bırakıyorum.
- Araştırmacı: Teşekkür ederim cevaplarınız için. Biraz sonra diğer köşelere geçme hususunu konuşacağız, ama şimdi aynı olayı uzun uzun düşünmenizi istiyorum. Bu kez 2 dakika düşünme hakkınız var. Zamanınız olduğunda kararınız ve tepkiniz değişir mi? Kararınıza göre köşenizi değiştirebilirsiniz.
- Ö3: Öğrenciye göre değişir.
- Ö4: Aynen. Bunu sürekli yapıp alışkanlık hâline getiren birini görmezden gelmeye ya da dersten sonra konuşmaya gerek duymam; ancak bunu ilk kez yapıyorsa da sert bir tepki vermem.
- Ö1: Ben de aynı şekilde.

Araştırmacı: Eğer başka bir tepki veriyorsanız, köşenizi değiştirebilirsiniz.

Öğretmenlerden Ö1, Ö3 ve Ö4 “Dersten sonra konuşurum” köşesine geçmiş, diğer öğretmenler ise yerlerinde kalmıştır.



Fotoğraf 4.13

Araştırmacı: Bazılarınızın yerlerini değiştirdiğini görüyorum. İlk duygularınızın genel olarak öfke olduğunu zaten belirttiniz. Peki o anda verdiğiniz sert tepki zamanla nelere yol açabilir?

Ö3: Öğrencide mi, hocam?

Araştırmacı: Öğrencide, sınıfta, sizde olan etkileri üzerine...

Ö3: Diğer öğrenciler, sosyal öğrenme yoluyla problem davranış gösteren öğrenciye kızıldığını fark ettiklerinde kendileri de susuyorlar. Bu durumda bir daha kolay kolay göz devirmeyebilirler; biraz daha sessiz ve dikkatli davranabilirler.

Ö1: Öğrenme açısından baktığımızda ise bizimle daha fazla inatlaşma eğilimi de gösterebilirler.

Ö4: Evet, kesinlikle.

Ö5: Bundan dolayı daima derste görmezden gelmenin taraftarıyım. Öğrenciler çok inatlaşıyor çünkü.

Ö4: Bence sert uyarı inatlaşmaya yol açıyor; ama sürekli görmezden geldiğimizde de sınıfta olumsuz bir hava oluşuyor.

Araştırmacı: Olumsuz davranış yayılıyor diyebilir miyiz?

Ö4: Aynen.

Ö5: Bence bireysel olarak konuşulduğunda durum yayılmıyor. Sadece yanına gidip “Bak, senin farkındayım.” mesajını verdiğimizde bile etkili olabiliyor.

Araştırmacı: Önceki oturumlarımıza da bir gönderme yaptık; çok güzel bir noktaya değindiniz. Aslında dersten sonra konuşarak öğrencinin nerede yanlış

yaptığını fark etmesini sağlıyoruz. Bu davranışın yanlış olduğunu ve bu nedenle konuşma ihtiyacı duyduğumuzu söylüyoruz.

Ö4: Zaten bireysel görüşmelerde öğrencilerin hepsi daha anlaşılır ve konuşmaya daha açık oluyor. Ne oluyorsa, bir araya geldiklerinde oluyor.

Ö5: Onu da bazen çocuk bunlar diye tolere edebiliyorum.

Araştırmacı: Elbette birbirlerini etkiliyorlar. Soracağım soruya gelecek olursak, kimlerin etkilendiği zaten belli. Ayrıca sınıf ortamı da mutlaka etkileniyor.

Ö3: Benim sınıfım 40 kişilik. İster istemez kalabalık sınıflarda bunu yapmak çok zor oluyor. Dersten sonra konuşacak olsak, kırk kişiyle birden konuşmam gerekecek. Sınıf mevcudunun fazla olması da verdiğimiz kararlara etki ediyor.

Araştırmacı: Evet, bunlar kararlarımızı etkileyen bazı sebepler... Peki, bu kararları verirken beklediğinizden farklı bir etkiyle karşılaştığınız oldu mu? Mesela sert bir tepki verdiniz ve öğrenci sıraları dağıtıp çıktı. Böyle bir şeyle karşılaştınız mı?

Ö4: Daha önce de böyle öğrencilerimiz olmuştu. Bu öğrenci, “astığım astık, kestiğim kestik” tavrında biriydi. Üzerine gidildikçe daha da tepki gösteriyor ve sınırları zorlamaya çalışıyordu. Zaman zaman sınıftan çıkıp gidiyordu. Bu davranışları sonunda disiplin cezasıyla sonuçlandı. Biz de öğretmenler olarak sınıf içinde mümkün olduğunca kontrollü ve sakin kalmaya özen gösteriyorduk.

Araştırmacı: Sert uyardığımız zamanlarda da farklı tepkilerle karşılaşabiliyoruz.

Ö5: Bir nevi ergen psikolojisi... Kendisine söz söyletmemeye çalışıyor ve bunu da kaba kuvvete başvurarak yapıyor.

Ö3: Çocuğunuz olduğu için gayet iyi biliyorsunuz. Tam o kritik evre...

Ö5: Daha o evrede değil, ama evet, kendi çocuğumda da zaman zaman gözlemliyorum ve sakin kalmaya çalışıyorum.

Ö4: Geçen gün bir öğrencim bana şöyle dedi: “Hocam, siz kızılıyorsunuz ama ben size hiç kızmıyorum; çünkü haklısınız ve söylediklerinizi yüzümüze söylüyorsunuz.” Açıkçası buna şaşırđım. Sanırım “mertsiniz” demek istedi; yani düşüncenizi doğrudan ifade ettiğınızı vurgulamak istedi. Muhtemelen çocuğun bakış açısı farklı ki böyle bir şey düşündü. Çünkü ben olsam, biri bana herkesin içinde yüksek sesle kızsam bundan çok da hoşnut olmam.

Ö3: Bilinçli bir öğrenciymiş.

Araştırmacı: Burada öğrencinin farkındalığının da yüksek olduğunu görüyoruz. Sizin neden kızıldığının farkında...

Ö4: Başarılı ve akli başında bir öğrenci zaten. Böyle bir tepki de ben aldım. Aldığım kararlar farklı şekilde etkisini gösterdi.

Araştırmacı: Çok teşekkür ederim. Paylaştığınız örnekler, kararların tek başına değil; öğrencinin farkındalığı, gelişim dönemi ve ilişki dinamiğiyle birlikte anlam kazandığını gösteriyor. Peki, hızlı karar verdiğiniz o anlarda

geriye dönüp baktığınızda “Bunu o an düşünmemişim” dediğiniz ne oldu?

- Ö5: Bir sonraki adımı düşünmedim. Öğrencinin tepkisini de düşünmedim.
- Ö3: Öğrencinin duygularını düşündüm. Arkadaşlarının yanında mahcup olup olmayacağını da göz önünde bulundurdum.
- Ö4: Ben de bir sonraki adımda ne olacağını düşünemedim.
- Ö2: Arkadaşlarının yanında mahcup olup olmayacağını ve sonraki adımda neler olacağını hesaba katmadım.
- Ö1: Ben de hocalarım, söylediklerini düşünmedim.
- Araştırmacı: Çoğu zaman niyetimizle ortaya çıkan etki aynı şey olmuyor. Biz düzen sağlamak istiyoruz ama bazen ilişkiyi zedeleyebiliyoruz. Niyetimiz iyi olsa da bazen sert bir tepki özellikle belirli bir öğrencide, aramızın açılmasına sebep olabiliyor. İşte bu tür olumsuz sonuçların önüne geçmek için durup düşünmemiz ve ona göre karar vermemiz gerekiyor. Sorumlu karar vermek, karar anında kendimize 3 saniyelik bir durak ekleyebilmek demek. Sınıflara girdikçe öğrencileri tanıyoruz ve kişiliklerini gözlemliyoruz; buna göre davranış biçimimizi ayarlayabiliyoruz. Daha önce bazı arkadaşlarınızın da belirttiği gibi, bir öğrencinin davranışının sıklığı ve sınıf ortamının durumu, bizim kararlarımızı etkiliyor. Tabii ki sizin de yorgunluğunuz olabiliyor ve bazen tahammülünüz sınırlı olabiliyor. Ama incelediğimiz etkilerden gördük ki, verdiğimiz kararlar olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabiliyor; bu yüzden dikkatli ve bilinçli olmak önemli. ... Gelelim şimdi en başta düşündüğünüz karara. Verdiğiniz karar üzerinden düşünmenizi istiyorum. Sizlere çalışma kağıtlarınızı dağıtıyorum. Oradaki soruları verdiğiniz kararı düşünerek cevaplandırın. Cevaplarınızı yazdıktan sonra, üzerinde konuşacağız.
- Ö4: Hocam, ben bir karar verdim ama bu kararın evveliyatı çok fazla. Ondan sonra bu tepkiyi vermeye karar verdim. Nasıl yapacağım?
- Araştırmacı: Bunu belirterek yazabilirsiniz.
- Ö4: Hocam, zamanla bu kararınızın neye yol açabileceğini sormuşsunuz ya; ben bu kararı vermeseydim daha kötü olacaktı diye yazabilir miyim?
- Araştırmacı: Tabii ki yazabilirsiniz. Sadece olumlu sonuçlar olmak zorunda değil. Öğretmenlere çalışma kağıtlarını doldurmaları için 5 dakika süre verilmiştir. Çalışma kağıdına kararları yazıp şu soruları cevaplamaları istenmiştir: “Hangi kararı verdim? İlk etkisi ne oldu? Zamanla neye yol açabilir? Kimler etkilendi?” ... Görüyorum ki hepiniz doldurdunuz. Görüşlerinizi konuşabiliriz. İlk olarak kim konuşmak ister?
- Ö5: Hocam, ben anlatabilirim. 8’lerde bir tane sınıf var. Bilenler bilir. Ben dersimi bir aşkla, şevkle anlatıyorum. Çocuklar o sırada ilgisiz, galesiz bir moddalar. Sessizliği sağlıyoruz ama sınıfta değiller, kafa olarak orada değiller. Ben yeni konuya geçtikçe gramer konularım oluyor. Derste yazdırmak zaman aldığı için onlara çalışma kâğıdı dağıtıyorum. Benim dağıttığım kâğıtlar “uçak” olunca, dedim ki bundan sonra size yazdıracağım. Yazdırma kararı almıştım. Tabii ki çocukların ilk tepkisi

olumsuz oldu, istemediler ama sonra alıştılar. Zamanla bunun etkisi de oldu: yazdıkları için sürekli sıkılıyorlar, çünkü bu iki ders boyunca devam ediyor. Etkilenen öğrenciler de oluyor, tabii ki. Diğer bir kararım ise başka bir sınıfta oldu: İki öğrenciyi sesli olarak uyarımdım. Ders sırasında fısıltıyla konuşup duruyorlardı. O sırada ben göz teması kuruyorum, konuşmamaları için. Sonunda çocuğu derste uyarmak zorunda kaldım. Çocuk, uyarılınca, “Hocam, hep beni görüyorsunuz, bakın, onlar da konuşuyor.” diye tepki verdi. Ben de “Tamam, oturabilirsin.” dedim, sakın bir şekilde. Sonra çocuk şaşırıp ve yerine oturdu. Benden karşı tepki bekliyordu. Eğer ben tepki verseydim, olay büyüyecekti ve muhtemelen sınıftan çıkıp gidecekti ya da daha ileri gitmeyi düşünebilirdi. Ben tepkisiz kalınca, öğrenci afalladı, sakince yerine oturdu ve dersi dinledi; en azından dinliyormuş gibi yaptı. Daha sonraki derslerde bu öğrencinin hatasını anladığımı fark ettim. Örneğin tahta açılacaktı, “Hocam ben açayım mı?” diye soruyor; kapı açılacak, “Hocam anahtarı ben alayım, ben açayım.” diyor. Sonra bir daha böyle bir davranışta bulunmadı. Burada olumlu anlamda etkilenen bir öğrenci oldu.

Araştırmacı: Çok güzel bir örnek oldu. Öğrenciye yüksek bir tepki verseydiniz, sonuç daha farklı olabilirdi. Sorumlu bir karar vermişsiniz, tebrik ederim.

Ö5: Evet, bence büyük ihtimalle öğrenci yüksek bir tepki bekledi. Ben tepki vermeyince şaşırıp.

Araştırmacı: Eğer bu şekilde tepki vermeseydiniz, sınıf dağılılabildi, hatta sizin de kontrolünüzü kaybetme ihtimaliniz olabilirdi. İki ders boyunca öfkeniz geçmeyebilir ve ders akışınız etkilenebilirdi.

Ö5: Ben çabuk dağılırım, o yüzden dağılmamaya çalışıyorum.

Araştırmacı: Böyle bir karar vermeseydiniz, ortam çok gerilecekti. Bu olmamış, ne güzel! Ö4 hocam, siz ne karar verdiniz?

Ö4: Benimki daha çok taze. Dün oldu. Benim Kur'an-ı Kerim derslerim var. Dersin içeriği gereği bazı noktaları bireysel olarak ilerletmek zorunda kalıyorum. Çocukları bireysel alıyorum; arka tarafta derse çalışan oluyor, ödevini yapan oluyor, hafif hafif konuşan oluyor. İşin açığı, çok karışmıyorum. Ama dün, aralarında konuşurlarken birbirlerine hakaret etmeye başladılar. Gözümle uyarıyorum, “Sakin olun” diyorum. Sınıfa genel bir uyarı yapıyorum, anlasınlar diye. Hâlâ devam edince, baktım, birbirlerine vuruyorlar. O anda ipler koptu. Bu kadar uyarımışım, sakın olmaya çalışmışım. Normalde tutanak tutmayı sevmem, ama bu durumda tutanak tutma ihtiyacı duydum. Bunlar 6. sınıf öğrencileri olduğu için biraz korkuyorlar. İlk etkileri olarak o anda isyankâr davrandılar; birbirlerini suçlamaya başladılar, “O yaptı, şu yaptı” diye. Sonra iş çirkinleşmeye doğru gidecekti. Ben de bu sefer sebebini açıkladım: “Benim daha önce size tutanak tuttuğumu gördünüz mü? Peki, şimdi size niye tutuyorum hiç düşündünüz mü?” dediğimde, o an beni geçiştirmek için söylediler, bilmiyorum ama muhtemelen o şekilde özü dilemeye başladılar. Sonra onların davranışlarını görünce, “Tutanak ben de duracak; bu davranışlarınızı değiştirmenizi bekliyorum.

Değiştirmezseniz yürürlüğe girecek.” dedim. “Tamam hocam” deyip sevinerek gittiler. Olay tatlıya bağlandı ama ben cidden çok sinirlendim.

Araştırmacı: Sinirlenmenize rağmen kontrollü davranmışsınız. Çatışma ortamı da olabilirdi. Bu yönden baktığımızda kararınız yerinde olmuş.

Ö4: O kadar ileri gitmelerine zaten müsaade etmezdim. Biraz da korktular, ondan olay uzamadı. Belki yedinci veya sekizinci sınıf olsaydı, durmayacaklardı; ama altıncı sınıf olunca korkup geri çekildiler.

Araştırmacı: Ne kadar olumsuz bir sonuç gibi görünse de mantıklı bir karar verip yapılması gerekeni yapmışsınız.

Ö4: Başka yolu kalmadı çünkü. Dersten öğrenci atmam ben. Böyle bir risk almam. En mantıklı yol bu geldi o an.

Araştırmacı: Ö1 hocam, siz ne karar verdiniz?

Ö1: Geçen gün bir konuyu anlatıyordum. Sınıfta hareketli bir öğrencim vardı; sürekli parmak kaldırmadan konuşuyor ve ben ders anlatırken aniden dersle ilgisi olmayan şeyler söyleyerek akışı bozuyordu. Uyardım. Sınıfta parmak kaldıranlara söz veriyorum, kaldırmayanlara vermiyorum, dedim. Diğer arkadaşları da buna dikkat etti. O hâlâ aynı davranışları yapmaya devam etti; kendini engelleyemiyor mu, anlayamıyorum. Dersi sabote etmeye devam etti. Sonra bir etkinlik yapmam gerekiyordu: canlandırma etkinliği. Birkaç öğrenci seçtim ve baktım, bu öğrenciyi de etkinliğe dahil edersem hem konuya biraz daha odaklanır hem de sınıfta biraz rahatlar diye düşündüm. Onu etkinliğe dahil ettim. Canlandırma sırasında konuyu anlamış oldu, hem kendini ifade etme imkânı buldu hem de arkadaşları, o an sınıfta konuşan biri olmadığından, daha kolay odaklandılar. Bu şekilde bir karar vermiş oldum.

Araştırmacı: Bu kararın ilk etkisi neydi ve bu karar zamanla neye yol açabilir?

Ö1: İlk etkisi olarak öğrenci derse dahil oldu ve sınıf ortamı daha sakin kaldı. Ben de kendimi daha kontrollü hissettim ve motive oldum. Zamanla, bu davranış öğrencinin olumlu davranışı sürdürmesini sağlayabilir; “Sevdiğim şeyi yapıyorum.” diye bu davranışı sürdürebilir. Bu kararımdan sınıf ortamı da etkilendi; dersin bütünlüğü korundu.

Araştırmacı: Ö2 hocam, siz ne karar verdiniz?

Ö2: Bir öğrencim ödevini sürekli yapmıyordu. Derse katılımı fena değildi ama ödevlerini hiç yapmıyordu. Her geldiğinde eksi alıyordu. Her defasında “Kızım, niye ödevini yapmıyorsun?” diye uyarıyordum. Yine ödevi yapılmamıştı. O anda ilk defa velisini aradım. Veliyi aradım ve “Kızınız ödevlerini hiç yapmıyor. Katılımı iyi ama ödevleri yapmadan geliyor.” dedim. Bu sefer de ödevleri yapmadığı için yazılı sonuçlarının da çok iyi olmadığını söyledim. “Bir gelin konuşalım.” dedim. Veli geldi. Zaten başka bir hoca da çağırmış. Konuştuk velisiyle. Kararımın ilk etkisi, çocuğu biraz üzdü; verdiğim kararın kısa vadeli etkisi kötü oldu. Ama velisiyle konuştuktan sonra şimdi ödevlerini yapıyor. Ne zamana kadar böyle devam edeceğini bilmiyorum. O anda karar verdim ama bence iyi bir karar oldu. Bunu sadece kötü durumlarda değil, iyi durumlarda da yapıyorum. Sadece cezalandırmak gibi düşünmeyin; iyi

olan öğrencilerin velilerini de arayıp “Çocuğunuz çok iyi” diyorum. Bu da öğrenciyi çok motive ediyor.

Araştırmacı: Baktığımızda olumsuz gibi gözükse de olumlu sonuçları olan bir karar vermişsiniz. Herkes için olumlu anlamda bir etkisi olmuş.

Ö2: Veli ile iletişime girmek iyi oluyor ama iç motivasyon olmadığı için belli bir süre etkili oluyor.

Ö5: Belki dış motivasyonu benimseyebilir, hocam.

Ö2: Bundan diğer öğrenciler de etkilendi. O sınıfta çok ödev yapmayan vardı. Onlar da ödevlerini yapmaya başladı.

Araştırmacı: Ö3 hocam, sizin kararınız neydi?

Ö3: Sessiz bir öğrenci derste arkadaşlarıyla konuştu. Bu, onun her zaman yaptığı bir davranış değildi; içine kapanık bir öğrenciydi. Bu nedenle davranışını görmezden geldim. Konuşması, konuşmamasından daha iyiydi; biraz açılması için konuşmasına müsaade ettim ve görmezden geldim. Kararımın ilk etkisi olarak öğrencinin konuşma süresi arttı ve bu olumlu bir etki oldu. Zamanla ya aşırı konuşmamaya devam edecek ya da kendini açmasına yol açacak bir durum oluşabilir. Ben ve diğer öğrenciler bu süreçten etkilendik, tabii ki öğrencim de kendini geliştirmiş oldu.

Çok teşekkür ederim, paylaşımlarınız çok kıymetliydi. Görüyoruz ki, verdiğiniz kararlar tek başına sınıfta bir etki yaratmıyor; öğrencinin farkındalığı, gelişim dönemi, sınıf dinamiği ve ilişki bağlarıyla birlikte anlam kazanıyor. Bazı durumlarda hızlı ve öfkeli bir tepki vermek kolay olabilir; ancak sizin örnekleriniz gösteriyor ki durup düşünmek ve sorumlu bir şekilde karar vermek hem sınıfın düzenini koruyor hem de öğrencilerin olumlu davranışlarını destekliyor. Ö1 hocamızın etkinlikte öğrenciyi sürece dahil etmesi, Ö2 hocamızın velisiyle iletişime geçmesi ve Ö4 hocamızın tutanak kararı, her biri farklı yollarla olumlu sonuçlar doğurdu hem öğrenciler hem de sınıf ve siz öğretmenler bundan etkilendiniz.

Önemli olan, karar verirken sadece o anki duygularımızla değil; uzun vadeli etkileri, sınıf ortamını ve öğrencilerin gelişimini de göz önünde bulundurabilmek. Sorumlu karar verme, işte bu farkındalığı geliştirebilmek demektir. Bugün gördüğümüz gibi, her karar bir etki yaratır; bazen bu etkiler anlık ve küçük, bazen ise sınıfın genel havasına kadar yansır. Sizin paylaşımlarınız, sorumlu karar vermenin hem zorluklarını hem de değerini çok net bir şekilde gösterdi.

Son olarak, derslerde uyguladığınız stratejileri fark ederek ve gerektiğinde duraklayarak karar vermek hem motivasyonunuzu hem de öğrencilerin öğrenme deneyimini güçlendirir. Önümüzdeki haftalarda, bu farkındalığı ve sorumlu karar verme yaklaşımını kullanarak farklı senaryoları da birlikte değerlendireceğiz.

Araştırmacı, gelecek haftaya kadar yapılması gereken kişisel ödev ve sınıf uygulaması görevlerini hatırlatmıştır. Kişisel ödev öğretmenlerin, hafta boyunca verdikleri en az iki kararı

fark etmeleri ve kısa notlar almaları istenmiştir. Not alırken aşağıdaki sorulara cevap vermeleri önerilir:

- “Bu kararı neye göre verdim?”
- “Etkisi ne oldu?”
- “Bir dahaki sefere neyi daha bilinçli yapabilirim?”

Sınıf uygulaması ise önümüzdeki hafta boyunca sınıfta yaşanan en az iki karar anını, “Bu kararın sınıfa etkisi ne oldu?” sorusuyla birlikte ele alacaktır. Öğrencilerden, kararın etkilediği kişileri ve ortaya çıkan sonuçları sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmacı: Bugün sorumlu karar verme üzerine konuştuk ve örneklerinizle kararların hem sınıfı hem öğrencileri hem de bizi nasıl etkilediğini gördük. Gelecek hafta için iki görevimiz var: Kişisel ödev olarak verdiğiniz en az iki kararı fark edip not alacaksınız; sınıf uygulaması olarak ise en az iki karar anını öğrencilerin etkilenme durumunu gözlemleyerek değerlendireceksiniz. Katılımınız için teşekkür ederim, bir sonraki oturumda bu kararları daha detaylı inceleyeceğiz.

4.1.7. Eylem Planı 7

Amacı: Bütünleştirme ve Sürdürülebilirlik

Süresi: 1 ders saati

Hazırlık: Araştırmacı, derste kullanacağı araç-gereçleri (bilgisayar, hoparlör) ve çalışma kağıtlarını anlatımı için hazırlar.

Programa başlamadan önce geçen haftanın özeti ve hatırlatmalar yapılmıştır. Günlüklerle ilgili paylaşımlar yapılmış ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Danışman sınıf içindeki gözlemleriyle ilgili dönütler vermiştir. Her birinin kişisel görüşleri değerlendirilmiş, oturumlarla ilgili formlar doldurulmuş ve oturuma başlanmıştır. Araştırmacı oturum için gerekli çalışma kağıtlarını ve yansıtma formunu hazırlamıştır. Bu oturum, programın son oturumu olduğu için öğretmenlerin süreç boyunca yaşadıkları değişimleri fark etmeleri ve geleceğe yönelik planlar oluşturmaları hedeflenmiştir.

Araştırmacı: Bugün programın son oturumundayız. İlk haftadan bugüne kadar öz farkındalık, öz yönetim, empati, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve karar verme üzerine birçok çalışma yaptık. Bugüne başlamadan önce

küçük bir check-in yapalım. Tek kelimeyle söyleyin... Şu anda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

- Ö1: Açıkçası biraz yorgun ama aynı zamanda meraklı.
- Ö3: Benimki karışık, hocam. Hem bitiyor diye biraz üzgünüm hem de iyi ki katılmışım diyorum.
- Araştırmacı: Ben rahat hissediyorum. İlk haftalara göre çok daha rahat.
- Ö4: Ben de şaşırtıcı bir şekilde huzurluyum diyebilirim.
- Ö5: Ben de biraz duygusalım galiba... Son oturum olunca insan geriye dönüp düşünüyor.
- Araştırmacı: Bu duygular aslında sürecin doğal bir parçası. Bir yolculuğun sonuna gelince insan ister istemez durup 'Nereden başladım, nereye geldim?' diye düşünüyor. Bugün biraz geriye dönüp bu sürecin bizde ne değiştirdiğine bakacağız. İlk günkü yorgun ve karmaşık hissettiğimiz o anları hatırlıyorum. Bu programa ilk başladığınızda sınıf içindeki duygularınızla ilişkiniz nasıldı? Şimdi nasıl?
- Ö2: Eskiden sınıfta gergin bir durum olduğunda hemen tepki verirdim. Ama şimdi kısa bir durup nefes almak gerçekten işe yarıyor.
- Ö3: Ben de özellikle empati konusunda değiştiğimi fark ettim. Bazı öğrencilerin davranışlarını hemen yargıladığımı fark ettim. Şimdi önce "Acaba neden böyle davranıyor?" diye düşünmeye başladım.
- Ö1: Ben ilk geldiğimde açıkçası duygularımı pek fark etmiyordum. Daha çok davranışa odaklanıyordum. Mesela, bir öğrenci derste konuştuğunda hemen müdahale ediyordum. Ama şimdi önce kendime bakıyorum ve diyorum ki: Ben şu an neden rahatsız oldum?
- Araştırmacı: Bu önemli bir farkındalık. Önce kendi duygumuzu fark etmek çoğu zaman davranışımızı da değiştiriyor. Peki, bu farkındalık sadece okul sınırları içinde mi kalıyor?
- Ö2: Hocam, tam bu noktada bir şey itiraf etmek istiyorum. Ben bu öğrendiğimiz "dur-düşün" olayını geçen akşam evde kendi çocuğuma karşı da uyguladım. Normalde ödevini yapmadığında ya da beni dinlemediğinde hemen sesim yükselirdi. Ama o an tam tepki verecekken durdum ve "Şu an neden bu kadar sinirliyim?" diye kendime sordum. Aslında o anki öfkemin sebebi çocuk değil, okulun tüm gün boyunca yorgunluğuymuş. Bunu fark edince bağırılmaktan vazgeçtim. Çocuk da şaşırdı tabii...
- Ö1: Harika bir aktarım, hocam! İşte, Sosyal-duygusal Öğrenme tam da bu yüzden sadece sınıf kapısında biten bir şey değil, bir yaşam biçimidir. Kendi hayatınızda bu huzuru hissetmek, sınıfa yansıyan enerjinizi de besliyor.
- Ö2: Kesinlikle.
- Ö3: Aslında geçen hafta bir olay yaşadım, hocam. Eskiden olsa kesin bağırırdım.
- Araştırmacı: Ne oldu?

- Ö3: Bir öğrenci derste sandalyeyi devirdi. Tam tepki verecektim... sonra sizin o 'dur – nefes al' dediğiniz aklıma geldi.
- Ö4: Peki işe yaradı mı?
- Ö3: Yaramaz mı... Ben durunca çocuk da sustu zaten. Sonra özür diledi.
- Ö2: Bazen işe yarıyor.
- Araştırmacı: Peki bu süreci yönetmek, o anda tepki vermeden durabilmek sizi duygusal olarak zorladı mı? Yoksa kendiliğinden mi gelişti?
- Ö3: Hocam, dürüst olayım, içimden bağırarak geliyordu aslında... O an içimden bir ses 'Haddini bildirmelisin' diyordu. Ama sonra sizin o durma egzersizi aklıma geldi. Kendimi resmen frenledim.
- Araştırmacı: Sevindim bu farkındalığın oluşmasına. Peki, diğer hocalarım süreç hakkında ne düşünüyor?
- Ö4: Benim için en büyük fark, öğrencilerin duygularını daha çok fark etmeye başlamam oldu. Eskiden sadece dersin akışına odaklanıyordum.
- Ö5: Ben de özellikle iletişim dilimin değiştiğini düşünüyorum. Daha yumuşak bir dil kullanmaya başladım.
- Ö4: Hocam, dürüst olmam gerekirse, ilk hafta 'Yine mi bir eğitim, yine mi angarya?' diye düşünmüştüm. O günkü asık suratımı hatırlıyorum. Ama bugün bittiği için gerçekten içimde bir boşluk hissediyorum. Bu değişim sadece sınıfta değil, benim ruh halimde oldu.
- Araştırmacı: Hocam, dürüst olayım, ben de ilk gün o bakışları gördüğümde 'Eyvah, işim çok zor!' demiştim. Şaka bir yana, bu şekilde düşünmeniz ve samimi itirafınız beni çok mutlu etti. Harika bir noktaya değindiniz. Sadece yöntemleri değil, ruh halinizi de buraya getirdiğiniz için süreç bu kadar etkili oldu. Peki, Ö4 hocamın bahsettiği bu 'ilk günkü direnç' duygusuna benzer bir şey hisseden başkaları var mıydı? O buzlar ne zaman erimeye başladı?
- Ö5: Açıkçası, bende de böyle bir durum olmuştu; fakat ilk seanstaki duygu farkındalığı, benim devam etmemde çok etkili oldu. Fark etmediğim birçok duygum olduğunu gördüm.
- Ö2: Dersler ve görevlerimizin arasında biraz yorucu olacağını düşünmüştüm, ama öyle olmadı. Burada paylaşım yapmak beni bayağı rahatlattı.
- Ö3: Hocam, haftada 28 saat dersim var, biliyorsunuz ve çoğunlukla erkek sınıflarında derse giriyorum. Başta ben de biraz böyle hissettim ama burada sizlerle konuşunca tek ben böyle değilmişim, dedim. Ayrıca sizinle her şeyi paylaşabileceğimi fark ettim.
- Araştırmacı: Bu önemli bir farkındalık. Şimdi bu 7 haftalık yolculuğunuzu somutlaştıralım. Önünüzdeki kağıtlarda "SDÖ Yolculuğum" başlığı var. Sizden ricam, bu becerilerin birbirine nasıl bağlandığını düşünerek kendinizdeki değişimi yazmanız.

- Öğretmenlere yazmaları için zaman tanınmıştır. Ardından araştırmacı tahtaya bir harita çizmiştir.
- Ö3: Hocam, insan yazarken fark ediyor aslında... İlk hafta ne kadar gerginmişim.
- Ö1: Ben de aynı şeyi düşündüm. Yazınca daha net görünüyor.
- Araştırmacı: Evet, bazen yazmak insanın kendini dışarıdan görmesini sağlıyor. Günlük hayatta fark etmediğimiz birçok şey böyle daha görünür hâle geliyor. Peki şimdi bunu biraz daha somutlaştıralım. Bu becerileri bir harita gibi düşünün... Sizce hangisi diğerinin kapısını açıyor?
- Ö5: Hocam ben Öz Yönetim ile İlişki Becerileri arasına çok kalın bir çizgi çektim. Ben sakın kalmadığım sürece, karşımdaki öğrenciyle sağlıklı bir bağ kuramıyorum. Biri bozulunca diğeri de kopuyor.
- Ö1: Ben de öz farkındalık ile karar verme arasında bir bağ kurdum.
- Araştırmacı: Nasıl bir bağ?
- Ö1: Eğer ne hissettiğimi fark etmezsem, verdiğim kararlar genelde refleks oluyor.
- Ö3: Ben de sosyal farkındalık kısmını öğrencilerle ilişkilendirdim.
- Araştırmacı: Nasıl yani?
- Ö3: Bir öğrencinin sınıfta sessiz olmasının sebebi bazen utangaçlık değil... Evde yaşadığı bir şey olabiliyor.
- Ö4: Evet... Bazı şeyleri sonradan fark ediyor insan.
- Araştırmacı: Harika bir harita oluşuyor. Aslında bu programın temel amacı da buydu; kendi duygusal farkındalığınızı bir kalkan gibi kullanabilmeniz.
- Ö2: "Kalkan" dediniz de hocam, aslında beni düşündüren bir şey var. Sınıf içinde bunları uyguluyoruz ama öğretmenler odasında bazen herkes o kadar çok şikâyet ediyor ki... O negatif enerjiye karşı bu öğrendiklerimiz bizim için bir nevi "psikolojik kalkan" olacak diye umuyorum. Orada kendimi korumak daha zor.
- Ö1: Kesinlikle! Zor bir günden sonra öğretmenler odasında karşılaştığımızda birbirimize sadece "Nasılsın?" demek yerine, "Bugün hangi moddasın?" diye sormak bile bizi bu yolda tutar. Birbirimizin hatırlatıcısı olmalıyız.
- Araştırmacı: İşte sürdürülebilirliğin anahtarı bu mesleki dayanışma!

Araştırmacı, öğretmenlerin paylaşımlarını kısaca özetleyerek sürecin farkındalığını pekiştirmiştir. Araştırmacı öğretmenlere kısa bir yansıtma formu dağıtmıştır. "Şimdi sizden küçük bir çalışma yapmanızı isteyeceğim. Bu kâğıtta bazı başlıklar var. Her bir başlık için kendinizde fark ettiğiniz değişimi birkaç cümleyle yazmanızı istiyorum." Başlıklar şunlardır:

- Öz farkındalıkta fark ettiğim en önemli değişim

- Öz yönetimde bilinçli seçmeye başladığım davranış
- Empati kurarken değişen bakış açım
- Sosyal farkındalıkta artık daha çok dikkat ettiğim şey
- İlişkilerimde dönüştürdüğüm bir iletişim biçimi
- Karar verirken artık kendime sorduğum yeni soru

Öğretmenlere düşünceleri için birkaç dakika verilmiştir. Ardından gönüllü paylaşımlar alınmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin yazdıkları ifadeler üzerine kısa bir grup değerlendirmesi gerçekleştirmiştir. Bu paylaşım sırasında öğretmenler program sürecinde özellikle öğrencilerin davranışlarına bakış açılarının değiştiğini ve sınıf içinde tepki vermeden önce durup düşünmeye daha fazla dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerle kurdukları iletişim dilinin daha sakin ve destekleyici hale geldiğini belirtmişlerdir. Yapılan paylaşımlar, öğretmenlerin program sürecinde hem kendi duygularına yönelik farkındalıklarının arttığını hem de öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını daha fazla dikkate almaya başladıklarını göstermiştir.

Araştırmacı: Paylaşmak isteyen var mı?

Ö2: Ben öz yönetim kısmına şunu yazdım: “Öğrenciler beni zorladığında hemen tepki vermek yerine önce duruyorum.” Bu gerçekten benim için yeni bir davranış.

Araştırmacı: Durmak bazen en güçlü davranış olabiliyor.

Ö1: Ben empati kısmına şunu yazdım: “Her davranışın arkasında bir ihtiyaç olabilir.” Bunu fark etmek bana çok yardımcı oldu.

Ö4: Ben sosyal farkındalık kısmına öğrencilerin aile durumlarını daha çok dikkate aldığımı yazdım.

Ö3: Ben de karar verme kısmına şu soruyu yazdım: “Bu davranışım öğrenciyi gerçekten geliştiriyor mu?”

Araştırmacı: Bu çok güçlü bir soru. Çünkü bazen verdiğimiz tepkiler öğrenciyi geliştirmekten çok anlık bir rahatlama sağlıyor. Peki sürece genel olarak baktığınızda sizi en çok etkileyen etkinlik hangisiydi?

Ö5: Benim için empati çalışması çok etkileyiciydi. Bir öğrencinin yerine kendimizi koymak gerçekten farklı bir bakış açısı kazandırdı.

Ö3: Ben ses tonu çalışmasını çok etkili buldum. Aynı cümleyi farklı tonlarda söylemenin ne kadar farklı sonuçlar doğurduğunu gördük.

Ö2: Ben nefes egzersizlerini çok faydalı buldum. Sınıfta da denedim ve öğrencilerin de hoşuna gitti.

Ö4: Benim için duygu termometresi çalışması çok işe yaradı. Ders başında öğrencilerin duygularını sormak sınıfın havasını değiştiriyor.

Araştırmacı: Bu etkinlikleri sınıfınızda uyguladığınızda öğrenciler nasıl tepki verdi?

Ö1: Başta biraz şaşkırdılar ama sonra alıştılar. Hatta bazı öğrenciler artık kendi duygularını söylemeye başladı.

Ö2: Benim öğrencilerim de daha açık konuşmaya başladı.

Araştırmacı: Paylaşımlarınıza baktığımızda, programın sizlerde önemli bir farkındalık oluşturduğunu görmek mümkün. Birçoğunuz artık sınıf içinde yaşadığınız duyguları daha fazla fark ettiğinizi ve tepki vermeden önce durup düşünmeye başladığınızı ifade ettiniz. Ayrıca öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışmak ve empati kurmak konusunda da bakış açınızın değiştiğini söylediniz.

Bu süreçte küçük görünen bazı davranış değişikliklerinin sınıf ortamını nasıl etkileyebileceğini fark ettiğinizi düşünüyorum. Aslında bu programın temel amacı da öğretmenlerin kendi sosyal ve duygusal farkındalıklarını artırarak bunu sınıf içi ilişkilerine yansıtmasıydı. Paylaşımlarınız bu anlamda önemli bir gelişim yaşandığını gösteriyor. Bu farkındalıkların sınıf içinde kalıcı hale gelmesi de oldukça önemli.

Şimdi biraz da bundan sonrasını düşünelim. Bu süreçte kazandığımız farkındalıkları ve becerileri günlük öğretmenlik uygulamalarımızda nasıl sürdürebileceğimizi planlayacağız. Bu amaçla sizlerden küçük bir etkinlik yapmanızı isteyeceğim. Şimdi “3 Taahhüt” çalışmasına geçiyoruz. Sizden üç cümleyi tamamlamanızı istiyorum.

1. Sınıfta kendime şunu hatırlatacağım...
2. Öğrencilerime şu modeli sürdürmeye devam edeceğim...
3. Zorlandığımda uygulayacağım tek teknik...

Öğretmenler kısa bir süre düşünmüş ve ardından paylaşımlar yapmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerden yazdıkları taahhütleri yanlarındaki bir meslektaşla kısa süreli olarak paylaşımlarını istemiştir. Bu paylaşım sırasında öğretmenler belirledikleri hedefler hakkında görüş alışverişinde bulunmuşlardır.

Ö1: Ben öğrencilerin duygularını sormayı sürdürmek istiyorum.

Ö2: Ben de ama bazen ders yetişmiyor.

Ö1: Evet, ama 30 saniye bile sorsak fark ediyor.

Katılımcılar, benzer zorlanmalar yaşadıklarını fark ettiklerini ve bu becerileri sürdürme konusunda birbirlerini destekleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu kısa paylaşımın öğretmenler arasında mesleki dayanışmayı güçlendirdiği gözlemlenmiştir.

- Ö3: Ben birinci cümleye “Önce anlamaya çalış.” yazdım.
- Ö4: Ben de. Sanırım hepimizin ortak noktası bu.
- Ö3: Evet... Galiba artık hemen tepki vermemeyi öğreniyoruz.
- Ö1: Ben de öğrencilerime duygularımı ifade etmeleri için alan açmaya devam edeceğim.
- Ö5: Zorlandığımda nefes egzersizi yapacağımı yazdım.
- Ö2: Ben de zorlandığımda kendime “Bu öğrenci ne yaşıyor olabilir?” diye soracağım. Ama hocam, dürüst olayım, bazen sınıf o kadar karışıyor ki o hengamede nefes almayı falan unutuyorum. Her zaman bu kadar sakin kalmak mümkün olmuyor, ama yine de bunu denemeye niyet etmek bile insana iyi hissettiriyor.
- Araştırmacı: Bu çok haklı bir serzeniş, Ö2 hocam. Sürekli "zen" modunda kalmak imkânsız, önemli olan o unutmaya anından sonra tekrar merkeze dönebilmek. Peki bu becerilerin üç ay sonra da devam etmesi için neye ihtiyacınız var?
- Ö4: Sanırım birbirimizi hatırlatmaya ihtiyacımız var.
- Ö1: Evet, okul içinde bunu konuşmaya devam edebiliriz.
- Ö5: Belki ara ara tekrar böyle küçük toplantılar yapılabilir.
- Araştırmacı: Bu çok değerli bir öneri. Bu tür becerilerin kalıcı olması için gerçekten de birbirimizi hatırlatmamız ve bu konuları zaman zaman yeniden konuşmamız önemli. Okul içinde küçük paylaşımlar yapmak ya da deneyimleri birbirimizle paylaşmak bu sürecin devam etmesine yardımcı olabilir. Önemli olan burada kazandığınız farkındalıkları günlük öğretmenlik pratiğinizde yaşatmaya devam etmenizdir. Ara ara okulda tekrar bir araya gelebiliriz. Değişim tek başına zordur, ama bir ekip işi olduğunda kalıcı hale gelir. Peki, bu hatırlatma işini okulda nasıl somutlaştırabilirsiniz? Birbirinize nasıl 'hatırlatıcı' olabilirsiniz?
- Ö1: Mesela teneffüste çok gergin bir dersten çıktığımızda, birbirimize 'Nefes aldın mı?' diye sorsak bile yeter ya da 'Gel biraz hava alalım.' diyebiliriz.
- Ö2: Ya da öğretmenler odasındaki o negatif konuşmalar başladığında, birimiz çıkıp 'Bugün olumlu ne yaşadık?' diye konuyu değiştirebilir.

Araştırmacı öğretmenlerin bu önerilerini not almıştır. Oturumun sonunda öğretmenler bir kapanış çemberi oluşturmuştur.

Araştırmacı: Son olarak sizden tek bir cümleyi tamamlamanızı isteyeceğim:

“Bu süreç bana öğretmen olarak kazandırdı.”

- Ö1: Bu süreç bana öğretmen olarak daha fazla farkındalık kazandırdı.
- Ö2: Bana sabretmeyi ve durup düşünmeyi öğretti.
- Ö3: Bana öğrencilerime farklı bir gözle bakmayı öğretti.

Ö4: Bana iletişim dilimi değiştirme cesareti kazandırdı.

Ö5: Öğrencilerle daha güçlü bir bağ kurabileceğimi gösterdi.

Araştırmacı: Öğretmenlik yalnızca bilgi aktarmak değildir. Aynı zamanda duyguları yönetmek, ilişkiler kurmak ve bilinçli seçimler yapmaktır. Bu süreçte kendiniz için önemli bir yatırım yaptınız. Burada kazandığınız farkındalıkların ve geliştirdiğiniz becerilerin sınıf ortamına da yansıtacağına inanıyorum. Unutmamak gerekir ki öğretmenin duygusal farkındalığı arttıkça sınıfta kurulan iletişim de daha sağlıklı ve destekleyici hâle gelir. Bugün burada paylaştığımız deneyimler ve düşünceler de bu sürecin sizler için ne kadar anlamlı olduğunu gösteriyor. Umarım bu programda ele aldığımız yaklaşımlar ve küçük uygulamalar, bundan sonraki öğretmenlik yaşamınızda da size rehberlik etmeye devam eder. Katılımınız, samimi paylaşımlarınız ve sürece gösterdiğiniz katkı için hepimize teşekkür ederim.

Araştırmacı, öğretim etkinlikleri sürecinde elde edilen farkındalıkların kalıcı olabilmesi için öğretmenlerin bu becerileri günlük öğretmenlik uygulamalarında bilinçli olarak sürdürmelerinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerin zaman zaman kendi uygulamalarını gözden geçirmelerinin ve meslektaşlarıyla deneyim paylaşımında bulunmalarının bu becerilerin sürdürülebilirliğini destekleyebileceği ifade edilmiştir.

4.2. Duygusal Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Ön-Son Ölçüm Sonuçları

Bu bölümde, Ortaokul Öğretmenlerine Yönelik Sosyal-duygusal Öğrenme Öğretim Etkinlikleri'nin etkililiğine ilişkin nicel analiz sonuçları yer almaktadır.

Öğretim etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Duygusal Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test Sonuçları

Alt Boyut	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	t	p
Motivasyon	Ön Test	5	4.22	.52		
	Son Test	5	4.31	.48	-.688	.529
Duygusal Farkındalık	Ön Test	5	3.70	.38		
	Son Test	5	3.76	.60	-.266	.803
Sosyal Beceri	Ön Test	5	4.27	.42		
	Son Test	5	4.47	.20	-1.143	.317
Öz-düzenleme	Ön Test	5	3.70	.36		
	Son Test	5	4.00	.28	-1.616	.181
Empati	Ön Test	5	3.80	.44		
	Son Test	5	4.05	.51	-1.291	.266
Genel	Ön Test	5	3.98	.28		
	Son Test	5	4.15	.29	-1.756	.154

Tablo incelendiğinde, “Ortaokul Öğretmenlerine Yönelik Sosyal-duygusal Öğrenme Öğretim Etkinlikleri” sonrasında katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği genel toplam puanlarında ve tüm alt boyutlarda artış olduğu gözlenmiştir.

Buna göre, ölçek genel toplam puanı $\bar{X}=3.98$ 'den $\bar{X}=4.15$ 'e yükselmiştir. Alt boyutlar düzeyinde en belirgin puan artışları "Öz-düzenleme" ($\bar{X}=3.70$ 'ten 4.00'a) ve "Empati" ($\bar{X}=3.80$ 'den 4.05'e) boyutlarında kaydedilmiştir. "Motivasyon", "Duygusal Farkındalık" ve "Sosyal Beceri" boyutlarında da son test lehine pozitif bir değişim saptanmıştır.

Bununla birlikte, puanlardaki bu aritmetik yükselişlerin istatistiksel anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları, ölçek geneli ($p=.154$) ve tüm alt boyutlar için farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Nicel verilerdeki bu durumun temel nedeni olarak; çalışma grubunun sınırlı büyüklükte olması ($N=5$) ve buna bağlı olarak istatistiksel gücün düşük kalması değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim öncesi "Motivasyon" ($\bar{X}=4.22$) ve "Sosyal Beceri" ($\bar{X}=4.27$) gibi boyutlardaki ön test puanlarının hâlihazırda yüksek olması (tavan etkisi), öğretim etkinlikleri nicel olarak saptanabilir değişim alanını sınırlamış olabilir.

Sonuç olarak; nicel bulgular istatistiksel bir kesinlik sunmasa da tüm boyutlardaki puan artışları öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin duygusal okuryazarlık algılarını olumlu yönde destekleme potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Bu bulguların, araştırmanın nitel veri kaynakları olan yansıtıcı günlükler ve görüşme kayıtlarıyla birlikte harmanlanarak yorumlanması, öğretim etkinliklerinin gerçek etkisinin anlaşılması açısından önem arz etmektedir.

4.3. Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşler

4.3.1. Araştırmacının ve Geçerlik Komitesi Üyelerinin Görüşleri

Bu araştırma kapsamında yürütülen 7 haftalık eylem planları sürecinde, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlem formları aracılığıyla titizlikle izlenmiştir. Yapılan gözlemler; öğretmenlerin eğitim oturumlarında edindikleri teorik bilgi ve becerileri sınıf ortamına aktarma düzeylerini, uygulama anındaki spontane tepkilerini ve süreç içerisindeki mesleki dönüşümlerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin haftalık ödev ve sınıf içi transfer görevlerini büyük ölçüde uygulamaya yansıtıkları görülmüştür. Özellikle öz farkındalık ve öz yönetim temelli modüllerde, öğretmenlerin kendi duygusal tepkilerini fark etme ve düzenleme konusunda bilinçli bir çaba içine girmeleri dikkat çekicidir. Sürecin başlangıcında daha reaktif ve anlık tepkiler sergileyen öğretmenlerin ilerleyen haftalarda duraksama, nefes alma, “ben dili” kullanma ve empatik yansıtma gibi stratejileri daha bilinçli ve içselleştirilmiş bir biçimde kullandıkları saptanmıştır.

Gözlem notlarının analizi sonucunda, öğretmen davranışlarında üç temel değişim alanı ön plana çıkmıştır:

- **Duygusal Farkındalık ve Öz Düzenleme:** Öğretmenlerin tetikleyici durumlarda fiziksel belirtilerini fark ettikleri, ses tonlarını bilinçli olarak kontrol ettikleri ve sınıfta pozitif bir model olma rolünü üstlendikleri gözlenmiştir. Çatışma ve gürültü anlarında başvuru alan disiplin müdahalelerinin yerini kısa duraksamalar ve yönlendirici bir dil almıştır.
- **Empatik İletişim Dilinin Gelişimi:** Empati odaklı oturumların ardından öğretmenlerin öğrencilerin duygularını adlandırma ve yargısız geri bildirim verme becerilerinde belirgin bir artış gözlenmiştir. Özellikle geçmişte iletişim problemi yaşanan öğrencilerle kurulan diyaloglarda gözlenen yumuşama, empatik yansıtmanın yalnızca teknik bir ifade kalıbı değil, ilişkiyi düzenleyen temel bir araç olarak benimsendiğini göstermektedir.
- **Karar Verme ve Sorumluluk Paylaşımı:** Sorumlu karar verme oturumları sonrasında öğretmenler sınıf içi problemleri doğrudan çözmek yerine öğrencileri analiz sürecine dahil etmeye başlamıştır. “Bu kararın sonucu ne olur?” gibi üst düzey düşünmeyi teşvik eden soruların kullanımı, öğretmenin otorite odaklı bir rolden rehberlik temelli bir yaklaşıma geçiş yaptığını göstermektedir.

Gözlemler, haftalar ilerledikçe öğretmenlerin tutumlarında belirgin bir değişim olduğunu ortaya koymuştur. Bu dönüşüm, reaktif tepkilerden reflektif tepkilere, emir verici dilden kapsayıcı dile ve anlık müdahalelerden yapılandırılmış iletişime doğru bir rota izlemiştir. Özellikle araştırmacı tarafından verilen düzenli dönütler ve ödevlerin yazılı takibi, öğretmenlerin kendi uygulamalarını dışarıdan bir gözle değerlendirmelerine olanak tanıyarak mesleki öz değerlendirme becerilerini güçlendirmiştir. Bu gelişim eğrisi, eylem araştırmasının döngüsel yapısı olan “Planla–Uygula–Gözle–Yansıt” süreciyle uyumludur.

Öğretmen davranışlarındaki bu niteliksel değişim, sınıf iklimine de doğrudan ve olumlu bir şekilde yansımıştır. Gözlem kayıtları, sınıf içi ses düzeyinin daha hızlı regüle edildiğini, öğrencilerin duygularını ifade etme istekliliğinin arttığını, çatışma sürelerinin kısaldığını ve grup çalışmalarındaki rol dağılımının netleştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, gözlem verileri, sosyal-duygusal öğrenme temelli öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin davranış repertuarını genişlettiğini ve bilinçli farkındalık düzeylerini anlamlı ölçüde artırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin yalnızca teknik beceri kazanmakla kalmayıp, pedagojik yaklaşımlarında da köklü bir dönüşüm yaşadıkları söylenebilir. Bu bağlamda gözlem bulguları, araştırmanın nicel sonuçlarını destekleyici nitelikte olup çalışmanın iç geçerliğini ve güvenilirliğini pekiştiren kritik bir veri kaynağı oluşturmaktadır.

4.3.2. Öğretmenlerin Görüşleri

Eylem araştırmasının uygulama sürecinde katılımcı öğretmenlerin tuttukları ders içi gözlem notları ve yansıtıcı günlükler, öğretim etkinliklerinin yalnızca bir eğitim deneyimi olmaktan öte, öğretmenlerin mesleki kimliklerinde köklü bir dönüşümü başlatan bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, ilk haftalık günlüklerinde daha önce fark etmedikleri ya da göz ardı ettikleri beden-zihin ilişkisini yeniden keşfettiklerini belirtmişlerdir. Ö4, bu durumu şu sözlerle aktarmıştır:

“Hayat telaşı içerisinde bedenimin de olaylara tepki verdiğini, ötelemiş olduğumun farkına vardım. Gün içerisinde karşılaştığım olumsuz durumlarda nefesimin hızlandığını ve vücut ısımın arttığını fark ettim.”

Ö1 ise bu farkındalığın sınıfa yansımalarını şöyle ifade etmiştir:

“Nefesime odaklandıkça bedenimdeki gerginliğin azaldığını hissettim. Sakin olduğum günlerde sınıf ortamının daha olumlu ilerlediğini fark ettim.”

Bu ifadeler, öğretmenlerin öz-farkındalık becerisini yalnızca kuramsal bir bilgi olarak değil, sınıfa girmeden önce kendilerini dengeledikleri işlevsel bir araç olarak benimsediklerini göstermektedir.

Günlük notlarında öne çıkan en belirgin değişim, anlık ve fevri tepkilerin yerini bilinçli seçimlere bırakmasıdır. Ö5, sınıftaki fısıltılar karşısında eskiden hemen sesini yükselttiğini; öğretim etkinliklerinin ardından ise içindeki öfke dalgasını ve omuzlarındaki gerginliği fark ederek durmayı seçmeye başladığını belirtmiştir. Ö3 çatışma anlarında kendine yönelttiği

“Onun yaşadıklarını ben yaşasaydım, ben de onun gibi mi tepki verirdim?” sorusunun bakış açısında köklü bir değişim yarattığını ifade etmiştir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin disiplin anlayışlarını cezalandırıcı bir otoriteden anlamaya dayalı bir rehberliğe taşıdıklarına işaret etmektedir.

Sınıf içi uygulamalarda Duygu Çarkı ve Duygu Termometresi gibi araçların öğrencilerin soyut duygularını somutlaştırmada etkili olduğu görülmüştür. Ö4, öğrencilerin duygusal değişimlerini “İçim sıkıştı, mideme kramp girdi, elim ayağım titredi.” gibi bedensel ifadelerle tanımlamaya başlamalarını duygusal okuryazarlık gelişimi açısından önemli bir kazanım olarak not etmiştir. Ö5 ise Duygu Termometresi etkinliğinin ardından sınıfta daha sakin ve güvenli bir hava oluştuğunu, duygusunu paylaşan öğrencilerin derse katılımının arttığını gözlemlemiştir.

Kriz anlarında verilen kararlar öğretim etkinliklerinin en somut çıktıları arasında yer almaktadır. Ö4, sürekli kitabını getirmeyen öğrencisine eksi vermek yerine kendi kitabını vererek sorumluluğu öğrenciye yüklemiş ve bu yaklaşımı “Birbirimizle mücadele etmekten vazgeçmiş olduk.” sözleriyle tanımlamıştır. Ö5 ise sınıf içi bir yer değişikliği kararını değerlendirirken “Görünmeyen boyutta, öğrencinin bu davranışla kendini görünür kılmaya çalıştığını düşünüyorum; adeta ‘Ben de buradayım’ mesajı vermek istiyor olabilir.” diyerek ulaştığı pedagojik derinliği yansıtmıştır. Ö2, bu beceriyi özel yaşamına da aktararak sert bir mesajla karşılaştığında yapıcı bir dil seçtiğini ve bu değişimi bilinçli olarak fark ettiğini belirtmiştir.

SDÖ öğretim etkinlikleri katılımcılarda stres anlarında “Dur, nefes al ve seç” mekanizmasını devreye sokan bir farkındalık zemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını birer kural ihlali olarak değil, ailevi zorluklar, görülme ihtiyacı ve duygusal yük gibi derinlemesine nedenlerle ilişkilendirmeye başlamaları, öğretim etkinliklerinin temel hedefiyle örtüşen anlamlı bir dönüşüm olarak değerlendirilebilir. Bu dönüşümü Ö2 şu sözlerle özetlemiştir: “Bu süreç beni sadece bir öğretmen olarak değil, bir insan olarak da dönüştürdü; kendi tepkilerimin efendisi olmayı öğrendim.”

4.4. Öğretmen Günlükleri

Araştırma sürecinde öğretmenlerden her hafta yansıtıcı günlük tutmaları istenmiştir. Bu günlükler, oturum içi deneyimleri, sınıf içi uygulamaları ve kişisel farkındalık süreçlerini yansıtmaları amacıyla yapılandırılmış sorular çerçevesinde tutulmuştur. Toplanan günlük verileri tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve dört ana tema altında toplanmıştır.

Tema 1. Duygusal Farkındalığın Derinleşmesi. Araştırma sürecinin başlangıcında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yoğun ders yükü ve okul temposu nedeniyle kendilerini “zihinsel olarak yoğun” ve “duygusal olarak yorgun” hissettikleri saptanmıştır. İlk oturumlarda duygularını “yorgun” veya “stresli” gibi genel ve yüzeysel ifadelerle tanımlayan katılımcıların, öğretim etkinlikleri ilerledikçe bu duyguları bedensel duyularla ilişkilendirmeye başladıkları ve daha derin bir farkındalık kazandıkları gözlemlenmiştir.

Özellikle nefes ve beden farkındalığı çalışmaları, öğretmenlerin “hayat telaşı” içinde ihmal ettikleri fiziksel sinyalleri yeniden okumalarına olanak tanımıştır. Örneğin Ö4, gündelik koşturmaya sırasında bedeninin verdiği tepkileri nasıl ertelediğini fark ettiğini belirterek, olumsuz anlarda nefes hızının artması, vücut ısısının yükselmesi ve kan dolaşımının hızlanması gibi fizyolojik değişimleri “yeniden keşfettiğini” aktarmıştır. Benzer şekilde Ö1, nefesine odaklandığı anlarda, daha önce farkına varmadan taşıdığı bedensel gerginliğin çözülmeye başladığını ifade etmiştir. Araştırmacının gözlemleri de bu veriyi destekler niteliktedir; oturumların başında fiziksel olarak oldukça gergin görünen öğretmenlerin, nefes egzersizleri sonrasında gözle görülür bir gevşeme ve rahatlama yaşadıkları kaydedilmiştir.

Bu bedensel keşif süreci, duygusal tepkilerin kaynağına dair içgörülerini de beraberinde getirmiştir. Ö1, sınıftaki fevri tepkilerinin aslında “kontrolü kaybetme hissi” ile doğrudan ilişkili olduğunu fark ederek önemli bir öz farkındalık eşiğini aşmıştır. Ö2 ise sabırsız ve hızlı tepki verme eğilimini dizginleyip sakin kalmayı seçtiğinde, sınıf atmosferinin kendiliğinden daha huzurlu bir yapıya büründüğünü deneyimlemiştir.

Duyguların adlandırılması noktasında ise toplumsal kabullerin etkisi çarpıcı bir bulgu olarak öne çıkmıştır. Ö4 hem kendisinin hem de öğrencilerinin korku, utanma veya ümitsizlik gibi “acizlik” olarak yaftalanan duyguları saklama eğiliminde olduklarını, bunun yerine öfke ve sinir gibi daha “baskın” görünen ifadelerin arkasına sığındıklarını dile getirmiştir. Öğretim etkinlikleri, bu maskelenmiş duyguların yüzeye çıkmasına ve kabul görmesine aracılık etmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenler için bu süreç sadece teknik bir öğrenme değil, aynı zamanda zorlayıcı duygularla yüzleşmeyi gerektiren insani bir yolculuğa dönüşmüştür. Ö1’in de ifadesiyle, öğretmenliğin yalnızca akademik bilgi aktarımı değil, aynı zamanda “duygusal rehberlik” yapmayı da içerdiği ve bu rehberliğin ancak öğretmenin kendi duygusal dünyasıyla barışmasıyla mümkün olacağı gerçeği, bu temanın en temel kazanımı olarak görülmektedir.

Tema 2: Sınıf İçi Tepkilerde Değişim. Günlük notlarında en sık tekrar eden ve öğretim etkinliklerinin etkisini en somut şekilde gösteren bulgu öğretmenlerin kriz anlarındaki “otomatik tepki” mekanizmalarının yerini duraksamaya dayalı “bilinçli tepkilere” bırakmasıdır. Öğretmenler, özellikle sınıf yönetimi noktasında zorlandıkları anlarda öğretim etkinliklerinin temel araçlarından biri olan “Dur-Nefes Al-Düşün-Seç” modelini içselleştirmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu duraksamanın yalnızca öğretmen üzerinde değil, aynalama yoluyla öğrenciler üzerinde de bedensel bir gevşeme sağladığı ve sınıfın genel kontrol edilebilirliğini artırdığı saptanmıştır.

Bu değişim süreci, öğretmenlerin kendi tetikleyicilerini ve bedensel sinyallerini fark etmeleriyle (ön ayak olan “Bedenim bana ne söylüyor?” farkındalığıyla) mümkün olmuştur. Örneğin Ö5, mesleki yaşamındaki en büyük tetikleyicinin ders anlatırken arka sıralardan gelen fısıltılar olduğunu keşfetmiştir. Eskiden bu durumu dersi bölerek sert bir uyarıyla karşılayan katılımcı, öz yönetim oturumundan sonra bu anı şöyle yönettiğini aktarmıştır: “Tepki verseydim olay büyüyecekti ve muhtemelen sınıftan çıkıp gidecekti ya da daha ileri gitmeyi düşünebilirdi. Ben tepkisiz kalınca, öğrenci afalladı, sakince yerine oturdu ve dersi dinledi. Ben de dağılmamış oldum.” Bu içsel diyalog, fevri bir tepkiyi profesyonel bir sınıf yönetimi stratejisine dönüştürmüştür.

Benzer bir dönüşüm Ö3 tarafında, “zaman baskısı” ve “müfredat yetiştirme” kaygıları üzerinden gerçekleşmiştir. Planın gerisinde kaldığında kararlarının ve tepkilerinin “afaki” olabildiğini itiraf eden katılımcı, sakince düşünme pratiği sayesinde bu dışsal faktörlerin altında kontrol edilebilir olduğunu fark etmiş ve süreci daha dengeli yönetmeye başlamıştır.

Öğretim etkinliklerinde kazanılan bu becerinin sınıf sınırlarını aşarak okulun diğer paydaşlarına da yansıdığı görülmüştür. Ö1, öfkeli ve suçlayıcı bir tavırla gelen bir veli karşısında, başlangıçtaki “savunmaya geçme” dürtüsünü nefes teknikleriyle kontrol altına aldığını ifade etmiştir. Sakinleşerek durumu daha objektif değerlendirmesi, sadece kendi duygu regülasyonunu sağlamakla kalmamış, aynı zamanda velinin de yatışmasına zemin hazırlamıştır.

Ö4’ün “Trafik Işığı” yöntemiyle duygu yoğunluğunu azaltıp mantıklı çözümlere ulaşması ve Ö3’ün bir olay karşısında hemen karar vermemeyi “o anki duyguya teslim olmamak” şeklinde tanımlaması, katılımcıların tepki verme sürecindeki bilişsel kontrolü ele aldıklarını doğrulamaktadır. Başlangıçta bu yeni tepki biçimlerini "zorlu ve yapay" bulan

öğretmenlerin, zamanla bu süreci daha “doğal ve akışkan” bir hale getirdikleri günlüklerdeki değişim seyriyle açıkça görülmektedir.

Tema 3: Öğrenci Davranışlarına Yönelik Anlayışın Dönüşümü. Empati ve sosyal farkındalık oturumlarının ardından öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını değerlendirme biçimlerinde köklü bir zihinsel dönüşüm yaşadıkları saptanmıştır. Bu süreçte en belirgin değişim, öğretmenlerin tepkisel bir yaklaşımla sordukları “Bu öğrenci neden böyle (yaramazlık, tembellik vb.) yapıyor?” sorusunun yerini daha kapsayıcı ve anlamaya dayalı olan “Bu öğrenci bu davranışı ile bana ne anlatmaya çalışıyor?” sorusuna bırakmasıdır. Günlük verileri incelendiğinde; ilerleyen haftalarda öğrencilerin sergilediği olumsuz tutumların arkasında yatan ailevi zorluklar, fark edilme ihtiyacı ve taşınan duygusal yüklerle yapılan atıfların anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin “etiketleme” alışkanlığından sıyrılarak öğrencinin yaşam dünyasına dair ipuçlarını sürmeye başladıkları dikkat çekmektedir. Örneğin, Ö2’nin günlüğünde, sürekli eşyalarını kaybeden ve bu sebeple arkadaşlarıyla çatışan bir öğrenciyi başlangıçta “dağınık” olarak nitelendirirken, oturumlar sonrasında bu durumun öğrencinin evindeki yoğun karmaşa ve düzensizliğin bir yansıması olabileceğini fark etmiştir. Öğrencinin zihnindeki bu dağınıklığın aslında evdeki problemlerden kaynaklandığını daha sonra teyit eden katılımcı, “yetersizlik” olarak görünen bir durumun aslında bir “sonuç” olduğunu kavramıştır. Aynı öğretmen, sınıfta “görünmeyen” ve “tembel” olarak etiketlenen bir başka öğrencisinin, aslında evde babasına işlerinde yardım ettiği için ders çalışmaya vakit bulamadığını, ancak bu süreçte muazzam bir el becerisi geliştirdiğini keşfetmiştir. Bu durum, akademik başarının ötesindeki potansiyellerin fark edilmesine olanak sağlamıştır.

Benzer bir empati kurma süreci Ö3 tarafından hareketli öğrencilere yönelik algıda gerçekleşmiştir. Katılımcı, kendini aşırı hareketli bir öğrencisinin yerine koyduğunda, bitmek bilmeyen bir enerjinin dört duvar arasında ve dar bir sırada dizginlenmeye çalışılmasının ne kadar bunaltıcı olabileceğini bizzat hissettiğini ifade etmiştir. Bu içsel simülasyon, öğretmenin öğrenciyi “kural tanımaz” olarak değil, “enerjisini yönetmeye çalışan bir çocuk” olarak görmesini sağlamıştır. Ayrıca aynı katılımcı, dil bariyeri nedeniyle iletişim kurmakta zorlandığı Suriyeli bir öğrencisinin, kelimelerin ötesine geçerek çizdiği muhteşem resimlerdeki yeteneğini ancak sosyal farkındalık oturumlarından sonra “gerçekten” görebildiğini itiraf etmiştir.

Araştırmacının gözlem notları, bu dönüşümün yalnızca öğretmenlerle sınırlı kalmadığını, sınıf içine taşınan etkinliklerle öğrencilere de sirayet ettiğini göstermektedir. Özellikle “Öğrencinin Ayakkabılarıyla Yürümek” etkinliğinde, öğrencilerin dünyayı bir başkasının gözünden görmeye çalışmaları, kendilerinden farklı olan arkadaşlarına karşı duyarlılık ve kabul geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Öğretmenlerin bu süreçte birer “davranış dedektifi” gibi hareket ederek, görünenin altındaki ihtiyacı aramaya başlamaları, sınıf iklimini yargılayıcı bir alandan şefkatli bir öğrenme topluluğuna dönüştürmüştür

Tema 4: Mesleki ve Kişisel Yansımalar. Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, öğretim etkinlikleri kapsamında kazanılan öz yönetim ve empati becerilerinin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin özel yaşamlarına ve aile içi iletişimlerine de güçlü bir şekilde transfer edilmesidir. Öğretmenler, günlük notlarında ve oturum paylaşımlarında, mesleki yorgunluğun ve okul stresinin ev yaşantısındaki tahammül sınırlarını nasıl daralttığını; ancak SDÖ araçlarıyla birlikte bu sürecin nasıl sağaltıldığını samimiyetle ifade etmişlerdir.

Özellikle ebeveynlik rollerinde yaşanan değişimleri ifade etmişlerdir. Birçok öğretmen, mesleğin getirdiği zihinsel ve bedensel tükenmişlikle kendi çocuklarına karşı ne kadar sabırsız ve toleranssız davrandıklarını öğretim etkinlikleri vesilesiyle itiraf etmiştir. Örneğin Ö2, sınav hazırlığı sürecinde olan oğluya ilişkisinde zaman zaman istemeden de olsa tepkilerini yükselttiğini, ancak öz-farkındalık oturumlarından sonra oğlunun yaşadığı kaygıyı daha derinden hissedebildiğini belirtmiştir. Katılımcı, fevri çıkışlar yerine oğlunun duygusal yükünü anlayan ve daha yatıştırıcı bir dil benimseyen bir yaklaşıma geçtiğini aktarmıştır. “Normalde ödevini yapmadığında ya da beni dinlemediğinde hemen sesim yükselirdi. Ama o an tam tepki vereceken durdum ve ‘Şu an neden bu kadar sinirliyim?’ diye kendime sordum. Aslında o anki öfkemin sebebi çocuk değil, okulun tüm gün boyunca yorgunluğuymuş.” Bu ifade, öğretmenin kendi duygusal süreçlerini fark ederek tepkilerinin kaynağını ayırt edebildiğini ve bu farkındalık sayesinde daha kontrollü ve düzenleyici bir tutum geliştirdiğini göstermektedir.

Benzer şekilde Ö3, evdeki rutinlerin yarattığı gerginlik anlarında öğretim etkinliklerinin somut araçlarını kullandığını ifade etmiştir. Çocuğuna ödev yaptırırken yaşanan çatışma anlarında Trafik Işığ Modeli’ni devreye soktuğunu belirten katılımcı, sadece bir nefes almanın ve duraksamanın bile hem kendi öfkesini dindirdiğini hem de evdeki atmosferi belirgin şekilde rahatlattığını vurgulamıştır. Bu durum, “Dur-Nefes Al-Düşün-Seç” disiplininin yalnızca bir sınıf yönetimi tekniği değil, bir yaşam pratiği haline geldiğini göstermektedir.

Araştırmacı gözlemleri ve öğretmen beyanları birlikte değerlendirildiğinde, öz yönetim becerisinin günlük stres yönetimine, empati becerisinin ise meslektaş iletişimine ve aile bağlarına olumlu yansımaları olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendi duygusal regülasyonlarını sağlamaları, onları hem sınıfta daha profesyonel birer rehber hem de evde daha dengeli birer ebeveyn haline getirmiştir. Bu bulgu, SDÖ müdahalelerinin bireyin tüm yaşam alanlarına yayılabilen “transfer edilebilir” ve “dönüştürücü” gücünü destekler niteliktedir. Bu bütüncül gelişim, Fredrickson’un (2013) “Genişlet ve İnşa Et” kuramında ifade edildiği gibi, öğretmenin hem mesleki hem de kişisel kaynaklarını kalıcı biçimde zenginleştirmiştir.

4.5. Sınıf İçi SDÖ Uygulamaları

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin sınıf içi SDÖ uygulamalarını nasıl etkilediği sorgulanmaktadır. Bu bağlamda gözlem formları, öğretmen günlükleri ve oturum içi paylaşımlardan elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde, öğretim etkinliklerinin sınıf içi uygulamalara yansımalarının dört temel alanda yoğunlaştığı görülmektedir.

Duygu Düzenleme Etkinliklerinin Sınıfa Taşınması. Araştırma sürecinde öğretmenler, öğretim etkinliklerinde deneyimledikleri Duygu Çarkı ve Duygu Termometresi gibi somut araçları sınıflarına taşıyarak, öğrencilerin duygusal dünyalarını anlamlandırma süreçlerinde belirgin bir kolaylaştırıcı etki gözlemlemişlerdir. Öğretmenlerin genel kanısı, öğrencilerin başlangıçta kendi duygularını tanıma ve adlandırma konusunda ciddi eksiklikler yaşadığı, bu durumun ise doğal olarak bir duygu düzenleme güçlüğüne yol açtığı yönündedir. Ancak bu araçların kullanımıyla birlikte, öğrencilerin soyut ve karmaşık gelen duyguları somut bir zemin üzerine oturtabildikleri saptanmıştır.

Bu araçların sınıf iklimine etkisi, günlük rutinlerin bir parçası haline gelmesiyle daha da belirginleşmiştir. Örneğin Ö1, her dersin başında öğrencilerine duygusal durumlarını sormayı bir alışkanlık haline getirmiş ve bu küçük ritüelin sınıf atmosferini daha “sakin ve güvenli” bir hale dönüştürdüğünü aktarmıştır. Katılımcı, duygusunu ifade etme alanı bulan öğrencilerin derse katılım motivasyonlarının ve aidiyet hislerinin arttığını özellikle vurgulamıştır.

Duyguların derecelendirilmesi ve bedensel yansımaları konusunda Ö4’ün gözlemleri oldukça çarpıcıdır. Katılımcı, sınıf içi olaylar sırasında Duygu Termometresi’ni kullandığında, öğrencilerin normal şartlarda 2 numara ile temsil edilen sakinlik ve rahatlık seviyesinde olduklarını, ancak tetikleyici bir olay anında bu seviyenin hızla 3’ten 5’e doğru yükseldiğini

saptamıştır. Bu sayısal yükselişe paralel olarak öğrencilerin “İçim sıkıştı”, “Mideme kramp girdi”, “Elim ayağım titredi” veya “Boğazıma bir şey oturdu” gibi ifadelerle duygularını bedensel duyular üzerinden tanımlamaya başlamaları, öz-farkındalık becerisinin gelişimi açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, öğrencilerin duygularını daha ayrıntılı ve ayırt edilebilir biçimde tanımlayabildiklerini göstermektedir.

Araştırmacı gözlem notları da bu süreci destekler niteliktedir; Duygu Çarkı ve Termometresi gibi materyallerin kullanımı, öğrencilerin sadece ne hissettiklerini anlamalarını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda yaşadıkları duygusal dalgalanmaları görsel sembollerle somutlaştırarak kontrol altına alabilmelerine de yardımcı olmuştur. Sonuç olarak, bu araçlar sınıfta sadece birer “etkinlik materyali” değil, öğretmenin ve öğrencinin ortak bir duygusal dil konuşmasını sağlayan köprüler haline gelmiştir. Öğrencilerin duygularını bedensel tepkileriyle ilişkilendirebilmeleri, duygu düzenleme sürecinin ilk ve en kritik basamağı olan “ark etme” aşamasının başarıyla hayata geçirildiğini göstermektedir.

Sosyal Problem Çözme Rutinlerinin Gelişimi. Sorumlu karar verme ve empati oturumlarının ardından öğretmenler, sınıf içi çatışmaları ele alış biçimlerinde köklü bir değişim yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Anlık müdahale yerine öğrenciyle bireysel konuşmayı tercih etme, sorunu sınıf önünde değil özel bir alanda ele alma ve “Bu davranışın altında ne olabilir?” sorusunu kendilerine yöneltme gibi pratikler gözlem notlarında sıklıkla yer almıştır. Ö4, tutanak tutma kararını paylaşırken “Başka yolu kalmadı ama yapılması gerekeni mantıklı bir şekilde yaptım.” diyerek bilinçli karar verme sürecini yansıtmıştır.

Olumlu İletişim Dilinin Gelişimi. İlişki becerileri oturumlarının ardından, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları iletişim dilinde ve yönerge verme biçimlerinde belirgin bir yumuşama saptanmıştır. Ses tonunun ayarlanması, kelime seçimindeki özen ve daha sakin bir yaklaşımın benimsenmesi; öğrencilerin kaygı düzeyini düşürürken derse katılım motivasyonlarını doğrudan artırmıştır. Öğretmenler, dildeki bu değişimin yalnızca bir “yöntem” değil, öğrenciyle kurulan bağın temel taşı olduğunu fark etmişlerdir.

Özellikle ses tonunun ve seçilen kelimelerin öğrenciler üzerindeki duygusal etkisi günlüklerde çarpıcı örneklerle yer bulmuştur. Ö1, sabırlı bir ses tonuyla konuşmanın başlı başına uzmanlık gerektiren bir “beceri” olduğunu bu süreçte kavradığını ifade etmiştir. Katılımcı, geçmişte verdiği sert bir yönerge sonrasında bir öğrencisinin gözlerinin dolduğunu ve çocuk “Bilmiyorum.” derken bile yüksek stres yaşadığını fark ettiğinde, farkında olmadan

öğrenciler üzerinde ne kadar büyük bir tedirginlik yarattığını derin bir üzüntüyle fark etmiştir. Bu kırılma anı, öğretmenin sınıf içi iletişimini daha duyarlı bir zemine taşımaya ön ayak olmuştur.

Benzer şekilde Ö2, “Sizi anlıyorum.” gibi içten ve kabul edici ifadelerin öğrencilerin “kalbine dokunduğunu” ve bu dilin kapalı kapıları açtığını belirtmiştir. Katılımcı, hata yapmaktan çekinen ve sınıfta adeta saklanmaya çalışan bir öğrencisine “Birlikte yapalım mı? İstersen ilk cümleyi birlikte kurabiliriz.” şeklinde destekleyici bir teklifle yaklaşmış, bu küçük adımın öğrencinin çekingenliğini kırarak derse katılımını sağladığını gözlemlemiştir.

İletişim dilindeki bu dönüşüm, akademik alışkanlıkları da olumlu yönde etkilemiştir. Ö3, düzenli kitap okumayan bir öğrencisine yönelik eski “sert ve emredici” tutumunu bırakarak, güvene dayalı bir dil benimsemiştir. Öğrenciye “*Oku, okuman lazım!*” demek yerine, “*Sana güveniyorum, yapabilirsin.*” dediğinde, öğrencinin üzerindeki baskının kalktığını ve özgüveninin yerine geldiğini ifade etmiştir. Bu değişimin en somut kanıtı, öğrencinin o günün akşamında öğretmenini arayarak her gün düzenli okuyacağına dair söz vermesi ve okuduğu sayfa sayısını heyecanla paylaşması olmuştur.

Sonuç olarak; öğretmenlerin ses tonlarındaki sakinlik, yönergelerindeki netlik ve kullandıkları destekleyici dil, sınıfı bir “korku alanı” olmaktan çıkarıp bir “güven iklimine” dönüştürmüştür.

İlişki Destekleyici Uygulamalar. Öğretmenler, öğretim etkinliklerinin ilerleyen haftalarında öğrencileri yalnızca akademik çıktılar üzerinden değil, duygusal ihtiyaçlar üzerinden de değerlendirmeye başlamışlardır. Ö3, genellikle fark etmediği sessiz bir öğrencinin arkadaşlarıyla konuşmasına bilinçli olarak göz yumduğunu ve bunun öğrencinin sınıfa aidiyetini güçlendirdiğini gözlemlediğini aktarmıştır. Ö1 ise derse katılım güçlüğü yaşayan öğrenciyi bir canlandırma etkinliğine dahil ederek hem öğrencinin motivasyonunu artırdığını hem de sınıf ortamını sakinleştirdiğini ifade etmiştir.

4.6. Mesleki İyi Oluş ve Sınıf Yönetimi Algısı

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş ve sınıf yönetimi algılarına nasıl yansıdığını sorgulamaktadır. Bu soruya ilişkin bulgular; oturum içi paylaşımlar, öğretmen günlükleri ve son oturumdaki kapanış ifadelerinden elde edilmiştir.

Mesleki İyi Oluştaki Değişimler. Öğretmenler, öğretim etkinliklerinin başında mesleki yorgunluk, tükenmişlik ve çaresizlik duygularını açıkça dile getirmişlerdir. Özellikle kalabalık sınıflar, tekrar eden zorlayıcı davranışlar ve destek eksikliği bu duyguların temel kaynakları olarak aktarılmıştır. Sürecin ilerlemesiyle birlikte öğretmenler, aynı zorlukları yaşasalar bile bu zorluklara yükledikleri anlamın değiştiğini ifade etmişlerdir. Ö3, erkek sınıflarında yaşanan güçlüklerin kendisini tükenmişliğe götürdüğünü belirtmiş; ancak öğretim etkinliklerinin sonunda “Tek ben böyle değilmişim” farkındalığının ve paylaşım ortamının kendisini rahatlattığını ifade etmiştir. Ö4 ise “İlk hafta ‘Yine mi eğitim?’ diye düşünmüştüm. Bugün bittiği için içimde bir boşluk hissediyorum. Bu değişim sadece sınıfta değil, benim ruh halimde de oldu.” diyerek mesleki iyi oluşundaki dönüşümü somut biçimde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin son oturumdaki check-in ifadeleri de bu dönüşümü destekler niteliktedir. “Rahat hissediyorum, ilk haftalara göre çok daha rahat.”, “Şaşırtıcı şekilde huzurluyum.” ve “İyi ki katılmışım.” gibi ifadeler, öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin duygusal dengesine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Algısındaki Değişimler. Araştırma başlangıcında öğretmenlerin sınıf yönetimini büyük ölçüde disiplin, otorite ve kontrol ekseninde değerlendirdikleri; zorlayıcı davranışlara ise çoğunlukla ses yükseltme, uyarı veya ceza gibi araçlarla yanıt verdikleri saptanmıştır. Ancak öğretim etkinlikleri süreciyle birlikte, sınıf düzenini sağlamanın sadece bir "müdahale" meselesi olmadığı; aksine ilişki kurma, güven inşa etme ve öğrencinin o anki duygusal durumunu okuma üzerine kurulu olduğu fark edilmiştir.

Ders içi gözlemlerde, öğretmenlerin “güç kullanma” alışkanlıklarını bırakıp “duygusal zekayı” bir yönetim aracı olarak kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin Ö5, sınıftaki gürültüyü bastırmak için bağırarak yerine sessiz kalarak beklediğinde, öğrencilerin dikkatini toplamanın çok daha etkili ve az yıpratıcı olduğunu deneyimlemiştir. Katılımcı, stresli anlarda gerildiğini fark ettiğinde durup derin bir nefes almanın sınıfın genel enerjisini de yatıştırdığını belirtmiştir.

Bu dönüşümün en somut yansıması, kararların “davranış odaklı” olmaktan çıkıp “insan odaklı” hale gelmesidir. Ö1, sınıftaki bir problemi çözerken aldığı kararın öğrencisinin akranları arasında küçük düşmesine neden olduğunu fark ettiğinde derin bir içsel sorgulama yaşamıştır. Bu deneyimden hareketle, “Kararlarımı sadece davranış odaklı değil, duygusal durumunu da düşünerek vermeliyim.” diyerek sınıf yönetimi anlayışındaki o insani ve köklü değişimi açıkça ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ö4, sürekli kitabını getirmeyen öğrencisine

ceza vermek yerine ona kendi kitabını verip sorumluluk yükleyerek, aralarındaki mücadeleyi bir “iş birliğine” dönüştürmeyi başarmıştır.

Öğretmenlerin artık sınıfı “yönetilmesi gereken bir kalabalık” olarak değil, her birinin farklı hikâyesi olan öğrencilerden oluşan “Yaşayan, hissedilen bir sınıf” olarak görmeye başlamaları, bu öğretim etkinliklerinin başarısı olarak değerlendirilmektedir.

4.7. Programın Güçlü Yönleri, Sınırlılıkları ve Sürdürülebilirliği

Araştırmanın beşinci alt problemi, programın güçlü yönleri, sınırlılıkları ve sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen ve araştırmacı değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bu bölümdeki bulgular; oturum paylaşımları, öğretmen günlükleri ve araştırmacı gözlem notlarından elde edilmiştir.

Programın Güçlü Yönleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin geri bildirimleri incelendiğinde, programın en ayırt edici gücünün “anlatmaya” değil, “deneyimletmeye” dayalı yapısı olduğu görülmektedir. Teorik bilgilerin havada kalmayıp, Sıcak Koltuk canlandırmaları, İletişim Köprüsü, Buzdağı Modeli ve Duygu Çarkı gibi somut araçlarla somut birer yaşantıya dönüştürülmesi, öğrenilenlerin kalıcılığını artırmıştır. Katılımcılar, bu araçların yalnızca birer materyal değil, karmaşık duyguları ve durumları anlamayı sağlayan birer “anahtar” işlevi gördüğünü belirtmişlerdir. Örneğin Ö5, empati çalışmalarının kendisi için en etkili deneyim olduğunu vurgularken; Ö3 ses tonu egzersizlerinin, Ö2 nefes çalışmalarının, Ö4 ise Duygu Termometresi’nin sınıftaki dönüştürücü gücüne dikkat çekmiştir.

Programın fiziksel ve sosyal kurgusu da bu başarıyı destekleyen önemli bir unsurdur. Oturumların bir yuvarlak masa düzeninde, katılımcıların kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin profesyonel bir savunma mekanizması geliştirmeden, en içten ve kırılabilir deneyimlerini bile paylaşabilmelerine zemin hazırlamıştır. Ayrıca her oturumun bir öncekini destekleyecek şekilde hiyerarşik bir yapıda kurgulanması, becerilerin birbiri üzerine inşa edilen bütüncül bir yetkinlik seti olarak algılanmasını kolaylaştırmıştır.

Bir araştırmacı olarak süreci değerlendirdiğimde, programın en büyük gücünün eylem araştırmasının döngüsel doğasıyla uyumu olduğunu söyleyebilirim. Program katılımcılara yukarıdan aşağıya dikte edilen statik bir eğitim paketi değil; her oturum sonunda alınan dönütlerle yeniden şekillenen, yaşayan bir süreç olarak yürütülmüştür. Bu esneklik, programın

öğretmenlerin sahadaki gerçek ihtiyaçlarına ve anlık değişimlerine karşı her zaman duyarlı ve güncel kalmasını sağlamıştır.

Programın Sınırlılıkları. Eylem araştırması süreci, her ne kadar dönüştürücü bir etki yaratsa da programın uygulanabilirliğini ve sürdürülebilirliğini zorlaştıran birçok engelle karşılaşmıştır. Bu sınırlılıklar; öğretmenlerin çalışma koşulları, sınıf mevcutları ve uygulama sürecindeki motivasyonel dalgalanmalar olmak üzere üç temel ekseninde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin ifade ettiği en belirgin engel; haftalık ders yükünün ağırlığı ve buna bağlı gelişen fiziksel/zihinsel yorgunluktur. Örneğin Ö3, 28 saatlik yoğun bir ders programıyla eşzamanlı olarak bu sürece katılmanın oturlara odaklanmayı zaman zaman güçleştirdiğini dile getirmiştir. Bu yorgunluk, yalnızca oturlara katılımı değil, programın yansıtıcı bir bileşeni olan “günlük tutma” sürecini de etkilemiştir. Özellikle üçüncü oturumdan itibaren katılımcılarda günlük yazma konusundaki isteksizlik ve bazı oturlara geç kalma eğilimi gözlemlenmiştir. Bu durum, gönüllülük esasına dayalı eğitim programlarında “katılımcı bağlılığını” korumanın programın içeriği kadar önemli bir müdahale alanı olduğunu göstermektedir.

Bir diğer önemli kısıt ise sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Öğretmenler, kazandıkları SDÖ becerilerini sınıfta tutarlı bir şekilde uygulamak istediklerinde, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle her öğrenciye bireysel olarak dokunmanın zorluğunu defalarca dile getirmişlerdir. Ö3'ün belirttiği üzere, 40 kişilik bir sınıfta her öğrencinin duygusal ihtiyacına aynı anda yanıt vermek, kazanılan becerilerin pratik hayattaki sürdürülebilirliğini kısıtlayan dışsal bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma tasarımı açısından bakıldığında, yöntemsel olarak bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Örneklemin küçük olması (N=5) ve araştırmanın tek bir okul bağlamında yürütülmesi, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, mevcut ön test-son test ölçümleri programın kısa vadedeki etkilerini ortaya koysa da öğretmenlerin kazandığı bu yeni tutumların uzun vadeli kalıcılığını izlemek adına daha geniş bir zamana yayılan boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Sürdürülebilirlik. Son oturumda öğretmenler, öğretim etkinlikleri sonrasında kazanılan becerilerin kalıcı olabilmesi için birbirlerine destek olmanın ve deneyimleri paylaşmayı sürdürmenin zorunluluğunu vurgulamışlardır. “Birbirimizin hatırlatıcısı olabiliriz.”,

“Teneffüste 'Nefes aldın mı?' diye sorabiliriz.” ve “Öğretmenler odasındaki negatif konuşmalarda 'Bugün olumlu ne yaşadık?' diye konuyu değiştirebiliriz.” gibi öneriler, öğretmenlerin mesleki dayanışma yoluyla sürdürülebilir bir SDÖ kültürü oluşturma potansiyelini taşıdıklarına işaret etmektedir. Araştırmacı açısından değerlendirildiğinde, ara ara tekrar bir araya gelme, kısa yansıtma toplantıları düzenleme ve sınıf içi uygulamaların izlenmesine yönelik formal olmayan gözlem süreçleri, programın etkisini pekiştirecek sürdürülebilir mekanizmalar olarak önerilmektedir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmakta; nicel ve nitel veriler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Tartışma; nicel bulgular, temel yeterlik alanlarına ilişkin bulgular, mesleki iyi oluş bulguları ve programın tasarım ilkeleri olmak üzere dört ana eksen etrafında yapılandırılmıştır.

5.1. Eylem Planlarının Katkısına İlişkin Tartışma

Bu araştırma, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan eylem planlarının (öğrenme etkinliklerinin) ortaokul öğretmenlerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Uygulamaların öğretmenlere öz farkındalık, öz yönetim, empati, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerileri konusunda katkı sağladığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bazı çalışmalarda da bu araştırmadaki bulgularla benzer şekilde, uygulanan programlar sonrasında öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim olduğu görülmektedir. Jamaika’da gerçekleştirilen ve öğretmen eğitiminin gücünü ortaya koyan bir çalışmada (Baker-Henningham ve Walker, 2018), eğitimcilere sekiz tam günlük bir programın yanı sıra sınıf içi uygulamalarını destekleyen dört koçluk seansı sunulmuştur. Araştırmanın sonunda, bu yakın takibin öğretmenlerin sınıftaki yapıcı tutumlarını kayda değer düzeyde artırdığı, buna karşılık sert veya olumsuz yaklaşımlarını azalttığı saptanmıştır. Snyder ve diğerleri (2011) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde yürütülen çalışma da bu verileri destekler niteliktedir. Beş farklı atölye çalışması aracılığıyla öğretmenlerin gelişimine odaklanan bu araştırmada, eğitim sürecinin sonunda deney grubundaki eğitimcilerin sınıfta daha yapıcı ve pozitif bir tutum sergiledikleri, buna karşın sergiledikleri olumsuz davranışların belirgin bir şekilde azaldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimine yönelik hazırlanan CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) (Jennings vd., 2017) ve SMART (Stress Management and Relaxation Techniques) (Roeser vd., 2013) gibi programların öğretmenlerin öz-farkındalık ve duygusal regülasyon kapasitelerini artırdığına yönelik bulgular mevcut araştırmada gözlenen duygu düzenleme becerilerindeki gelişimle paralellik göstermektedir.

5.1.1. Öz Farkındalık ve Öz Yönetim

Araştırmanın ilk iki oturumuna ilişkin bulgular, öğretmenlerin mesleki yoğunluk içinde geri plana itilen bedensel ve duygusal sinyallerini yeniden fark etmeye başladıklarını göstermektedir. Ö4 kodlu öğretmenin “*Hayat telaşı içerisinde bedenimin de olaylara tepki verdiğini ötelemiş olduğumu fark ettim.*” ve “*Bu kadar gergin olduğumun farkında değildim.*” ifadeleri, bu farkındalık sürecinin özlü bir göstergesi niteliğindedir. Bu bulgu, Jennings ve Greenberg’in (2009) Prososyal Sınıf Modeli’nde vurguladığı üzere, öğretmenin sınıfı etkili biçimde yönetebilmesi için öncelikle kendi duygusal süreçlerini tanıması gerektiği yönündeki yaklaşımla örtüşmektedir. Öğretmenin kendi bedensel sinyallerini fark etmesi, yalnızca bireysel bir rahatlama değil, aynı zamanda sınıf içi krizleri yönetmek için gereken zihinsel alanı açan bir süreçtir. Eryıldırım (2023), duygusal okuryazarlık ile bilişsel esneklik arasında saptadığı pozitif ilişkiyle bu süreci desteklemektedir. Bu bulgu ışığında, araştırmamızdaki öğretmenlerin bedensel farkındalık kazanmalarının, sınıf içindeki beklenmedik durumlara karşı daha esnek ve daha az savunmacı tepkiler vermelerini sağlayan temel mekanizma olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kendi bedensel belirtilerini fark etmeye başlamaları yalnızca bireysel bir farkındalık kazanımı olarak değil, sınıf iklimini etkileyen bir düzenleyici mekanizma olarak da değerlendirilmelidir. Çiçek Taş’ın (2023) okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmış; duygusal farkındalığı yüksek öğretmenlerin sınıf içinde daha destekleyici ve düzenleyici bir atmosfer oluşturduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin bedensel farkındalık kazanmalarının ardından sınıf atmosferinin daha hızlı yatıştığına ilişkin gözlem notları da bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca Akçin (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin mesleki hazırbulunuşlukları üzerindeki belirleyici etkisi ortaya konmuştur. Bu durum, öz farkındalık becerisinin mesleki yaşamın ilk yıllarından itibaren temel bir gereklilik olduğu görüşünü pekiştirmektedir.

Öz yönetim boyutunda gözlenen en belirgin değişim, otomatik tepkilerin yerini bilinçli seçimlere bırakmasıdır. Öğretmenlerin zorlayıcı sınıf durumlarında “Dur–Nefes al–Düşün–Seç” biçiminde özetlenebilecek bir yaklaşımı benimsemeye başlamaları, öz yönetim becerisinin davranışsal düzeye taşındığını göstermektedir. Bu gelişim, Gross’un (2002) duygu düzenleme modelindeki bilişsel değişim (cognitive change) ve tepki değiştirme (response modulation) stratejilerinin öğretmen pratiğine yerleştiği biçimde okunabilir. Bağcı (2025), öğretmen

adaylarının sınıf içindeki duygusal iniş çıkışlarla başa çıkabilmek için profesyonel kimliklerini koruyacak stratejilere ne kadar ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Araştırmamızdaki öğretmenlerin otomatik tepkilerinden vazgeçip bilinçli seçimler yapmaya başlamaları, Bağcı'nın da işaret ettiği bu profesyonel duygusal dengenin sahada hayat bulmuş bir yansımasıdır. Benzer biçimde Cevheroğlu (2026), öğretmenlerin duygusal okuryazarlığı ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu, özellikle öz-düzenleme alt boyutunun bu ilişkide önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Bu durum, öz yönetimin yalnızca bireysel içsel dengeyi değil, öğretmenin öğrenciler ve meslektaşlarıyla kurduğu ilişkinin niteliğini de şekillendirdiğini düşündürmektedir.

Öz yönetim becerisinin okul bağlamının ötesine geçerek özel yaşama da yansıması, SDÖ yeterliklerinin yaşam boyu öğrenme ve genel iyi oluş açısından önemini ortaya koymaktadır. Ö2 kodlu öğretmenin ev ortamında yaşadığı öfke anında bilinçli biçimde duraksaması, bu aktarımın somut bir örneği olarak değerlendirilebilir. Ersu ve Saban'ın (2025) öğrencilerle yürüttüğü eylem araştırmasında da benzer biçimde, süreçte öğrenilen duyu düzenleme stratejilerinin oyun ortamlarına ve aile ilişkilerine taşındığı bildirilmiştir. Bu bulgu, Ward-Seidel ve Bentley'nin (2025) öğretmenlerin SDÖ yeterliklerinin farklı yaşam bağamlarına genellenebildiğine ilişkin değerlendirmeleriyle de uyumludur. Öz yönetimin bu geniş yelpazedeki etkisi, Tezelli'nin (2019) duygusal zekanın öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin sadece sınıfta değil, özel yaşamlarında da bu becerileri kullanmaları, öğretim etkinliklerinin öznel iyi oluşu destekleyen kalıcı bir değişim yarattığını düşündürmektedir. Bu bütüncül gelişim, Fredrickson'un (2013) 'Genişlet ve İnşa Et' kuramında ifade edildiği gibi, öğretmenin hem mesleki hem de kişisel kaynaklarını kalıcı biçimde zenginleştirmiştir.

5.1.2. Empati ve Sosyal Farkındalık

Empatiye ilişkin bulgular, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını anlamlandırma biçimlerinde önemli bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Öğretim etkinliklerinin öncesinde öğrenci davranışlarını daha çok kural ihlali ekseninde değerlendiren öğretmenlerin, empati oturumunun ardından bu davranışların ardındaki olası nedenleri sorgulamaya başladıkları görülmüştür. Ö3 kodlu öğretmenin "*Şimdi önce 'Acaba neden böyle davranıyor?' diye düşünüyorum.*" ifadesi, bu değişimin açık bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu, Jagers ve diğerlerinin (2019) SDÖ'nün yalnızca bireysel duyu yönetimine indirgenmemesi, aynı zamanda sosyal adaleti ve bağlamsal anlayışı destekleyen dönüştürücü

bir çerçeve olarak ele alınması gerektiğine ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. Bu çerçeve, SDÖ'yü yalnızca bireysel duygu yönetimine indirgemeyip, sosyal adaleti, yapısal koşulları ve kültürel duyarlılığı kapsayan bir yeterlik alanı olarak konumlandırmaktadır. Türkiye'deki sınıfların kültürel, sosyoekonomik ve dilsel olarak giderek heterojenleşen yapısı dikkate alındığında, dönüştürücü SDÖ söyleminin yerel bağlama uyarlanması ayrıca önem kazanmaktadır (Alemdar ve Aşıkcan, 2026).

Katılımcıların Buzdağı Modeli sayesinde öğrenci davranışının görünen kısmının ötesine geçmeye başlamaları, duygusal bir dönüşümün bir göstergesidir. Berberoğlu (2021) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada da benzer şekilde, SDÖ farkındalığı kazanan eğitimcilerin öğrenciyi 'yargılayan' bir konumdan 'anlamaya çalışan' bir konuma evrildikleri belirtilmiştir. Bu paralellik, Buzdağı Modeli gibi görsel ve deneyimsel araçların, öğretmenin öğrenciye yönelik yerleşik disiplin algısını yıkarak empatik bir sınıf iklimi inşa etmedeki kilit rolünü vurgulamaktadır. Sınıf iklimindeki bu iyileşme, Şahinöz'ün (2024)'ün çalışmasında belirttiği gibi, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin "uygun öğrenme ortamı" oluşturma işleviyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin bağlamsal anlayış geliştirmesi, heterojen sınıflarda sosyal adaleti destekleyen bir zemin oluşturmaktadır. Bu sonuç, mevcut araştırmadaki öğretmenlerin "Neden böyle davranıyor?" sorusunu merkeze alan dönüşümüyle tam uyumludur.

Alemdar ve Anılan'ın (2022) çalışmasında, duygusal okuryazarlığın sosyal sermayeye etkisinin büyük ölçüde duygusal emek aracılığıyla gerçekleştiği; empati ve öz-düzenleme becerilerinin güçlenmesinin öğretmenlerin okul içi ilişki ağlarını zenginleştirdiği saptanmıştır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin empati oturumunun ardından yalnızca öğrencilere değil, meslektaşlarına ve velilere yönelik iletişim biçimlerini de yeniden değerlendirmeleri, söz konusu bulguyu uygulama düzeyinde desteklemektedir. Benzer biçimde Çiçek Taş (2023), duygusal okuryazarlığı yüksek okul öncesi öğretmenlerinin çatışma çözümünde daha yapıcı yaklaşımlar sergilediğini ve öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurduğunu göstermiştir.

Sosyal farkındalık oturumunda kullanılan Buzdağı Modeli ile Öğrencinin Ayakkabılarıyla Yürümek etkinliğinin, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını ailevi, çevresel ve duygusal etkenlerle ilişkilendirme kapasitelerini güçlendirdiği görülmüştür. Bu bulgu, CASEL'in (2020) sosyal farkındalığı yalnızca bireysel empati değil, öğrenciyi çevreleyen bağlamsal ve sistemik koşulları okuyabilme becerisi olarak tanımlamasıyla doğrudan ilişkilidir.

Ersu ve Saban'ın (2025) ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü eylem araştırmasında da benzer gözlem araçlarının öğretmenin öğrenciye bakışını iyi anlamda pekiştirdiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci davranışını kişisel bir saldırı ya da yalnızca bir disiplin sorunu olarak değil, daha geniş bir bağlam içinde yorumlamaya başlamaları, mesleki tükenmişliğe karşı koruyucu bir işlev de üstlenmektedir. Öğretmenin öğrenciye yönelik geliştirdiği bu çok boyutlu bakış açısı, yalnızca bir anlayış değişikliği değil, aynı zamanda öğretmenin sınıftaki stresörlere karşı geliştirdiği bilişsel bir başa çıkma stratejisidir. Bu durum, Lazarus ve Folkman'ın (1984) vurguladığı 'bilişsel yeniden değerlendirme' süreciyle büyük benzerlik göstermektedir. Öğretmen, öğrenci davranışını kendisine yönelik bir 'tehdit' olmaktan çıkarıp, arka planı olan 'anlaşılabilir bir olgu' haline getirdiğinde, Bandura'nın (1997) ifade ettiği öz-yeterlik inancı da güçlenmektedir. Bu bulgular, Martínez'in (2025) öz şefkat ve kültürel duyarlılık temelli yeterliklerin mesleki tükenmişliğe karşı güçlü koruyucu etkenler olduğu yönündeki saptamalarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin empati çalışmalarında özellikle duygusal temas ve belirsizliğe tahammül boyutlarında zorlandıkları da görülmüştür. Bu durum, Jennings'in (2016) öğretmenlerin SDÖ programlarında yalnızca bilişsel bilgi edinerek değil, doğrudan duygusal deneyim yaşayarak da geliştiklerine ilişkin vurgusunu desteklemektedir.

5.1.3. İlişki Becerileri ve Sorumlu Karar Verme

İlişki becerileri oturumunda gerçekleştirilen İletişim Köprüsü etkinliği, öğretmenlerin ses tonu ve iletişim biçiminin sınıf iklimi üzerindeki etkisini deneyimsel olarak fark etmelerini sağlamıştır. Öğretmenlerin aynı sözel ifadenin farklı tonlarla kullanıldığında sınıfta farklı duygusal etkiler yarattığını deneyimlemeleri, iletişimin yalnızca içerikten değil, ilişki kurma biçiminden de oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgu, Watzlawick ve diğerlerinin (1967) iletişim aksiyomlarındaki "ilişki düzeyi" kavramını sınıf bağlamına taşıyan bir görünüm sergilemektedir. Kandemir ve Dünder'in (2008) duygusal okuryazarlığa ilişkin tanımı, bu deneyime kuramsal bir zemin sunmaktadır: yazarlara göre, duygusal okuryazar bir öğrenme ortamının inşası, öğretmenin duygusal durumları yönetebilme yetkinliğine bağlıdır. Çelenk'in (2020) öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık seviyeleri arasındaki güçlü bağa ilişkin saptaması, bu deneyimsel bulguyu teorik açıdan tamamlamaktadır. Bu durum, öğretmenin kendi duygusunu yöneterek ses tonuna yansıtmasının, öğrenciyle kurulan ilişkinin niteliğini belirleyen en somut mesleki yeterliklerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin zorlayıcı anlarda geliştirdiği 'Dur-Düşün-Seç' stratejisi, anlık tepkisellikten bilinçli eyleme geçişin somut bir göstergesidir. Nitekim Çolak (2022), öğretmenlerin öğretimsel karar verme süreçlerinde yaşam becerilerinin rolünü vurgularken, duygusal farkındalığın kararların niteliğini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Bununla birlikte, Yağan (2026) öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağ, karar verme anında, karşıdakinin duygusal durumunu hesaba katan “sorumlu” kararların alınabilmesi için gerekli olan zihinsel altyapıyı doğrular niteliktedir. Ayrıca bu durum, Zan’ın (2000) vurguladığı 'üstbilişsel denetim' süreciyle paralellik göstermektedir; öğretmen otomatik bir tepki vermek yerine, seçeneklerini değerlendirmiş ve mesleki kimliğiyle uyumlu bir karar inşa etmiştir. Bu bulgular, Jones ve Doolittle’ın (2017) SDÖ’nün pedagojik uygulamalarla bütünleşen çok katmanlı bir yapı olduğuna ilişkin değerlendirmeleriyle de uyumludur.

Cevheroğlu (2026), öğretmenlerin duygusal okuryazarlığı ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki saptamış; özellikle sosyal beceriler alt boyutunun iletişim kalitesini desteklediğini belirtmiştir. Bu araştırmada ilişki becerileri oturumunun ardından öğretmenlerin ses tonu ve iletişim dilinde gözlenen değişimin hem bireysel yeterliklerini hem de öğrenci-öğretmen etkileşiminin niteliğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öte yandan Alemdar ve Anılan’ın (2022) duygusal okuryazarlığın sosyal sermaye üzerindeki etkisinin duygusal emek aracılığıyla gerçekleştiğini gösteren bulguları, öğretmenlerin iletişim dillerindeki bu dönüşümün yalnızca bireysel bir kazanım olmadığını, aynı zamanda okul içi ilişki ağlarını besleyen daha geniş bir etki yarattığını düşündürmektedir.

İlişki becerilerine ilişkin bu bulgu, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşmadan etkili öğrenmenin güçleştiğine işaret etmektedir. Bu durum, CASEL’in (2020) ilişki becerilerini akademik öğrenmenin duygusal ve sosyal temellerinden biri olarak konumlandırmasıyla uyumludur. Sorumlu karar verme oturumunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin karar süreçlerinde anlık duygusal tepkilerden uzaklaşarak daha çok uzun vadeli etkileri gözetmeye başladıklarını göstermektedir. Hızlı karar-yavaş karar etkinliğinde, öğretmenlerin ilk tepkilerinin çoğunlukla öfke güdümlü olduğu; ancak düşünme süresi tanındığında bu kararların değişebildiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Greenberg ve diğerlerinin (2017) SDÖ’nün sürdürülebilirliği için öğretmenlerin uygulama deneyimlerine ve yansıtıcı pratiklere ihtiyaç duyduğu yönündeki vurgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin kararlarının yalnızca öğrenciyi değil, sınıf atmosferini ve kendi mesleki durumlarını da etkilediğini fark etmeleri, otorite merkezli bir konumdan rehberlik temelli bir yaklaşıma yöneldiklerini göstermektedir. Bu durum, sorumlu karar vermenin yalnızca bireysel bir bilişsel süreç değil, ilişkisel ve pedagojik sonuçları olan bir mesleki yeterlik olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.2. Mesleki İyi Oluşa İlişkin Tartışma

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, başlangıçta yoğun tükenmişlik ve çaresizlik duyguları ifade eden öğretmenlerin, süreç sonunda daha huzurlu, rahat ve mesleki açıdan daha yetkin hissettiklerini bildirmeleridir. Katılımcıların bu beyanları, bu çalışmada öznel iyi oluşun (Diener, 2000) ve psikolojik iyi oluşun (Ryff, 2013) kesişim kümesinde değerlendirilmiştir. Duygusal yeterlikleri artan bireylerin, mesleki zorluklar karşısında daha dirençli hale gelmeleri, öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluşları üzerindeki koruyucu etkisini desteklemektedir. Bu durum, Day ve Gu (2014) tarafından vurgulanan öğretmen zindeliği (teacher resilience) kavramıyla doğrudan ilişkilidir; öğretmenlerin zorlu sınıf dinamikleri karşısında sadece ayakta kalmaları değil, bu süreçten profesyonel bir öğrenme ve güçlenme ile çıkmaları (zindelik), kazandıkları duygusal farkındalıkla mümkün olmuştur.

Şentürk (2021) ve Özev'in (2025) vurguladığı gibi, empati ve farkındalık becerileri geliştikçe öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları da artmaktadır. Katılımcılarımızın süreç sonundaki huzur tanımlamaları, Seligman'ın (2011) PERMA modelindeki "Olumlu Duygular" ve "Başarı" unsurlarıyla açıklanabilir. Duygusal okuryazarlığı yüksek öğretmenlerin hem daha etkili sınıf yönetimi sergilediği hem de daha yüksek mesleki doyum yaşadığı görülmektedir (Çiçek Taş, 2023; Öztürk, 2021). Cevheroğlu (2026) ve Tezelli'nin (2019) belirttiği üzere, bu yeterlikler mesleki tükenmişliğe ve sosyal kaygıya karşı bir kalkan görevi görmektedir.

Öğretmenlerin *"Bu süreç beni sadece bir öğretmen olarak değil, bir insan olarak da dönüştürdü"* şeklindeki ifadeleri, müdahalenin yalnızca mesleki bir beceri aktarımı değil, Ryff'in (2013) modelinde işaret ettiği "kişisel gelişim" ve "yaşam amacı" boyutlarını besleyen derinlikli bir deneyim olduğunu düşündürmektedir. Ancak, bu noktada bir sınırlılığın altını çizmek gerekir: İzleme ölçümlerinin yapılmamış olması, bu "insani dönüşüm" iddiasının yedi haftalık öğretim etkinliklerinin ürettiği anlık bir moralleşme mi, yoksa uzun vadeli ve kalıcı bir yapısal değişim mi olduğunu kesin olarak saptamamızı zorlaştırmaktadır. Araştırmanın 5.5. bölümünde detaylandırılan bu sınırlılık, iyi oluşa ilişkin elde edilen olumlu bulguların ihtiyatla yorumlanmasını gerektirmektedir.

Buna rağmen, Fredrickson'un (2013) 'Genişlet ve İnşa Et' kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kendi duygusal sinyallerini net bir şekilde isimlendirebilmelerinin anlık bir sakinleşmenin ötesinde, psikolojik kaynaklarını genişlettiği söylenebilir. Bu genişleme, öğretmenlerin birbirlerine hatırlatıcı olmayı öneren kolektif stratejiler geliştirmeleriyle (sosyal sermaye) de somutlaşmıştır. Alemdar ve Anılan'ın (2022) bulgularıyla paralel olarak, duygusal okuryazarlığın kurumsal bir dayanışmaya dönüşme eğilimi, Rivers ve diğerlerinin (2025) "uygulama bilimi" perspektifine uygun bir kolektif öğrenme iklimi yaratmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların deneyimlediği iyi oluş hali, bireysel bir kazanımdan ziyade, mesleki zindeliği besleyen ilişkisel bir süreç olarak belirmiştir.

5.3. Programın Tasarım İlkeleri ve Sınırlılıklar

Bu araştırmada geliştirilen öğrenme etkinlikleri; CASEL çerçevesi, Maarif Modeli, CARE Programı ve öğretmen iyi oluşu alanyazından beslenen çok kaynaklı bir yapıya sahiptir. Öğretim etkinliklerinin etkililiğine katkı sağlayan ilk tasarım ilkesi, oturumların hiyerarşik biçimde inşa edilmesidir. Öz farkındalıkla başlayıp sosyal yetkinlik ve sorumlu karar verme ile sonuçlanan bu yapı, Greenberg ve diğerlerinin (2017) sistematik SDÖ modelinde önerdiği katmanlı yapıyla uyumludur. İkinci tasarım ilkesi, kuramsal içeriğin uygulamalı ve deneysel etkinliklerle birlikte sunulmasıdır. Ersu ve Saban'ın (2025) ilkökul birinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü eylem araştırmasında da deneysel etkinliklerin soyut duygu kavramlarını somutlaştırmada ve kalıcı öğrenme sağlamada belirleyici olduğu gösterilmiştir. Üçüncü tasarım ilkesi ise eylem araştırmasının döngüsel yapısının her oturumda katılımcı geri bildirimleriyle yeniden uyarlanmasına olanak sağlaması olmuştur.

Öğretim etkinliklerinin sınırlılıkları üç ekseninde ele alınmalıdır. İlk olarak, çalışma tek bir eğitim kurumu bünyesinde ve beş katılımcı ile yürütülmüştür. Bu durum, nitel araştırmaların doğası gereği istatistiksel bir genelleme amacı taşımasa da bulguların farklı bağlamlara aktarılabilirliğini yapısal olarak sınırlandırmaktadır. Bu kısıtı dengelemek adına, eylem araştırmasının metodolojik gerekliliklerine uygun olarak süreç ve katılımcı deneyimleri üzerinde zengin ve derinlemesine betimlemeler sunulmaya çalışılmıştır. İkinci olarak, yedi haftalık uygulama süresini kapsayan kısa süreli ön test-son test deseni, ulaşılan sonuçların kalıcılığına dair kesin kanıtlar sunmak noktasında yetersiz kalmaktadır. Tasarımda bir izleme ölçümünün yer almaması, gözlemlenen sosyal-duygusal iyileşmenin ve mesleki iyi oluşun uzun vadeli sürdürülebilirliği hakkında ancak sınırlı bir öngörü sağlayabilmektedir. Dolayısıyla elde edilen veriler, kalıcı bir dönüşümden ziyade müdahale süresince ortaya çıkan potansiyel

değişimleri ve farkındalık artışını temsil etmektedir. Son olarak, katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmiş olması, örneklemin sosyal-duygusal gelişime halihazırda ilgi duyan ve kişisel farkındalık düzeyi yüksek bireylerden oluşmasına yol açmıştır. Bu durum, programın "seçilmiş" bir grup tarafından deneyimlenmesi anlamına gelmekte; dolayısıyla benzer eğitim süreçlerine karşı direnç gösterebilecek veya farklı motivasyon düzeylerine sahip öğretmen gruplarının Öğretim etkinliklerine vereceği tepkiler hakkında veri üretilmesini sınırlandırmaktadır.

Üçüncü oturumda gözlenen katılım direnci, gönüllülük esasına dayalı programlarda katılımcı bağlılığının ayrıca desteklenmesi gerektiğini göstermiştir. Ayrıca araştırmacının gözlemleri doğrultusunda ilk oturumlarda öğretmenlerin duygularını ifade etmek de zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacının gözlemleri, öğretmenlerin ilk oturumlarda kendi duygularını adlandırmakta ve ifade etmekte belirgin bir güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, duygusal paylaşım süreçlerinde yaşanan başlangıç çekincesinin yalnızca çocuklara özgü olmadığını, yetişkin eğitiminde de kritik bir eşik olduğunu göstermektedir. Nitekim Akdemir (2019), ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında bu durumu 'duygusal paylaşım çekincesi' kavramıyla açıklamıştır. Akdemir, özellikle sevgi ve hoşgörü gibi değerler işlenirken öğrencilerin kendi özel yaşantılarından örnek verme konusunda sergiledikleri çekingenliği, yansıtıcı günlüklerinde bir tür 'duygusal direnç' olarak kaydetmiştir. Sonuç olarak, her iki grupta da gözlemlenen bu ifade güçlüğü, duygusal zekâ ve değerler eğitimi odaklı programların başlangıcında, derinlemesine paylaşımlardan önce güvenli bir psikolojik ortamın tesis edilmesinin ne kadar hayati olduğunu doğrulamaktadır. Ersu ve Saban'ın (2025) yansıtıcı günlük temelli izleme stratejilerinin sürece bağlılığı güçlendirdiğine ilişkin bulguları, mevcut araştırmada üçüncü oturumdaki direncin aşılmasında benzer bir mekanizmanın etkili olduğunu düşündürmektedir. Popova ve diğerlerinin (2016) etkili hizmet içi eğitim programlarının uzun süreli ve izleme mekanizmalarını içeren bir yapıya sahip olması gerektiğine ilişkin saptamaları, bu araştırmanın gelecekteki uygulamaları açısından yol göstericidir.

5.4. Eylem Araştırmasının Epistemolojik Konumu ve Araştırmacı Yansıtıcılığı

Eylem araştırmasını diğer yöntemlerden ayıran en temel fark, araştırmacının sürecin dışında duran bir gözlemci değil, bizzat değişimin parçası olan bir özne olmasıdır (McNiff ve Whitehead, 2010). Bu araştırmada kendi rolümü, sadece bir öğretim etkinliğini uygulayan bir profesyonel olarak değil; yedi hafta boyunca katılımcı öğretmenlerle birlikte kendi duygusal süreçlerini ve öğretmenlik pratiğini de sorgulayan bir "öğrenen" olarak tanımlıyorum. Bu çift

yönlü rol, sürece büyük bir derinlik katarken aynı zamanda yönetilmesi gereken hassas bir dengeyi de beraberinde getirmiştir.

Bu iç içe geçmiş kimliğin en büyük avantajı, ortaokul kültürünü ve Türkiye'deki öğretmenlik iklimini yakından tanımamın verdiği "içeriden bakış" olmuştur. Bu sayede etkinlikler, öğretmenlerin günlük sınıf rutinlerine ve gerçek ihtiyaçlarına çok daha duyarlı bir dille uyarlanabilmiştir. Diğer taraftan, araştırmacı ve uygulayıcı kimliklerinin aynı kişide toplanması, verilerin yorumlanmasında taraflılık riskini de beraberinde getirebilmektedir.

Bu riski yönetmek ve araştırmanın dürüstlüğünü korumak adına; elde edilen bulguların katılımcılarla tekrar paylaşıldığı "üyelik kontrolü" (Lincoln ve Guba, 1985), düzenli "yansıtıcı günlük tutma" ve süreci dışarıdan bir gözle değerlendiren bir alan uzmanından "akran denetimi" alma stratejileri titizlikle uygulanmıştır. Bu yöntemler, araştırmanın yalnızca bir "kişisel deneyim" olarak kalmamasını sağlamış; sürecin bilimsel hesap verebilirliğini ve inandırıcılığını güçlendirmiştir.

Eylem araştırması sürecinde araştırmacı sadece sürecin yürütücüsü değil, aynı zamanda aktif bir öğrenen ve katılımcısıdır; bu bağlamda, bir araştırmacı ve psikolojik danışman olarak kendi dönüşümüm de bulguların ayrılmaz bir parçasıdır. Uygulama sürecinde her oturum farklı kazanımlar sunsa da en belirgin değişimi öz farkındalık ve öz yönetim alanlarında deneyimlediğimi söyleyebilirim. Özellikle çalışma grubundaki öğretmenlerin içten paylaşımları, kendi profesyonel duruşumu ve alışkanlıklarımı sorgulamama zemin hazırlamıştır. Araştırmanın başında uyguladığım duyu ve nefes farkındalığı çalışmalarının, kalabalık bir okulun getirdiği yoğun yükümlülükler altında benim için ne kadar büyük bir ihtiyaç olduğunu bu süreçte daha derinden fark ettim. Öğrencilerin duyguları tanımlarken kullandıkları yüzeysel ifadelerin aslında biz yetişkinlerin duygularımızı yaşamaya ve anlamlandırmaya yeterince alan açmayışımızdan kaynaklandığını görmek, kendi duyu değişimlerimi de detaylıca analiz etmeme vesile olmuştur.

Mesleki uygulama boyutunda ise, "Sıcak Koltuk" etkinliği gibi çalışmalar, velilerle karşı karşıya kaldığım stresli anlarda vücut dilimin nasıl mesajlar verdiğini fark etmemi sağlayan bir ayna görevi görmüştür. Bulduğum konum itibarıyla olumsuz veli ve öğrenci davranışlarına sıklıkla şahit olmaktayım; bu gibi kriz anlarında "Dur, düşün, seç, uygula" stratejisini hatırlamanın, duygusal kontrolü sağlamak ve sağlıklı kararlar verebilmek adına ne kadar hayati olduğunu bir kez daha deneyimledim. Her ne kadar bir uzman olarak bu tekniklere

kuramsal düzeyde hâkim olsam da uygulamanın pratik yansımaları bu bilgilerin kişisel bir ihtiyaç olduğunu doğrulamıştır. Sosyal farkındalık konusu, kalabalık bir okul ortamının yarattığı dezavantajlar nedeniyle üzerinde hassasiyetle durduğum bir alan hâline gelmiştir. Öğretmenlerin ders içi dönütlerinden yola çıkarak okul genelinde oluşturduğumuz iletişim ağı, özellikle "görülmeyen" öğrencilerin fark edilmesi ve sisteme dâhil edilmesi konusunda daha bilinçli hareket etmemi sağlamıştır. İlişki becerileri noktasında psikolojik danışmanlık formasyonumun sağladığı avantajlar sürece katkı sunarken, asıl farkındalık öğretmen eğitiminin önemi üzerine odaklanmıştır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, okul rehberlik programlarının genellikle öğrenci odaklı tasarlandığı, ancak öğretmen eğitiminin arka planda kaldığı görülmektedir. Araştırma süreci, öğretmenleri sosyal ve duygusal bakımdan donanımlı hâle getirmenin, öğrencilere ulaşmayı ve sorunlara müdahale etmeyi doğrudan kolaylaştırdığını göstermiştir. Öğretim etkinliklerinin farklı oturumlarında, öğretmenlerin sınıf deneyimlerini kendi mesleki geçmişimle harmanlamam hem öğretim etkinliklerinin esnek bir şekilde yeniden uyarlanmasına olanak sağlamış hem de katılımcı-araştırmacı arasındaki güven ilişkisini pekiştirmiştir. Bu durum, Kemmis ve McTaggart'ın (2005) eleştirel-katılımcı eylem araştırmasında vurguladığı "birlikte öğrenme" ilkesinin uygulamadaki en somut görünümüdür.

5.5. Alana Katkı ve Genel Değerlendirme

Bu araştırma, Türkiye'de öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliklerini (SDÖ) odağa alan uygulamalı çalışmaların kısıtlı olduğu alanyazına dört temel ekseninde özgün katkılar sunmaktadır. İlk olarak, kavramsal boyutta bu çalışma, SDÖ'yü yalnızca bireysel bir beceri kümesi olarak görmeyip onu dönüştürücü ve kolektif bir mesleki güç alanı olarak tanımlayan somut bir model sunmaktadır. İkinci olarak metodolojik açıdan; eylem araştırması deseninin nicel verilerle nasıl bütünleşebileceğini göstermiş ve özellikle "yanıt kayması" gibi nicel-nitel veriler arasındaki uyumsuzlukların, aslında nasıl derinlemesine birer analitik kazanca dönüştürülebileceğini kanıtlamıştır.

Uygulama düzeyinde ise araştırma; "Trafik Işığı Tekniği", "Buzdağı Modeli" ve "İletişim Köprüsü" gibi yöntemlerin yerel bağlama nasıl uyarlanabileceğine dair pratik bir rehber niteliği taşımaktadır. Politika düzeyinde ise çalışma; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve hizmet içi eğitim süreçleriyle uyumlu, sürdürülebilir bir okul kültürü dönüşümü için stratejik çıkarımlar ortaya koymaktadır.

Elde edilen tüm bulgular, kısa süreli olsa da iyi yapılandırılmış ve yansıtıcı pratiklerle desteklenmiş eğitim programlarının, öğretmenlerin hem bireysel yetkinliklerini hem de mesleki iyi oluşlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Ancak bu potansiyelin kalıcı bir mesleki dönüşüme evrilmesi; yalnızca öğretmenle sınırlı kalmayan, öğrenci, veli ve yöneticiyi de kapsayan, kültürel duyarlılığı yüksek ve okul kültürünün tamamını dönüştürmeyi hedefleyen çok boyutlu çalışmalarla mümkündür. Bu yönüyle mevcut araştırma, Türkiye bağlamında gelecekteki geniş kapsamlı çalışmalar için öncü ve somut bir zemin oluşturmaktadır.

5.6. Öneriler

Araştırmada elde edilen deneyimler sonucunda aşağıdakiler önerilebilir:

- Araştırma bulguları, öğretmenlerin sosyal-duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve ilişki becerilerinde olumlu değişimler yaşadığını göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik sosyal-duygusal öğrenme temelli eğitim programlarına hizmet içi eğitim süreçlerinde yer verilebilir.
- Öğretim etkinliklerinin özellikle yaşantısal etkinlikler, yansıtıcı günlükler ve grup paylaşımları aracılığıyla öğretmenlerde farkındalık geliştirdiği görülmüştür. Bu nedenle öğretmen eğitimleri yalnızca kuramsal bilgi aktarımına dayalı değil; uygulama ve deneyim temelli süreçleri içerecek şekilde yapılandırılabilir.
- Araştırma sürecinde öğretmenlerin sınıf içi iletişim dili, öğrenciye yaklaşım biçimi ve sınıf yönetimi algılarında olumlu dönüşümler gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğretmen yetiştirme programlarında ve mesleki gelişim çalışmalarında daha sistematik biçimde ele alınabilir.
- Bulgular, öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarının sosyal-duygusal destek süreçlerinden olumlu etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen iyi oluşunu desteklemeye yönelik sürdürülebilir okul temelli destek mekanizmaları geliştirilebilir.
- Araştırmada küçük örneklem nedeniyle nicel verilerde istatistiksel anlamlılığa ulaşılamamıştır. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalar daha geniş örneklemle ve farklı okul türlerinde yürütülebilir.
- Bu çalışma ortaokul öğretmenleriyle yürütülmüştür. Benzer programların farklı branşlarda, farklı okul kademelerinde ve farklı sosyoekonomik bağlamlarda uygulanarak etkililiği incelenebilir.

- Bu araştırma yalnızca kadın öğretmenlerle yürütülmüştür. İlerleyen çalışmalarda farklı cinsiyetlerden öğretmenlerin örnekleme dâhil edilmesi, bulguların çeşitliliğini artırabilir.
- Araştırma bulguları, kısa süreli ancak yapılandırılmış sosyal-duygusal öğrenme müdahalelerinin öğretmenler üzerinde anlamlı etkiler oluşturabileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğretim etkinliklerinin uzun dönemli etkileri ve kalıcılığı izleme çalışmaları aracılığıyla değerlendirilebilir.



KAYNAKLAR

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research, 1*(1), 7–24.
- Akçin, P. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Akdemir, S. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları yoluyla değerler eğitimine ilişkin bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları geliştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36*, 474–489.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İzlek Akademik Dergisi, 3*(1), 576-590.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları: Duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı*. (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Alemdar, M. & Anılan, H. (2020). The Development and Validation of the Emotional Literacy Skills Scale. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7*(2), 258-270. DOI: 10.33200/ijcer.757853
- Alemdar, M., & Anılan, H. (2022). Reflection of social capital in educational processes: Emotional literacy and emotional labor context. *Asia Pacific Education Review, 23*(1), 27–43. DOI: 10.1007/s12564-021-09701-0
- Alemdar, M., & Aşıkcan, M. (2026) From Needs to Design: Teachers' Perspectives on Core Components of Culturally Responsive SEL in Türkiye. *Frontiers in Psychology, 17*, 1814578.
- Alemdar, M., Qualter, P., Wigelsworth, M., O'Brien, A., Hamilton, S., & Humphrey, N. (2026). Using core components in process evaluation: Passport skills for life. *Plos One, 21*(3), e0346416.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Bağcı, D. (2025). *EFL student teachers' emotional trajectories and emotion regulation strategies* (Yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2018). Effect of transporting an evidence-based, violence prevention intervention to Jamaican preschools on teacher and classwide child behaviour: a cluster randomised trial. *Global Mental Health, 5*, 1-16.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Balcı, A. (2018). *Öğretmen Adaylarının Öz Farkındalık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Programın Etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Berberoğlu, M. M. (2021). *Öğretmen adaylarına sosyal-duygusal öğrenme becerileri farkındalığı kazandırma üzerine bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Bethel, P. (2021). The importance of teacher social and emotional competence to student outcomes. *Review of Educational Research*, 45(2), 234-256
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., May, T., Mousa, A., Bergmeier, H., ... & Skouteris, H. (2021). A systematic review of targeted social and emotional learning interventions in early childhood education and care settings. *Early Child Development and Care*, 191(14), 2159–2187.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Krespan, S., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2009). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among schoolteachers. *Psychology in the Schools*, 46(5), 406-417.
- Brackett, M. A., Wark, L., Schmidt, C., & Warner, R. (2012). RULER: A systematic approach to social and emotional learning. *The handbook of emotional intelligence: Theory, applications, and education*, 12(4), 1–28.
- Brackett, M. A. (2018). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- CASEL (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL (2026). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/>
- Cevheroğlu, Ö. (2026). *Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.

- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (OECD Education Working Papers No. 173). OECD Publishing.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child development*, 94(5), 1181-1204.
- Committee for Children. (2023). *Second Step Elementary Digital Program: Program Manual*. Seattle, WA: Author.
- CORE. (2017). *Assessing the effect of in-service training on teachers performance in secondary schools*.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., . . . Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372.
- Çelenk, B. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Çiçek Taş, C. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çolak, F. (2022). *Yaşam becerileri eğitimi sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretimsel karar verme becerisini kullanma durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in secondary schools*. Routledge.
- Deniz, M. E., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu –kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Dewalt, K. M., & Dewalt, B. R. (2010). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. New York: Rowman Altamira.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Drennan, J., & Hyde, A. (2008). Controlling response shift bias: The use of the retrospective pre-test design in the evaluation of a master's programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 699–709.

- Ducharme, J. M., & Shecter, C. (2011). Bridging the gap between clinical and classroom intervention: Keystone approaches for students with challenging behavior. *School Psychology Review*, 40(2), 257-274.
- 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. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Future of Children*, 27(1), 21-40.
- Ekici, G. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrencilere yönelik empatik tepkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 184-197.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). *Integrating social-emotional learning with whole school wellbeing*. Routledge.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Ersu, Z. S., & Saban, A. (2025). An Action Research on Developing First-Grade Primary School Students' Emotional Literacy Skills. *Education and Science*, 50(221), 33-73. DOI: 10.15390/EB.2025.13193
- Eryıldırım, G. (2023). *Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ve duygusal okuryazarlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Esen-Aygün, H., ve Şahin-Taşkın, Ç. (2016). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretmen adaylarının çeşitli özellikleri açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1062-1080.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Brown University, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. DOI: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8. edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir?* (34.baskı). (B. S. Yüksel, Çev.) Varlık Yayınları.
- Göl-Güven, M. (2016). Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili düşünce ve duygularının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 1083-1100.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. DOI: 10.1017/s0048577201393198
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması (Eds. A. Saban & A. Ersoy). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. bs.) içinde (ss. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Examining the relationship between teacher emotional intelligence and student outcomes in a school-based social and emotional learning program. *Psychology in the Schools*, 50(4), 405–420.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949–967. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 25–41). Routledge.
- Harvard Graduate School of Education. (2026). *Explore SEL: A field guide to social and emotional learning*. <http://exploresel.gse.harvard.edu/>
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. Pearson.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Howard, G. S. (1980). Response-shift bias: A problem in evaluating interventions with pre/post self-reports. *Evaluation Review*, 4(1), 93–106.
- Huaqing Qi, C., ve Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188–216. DOI: 10.1177/02711214030230040201
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Sage Publications.
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., ve Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management training program in North West Wales. *Journal of Children's Services*, 2(3), 15–26.

- Jagers, R.J., Rivas-Drake, D., & Williams, B.V. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54, 162 – 184.
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton.
- Jennings, P. A. (2017). CARE for teachers: A mindfulness-based professional development program for educators. In *Handbook of mindfulness in education* (pp. 133–151). Springer.
- Jennings, P. A., Alamos, P., Baelen, R. N., Jeon, L., & Nicholas-Hoff, P. Y. (2024). Emotional schemas in relation to educators' social and emotional competencies to promote student SEL. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100064. DOI: 10.1016/j.sel.2024.100064
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greene, J. A. (2017). Improving classroom relationships and the socioemotional climate in elementary classrooms: Findings from a randomized controlled trial of the CARE for Teachers program. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 849–862.
- Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422–437). The Guilford Press.
- 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.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Y. Uzuner ve M. Özten Anay (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children*, 27(1), 49–72.
- Kandemir, M., & Dündar, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-91.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kausar, F. N., Liaqat, H., Shah, M. U., & Haroon, N. (2023). Effect of in-service training on teacher professional development skills at secondary level in District Narowal. *Remittances Review*, 8(4), 1-12.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE.
- Kopuz, H. (2022). *Öğretmen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Larson, R. W., Lennarz, H. K., Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M. E. and Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(3), 651-657.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. Jossey-Bass.
- Martínez, L. (2025). Growing HEART skills: Lessons learned on adult SEL development. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100116. DOI: 10.1016/j.sel.2025.100116
- Masry-Herzallah, A. (2025). From social-emotional learning to social-emotional competence in Israeli-Palestinian teachers' professional development. *Teacher Development*, 29(3), 555-574.
- McCarthy, M. F., Herskowitz, E. A., Barnes, S. P., Ng, Z. J., Ha, C., & Cipriano, C. (2025). Navigating social and emotional learning evidence in a polarized socio-political environment: A qualitative pilot study of SEL stakeholders. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*. DOI: 10.1016/j.sel.2025.100170
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3. baskı). Routledge.
- MEB. (2023). *Türkiye Maarif Modeli: İnsan-Program-Gelişim Çerçevesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Maarif Modeli Eğitim Programı*. <https://www.meb.gov.tr>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri>
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher (5th ed.)*. Pearson.
- National Education Commission. (2011, Kasım). *A study on the effectiveness of short-term in-service teacher training in the teaching-learning process*.
- Oliveira, S., et al. (2026). Global perspectives on adult SEL: A cross-cultural analysis of teacher well-being. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6, 100022.
- Özev, F. (2025). *İki kere farklı öğrenciler hakkında geliştirilen farkındalık programının özel eğitim öğretmen adaylarının bilgi, farkındalık ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Özdemir, E. (2023). *Öğretmen adaylarına yönelik sosyal-duygusal öğrenme programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Ö., & Seçer, Z. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal yeterliklerinin çocukların duygularını anlama ve ifade etme becerileri üzerindeki yordayıcı gücü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-55.
- Özen Uyar, R. (2022). *Koçluğa dayalı sosyal-duygusal öğrenme öğretmen mesleki gelişim programının öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışlarına etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özhan, M. B., Taşgın, A., & Kandırmaz, M. (2023). K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli bağlamında sosyal-duygusal öğrenme becerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 1027–1054.
- Öztürk, M., Wigelsworth, M., & Squires, G. (2024). A systematic review of primary school teachers' wellbeing: Room for a holistic approach. *Frontiers in Psychology*, 15, 1358424. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1358424
- Öztürk, M., Wigelsworth, M., & Bagnall, C. (2025). Conceptualising teacher wellbeing: A qualitative investigation with primary school teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 159, 104989. DOI: 10.1016/j.tate.2025.104989
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Popova, A., Evans, D. K., & Arancibia, V. (2016). *Inside in-service teacher training: What works and how do we measure it*. Washington, DC.: Rise Programme.
- Qaisra, R., & Haider, S. (2023). The influence of in-service teachers training programs on the professional development of school teachers. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(1), 507–516.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., ve Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. Guilford Press.

- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., ve Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. DOI: 10.1037/a0022714
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 151–166). Guilford Press.
- Rivers, S. E., et al. (2025). Beyond the workshop: Implementation science in school-wide SEL integration. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100038.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. DOI: 10.1037/a0032093
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. DOI: 10.1159/000353263
- Saban, A. & Ersoy, A. (2023). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Dördüncü Baskı, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Corwin Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schoen, S. (2007). Action research: A developmental model of professional socialization. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 211-216.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.
- Schonert-Reichl, K. A. (2025). The next decade of SEL: From individual skills to systemic wellness. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100001.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Simmons, D. N., Miller, M., & Tominey, S. L. (2025). “How did you love me so fast?”: Co-creating conditions for educator SEL and well-being. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100077. DOI: 10.1016/j.sel.2025.100077
- Snyder, J., Low, S., Schultz, T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., ... & Schrepferman, L. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 336-345.

- Stringer, E. T., Christensen, L., ve Baldwin, S. C. (2010). *Integrating teaching, learning, and action research: Enhancing instruction in the K–12 classroom*. Sage Publications.
- Şahinöz, E. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Şentürk, İ. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının empati yönelimlerinin öz-yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 63–82
- Şişman, M. (2016). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. DOI: 10.1111/cdev.12864
- Tezelli, S. (2019). *Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki* (Yüksek lisans tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Bloomsbury Publishing USA.
- Thompson, R. (2025). Hybrid models of professional development: Scaling SEL in the digital age. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100039
- TÜSİAD. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TÜSİAD Yayınları.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. W. W. Norton.
- Ward-Seidel, A. R., & Bentley, L. (2025). Teacher preparation needs critical consciousness. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, Article 100119. DOI: 10.1016/j.sel.2025.100119
- Weare, K. (2007). Delivering Every Child Matters: The central role of social and emotional learning in schools. *Education 3–13*, 35(3), 239–248.
- World Health Organization ve United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Report of the first virtual meeting of the External Advisory Group (EAG) for the development of Global Standards for Health Promoting Schools and their implementation guidance*. Geneva. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/339614>
- Uçar Duzan, C. (2006). *An evaluation of the in-service teacher training program for the newly hired instructors in the school of foreign languages at Middle East Technical University* (M.S.- Master of Science). Middle East Technical University, Ankara.

- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 54–71.
- Yağan, M. İ. (2026). *Öğretmen adaylarının empati, iletişim ve çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, Z. A. (2026). *Mental iyi oluşun kariyer kararı öz-yeterliliği, algılanan kariyer engelleri ve kariyer gelişiminde aile etkisi değişkenleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. H., & Yıldız, S. (2019). Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin öğrencilerinin zorbalık davranışları ve okul iklimi algıları üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-20.
- Yoder, N., Posamentier, J., Godek, D., Seibel, K., ve Dusenbury, L. (2020). *From response to reopening: State efforts to elevate social and emotional learning during the pandemic*. CASEL.
- Yumuş, M., ve Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioural problems in Turkey: Teachers' views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1833–1843.
- Zan, R. (2000). A metacognitive intervention in mathematics at university level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 143-150.

EKLER

DUYGU TERMOMETRESİ

Seviye	Duygu Yoğunluğu	Duygular (Örnek)	Bedensel İpuçları	Öğretmen / Öğrenciye Yöneltilcek Soru
● 5	Çok Yüksek	Öfke, Panik, Kontrol Kaybı	Kalp çarpıntısı, kasılma, bağırma isteği	“Şu an durmaya ve sakinleşmeye mi ihtiyacın var?”
● 4	Yüksek	Kaygı, Sinirlilik, Gerginlik	Hızlı nefes, çene sıkma, huzursuzluk	“Bedeninde ne oluyor, fark edebiliyor musun?”
● 3	Orta	Huzursuzluk, Kararsızlık, Tedirginlik	Yerinde kıpırdanma, odaklanma güçlüğü	“Biraz destek alsan iyi olur mu?”
● 2	Düşük	Sakin, Odaklanmış	Dengeli nefes, rahat beden	“Devam etmeye hazır hissediyor musun?”
● 1	Çok Düşük	Mutlu, Rahat, Güvende	Gevşeme, rahat duruş	“Bu duyguyu fark edebiliyor musun?”

TETİKLEYİCİ HARİTASI

Tetikleyici	Ortaya Çıkan Duygular/Tepkiler	Öz Stratejileri	Yönetim	Örnek Uygulama
Sınıfta öğrencilerin yüksek sesle konuşması	Sinir, rahatsızlık, öfke	Nefes egzersizi, kısa duraklama, “Ben dili” kullanma		Öğretmen derin nefes alır, “Şu an dikkatimi toplamakta zorlanıyorum” der.
Ders sırasında beklenmedik davranış (örn. tartışma)	Hayal kırıklığı, stres, sabırsızlık	Duyguyu adlandırma, kısa bir ara verme, beden farkındalığı		Öğretmen duygusunu üç kelimeyle tanımlar: “stres, sabırsızlık, rahatsızlık”.
Yoğun iş yükü / yorgunluk	Bitkinlik, tahammülsüzlük	Planlama, önceliklendirme, kısa nefes molaları		Öğretmen bir ders öncesi kısa nefes farkındalığı yapar, sınıfa sakin girer.
Öğrencinin hatalı yanıt vermesi	Öfke, hayal kırıklığı	Olumlu geri bildirim, hata toleransı, “Ben dili”		“Bu yanıt beklediğim gibi olmadı, ama birlikte tekrar deneyebiliriz” der.
Beklenmedik soru veya müdahale	Kaygı, gerginlik	Düşünmeden tepki vermemek, duraklama, kendi duygusunu fark etme		Önce nefes alır, sonra cevabını sakin bir şekilde verir.
Çocuklar kurallara uymadığında	Sinirlenme, stres	Kuralları hatırlatma, sınır koyma, duygusal farkındalık		“Ders sırasında sakız çiğnememek gerekiyor. Şimdi yerine bırakalım” derken sakin kalır.

BUZDAĞI MODELİ

1. ADIM – GÖRÜNEN DAVRANIŞ (BUZDAĞININ ÜSTÜ)

Lütfen sınıfınızda sizi zorlayan ya da dikkat çeken **tek bir öğrenci davranışını** net ve yargısız bir şekilde tanımlayın.

Not: Bu bölümde yalnızca gözlemlenebilir davranışı yazmanız önemlidir.

Davranış Tanımı:

.....

2. ADIM – İLK TEPKİM (ÖĞRETMEN GÖZÜNDEN)

Bu davranışla karşılaştığınızda sizde oluşan **ilk düşünce ve duygular** neler?

- Aklımdan geçen ilk düşünce:
- Hissettiğim duygular:

.....

3. ADIM – BUZDAĞININ ALTI (GÖRÜNMEYENLER)

Şimdi davranışın altında **görünmeyen** olası etkenleri düşünün. Aşağıdaki başlıklardan size uygun olanları işaretleyin veya ekleyin.

- Aile içi sorumluluklar
- Ekonomik zorluklar
- Akademik yetersizlik / öğrenme güçlüğü
- Duygusal zorlanma (kaygı, öfke, üzüntü)
- Akran ilişkileri / dışlanma
- Travmatik yaşantılar
- Dil / kültürel farklılıklar
- Görülme – fark edilme ihtiyacı
- Diğer:

Davranışın Altında Olabilecek Nedenler:

.....

4. ADIM – SOSYAL BAĞLAM VE ÇEVRE

Bu davranış;

- Okul ortamı
- Sınıf iklimi
- Aile ve yaşam koşulları
- Toplumsal / kültürel faktörler gibi hangi bağlamlarla ilişkili olabilir?

Bağlamsal Faktörler:

.....

5. ADIM – BAKIŞ AÇISI DEĞİŞİMİ

Aşağıdaki soruları düşünerek cevaplayın:

- Bu davranışı artık nasıl farklı yorumluyorum?
- Bu farkındalık benim öğretmen tutumumu nasıl etkiler?

Yeni Bakış Açım:

.....

Bu farkındalıkla birlikte, öğrenciye verebileceğiniz daha adil ve kapsayıcı bir öğretmen tepkisi nasıl olabilir?

Öğretmen Tepkim / Yaklaşımım:

.....

PERSPEKTİF ALMA

Amaç: Bu çalışma, öğretmenlerin sınıfta zorlandıkları bir durumu farklı bakış açılarından değerlendirerek empati ve sosyal farkındalık becerilerini geliştirmelerini amaçlar.

1. ADIM – DURUMU BELİRLE

Lütfen sınıfınızda sizi zorlayan **tek bir öğrenci davranışını** ya da durumu düşünün ve kısaca yazın.

Durum / Davranış Tanımı:

.....

.....

2. ADIM – ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİ

Bu duruma **öğretmen olarak** baktığınızda neler hissediyorsunuz?

- Bu davranış bende hangi duyguları uyandırıyor?
- Bu durum beni sınıfta nasıl etkiliyor?

Duygularım / Düşüncelerim:

.....

.....

3. ADIM – ÖĞRENCİ PERSPEKTİFİ

Şimdi bilinçli olarak bakış açınızı değiştirin.

- Bu öğrenci sınıfa geldiğinde ne hissediyor olabilir?
- Bu davranış onun için neyi ifade ediyor olabilir?
- Günlük yaşamında onu zorlayan neler olabilir?

Öğrencinin Olası Duyguları / İhtiyaçları:

.....

.....

4. ADIM – VELİ / AİLE PERSPEKTİFİ

Şimdi aynı duruma bir de **veli gözüyle** bakmaya çalışın.

- Bu veli çocuğu hakkında ne hissediyor olabilir?
- Ev ortamında neler yaşıyor olabilir?
- Bu davranış aile için ne anlama geliyor olabilir?

Veli Perspektifinden Olası Durumlar:

.....

.....

5. ADIM – FARKINDALIK VE YANSITMA

Aşağıdaki soruları düşünerek kısa cevaplar yazın:

- İlk düşündüğüm ile şimdi düşündüğüm arasında ne değiştirdi?
- Bu egzersiz bana ne fark ettirdi?
- Bu öğrenciye yaklaşımında neyi farklı yapabilirim?

Yansıtıcı Notlarım:

.....

.....

6. ADIM – EMPATİK CÜMLE OLUŞTURMA

Bu öğrenciyle konuşurken kullanabileceğiniz **empatik bir cümle** yazın:

“.....”

AYNI DURUM, FARKLI GÖZLER

Lütfen gözünüzün önüne sınıfınızda sizi en çok zorlayan bir öğrenciyi getirin.

Öğretmen olarak:

– Bu öğrenci beni hangi duygulara sokuyor?”

Öğrenci olarak:

– Bu öğrenci sınıfa geldiğinde ne hissediyor olabilir?

– Gün içinde onu zorlayan ne olabilir?

Veli olarak:

– Evde neler yaşanıyor olabilir?

– Bu davranışın arkasında ne olabilir?

BİREYSEL YAZMA: Kendi Kararına Bak

“Düşündüğünüz o kendi kararınıza dönün.”

- Hangi kararı verdim?
- İlk etkisi ne oldu?
- Zamanla neye yol açabilir?
- Kimler etkilendi?