

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERDE ORTAYA ÇIKAN
DUYGULARIN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİNE
ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ GÜLER

GAZİANTEP
AĞUSTOS 2017

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERDE ORTAYA ÇIKAN
DUYGULARIN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİNE
ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALİ GÜLER

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aykar TEKİN BOZKURT

GAZİANTEP
AĞUSTOS 2017

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

ANABİLİM DALI

Ali GÜLER

Gaziantep Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Tez Savunma Tarihi: 07.08.2017

**Öğretmen ve Öğrencilerde Ortaya Çıkan Duyguların Öğretmen-Öğrenci
İlişkilerine Etkileri**

Bu tezin Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans veya Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Aykar TEKİN BOZKURT

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Aykar TEKİN BOZKURT _____ (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR _____

Yrd. Doç. Dr. Nazife KARADAĞ _____

Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim kurumlarının vazgeçilmez temel yapı taşlarından olan öğretmen ve öğrencilerin duygu durumlarının ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul ortamında sınıf içi performans açısından önemli olduğu bilinmektedir. Bu tez çalışmasında öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan pozitif ve negatif duyguların betimlenmesi ve öğretmen öğrenci ilişkileri üzerine etkileri incelenmek istenmiştir.

Tez çalışmasının planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam/tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aykar TEKİN BOZKURT'a ve yardımlarını esirgemeyen bütün hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca hayatımın her evresinde bana destek olan aileme, eşim Nezihe GÜLER'e ve doğumuyla beraber hayatımı daha anlamlı hale getiren oğlum Poyraz Ali'ye bu çalışmamda yardımlarını esirgemedikleri ve her zaman çalışmalarımnda bana destek oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Gaziantep 2017

Ali GÜLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığıım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Ali GÜLER

Öğrenci Numarası:201627072

Tezin Savunma Tarihi:07.08.2017

ÖZET

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERDE ORTAYA ÇIKAN DUYGULARIN ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİNE ETKİLERİ

GÜLER, Ali

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim
Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aykar Tekin BOZKURT

Ağustos 2017, 92 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmen ve öğrencilerin yaşamış olduğu pozitif ve negatif duyguların neler olduğunu belirlemek ve öğretmen ve öğrenci ilişkileri üzerine etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey İlçesinde bir okulda yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden birisi olan tipik durum incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini şehir ortalamasını temsil eden bir okuldan rastgele seçilen 1 sınıf öğretmeni, 21 kız ve 15 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 37 kişi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verileri, betimsel yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ortamında yaşamış olduğu güven, mutluluk ve sevilme hissi gibi pozitif duyguların oluştuğu ve bu duyguların sınıf ortamı/sınıf içi performans açısından öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Mutsuzluk, huzursuzluk ve hüzn gibi negatif duyguların oluştuğu ve bu duyguların sınıf ortamı/sınıf içi performans açısından öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygu, pozitif ve negatif duygular, öğretmen-öğrenci ilişkileri

ABSTRACT**THE EFFECTS OF THE EMOTIONS EMERGING IN TEACHERS AND STUDENTS ON TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP**

GÜLER, Ali

M.A. Thesis, Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Aykar Tekin BOZKURT

August 2017, 92 pages

The aim of this study is to clarify the effects of the positive and negative emotions emerging in teachers and students on teacher-student relationship. The study is composed of a class teacher and her students at a school in the 2015-2016 academic year in Şahinbey District in Gaziantep City. In the study, typical case sampling, one of the purposive samplings, is determined/conducted. The sampling of the study consists of a class teacher, 21 female students and 15 male students from a school that represents the city average. Totally, the study is composed of 37 people. To get survey data, observation and semi-structured interview techniques are determined/used. The study's data is analyzed via descriptive analysis methods. According to the results of the study, such positive emotions as self-confidence, happiness and sense of love that the teacher and students have emerge and these feelings may affect teacher-student relationship positively with regard to learning environment/class performance. Such negative emotions as unhappiness, uneasiness and sadness emerge and these feelings may affect teacher-student relationship negatively in terms of learning environment/class performance.

Key Words: Emotion, positive and negative emotions, teacher-student relationship

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLOLAR LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
EKLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix
TANIMLAR	x

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.2.1. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Araştırmanın Varsayımları	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim	5
2.1.1. Öğretmen ve Öğrenci	6
2.1.2. Eğitim Ortamında Öğretmen ve Öğrenci İlişkileri	8
2.1.3. Öğretmen-Öğrenci İlişkisinde İletişim Engelleri	13
2.2. Duygu	17
2.2.1. Pozitif Duygular	21
2.2.2. Negatif Duygular	24

2.3. Duygusal Olaylar Teorisi (Emotional Response Theory).....	27
2.4. Araştırmalar.....	İlgili 29
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	34
BÖLÜM III	
YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Araştırma Katılımcıları	42
3.2.1. Araştırma Katılımcılarının Demografik Değişkenlerine Yönelik Veriler.....	43
3.3. Verileri Toplama Aracı.....	43
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	45
3.5. Verilerin Analizi	46
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	47
BÖLÜM IV	
BULGULAR	
4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	50
4.1.1. Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğretmen İfade ve Davranışları.....	50
4.1.2. Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasına Sebep Olan Öğretmen İfade ve Davranışları	54
4.1.3. Öğrenciler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumlar.....	56
4.1.4. Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğrenci İfade ve Davranışları.....	59
4.1.5. Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasına Sebep Olan Öğrenci İfade ve Davranışları.....	61
4.1.6. Öğretmenler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumlar.....	64

BÖLÜM V
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	66
5.2. Öneriler	68
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	68
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	69
Kaynaklar	70
Ekler	84
Özgeçmiş	91
Vitae	92



TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. İletişim Engelleri ve Etkileri.....	15
Tablo 3.1. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	43
Tablo 4.1. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğretmen İfade ve Davranışlarını Gösteren Alt tema ve Kodlar.....	51
Tablo 4.2. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sebep Olan Öğretmen İfade ve Davranışlarını Gösteren Alt tema ve Kodlar.....	54
Tablo 4.3. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğrenciler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumları Gösteren Alt tema ve Kodlar.....	56
Tablo 4.4. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğrenci İfade ve Davranışlarını Gösteren Alt tema ve Kodlar.....	59
Tablo 4.5. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sebep Olan Öğrenci İfade ve Davranışlarını Gösteren Alt tema ve Kodlar.....	61
Tablo 4.6. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmenler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumları Gösteren Alt tema ve Kodlar.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 1: Sınıf İçi İletişim Süreci.....	9
Şekil 2: Duygusal Olaylar Teorisi Akış Şeması.....	28



EKLER LİSTESİ**Sayfa**

Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu.....	84
Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu.....	85
Ek 3. Öğrenci Gözlem Formu.....	86
Ek 4. Öğretmen Gözlem Formu.....	87
Ek 5. Araştırma Uygulama İzinleri.....	88



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

Çev: Çeviren

Diğ.: Diğerleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DOT: Duygusal Olaylar Teorisi

TANIMLAR

Duygu: İç ve dış uyarıcıların zihinsel işlevlerden ayrı olarak bireyde yarattığı etkiler bütünü olmakla birlikte bu uyarımların hoşça gitmesi ya da gitmemesi sonucu haz ya da elem doğrultusunda uyanan izlenimler olarak tanımlanmaktadır (Köknel, 1982). Bu tanıma ek olarak duygular; düşünme, planlama ve uzak bir hedefe hazırlanma, sorun çözme gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, bireyin zihinsel yeteneklerinin destekleyicisi olarak anılmaktadır (Goleman, 2009).

Pozitif Duygular: İnsani ilişkilerde ve adaptasyon sürecinde önemli yer tutan pozitif duygular, hedeflerin/amaçların ve görevlerin kişilerce zihinlerde canlandırmasını sağlar (Pekrun vd., 2002). Pozitif duygular, kişilere çözüm odaklı, esnek, düşünceli, oto-kontrollü olmasının yanında sosyal ilişkilerinde rehberlik eder. (Pekrun vd., 2002).

Negatif Duygular: Kişilerin motivasyon ve güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyen negatif duygular, Bowling ve Eschleman (2010)'a göre kişilerin hayal kırıklıklarına ve eksiklerine odaklanarak dünyanın olumsuz yönlerine odaklanırlar.

Duygusal Olaylar Teorisi (DOT): Weiss ve Crapanzano (1996) tarafından geliştirilen Duygusal Olaylar Teorisi (Emotional Response Theory), duyguların ve anlık duygu durumlarının birey davranışları üzerindeki etkileri açıklar. Bireylerin geçmişte yaşadıkları ve etkilendikleri duygusal deneyimler bugünkü örgütsel davranışlarını etkilemektedir. (Weiss ve Crapanzano, 1996, s.45). Öğretmenlerin iletişim şekilleri öğrencilerin duygusal cevaplarını/tepkilerini yönlendirmektedir (Mottet vd., 2006). Etkili öğrenmede duygusal iletişimin önemine değinen teori, otoritelerce kısmen kanıtlanmıştır/kabul görmektedir.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, insan yaşamında önemli yer tutan kavramlardan birisidir. Kayaalp (2004)'e göre eğitim “*bakmak, yetiştirmek, büyütmek*” anlamlarına gelmektedir. Yani eğitimin meselesi insandır. Eğitimin yönlendiricisi öğretmendir. Eğitilmesi gereken öğrencidir. Bunun doğal bir sonucu olarak eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkileri önemli bir konudur. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için, öğretmen ve öğrenciler arasında duygusal bağın iyi kurulması gerekmektedir. İstenen duygusal bağın kurulabilmesi için duyguların varlığından ve etkilerinden haberdar olmak gerekir. Öğretmen ve öğrencinin bir arada olduğu ortamlarda olmazsa olmaz unsurlardan birisi olan duygular, sınıf ortamına ve öğretmen ve öğrenci ilişkilerine yön verir. Yin (2015)'e göre “duygusal işçiler” olarak adlandırılan öğretmen ve öğrenciler birçok çeşitli duyguyu bir arada yaşamaktadır. Duyguların eğitim ortamındaki etkileri yadsınamaz bir gerçektir.

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumlarının işlevini yerine getirmesinde temel yapı taşlarından olan öğretmen ve öğrenciler, Er (2010)'e göre ‘eğitim ordusu’ üzerinde durulması gereken iki önemli değişkendir. Öğretmen ve öğrencilerin sosyal ve duygusal bir varlık olduğu düşünüldüğünde yaşamış oldukları duyguların da eğitim ortamının vazgeçilmez bir kavramı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Duygular, insan yaşamını zenginleştiren, renklendiren, yaşamla baş etmeyi sağlayan bir unsurdur (Izard, 1991). Hargreaves (1998) duyguların öğretimin kalbi olduğunu ve iyi öğretimin duygularla sağlanacağını belirtmektedir.

Duygusal yaşantılar, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu ve olumsuz yönde etkilemesi açısından öğrenme ortamını etkileyebilmektedir. Weiss ve Crapanzano (1996) tarafından geliştirilen Duygusal Olaylar Teorisi (DOT)'ne göre, bireyin anlık duygu durumlarının ve geçmişte yaşadığı olay ve deneyimlerin, bireyin günümüz davranışları üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamında ya da öncesinde yaşamış oldukları pozitif ve negatif duygular, sınıf iklimini/öğrenme ortamını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmesi açısından bu çalışmanın ana problem durumunu ortaya koymaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan duyguların öğretmen ve öğrenci ilişkileri üzerine etkileri nelerdir?

1.2.1 Alt Problemler

Yukarıdaki ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen ifade ve davranışları nelerdir?
2. Sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğretmen ifade ve davranışları nelerdir?
3. Öğrenciler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlar nelerdir?
4. Sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci ifade ve davranışları nelerdir?
5. Sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğrenci ifade ve davranışları nelerdir?
6. Öğretmenler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrenme ortamında öğrencileri ve öğretmenleri etkileyen pozitif ve negatif duyguları tespit etmek ve bu duyguların öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine etkilerini ortaya çıkarmak ve alana öneriler sunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenme ortamında gerçekleşen pozitif ve negatif duyguların eğitime etkileri tüm insanları ve eğitimcileri ilgilendiren evrensel bir problem konusudur. Öğrenme ortamında olumlu ve olumsuz duyguların sınıf içi performansa ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkisi büyüktür. Duygular, insan davranışını etkiler (Tatar, 2004:143). Öğretmen ve öğrenci açısından okulda yaşanan olumlu ve olumsuz duygular sınıf iklimini (sınıf ortamı, eğitim kalitesi, sınıf içi performans vs.) pozitif veya negatif yönde etkileyebilmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde duygu iletişimi oldukça önemlidir. Barutçugil (2002)'e göre gerçek anlamda duygular aynı olmakla birlikte, kültür, yaş, cinsiyet, meslek, statü gibi sebeplerle duyguyu ifade etme kriterleri farklılaştığından duygunun iletişimi değişebilmektedir. Bu duygu iletişimi ve etkileşimi pozitif ve negatif olarak eğitim ortamına yansıyabilmektedir. Bu duyguların varlığı özellikle sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde duygu iletişiminin, öğretmen ve öğrencilere sağlayacağı katkılardan dolayı daha sağlıklı sınıf iklimi oluşturulması, dünyada işini seven, dünya kültürüne, tarihine ve eğitimine katkı sağlayacak bilgili, bilinçli, istekli ve mutlu bireyler yetiştirileceği ön görülmektedir. Ayrıca, böyle bir çalışma, sınıf ortamında meydana gelen ve eğitim sürecini etkileyen pozitif ve negatif duyguları betimleme ve bu duyguların öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkilerine yönelik görüş belirlemede nitel araştırma yöntemlerini kullanması sebebiyle literatüre sağlayacağı katkıdan dolayı da önemlidir.

Araştırma sonucu elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıdaki sınırlılıklara göre geçerli olacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmada elde edilen veriler çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlı kalmaktadır.

- Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Gaziantep ilinin şahinbey ilçesinde bulunan bir ilkokul 4. Sınıf öğretmeninin ve öğrencilerin (21 kız öğrenci, 15 erkek öğrenci ve 1 kadın öğretmen olmak üzere toplam 37 katılımcı) görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırmanın amacına uygun bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.

- Öğretmen ve öğrencilerin kendilerine verilen ölçme araçlarını samimiyetle cevaplandıkları varsayılmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Yayla (2005)'ya göre Türkçede 'eğitim' sözcüğüne karşılık gelen 'education' kelimesi Latince bir kökten türetilmiş olup 'educare' ve 'educere' sözcüklerine karşılık gelmektedir. 'Educare' sözcüğü, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için talim ettirmek anlamına gelir (Yayla, 2005). Yine Yayla (2005)'ya göre 'Educere' kelimesi ise pragmatik bir anlam taşımadan kendini geliştirmek anlamına gelmektedir.

Smith (2015)'e göre eğitim, sosyal bir süreçtir; doğruyu bulma, keşfetme ve cesaretlendirme sürecidir. Eğitim, fiziksel ve duygusal/ahlaki anlamda kendini geliştirme, yenileme ve keşfetme işidir. Barutçugil (2002)'e göre eğitim, insanın bugünkü ve gelecekteki yaşamına müdahale etme yoludur. İnsan düşünce ve davranışlarında amaçlı olarak istenilen yönde bir değişiklik gerçekleştirme sürecidir. İnsanın ve toplumun yararı ve yararını düşünülerek uyumun ve üretkenliğin artırılmasına yönelik düşünce ve davranış değişikliğini yaratma çabasıdır. (Barutçugil, 2002, s.18). John Dewey (1916)'in belirttiği gibi eğitim gelecek kaygısından çok yaşantıya odaklanma sürecidir.

Geçmişten günümüze toplumdaki değişme ve gelişmelere göre insanlar sürekli eğitilmek istenmiştir. Eğitim her dönemde topluma faydalı, beden ve ruhça sağlam bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Eğitimin amacı, mükemmel insan yetiştirmekten işe yararlılığa; disiplinli olmaktan bilgi ve teknolojiyi kullanabilen topluma uyumlu insanlar yetiştirmeye kadar pek çok bakımından geçmişten günümüze değişiklik göstermiştir. Günümüzde evrensel ve ulusal yasalarda yerini alan eğitim-öğretim olgusunun amaç ve hedeflerine bir nebze daha değinecek olursak; "Eğitimin öncelikli amacı, eleştirel düşünebilen, araştırmalar yapabilen, bilgiye ulaşabilen ve teknoloji konusunda belirli bir aşinalık düzeyine sahip bireyler yetiştirmektir." (Özsoy, 2003, s.26).

OECD ülkelerinin daha iyi hayat standartları indeksine göre eğitim, insanların hayat standartlarını yükseltir ve onları mutlu eder. ‘Mutlu olmak’ sadece refah ya da zenginlik anlamına gelmez, bu kelimenin anlamını sığlaştırmamak gerekir. Eğitim bize maddi farklılıklar sunabilir lakin çok daha önemlisi ve üzerinde durulması gereken nokta eğitimin bize bir bakış açısı kazandırması ve kendi kişiliğimizi oluşturmamızda büyük bir yardımcı olmasıdır.

2.1.1. Öğretmen ve Öğrenci

Bir milletin eğitim ordusu ne kadar iyi yetişmiş, bilinçli, şuurlu ve idealist olursa geleceğe de o kadar güvenle bakabilirler (Er, 2010, s.49). Öğretmen ve öğrenciler bu “Eğitimin Ordusunun” en değerli parçalarındandır.

Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal bakımdan gelişimlerinde hayati bir rol oynadığı kabul görmüş bir gerçektir. (Deiro, 2005; Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009; Hamre & Pianta, 2001). Ağaç meyve vermeyi nasıl ki canlılar için kendine amaç edinmiştir, öğretmen de toplum refahı ve düzeni için öğrenci yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Öğrenciler, ülkenin daha doğrusu dünya toplumunun kalkınması için öğretmenler tarafından işlenen değerine paha biçmede kelimelerin kifayetsiz kaldığı çok değerli madenlerdir. Toplum, öğretmenleri adeta “yarı-manevi” (*quasi-spiritual*) bir varlık olarak değerlendirmiştir; öğrenciler ise, bu yarı-manevi varlık tarafından zihnen ve ahlaken geliştirilecek ve arındırılacak olan kişiler olarak tanımlanmıştır (Popkewitz, 1991, s.68).

Mustan (2002)’a göre öğretmen, ulusal ve uluslararası düzeyde oluşan sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel her türlü gelişmeyle yakından ilgili ve elde ettiği verileri ders içeriğine aktarabilen kimsedir. Ingersoll ve Merrill (2011)’e göre öğretmenler; sertifikalı/lisanslı ve yüksek itibarlı profesyonellerdir. Şişman (2005)’a göre ise öğretmen; insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkârdır. Öğretmenlerin işi insandır, insan yetiştirmektedir. Öğretmen, bu işi benimseyerek ve yüksek güdülenmeyle yaparak amacına ulaştırabilir. Öğretmenlerden beklentiler yüksektir. Bu duygusal baskıyla mücadele etmek öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Uras ve Kunt (2006)’a göre seçilen mesleği tanıdıkça moral ve güdülenmişlik düzeyleri değişeceği için öğretmenler birçok farklı boyuttan mesleki başarılarını gözden geçirmelilerdir ve her zaman yeniliğe açık, kendini geliştiren kişiler olmalıdırlar. Bu işin hammaddesi insan olduğu için hata oranı sıfır olmalıdır ki telafisi mümkün olmayan sonuçlardan kaçınılabilesin. 21. yüzyılın toplum

bilincine sahip bir öğretmen, artık bireysel ve toplumsal refah, öğrenim olanakları, iş olanakları ve işe girme, sosyal adalet, aile-çevre-okul işbirliği konularında bilgili ve bilgilenmeye açıktır (Tubbs, 1996). Böyle bir öğretmen, kendi değer yargılarıyla öğrencilerin değer yargıları ve farklı fikirlerini bütünleştirebilen, olaylara ve değerlere farklı açılardan bakabilen ve öğrencilerin bakabilmesini sağlayan kişi olarak önemli bir rol üstlenmektedir (Grant ve Murray, 1999). Öğretmen, öğrencilerin ulusal ve evrensel rollerini ve insan olmaktan kaynaklanan hak ve sorumluluklarını öğrencilere aktarmaktan da sorumludur. Öğretmen, sınıf içindeki liderlik yetilerini toplumsal liderlik biçimleriyle besleyen kimsedir. Demokratik bir toplumdaki lider öğretmen, böyle toplumların bir özelliği olan örgütlenme gerçeğinden hareketle, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel haklarını korumak ve eğitim öğretim ortamını güçlendirmek amacıyla örgütlülüğe inanır ve aktif olarak katılır (Coskun, 1996). Öğretmenin liderlik rolü ayrıca, yukarıda değinilen gelişmiş toplumsal rol bilinci ile de bağdaşabilen, farklı bir alandaki rolünü de içermektedir. Bu da, öğretmenin, dünyanın kültürler arası bir yapıyı desteklediği bir zamanda, çok kültürlülük bilincini tesvik ve saygıyı oluşturmada liderlik yapması anlamına gelmektedir (Taylor, 1997).

Eğitimin en önemli girdilerinden biri konumunda olan öğrenci, öğrenim görmek amacıyla, bir öğretmenin gözetimi ve yol göstericiliği altında belli bir konu üzerinde çalışan kimsedir (BSTS/ Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974). Anitei vd. (2015)'e göre öğrenci, eğitim-öğretim süresince öğrenme ortamında yapılan işin başrolünü üstlenenlerdendir. Öğrenci öğrenmeye hazır olan kişi demektir. Hazır olmak ise motive edilmiş, ihtiyaç duyulan araç, gereç ve envanterle donatılmış anlamına gelir. Diğer bir anlamda kendini disipline etmiş, motivasyonu tam öğrenmeyi arzulayan, kendisine belirli bir hedef koyan bu hedefe ulaşmak için ise kendisini planlayan sosyal ve kültürel doyumluluğa ulaşan, aile ve arkadaş ilişkilerinde sınırları olan, zamanı iyi yöneten kişiler iyi bir öğrenci kategorisinde değerlendirilirler. İyi bir öğrenci olmak sadece nota dayalı sistemde yüksek not almak demek değil her zaman öğrenmeye hevesli, araştırmacı, duyarlı, ilgili olmak demektir. Öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirebilen ve başkalarına aktarabilen birey demektir.

Öğretmen, öğrencilerine sadece bilgi yükleyen kişi demek değildir. Öğrenci de sadece bilgi alan ve aldığı bilgiyi depolayan bir mekanizma değildir. Bu iki varlık

kendi aralarında etkileşim/iletişim/ilişki içindedirler. Öğretmen ve öğrenciler karşılıklı iletişimle sorunlara ve sorulara cevap arayarak ilişkilerini yönlendirirler.

2.1.2. Eğitim Ortamında Öğretmen ve Öğrenci İlişkileri

Eğitim ortamında öğretmen ve öğrenci ilişkilerini pozitif ya da negatif yönde etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Uluslararası öğretim ve öğrenme anket sonuçlarına göre (OECD, 2009) bazı öğretmenlerin işlerini sevmedikleri ve kendilerine inanmadıkları/güvenmedikleri için eğitim kalitesinde ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumsuz yönde değişimler görülebildiği belirtilmektedir ki, bu eğitimde duyguların ne denli önemli olduğunu ve yapılan işe yön verdiğini göstermektedir. İsteksizce ya da sevilmeden verilen eğitim sadece öğretmeni etkilemez ayrıca öğrenci ve diğer üyeleri (okul çalışanları/veli) de etkileyebilmektedir. Negatif duygular, eğitim- öğretilimi moral düşüklüğü, güdülenme eksikliği gibi durumlardan dolayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, araştırmalar güdülenme ve pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi arasında anlamlı bir uyum olduğunu göstermektedir. Güdülenmedeki artış öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz duymalarına imkân sağlar (Öncü, 2004, s.169). Hazır bulunuşlukları yüksek olan öğretmen ve öğrenci öğrenme ortamında daha rahat olacakları gibi yüksek motivasyonla ders daha eğlenceli bir ortamda işlenir. Yüksel (2004)'e göre motive olmuş öğretmen ve öğrenci ortama pozitif enerji yayarlar ve bunun doğal sonucu olarak da eğitimde olumlu etkisi görülür.

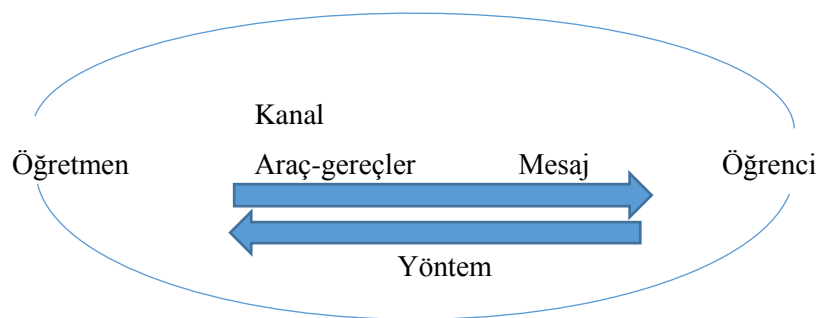
Eğitim ortamında öğretmen ve öğrenci ilişkilerini etkileyen bir diğer etken ise örgüt iklimidir. Hoy ve diğerlerine (1990) göre örgüt iklimi, okul ortamına ilişkin algıyı yansıtmaktadır. Pozitif bir örgüt ikliminin öğretmen-öğrenci ilişkisinde olumlu etkileri görülebilmektedir. Güven, saygı, sevgi ve iyi niyetin olduğu bir okul ortamında Hoy ve Miskel (1987)'in değimiyle okul sağlığı iyi durumdadır. Bu iyi/sağlıklı bir okulun dört ayağını oluşturan öğretmen, öğrenci, idare ve veli açısından güvene dayalı pozitif ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir. Güven ekseninde samimiyete dayalı bir örgüt ikliminin sınıf içi performans ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine katkılarında bahsedilebilir. Blum (2005)'e göre ise olumsuz bir okul/örgüt iklimi öğrencilerin sınıf içi performansı düşürebilir ve şiddet davranışlarını ya da bu davranışlara yönelme riskini artırabilir. Öğrenciler, olumsuz, hoş olmayan ya da arzulanmayan bir iklimin olduğu veya kendilerini dışlanmış

hissettikleri bir okula gitmek istemeyebilirler ve öğretmen-öğrenci ilişkileri bozulabilir.

Toplumsal bir varlık olan insanın en önemli özelliklerinden birisi de kendi cinsiyle ilişki kurması, duygu ve düşüncelerini bir diğerine aktarmasıdır (Özdemir, 2011). Bu aktarımda, iletişim süreci çok önemli rol oynar. Özdemir (2011)'e göre iletişim; insanlar arası anlamları ortak kılma çabasıdır. Kişiler arası iletişimde etkili bir iletişim kurabilmek, Özdemir (2011)'in belirttiği gibi etkili konuşma ve dinleme becerisi ve doğru vücut dili kullanılmasıyla sağlanabilir.

Eğitim kurumlarının en önemli yapı taşlarından olan öğretmenin eğitim ortamındaki tüm davranış ve hareketleri, eğitim kurumlarının bir diğer yapı taşlarından olan öğrenciler için birer mesaj teşkil eder. Aydın (2012)'e göre öğretmen, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşam alanı olan sınıfın işlevselliğinden sorumludur. Öğrencilerde bu sürecin önemli parçalarından biridir. Bu açıklamalar, öğretmenin sınıf içi ilişkiler konusunda sorumlulukları olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarını düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2012). Bazı çalışmalar (Maldarez vd., 2007; Poulou, 2007) öğretmenlik mesleğinin çok duygusal bir iş olduğunu ve sınıf ortamında pozitif ve negatif duygular ürettiğini göstermektedir. Harvey ve Evans (2003)'e göre duygusal sınıf iklimi öğretmen ve öğrencilerin duygusal bakış açısıyla belirlenir.

Şekil 1'de Özdemir (2011)'in sınıf içi iletişim süreci verilmiştir:



Şekil 1. Sınıf İçi İletişim Süreci

Şekil 1'den görüldüğü üzere, Özdemir (2011)' e göre her iletişimde mesajı ileten bir kaynak vardır. Bu kaynak sınıf içi iletişimde öğretmendir. Öğretmen mesajı kodlayarak göndereceği şekle sokar. Uygun bir kanal yardımıyla mesaj alıcıya yani öğrenciye gönderilir ve öğrenci onu çözümler.

İyi bir öğretmen, öğrencisinin şahsına ve sözlerine değer veren, olumlu tutum ve davranışlarıyla onu etkileyen, her konuda öğrencisinin güvenini kazanan kişidir (Apuhan, 2002, ss.106-112). Sutton and Wheatley (2003)'e göre eğitim-öğretim sürecinde yaşanan olumlu duygular öğretmenlerin daha çok fikir ve strateji üretmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki öğrenme ortamının havasını, dengesini, yönünü ve verimliliğini belirler ve yönlendirir. Öğretmenin hiçbir hareketi öğrencinin gözünden kaçmaz ve son derece dikkatle incelemektedir. Sınıfın en arka sıralarındaki gözler bile dikkatle incelemektedir. Dolayısıyla öğretmen her an için dikkatli ve tetikte olmalı ve rolünü sağlıklı gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Öğretmen, dersi sunuş ve işleyişi sırasında öğrencilerin durumunu göz ardı etmemeli, kendisini öğrencinin yerine koyarak görevini icra etmelidir. Hiçbir öğrenci sınıf ortamında aşağılanmak veya küçük düşürülmek istemez. Öğretmen, öğrencisinin muhtemel menfi bir hareketi karşısında onu küçük düşürücü, alaylı espri veya onu saf dışı bırakacak davranışlardan sakınmalı, o anda kendisini öğrencinin yerine koyarak nezaketi elden bırakmamalıdır. Nezaket ve şefkatle temellendirilmeyen disiplin tedbirleri yararlı değil, zararlı olabilir. Öğretmenin öğrencisini küçük düşürmeye çalışması, iğneleyici ve alaycı söz söylemesi veya davranışlar sergilemesi, öğretmenin hâkimiyetini kaybettiğini, kendisiyle barışık olmadığını gösteren durumlardan biri sayılıp, her an için patlamaya hazır vaziyette pimi çekilmiş bomba misali öğrencide bilinçaltı düşmanlığını arttırabilir.

İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinde olması gereken temel özellikler; açıklık, kabul edebilirlik, önemsenmek, birbirine ihtiyaç duymak, birbirinden ayrı olmak ve ihtiyaçların karşılıklı olarak giderilmesidir. Bu davranış şekilleri sınıf ortamını olumlu yönde etkileyerek pozitif duygularla beslenen insanlar ortaya çıkaracaktır. Öğretmen öğrenci ilişkileri eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü araştırmalar, olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkili öğretimin en önemli koşullarından biri olduğunu ortaya koymaktadır (İpek ve Terzi, 2010). Başaran (2005)'e göre öğretmen öğrenci ilişkileri “dostça ve biçimsel ilişkiler” olmak üzere iki boyutta düşünülebilir. Dost öğretmen boyutu, öğrenciye ilgi boyutu olarak da adlandırılan ve öğrenciye önem ve değer veren bir boyuttur. Biçimsel öğretmen boyutunda ise göreve ilgi yüksektir ve bu boyutta öğretmen dersini her şeyin üstünde tutmaktadır. Bu iki boyut arasında daha çok öğretmen davranışı ya da tarzı belirlemek de mümkündür.

Öğretmen sınıfın yönlendiricisi/lideri konumundadır. Bennis (1999)'a göre destekleyici liderin üç önemli rolü vardır: Öğrenmeyi kolaylaştırmak, çalışanları motive etmek ve değerlerle yönetim. Destekleyici lider, kendisini izleyenler ile ilgilenen ve izleyicilerine karşı açık bir duruş sergileyen kişidir (Peters, 2000). Destekleyici liderin en önemli özellikleri; çalışanların yaptıklarını takdir etmek, çalışanlara karşı yapıcı eleştirilerde bulunmak, eleştirilerinin sebebini açıklamak ve çalışanlara pozitif dönütler vermektir (Turan, 1998). Destekleyici lider çalışanların kişisel beklentilerini göz önünde bulunduran özelliği ile öne çıkmaktadır (Yılmaz, 2004). Bu özelliklerin dışında destekleyici lider; çalışanları değişime teşvik etme, risk almayı destekleme ve onlara fırsat verme davranışlarını da sergilemektedir (Şişman, 2002). Öğretmenlerimiz sınıf ortamında öğretmen-öğrenci iletişimini sağlarken destekleyici lider modelini benimsemeleri öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf içi performans açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca öğretmen, eğitim ve öğretim programını öğrencilerin gelişim ve seviyelerine uygun bir biçimde hazırlamalı, bizzat uygulayıcısı da olmalıdır. Özgüveni yüksek olan ve kendisiyle barışık bir öğretmen, başında bulunduğu, öğrenmeyi öğrettiği, araştırmaya, incelemeye yönelttiği, danışmanlığını liderliğini üstlendiği öğrencilerin güvenini temin edebilmesi için, aynı sınıf ortamında kendisi ile ilgili anket uygulayabiliyorsa ideal öğretmendir diyebiliriz. Kimden gelirse gelsin, kendisine yönelik tenkitlere açık olmalı, objektiflikten kaçmamalı, makul ölçülerde tutum ve davranışları benimsemeli, tenkit edenlere teşekkür etme erdemliliğini gösterebilmelidir. İşte böylesi davranış, öğrenci nezdinde güven ve itibar kazandırır ve yapılan çalışmalar daha da özveri, şevk ve istekle yapılır. Zira eğitim işi, iğne ile kuyu kazmak kadar zor ve uzun soluklu bir süreçtir ama meyvesi lezzetli ve ebedi olup, insan yetiştirmeye yönelik yapılan aktiviteler meşakkatli olmasıyla birlikte en iyi yatırımdır. Çünkü memleketin maddî ve manevî kalkınmasının başında eğitim yani insanı eğitmek gelir.

Sınıf içinde sağlıklı bir iletişim için öğretmenlerin benimsemesi gereken davranış şekilleriyle ilgili bazı yazarların görüş ve düşünceleri aşağıda belirtilmiştir:

- Özdemir (2011)'e göre öğretmenler; öğrencileri onaylamalı, iltifat etmeli, hitabete önem göstermeli, teşekkür etmeli, empati kurmalı, olumlu pekiştireç vermeli, öğrenciye güvendiğini ve öğrenciyi önemseydiğini belirtmelidir.
- “Eğitim ortamında öğretmen ve öğrenci duygu ve düşüncelerini hiç saklamadan ileri sürmelidir. Bu ortamın sağlanması için önce öğretmen

verdiği her sözü yerine getirmeli; yerine getirmediği zaman da nedenini olduğu gibi açıklamalı ve öğrenciden özür dilemelidir. Öğrencinin sorularına kızmamalı, eğer yanıtı bilmiyorsa, bunu açık seçik söylemeli; diğer yollara başvurmamalıdır.”(Sönmez, 1994, s.81)

- “Eğer öğretmenliği bir tanımla ifade etme mecburiyetinde kalsak, herhalde yüzlerce tanım arasında ‘öğretmenliğin bir sevgi ve hoşgörü mesleği’ olduğunu söyledik. Çünkü sevgi ve hoşgörü temeli üzerine oturmayan bir öğretmenlik mesleği düşünülemez. Bundan dolayıdır ki, insanlığın var olduğu günden beri varlığını sürdüren bu mesleğe ‘peygamberlik mesleği’ de denmiştir (Ertuğrul, 2004, s.38).
- “Anlaşılmak, fark edilmek, sevilme herkesin ihtiyacıdır. Hiç kimse üzerine basılıp geçilmesini istemez. “Bana dikkat et... Beni duy...” arzusu kimi zaman bir çılgılık halinde her varlığı eşlik eder. Öğrencilerinin duygusal ihtiyaçlarına duyarsız bir öğretmenin varlığı, öğrencilerini heyecanlandırmaz. Öğrenciler, problemleri karşısında kendilerini her an terk etmeye hazır bir öğretmenin varlığından sevinç duymazlar. Güçlü bir hayat bağı olarak öğrencilerini etkileyen öğretmenlerin öğretme imkânları da genişleyecektir. En iyi öğretenler en çok etkileyenlerdir.” (Apuhan, 2002, s.13)

Yukarıdaki açıklamalar iyi bir öğretmenin sahip olması gereken vasıflardan, kişisel niteliklerden, kültürden, bilgi ve görgüden, sınıf ortamındaki öğrenciye karşı davranış ve tutumlardan, disiplin, otorite ve sınıf hâkimiyetinin nasıl olması gerektiğinden bahsetmektedir. Bu noktada, eğitim-öğretim sürecinde toplam kalite yönetiminin (öğretmen-öğrenci-yönetim) üçlü ayağının ikincisini oluşturan ideal öğrenci nitelik ve özelliklerinden bahsetmek gerekmektedir. İyi bir öğrencinin özelliklerine yönelik bazı ifadeler ve yazar görüşleri şöyledir:

- İdeal öğrenci, öğrendiği şeyleri bizzat kendi şahsında uygulayıp çevresindekilere de model olmak gayesiyle elde etmeye niyetli olmalı, yoksa bir şeyler biliyor görünmek, halk arasında itibar vesilesi kılmak için olmamalıdır (Bayraktar, 2009, ss.285-312).
- İdeal bir öğretilerde aranacak en önemli vasıflardan bir tanesi olan güzel ahlak, öğrencide de bulunması gerekir. Ahlakı düzgün olmayan öğrenciyi eğitmek, ona bir şeyler öğretip yararlı insan haline getirmek neredeyse imkânsızdır.

- Öğrenci sabırlı, samimi ve saygılı olmalıdır. Samimi ve iyi niyetli olmayan kalplerin güzel nitelik ve özelliklerle donatılması imkânsızdır. Verilen emekler, harcanan çabalar boşa gidebilir. Bu bağlamda ideal öğrenci, kendisine aktarılan ilim ve bilgiyi ciddiyetle ve samimiyetle öğrenip, öğrendiği gibi de öğretendir.
- Öğrenci, öğretmenine saygıda kusur etmemelidir. Çünkü öğretmen onun babası mesabesinde. Baba, öğrencinin maddî mimarı, öğretmen ise onun manevî mimarıdır. Dolayısıyla ona babasına duyduğu saygıyı göstermelidir. Nitekim Hz. Ali'nin; “Bana bir harf öğretenin kölesi olurum” sözü, öğretmene azami saygının gösterilmesi gereğine işaretir (Er, 2010, ss.77-107).
- Öğretmenine ve arkadaşlarına bağlılık duymalıdır. Sınıf ortamında aile ortamının oluşması performans ve başarı açısından oldukça önemlidir.
- Öğretmeni ders anlatırken öğrencinin başka bir şeyle meşgul olması (başka bir dersin ödevini yapmaya çalışması), sağındaki veya solundaki arkadaşıyla konuşması v.s. gibi davranışlar hem öğretmenin dikkatini dağıtır, hem moralini bozar, hem de diğer öğrenci arkadaşlarının dikkatlerinin dağılmasına sebep olur ve dersin huzur ve sükûneti kaybolur.
- İyi bir öğrenci, oto kontrole sahip olmalıdır. Beslenme ve uyku alışkanlıklarına dikkat etmelidir. Sınıf içi performansına olumlu yansımalarını görecektir.

Yukarıdaki ifadelerden görüldüğü gibi öğrencilerden beklenen pek çok istendik davranış vardır. Bu davranışlar, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

2.1.3. Öğretmen-Öğrenci İlişkisinde İletişim Engelleri

İletişim engelleri, bir mesajın verilmesini ve alınmasını olumsuz yönde etkileyen tüm faktörlerdir (Özdemir, 2011). Özdemir (2011)'e göre sınıfta iletişim engeli oluşturan faktörler, öğretmen-öğrenci ya da öğretme-öğrenme ortamı kaynaklı olabilir. Bu faktörlerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: Ortak yaşam alanlarının az olması, öğretmen ve öğrencilerin birbirini yeterince tanımamaları, pis, havasız, basık sınıf ortamı...

Özdemir (2011)'e göre öğretim liderliği eğitim-öğretim kurumlarının temel görevinin eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli şartları sağlamaktır.

Öğretim liderinin okul ortamında öğretmen olması göz önünde bulundurulduğunda eşitlik ilkesi göz ardı edildiğinde ya da adalet sağlanamazsa uygulamada öğrencilerin sisteme soktukları negatif girdiler ve bu düzeni değiştirme teşebbüsleri ilişkilerde aksaklıklara neden olacağı için sınıf/okul ortamında duygusal karışıklıklara ve doğal olarak sınıf ikliminin bozulmasına neden olabilir. Bu eşitsizlik ve adaletsizliğin kaynağına öğrencilerin nasıl reaksiyon gösterecekleri değişkenlik gösterebilir.

Başaran (2005)'e göre öğretmen öğrenci ilişkileri “dostça ve biçimsel ilişkiler” olmak üzere iki boyutta düşünülebilir. Dost öğretmen boyutu, öğrenciye ilgi boyutu olarak da adlandırılan ve öğrenciye önem ve değer veren bir boyuttur. Biçimsel öğretmen boyutunda ise göreve ilgi yüksektir ve bu boyutta öğretmen dersini her şeyin üstünde tutmaktadır. (Yılmaz ve Tosun, 2013). Eğer öğrenci öğretmen tarafından “dostça” karşılanmazsa yani haksız ve de kötü bir muameleye maruz kalırsa öğretmenine öfke duyar ve sahip olduğu güç ölçüsünde bu haksızlığa karşılık vererek tekrar eşitliği sağlayıp bir denge durumu oluşturmaya çalışır. Bunu bazen dersi sabote ederek, bazen de öğretmenine yardım edebileceği durumlarda yardımını esirgemek suretiyle gerçekleştirir. Başka bir deyişle, öğrenci yaşadığı üzüntü ve adaletsizlik duygusu karşısında öğretmenine karşı öfke duyar ve kötülük yapmaya çalışabilir. Bu kötülük öğretmen ve öğrencinin istek, şevk ve azmini azaltabilir ki bu durum performansa olumsuz yansiyabilir. Heath vd. (2004)'e göre “abartılı duygusal etkileşim” öğretmene duyulan öfkenin artmasına ve dersi sabote etme yollarının aranması neden olur. Öğretmen-öğrenci ilişkileri olumsuz etkilenebilmektedir. Ayrıca öğretmenin “biçimsel” (Başaran, 2005) boyuttaki eksikliği de öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan bu negatif etkileşimi tetikleyebilir. Bu durum hem öğretmen hem öğrenci açısından sınıf içi performans düşüklüğüne ve mutsuzluğa neden olabilir.

Okul/sınıf ortamında meydana gelebilecek anti sosyal davranışlar, iletişim bozukluğu, duyarsızlık, empati kuramamak, aşırı sevgi gösterimi, aşırı hoş gücü gibi pozitif ve negatif tutumlar öğretmen ve öğrencilerde iletişim engellerine neden olabilmektedir. Özdemir (2011)'e göre sınıf ortamında görülen istenmeyen davranışlar öğrencilerin aile ortamı, öğretmen-öğrenci-veli ilişkisi, okul yönetim biçimi, sosyo kültürel ve ekonomik durum gibi birçok nedenden ötürü ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin deneyimlediği olumsuz şartlar, sınıf

ortamında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürümesini engelleyebilmektedir.

İletişim sözcüğü kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişini dile getiren bir terim olarak kullanılmaktadır. (Özdemir, 2011). İletişim, kişiler (katılımcılar) arasında bilgi ve düşünce alışverişine verilen addır (Ege, 2006).

Kişiler arasındaki iletişimi bozan sözlü ve sözsüz tutum ve davranışlar Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak tarafından Tablo: 2.1.' de '12 İletişim Engeli ve Etkileri' şeklinde verilmiştir. Aşağıda belirtilen iletişim engelleri öğrenci de olumsuz duygularla karşılık bulabilmektedir ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. (<http://binnuryesilyaprak.com/2016/06/30/iletisim-engelleri/>)

Tablo: 2.1. İletişim Engelleri ve Etkileri

İletişim Engelleri	Etkileri
1) Emretme, yönetme “Yapman gerekir...” “...yapacaksın” “yapmak zorundasın...”	<ul style="list-style-type: none"> • Korku ya da aktif direnç yaratabilir; • Söylenenleri tersine “denemeye” davet edebilir; • İsyankar davranışa ya da misillemeye yol açabilir
2) Uyarma, tehdit etme (gözdağı verme) “...yapamazsın... olur” “Ya yaparsın, yoksa...”	<ul style="list-style-type: none"> • Korku, boyun eğme yaratabilir; • Söz konusu sonuçların gerçekten meydana gelip gelmeyeceğini “denemeye” yol açabilir; • Gücenme, kızgınlık, isyankârlığa neden olabilir
3) Ahlak dersi verme, vaaz etme “...yapmalıydın” “senin sorumluluğun” “...şöyle yapmak gerekir”	<ul style="list-style-type: none"> • Zorunluluk ya da suçluluk duyguları yaratabilir; • Çocuğun durumunu daha şiddetle savunmasına yol açabilir (“Kim demiş?”)
4)Öğüt verme, çözüm getirme, fikir verme “Ben olsam...” “Neden... yapmıyorsun?” “Bence...” “Sana şunu önereyim...”	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğun kendi sorunlarını çözmekten aciz olduğunu ima edebilir; • Çocuğun sorunu bütünüyle düşünüp, değişik çözümler getirip seçenekleri denemesine engel olabilir; • Bağımlılık ya da direnme yaratabilir.
5)Mantık yoluyla inandırma, tartışma “İşte bu nedenle hatalısın...” “Olaylar gösterir ki...” “Evet, ama...” “Gerçek şu ki...”	<ul style="list-style-type: none"> • Savunucu tutumları ve karşı koymayı kışkırtabilir; • Çoğunlukla çocuğun aileyle iletişimi kesmesine ve artık dinlememesine yol açabilir; • Çocuğun kendini beceriksiz ve yetersiz hissetmesine neden olabilir.
6)Yargılama, eleştirme, suçlama “Olgunca düşünmüyorsun...” “Sen zaten tembelsin...”	<ul style="list-style-type: none"> • Yetersizlik, aptallık, yanlış değerlendirme, anlamları taşıyabilir; • Çocuğun olumsuz bir yargıya hedef olma ya da azarlanma korkusuyla iletişimi kesmesine yol açabilir; • Genellikle çocuk yargı ve eleştirileri gerçek olarak algılayabilir (“ben kötüyüm!”) ya da karşılık verebilir (“Siz de daha mükemmel değilsiniz!”)

<p>7)Övme, görüşüne katılma, teşhis koyma “Çok güzel!” “Haklısın, o öğretmen berbat birine benziyor” “Bence harika bir iş yapıyorsun...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ailenin beklentilerinin çok yüksek olduğunu ima edilebilir • İstenilen davranışı yaptırabilmek için, söylenen içtenlikten yoksun bir manevra gibi algılanabilir; • Çocuğun öz-imesi (kendini algılayışı) ile övgü uygun değilse çocukta kaygı yaratabilir
<p>8)Ad takma, gülünç duruma düşürme “Koca bebek...” “Hadi bakalım süpermen” “Geri zekalı!” “Hadi sen de sulugöz!”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğun kendini değersiz hissetmesine, sevilmediği kanısına varmasına yol açabilir; • Çocuğun öz-imesi üzerinde çok olumsuz etkileri olabilir; • Genellikle olumsuz karşılık vermeyi teşvik edebilir.
<p>9)Tahlil etme, teşhis koyma “Senin derdin nedir biliyor musun?” “Herhalde çok yorgunsun “Aslında sen öyle demek istemiyorsun</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tehdit edici, tedirgin edici olabilir ve başarısızlık duygusu uyandırabilir; • Çocuk kendini korumasız, kısıtlanmış hissedebilir, kendisine inanılmadığı kanısına varabilir; • Çocuk, yanlış anlaşılma endişesi ile iletişimi kesebilir.
<p>10)Güven verme, teskin, teselli etme “Aldırma... Boşver, düzeler...” “Hadi biraz neşelen...” “Zamanla kendini daha iyi hissedersin</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğun kendini “anlaşılmamış” hissetmesine neden olabilir; • Kızgınlık duyguları uyandırabilir (Size göre kolay tabii!”) • Çocuk genellikle mesajı “Kendini kötü hissetmen doğru değil” biçiminde algılayabilir.
<p>11)İncelemek, araştırmak, soruşturmak “Neden? Kim? Sen ne yaptın? Nasıl?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sualleri cevaplama genellikle eleştiri veya zorunlu çözüm getirdiğinden, çocuklar genellikle hayır demeye, yarı-doğru cevap vermeye, kaçamağa yönelebilir veya yalan söyleyebilir. • Sualler genellikle soranın nereye varmak istediğini açıklamadığından, çocuk korku ve endişeye kapılabilir; • Ailenin endişelerinden doğan sorulara cevap vermeye çalışan çocuk kendi sorununu gözden kaçırabilir.
<p>12) Konu değiştirme, işi alaya vurma, şaka yolu, kendine çekme “Daha güzel şeylerden konuşalım...” “Sen neden dünyayı yönetemiyorsun?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Yaşamın güçlükleriyle savaşmak yerine, onlardan kaçınmak gerekli mesajını ima edebilir; • Çocuğa sorunlarının önemsiz, saçma sapan ve geçersiz olduğu anlamını verebilir; • Çocuk bir güçlükle karşılaştığında açık davranmaktan çekinebilir.

Tablo 2.1’den anlaşılacağı üzere davranış değiştirme teknikleri, öğretmenlerin öğrencileri etkilemek için başvurdukları güç kaynaklarını ifade eder (Kearney, 1994). “İyi iş çıkardın.”, “Gayet güzel.” gibi takdir edici ve “Yine hata yaptın.”, “Bunu yapmazsam aramız bozulur.” gibi olumsuz davranış şekilleri ve

duygusal tutumlar öğrencilerin güdülenmesini ve yine akabinde motivasyonunu etkileyerek öğrenme ortamında iletişim bozukluklarıyla sonuçlanabilmektedir.

2.2. Duygu

“Duygu nedir” sorusunu doyurucu bir şekilde yanıtlamak hem insan doğasını tanımak hem de bu doğanın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir. Duygular kişinin tutum, inanç ve yargıları konusunda bilgi verirler. Heidegger (akt.Ökten, 2011)’in deyimiyle “duygular, dünya hakkındadırlar ve dünyayı anlamlandırmanın yoludur”. Duygu, öznel hislerin psikolojik durumu veya karakteristik yapıdaki psikolojik canlanma düşüncesi ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Peterson, 2006). Duygu, özel hayatta yaşanan duygusal bir olayın dışa yansıyan, gözlenebilir bir davranış şeklidir (Budak, 2003, s.230). Diğer bir deyişle duygu belirli imge, hadise veya şahısların iç dünyasında oluşturduğu gözlemler olarak belirtilebilir (Hançerlioğlu, 2002, s.69). Duygu, yoğunluğu daha az olan ruh durumudur (Kulaksızoğlu, 2005, s.65). İnsan bedeninin oluşturduğu tepkiler olarak ifade edilebilecek duygular yoluyla, kişi kendi yaşamında neler olduğunu hissedebilecek ve dolayısıyla eksiklikleri telafi etmek amacıyla harekete geçebilecektir. Bu hususta duyguları, kişinin iç dünyasında birey, imge, hadise ve olguların ortaya çıkardığı etki, tepki ve gözlemler olarak açıklamak söz konusudur (Güz vd., 2002, s.111).

Öğretmenler ve öğrenciler eğitim ortamının vazgeçilmez en önemli öğelerinden ikisidir. Konumuz insan ve insan eğitmek olduğu için insanlarında duygusal ve sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde günlük hayatımızda olduğu kadar öğrenme ortamında da duygular önemli yer tutmaktadır. Duygular, insan yaşamını zenginleştiren, renklendiren, yaşamla baş etmeyi sağlayan bir unsurdur (Izard, 1991). Duyguların yaşamsal değeri olan davranışlar olduğu unutulmamalıdır. (Barutçugil, 2002, s.80). Öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları duyguların farkında olmaları öğrenme ortamında öğretmen- öğrenci ilişkileri bakımından önemlidir. Duygular öğretimin kalbidir ve dahası iyi öğretim duygularla sağlanır (Hargreaves, 1998, ss.558-559). Duyguların önemi UNESCO’nun bir raporunda da ifade edildiği üzere; öğretmenlerden gittikçe daha fazla şey beklenmektedir; öğretmenler genç insanların geleceği güvenle karşılaması ve geleceği amaç ve sorumluluk ile inşa etmesi açısından duygusal boyutuyla da hayati rollere sahiptir (UNESCO, 1998, s.16).

İlk defa duygusal zekâ terimini ve ilgili kuramı kullanan araştırmacılardan olan Salovey and Mayer (1990), uyum sağlayıcı yetenekleri, duyguları değerlendirebilme ve ifade edebilme özelliği ile duyguların düzenlenmesini ve hayatta karşılaşılan problemlerin çözümü için duyguların olumlu kullanabilme özelliklerinden bahsetmişlerdir. Bireylerin duygularına yönelik farkındalık sahibi olması, duyguları değerlendirirken yaşanan bütün duyguların olumlu ya da olumsuz olarak tanımlamak yerine her birinin yaşantısal önemine dikkat etmesi, onların yaşam becerilerini güçlü hale getireceği düşünülmektedir. Negatif duygulardan olan gurur, kin, öfke, nefret, çekememezlik, hırs, korku ve kıskançlık ve pozitif duygulardan olan öz güven, sevgi, adanmışlık, temiz kalplilik, iyi niyetlilik, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Duygu kontrolü ve farkındalığı sınıf ortamında öğretmen öğrenci ilişkilerine yön verebilir. Bu nedenle duygu kontrolü, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin pozitif yönde seyri açısından önemlidir.

Duygular çeşitli yazar görüşleriyle farklı kategorilere ayrılmıştır:

- Goleman (1995)'a göre genel anlamda duygular ikiye ayrılır: Olumlu ve olumsuz duygular. Olumlu duygular: İnsanların kendisine ya da bir başkasına, bir nesneye ya da bir duruma karşı hissettikleri ilgili, güçlü, coşkulu, gururlu, uyanık, moralli/istekli, kararlı, dikkatli, canlı, heyecanlı gibi duygulardır. Olumsuz duygular: İnsanların kendisine ya da bir başkasına, bir nesneye ya da bir duruma karşı hissettikleri sıkıntılı, üzgün, utanmış, kaygılı, tedirgin, suçlu olma, ürkeklik, düşmanca, sinirlilik ve korkaklık gibi duygulardır.
- Duygu, bireyin ruh halinde biyokimyasal (içsel) ve çevresel tesirlerle etkileşiminden doğan kompleks psikofizyolojik bir değişimdir. Duyguların sayısı ve sınıflandırılması konusu alan literatüründe tartışmalıdır.

Genel olarak duygu 2 kategoride incelenebilir:

- 1- Bir karakter özelliği olarak
- 2- Durumsal duygulanma olarak

Karakter özelliği olarak duygu uzun yıllar değişmeden bireyde kalır ve artık bu duygu onun bir kişilik özelliği haline gelmiştir (Watson, 2000, s.38). Kişinin geçmişte yaşadığı pozitif ya da negatif olayların uzun yıllar etkisinde kalmasını ifade etmektedir. Araştırmalar pozitif duygusallığın dinamik, enerjik, azimli, kararlı, duygusal yeterlilik, coşkunluk gibi

davranışlara dönüştüğünü göstermiştir (Watson vd., 1988, s.1069; Watson ve Tellegen, 1985, s.233).

İkinci kategoride durumsal duygulanma söz konusudur. Durumsal duygulanma da kendi içinde iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan biri modlar (anlık duygu durumu), diğeri duygulardır. Duygu, kişilere, nesnelere veya olaylara karşı bireyin tecrübeleriyle kazandığı ve bireyi bir davranışta bulunmaya hazır hale getiren hislerdir (Weiss ve Crapanzano, 1996, s.5). Anlık duygu durumu (mod) ise, günlük yaşantının temelini oluşturan daha yumuşak duygulardır (Greenberg, 2002, s.16). Lazarus modu (anlık duygu durumu) "belirli durumlar karşısında aniden gelen ve giden tepkiler" olarak tanımlamıştır (Lazarus, 1991, s.47). Bu çerçevede bireyin gün içerisinde duygu durumu değişebilir. Bu iki kategori yoğunluk, süre ve özgüllük açısından birbirinden ayrılmaktadır. Duygular, etki süresinin uzun olması, özel bir nedene dayanması ve şiddetli olarak hissedilmesi ile anlık duygu durumundan ayrılır (Frijda, 1994, s.61). Duygular bireylerin inançlarını anlık duygu durumundan daha fazla etkiler ve değiştirir (Lazarus, 1991, s.48). Anlık duygu durumları daha düşük yoğunluğa sahiptir ve herhangi belirgin bir nedene dayanmaz. Duyguların davranışa dönüşme ihtimali anlık duygu durumlarına oranla daha yüksektir (Forgas, 1992, s.232). Durumsal duygulanmayı belirleyen en önemli faktörlerden biri bireyde karakter haline gelmiş bulunan duygusallıktır (Lazarus, 1991, s.51). Durumsal duygulanma, duygu veya anlık duygu durumu da olsa geçicidir. Ancak, kişilik özelliği veya karakter haline gelen duygusallık kalıcıdır. Bu yönüyle, bireyin durumsal duygulanmasını bile etkileme özelliği vardır.

- Araştırmacılar, insanların anlık duygu durumlarını sınıflandırırken iyi veya kötü dışında bir sınıflandırma daha yapmak durumundadır. İşte bu sınıflandırmalardan birisi, pozitif ve negatif duygusallıktır. Pozitif duygusallık, olumlu bir duygusal duruma olan temayülü ifade eder. Negatif duygusallık ise olaylara olan olumsuz temayülü ifade eder (Özkalp, 2003, s.952). Pozitif ve negatif duygusallık gün içerisinde de ortaya çıkabilir, daha öncelere de dayanıyor olabilir. Pozitif duygulanmanın memnuniyet hissi, negatif duygusallığın ise memnuniyetsizlik hissi uyandırdığını biliyoruz. Bu anlık duygu durumlarının ve duyguların pozitif de olsa negatif de olsa eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkilerine ve sınıf iklimine etkileri

görülebilmektedir. Bireylerin pozitif ya da negatif duygusallık düzeyi örgütsel davranışta anlık duygu durumu ve duygular üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Greenberg, 2002, s.25). İşte bu açıklamalar neticesinde sınıf ortamında eğitim süresi boyunca öğrenci ya da öğretmenin yaşayabileceği duygu ya da anlık duygu değişikliği eğitimi olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebilmektedir.

- İnsanın özünde iyi oluşun duygusal ve bilişsel olmak üzere iki boyutu vardır: Bilişsel bileşen yaşam doyumu algısını belirler, diğer bir deyişle yaşam doyumu mutluluğun bilişsel yönünü oluşturur (Dorahy vd., 2000). Duygusal bileşen ise olumlu ve olumsuz duygulanımı içerir (Rask vd., 2002). Diener ve Lucas (1999)'a göre bireyler eğer yüksek düzeyde hoşagiden veya olumlu duygulara ve düşük düzeyde olumsuz veya hoşagitmeyen duygulara sahip olduklarını ifade ediyorlarsa bunlar mutlu kişiler olarak tanımlanabilir, eğer yüksek düzeyde hem olumlu hem de olumsuz duygular yaşıyorlarsa bu kişilerde fazlasıyla duygusal olarak tanımlanabilirler. Bazıları da nadiren olumlu duygular ve sıklıkla olumsuz duygular yaşamalarına rağmen yaşam doyumları yüksek olabilir veya sıklıkla olumlu duygular ve nadiren olumsuz duygular yaşamalarına rağmen yaşam doyumları düşük düzeyde olabilir (Arthaud-Day vd., 2005). Açıklamalar gösteriyor ki duyguların eğitimde önemli rol üstlenmektedir. İşimiz insandır ve duygusuz insan olamayacağı gibi eğitimde duygunun rolünü göz ardı etmek de olmaz. Okul veya sınıf ortamında duygular olumlu ve olumsuz olma şekillerine göre aidiyet duygusunu etkiler ve bu durum düşük ve yüksek akademik başarı ve performans olarak kendini eğitim sahnesinde gösterir.
- Pekrun vd. (2002)'e göre duygular pozitif ve negatif olarak sınıflandırılabilen gibi harekete geçiren ve pasifleştiren duygular olarak da sınıflandırılmaktadır. Yaklaşma (pozitif) ve kaçınma (negatif) davranışları olarak ilişkilendirilen bu duygular sınıf içi iletişim süreçlerinde oldukça etkin bir rol oynamaktadır. Bazı araştırmacılara göre öğretmenlerin iletişim tutumları öğrencilerin sınıfta yaşamış olduğu duygu durumlarıyla ilişkilendirilmektedir ki bu yaşanabilecek pozitif ilişkiler, öğrencilerin derse etkin katılımını ve sürekli öğrenmesini sağlayabilmektedir. (Titsworth vd., 2010). Tam tersi olarak da eğer öğretmen sınıfta daha az etkin iletişim

kurarsa öğrenciler arasında bu durum adil olmamak/adaletsizlik ve negatif duygularla karşılık bulabilmektedir (Chory vd., 2014).

Ayrıca, eğitim ortamında duyguların ve duyuşsal boyutunda önemi büyüktür. Eğitim sürecinin temeli insanı eğitmek olduğu için insanların duygusal ve sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde günlük hayatımızda olduğu kadar öğrenme ortamında da duyguların önemi görülmektedir. Duygular, insan yaşamını zenginleştiren, renklendiren, yaşamla baş etmeyi sağlayan bir unsurdur (Izard, 1991). Duyguların yaşamsal değeri olan davranışlar olduğu unutulmamalıdır. (Barutçugil, 2002, s.80). Öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları duyguların farkında olmaları öğrenme ortamında öğretmen- öğrenci ilişkileri bakımından önemlidir. Duygular öğretimin kalbidir ve dahası iyi öğretim duygularla sağlanır (Hargreaves, 1998, ss.558-559). Duyguların önemi UNESCO'nun bir raporunda da ifade edildiği üzere; öğretmenlerden gittikçe daha fazla şey beklenmektedir; öğretmenler genç insanların geleceği güvenle karşılaşması ve geleceği amaç ve sorumluluk ile inşa etmesi açısından duygusal boyutuyla da hayati rollere sahiptir (UNESCO, 1998, s.16).

Açıklamalar neticesinde pek çok kategoriye ayrılabilen duygular kavramı, genel olarak pozitif ve negatif duygular şeklinde ele alınabilir. Pozitif ve negatif duygular, öğretmen ve öğrencilerin güdülenmesini ve motivasyonunu etkileyebilmektedir. Güdülenmenin, öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine etkisi bulunmaktadır. Yüksel (2004)'e göre sınıf ortamında oluşan duygular, güdülenmeyi pozitif veya negatif yönde etkileyebileceği için sınıf içi performans ve ilişki bakımından öğretmen ve öğrencileri etkileyebilir.

2.2.1. Pozitif Duygular

İnsanlarda mutluluk, sevinç, neşe, huzur, iyimserlik, huşu gibi duygular uyandıran pozitif duygular eğitimin olmazsa olmaz yapı taşlarıdır. Eğitim ortamının akıcılığı “ flow” ve sürekliliği için eğitim psikolojisinde pozitif eğitimin önemini vurgulayan (Kristjánsson, 2012) pozitif duyguların önemini dile getirmiştir. Duygu, herhangi bir belli uyaran karşısında aşağı yukarı devamlılık ve tutarlılık gösteren fakat heyecandan daha zayıf, zihni yönü olmayan; yeğinliği, sürekliliği ve yerleşik oluşu bireyin davranışlarına etkide bulunan onunla hayata renk gelen psikolojik bir olgudur (Başaran, 1992, s.104). Zevk, şefkat, haz, hoşnutluk pozitif duygu olarak tanı suçluluk, üzüntü, kızgınlık, utanma gibi hoş gitmeyen duygular ise negatif duygular olarak ifade edilmektedir (Cohen ve Pressman, 2006).

Kristjánsson (2012)'e göre pozitif duygular öğrenme ortamında öğrenmeyi ve eğitimin geleneksel amacını gerçekleştirmektedir. Pozitif duygu, ahlaki uygunluğundan sağlıklı olanlarına kadar sıralandığında pek çok anlama sahiptir (Kristjánsson, 2012). Pozitif psikologlara göre mutluluk daha iyi hayat standartları için herkesin aradığı kavramsal bir gerçektir. (Kristjánsson, 2012). Daha iyi hayat standartları hayat mücadelesinde daha çok başarılı olmak ile ilişkilendirilebileceği için eğitimde mutluluk ile başarı ve yüksek performansı da ilişkilendirmek yanlış olmaz.

Diğer taraftan öğrenme ortamında ortaya çıkan pozitif duyguların süreci olumlu yönde etkilediği genel kabul görmüş bir gerçektir. Her şeyin aşırısının zararlı olabileceği gibi pozitif duygularda da aşırıya kaçılması sınıf ortamında olumsuz sonuçlar doğurabilir. Örneğin, öğretmenin öğrencilerle samimi ve zevkli bir ortamda eğitimi gerçekleştirmeye çalışmak istemesi öğrenciler tarafından kötüye kullanılarak disiplin sorunları ve eğitim kalitesinde düşüklük yaratabilir. Yine öğretmenin öğrencilerine karşı aşırı sabırlı olması ve müsamaha göstermesi öğrenciler tarafından kötüye kullanılıp eğitim kalitesine negatif etkide bulunabilmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin saygısından dolayı öğretmene karşı sınıf ortamında aşırı sessiz olması pozitif bir tutum/davranış sergilemesi de öğretmen tarafından olumsuz değerlendirilebilmektedir. Ayrıca öğretmen tarafından neden öğrencilerin sessiz olduğunun düşünülmesi eğitim kalitesinin sorgulanmasına neden olduğu gibi moral bozukluğuyla performans düşüklüğüne neden olabilmektedir. Bu duygu değişkenliği sacın diğer ayağını oluşturan öğrenci cephesinden de olumsuz karşılanabilmekte ve toplu olarak performansı olumsuz etkileyebilmektedir.

Bazı araştırmacılar duyguların çeşitliliği ve karışımlarından dolayı ana duygu kümeleri olduğunu ileri sürmektedir. Oldukça fazla duygu çeşidi olduğunu göz önünde bulundurursak bunların kümelenmesi de normaldir. Cüceloğlu (1998), pozitif ve negatif olmak üzere 8 başlıkta duyguları kümelemiştir. Bunlardan pozitif duygu kategorisine girenler:

Zevk: Coşku, rahatlama, tatmin, mutluluk, haz, gurur, tensel zevk, hoşnutluk, heyecan, aşırı zindelik şeklindeki duygulardır.

Sevgi: Dostluk, güven, kabul görme, iyilik, tutkunluk, kabul görme, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı muhabbet şeklindeki duygulardır.

Fredrickson (2009)'e göre en pozitif 10 duygu şu şekilde sıralanmıştır:

1. Neşe: Kendinizi rahat, güvende ve mutlu hissettiğiniz anları ifade eder. Pozitif ve enerji dolu olduğunuz anlarda sık sık karşılaşsınız. Hayatınızı olumlu yönde etkiler ve hayata bakış açınız daha umutlu ve esnek olur.

2. Minnettarlık: Karşımızdaki kişinin olumlu davranışlarından dolayı veya bir yarar sağladığımız zaman hissettiğimiz beğenme duygusudur. Minnettarlık pozitif duyguları harekete geçiren, iletişimi güçlendiren bir duygudur.

3. Huzur: Hayatımıza sakinlik ve sükûnet getiren bu duygu, endişe ve stresten uzak yaşamamızı sağlar. Huzur beraberinde pozitif duygular getirir. Huzurun olduğu yerde sevgi ve mutluluk pekişir. İlişkilerimizde ve tutumlarımızda daha çok esneklik gösterebiliriz insanlara karşı. Ayrıca yaratıcılığın ödünündeki en büyük engellerden olan stresten uzak olduğumuz için düşünme gücümüz, konsantrasyonumuz ve akabinde başarımız artar.

4. İlgi: Merak ve öğrenmeye bağlılıktan doğar. Yeni şeyler öğrenme ve keşfetme isteği bu duygunun önemini vurgular. İlgisiz insan pasifleşir, düşünme yetisini ve öğrenme arzusunu yavaş yavaş yitirir. Yeni deneyimlemelerden uzaklaşır. İlgi çalışma arzusunu tetikler ve başarıyı getirir.

5. Umut: Şartlar ne olursa olsun çalışma isteğinden vazgeçmemektir. Her şeyin en iyi olacağını düşünmektir ve öğrenme ortamındaki olumsuzlukları en asgariye indirmemize yardımcı olur. Umut, azmi, sorumluluk duygusunu, şevki artırır akabinde başarı getirir. Umut, kişiler arası diyaloglarımıza da yön verir; daha esnek bir düşünme yapısıyla ilişkilerimizi pozitif yönde etkiler.

6. Gurur: Aşırısı kendimize ve çevremize zarar verecek olan bu duygunun kontrolü oldukça önemlidir. Başarı ve bir işi tamamlama duygusuyla ortaya çıkan bu duygu daha sonraki duygu ve ilişki durumlarımızı olumlu yönde etkiler. Umutla birleştiğinde daha büyük işler başarma konusunda bize yardımcı olur. Olayların üstesinden geldikçe sosyal değerler çerçevesinde kendimizle gurur duymalıyız ki bu ileriki hayatımızda öğrenme ortamımızı olumlu etkilesin.

7. Eğlenme: Diğer varlıklarla kuracağımız bağları güçlendirir. Öğrenme ortamında eğlenerek öğrenmek samimi ve aktif bir sınıf ortamı sağlayacağı için diğer pozitif duyguları da yaşamamıza yardımcı olur ve başarı kaçınılmaz olur. Şaka yapabilmek, gülebilmek ve kendimizi kabullenebilmek eğlenmemize yardımcı olur. İlişkilerimizde sorunları çok ciddiye almamamızı sağlayan eğlenme duygusu aynı zamanda karşımızdaki kişileri olduğu gibi kabullenmeyi ve esnekliği sağlar.

8. İlham: Zeka, güç ve hayranlığın neden olduğu bu duygu, pozitif duygularımızı canlandırır ve başarıyı tatmamızı sağlar. Yaşantımıza olumlu anlamda yön vermemizi sağlayan bir kontrol mekanizması gibidir.

9. Huşu: Büyük hayranlık ve saygıdan kaynaklanan bu duygu, Fredrickson'a göre Grand Canyon, okyanus dalgalarının karaya vurması ve güzel bir gün batımı gibi normal olaylardan da meydana gelebileceği gibi büyük sanat eserlerinden ve sanatçılardan da doğabilir. Öğretmenlerin de bir sanatçı olduğunu düşünürsek öğrencilerin de huşu içinde bu sanatçıdan ve eserlerinden faydalanmak istemesi oldukça doğal ve olması gerektir. Huşu diğer pozitif duyguları da canlandıracağı için başarıya ulaşmak çok yakındır.

10. Aşk: Yukarıdaki duyguların derlemesi konumundaki aşk, karşımızdaki kişilere beslediğimiz çok büyük sevgi ve kişisel bağlanma durumudur. Başarı, eğlenme, nazik ve düşünceli olmak bu duyguyu artırabilir. Aşk hayatımız boyunca süregelen duyguların birleşimidir. Bu duygu öğrenme ortamının vazgeçilmez duygularındandır. Sevginin olmadığı yerde insani ilişkilerden, iletişimden, anlayıştan, birliktelikten ve doğal sonucu olarak başarıdan bahsedilemez.

2.2.2. Negatif Duygular

Hayatın hep içinde olan negatif duygular insanlarda üzüntü, mutsuzluk, kaygı, öfke, nefret gibi duygular uyandırmaktadır. Negatif duygunun; kaygı, depresyon, öfke, üzüntü ve düşük benlik değeri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. (Dyck vd., 1994; Fredrickson, 2001; Russell ve Carroll, 1999). İnsan doğasında var olan pozitif ve negatiflik öğrenme ortamında ciddi sorunlara neden olabilmektedir. Suçluluk, kıskançlık, kin, aşırı hassasiyet, utanma, kendine güvensizlik gibi negatif duygular öğretmen ya da öğrencinin motivasyon ve güdülenmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu negatif duygular istenilen kazanıma ulaşamamasına neden olabileceği gibi daha ciddi psikolojik sorunlara ve saldırgan tavırlara da neden olabilmektedir. Bu davranışlar sınıf ortamında istenilen öğrenme atmosferinin yakalanmasına ket vurabilmektedir. Watson ve Clark (1984) negatif duyguyu kişinin kendini yansıtma konusunda isteksizliği olarak belirtmiştir. Ayrıca negatif duygusu yüksek bireylerin saldırganlık davranışlarının arttığı bildirilmiştir (Hershcovis vd., 2007; Verona vd., 2002). Yüksek düzeyde negatif duygu yaşayan insanların kendileri ile ilgili olumsuz hissetme eğiliminde olduğu bildirilmiştir. Bu kişinin kendine karşı olumsuz duygular besleme eğilimi kendi performansını etkilediği gibi diğer

arkadaşlarının, sınıf öğretmeninin hatta dolaylı olarak okul performansını da etkileyebilecektir.

Negatif duygusu yüksek olan bireyler hatalarının, hayal kırıklıklarının ve eksikliklerinin üzerinde durmaya ve genel olarak dünyanın olumsuz yönlerine odaklanmaya daha fazla eğilimli oldukları ifade edilirken (Bowling ve Eschleman, 2010), negatif duygusu düşük bireylerin hayatlarından daha hoşnut, kendine güvenli ve sakin olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra negatif duygusu yüksek kişilerin günlük yaşam olaylarının yarattığı kızgınlık ve engellenmelere karşı daha az direnç gösterdikleri belirtilmektedir (Levin ve Stokes, 1989; Stokes ve Levin, 1990). Telef (2014)' e göre olumlu duygularla riskli davranışlar arasındaki anlamlı ilişki, negatif duygularla olanından daha düşüktür. Yani negatif duygusallığın öğrenme ortamını pozitif duygusallığa göre daha çok etkilediğini söyleyebiliriz.

Timoštšuk, I. ve Ugaste, A. (2012)'e göre yaşamı etkileyen negatif duygulardan bazılarını şu başlıklar altında sıralayabiliriz:

1. Mutsuzluk: Her negatif duygunun içinde olan ve birbirinin körükleyicisi konumundaki mutsuzluk hayatımızı içinden çıkılmaz bir yola götürür. Yaşamak zorunda olduğumuz hayatın kalitesini düşürür ve yaratıcılığımızı azaltacağı için başarısızlıklarla dolu bir serüvenin başrolü konumundadır.

2. Kızgınlık: Öfke, sağlıklı düşünmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Kızgınlıkla yaşamsal olaylara gösterdiğimiz tepkiler bizleri sonunu göremeyeceğimiz yollara sevk edebilir. Kızgınlık, yaşam kalitemizi düşürebileceği gibi telafisi zor durumlarla da bizi baş başa bırakabilir.

3. Gurur: İnsanoğlu eşit haklara sahip olarak ve özgür iradeyle yaratılmıştır ancak insan egosunun en çok beslendiği duygulardan biri olan gurur/kibir insanın gerçek duygu ve düşüncelerini ifade etmesini engeller. İletişimi sekteye uğratar ve var olandan ya da olması gerekenden çok daha farklı sonuçlar doğurur. Kan dolaşımını engelleyen pıhtılaşma gibi gurur da sağlıklı ve insani bir şekilde yaşamsal faaliyetlerimizi gerçekleştirmemizi engeller. Korkunun önüne, sevgi ve üstüne giderek geçilebilir. Böylelikle pek çok davranışlarımızda tutarlılık görebiliriz.

4. Nefret: Sevginin zıttı konumundaki nefret, korku gibi yaşamsal faaliyetlerimizde iletişimi negatif yönde etkileyen bir duygudur. Tecrübe yaşadığımız kişilerle aramızda oluşturduğumuz bir tür savunma mekanizması da diyebileceğimiz nefret, ilişkileri, tutumları ve davranışları olumsuz yönde etkileyen bir duygudur.

5. Korku: Sevginin zıttı konumundaki korku, günlük yaşamda pek çok davranışımızı olumsuz yönde etkiler. Sağlıklı düşünmenin önündeki en büyük engellerden bir diğeri konumundadır. Yaratıcılığın ve serbest düşünmenin önündeki en büyük engellerdendir.

6. Kıskançlık: Aslında kaybetme korkusunun ortaya çıkardığı karmaşık bir ruhsal yaşantı ve olumsuz tutum olan kıskançlık, başkasının sahip olup da kişinin kendinde gördüğü eksiklikten dolayı da ortaya çıkabilmektedir. İlişkileri, tutum ve davranışları olumsuz yönde etkileyen bu duygu, sağlıklı karar verebilmenin de önüne geçmektedir ve insani ilişkileri zayıflatmaktadır.

7. Hırs: Azmin negatif yöne kaymasıdır. Azim başarıyı getirirken hırs var olanı da dibe çekmektir, başarısızlığın ve kanaatsizliğin en büyük sebeplerindendir. Hırslı insanlar olumsuz duygularla dolup taşıdığı için yaşamın anlamına ve tadına varmakta güçlük çekerler. İlişkiler zayıflar ve her negatif duygunun sonucu olan mutsuzluk duygusuyla yaşarlar.

8. Stres: Vücudumuzun bütün pozitif enerjisini alan stres, yaşama sevincimizi kırabilir ve verilen kararlarda sağlıklı düşünmemizin önüne geçer. Stresli bir yaşam, uçurumun kenarında yürümeye benzer: Her an düşeceğim korkusuyla veya başımı bir olay gelecek hissiyle yaşam kalitemizi düşürür ve performansımızı olumsuz yönde etkiler.

Cüceloğlu (1998)' na göre negatif duygu kategorisinde kümelenmiş duygular şöyledir:

Öfke: Hakaret, sinirlenme, kin, hınç, gazap, tükenme, kızma, içerleme, düşmanlık gibi ifade edebilecek bir kavramdır. Öfke beklenmeyen neticelere, doyurulmayan isteklere verilen bir tepkidir.

Üzüntü: Acı, neşesizlik, kader, kasvet, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, depresyon gibi ifade edebilecek kavramlardır.

Korku: Tasa, sinirlilik, kaygı, kuruntu, hayret, şüphe, vicdan azabı, uyanıklık, huzursuzluk, dehşet, ürkme şeklindeki duygulardır

Şaşkınlık: Şok, hayret, merak, afallama şeklindeki duygulardır.

İğrenme: Hor görme, aşağılanma, nefret etme, küçümseme, tikslenme, hoşlanmama, itici bulma duygularıdır.

Utanc: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile, nedamet şeklindeki duygulardır.

2.3. Duygusal Olaylar Teorisi (Emotional Response Theory 1996)

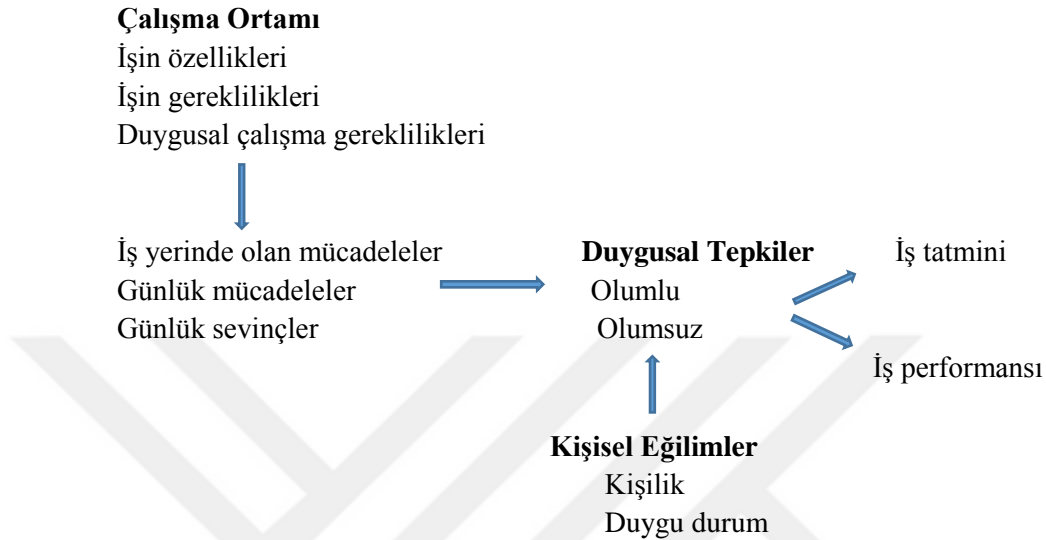
Duygular konusunda Weiss ve Crapanzano (1996) tarafından geliştirilen Duygusal Olaylar Teorisi (Emotional Response Theory), duyguların ve anlık duygu durumlarının birey davranışları üzerindeki etkileri açıklar. Greenberg (2002) ve Lazarus (1991) modu (anlık duygu durumu), yumuşak ve anlık tepkiler olarak tanımlamışlardır. Frijda (1994), duyguyu etki süresi daha uzun olan ve insanları belirli davranışlara iten şey olarak tanımlamıştır.

Bireylerin geçmişte yaşadıkları ve etkilendikleri duygusal deneyimler bugünkü örgütsel davranışlarını etkilemektedir. (Weiss ve Crapanzano, 1996, s.45). Duygusal Olaylar Teorisi (DOT), duygusal yaşantıların, birey davranışları üzerindeki etkilerinden bahsetmektedir. Diğer bir deyişle duyguların ve anlık duygu durumlarının birey davranışları üzerindeki etkilerini açıklayan DOT, bireyin geçmişte yaşadığı olay ve deneyimlerin günümüz davranışlarını da etkileyebileceğini gösteriyor. Teori, davranışların mutlaka geçmiş tarihte yaşanan duygusal olaylarla ilgili olmayabileceğini; günümüz olaylarıyla da anlık değişkenlik gösterebileceğini ve günün geriye kalan zamanını da etkileyebileceğini ifade etmektedir.

Bireylerin geçmişte yaşadıkları farklı nitelikteki (pozitif veya negatif) olaylar bugünkü iş yaşamında, eğitim ortamında duygusal bazı tepkilere neden olmaktadır. Teori, örgütsel davranış araştırmacılarının dikkatini zihni değerlendirmelere ve deneyimlere çekmektedir. Bu teoriye göre öğretmenlerin iletişim davranışlarıyla öğrencilerin duygusal cevapları arasında ilişki olduğunu söylenebilir çünkü aynı öğrenme ortamında uzunca bir arada kalan kişilerin birbirini etkilemeleri normaldir. Geçmiş yaşantılar veya anlık duygu durumu değişikliğinden dolayı öğretmen ve öğrenciler birbirlerini etki altına alabilirler.

Mottet vd. (2006), DOT'a farklı bir boyut kazandırarak sınıf içi iletişim tutumlarını öğrencilerin duygusal tepkileri ve sonraki öğrenmeleriyle ilişkilendirmiştir. Orijinal teori, öğretmenin iletişim davranışlarının Mehrabian (1981) tarafından vurgulanan üç boyut etrafında (haz, uyarılma ve hâkimiyet) öğrencilerin duygusal reaksiyonlarını tetiklediğini söyler. Titstworth vd. (2010) DOT'u daha incelikli bir anlayışla duygusal süreç ve cevaplar olarak güncellemiştir. Buna göre, öğretmen iletişim davranışları, öğrencilerin öğretmenle iletişim halindeyken öğretmenlerden aldığı yüksek ya da düşük seviyedeki duygusal destek ve duygu geresinin sürecini etkiler.

Erdem (2015) Örgütsel Davranış çeviri çalışmasında DOT'u çalışanların iş yerinde gerçekleşen olaylara verdikleri duygusal tepkileri ve bu tepkilerin iş performansı ile memnuniyeti nasıl etkilediğini gösteren bir model olduğunu belirtmektedir. Erdem (2015)'in çalışmasında Duygusal Olaylar Teorisi'nin akış şeması aşağıda Şekil 2'de gösterilmiştir:



Şekil 2. Duygusal Olaylar Teorisi Akış Şeması

DOT'un çalışma hayatındaki davranışların duygusal tepkimelere ve sonucunda iş memnuniyetini ve işçi performansını etkilemesini göz önünde bulundurduğumuzda eğitim ortamı içinde (okul ve özellikle sınıflarda) varlığından güçlü bir şekilde hissettirdiğinden bahsedebiliriz. Erdem (2015)'e göre öğretmen ve öğrencilerin çalışma ortamında yaşadıkları olaylar da pozitif ve negatif yönde duygusal tepkilerle karşılık bulmaktadır. Bu tepkiler, öğretmen ve öğrencileri sınıf içi performanstan sınıf içi iletişimine kadar pek çok konuda olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Weiss ve Crapanzano (1996)'ya göre bireylerin var olan durumlara vermiş oldukları tepkiler bugünkü ve geçmiş yaşantılardan kaynaklanabileceği gibi anlık davranışlardan da kaynaklanabilmektedir. Öğretmen ya da öğrencilerin öğrenme ortamında sergilediği pozitif veya negatif davranışlar – gün içinde yaşananlardan ya da geçmiş yaşantılardan dolayı olması fark etmez – birbirlerini, öğretmenin sınıf yönetimini ve öğrencinin dersi anlama ve kavramasını doğal olarak akademik başarı ve sınıf içi performansını etkin biçimde etkileyebilmektedir. Örneğin, öğretmenin okul çevresi dışında yaşamış olduğu bir olay (bir trafik kazasına şahit olması gibi) okul ve sınıf ortamında davranışlarında değişiklik yaratabilmektedir. Öğretmen daha az enerjik ya da asık suratlı olabilmektedir. Bunun sonucunda eğitim ortamının bir

diğer ve en önemli girdilerinden öğrenci olumsuz etkilenebilmektedir. Derse karşı ilgi sorunu ve neticesinde performans düşüklüğü görülebilmektedir.

Öğretmenin sınıf yönetiminde daha otoriter olması öğrenci de güven sorununu ortaya çıkarabilir ve doğal sonucu olarak iş tatmininde ve performansta istenilen seviyelere ulaşamaz. Diğer bir taraftan öğretmenin bir öğrenciyi cesaretlendirmek için sevmesi, “aferin” deyip başını okşaması veya gülümsemesi o öğrenci de pozitif tepkilerle karşılık bulup öğrenciyi istenilen davranış yönünde harekete geçirebilir. Yine pozitif bir davranış olarak görülen şakalaşma isteği öğretmen ve öğrencilerde dikkat dağınıklığı, duygu ve davranış kontrol sorunlarıyla karşı karşıya kalınmasına neden olabilmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri, iletişim davranışları ile durumlara verilen duygusal cevaplar arasındaki ilişki bu teori kapsamında ele alınabilir. Öğretmenlerin sinirli, öfkeli, umursamazlık, belirsizlik gibi olumsuz davranış şekilleri öğrencilerde de ilgisizlik, umursamazlık, soğukluk gibi negatif duygularla karşılık bulabilmektedir ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin öğrencilere sevgi göstermesi, gülmesi ve güvenmesi gibi pozitif davranışlar da öğrenciler tarafından pozitif duygularla/tutumlarla karşılık bulabilmektedir. Öğretmen ya da öğrencilerin o an tam olarak hangi ruh halinde olduklarını bilmek zor olduğu için tam tersi durumlarla karşılaşmak da mümkün olabilir. Bu tür durumlarda öğrenme ve öğretme süreçleri, sınıf içi performans ve ilişkiler etkilenebilmektedir. Ayrıca okul ortamında yaşanabilecek değişik duygu durumlarının ve duygusal yaşantıların izlenmesi ile eğitimin önemli yapı taşlarından olan öğretmen ve öğrenciler de pozitif veya negatif yönde duygu oluşumuna/yönelimine ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde değişikliklere neden olabileceği söylenebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sınıf ortamında oluşan pozitif ve negatif duyguların öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik bazı araştırmalar kronolojik-alfabetik sıraya göre iki başlık halinde aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Peker (2015) tarafından yapılan araştırmada negatif duygunun siber zorbalık ve mağduriyet üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Erzurum ili 360 ortaokul

öğrencisi üzerinde yürütülen bu araştırmada katılımcılara Negatif Duygu Ölçeği ile Siber Zorbalık Envanteri uygulanmıştır. Uygulanan ölçek ve envanter sonuçlarına göre siber zorbalık ve siber mağduriyetin negatif duygularla pozitif korelasyon oluşturduğu görülmüştür. Yapısal eşitlik modeli analizi sonuçlarına göre negatif duygunun siber zorbalığı ve mağduriyeti pozitif yönde yordadığını görülmüştür. Siber zorbalığın ve mağduriyetin negatif duygu tarafından açıklanma düzeyini belirlemek için kurulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen uyum iyiliği indeksleri modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir. Bu sonuç, negatif duygunun azalmasının siber zorbalık ve mağduriyetin önlenmesi konusundaki önemini ortaya koymaktadır.

Yaman (2013) tarafından yürütülen çalışmanın amacını, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okulda yaşadıkları duygular içermektedir. Araştırmanın örneklemini Malatya il merkezindeki 10 farklı ilkokulda öğrenim görmekte olan 516 sı kız, 484 ü erkek 2012-2013 eğitim öğretim yılındaki toplam 1000 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin okulda yaşanan bazı duyguların (ilgili, güçlü, coşkulu, gururlu, uyanık, moralli/istekli, kararlı, dikkatli, canlı, sıkıntılı, heyecanlı, üzgün, utanmış, kaygılı, tedirgin, suçluluk, ürkeklik, düşmanca duygular, sinirlilik, korkaklık) ne derece yaşandığını ortaya koymak amacıyla, Negatif- Pozitif Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizlerinde T-Testi ve Tek Varyans (ANOVA) testine yer verilmiştir. Ayrıca ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul içinde yaşadıkları genel duygu durumunu ortaya koymak için 150 öğrenciye açık uçlu bir soru (Genel olarak, okulda bulunduğunuz süre içinde olumlu veya olumsuz ne gibi duygular hissediyorsunuz? Yazınız.) sorulmuştur. Ölçek, araştırmacı tarafından katılımcılara ulaştırılmış olup anketlerin dönüşümü araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Elde edilen verilerin istatistikî analizi yapılmış olup sayısal bulgular ve tablolar haline getirilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin; cinsiyet, okul arkadaşlarıyla iletişim düzeyi, sınavlarda yaşamış oldukları kaygı, sınıf ve okulun fiziksel koşullarından memnun olma durumuna göre duygusal durumlarında değişim yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel olarak okul ortamında sevinçli, mutlu, heyecanlı ve üzüntülü oldukları yönünde görüş bildirdikleri gözlenmiştir.

Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından yürütülen bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın verileri “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Tarama modelindeki

araştırmanın örneklemini Manisa İli Demirci İlçesi'nde görev yapan 270 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre;

- Varoluşçu eğitim felsefesine daha yakın olan öğretmenler, öğrencileri ile en çok sınıf ve okul içinde ilişkide olduklarını düşünmektedir.
- Cinsiyete göre katılımcıların daimicilik, esasicilik ve varoluşçuluk ile ilgili görüşleri
- Kıdeme göre daimicilik ve esasicilik ile ilgili görüşleri
- Branşa, kıdeme ve görev yapılan okul türüne göre sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki görüşleri
- Okulun bulunduğu yerleşim birimine göre sınıf içi ilişki boyutundaki görüşleri değişmektedir.
- Katılımcılar arasındaki daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim ile ilgili görüşler ile sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin görüşler arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

Deniz vd. (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkiye ve bazı ülkelerdeki (İngiltere, Fransa, Polonya, Romanya, İtalya, Brezilya, İspanya, Ukrayna) üniversite öğrencilerinin öz anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu özelliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'den 127 (70 erkek ve 57 kız) ve diğer ülkelerden 122 (52 erkek ve 70 kız) öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türk öğrencilerin öz anlayış ve yaşam doyumu düzeyleri diğer ülkelerdeki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Türkiye'deki kız ve erkek öğrenciler ile diğer ülkelerdeki kız ve erkek öğrenci grupları karşılaştırıldığında öz anlayış ve pozitif duygu açısından anlamlı düzeyde farklılaşma ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki öğrencilerin öz anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu korelasyonları, diğer ülke öğrencilerinin öz anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu korelasyonlarından daha yüksek ilişki göstermektedir. Araştırmada Türk üniversite öğrencileri ile diğer ülkelerdeki üniversite öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmada pozitif-negatif duygu açısından anlamlı bir fark bulunmamış ancak öz-anlayış ve yaşam doyumu düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Öz-

anlayış konusunda çıkan sonuç, öğrencilerin bulunduğu kültürün özellikleri ile açıklanabilir: Bireyci ve çoğulcu kültür. Bireyci kültürlerde, birey olma vurgusu önemliyken, çoğulcu kültürlerde toplum daha ön plandadır ve birey için sosyal uyum önemlidir (Biswas - Diener, Diener ve Tamir, 2004). Türk kültürü geleneksel ve çoğulcu bir kültür olarak nitelenmektedir (Ronen ve Shenkar, 1985; Rokach ve Bacanlı, 2001; İmamoğlu ve Karakitapoğlu-Aygün, 2007). Çoğulcu kültürlerde saygı, adelet, eşitlik, özgürlük gibi demokratik değerler ortak paydaşıma verilen önemi gösterir ki bu da duyguların önemine vurgu yapmaktadır. Bu pozitif duygular, inançlı olma, hoşgörülü olma gibi olumlu duygularla karşılık bulmaktadır.

Çetinkaya ve Alparslan (2011)'nin yürüttüğü araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının iletişim becerileri üzerine etkisinin belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu öğrencileri (203 kişi) oluşturmaktadır. Araştırmada anket tekniği kullanılmış ve görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bilimsel açıdan kullanılabilir 193 anket formu elde edilmiştir. Duygusal zeka ölçeği (Schutte vd., 1998) ve iletişim becerileri envanterinin (Ersanlı ve Balcı, 1998) uygulanarak öğrencilerin duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleri yoluyla saptanmıştır. Sonuçların değerlendirilmesi için tanımlayıcı istatistikler, faktör ortalamaları, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Regresyon analizi için kurulan modelde bağımsız değişkenler duygusal zekâ boyutları, bağımlı değişken ise iletişim becerisi olarak belirlenmiştir. Tüm katsayılar istatistikî açıdan $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Sonuç olarak, duygusal zekânın alt boyutlarından empatik duyarlılık boyutunun iletişim becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel açıdan anlamlı düzeydedir.

Çankaya ve Aküzüm (2010)'ün yürüttüğü araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul içerisindeki iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Elazığ İl merkezinde 2008–2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 1500 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, mevcut evren içerisinde dağıtılan 460 ölçeğe cevap veren 387 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan destekleyici liderlik ölçeği Hoy (1991) tarafından, iletişim yeterliliği ölçeği ise Jorado vd (2006) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki,

doğrusal regresyon ve basit korelasyon analizleri ile saptanmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri ile öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin algıladıkları destekleyici liderlik rollerinin iletişim düzeyini anlamlı yordadığı saptanmıştır.

Özdemir vd. (2010)'nin ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenler üzerine yürütülen bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmada; Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisine “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosferi Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Betimsel modelde çalışılan korelasyonel bir araştırma olan çalışmada amaçlı örnekleme metodu kullanılmıştır. Veri analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Eksik, hatalı, uç değer, normallik ve çoklu değişme
2. Alt problemlerin çözümü

Çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki vardır. Araştırmanın sonunda, olumlu bir okul iklimi ve öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Korkmaz (2005)'in çalışmasında, engellenme ve iyimserlik duygularının yapısal eşitlik modeli çerçevesinde tamamen ya da kısmen dönüşümsel liderlik stili ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelenmektedir. Çalışmada Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 285 öğretmene likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri açıklamak için Path analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki, dönüşümsel liderlik engellenme ve iyimserlik duyguları üzerinde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, engellenme ve iyimserlik duyguları, performans üzerinde direkt bir etkiye sahiptir. Önemli diğer bir bulgu da göstermiştir ki, engellenme ve iyimserlik duyguları dönüşümsel liderlik ile performans arasındaki ilişkide tam olarak aracılık etmektedir.

Böylece, dönüşümsel liderlik stiline performans üzerindeki etkisi manidar fakat dolaylıdır.

Özdevecioğlu (2000) tarafından yürütülen araştırmada bireylerin örgütsel davranışlarını etkileyen birçok olumlu ya da olumsuz etken/duygu olduğu ve davranışların farklılaştığını belirtmiştir. DOT kapsamında geçmişte ya da anlık yaşadıkları olaylar etkisinde kalan bireyler adaletli olma konusunda da etkilenmişlerdir. Araştırmada geliştirilen model kapsamında duygusal olaylar bağımsız değişken olarak ele alınırken adaletin üç boyutu (dağıtım, işlem ve kişiler arası etkileşim) bağımlı değişken olarak sınıflandırılmıştır. Kayseri Organize Sanayi Bölgesinde 4 farklı alt sektörden 14 işletme ve 589 işçi üzerinde yürütülen araştırma neticesinde 3 farklı sonuca ulaşılmıştır:

1. Pozitif duygusallık algılanan dağıtım adaletini, işlem adaletini ve kişiler arası etkileşim adaletini pozitif yönlü etkilemektedir. Aralarında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Yani, pozitif duygusallık arttıkça, örgütsel adalet algılaması da artmaktadır.
2. Negatif duygusallık dağıtım adaletini, işlem adaletini ve kişiler arası etkileşim adaletini negatif yönlü etkilemektedir. Aralarındaki ilişkinin yönü negatiftir. Yani, negatif duygusallık arttıkça örgütsel adalet algılaması da azalmaktadır.
3. Negatif duygusallık algılanan örgütsel adaleti pozitif duygusallığa oranla daha fazla etkilemektedir.

Yapılan çalışmalar ışığında duyguların eğitim-öğretim ortamındaki önemi vurgulanmıştır. Duygusal yaşantıların ve duygusal ihtiyaçların karşılanması, öğrenme ortamına ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine pozitif katkı sağlarken; karşılanmaması durumunda öğrenme ortamında ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumsuz sonuç doğurduğu görülmektedir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anitei ve diğ. (2015)'in yürütmüş olduğu araştırma, davranışları harekete geçiren organizmaların bireylerin hedeflerine ulaşmalarını sağladığını belirtmektedir. Araştırmada lise öğrencilerinin karakterlerine bağlı olarak deneyimledikleri güncel ve genel pozitif/negatif duyguların yanı sıra motivasyonlarındaki olası algı farklılıkları da incelenmiştir. 15-18 yaş aralığındaki katılımcılarla gerçekleştirilen bu araştırmanın 66 katılımcısını lise kız öğrencileri ve 34 katılımcısını lise erkek öğrencileri oluşturmaktadır. Güvenirlilik kat sayısı 0.68 çıkan 2 seçenekli (katılıyorum/katılmıyorum) 17 soruluk akademik motivasyon ölçeği (Glavan, 2014)

katılımcılara uygulanmıştır. Ayrıca, 2 yönlü (negatif ve pozitif) 40 soruluk olumlu ve olumsuz duygu ölçeği kullanılmıştır. (Mest-Ro vd.,2006). Ölçek, 5 pozitif ve negatif duyguyu (eğlenme, kaygı, gurur, üzüntü, dikkat, öfke, ilgil, kıskançlık, mutluluk, suç ve utanç) araştıran, Levine and Xu (2005) tarafından güncellenen duygu ölçüm formudur. Sınıfta, psikolog ve öğretmen gözetiminde uygulanan ve tamamlanan ölçek uygulanmaya başlanmadan önce kısa bir açıklamayla ölçeğin amacından bahsedilmiştir. Uygulanan T-testine göre öğrenciler arasında motivasyon, genel ve sonra zamanlardaki negatif duygularda anlamlı farklılaşmalar görülmüştür ancak genel ve son zamanlardaki pozitif duygularda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Araştırma, olan ve olması gereken perspektiften bakıldığında lise öğrencileri arasında pozitif ve negatif duygu ve motivasyonda algı farklılıkları olduğunu desteklemektedir.

Yin (2015)'in araştırmasına göre öğretmenler, duygularını kontrol etmesi gereken, isteklere karşı duyarlı olması gereken duygusal işçilerdir. Araştırma, duygusal zekânın yönlendirici rolüne odaklanarak öğretmenlerin, duygusal iş talepleri, duygusal zekâ, duygusal iş stratejileri arasındaki ilişki algılarını araştırmıştır. Araştırmaya 338'i erkek, 943'ü kadın olmak üzere toplamda 1281 Çinli öğretmen katılmıştır. 673'ü (%52,5) ilkokul; 608'i (%47,5) ortaokul öğretmenidir. Duygusal İş İstekleri, Duygusal zeka, Öğretmen memnuniyeti ve Duygusal İş Stratejileri olmak üzere 4 bölümden oluşan ankette, "Kesinlikle katılıyorum" dan (5), "Kesinlikle katılmıyorum" a (1) 5li likert ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya göre duygusal zekâ yönetimi sayesinde doğal olarak hissedilen duyguların öğretmenlerin öğretimdeki memnuniyetlerinde pozitif etki yapmaktadır. Buna göre araştırma öğretmen gelişim programlarının duygusal zekâyı geliştirecek ve duygusal iş stratejilerinin geliştirilmesini sağlayacak şekilde hazırlanmasını önermektedir. Öğretmenlerin duygusal isteklerinin karşılanması öğretmenlerin daha farklı/fazla öğrenme stratejileri geliştirmesini sağlayacağı için öğrenme ortamında daha aktif ve pozitif duygularla dolu motivasyonu yüksek öğrenciler olur. Duyguların yüzeysel ifade edilmesinden ziyade daha derin ifade edilmesi öğretmenlerin iş hayatında düzenleyici ve kontrol edici rol üstlenir ve bunun nasıl yapılacağına yönelik stratejilerin öğrenilmesi duyguların kontrol ve yönetiminde oldukça önemlidir.

Soslau (2015) çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına ve karşılanmayan ihtiyaçların öğretmenlerin öğrenimini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin orta Atlantik kıyılarında

yerleşik bir devlet üniversitesinde eğitim merkezlerinde 4 yıllık görev süreleri boyunca full time öğretmen ve öğrencilerle yürütülmüştür. Eylem araştırması ve bireysel çalışma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada 4 öğrenci ve öğretmen haftalık olarak İhtiyaçlar teorisine detaylı bir şekilde odaklanarak ihtiyaca dayalı yazılı görevlerini/ödevlerini tamamlamıştır. 16 haftalık süre sonunda benzer çalışmalarla (haftalık konferans transkriptleri, ilgili not incelemesi ve yansıtıcı yazılı çalışmalar) toplanan veriler ihtiyaca dayalı çeşitli yazılı çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Zıt ve benzer durum analizlerden elde edilen bulgular, öğretme ve öğrenme problemlerinin bilişsel olmayan temel sebeplerini ortaya çıkarmaktadır. Araştırma kapsamında duygusal ihtiyaçları karşılamaya çalışırken öğretmen ve öğrencilerin ikili problem çözümü öğreticilerin öğretme olanaklarını engellediği belirtilmiştir.

Mazer vd. (2014) tarafından yapılan araştırmanın 2 yönü bulunmaktadır: Öğretmenlerin iletişim eksiklikleri ve yetersizliklerinin öğrenci üzerindeki olası etkileri ve öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve sıkıcılık gibi negatif duyguların DOT açısından (Mottet vd., 2006) öğretmenlerin iletişim davranışları ve duygusal süreçleriyle ilgili etkileri. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nde 3 köklü devlet üniversitesinden 502 kadın, 249 erkek ve cinsini belirtmeyen 1 katılımcı olmak üzere 753 öğrenciyi kapsar. Katılımcıların ortalama yaşları 21.64'tür. Elde edilen veriler doğrultusunda aralarında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır: Öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri öğrencilerin duygu durumlarını pozitif yönde direkt etkilerken öğretmenlerin iletişim, yakınlık ve netlik konusundaki eksiklikleri öğrencilerde öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve sıkılgnlık gibi negatif duyguları tetiklemektedir/artırmaktadır.

Kristjánsson (2012)'nın "Pozitif Psikoloji ve Pozitif Eğitim" adlı araştırmasında mutluluğun eğitimdeki öneminden ve vazgeçilmez olduğundan bahsedilmiştir. Mutlu yani pozitif eğitimin pozitif psikolojiyle gerçekleşeceğini ifade eden çalışmada mutluluğun nasıl öğrenileceğinden "mutlu olmanın yolları" dan da bahsedilmektedir (Noble ve McGrath, 2008; Seligman vd., 2009). Öğrencilerin pozitif duyguları ve güçlü yanları kadar negatif duygu ve zayıf yanlarıyla da ilgilenmenin pozitif eğitimdeki önemini vurgulayan araştırma bu tutumun öğrenme ortamına kazandıracığı akıcılığın ve sürekliliğın (flow) öneminden bahsetmektedir.

Swartz ve McElwain (2012) tarafından yapılan araştırma öğretmen adaylarının küçük öğrencilerle yaşadıkları pozitif ve negatif duygulara karşılık vermiş oldukları gözlenen tepkileri öngörücü bir kriter olarak benimseyerek

kendilerinin ifade ettikleri duygusal ilişkilerindeki kontrol ve farkındalığı araştırmıştır. Toplamda 24 aday öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın bütün katılımcıları kadındır ve hepsi büyük bir orta batı üniversitesinde öğrencidir. Bütün katılımcılar ilk çocukluk gelişimi ve süreciyle ilgili gerekli eğitimleri almışlardır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.42 dir ve 18'i Avrupalı-Amerikalı, 2'si Asyalı-Amerikalı, 2'si Afrikalı-Amerikalı ve 2'si Latin Amerikalı'dır. Araştırmada korelasyon ve regrasyon analizleri, duygularını düzenlemede yeniden değerlendirme stratejileri geliştiren öğretmenlerin öğrencilerin negatif duygularına daha destekleyici, pozitif duygularına ise daha az desteksiz cevaplar sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin duyguları hakkında daha kabullenilebilir raporlar sunan öğretmenlerin -aynı zamanda yüksek seviyede yeniden değerlendirme stratejileri benimsemiş kişiler olması koşuluyla- öğrencilerin negatif duygularına daha fazla cevap verebildikleri görülmüştür. Son olarak, çeşitli bakış açılarına sahip ve duygu kontrol ve düzenlemelerinde kendilerini düşük veya normal seviyede baskı altına alabilen öğretmenlerin öğrencilerin negatif duygu durumlarına daha çok cevap verebildikleri belirtilmiştir. Sonuçlar, duygusal ilişkilerde daha pratik ve sosyal olmada öğretmenlerin duygusal ilişkilerinde kontrol ve farkındalığa sahip olmalarının önemini göstermiştir.

Yan vd. (2011) tarafından yapılan araştırma ilköğretim okullarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinde duygusal etkileşimi incelemiştir. Araştırmada 4 tema üzerine odaklanılmıştır: sınıf ilişkileri, duygu yönetimi ve kontrolü, duygusal farkındalık ve duygusal durumların yönetimi. Pozitif sınıf iklimini benimsemiş Yeni Zelanda'dan 6 öğretmen ve yaşları 4-7/8 arasındaki ortalama 27 ilkokul öğrencisinden oluşan sınıflarında 60 saatlik bir gözlem süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmenlerin duygusal durumlarına özellikle ders anlatırken kullandıkları pozitif stratejilere odaklanmıştır. Araştırmaya göre ilkokullarda duygusal iletişimi geliştirmek, daha gelişmiş öğrenme çıktısı, daha olumlu sosyal davranışlar ve olumlu duygusal gelişimi sağlar.

Zembylas vd. (2008)'in yürüttüğü araştırma, online öğrenme ortamında yetişkin öğrenciler açısından duyguların sağladığı avantajları/kolaylıkları ve dezavantajları/zorlukları incelemiştir. Araştırma Kıbrıs Üniversitesinin Açık Öğretim Fakültesi'nin online programlarındaki öğrencilerin duygu durumlarını araştırmıştır. Veri toplamada değişik metotlardan yararlanılmıştır: günlükler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve mailler. Kıbrıs Açık Öğretim Fakültesi'nde 2006-2007 Eğitim

Öğretim yılında toplamda 30 haftalık bir sürece tekabül eden bu araştırma yetişkin öğrencilerin online öğrenme sürecini etkileyen duygusal faktörleri belirleyip pozitif deneyimlerini geliştirirken negatif deneyimlerini belirleyip minimize etmeyi planlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre analizler neticesinde uzaktan online eğitimde ortaya çıkan iki önemli olgu pozitif ve negatif duygulardır. Online eğitimi deneyimleyen öğrencilerde ortaya çıkan pozitif duygulardan esnek bir öğrenme ortamının vermiş olduğu heyecan ve verilen ödevleri tamamlayabilme memnuniyeti bir avantaj olarak belirtilmiş iken yalnızlık, izolasyon ve talimatlara uymadaki yetersizliklerin yarattığı stres ve kaygı negatif duygu yani dezavantaj olarak belirtilmiştir. Online eğitim sürecinin sonuna doğru öğrencilerdeki kaygı ve endişenin çeşitli iletişim araçlarının kullanımı sayesinde (telefon görüşmeleri, yazışmalar, eş zamanlı olmayan tartışmalar) giderek azaldığı belirlenmiştir. Araştırma teknolojiye olan ilgi ve yakınlığın negatif duyguların giderek azalırken pozitif duygularda artış ve denge olacağını ifade etmektedir.

Bond vd. (2007), duygusal boyutu göz önünde bulundurulduğunda sekizinci sınıf öğrencilerinin arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kuramamaları halinde okula bağlılık gibi bazı duygu durumlarında olumlu ya da olumsuz yönde değişiklik olup olmadığını araştırmış; okulun psiko sosyal özelliklerinin buna etkilerini incelemişlerdir. Araştırma neticesinde, duygusal yönden zayıf iletişim kurulduğunda öğrencilerin okullarına bağlılık durumlarının zayıflayacağı ve akabinde akademik başarılarının ve gelecekte eğitimlerini sürdürme oranlarının azalacağı belirlenmiştir. Araştırmada, okulların sadece salt bilgi öğrenme yeri olmadığı yani önceliğin sadece akademik başarıya verilmemesi gerektiğine bunun yanı sıra okulun duyuşsal-bilişsel ve sosyal yönünün geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Araştırma yaşları 3-5 arasında değişen 60 kişi üzerinden değerlendirilen çalışmada, Miller ve diğ. (2006) tarafından sosyo-ekonomik düzey bakımından düşük okul öncesi eğitim kurumlarında okuyan çocukların duygusal durumlarıyla duyguların pozitif ve negatif iletimi ve kontrolüyle sınıf davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Duyguların ifade edilme biçimleriyle ilgili veri toplama aracı olarak sınıfta çocuklar videoya kaydedilerek gözlem formları kullanılmıştır. Çocuklar iki defa onar dakikalık süreçler şeklinde -serbest oyun saatinde- kaydedilmiş ve aynı uzmanlığa sahip iki gözlemci tarafından kayıtlar değerlendirilmiştir. Duygusal durumların değerlendirilmesi şu şekilde yapılmıştır:

- Duyguları tanıma becerisinin değerlendirilmesinde duygusal yüz ifadelerinden faydalanılmıştır.
- Duyguları anlama becerisini anlatan verilerde çocuklara sekiz örnek senaryo okunarak senaryodaki çocuğun ne hissettiğinin sorulması biçiminde elde edilmiştir.
- Çocukların duyguları düzenleme becerileri ile ilgili öğretmenler her bir çocuk için 24 maddelik Duygu Düzenleme Ölçeği doldurmuştur. Sınıf içi davranışlar ile ilgili olarak da öğretmenler saldırgan davranış ve sosyal beceriye ilişkin iki ölçeği her çocuk için doldurmuştur.

Analiz sonuçları, duyguları tanımanın duyguları düzenleme becerisini anlamlı düzeyde etkileyen bir değişken olduğunu, duyguları olumsuz ifade etme davranışının sınıfta saldırgan davranışlar ile duyguları düzenleme becerisinin de sınıf içi sosyal beceriler ile ilişkili olduğu, duyguları düzenleme ve saldırgan davranışlar arasındaysa ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Heath vd. (2004)'in “ Abartılı Pozitif ve Negatif Duyguların Davranışsal, Duyuşsal ve Psikolojik Açından Etkileri “ başlıklı araştırma durumlara karşı verilen abartılı tepkilerin duygusal, davranışsal ve psikolojik açıdan genel etkilerini daha iyi anlamak ve incelemek için yapılmıştır. Ayrıca bu tepkilere verilen çevresel uyaranlardan ziyade duygu kontrol problemlerinde oldukça önemli bir yere sahip kardiovaskular ve otonom sinir sistemine odaklanmıştır. Araştırma, Case Western Reserve Üniversitesinden (CWRU) toplamda 18-22 yaş aralığındaki lisans öğrencilerinden 52 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcıların psikolojik durumlarını daha iyi ortaya koyacağı için filmler izletilmiş ve psikolojik durumları test edilmiştir. Katılımcıların psikolojik durumlarıyla ilgili ekstra bilgi CWRU hastane etik kurulunun onayıyla elde edilmiştir. Katılımcılara filmlere verilen tepkilerle (zevk/eğlence, öfke, iğrenme, memnuniyet, korku, üzüntü) demografik bilgi içeren anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre eğlenceli filmler, pozitif duygulardan memnuniyet ve zevk duygularını ön plana çıkarırken tiksindirici/nefret uyandırıcı filmler tiksindenmenin yanı sıra daha çok öfke ve üzüntü gibi negatif duygularla karşılık bulmuştur. Araştırmaya göre abartılmış duygularla doğal duygulara verilen tepkiler arasında farklar bulunmaktadır ve duygu kontrolünde tepkiler değişmiştir.

Rebecca vd. (2004)'nin “Anti sosyal sınıf iletişimi: Öğrenci Saldırganlığını Yordayıcı Olarak Öğretmen Etkisi ve Etkileşimsel Adalet” başlıklı makalesinde,

olumsuz öğretmen davranışları ve öğrenci iletişimini araştırılmıştır. Özellikle öğrencinin saldırgan davranışları üzerinde birer yordayıcı olarak öğretmenin anti sosyal ve adaletsiz davranışlarının etkisi incelenmiştir. Katılımcıları Mid-Atlantic Üniversitesi'nden 188 lisans öğrencisi olan bu araştırmanın %53,7'sini erkek, %46,3'ü kız öğrenciler oluşturmaktadır. %73,4'ü 18-20 yaş arası, %25'i 21-23 yaş arası ve %1,6'sı 24 yaş ve üstü katılımcılardır. Araştırma aşamasında davranış değiştirme tekniği, etkileşimsel adalet ve kişilerarası dolaylı saldırganlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenin anti sosyal davranışları ve adaletsiz uygulamalarının öğrencinin saldırganlığını artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmaya göre etkileşimsel adalet algısı ile anti sosyal davranış değiştirme teknikleri algısı arasında negatif bir korelasyon vardır. Yine araştırmaya göre, öğretmenin sınıf içindeki adaletsiz uygulamalarının öğrenci saldırganlığını artırmadaki etkisi anti sosyal davranışlarından daha fazla olmuştur.

Çalışma konusu ile ilgili yukarıda belirtilen yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan görüldüğü üzere, duygu ve özellikle eğitim ortamlarında duyguların etkisi konusu alan yazıda önemli yer tutan konulardan biridir. Yapılan araştırmalar öğretmen-öğrenci ilişkilerinde duyguların önemini göstermektedir. Ayrıca, duygusal iletişimin öğrenme ortamının verimliliği ve öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından olumlu yönde önemini belirtmektedir. Pozitif duygular ve yaklaşımlar, öğrenme ortamını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini pozitif yönde etkilerken negatif tutumların olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve toplanan bu verilerin nasıl çözümlendiğine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden gözlem ve görüşme teknikleri tercih edilmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmalarda araştırmanın doğası, konusu ve amacına göre birçok yöntem kullanılmaktadır. En yaygın biçimde benimsenen yöntemler gözlem, görüşme ve yazılı doküman incelemesidir (Ekiz, 2003). Sınıf ortamında oluşan pozitif ve negatif duyguların öğretmen ve öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden örnek olay incelemesi (case study) kullanılmıştır.

Örnek olay, bir sosyal olgunun kendi bağlamı içinde, çeşitli veri toplama teknikleriyle bilgi toplanarak deneye dayalı olarak incelenmesidir (Robson, 2000: 51-52). Başka bir şekilde tanımlayacak olursak, örnek olay çalışması, sosyal olgu ya da olayın bütüncül olarak anlaşılabilmesini sağlamak amacıyla olay ya da olguyla ilişkili bütün değişkenlerin karşılıklı etkileşiminin incelendiği bir araştırma desendir. Bir örnek olay çalışmasında örnek olay, ilgilenilen durum, birey, grup ya da kurum olabilir. Bir ya da birkaç olayın yoğun bir şekilde incelenmesini içeren örnek olay çalışması sürecinde nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılabilir, ama

derinlemesine inceleme yapmayı içerdiği için genellikle nitel veri toplama tekniklerinden yararlanır (Walliman, 2006: 45-46).

Örnek olay incelemesi, bir ya da birden fazla olayı derinlemesine inceleme demektir. Bazen bir zaman dilimindeki sosyal olaylar da incelenebilir. Aydın (2011)' a göre, bir olayın veya sorunun, yazılı veya sözlü anlatıldıktan ya da filmle gösterildikten sonra, konu hakkında öğrencilerin tartışarak çözüm önerilerini ortaya koymaları temeline dayanan bir öğretim yoludur. Akman (2014)' a göre, özel bir durumun derinlemesine incelenmesidir. Örneğin; Bir öğrencinin kitap okumakta yaşadığı sorunların belirlenmesidir.

3.2. Araştırma Katılımcıları

Araştırmanın örneklemini MEB'e bağlı 2015- 2016 Eğitim-Öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey merkez ilçesinde yer alan bir ilkokul ve bu okulda görev yapan bir 4. sınıf öğretmeni ve öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Seçilen okulun (30 Ağustos İlkokulu) sınıf mevcudu, velilerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri kent ortalamasına yakındır. Araştırma kapsamına alınan katılımcılar 1 sınıf öğretmeni, 21 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 37 kişiden oluşmaktadır. Gaziantep ili genelindeki ilk - ortaokul sınıf mevcutlarının ortalaması 40'tır (<http://gaziantep.meb.gov.tr/>). Tipik durum incelemesinde kentin yapısını temsil eden ortalama bir örnekleme ihtiyaç duyduğumuzdan araştırma verilerini olumsuz etkileyebilecek sosyo-ekonomik ve ya öğrenci/veli eğitim düzeyi açısından uç örneklerden uzak durulmuştur. Patton (1987)'a göre amaç evrene genelleme yapmak değildir. Amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir konu hakkında fikir sahibi olmak veya ilgili konu hakkında yeterli fikri bulunmayanlara somut bir şeyler kazandırmaktır. Bu nedenle, her kesimden insanın yaşadığı, daha homojen bir yapının olduğu, ulaşılabilirlik açısından daha kolay olan şehir merkezindeki 30 Ağustos İlkokulu (Konak Mahallesi) seçilmiştir.

Araştırmanın yapılmasının planlandığı okulun yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek, araştırma kapsamında planlanan gözlem ve görüşmenin yapılması ile ilgili olumlu görüşleri alındıktan sonra araştırmayla ilgili yasal izin alınmıştır. (Ek:5)

3.2.1. Araştırma Evreninin Demografik Değişkenlerine Yönelik Veriler

Bu bölümde araştırma örnekleminin (çalışmaya katılan katılımcı öğrenciler ve öğretmenin) cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi/mesleki kıdem süresine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır değerlendirilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
CİNSİYET		
Kız Öğrenci	17	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17
Erkek Öğrenci	12	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12,
YAŞ		
9-10 yaş arası	24	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E10
11-12 yaş arası	5	K13, E5, E9, E11, E12
SINIF DÜZEYİ		
4. Sınıf (İlkokul)	29	
TOPLAM	29	

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan öğrenci katılımcılarının; 17'sinin kız öğrenci, 12'sinin erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Erkek öğrenci katılımcılarının kız öğrenci katılımcılardan daha az olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3.1' de görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının 24'ünün 9-10 yaş aralığında, 5'inin 11-12 yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3.1'e göre araştırma katılımcılarının tamamının (29 öğrenci) okuldaki eğitim süreleri bakımından 4.sınıfta eğitim-öğretim gördükleri görülmektedir.

Araştırmada, 49 yaşında, mesleki kıdem olarak 19. yılını tamamlamış bir kadın öğretmen katılımcı olarak bulunmaktadır.

3.3. Verileri Toplama Aracı

28.03.2016-29.04.2016 tarihleri arasında yapılan görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla öğretmen ve öğrencilerde oluşan pozitif ve negatif duyguların öğrenme ortamında öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkileri araştırılmıştır.

Araştırmada görüşme tekniklerinden (Individual interview) yarı yapılandırılmış (semi-structured) görüşme tekniği kullanılmıştır. Bir araştırma

tekniki olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cotien ve Manion (1994). Araştırmacı, araştırmakta olduğu konu hakkında önceden hazırlamış olduğu soruların kılavuzluğunda ya da o anda amaçlı sorular yönelterek hedef kişinin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, hedef kişiye araştırma konusuyla ilgili sorular yönelterek kişinin öznel düşünce ve duygularını sistemli olarak öğrenmek, anlamak ve tanımlamaktır. Kvale (1996), bu süreci bir madenci metaforu ile açıklamaya çalışmıştır. Görüşme süreci, bir madencinin maden aramak için derinlemesine yaptığı kazıya benzetilebilir. Nasıl bir madenci değerli bir madeni bulmak için kazı yapıyorsa, araştırmacı da ortaya çıkarmak istediği sonuçlar çerçevesinde sistematik sorularla kişilerin düşünüş tarzını, algılarını, düşüncelerini, duygularını ve yorumlarını gün ışığına çıkarmaya ve öğrenmeye çalışır (Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve detaylandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında bazı soruların cevapları başka sorularda yanıtlanmışsa bu tarz sorular araştırmacı tarafından sorulmayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu haliyle eğitimbilim çalışmalarına daha uygun bir araştırma tekniğidir.

Araştırmada kullanılan diğer bir teknik gözlem (Observation) tekniğidir. Gözlem, her hangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ancak gözlem, basit anlamda sadece normal durumlarda sık olarak görülmeyen davranışları ortaya çıkarmak için kullanılmaz. Eğer bir araştırmacı, her hangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982; Akt.Şimşek ve Yıldırım, 2004). Gözlem, bazı yanlış anlamaların aksine, yalnızca göz ile değil, bütün duyu organları ile yapılabilir. Duyu organlarının yetersizliği halinde, onların gücünü artırıcı, gözlem araçları

kullanılabilir (Karasar, 2007). Gözlem, temelde, verilerin, bir başkasının rapor etmesi vb. yollara değil; doğrudan elde edilmesine dönüktür (Karasar, 2007).

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında betimsel analiz yöntemlerinden görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırma süresince yapılacak olan görüşme ve gözlemler için Gaziantep Valiliği'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek:5).

Araştırma süresince görüşme ve gözlemlerin yapılacağı ilgili ilkokulda görevli idareci ve öğretmenlerden gerekli izinler alındıktan sonra çalışma kapsamına alınacak öğrenciler açık, sade ve anlaşılır bir şekilde bilgilendirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü süre boyunca bütün görüşme ve gözlemler bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Gerekliği görüldüğü yerlerde veya konu dışına çıkıldığında sorular tekrar sorulup açıklığa kavuşturulmuştur.

Araştırma süresi kapsamında gözlem ve görüşmeler 5 hafta sürmüştür (28.03.2016-29.04.2016). Araştırma süresince uygulanan öğretmen ve öğrenci görüşme formlarının her biri 10 sorudan oluşmaktadır (Ek:1 ve Ek:2). Toplam görüşme süresi ise yaklaşık 600 dakikadır. Öğretmen ve öğrenci gözlem formları (Ek:3 ve Ek:4) dikkate alınarak yapılan gözlemler neticesinde her bir gözlem formu vasıtasıyla haftada 2 adet olmak üzere toplamda 10 adet gözlem gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen ve öğrenci görüşme formları her bir öğrenci ve öğretmenle yüz yüze görüşülerek ve anlaşılmayan sorulara netlik kazandırılarak doldurulmuştur. Görüşme esnasında katılımcılar hiçbir şekilde yönlendirilmemiş sorulara içtenlikle cevap verebilmeleri için samimi bir görüşme ortamı oluşturulmuştur. Gözlem ise doğal ortamda (sınıf ve okul ortamında) yapılmıştır. İlişkilere hiçbir şekilde müdahale edilmemiş araştırma kapsamındaki tutum ve davranışlar ve duygusal değişimler ve anlık duygu durumları o an not edilmiştir. Daha sonra teneffüslerde, okul çıkışlarında ve kantinde hakkında not alınan öğrencilerle yumuşak ve rahatlatıcı bir ses tonuyla gözlemle ilişkili olarak gönüllülük esasına dayalı olarak bazı tespitlerde bulunabilmek için kısa görüşmeler yapılmış ve sorular sorulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmesi, yorumlanarak okuyucuya sunulması ve birtakım sonuçlara ulaşılmasıdır. Araştırma verilerinin analizinde şu aşamalar izlenmiştir:

Görüşmelerin dökümü: Soru maddelerinin geçerliği belirlendikten sonra 17 kız öğrenci, 12 erkek öğrenci ve 1 kadın öğretmen olmak üzere toplam 30 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında kaydedilen notlar araştırmacılar tarafından çözümlenmiş ve her bir satıra numara verilerek görüşme dökümü formu oluşturulmuştur. Görüşme dökümleri ile notlar alanında uzman bir kişiye verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır.

Görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması: Görüşmenin dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme soruları bir bir incelenerek, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda her bir soru maddesi ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği: Uygulama sonrasında, görüşme kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri, hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında alanında uzman bir öğretim görevlisiyle incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994)'in önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır:

$$P \text{ (Uzlaşma Yüzdesi \%)} = [Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100.$$

Öğrenci Görüşme Formunda araştırmanın güvenilirliği, birinci soru için %92, ikinci soru için %93, üçüncü soru için %94, dördüncü soru için %92, beşinci soru için %95, altıncı soru için %94, yedinci soru için %93, sekinci soru için %96, dokuzuncu soru için %94 ve onuncu soru için %91 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci Görüşme Form soruları için ortalama (P) %93 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen Görüşme Formunda birinci soru için %94, ikinci soru için %93, üçüncü soru için

%93, dördüncü soru için %92, beşinci soru için %95, altıncı soru için %92, yedinci soru için %94, sekinci soru için %95, dokuzuncu soru için %94 ve onuncu soru için %92 olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde Öğretmen Görüşme Form soruları için ortalama (P) %93 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Daymon ve Holloway (2003) araştırmalarda yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarını, araştırma boyunca karşılaşılan zorlukları ve problemleri göstermenin en iyi yöntemlerinden birisi olduğunu belirtmişlerdir. Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmacının araştırdığı bilgiye araştırma süresince müdahale etmeden, tarafsız gözlem ve doğal şekliyle ulaşmaya çalışmasıyla sağlanır. Ölçme sonuçlarının geçerliliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Nitel araştırmalarda raporlaştırma sürecinin ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının ayrıntılı bir şekilde araştırmacı tarafından belirtilmesi araştırmanın geçerliliğini artırması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca, betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı bir araştırmada katılımcılardan doğrudan alıntılara yer vermek ve sonuçları açıklamak araştırmanın geçerliliği için önemli stratejilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Başka araştırmacılarda (Roberts ve Priest, 2006) geçerliği; “*ne ölçmeye inandığımızla ne ölçmeyi tasarladığımızın yakınlığıdır*” şeklinde ifade etmiştir.

Nitel araştırmacılar tarafından geçerlik kavramı üzerinde farklı tanımlamalar yapılmış ve farklı şekilde yorumlanmıştır. Bunun yanında farklı sınıflandırmalar da yapılmıştır. Maxwell (1992) geçerlik kavramını beş boyutta sınıflandırmıştır: Betimsel geçerlik (descriptive validity), kuramsal geçerlik (theoretical validity), yorumlayıcı geçerlik (interpretive validity), genellenebilir geçerlik (generalizability validity) ve değerlendirmeci geçerlik (evaluative validity)'tir. Daymon ve Holloway (2003), Maxwell'den (1992) farklı olarak geçerlik kavramını üç boyutta ele almıştır. Bunlar; iç geçerlik (internal validity), genellenebilirlik (generalizability veya external validity) ve ilişki (relevance) şeklindedir.

Maxwell (1992)'e göre görülen ve duyulan her olayın rapor edilmesi *betimsel geçerlik*; betimlenen olayın araştırmacılar tarafından detaylı olarak ilişkilendirilmesi diğer bir deyişle sürece müdahil olunması *yorumlayıcı geçerlik*;

araştırma süresince elde edilen verilerin içerikle bir bütünlük oluşturup oluşturmadığının incelenmesi kuramsal geçerlik; özel bir durumun veya popülasyonun diğer bireylere genişletilebilmesi *genellenebilir geçerlik*, çalışılan sürecin meşru olarak onaylanması ve sorunlara çözüm getirmesinin yanında başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması *değerlendirmeci geçerlik*'tir. Damon ve Holloway (2003)'e göre *iç geçerlik*, elde edilen bulguların doğruluğu araştırmanın amacını ve katılımcıların sosyal gerçekliğiyle olan ilişkisidir. *Genellenebilirlik*, belirli bir örneklemden elde edilen verilerin benzer durum ve örneklemelere doğrudan aktarılmasıdır. *Uygunluk/İlişki*, araştırmanın hem araştırmacı hem de okuyucu tarafından anlamlı bir örüntü oluşturmasıdır.

Nitel araştırmalarda derinlemesine ve zengin bilgilerin elde edilmesi araştırmanın güçlü, dikkatli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Kuş, 2009). Güvenirlik, geçerliliğin ön koşuludur. Marvasti (2004) tarafından güvenirlik, bir araştırmadan elde edilen sonuçların farklı araştırmacılar tarafından da elde edilmesi şeklinde yorumlanmıştır. Mayring (2000) güvenirlik için, ölçümün ve yaklaşımın doğruluğunu anlatmaktadır ifadesini kullanmıştır. Bir ölçeğin tutarlılığını, duyarlılığını ve kararlılığını gösterir, onun her zaman aynı sonuçlar vereceğini belirtir (Büyüköztürk vd., 2012).

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik kavramını farklı şekillerde yorumlamalarına rastlanmaktadır. Geleneksel bakış açısıyla geçerlik ve güvenirlik tanımları zamanla araştırmanın niteliğini ifade etmekte yetersiz kaldığı düşüncesi ön plana çıkmıştır. Lincoln ve Guba (1985) “Trustworthiness” kavramının nitel araştırmalardaki güvenirlik ve geçerlilik kavramlarını daha net bir şekilde ifade edeceğini belirtmişlerdir. Geçerlik ve güvenirlik (trustworthiness), araştırma sürecini en iyi şekilde yansıtan ve araştırma boyunca gerçekleştirilen tüm karar verme aşamalarının araştırmalar tarafından en iyi şekilde ortaya konmasıyla gerçekleşir (Hinds, Scandrett-Hibden & McAulay, 1990).

Bu nitel araştırma, klasik güvenirlik ve geçerlilik bakış açısından ziyade Lincoln ve Guba tarafından geliştirilen “Trustworthiness” kavramı ve öğeleriyle açıklanmaya çalışılmıştır:

1. *Güvenilir olma (credibility)*: Okuyucu, katılımcı ve araştırmacı tarafından bulguların doğruluğunun belirlenmesine dayalıdır (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmada geçerliği artırmak için literatüre incelenmiş, içerikle ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturmak için görüşme formu geliştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan

görüşme ve doğal ortamda gerçekleştirilen gözlem yazılı hale dönüştürülmüş ve katılımcılar tarafından incelenmiştir.

2. *Aktarılabilirlik (transferability)*: Katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler müdahale edilmeden veya yönlendirilmeden not edilip daha sonra orijinalliğini koruyarak yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırma süresince elde edilen tüm veriler, araştırmacı ve alanından uzman bir öğretim üyesi tarafından¹ ayrı ayrı kodlanmış, temalar, alt temalar belirlenmiş ve genel anlamda görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın bütün verileri araştırmacı tarafından sade ve anlaşılır bir üslupla özetlenmiş okuyucu, araştırmacı ve katılımcılar arasında anlaşılır bir örüntü oluşturulmuştur.

3. *Güvenilirlik, (dependability)*: Araştırmanın bulguları yorum ve genelleme yapılmadan alanında uzman bir başka öğretim üyesiyle karşılıklı görüş birliğine varılarak okuyucuya sunulmuştur.

4. *Doğrulanabilirlik (confirmability)*: Demir ve Bütüner (2014)'e göre araştırmanın tüm verileri teyit edilebilirliği sağlamak için araştırmacı tarafından saklanmalıdır. Bu araştırmanın tüm verileri gerekli görüldüğünde doğrulanabilmesi için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problemleri için gözlem ve görüşme teknikleriyle toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayalı tespit/yorumlar alt başlıklar halinde belirtilmiştir.

4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

“Okul ortamında eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan pozitif ve negatif duyguların sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine etkileri nelerdir?” sorusu araştırmamızın temel problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problem cümlesine ait alt problemlere ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.1.1. Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğretmen İfade ve Davranışları

Bu başlık altında sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen ifade ve davranışlarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4.1’de öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen ifade ve davranışları, alt tema ve kod olarak sunulmuştur. Tablonun altında ise bulgulara dayalı açıklamalar ve bazı öğrencilerin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.1. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğretmen İfade ve Davranışlarını Gösteren Alt Tema ve Kodlar

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğretmen İfade ve Davranışları	Pozitif Yönde Öğretmen İfade ve Davranışları	El-kol hareketleri
		Kaş-göz hareketleri
		Onaylama tarzı/ gülümsemesi
		Yapıcı/pozitif söylemi (aferin, başarabilirsin)
		Sevgili, saygılı, korumacı yaklaşım
		Tahtaya kaldırması
		Başın okşanması
		Etkinlik duyurusu
		Beden eğitimi dersine çıkış duyurusu
		Ayağa kalkış tarzı
		Sınav duyurusu

Tablo 4.1.'e göre öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen ifade ve davranışlarına ilişkin temada öğretmenin el-kol ve kaş-göz hareketlerinin, onaylama tarzının/gülümsemesinin, yapıcı/pozitif söyleminin, sevgili, saygılı ve korumacı yaklaşımının tahtaya kaldırmasının, öğrencinin başını okşamasının, etkinlik ve beden eğitimi dersine çıkış duyurusunun, ayağa kalkış tarzı ve sınav duyurusunun pozitif yönde öğretmen ifade ve davranışlarına ilişkin alt temada ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.'den yola çıkılarak öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen ifade ve davranışlarına ilişkin öğrenciler tarafından farklı bakış açılarıyla yapılan açıklamalar neticesinde, öğretmen ifade ve davranışlarının pozitif duyguları ortaya çıkarması açısından farklılık/çeşitlilik gösterdiğini yorumlayabiliriz.

Bu temaya ilişkin olarak araştırmaya katılan bazı katılımcıların görüşmelerde açıkladıkları veriler kendi ifadeleriyle aşağıda yer almaktadır:

Öğrenci-E6: “...Yarışmalarda takdir edilmek ve öğretmenin el-kol hareketleri çok hoşuma gidiyor. Çalışkan olduğumu düşünüyorum ve hep takdir edilmek için daha çok çalışıyorum derslerime...”

Öğrenci-E7: “...Öğretmenimin ümit verici sözleri özgüvenimde artış meydana getiriyor. Başaracağımı ve daha çok mutlu olacağımı hissediyorum. Özgüvenim artınca hırslanıyorum sorulara yanlış cevap bile versem öğretmenim doğrularını söylüyor ve başımı okşuyor, mutlu oluyorum...”

Öğrenci-E11: “...Öğretmenin ders anlatırken yüz hareketleri hem çok komik hem de dersi daha iyi anlamamı sağlıyor...”

Öğrenci-K17: “...Öğretmenin göz hareketleri çok şirin görünüyor ve “1. Olacaksınız” sözleri benim güvenimi artırıyor. Başarımla artacağına inanıyorum...”

Öğrenci-K6: “...Öğretmenin dersi anlatış şekli ve ders anlatmak için ayağa kalkış şekli hem komik geliyor hem de hoşuma gidiyor. Uykum bile gelse dersle ilgilenmeye başlıyorum...”

Öğrenci-K1: “...Öğretmen bazı zamanlar soruyu bilsem de bilmesem de başımı okşadığında sevildiğimi hissediyorum ve başarıya inancım artıyor...”

Öğrenci-K2: “...Öğretmenimin bana gülmesi kendimi iyi hissetmemi sağlıyor. Ben de herkese “Günaydın, merhaba!” demek istiyorum. Gülümsüyorum...”

Öğrenci-E3: “...Tahtaya çıkınca ve öğretmenin kafamı tutarak herkes başarabilir demesi özgüvenimi artırıyor. Öğretmenimin bu korumacı, sevgili ve saygılı yaklaşımı bana huzur veriyor...”

Öğrenci-K5: “...Mutluyum çünkü öğretmenim beni seviyor. Beni sevmesi mutlu olmamı sağlıyor ve derslerimde başarılı olduğum için de özgüvenim daha da artıyor. Daha çok neşeleniyorum ve daha çok derse katılmak istiyorum...”

Öğrenci-E8: “...Öğretmenim tarafından sevildiğimi hissedince derse karşı ilğim artıyor çünkü yanlış yapsam bile arkadaşlarım bana gülmüyor☺ daha çok parmak kaldırıyorum ve hareketli oluyorum. Daha çok şaka yapmak istiyorum...”

Öğrenci-K11: “...Teneffüste yaşadığım güzel olaylardan dolayı örneğin öğretmenim bana gülünce ve başımı okşayınca derse huzurlu giriyorum ve derse daha çok katılıyorum ...”

Öğrenci-E1: “...Öğretmenim bana güzel şeyler söyleyince beni oyuna alınca değer verdiklerini görüyorum ve herkese daha iyi davranıyorum ve derste daha çok parmak kaldırıyorum, derse karşı ilğim artıyor...”

Öğrenci-K15: “... “Öğretmenimin beden eğitimi dersine çıkıyoruz” veya “Bugün yazılı var.” Demesi beni sevindiriyor...”

Öğrenci-E2: “...Öğretmenimin doğru cevap verdiği zaman “Aferin!” demesi beni çok sevindiriyor ve mutlu oluyorum...”

Öğrenci-K12: “... Öğretmenin sorunun doğru cevabını bildiğimde gözünü kırpması ve teneffüslerde biz ona günaydın dediğimizde bize kafasıyla karşılık vermesi hem hoşuma gidiyor hem de komik geliyor. Öğretmenim çok komik bir insan aslında.:)”

Bu çalışmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen ifade ve davranışlarına yönelik bazı gözlem verileri aşağıda belirtilmiştir:

Gözlem-1 (Öğrenci-E6): E6'nın öğretmeni tarafından sevilmesi ve favori gösterilmesi, okulu sevmesini, derse karşı istekli ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olmasını sağlıyor. Liderlik rolünü üstleniyor, oyunlarda grubu yönlendiriyor. Sınıf nöbetçisi olduğu gün görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getiriyor ve bu sorumluluk duygusu ve kendine güven öğretmeni ve arkadaşları tarafından olumlu duygularla karşılık buluyor. Sınıf içi derse katılımı yükseliyor.

Gözlem-2 (Öğrenci-K13): Deneme sınavı sonrasında öğretmenin herkesin önünde başarılı olan öğrencileri övmesi öğrencileri onurlandırdı. K13'ün kendine olan güveni daha da arttı ve ders süresince hep aktifti. Bu aktiflik diğer arkadaşlarını da hareketlendirdi ve “ Öğretmenim, Öğretmenim” çığlıkları arasında sınıfta pozitif yönde bir rekabet ortamı oluştu.

Gözlem-3 (Öğrenci-K8): Öğretmen tarafından yapılan bir şaka/espri öğrenciler tarafından olumlu karşılandı ☺. Ders esnasından daha istekli göründüler. Samimi bir sınıf ortamı oluştu. Öğrenciler mutlu ve huzurluydu. K8, öğretmenin pozitif davranış ve söylemleriyle sınıf içi performans açısından daha aktif ve özgüvenli göründü.

Gözlem-1 (Öğretmen): Öğretmenin dersi görsel materyallerle işlemesi ve derste düşünmeye sevk edici sorular sorması (işitme cihazlarıyla ilgili) öğrencilerde merak duygusunu ve ilgiyi artırdı. Öğrencilerdeki yüksek güdülenme öğretmenin motivasyonunu artırdığı için derste daha istekli ve hareketli olmaya başladı.

Gözlem-2 (Öğretmen): Öğretmen merak uyandıracak sorular sorduğunda öğrencilerin gözlerini ayırmadan meraklı gözlerle öğretmene bakma ihtiyacı duyması öğretmen açısından öğretme ortamını kolaylaştırdığı görülmektedir. Öğrencilerdeki hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması, herkesin derse verilen

ödevi ve çalışmayı yaparak gelmesi öğretmenin derse olan şevkini artırmış, vücut dilini daha çok kullanarak (başın okşanması gibi) dersi işlemesini sağlamıştır.

4.1.2. Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasına Sebep Olan Öğretmen İfade ve Davranışları

Bu başlık altında öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğretmen ifade ve davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4.2.'de öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğretmen ifade ve davranışlarını gösteren alt tema ve kodlar verilmiştir. Tablonun altında ise bulgularla ilgili açıklamalar ve bazı katılımcıların görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.2. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasına Sebep Olan Öğretmen İfade ve Davranışları Gösteren Alt Tema ve Kodlar

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasına Sebep Olan Öğretmen İfade ve Davranışları	Negatif Yönde Öğretmen İfade ve Davranışları	Kırıcı davranışlar (bağırarak, dövme)
		Sevgi eksikliği
		Kırıcı sözler (hakaret etmek)
		Kaş-göz hareketleri
		El-kol hareketleri
		Ayrımcılık yapmak
		Cevabı bilinmeyen sorularda tahtaya kaldırmak
Tahtaya kaldırmamak		

Tablo 4.2.'ye göre öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğretmen ifade ve davranışlarına ilişkin oluşturulan temada ortaya çıkan öğretmenin kırıcı davranışlarının, sevgisizliğinin, kırıcı sözlerinin, kaş-göz hareketlerinin, el-kol hareketlerinin, ayrımcılık yapmasının, cevabı bilinmeyen sorularda tahtaya kaldırması ve tahtaya kaldırmamasının negatif öğretmen ifade ve davranışları alt temasında ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.'de öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğretmen ifade ve davranışlarının sözlü ve sözsüz davranışlarla ifade edildiğini belirtebiliriz.

Bu temaya ilişkin olarak araştırmaya katılan bazı katılımcıların negatif öğretmen ifade ve davranışlarına ilişkin görüşmelerde açıkladıkları veriler kendi ifadeleriyle aşağıda yer almaktadır:

Öğrenci-K12: “...Öğretmenin tahtaya vurmasından bağırmasından korkuyorum. Soruyu yapabileceğim bile korkumdan parmak kaldırmıyorum, kendime olan güvenimi yitiriyorum...”

Öğrenci-K5: “...Öğretmenim çok konuşuyorsun dediğinde üzülüyorum biraz sessiz durduktan sonra tekrar konuşmaya başlıyorum ben çok hareketli ve sabırsızım...”

Öğrenci-E10: “...Öğretmenin kermes var demesi beni çok heyecanlandırıyor çünkü ders işlemiyoruz. Kermese gidip bir şeyler yiyoruz. Bazen şaka yaptığında da öğretmeni komik ve eğlenceli buluyorum...”

Öğrenci-K15: “...Öğretmenim tarafından sevilmediğimi hissettiğimde derslere hiç girmek istemiyorum o gün. Çünkü bir şey yaparsam kızar diye de korkuyorum. Öğretmenim kaşlarını çattığında ve tahtaya çıktığımda kızar korkusuyla derse yoğunlaşamıyorum...”

Öğrenci-E6: “...Kitaplarımı getirmeyi unuttuğumda öğretmenim kızar rezil olurum korkusuyla derse katılmıyorum. Öğretmenim benimle ilgilenmeyince üzülüyorum da. Sınavlara iyi hazırlanamıyorum ve başarısız oluyorum...”

Öğrenci-K13: “...Öğretmenim kızdığı ve kırıcı sözler söylediği zaman çok üzülüyorum ve derslerime çalışamıyorum çünkü hep ağlıyorum. Başarısız olduğum zaman ailemi de üzdüğüm için daha çok üzülüyorum...”

Öğrenci-E3: “...Okulda kavga olunca öğretmenim kızıyor bende derste korkuyorum. Arkadaşlarımın kavga etmesini hiç sevmiyorum...”

Öğrenci-K13: “...Öğretmenimin kırıcı sözleri beni olumsuz etkiliyor, hoş bulmuyorum...”

Öğrenci-K4: “...Öğretmenimin hareketlerinden bazen derste kötü etkilenebiliyorum. Sinirli olduğu zaman yüzü sert, kaşları çatık oluyor. Ben de ona bakmak istemiyorum bana kızar diye...”

Yapılan analizler neticesinde öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğretmen ifade ve davranışlarına yönelik bazı gözlem verileri aşağıda belirtilmiştir:

Gözlem-4 (Öğrenci-E2): Öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap vermesi neticesinde E2'nin “ Evet, doğru.” şeklinde karşılık bulması hayal kırıklığı yaşamasına neden oldu. Derse olan ilgisini yitirdi. Öğretmeni gözleriyle sorguladı. Aferin, süper, mükemmel gibi ifadeler yerine bu ifadeyle karşılaşması öğrenciyi olumsuz etkiledi. Bunu hak etmediğini söylemek ister gibi öğretmene derin derin baktı.

Gözlem-3 (Öğretmen): Öğretmen ders işlediği sırada konunun pekişmesi için sorduğu sorunun ardından kimse cevaplayamayınca “ Hiç kimse sorunun cevabını hatırlayamadı mı?” diye hafif sitemli bir ses tonuyla ☹ öğrencilerde karşılık araması öğrencilerin daha da üzülmelerine☹ ve sessizleşmesine neden oldu. “ Gene çalışmadan mı geldiniz?” cümlesiyle de öğrenciler iyice sessizleşti/pasifleşti ve sınıf içi derse katılım oranı gözle görülür şekilde düştü çünkü öğrencilerde güvensizlik ve tedirginlik ortaya çıktı. Terlemeye başladılar, elleri titredi.

4.1.3 Öğrenciler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumlar

Bu başlık altında öğrenciler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4.3.'te öğrenciler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumları gösteren alt tema ve kodlar verilmiştir. Tablonun altında ise bulgularla ilgili açıklamalar ve bazı katılımcı öğrencilerin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.3. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğrenciler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumları Gösteren Alt Tema ve Kodlar

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğrenciler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumlar	Durumsallık Faktörü	Kavga
		Alay etmek
		Kötü davranmak
		Yüksek ses
		Kötü söz
		Yalan
		Çelme akmak
		Oyuna alınmamak
		Fiziki koşullar

Tablo 4.3.'e göre öğrenciler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlara yönelik oluşturulan temada katılımcılar, durumsallık faktörü alt temasında kavga, alay etmek, kötü davranmak, yüksek ses, kötü söz, yalan, çelme takmak, oyuna alınmamak ve fiziki koşullar gibi ifadeleri tekrarlamıştır.

Tablo 4.3.'ten yola çıkarak öğrenciler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumların içinde bulunulan durum odaklı olduğunu özellikle kişilerin hal, hareket ve tavırlarına odaklandığını ifade edebiliriz.

Bu temaya ilişkin olarak araştırmaya katılan bazı katılımcıların öğrenciler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlara yönelik görüşmelerde açıkladıkları kendi ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Öğrenci-E9: “...Arkadaşlarımın kavga çıkarması ya da benimle alay etmeleri, öğretmenimin bağırıp çağırmasına hem öfkeleniyorum hem de korkuyorum. Öfkelendikçe bazen kendimi tutamayıp ağlıyorum...”

Öğrenci-E12: “...Bazen arkadaşlarım bana kötü davranıyorlar bende suratımı asıyorum. Derse girdiğimizde sessizleşiyorum ve hiçbir şey yapmıyorum...”

Öğrenci-E8: “...Üst sınıflardan ses gelmesine kızıyorum çünkü derse odaklanamıyorum ve anlamıyorum...”

Öğrenci-K3: “...Sınıf arkadaşlarım derste bağırarak konuşmalar yapınca sinirleniyorum çünkü dersi anlayamıyorum...”

Öğrenci-E1: “...Bir arkadaşım bana okul çıkışında çelme taktı çok sinirlendim[⊗] Ertesi gün ben de ona aynısını yapmak istedim gece uyuyamadım. Aklım hep ondaydı, hırslıydım. Ona aynısını yapmayı düşünmekten dersi hiç dinlemedim ve arkadaşlarımla konuşmadım...”

Öğrenci-E4: “...Bahçede dolaştığımda beni döverlerse üzülüyorum ve korkuyorum. Kaçıyorum. Sinirimi çıkaramazsam eve gidip anneme kızıyorum yemek yemiyorum. Okula gelmek istemiyorum, dersleri dinlemiyorum yine beni döverler diye kaygılanıyorum...”

Öğrenci-K5: “...Mutsuz olduğum zaman derslerden hiç zevk almıyorum ve tahtaya kalkmak istemiyorum soruları yapsam bile sessizce oturuyorum...”

Öğrenci-K6: “...Öğrenci kavgaları ve atışmaları derste dikkatimi dağıtıyor bu davranışları bana zarar verdiği için hoş bulmuyorum...”

Öğrenci-E7: “...Sınıf arkadaşlarımın hakkımda konuşması ve yalan söylemeleri güvenimi zedeliyor. Onlarla aynı sınıfta olmak istemiyorum. Kimseyle konuşmak istemiyorum. Kantinde ya da bahçede onlarla konuşmuyorum...”

Öğrenci-K8: “...Kötü söz duyduğumda üzüliyorum. Arkadaşlarım tarafından bana lakap takılmasından nefret ediyorum ve kendimi huzursuz hissediyorum...”

Öğrenci-E6: “...Oyuna alınmadığımda ve arkadaşlarım bana kötü adam dediklerinde çok üzüliyorum ve herkese gıcık oluyorum...”

Öğrenci-E2: “...Sınavda düşük not alınca kendimi kötü hissediyorum ve arkadaşlarımla daha az konuşuyorum. Utanıyorum☹. Herkes bana bakıyor sanıyorum ve bakıyorlar da sonra sinirleniyorum☹...”

Öğrenci-E7: “...Bir keresimde arkadaşımın bana teneffüste çelme takmasına çok sinirlendim. Herkes bana güldü. Sinirle kalktım ve ben de onu ittim. Arkadaşlarımın benimle alay etmelerini, kötü sözlerle şaka yapmalarını sevmiyorum, öfkeleniyorum, hiç dayanamıyorum...”

Öğrenci-K17: “...Tahtada soruya cevap veremediğim zaman küçük düştüğümü hissediyorum. Utanıyorum, kendime güvenim sarsılıyor...”

Öğrenci-E12: “...Okula geldiğimizde ilk ders sınıflar çok soğuk oluyor, üşüyorum. Mantomu çıkarmıyorum sonrada terliyorum, dersi çok iyi dinleyemiyorum. Bu durumdan rahatsız oluyorum...”

Yapılan analizler neticesinde, öğrenciler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlara yönelik bazı gözlem verileri aşağıda verilmiştir:

Gözlem-5 (Öğrenci-E3): Okul bahçesinde öğrenciler oyun oynarken birbirlerini itip düşürmeleri sonucunda kavga çıktı. E3 bu durumdan negatif anlamda çok etkilendi. Bütün arkadaşları kavgayı ayırmaya çalışırken E3 tedirgin ve heyecanlı bir şekilde koşarak o ortamdaki uzaklaştı. Okul içerisine girdikten sonra ürkek gözlerle etrafa baktı.

Gözlem-6 (Öğrenci-K16): Kız öğrenciler teneffüste ip oyunu oynarlarken oyunda atlama sırası K16'ya geldiğinde arkadaşlarının sen atlayamıyorsun deyip sadece ipi sallamasını istemeleri K16'da büyük bir hayal kırıklığı ve üzüntüye neden oldu. Hiç itiraz etmeden sallamaya devam eden K16 oyundan soğudu ve bir iki dakika sonra ben oynamayacağım diyip oyundan çıktı. (4. Hafta)

Gözlem-4 (Öğretmen): Okulun ilk giriş ziline az bir süre kala okul dışında yaşanan bir kavga olayı öğrencileri ve öğretmeni tedirgin etmesi öğrencilerin derste derse karşı ilgi, istek ve dikkati olumsuz etkiledi. Öğretmenin de olayın etkisiyle

enerjisi düşüktü. Sınıf yönetimini sağlarken öğrencilerin aşırı demoralizasyonu öğretmenin nasıl hamleler yapacağını kestirememesiyle sonuçlandı. Öğrencilerin gözlerinde korku, endişe ve tedirginlik gibi duygular vardı. Öğretmen konuyu verimli bir şekilde işleyemedi ve öğrenciler anlamadıklarını dile getiremediler. Öğretmen anladınız mı diye sorduğunda hep bir ağızdan kısık sesle “Anladık.” dediler. Öğretmen zilin çalmasıyla konuyu tekrar işleyeceğini dile getirdiği görüldü.

4.1.4 Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğrenci İfade ve Davranışları

Bu başlık altında öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci ifade ve davranışlarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4.4.’te öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci ifade ve davranışları, alt tema ve kod olarak sunulmuştur. Tablonun altında ise bulgulara dayalı açıklamalar ve bazı öğrencilerin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.4. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğrenci İfade ve Davranışlarını Gösteren Alt Tema ve Kodlar

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumlu Yönde Etkileyen ve Pozitif Duyguların Ortaya Çıkmasını Sağlayan Öğrenci İfade ve Davranışları	Pozitif Yönde Öğrenci İfade ve Davranışları	Merak
		Saygı
		Yardımlaşma
		Kurallara uymak
		Derse katılım

Tablo 4.4.’e göre öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci ifade ve davranışlarına ilişkin temada merak, saygı, yardımlaşma, kurallara uyma ve derse katılım gibi ifadelerin pozitif yönde öğrenci ifade ve davranışlarına ilişkin alt temada ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.’ten yola çıkılarak öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci ifade ve

davranışlarına ilişkin çeşitli öğrenci ifadesi ve davranışlarının öğretmen cephesinden pozitif duyguları ortaya çıkardığını belirtebiliriz.

Bu temaya ilişkin olarak araştırmaya katılan kadın katılımcı öğretmenin görüşmelerde açıkladığı veriler kendi ifadeleriyle aşağıda yer almaktadır:

Öğretmen: “...Öğrencilerimin ‘nasıl yapabiliriz?’ sözleri beni ümitlendiriyor böylelikle konuya ilgi duyduklarını ve çabaladıklarını görüyorum. Sınıf içi performanslarına olumlu yansıyor ve ders verimli geçiyor...”

Öğretmen: “...Birbirlerine karşı saygılı davranışları, korumacı tutumları, yardımlaşmaları beni ümitlendiriyor. İnsani yönden geliştiklerini düşünüyorum. Eğitim de en az öğretim kadar önemli çünkü bu çocuklar gerçek hayatla yüzleştiklerinde daha iyi ve hızlı adapte olabilecekler...”

Öğretmen: “...Uygun ve kurallara uyararak beni derse beklemeleri böylelikle öğrettiğim bazı davranışları kazandıklarını görüyorum. Kendimi daha huzurlu hissediyorum ve işime daha iyi odaklanabiliyorum...”

Öğretmen: “Derse katılım sağladıklarını belli eden sözler söylediklerinde mutlu oluyorum. Derse ilgilerini çektiğim ve daha huzurlu bir sınıf ortamında görevimi icra ettiğim için...”

Yapılan analizler neticesinde, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğrenci ifade ve davranışlarına yönelik bazı gözlem verileri aşağıda verilmiştir:

Gözlem-7 (Öğrenci-E7): E12'nin derse karşı aşırı ilgisi, hazır bulunurluğu, sürekli parmak kaldırıp derse katılması, öğretmen tarafından olumlu karşılanmış ve derste ekstra bilgi vermesini sağlamıştır Karşılıklı iletişim/etkileşim hem öğretmenin hem de öğrencinin performansına ve duygu durumlarına olumlu yansımıştır.

Gözlem-8 (Öğrenci-K11): K11'in sınıf içi performansının yüksek olması ve derse karşı istekli olması öğretmenin K11'in başını okşamasını sağlamıştır. Kendini iyi hissettiği yüz hatlarına yansıyan K11 (tebessüm ediyor) öğretmenine sempati duyuyor ve devamında derse ilgisi daha da artıyor.

Gözlem-5 (Öğretmen): Öğretmenin ilk derste derse gülümseyerek girmesi ve güler bir sesle “ Günaydın çocuklar !” demesi öğrencilerde bir rahatlama ve mutluluk hissi uyandırdı. Derse hazırlıklı gelen öğrenciler çok istekli ve hareketliydi. Kendilerini öğretmene göstermeye çalışıyorlardı. Daha az hazırlıklı gelenler daha sessiz bir şekilde daha az dikkat çekerek derse müdahil oluyorlardı.

Öğretmenin dikkatini çeken bu durum derse hazırlıklı gelenlerin ödüllendirilmesiyle (herkesin karşısına çıkarılıp alkışlatıldılar.) daha da pekiştirildi. Derslerin daha eğlenceli ve hızlı geçmesi için herkesin derse hazırlıklı gelmesini, verilen ödevlerin yapılması gerektiğini belirtti. Öğrenciler onayladı. Öğretmenin derse girişi esnasındaki pozitif tutumu öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştırdı. Ders sonundaki yapıcı eleştiri/telkinleri öğrencilerde minnettarlık duygusunun ve farkındalığın oluşmasını sağladı.

Gözlem-6 (Öğretmen): *Öğretmenin Fen dersinde mikroskobun tarihsel gelişimi konusunu işlerken aynı anda hem görsel hem işitsel materyallerden yararlanması, soru cevap tekniğini kullanması öğrencilerin dikkatini çektiği için derse karşı tutumlarını (daha sessiz ve dikkatli olmaya başladılar) olumlu yönde etkiledi. Pozitif yönde sessiz bir sınıf ikliminde bilgiler daha rahat aktarıldı ve anlaşıldı. Bu disiplin anlayışı öğretmen tarafından olumlu karşılanmış, öğretmenin sınıf yönetimine ve performansına olumlu şekilde yansımıştır.*

4.1.5 Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasına Sebep Olan Öğrenci İfade ve Davranışları

Bu başlık altında öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğrenci ifade ve davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4.5.'te öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğrenci ifade ve davranışlarını gösteren alt tema ve kodlar verilmiştir. Tablonun altında ise bulgularla ilgili açıklamalar ve bazı katılımcıların görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.5. Katılımcı Görüşlerine Göre Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasına Sebep Olan Öğrenci İfade ve Davranışlarını Gösteren Alt Tema Ve Kodlar

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerini Olumsuz Yönde Etkileyen ve Negatif Duyguların Ortaya Çıkmasına Sebep Olan Öğrenci İfade ve Davranışları	Negatif Yönde Öğrenci İfade ve Davranışları	Kavga
		Yalan
		İftira
		Şikâyetçi tutumlar
		Gruplaşma

Tablo 4.5.'e göre öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğrenci ifade ve davranışlarına ilişkin oluşturulan temada kavga, yalan, iftira, şikayetçi tutum ve gruplaşma gibi ifadelerin negatif yönde öğrenci ifade ve davranışları alt temasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5.'ten yola çıkarak öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğrenci ifade ve davranışlarını öğretmenin farklı görüşlerle ifade ettiğini belirtebiliriz.

Bu temaya ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmen katılımcının öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğrenci ifade ve davranışlarına yönelik açıklamaları görüşmelerde kendi ifadeleriyle aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen: “...Yalan söylemelerine ve korktukları için kendi suçlarını bastırmak için iftirada bulunmalarına çok öfkelenirim. Bu konuda oldukça hassasım gelecekte karakterlerini oluştururken oldukça önemli...”

Öğretmen: “...Öğrencilerim şikâyetçi tutumlar sergilediklerinde hoşgörü sınırlarını yeteri kadar geliştirmediklerini düşünüyorum. Bu tarz olumsuz davranışlar sergilediklerinde sınıf içinde veya okul ortamında daha sert ve disiplinli oluyorum...”

Öğretmen: “ ...‘Yapamayacağız, 1. Olamayacağız’ sözleri beni üzüyor. Bu sözleri duyunca onlara çok yük yüklediğimi düşünüyorum ve öz eleştiri yapmam gerekiyor. Motivasyonum düşüyor...”

Öğretmen: “...Bazen gruplaşmalar oluyor bu durum sınıf bütünlüğünü ve öğrenme ortamını bozuyor. Sınıf içindeki pozitif atmosfer kayboluyor ve dersler daha monoton geçebiliyor...”

Yapılan analizler neticesinde sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğrenci ifade ve davranışlarına yönelik bazı gözlem verileri aşağıda belirtilmiştir.

Gözlem-7 (Öğretmen): Öğrencilerin bildikleri sorularda hem parmak kaldırıp hem de “Öğretmenim, öğretmenim!” diye söz hakkı istemesi öğretmeni gerdi ☹ ve ders esnasında sesinin yükselmesine neden oldu. Kendini kontrol etmekte zorlandı ve davranışlarında negatif yönde değişim görüldü. Masaya daha çok vurmaya, dişlerini sıkmaya başladı. “ Sessiz olun!” uyarıları çoğaldı. Dersin pozitif

yönde seyreden atmosferi - ders karşılıklı etkileşim içinde işleniyordu – yerini öğretmenin anlık duygu değişikliğiyle birden negatife çevirdi. Öğrenciler korktukları için pasif dinlemeye geçtiler. Öğretmenin öğrencilerle etkileşimde yaşadığı sorun, duygularını negatif yönde etkiledi.

Gözlem-8 (Öğretmen): *Bildiği soru karşısından öğretmenden daha güçlü bir pekiştireç bekleyen öğrencinin istediği karşılığı alamaması neticesinde öğrenci hayal kırıklığına uğradı. Öğrencide o andan itibaren davranış bozuklukları ortaya çıkmaya başladı. Dersi sabote etmeye çalışan davranışlar (arkadaşlarıyla konuşmak, kalem açmak için çöp kutusunun yanına gitmesi gibi) sergilemeye başladı. Öğretmen bu duruma öfkeleni ve sınıf içinde yüksek ses, ciddi bir yüz ifadesi ve öğrencilerle şakalaşmamak gibi disiplini sağlamaya yönelik daha sert önlemler almaya, yaptırımlar uygulamaya başlamıştır.*

Gözlem-9 (Öğrenci-E4): *E4'ün gözlemler doğrultusunda üzgün olduğu için sınıf içi performansının daha düşük olduğu görülmüştür. Ürkek gözlerle derisi dinlemeye çalıştı. Kitaplarını getirmediği için öğretmenin kızmasıyla derse karşı olumsuz tutumlar sergilemeye devam etti. Mutsuzdu. Aşırı sessizlik ve güvensizlik gözlendi. Suçluluk hissetti. Arkadaşları tarafından sorgulanıp sorgulanmadığını kontrol etmek ister gibi ürkek gözlerle onlarla temasta bulundu ve bu süreçte ilgisi dağıldığı için konuyu kaçırdı. Durmadan sağa sola baktı bir an önce dersin bitmesini ister gibi tepkilerde bulundu.*

4.1.6. Öğretmenler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumlar

Bu başlık altında öğretmenler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4.6.'da öğretmenler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumları gösteren alt tema ve kodlar verilmiştir. Tablonun altında ise bulgularla ilgili açıklamalar ve bazı katılımcı öğrencilerin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.6. Katılımcı Görüşlerine Göre Öğretmenler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumları Gösteren Alt Tema ve Kodlar

TEMA	ALT TEMA	KOD
Öğretmenler Açısından Sınıfta Negatif Bir Ortamın Oluşmasına Kaynaklık Eden Durumlar	Çevre Faktörü	Gruplaşma
		Kavga
		Fiziki koşullar
		Velinin maddi yetersizliği
		Velinin manevi eksikliği
		Veli bilinçsizliği

Tablo 4.6.'ya göre öğretmenler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlara ilişkin olarak gruplaşma, kavga, fiziki koşul, veli maddi/manevi yetersizliği ve bilinçsizliği gibi ifadelerin çevre faktörü alt temasında belirtildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.6.'dan yola çıkarak öğretmenler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumların çoğunlukla veli odaklı olarak çeşitlilik gösterdiğini ifade edebiliriz.

Bu temaya ilişkin olarak araştırmaya katılan katılımcı öğretmenin öğretmenler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlara ilişkin görüşmelerde açıkladığı veriler kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen: “...Erkek öğrenciler arasındaki gruplaşmalar ve gruplar arası kavgalar beni endişelendiriyor bunun çeteleşmeye dönmesinde endişe ediyorum. Gelecekte fikir ayrılıklarına müsamaha göstermede yetersiz kalacaklarından korkuyorum...”

Öğretmen: “...Okulun fiziki şartlarının yetersiz olduğunu düşünüyorum...”

Öğretmen: “...Ailelerin maddi yetersizlikleri ve manevi eksiklikleri yüzünden yeteri kadar sosyal faaliyetlerde bulunamıyorlar bu nedenle sosyal durumlarının tam olarak gelişmediğini ve öğrencilerin sınıf içi kurallarda yeterli hassasiyeti göstermediklerini düşünüyorum.”

Öğretmen: “...Velilerdeki bilinçsizlik, öğrencilerdeki umursamazlık ve olumsuz okul koşulları verimli ders işleyebilmek adına benim sınıf ortamında daha disiplinli ve sert olmamı gerektiriyor...”

Yapılan analizler neticesinde bu tema altında öğretmenler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlara ilişkin bazı gözlem verileri aşağıda belirtilmiştir:

Gözlem-9 (Öğretmen): Öğretmen teneffüs esnasında meslektaşlarıyla yaşamış olduğu ufak bir münakaşa sonrasında derse girdiğinde sınıf içinde gergin ve aşırı tepkiliydi. Üstüne üstlük bazı öğrencilerin teneffüste koşturup aşırı terlemeleri sınıf içinde kötü kokuya sebep olduğu için öğretmeni ve bazı öğrencileri daha da gerdi, rahatsız etti.

Gözlem-10 (Öğretmen): Haftanın son günü ve son dersi olması sebebiyle İstiklal Marşı heyecanı, tatil heyecanı derken sınıfta bir kargaşa söz konusuydu. Öğrenciler duygularını kontrol edemiyorlardı, sürekli konuşuyorlardı ve ayağa kalkıyorlardı. Öğretmen bağırarak, masaya vurarak uyarmaya çalışıyordu ancak öğrencilerde bıkkınlık ve umursamazlık söz konusuydu.

Gözlem-10 (Öğrenci-K5): Teneffüs esnasında okul bahçesinde öğretmenin koşuşan ve ses yapan öğrencilere “ İçeri girin, haydi!” diye aşırı yüksek sesle bağırması öğrencileri ürküttü, öğretmeni aşırı sınırlendirdi. Hepsi sınıflarına kaçıştı. Öğrenciler üzerinde bir tedirginlik oluştu. Aşırı pozitif ve güler yüzlü bir öğrenci olan K5 bile bu aşırı tepki sonucu bir hoşnutsuzluk ve güvensizlik yaşadı.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu başlık altında araştırma sonuçları doğrultusunda alanda yapılan bazı araştırmalarla karşılaştırmalar yapılarak tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular duyguların öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğu yönündedir. Weiss ve Crapanzano (1996) tarafından geliştirilen DOT (Duygusal Olaylar Teorisi)'da ve Yin (2015)'in çalışmasında bahsedilen, duyguların ve anlık duygu durumlarının birey davranışları üzerindeki etkilerini açıklaması bakımından çalışma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. DOT'a göre bireylerin geçmişte yaşadıkları ve etkilendikleri duygusal deneyimler bugünkü davranışlarını etkilemektedir. Bu araştırmada öğretmenin ifade ve davranışlarının pozitif yönde olmasının sınıf ortamını ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Öğrencinin bildiği soru karşısında öğretmenden beklediği güçlü pekiştireci alması öğrenciyi olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmada pozitif duygu durumlarının öğretmen ve öğrencilerde birbirini destekler şekilde karşılık bulması, Yin (2015)'in çalışmasıyla 'benzerlik göstermektedir. Yin (2015)'e göre 'duygusal işçiler' olarak adlandırılan öğretmenlerin duygusal isteklerinin karşılanması, öğretmenlerin daha farklı/fazla öğrenme stratejileri geliştirmesini sağlayacağı için öğrenme ortamında da daha aktif ve pozitif duygularla dolu motivasyonu yüksek öğrenciler oluşmasını sağlar.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyen ve pozitif duyguların ortaya çıkmasını sağlayan öğretmen ifade ve davranışları ilişkin öğretmenlerin öğrencinin başını okşaması, sevgili, saygılı ve korumacı yaklaşımı gibi güdüleyici davranış ve ifadeleri öğrencilerde pozitif karşılık bulmaktadır. İlköğretim okulu öğrencilerinin okul

iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenler üzerine yürütülen Özdemir ve diğ. (2010)' nin çalışmasında öğrenciler tarafından öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu bakımdan yapılan çalışma Özdemir ve diğ. (2010)'nin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Yapılan çalışmada sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğretmen ifade ve davranışlarına ilişkin öğretmenlerin kırıncı/engelleme davranış ve ifadeleri öğrencilerde negatif etki yarattığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Özdemir ve diğ. (2010)' in araştırmasının, negatif duygulara/davranışlara verilen benzer tepkiler bakımından bu çalışma ile birbirini desteklediği görünmektedir.

Araştırmada belirtilen negatif yönde öğretmen ifade ve davranışlarıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumsuz etkilendiği Mazer ve diğ. (2014) tarafından yapılan araştırmayla benzerlik göstermektedir. Mazer ve diğ. (2014) öğretmenlerin iletişim eksikliklerinin öğrencilerde öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve sıkılganlık gibi negatif duygularla karşılık bulduğunu ve öğretmenlerin iletişim eksikliklerinin bu negatif duyguları tetiklediği ve artırdığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada öğrenciler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlara ilişkin öğrenciler tarafından belirtilen kavga, kötü söz ve davranış gibi ifadeler, Peker (2015)' in çalışmasında ifade ettiği negatif duyguyla siber zorbalık ve mağduriyet arasındaki yüksek düzey pozitif ilişki araştırmamızla örtüşmektedir.

Yapılan çalışmada pozitif duygularla dolu bir öğrenme ortamında iletişim becerilerinin oldukça yükseldiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından olumlu etkide bulunmaktadır. Öğrencilerin derse katılımı ve ilgisi/merakı yükseldikçe öğretmenin davranışları da sınıf ortamında pozitif yönde etkilenmiştir. Çetinkaya ve Alparslan(2011)' nin çalışmasında öğrencilerin duygusal zekâ ve iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Araştırmaya göre duygusal zekânın alt boyutlarından empatik duyarlılık boyutunun iletişim becerileri üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olması bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim becerilerinin duygusal yaklaşımdaki farklılıklardan kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Bu çalışmada, negatif yönde öğrenci ifade ve davranışlarının öğretmenlerin duygu durumlarında negatif etkilerinden söz edilmiştir. Öğrencilerin şikâyetçi tutumlarının, kavga etmelerinin ve yalan söylemelerinin, öğretmenleri sınıf ortamı ve öğretmen-öğrenci ilişkisi bakımından olumsuz yönde etkilemesi bilişsel ihtiyaçların yanı sıra duygusal ihtiyaçların da giderilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Soslu (2015)'nin çalışmasında öğretme ve öğrenme problemlerinin bilişsel olmayan temel sebeplerinin de var olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma duyguların önemine vurgu yapması bakımından yapılan çalışmayla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre sınıfta öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen ve negatif duyguların ortaya çıkmasına sebep olan öğrenci ifade ve davranışlarına ilişkin öğrenciler arasında kavga ve iftira gibi olayların yaşanmasının kişiler arasında duygusal ilişkilerin zayıf olduğunu göstermesi bakımından Bond ve diğ. (2007)'nin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bond ve diğ. (2007)'e göre duygusal yönden zayıf iletişim kurulduğunda öğrencilerin okullarına bağlılık durumlarının zayıflayacağı ve akabinde akademik başarılarının ve gelecekte eğitimlerini sürdürme oranlarının azalacağı belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenler açısından sınıfta negatif bir ortamın oluşmasına kaynaklık eden durumlara ilişkin yaşanan negatif duygu durumlarının öğretmen ve öğrenci ilişkilerini ve sınıf ortamını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Yaman (2013) tarafından yürütülen çalışmada ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin; cinsiyet, okul arkadaşlarıyla iletişim düzeyi, sınavlarda yaşamış oldukları kaygı, sınıf ve okulun fiziksel koşullarından memnun olma durumuna göre duygusal durumlarında değişimler yaşandığının belirtilmesi, öğretmenleri negatif yönde etkileyebilmesi bakımından yapılan çalışmanın araştırma konusuyla benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmada öğrenme ortamında yaşanan olumlu ve olumsuz yönde öğretmen ve öğrenci ifade ve davranışlarına bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi ilişkilerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Eğitim bilimleri ile ilgili diğer çalışma alanlarında da duygu durumlarına (duyuşsal yön) dikkat çekilmesi ve bu sayede öğretmen-öğrenci ilişkilerinde istendik sonuçlara ulaşılabilmeyi sağlamak açısından böyle bir çalışma/araştırma yapılabilir.

Yapılan analizin örneklemini Gaziantep İli Şahinbey İlçesindeki sosyo-ekonomik bakımdan şehir ortalamasını yansıtan bir okul oluşturmaktadır. İnsanların duygu durumlarındaki değişikliğinin yaşamlarına ne derece etkili olduğunu analiz edebilmek bakımından farklı düzeylerdeki sosyo-ekonomik durumlara sahip okullardan da katılımcılar çalışmaya dâhil edilerek yeni çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma örneklem olarak bir ilkokul öğretmen ve öğrencileri üzerinden oluşan örnekleme ilgili öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan duyguların öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkileri üzerine gerçekleştirilmiştir. İstenildiğinde her kademedeki öğretmen ve öğrenci ve hatta diğer sektör çalışanları üzerinde de incelemeler yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan olumlu ve olumsuz duyguların sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine etkilerini konu olan bu çalışmada katılımcılar tarafından belirtilen pozitif ve negatif ifade ve davranışların, ortaya çıkan öğretmen-öğrenci ilişkisi yönüyle uyumlu olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin hem kendi eğitimlerine katkı sağlayıp, hem de duygusal yönlerini geliştirmek ve sınıflarını daha iyi yönetebilmeleri adına okullarda bu konuda hizmet içi eğitimler ve aktiviteler/ organizasyonlar gerçekleştirilebilir.

Alanda daha fazla/farklı ve nitelikli araştırma yapabilmek için öğretmen ve öğrencilerin duygu durumlarındaki farklılığı ve çeşitliliği göz önünde bulundurarak konu ile ilgili sunumlar yapılabilir ve seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Akman, N. G.,(2014). *Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri*. Kocatepe Üniversitesi Çay Meslek Yüksekokulu İşletme Yönetimi Programı Yönetim ve Organizasyon Bölümü.
- Anitei, M., Mihaila, T., Burtaverde, V., Glavan, L. (2015). *Motivation, Positive And Negative Emotion At High School Students*. International Conference Education And Psychology Challenges – Teachers For The Knowledge Society - 3rd Edition, Epc-Tks.
- Apuhan, R.Ş (2002). *Etkili Öğretmenin Temel Davranışları*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Arthaud-Day, M. L., Rode, J. C., Mooney, C. H., & Near, J. P. (2005). *The subjective wellbeing construct: A test of its convergent, discriminant, and factorial validity*. Social Indicators Research, 74, 445–476.
- Atkinson, P., Coffey, A. ve Delamont, S. (2003). *Key Themes In Qualitative Research : Continuities and Changes*. New York: Powan and Littlefield.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf Yönetimi* (Onbeşinci Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi Ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi* (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakırcı, M. *İletişim Engelleri*. (http://birecikram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/63/03/974586/dosyalar/2013_12/11093333_1etiimenge11eri.ppt)
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bandura, A.(1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*, Ankara: Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek*. (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayınları.

- Biswas-Diener, R., Diener, E., & Tamir, M. (2004). *The Psychology Of Subjective Well-Being*. *Daedalus*, 133,2, 18-26.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., ve Patton, G. (2007). *Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes*. *Journal of Adolescent Health*, 40 (4), 357-366.
- Bowling, N. A. ve Eschleman, K. J. (2010). *Employee personality as a moderator of the relationships between work stressors and counterproductive work behavior*, *Journal of Occupational Health Psychology*, 15 (1), 91-103.
- Büyüköztürk Ş. (2009). *Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları Ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. California: Sage.
- Chory, R. M., Horan, S. M., Carlton, S. T., & Hauser, M. L. (2014). *Toward a further understanding of students' emotional responses to classroom injustice*. *Communication Education*, 63, 41-62. doi:10.1080/03634523.2013.837496.
- Cohen, S. ve Pressman, S.D. (2006). *Positive affect and health*, *Current Direction in Psychological Science* 15(3), 122-125.
- Coşkun, H. (1996). *Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim*. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- Cotien, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods İn Education (4[" Ed.)*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry*. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Cüceloğlu, D. (1998) *Yeniden insan insana*. 18. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çankaya, H. İ. ve Aküzüm, H. (2010). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin İletişim Kurma Düzeyleri İle Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2010), 49-57.

- Çetinkaya, Ö. ve Alparlan, A.M. (2011). *Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2011, C.16, S.1 S.363-377, Isparta.
- Çiçekdağı, A. S. (2015). *Kırsal Alandaki Öğrenci Velilerinin Okul Yöneticilerinden Bekledikleri Liderlik Davranışları (Şanlıurfa İli Haliliye İlçesi Örneği)*. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daymon, C. ve Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*. London: Rout ledge.
- Deiro, J. A. (2005). *Teachers Do Make A Difference: The Teacher's Guide To Connecting With Students*, Thousand Oaks, Ca: Corwin.
- Demir, S.B. ve Bütüner, K. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının alan Sınavına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 113 – 128.
- Delioğlu, M. (2016). *Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Bir Karşılaştırma: Güçlü – Zayıf Yönler Ve Nedenler*. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, E., M., Arslan, C., Özyeşil Z. ve İzmirli, M. (2012). *Öz-Anlayış, Yaşam Doyumu, Negatif ve Pozitif Duygu: Türk ve Diğer Ülke Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 23, 428 – 446.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.). New York: Free.
- Diener, E., ve Lucas, R. E. (1999). *Personality and subjective well-being*. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (p. 3). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Suh, E. ve Oshi, S. (1997). *Recent findings on subjective well-being*, *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Dorahy MJ, Lewis CA, Schumaker JF ve ark. (2000). *Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University Students*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15:569-580.
- Druskat, V. U., Sala, F. ve Mount G. (2006), *Linking Emotional Intelligence And Performance At Work Current Research Evidence With Individuals And*

- Groups*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey London.
- Dyck, M. J., Jolly, J. B. ve Kramer, T. (1994). *An evaluation of positive affectivity, negative evaluation of Panas: Affectivity, and hyperarousal as markers for assessing between syndrome relationships, Personality and Individual Differences*, 17, 637–646.
- Ege, P. (2006). *Farklı Engel Gruplarının İletişim Engelleri ve Öğretmenlere Öneriler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 7 (2) 1-23
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayınları.
- Er, H. İ. (2010). *Peygamber Efendimizin Eğitim Metodu*, Ankara: Anıl Yayınları.
- Erdem, İ. (2015). *Örgütsel Davranış*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998), “İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, Eylül, 10 (2), S.7-12.
- Ertuğrul, H. (2004). *Öğrencilikte Yeni Teknikler*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. And Yan, E. (2009). Differentiating Classroom Climate Concepts: Academic, Management, And Emotional Environments. *Kotuitui: The New Zealand Journal Of Social Science*, 4: 131–146.
- Faruk, M. (2009). *İbn Sahnun Eğitim Ve Öğretimin Esasları Âdâbu'l- Muallimun*. İstanbul: M.Ü.İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Forgas, J. P. (1992), "Affect İn Social Judgments And Decisions: A Multiprocess Model," *Advances İn Experimentai Social Psychoiogy*, Vol. 25: 227-275.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. New York: Crown.
- Frijda, N. H. (1994), “*Varieties Of Affect: Emotions And Episodes, Moods, And Sentiments*,” *Ekman, P. / Davidson, R.J.(Eds.), The Nature Of Emotion* (New York: Oxford University Press): 59-67.
- Gençoğlu, C. ve Yılmaz, M. (2013). *Duygusal Farkındalık Eğitim Programının Duygu Kontrol Düzeyine Etkisi*. *International Journal Science* volume 6, Issue 5 P.961-980. Doi: 10.9761/Jasss1552.
- Gençöz, T. (2000). *Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması, Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.

- Glavan, L. (2014). *Diferente privind autoperceptia emotiilor pozitive si negative si a motivatiei intrinseci si extrinseci la tinerii liceeni in functie de profilul uman si profilul real*, Unpublished dissertation.
- Goleman, D.P. (1995), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than Iq For Character*, Health And Lifelong Achievement New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2009). *Duygusal Zeka*. (B. S. Yüksel, Çev.) (32. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçe Y. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grant, G. ve Murray, C. E. (1999). *Teaching in America: The Slow Revolution*, Cambridge, MA: Harvard University.
- Greenberg, L. S. (Fall 2002). "Evolutionary Perspectives On Emotion: Making Sense Of What We Feel". *Journal Of Cognitive Psychotherapy* 16 (3): 331–347.
- Greenberg, J. (2002), *Managing Behavior In Organizations* (Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall, 3rd Ed.).
- Güçlü, N. (1996). *Öğretmen Olma Süreci: Sosyalleşme*. Eğitim Ve Bilim, 20 (99), 55-63.
- Güz, N., Küçükerdoğan, R., Sarı N., Küçükerdoğan, B. ve Zeybek, I. (2002). *Etkili İletişim Terimleri*, İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Hadjioannou, X. (2007). Bringing the background to the foreground: What do classroom environments that support authentic discussions look like? *American Educational Research Journal*, 44, 370–399.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2001). *Early Teacher-Child Relationships And The Trajectory Of Children's School Outcomes Through Eighth Grade*. *Child Development*, 72: 625–638.
- Hançerlioğlu, O. (2002). *Düşünce Tarihi* (Dokuzuncu Baskı), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hargreaves, A. (1998). "The Emotions Of Teaching And Educational Change". In *International Handbook Of Educational Change. Part 1*, Edited By: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. And Hopkins, D. 558–575. Dordrecht, , The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Harvey, S. T. ve Evans, I. M. (2003). "Understanding The Emotional Environment Of The Classroom". In *Informing Our Practice*, Edited By: Fraser, D. And Openshaw, R. 182–195. Palmerston North, Nz: Kanuka Grove Press.
- Heath D., Brandon S., Jennifer R. ve Everhart, D. E. (2004) Behavioural, Affective, And Physiological Effects Of Negative And Positive Emotional Exaggeration, Cognition And Emotion, 18:8, 1079-1097, Doi:10.1080/02699930441000085.
- Heidegger, M (2011). *Varlık ve Zaman*. Çev: Kaan H. Ökten. İstanbul: Agora.
- Hershcovis, M. S., Turner, N., Barling, J., Arnold, K. A., Dupre, K. E. Inness, M., LeBlanc, M. M. ve Sivanathan, N. (2007). *Research reports: Predicting workplace aggression: A meta-analysis*, *Journal of Applied Psychology*, 92, 228-238.
- Hinds, P.S., Scandrett-Hibden, S. ve McAulay, L. (1990). *Further assessment of a method to estimate reliability and validity of qualitative research findings*. *Journal of Advanced Nursing*, 15, 430-435.
- Hoy, W.K.(1991). *Supportive Leadership Scale*.<http://www.waynehoy.com/ocdqre>.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Ingersoll, R.M. ve Merrill, E. (2011). The Status Of Teaching As A Profession. In J. Ballantine And J. Spade (Eds.), *Schools And Society: A Sociological Approach To Education*, (Pp. 185--189) 4th Ed. Ca: Pine Forge Press/Sage.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning Teacher Induction: What the Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47--51. <http://Www.Kappanmagazine.Org/Content/93/8/47>
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*, New York: Plenum.
- Imamoğlu, E.O. ve Karakitapoğlu-Aygün, Z. (2007). *Relatedness Of Identities And Emotional Loseness With Parents Across And Within Cultures*. *Asian Journal Of Social Psychology*. 10, 145–161.
- İpek, C. ve Terzi, A. R. (2010). İlk Ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Van İli Örneği. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 433-456.

- İpek, M. (2012). *Okulda Öğretmen Öğrenci İlişkileri Üzerine Bazı Değerlendirmeler*. Toplum Bilimleri Dergisi.
- Jurado, M., Eduardo, A., Luis, C. C., ve Maribel, M. (2006). *Reliability and Validity of A Spanish Version of The Social Skills Rating System–Teacher Form*. Journal of Psychoeducational Assessment, 24(3), 195-209.
- Kayaalp, İ. (2004). *Eğitimde İletişim Dili*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karim, J. ve Weisz, R. (2011). Emotional Intelligence As A Moderator Of Affectivity/Emotional Labor And Emotional Labor/Psychological Distress Relationships. *Psychological Studies*, 56, 348–359.10.1007/S12646-011-0107-9
- Kearney, P. (1994). Student Resistance Strategies. In R. B. Rubin, P. Palmgreen, & H. W. Sypher (Eds.), *Communication Research Measures: A Sourcebook* (Pp. 347-351). New York: The Guilford.
- Korkmaz, M. (2005). *Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz 2005, Sayı 43, ss. 401-422. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik (Üçüncü Basım)*, İstanbul: Altın Yayınları.
- Kristjánsson, K. (2012). *Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?*, Educational Psychologist, 47:2, 86-105, DOI: 10.1080/00461520.2011.610678
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction To Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lazarus, R. S. (1991), *Emotional And Adaptation*. Oxford,UK: Oxford University.
- Levine, E. L. ve Xu, X. (2005). *Development and Validation of the State-Trait Emotion Measure (STEM)*. Paper presented at the 20th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Los Angeles, US.
- Levin, I. ve Stokes, J. (1989). *Dispositional approach to job satisfaction: Role of negative affectivity*, *Journal of Applied Psychology*, 74, 752-758.

- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Malderez, A., Hobson A. J., Tracey, L. ve Kerr, K. (2007). *Becoming a student teacher: Core features of the experience*. *European Journal of Teacher Education* 30: 225–48.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage Publications Ltd.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 979-1000.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (A.Gümüş ve Durgun, M.S, Çev.). Adana: Baki Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990).
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997), “What is Emotional Intelligence?” In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development And Emotional Intelligence: Implications For Educators*, New York: Basic Books, S.3-31.
- Mayer, J. D. Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings And Implications, *Psychological Inquiry*, C.15, N.3, S.197-215.
- Mazer, J. P., Mckenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M. ve Titsworth, S.(2014) The Dark Side Of Emotion In The Classroom: Emotional Processes As Mediators Of Teacher Communication Behaviors And Student Negative Emotions, *Communication Education*, 63:3, 149-168, Doi: 10.1080/03634523.2014.904047.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Miles, Matthew. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Source Book Qualitative Data Analysis*. ThousandOaks, California: Sage Publications.
- Miller, A.L., Fine, S.E., Gouley, K.K., Seifer, R., Dickstein, S. ve Shields, A. (2006). *Showing and telling about emotions: interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in head start preschoolers*. *Cognition And Emotion*, 20 (8): 1170-1192.
- Morse, J. M. (2010). Sampling in grounded theory. *The Sage handbook of grounded theory*, 229-244.
- Mottet, T. P., Frymier, A. B. ve Beebe, S. A. (2006). Theorizing about instructional communication. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey

- (Eds.), Handbook of instructional communication (pp. 255–282). Boston, MA: Pearson.
- Mustan, T. (2002). *Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetistirmede Yeni Yaklaşımlar*, Akdeniz Üniveristesi, Eğitim Fakültesi. Sayı: 29 ss. 115-127.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). *The Positive Educational Practices Framework: A Tool For Facilitating The Work Of Educational Psychologists In Promoting Pupil Wellbeing*. *Educational & Child Psychology*, 25, 119–134.
- Mehmet Z. A. (2010). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environment: First results from TALIS Executive Summary. Paris: OECD.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon*. Sınıf Yönetimi. L. Küçükahmet, (Ed.). Ankara, Nobel Yayınları.
- Özdemir, M. Ç. (2011). *Sınıf Yönetimi* (İkinci Baskı), (Haz./Der.). Ankara, Pegem Yayınları.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 213-224
- Özdevecioğlu, M. (2000). *Duygusal Olaylar Teorisi Çerçevesinde Pozitif Ve Negatif Duygusallığın Algılanan Örgütsel Adalet Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi 59-3.
- Özkalp, E. C. ve Ayşe A. (2003). Çalışma Hayatında Duygular Ve Yönetimi. 11. *Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Afyon: 943-956*.
- Parthasarathy, R. (2009). Emotional Intelligence And The Quality Manager Beauty and The Beast. *The Journal For Quality & Participation January*.
- Patton, M. Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. London: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research & Evaluation Methods (2nd Edition)*. London: Sage.
- Peker, A. (2015). *Negatif Duygunun Siber Zorbalık ve Mağduriyete İlişkin Yordayıcı Rolünün İncelenmesi*, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1633-1646.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative*

- and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R.P. (2002). Positive emotions in education.
- Peters, S. M. (2000). *The Situational Leadership*. Usa: Harcourt Brace Jovanovich.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University.
- Pitariu, H. D., Levine, E. L., Musat, S. ve Ispas, D. (2006). Validarea chestionarului de masurare a emotiilor ca stare si trasatura (Mest-ro) la baschetbaliste. *Psihologia Resurselor Umane*, 4(2), 16-27.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology Of Educational Reform: Power/Knowledge In Teaching, Teacher Education And Research*. New York: Teachers College.
- Poulou, M. (2007). *Student Teachers' Concerns About Teaching Practice*. *European Journal of Teacher Education* 30: 91–110.
- Rask K, Astedt-Kurki P. ve Laippala P. (2002). *Adolescent subjective well-being and realized values*, *J Adv Nurs*, 38: 254-263.
- Rebecca M., Chory-Assad ve Michelle L. P. (2004). Antisocial Classroom Communication: Instructor Influence And Interactional Justice As Predictors Of Student Aggression, *Communication Quarterly*, 52(2), 98-114.
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006). *Reliability and validity in research*. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rokach, A. ve Bacanlı, H. (2001). *Perceived Causes Of Loneliness: A Cross-Cultural Comparison*. *Social Behavior And Personality: An International Journal*. 29, 2, 169-182.
- Russell, J. ve Carroll, J. (1999). *On the bipolarity of positive and negative affect*, *Psychological Bulletin*, 125(1), 3-30.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990), "Emotional Intelligence. Imagination", *Cognition And Personality*, 9, S. 185-211.
- Saydam, G. ve Telli, S. (2011), *Eğitimde Bir Araştırma Alanı Olarak Sınıfta Öğrenci-Öğretmen Kişilerarası İletişimi ve Öğretmen Etkileşim Ölçeği (QTI)* Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt 28 (2).
- Schutte N. S. , Malouff J. M., Hall L. E., Haggerty D. J., Cooper J. T., Golden C. J. ve Dornheim L. (1998), "Development And Validation Of A Measure Of

- Emotional Intelligence”, *Personality And Individual Differences*, 25, S.167-177.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M.(2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311.
- Sezgen, M. Ş. (1998). *Eğitime Giriş*. Ankara: M.E.B. Devlet Kitapları, Emel Yayınları.
- Smith, M. K. (2015). *What is education? A definition and discussion. The encyclopaedia of informal education*.
- Soslau, E. (2015). *Student-Teachers’ Emotional Needs And Dichotomous Problem Solving: Non-Cognitive Root Causes Of Teaching And Learning Problems*. Doi: 10.1080/09650792.2015.1072052.
- Sönmez, V. (1994). *Sevgi Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Stokes, J. ve Levin, I. (1990). *The development and validation of a measure of negative affectivity*, *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 173-186.
- Sutton, R.E. ve K.F. Wheatley. (2003). *Teachers’ Emotions And Teaching: A Review Of The Literatüre And Directions For Future Research*. *Educational Psychology Review* 15: 327–58.
- Swartz, A. R. ve McElvain, N. L. (2012). Preservice Teachers’ Emotion-Related Regulation and Cognition: Associations With Teachers’ Responses to Children's Emotions in Early Childhood Classrooms. 23-2, 202-226, DOI: 10.1080/10409289.2012.619392.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Telef, B. B. (2014). *Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 591-604.
- Thompson, H. L. (2009) *Emotional Intelligence, Stress, And Catastrophic Leadership Failure*, Handbook For Developing Emotional And Social Intelligence Best Practices, Case Studies, And Strategies, Pifeiffer Editor: James M. Kouzes, United States Of America.
- Timoštšuk, I. ve Ugaste, A. (2012). *The Role Of Emotions In Student Teachers’ Professional Identity*, *European Journal of Teacher Education*, 35:4, 421-433, DOI: 10.1080/02619768.2012.662637

- Titsworth, B. S., Quinlan, M. M., ve Mazer, J. P. (2010). *Emotion in teaching and learning: Development and validation of the Classroom Emotions Scale. Communication Education*, 59, 431–452. doi:10.1080/03634521003746156.
- Tubbs, N. (1996). *The New Teacher: An Introduction to Teaching in Comprehensive Education*. London: David Fulton.
- Turan, S. (1998). *A Study Of Organizational Commitment İn Human Organizations*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio University.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Sayı:24, 543-559*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Unesco. (1998). *World Education Report: Teachers And Teaching İn A Changing World*. Paris: United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization.
- Uras, M. ve Kunt, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri. S:19: 71-83*.
- Verona, E., Patrick, J. C. ve Lang, A. R. (2002). *A direct assesment of the role of the state and trait negative emotion in agressive behaviour, Journal of Abnormal Psychology, 111, 249-258*.
- Yaman, B. (2013) *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Ortamındaki Duygusal Durumlarının İncelenmesi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yan, E. M., Harvey, S. T. ve Evans, I. M. (2011) *Emotional Interactions Between Teachers And Students İn Elementary School Classrooms. Journal Of Research İn Childhood Education Volume 25, Issue 1*.
- Yayla, A. (2005). *Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:11, Sayı:1, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Yeşilyaprak, B. (2016). *İletişim Engelleri*. (<http://binnuryesilyaprak.com> /2 016/ 06/30 / iletisim-engelleri/)
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2004). *Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları İle Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu*

- Öğretmenlerinin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 8-17.
- Yılmaz, K. ve Tosun, F. M. (2013). *Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki*. Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research In Education And Teaching Cilt:2 Sayı:4 Makale No:23 Issn: 2146-9199.
- Yik, M. (2007). *Culture, gender and bipolarity of momentary affect*, *Cognition & Emotion*, 21(3), 664-680.
- Yin, H. (2015). The Effect Of Teachers' Emotional Labour On Teaching Satisfaction: Moderation Of Emotional İntelligence. *Teachers And Teaching : Theory And Practise* Volume 21, Issue 7. 10.1080/13540602.2014.995482.
- Yüksel, G. (2004). *Öğrenme İçin Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (ed.)). Ankara, Asil Yayınları.
- Watson, D. ve Clark, L. A. (1984). *Negative affectivity: The disposition to experience a versive emotional states*, *Psychological Bulletin*, 96, 463-490.
- Watson, D. ve Tellegen, A. (1985). *Toward A Consensual Structure Of Mood*. *Psychological Bulletin*, Vol 98: 219-235.
- Watson, D., Clark, L. A. ve Tellegen, A. (1988). *Development And Validation Of Brief Measures Of Positive And Negative Affect: The Panas Seales*, *Journal Of Personality And Social Psychology*, Vol. 54: 1063.1070.
- Watson, D. (2000). *Mood And Temperament*. Newyork: Guilford.
- Weiss, H. M. ve Cropanzano, R. (1996); "Affective Events Theory: A Theoretical Discussion Of The Structure, Causes And Consequences Of Affective Experiences At Work," *Research In Organisational Behavior*, Vol.18: 1-79.
- Woolfolk H. A. (2004). Self –efficacy in college teaching. *Essays on Teaching Excellence. Toward the Best in the Academy* Vol.15,No.7, 2003-2004.(Online):Retrieved on 26 -Jun -2005, at URL : [http://web.princeton.edu/sites/mcgraw/excellence/TE%20Vol%2015%20\(03-04\)/Effi_cacy_in_College_Teaching . pdf](http://web.princeton.edu/sites/mcgraw/excellence/TE%20Vol%2015%20(03-04)/Effi_cacy_in_College_Teaching.pdf).
- Zaremba, S. B. ve Fluck, S. E. (1995). Gender And Patterns Of Communication- *9th Annual Conference On Undergraduate Teaching Of Psychology*, Ellenville, Ny. March 22-24, 1995. (Eric No: Ed389378). Kayaalp, İsa, *İdeal Eğitim*, (İstanbul: Nesil Yayınları, 2006).

Zembylas, M. (2013). *The Emotional Complexities Of “Our” And “Their” Loss: The Vicissitudes Of Teaching About/For Empathy In A Conflicting Society.* *Anthropology & Education Quarterly*, 44, 19–37. Doi:10.1111/J.1548-1492.2012.01175.X

Zembylas, M., Theodorou, M. ve Pavlakis, A. (2008). *The role of emotions in the experience of online learning: challenges and opportunities.* 45-2, 107-117. Doi: 10.1080/09523980802107237.



EKLER

EK 1: Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Bu araştırma, okul ortamında öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan pozitif ve negatif duyguların öğretmenin sınıf yönetimine ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerine etkilerini öğrenmek için yapılmıştır. Araştırma sonucunda kimlik bilgileri paylaşılmayacaktır.

CİNSİYET:

YAŞ:

BU OKULDAKİ KIDEM:

MESLEKİ KIDEM:

KODU (ADI):

SINIF:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfta öğretmenin ne söylediği zaman seviniyorsun/mutlu oluyorsun? Peki, neden?
2. Sınıfta öğretmenin hangi davranışları (jest, mimik ve diğer) seni sevindiriyor/mutlu ediyor? Peki, neden?
3. Öğretmenin ne söylediği zaman ümitleniyorsun? Peki, neden?
4. Öğretmenin hangi davranışları seni ümitlendiriyor/sana umut veriyor? Peki, neden?
5. Sınıfta öğretmenin ne söylediği zaman üzülüyor/mutsuz oluyorsun? Peki, neden?
6. Sınıfta öğretmenin hangi davranışları (jest, mimik ve diğer) seni üzüyor/mutsuz ediyor? Peki, neden?
7. Sınıf ortamında seni en çok huzursuz eden şeyler nedir?
8. Öğretmenin sınıfta ne söylediği ve nasıl davrandığı zaman öfkelenirsin/sinirlenirsin? Peki, neden?
9. Arkadaşların sınıfta ne söylediği ve nasıl davrandığı zaman öfkelenirsin/sinirlenirsin? Peki, neden?
10. Sınıf ortamında seni endişelendiren/korkutan neler var? Peki, neden?

EK 2: Öğretmen Görüşme Formu**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Bu araştırma, okul ortamında öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan duyguların öğretmenin sınıf yönetimine ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerine etkilerini öğrenmek için yapılmıştır. Araştırma sonucunda kimlik bilgileri paylaşılmayacaktır.

CİNSİYET:

YAŞ:

MEDENİ DURUM:

MESLEKİ KIDEM:

BU OKULDAKİ ÇALIŞMA SÜRESİ:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerinizin sınıftaki hangi sözleri sizi sevindiriyor/mutlu ediyor? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerinizin sınıftaki hangi davranışları sizi sevindiriyor/mutlu ediyor? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
3. Öğrencilerinizin sınıftaki hangi sözleri sizi ümitlendiriyor? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
4. Öğrencilerinizin sınıftaki hangi davranışları sizi ümitlendiriyor? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
5. Öğrencilerinizin sınıftaki hangi sözleri sizi üzüyor/mutsuz ediyor? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
6. Öğrencilerinizin sınıftaki hangi davranışları sizi üzüyor/mutsuz ediyor? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
7. Sınıfta sizi huzursuz eden şeyler nelerdir? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
8. Öğrencilerinizin hangi sözlerine ve davranışlarına öfkelenirsiniz? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
9. Sınıf ortamında sizi endişelendiren hangi hususlar var? Peki, neden böyle düşünüyorsunuz?
10. Benim unuttuğum, Belirteceğiniz başka bir husus var mı?

EK 3: Öğrenci Gözlem Formu**ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU****TARİH/SAAT:****ÖĞRENCİNİN ADI / KODU:****ÖĞRENCİNİN ADI / KODU:****ÖĞRENCİNİN ADI / KODU:**

Ders boyunca Jestleri:

Ders boyunca Yüz ifadeleri (☺ ☹ vb.) (Hangi durumda yüz ifadesi nasıl?):

Öğretmenle iletişimi (Ayrıntılı betimleme):

Arkadaşlarıyla iletişimi (Ayrıntılı betimleme):

EK 4: Öğretmen Gözlem Formu**ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU****TARİH/SAAT:****DERSİN ADI VE DERS SÜRESİ:****ÖĞRETMENİN ADI / KODU:**

Ders boyunca jestleri:

Ders boyunca yüz ifadeleri (☺ ☹ vb.) (Hangi durumda yüz ifadesi nasıl?):

Öğrencilerle iletişimi:

Öğrencilere hangi durumlarda nasıl tepkiler veriyor?

İstenmeyen davranışlara nasıl tepki veriyor?

Hangi duygusal ifadeler (sözlü-sözsüz) dikkat çekiyor (endişe, şaşkınlık, korku, ümit, vs.)?

Öğrencilerle iletişimde hangi stratejileri (uyarı, ceza, kendi kendine konuşma gibi) kullanıyor?

Etkileri: Hangi söz, davranış, tutum sınıfta nasıl bir etkiye ve sonuca yol açıyor? (Ayrıntılı betimleme)

EK 5: Araştırma Uygulama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/05/2016-1032



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01-E.4632722
Konu : Araştırma İzin Talebi

25/04/2016

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 09/04/2016 tarihli ve 38196035-605.01/383 sayılı yazısı.

Üniversitenizin Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ali GÜLER' in "Sınıf Yönetiminde Pozitif ve Negatif Duyguların Nedenleri ve Sonuçlarına Yönelik Bir Gömülü Teori Çalışması" konulu bilimsel çalışma kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan 30 Ağustos ilkokulunda görev yapan öğretmen ve 4.sınıf öğrencilerine bilimsel çalışma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 21/04/2016 tarihli ve 605.01/4513043 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa Asım ALKAN
Vali a
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP Md.Yrd.M.A.TİRYAKİOĞLU -Strateji Geliştirme ŞefE.YILDIRIM
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr Tel:(0342) 231 10 58-4330
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c7a5-8939-3666-87ea-3e71 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/4513043
Konu : Araştırma İzin Talebi

21/04/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 09/04/2016 tarihli ve 38196035-605.01/383 sayılı yazısı.

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ali GÜLER' in "Sınıf Yönetiminde Pozitif ve Negatif Duyguların Nedenleri ve Sonuçlarına Yönelik Bir Gömülü Teori Çalışması" konulu bilimsel çalışma kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan 30 Ağustos ilkokulunda görev yapan öğretmen ve 4.sınıf öğrencilerine bilimsel çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ali GÜLER' in bilimsel çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan 30 Ağustos ilkokulunda görev yapan öğretmen ve 4.sınıf öğrencilerine bilimsel çalışma isteği uygulaması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../04/2016

Nursal ÇAKIROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/Gaziantep
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Md.Yrd. M:Ali TIRYAKIOĞLU-Strateji Geliştirme Şef E.YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58-4330
Faks: (0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ec75-a4be-3c87-a07d-1421 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı-Soyadı	Ali GÜLER
Kurumu / Üniversitesi	Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak il(ler)	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan 30 Ağustos İlkokulu
Araştırmanın konusu	"Sınıf Yönetiminde Pozitif ve Negatif Duyguların Nedenleri ve Sonuçlarına Yönelik Bir Gömülü Teori Çalışması "
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Öğretmen Görüşme formu (10 madde), Öğretmen Gözlem Formu (8 madde), Öğrenci Görüşme Formu (10 madde), Öğrenci Gözlem Formu (4 madde)
Görüş istenen Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma izni isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 07.03.2012 tarihinde yayımlanan 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında uygulanmak istenen ölçeğin bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve söz konusu ölçeğin Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan 30 Ağustos İlkokulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine ve öğretmenine uygulanması uygun görülmüştür.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile izin verilmiştir.

KOMİSYON

18.04.2016
Komisyon Başkanı

Mehmet Ali TIRYAKIOĞLU
Müdür Yardımcısı

Üye

Ozan Emre EMRAĞ
Öğretmen

Üye

Dilek KARACA
Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

Ali GÜLER 1987 yılında Gaziantep’ de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gaziantep’ de tamamladı. Üniversite yıllarına kadar yüzme, su üstü ve sualtı sporlarıyla uğraştı. İl, bölge ve Türkiye genelinde sayısız derceler elde etti. İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden 2010 yılında mezun oldu. 2009 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi’nde Pedagojik Formasyon Eğitimini tamamladı. Aynı yıl Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Dış Ticaret Bölümünden mezun oldu. Yüksek lisans derecesini 2017 yılında “ Okul Ortamında Eğitim-Öğretim Sürecinde Öğretmen ve Öğrencilerde Ortaya Çıkan Duyguların Öğretmenin Sınıf Yönetime ve Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Etkileri ” konulu tezi ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı’ndan aldı. Ali GÜLER ileri düzeyde İngilizce bilmektedir. 2015 yılından beri Gaziantep İMKB Anadolu Lisesi’nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Ali GÜLER was born in Gaziantep in 1987. He completed primary and secondary education in Gaziantep. He was active in water sports as swimming, surface and underwater sports until university years. He won numerous medals throughout the city, region and country. He graduated from the department of English Language And Literature at Istanbul University in 2010. He completed his pedagogical formation education at Yildiz Teknik University in 2009. In the same year, he graduated from the department of Foreign Trade at Anadolu University in Eskişehir. He did his master degree on “ In School Environment the Effects of The Emotions Emerging In Teachers and Students On The Teachers’ Classroom Management and The Teacher-Student Interaction” in the department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy at Gaziantep University in 2017. He knows English at high level. He has been working as an English Teacher at IMKB Anadolu high School in Gaziantep.