

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EGİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENMENİN ÖNKOŞULU OLARAK DUYGUSAL
GÜVENLİĞE İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ
(Gaziantep İli Nizip İlçesi Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NAFİYE NUR MEŞE

GAZİANTEP

HAZİRAN 2010

T.C.

**GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EGİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENMENİN ÖNKOŞULU OLARAK DUYGUSAL
GÜVENLİĞE İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ
(Gaziantep İli Nizip İlçesi Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NAFİYE NUR MEŞE

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

GAZİANTEP
HAZİRAN 2010

SEVGİLİ KIZIM İLSU' ya...

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EGİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğrenmenin Önkoşulu Olarak
Duygusal Güvenliğe İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi
(Gaziantep İli Nizip İlçesi Örneği)**
Nafiye Nur MEŞE

Tez Savunma Tarihi: 16.07.2010

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd.Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK (Jüri Başkanı)

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN

Prof. Dr. İbrahim H. GÜZELBEY

ÖZET

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN “ÖĞRENMENİN ÖNKOŞULU OLARAK “ DUYGUSAL GÜVENLİĞE İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

(Gaziantep İli Nizip İlçesi Örneği)

MEŞE, Nafiye Nur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr M. Semih SUMMAK

Haziran 2010, 129 sayfa

Bu araştırma 2009- 2010 eğitim- öğretim yılı içerisinde Gaziantep İli Nizip ilçesi İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın ortaya çıkışında beyin uyumlu öğrenme ve eğitsel sinirbilim alanlarında yapılan çalışmalarda duyguların öğrenme sürecindeki etkilerinin incelenmesi etkili olmuştur. Bu araştırma ile ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları örneklem sınırları içinde ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle alanda yeni bir açılıma öncülük etmek ve ilgili alan literatürüne katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel yöntemle desenlenmiştir. Örneklem, yansız örneklem yoluyla rastgele seçilen beş ilköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veriler öğrencilerin duygu durumunu anlayabilme, öğrencilerle iletişimde rahatlık, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme, mesleki memnuniyet ve özyönetim yetenekleri alt boyutları olan beşli likert

tipi 40 maddeden oluşan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik anket kullanılarak toplanmıştır. Betimsel değişkenlerin çözümlenmesi için t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Verilerin işlenmesi sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ve çocuk sahibi olup olmadıkları ile öğrencilerinin duyu durumlarını anlayabilmeleri ve bireysel farklılıklarını gözetmeleri, sınıf mevcudu ile rahat iletişim kurabilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin duygusal yetkinlikleri ile mezuniyet alanlarında çalışmamaları, yaşları, meslekte görev süreleri veya eğitim fakültesi mezunu olmamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Araştırma sonucu İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin “öğrenmenin önkoşulu olarak” duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu (4,27) göstermiştir. Bu araştırmanın öğretmenlerin “duygusal yeterliliklerinin” öğrenciye yansımaları ve öğrenme ortamında “duygusal güvene” olan ihtiyaca yönelik yapılacak çalışmalara öncülük etmesi umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Duygusal Güven, Duygusal Yeterlik, Farkındalık

ABSTRACT**AN ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' AWARENESS OF
EMOTIONAL SAFETY AS A LEARNING PREREQUISITE
(A Case Study In Gaziantep, Nizip District)**

MEŞE, Nafiye Nur

M. A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asist. Prof. Dr. M. Semih SUMMAK

June 2010, 115 pages

This study was carried out in Gaziantep, Nizip district during 2009-2010 academic year to analyze the primary school teachers' awareness of "emotional safety" as a learning prerequisite. Descriptive method was followed throughout the study. The sample of the study consisted of 5 randomly chosen primary schools and 102 teachers working at these schools. The data analyzed were gathered by a specially developed questionnaire by the researcher to assess the subjects' emotional competency. The questionnaire consisted of 40 clauses and each would be scored based on 5-scale and it also consisted of five sub-dimensions as: teachers' ability to understand their students' emotional states; convenience on communication; considering students' individual differences; pleasure at job and capabilities of self-management. One-way and t-test statistical tools were used for the analysis of independent variables. According to the research results, Primary Teachers' Awareness of Emotional Safety as a Learning Prerequisite was found to be at a very high level with a degree of 4,27. It was also found that there were no significant differences between the teachers' gender and their capability of understanding students' emotional states as well as considering the students' individual differences. Similarly, no significant difference was observed between the teachers' emotional

competency and their educational background. This research can be considered as an exploratory study pointing out to the importance of emotional safety in learning environments and teachers' emotional competency especially when dealing with their students in the classrooms.

Key words: Emotional Safety, Emotional Competency, Awareness

ÖNSÖZ

Başlangıç noktası insanı insan yapan birincil unsur duygular ve duyguların öğrenme sürecine etki ve katkısı olan bu araştırmada yılların bilgi birikimi ve deneyimlerini benimle paylaşan saygıdeğer hocam Yrd.Doç.Dr.M.Semih SUMMAK ve desteğini ve sevecenliğini hep yanımda hissettiğim saygıdeğer hocam Yrd. Doç.Dr.A.Elçin GÖREN SUMMAK; yüksek lisans çalışmalarına başladığım ilk günden beri başta kıymetli hocam Prof.Dr.Hikmet Y.CELKAN olmak üzere üzerimde emeği olan tüm hocalarıma; araştırma verilerinin analizi sürecinde yardım ve desteğini esirgemeyen değerli mesai arkadaşım Yavuz AKÇİ'ye; madden ve manen özveride bulunarak her koşulda yanımda olan hayat arkadaşım Mustafa MEŞE'ye; okumanın, çalışmanın ve dürüstlüğün hayattaki en büyük erdem olduğunu bizlere öğreten canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

Haziran 2010

Nafiye Nur MEŞE

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa no</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	x
1.GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ	1
1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİ	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ	4
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.6. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	6
1.7. SAYILTIAR	6
2. KAYNAK ÖZETLERİ	7
2.1. KURAMSAL ARKA PLAN	7
2.2. BEYİN	12
2.2.1. BEYNİN DIŞ BÖLÜMLERİ	13
2.2.1.1. Beyin lopları	13
2.2.1.2. Motor korteks ve somatosensory (duyulara dayalı) korteks.....	14
2.2.2. BEYNİN İÇ BÖLÜMLERİ	14
2.2.3. BEYİN HÜCRELERİ (NÖRONLAR)	18
2.2.4. ÖĞRENME ve BEYİN İLİŞKİSİ	19
2.2.4.1. Öğrenme beyinde nasıl gerçekleşir?	19
2.2.4.2. Hormonların öğrenmeye etkisi	25
2.3. DUYGULAR VE DUYGULARIN ÖĞRENME SÜRECİ İLE ETKİLEŞİMİ	27
2.3.1. Öğrenci açısından öğrenme sürecinde duyguların önemi	31
2.3.2. Öğretmen açısından öğretme ortamında duyguların önemi...	35
2.3.3. Öğrenmeyi destekleyen okul ve sınıf atmosferi oluşturma...	40
2.4. ÖĞRENME SÜRECİNDE DUYGUSAL GÜVENLİK.....	44
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	50
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52
3. MATERYAL ve YÖNTEM	58
3.1. YÖNTEM	58

	<u>Sayfa no</u>
3.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ	58
3.2.1. Örneklem grubunun özellikleri	58
3.2.1.1. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	59
3.2.1.2. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	59
3.2.1.3. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Görev Sürelerine Göre Dağılımı ...	60
3.2.1.4. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanında Görev Yapma Durumlarına Göre Dağılımı	60
3.2.1.5. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Durumlarına Göre Dağılımı	61
3.2.1.6. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı	62
3.2.1.7. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıflarının Mevcutlarına Göre Dağılımı	63
3.3. EVREN ve ÖRNEKLEM	63
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇ ve TEKNİKLERİ	63
3.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK ve GÜVENİRLİĞİNİN SAĞLANMASI	66
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI ve ÇÖZÜMÜ	66
4. BULGULAR ve TARTIŞMA	69
4.1. BULGULAR	69
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	69
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	94
4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
4.2. Ana Probleme İlişkin Bulgular	107
4.3. TARTIŞMA	111
SONUÇ VE ÖNERİLER	116
KAYNAKLAR	121
EKLER	124
ÖZGEÇMİŞ/VITAE	129

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa no</u>
Tablo 2.1. Pekrun'un başarıma duygularının üç boyutlu taksonomisi	32
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları.....	59
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yaşlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları.	59
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin görev sürelerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları.....	60
Tablo 3.4. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin mezuniyet alanında görev yapma durumlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları.....	61
Tablo 3.5. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Durumlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları	61
Tablo 3.6. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Çocuk Sayılarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları.....	62
Tablo 3.7. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Sınıflarının Mevcutlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları	62
Tablo 3.8. Maddelerin alt boyutları	65
Tablo 3.9. Anket Maddelerinin Puanları, Seçenek ve sayısal sınırları tablosu	67
Tablo 3.10. Alt boyutlara göre verilen cevapların ortalamaları ve standart sapmaları tablosu	67
Tablo 4.1. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin t-testi tablosu	70
Tablo 4.2. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans tablosu	73
Tablo 4.3. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans tablosu	79

Tablo 4.4. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin t-testi tablosu	86
Tablo 4.5. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin t-testi tablosu	90
Tablo 4.6. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans tablosu	94
Tablo 4.7. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans tablosu	101
Tablo 4.8. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal yetkinliklerini değerlendirmeye yönelik ölçeğe verdikleri cevaplara göre ortalama puanları tablosu	107
Tablo 4.9. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını incelemeye yönelik anketin beş alt boyutu ile betimsel değişkenler arasındaki anlamlılık ilişkisini gösterir tablo.....	110

KISALTMALAR LİSTESİ

İlköğretim Birinci Kademe :İ.B.K.

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1 GİRİŞ

Öğrenme kuramlarının tarihsel gelişimi izlendiğinde yeni akımlarla birlikte öğrenmenin merkezinde “öğrencinin” olduğunun fark edilmesi ile ezberci, klasik davranışçı kuramlardan “bilişsel” gelişimin ön plana çıktığı kuramların daha önem kazandığı görülmektedir. 1970’ler itibariyle hümanistik eğitim, bireysel gelişim, öğrenmede nörofizyolojinin önemi gibi kavramlar da eğitim gündeminde yer almaya başlamışlardır. Son yıllarda biliş ve öğrenmenin nörolojik temellerine dayalı akademik makalelerin ve çalışmaların yayınlanmasıyla birlikte bilişsel kuramcı bilim adamlarının (psikologların) beyin fonksiyonlarının alanlarına girmediğine dair eski düşünceleri değiştirmeye başlamıştır (Summak ve diğerleri, 2010).

Eğitim ve öğretim dünyası hızlı bir evrimselleşme süreci içerisinde. 1990-2000 yılları, 17 Temmuz 1990’da Amerika Birleşik Devletleri Başkanı George Bush tarafından beyin yılı ilan edilmiştir. Bush’un bu açıklamasına müteakip Kongre Kütüphanesi (Library of Congress) ve Ruhsal Sağlık Ulusal Enstitüleri (Mental Health National Institutes) uygun etkinlikler ve programlar aracılığıyla halkı beyin ve beynin işlevlerine yönelik çalışmalar ve bu çalışmaların etik, felsefi ve topluma fayda sağlayıcı yönleri açısından bilgilendirmeyi amaçlamışlardır (www.loc.gov).

1990’lı yıllarda başlayan beyin yılı öğrenme ve öğretimde radikal ilkelere ve değişimlere öncülük etmiştir. Biyolojik bulgular sonucunda beyin fonksiyonlarının incelenmesi ve eğitim sürecine yansımaları ile eğitim-öğretimde uzun yıllar göz ardı edilmiş unsurlardan biri olan öğrenenin duygularının öğrenmeye etki ve katkısı konuları dikkat çekmiştir. 2002 yılında OECD “Beyni Anlamak” ve “Beyin Gerçekleri” isimli iki kaynak, 2004’te ise Dünya Sağlık Örgütü madde bağımlılığının nörobilim kapsamında incelenmesini konu alan bir kaynak çıkarmışlardır. Bu

çalışmalarındaki amaç beynin gerçekleri ve işleyişini bilerek gelecekte gençlere daha iyi eğitim olanakları sunabilmek ve aynı zamanda halkı bu alanda yapılan çalışmalar konusunda bilgilendirmek olmuştur (book.coe.int). Öğrenmenin nörofizyolojik arka planı anlaşıldıkça yeni bir disiplinler üstü alan olarak “eğitsel sinirbilim” ortaya çıkmıştır.

Çağımızda duyguların farklı disiplinlerle birlikte anılması ve öneminin fark edilmesine bilimsel anlamda ilk katkı 1872 yılında Darwin ile olmuştur. “İnsanlar ve Hayvanlarda Duyguların İfade Edilişi” isimli çalışmasıyla Darwin duyguların evrenselliğine ve doğal yaşamın bir parçası olduğuna dikkat çekmiştir. Ancak William James’in “Duygu nedir?” başlığıyla ele aldığı yazısının bulunduğu yıl olan 1884’te bile duygu ve biliş halen birbirinden bağımsız ve ayrı süreçler olarak görülmekteydi (Moore ve Oaksford, 2002:1). James’in duygusal durumlar ve bu durumlarda vücutta meydana gelen fizyolojik değişikliklere dair varsayımları araştırmacıları duygulara bağlı bedensel değişiklikleri araştırmaya sevk etmiştir.

Davranışçılık akımının gözlenebilen davranışları inceleme çabaları nedeniyle duygular ve duyguların bireylerin yaşamlarına etkileri yakın zamana kadar araştırmalar dışında bırakılmıştır. Davranışçı öğrenme kuramlarına tepki olarak ortaya çıkan bilişsel kuram bireylerin düşünce ve hislerinin davranışlarında belirleyici faktörler olduğu iddiasıyla ortaya çıkmıştır. Son yıllarda sinirbilime dair araştırmaların ivme kazanması ile zihin ve beyin arasındaki bağlantıya dikkat çekilmiştir. Damasio (1994) mantık ve duygunun beyinde birlikte çalıştığını, biri olmadan diğerinin de olmayacağını savunmuştur. Yine LeDoux (1994) duygular ve özellikle korkuya dayalı duygularda beyinde “amigdala” denilen bölgenin işlevine dikkat çekmiştir (Moore ve Oaksford, 2002) .

Eğitim ve sinirbilim arasındaki disiplinler üstü çalışmalar ivme kazanmış, bu çalışmalara olan ilgi ve araştırmalarda artış olmuştur. 2000 yılında Peter R. Blake ve Howard Gardner (2000) zihin, beyin ve eğitim ilişkisine dikkatleri çekmiş, Fischer ve Gardner (2002) ise “Bilişsel Gelişim, Eğitim ve Beyin” isimli lisansüstü bir ders açmışlardır (Blake ve Gardner, 2007: 61).

Beyin uyumlu öğrenme stratejileri uzmanlarından biri olan Eric Jensen, öğrenme aktivitelerinin tümünde beynin hemen hemen tamamının işlevsel olarak yer aldığını belirtmektedir (Bluestein,2001). Öyleyse mantık, rasyonel zeka, nesnellik, içsellik gibi beyinsel aktivitelerin yanında tüm bu işleyişlerin niteliğini belirleyen duyguları göz ardı etmek yanlış olacaktır.

Birçok araştırmacının çocuğun renme stili, tercihleri ve ilişkilerinde baskın olan duyguların renme, sağlıklı bir zihin ve renme aktivitelerinde etkili bir unsur olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ulusal Sağlıklı Okul Standartları (National Healthy School Standards) dahilinde yaptıkları çalışmalarında Weare ve Gray (2003), duygusal olarak iyi halde olma durumu ile renmeye katılım ve renmede ilerlemeler kaydedilmesi üzerine bir literatür araştırması yapmışlardır. Bu araştırmalarında okulların rencilerin duygusal sağlıklarına etkileri, eğitim başarısı ve duygusal iyi olma hali, duyguların renme ve üretme üzerinde etkileri, sosyalleşme ve duygusal iyi olma hali, çocukların ve gençlerin duygusal iyi olma haline dair görüşleri gibi konulara değinmişlerdir. Bu alışma sonucunda çocukların zihinsel sağlıkları için gerekli ön koşullar, fiziksel ve duygusal olarak güvende olma, tercihleri doğrultusunda çekinmeden yetişkinlerle konuşabilme ve onlar için anlamlı ve ilginç gelebilecek faaliyetler gerçekleştirebilecekleri spor merkezlerine sahip olma şeklinde tanımlanmıştır (Weare ve Gray, 2003). Duygusal ve fiziksel güven bireyin zihin sağlığını etkiliyorsa; renmenin gerçekleştirilebilmesi için ise rencinin zihin sağlığının iyi olması bekleniyorsa; duygusal güvenlik renmenin n koşullarından biridir denilebilir.

İnsanın duygusal durum algılarının çoğunlukla dıştan gelen etkiler ve uyarıcılarla her an değişebilen beyin kimyasının ve nörolojik donanımlarının ortaya çıkardığı sonuçlar olduğuna dikkat çeken Summak ve Summak (2010), beyin ve renme arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalarında insan beyninin etkin renme- algılama sürecinin tehdit ve baskı olmayan, duygusal rahatlık veren ortamlarda başlatılabileceği görüşündedir. Yüzyıllardır biyolojik ve nörolojik özellikleri ve işlevleri ile anılan insan beyni, özellikle renme süreçlerini çalıştırırken etkisine maruz kaldığı duygular açısından pek fazla incelenmemiştir. Summak ve Summak (2010), insan beyninin varlığını koruma ve sağlıklı gelişimi için duygulara dayalı ilkeleri şu şekilde zetlerler.

Beyin:

- Sevgi ve mutluluk arar,
- Koşulsuz zgrlk ister,
- Mevcut bağlantılarına saygı ister,
- eşitlilikten hoşlanır,
- Derin ve sürekli ilgi ister,

- Farklılıklara ve özgünlüğe yer verilmesini ister,
- Bütünlüğü ve karşılıklı etkileşimi temel alır,
- Duygularla yönetilir,
- Güzellik ve sanattan hoşlanır,
- Odadaki ve çevresindeki uyarıcıları birlikte işler (Summak ve Summak, 2010:54-55).

Ülkemizde eğitim alanında öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar ve ilgili alan literatürü tarandığında eğitim, nörofizyoloji ve sinirbilim kökenli çalışmaların temelde “beyin uyumlu” – ki çoğu kez beyin temelli olarak ifade edilmektedir - öğrenme üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ancak birçok çalışmada eğitimde duyguların işlevine ilişkin dikkate değer ve açılımlayıcı araştırmaların bulunmadığı fark edilmektedir. Bu çalışmada öğrenmenin ön koşulu olarak duygusal güvenlik kavramına ve 06–11 yaş grubu öğrencilerine rehberlik etme sorumluluğu olan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin bu kavramın eğitimde önem ve etkinliğine dair farkındalıklarına dikkat çekilmek istenmektedir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracı ve araştırma sonunda elde edilen bulgular vesilesi ile ilköğretim öğretmenlerinin duygusal yeterlikleri doğrultusunda duygusal güvenliğe dair farkındalıkları ile öğrencilerinin duygu durumlarına dair düşünceleri incelenmek istenmiştir. Özellikle ulusal literatürde “beyin-duygu-öğrenme” ilişkisini odağa alan çalışmaların yetersizliği bu araştırmanın tasarlanmasında etkili olmuştur.

1.2 ARAŞTIRMA PROBLEMİ

“İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?”

1.3 ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

Araştırmada yanıt aranan alt problemler şöyledir. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin:

1. cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. yaşları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. meslekteki görev süreleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. mezun oldukları alanda öğretmenlik yapıp yapmadıkları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. sahip oldukları çocuk sayısı ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. eğitim-öğretim verdikleri sınıfın mevcudu ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitimde etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin içinde bulunduğu mekân, iletişim içerisinde olduğu diğer bireyler ve fiziki koşullar kadar öğrencinin öğrenmeye hazır bulunuşluğunu etkileyen ve sayılan tüm faktörlerin etkisine açık olan duygular da önemli yer tutar. 1990'lerden beri sinirbilim alanında çalışmalar hız kazanmıştır. Ancak ülkemizde duyguların sinirbilim ile bireyin fizyolojik yapısı ve öğrenmeye etkileri konularında yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma örneğinde yer alan belli bir grup ilköğretim birinci kademe öğretmenin duygusal yeterlik düzeylerinin belirlenmesi aracılığıyla onların duygusal güvenlik kavramına dair farkındalıklarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle alanda yeni bir açılıma öncülük etmek ve ilgili alan literatürüne katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Hayata ilk adımın atıldığı okullarda öğrencilerin gelecekte onları bekleyen yaşama dair gerekli görülen her türlü bilgi ile donatılması ve uygun rehberlik ile geleceğe dair yönlendirilmeleri eğitim-öğretimin temel amaçlarından. Çocuk için okul sadece beklenen bilgi birikiminin verildiği mekan olmanın yanı sıra kişiliğinin ve hayata dair önsezilerinin de olduğu mekandır. Küçük yaşlardan itibaren zamanının kayda değer bir bölümünü geçireceği bu mekanda kendini güvende

hissetmek ve mutlu olmak çocuğun en doğal yaşamsal hakkıdır. Güven kavramı sadece fiziksel güven olarak değil bireyin ruhsal durumuna, başarısına ve birey olarak kabul görmesine etki eden duygusal güvenlik olarak ta algılanmalıdır. Okulda kendini güvende hissetmesi için çocuğun öncelikle duygusal olarak rahatlatılmış ve her türlü olumsuz duygu ve stresten arındırılmış öğrenme ortamına ihtiyacı vardır. Çocuk için bu ortamın oluşturulmasını sağlayacak ve ona destek olacak kişi ise öncelikli olarak öğretmenlerdir. Duyguların yaşamın bir parçası olduğu ve duygusal güvenin öğrenme ortamlarındaki öneminin fark edilmesiyle okullarda daha etkili öğrenme gerçekleşecek ve kendine ve çevresine güvenen, özgüveni yüksek mutlu bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunulacaktır.

1.6 ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1. Araştırmada 2009-2010 eğitim-öğretim yılına ilişkin bulgular yer almaktadır.
2. Gaziantep ili Nizip ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları içerisinde örneklem olarak belirlenen okullarda görev yapan ilköğretim birinci kademe öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadırlar.
3. Araştırmada bulgular örneklem olarak belirlenen ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilmiştir.
4. Araştırma sonucunda herhangi bir genellemeye gidilmesi doğru değildir.

1.7 SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket yönergesinde belirtilen unsurları dikkate alarak anket sorularını içtenlikle ve tarafsızca yanıtladıkları varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

2.1 KURAMSAL ARKA PLAN

Yeryüzünde sayıları dahi tam olarak verilemeyen milyarlarca varlıktan biridir insan. İnsan yeryüzündeki belki de en karmaşık, çözülemeyen, kendine has olan varlıktır. İnsanoğlunu tüm diğer varlıklardan ayrı ve özel kılan özelliği onun düşünme, düşündüklerini davranışa dönüştürebilme yeteneği yani akıl gücüdür. Bu akıl gücünün kaynağı da insanı insan yapan ve özel kılan insan vücudunun yöneticisi beyindir.

Yüzyıllardır yeryüzünde bir devinim içerisinde yaşam mücadelesi veren insanoğlu ilkel dönemlerinden başlayarak değişerek ve gelişerek kuşaktan kuşağa günümüze kadar gelmeyi başarmıştır. Bazen doğaya uyum sağlayarak; bazen boyun eğerek; kimi zaman da o eşsiz organ–beynin- gücü ve yardımı ile kendini geliştirip doğayla mücadele etmiştir. Dünyaya geldiği ilk andan itibaren öğrenmeye ve gelişmeye odaklı insanoğlu edindiği bilgi ve deneyimleri sonraki nesillere aktarmış böylece bilim ortaya çıkmıştır. İnsanoğlu gibi bilim de süreklilik arz eden bir gelişim ve değişim içindedir. Bu gelişim ve değişimden payını alan eğitim bilimleri de yeni araştırma ve bulgulardan etkilenmekte ve bu etkiler ışığında yeniden şekillenmektedir.

Yüzyıllar içerisinde bilimsel alanlarda disiplinler doğar, gelişir, değişir, yeniden düzenlenir ve bazen de bulunduğu çağda geçerliğini yitirerek zamana ve yeni gelişmelere yenik düşerek yok olur. Blake ve Gardner (2007: 61- 62) toplumların gelişimi için önemli bir disiplin olan eğitim biliminin günümüze değin nasıl yol aldığına dikkat çektikleri bir yayınlarında şunları belirtirler:

“ 60 yıl önce insan ilişkileri, sosyal ilişkiler ve davranış bilimleri disiplinler arası alanda bir yükselişte idi. Bilim tarihi henüz doğmuştu ve bilişsel bilimin adı bile yoktu. Bugün ise bilim tarihi gelişmiş bir çalışma alanı; bilişsel bilim ise birçok üniversitede psikolojinin yerini almış durumdadır.

20. yüzyıl başlarında fizik dikkatleri çeken bir bilim alanı iken, yüzyılın diğer yarısında biyoloji yeni teknolojilerle ön plana çıkmıştır. Halk, insan zihni, davranışı ve öğrenme de dahil birçok sorunun cevabını biyolojide aramıştır.

1990'larda bir grup üniversitede bilim adamları biyolojinin okullarda öğretme ve öğrenmeye dair bulguları üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Kurt Fischer, Harvard Graduate School of Education' da meslektaşları Ann Brown, Howard Gardner, David Perkins ve David Rose ile bir araya gelerek bir yandan bilişsel ve duygusal gelişim arasındaki bağın önemine ve bu konuda çalışılması gerektiğine dikkat çekmiş; diğer yandan da biyoloji biliminde henüz ortaya çıkan metot ve bulguları tanıtmaya ihtiyaç duymuşlardır.

Başlangıçta birçok eğitimci biyolojik bulguların eğitimle ilişkilendirilmesinden rahatsızlık duymuş ise de Bruer ve onun gibi düşünen diğer akademisyenler, bilişsel psikoloji alanında çalışan uzmanların sinirbilim, genetik ve bunlarla ilgili alanlara ait bilgilerini eğitim bilimine yansıtmaları ve aktarmaları konularında eğitimcileri cesaretlendirmişlerdir.”

Hızla değişen dünyada, değişen algı ve değerlerle birlikte eğitim dünyası da güncelliğini korumak ve öğrencileri gelişen, değişen yaşam koşullarına hazırlamak için yeni yaklaşımlara ve araştırmalara gereksinim duymaktadır. Bu gereksinim ışığında bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler eğitime yansıtılmaktadır.

Bireylerin yaşama uyum sürecinde önemli bir yere sahip olan eğitim bilimleri tüm disiplinlerde olduğu gibi sürekli gelişim ve değişim içerisinde. Toplumların ve dolayısıyla bireylerin ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim alanında birçok çalışmalar yapılmış; teoriler geliştirilmiş, her yeni gelişme bir öncekinin eksiklerini tamamlama ya da özelliklerini geliştirme çabası ile ortaya çıkmıştır. Eğitimin ana teması bireylerin öğrenmeyi en iyi biçimde nasıl gerçekleştirebileceği olduğundan yüzyıllar içerisinde her biri öğrenme olgusunu farklı biçimde ele alarak açıklamaya çalışan birçok kuram geliştirilmiştir. Öğrenme kuramlarını başlıca üç grupta ele almak mümkündür. Bunlar, Davranışçı Öğrenme Kuramları, Bilişsel Öğrenme Kuramları ve Nöro – Fizyolojik Öğrenme Kuramlarıdır.

1900 ile 1975 yılları arasında en dikkat çekici hareket olan Davranışçı Öğrenme Kuramı temel felsefesini Watson, Pavlov ve Thorndike gibi araştırmacıların çalışmalarından almıştır. Genel olarak davranışçı yaklaşım bireyin bilinçli yaşantılarını çalışma ve açıklamaya yönelmiş alternatif bir yönelim olarak geliştirilmiştir. Özellikle öğrenme alanında etkili olan davranışçılığın öğrenme ile ilgili ilkeleri şöyle sıralanabilir:

- Davranışçılar öğrenmeyi davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan dolayısıyla ölçülebilen davranışlar olarak açıklamaya çalışmışlardır.
- Davranışçılar organizmanın davranışı yaparak öğrendiğini kabul ederler.
- Öğrenmede pekiştireçler ve tekrar önemlidir.
- Öğrenmede güdülemenin önemli bir yeri vardır.
- Öğrenme ile ilgili tüm değişkenler çevrede bulunur ve çevresel etkenler öğrenmeyi yönlendirir (Özden, 2003:21-23).

Geliştirildiği yıllar içerisinde eğitim-öğretim tekniklerinin belirlenmesinde etkili olan Davranışçı Öğrenme Kuramı 1970'ler itibarıyla yerini Bilişsel Öğrenme Kuramına bırakmıştır. Öğrenmeyi yalnızca gözlemlenebilen davranışlarla sınırlı tutan davranışçı öğrenme kuramında eksik görülen yanların tamamlanmasını öngören çalışmalarla ortaya çıkan kuram olan Bilişsel Öğrenme Kuramı, organizmanın edilgen bir uyarıcı olmadığını ve bireyin gelen uyarıcıları aktif olarak işlediğini savunmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramını geliştiren başta Piaget, Bruner ve Ausubel olmak üzere birçok araştırmacı araştırmalarını davranışın dışında algılama, kavrama, bilme, düşünme ve değerlendirme gibi önemli zihinsel süreçlerin nasıl işlediği üzerine yoğunlaştırmışlardır. 1970'lerden sonra gerçekleştirilen çalışmalarda vurgu davranış üzerine değil dışarıdan gözlenemeyen zihinsel süreçler üzerinedir (Çırak, 2007). Davranışçılık kuramının kısmen açıkladığı öğrenme sadece öğrencinin kendisine iletilen bilgiyi olduğu gibi kabul etmesi ile gerçekleşmez. Aksine, öğrenci kendisine aktarılan bilgiyi süzgeçten geçirip yorumlayarak ve kendi dünyasında anlamlandırarak öğrenmektedir (eğitimbilimleri.net).

Bilişsel kuramın öğrenme ile ilgili görüşlerini şöyle sıralamak mümkündür:

1. Bilişsel yaklaşım, uyarıcıların bireyler tarafından algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmede etkili olan bireysel özelliklerle ilgilenmişlerdir.
2. Öğrenme bireyin içsel kapasitesindeki gelişmedir ve içsel kapasitedeki değişimler davranışa yansır.
3. Bilgi öğrenilir ve bilgideki değişimler davranışa yansır.
4. Öğrenmede dışsal pekiştireçlerin yanı sıra içsel pekiştireçler de önemlidir.

5. Zihinsel bir süreç olan öğrenmenin anlaşılabilmesi için düşünme, anlama, kavrama ve değerlendirme gibi zihinsel süreçler de ele alınmalıdır (Çırak, 2007).

Bilişsel Öğrenme Kuramının zihinsel süreçlerin de öğrenmede etki ve önemine dikkat çekmesi ile öğrenmede bilişsel aktivitelerin işleniş biçimine yönelik çalışmalar yer almaya başlamıştır. Bilişsel kuramı tamamlayıcı nitelikte olan Nöro – Fizyolojik Öğrenme Kuramı öğrenmeyi fizyolojik bir gelişme olarak ele alır. Bu kuramın önemli isimlerinden olan Hebb'e göre beynin işleyişi bilinmeden öğrenmenin doğasının tam olarak açıklanması mümkün değildir (Özden, 2003:46-47).

Eğitim alanında ortaya çıkan öğrenme kuramlarının tarihsel gelişimi izlendiğinde öğrenmenin gözlemlenebilen davranış olarak tanımlanmasına müteakip zihinsel süreçlerden oluştuğunun kabul edildiği ve bu zihinsel süreçler sonucunda bireyde gerçekleşen değişmelerin öğrenmenin merkezi olan beyinde nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gerektiğine dikkat çekildiği görülmektedir. Bireyin sadece bilişsel değil duyuşsal gelişiminin de olduğu kabul edildiğinde bu kez öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin zihinsel süreçlerinin ne gibi duyuşsal süreçlerin etkisi altında olduğunu da inceleme ihtiyacı doğmaktadır.

Bireyin bilginin anlamlandırılabilmesi sürecinde tüm diğer çevresel ve fizyolojik etkenlerin yanı sıra duygulara dayalı etkenlere de açık olduğunun fark edilmesi ile eğitim bilimlerinde araştırmalar öğrenme ve duygular arasındaki ilişkiyi açıklama arayışına girmiştir.

Bu çalışmalardan biri Pekrun ve Schutz (2007)'un editörlüğünü yaptığı "Eğitimde Duygular" isimli kaynakta yer alır. Kaynağın bir bölümünde Pekrun kendisi gibi eğitim bilimci olan Perry, Goetz ve Frenzel (2007) ile geliştirmiş oldukları Akademik ve Başarma Duygularının Kontrol – Değer Teorisi'nden ve bu teorinin eğitime yansımalarından bahseder.

Pekrun (2007)'a göre eğitimde duygulara dayalı araştırmalar henüz yapı aşamasındadır ve alanda temel oluşturacak çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Başarma duygularının kontrol – değer teorisi bu temeli oluşturmaya yönelik bir çalışma girişimidir. Teori Pekrun, Turner ve Skallert (2007)'in duyguların beklenti – değer teorileri; Folkman ve Lazarus (1985)'in stres tahmini ve ilgili duyguların yanıt teorileri; Patrick, Skinner, Connell ve Perry (2003)'nin algılanan kontrol teorileri; Weiner (1985)'in başarma duygularının katkısız teorileri ve Fredrickson, Pekrun ve

Zedner (2007)'in duyguların öğrenme ve performansa etkilerine dikkat çeken modellere bağlı varsayımlar üretir (Perry ve diğerleri, 2007:14).

Kontrol – değer teorisi öğretmen ve öğrencilerin akademik duygularına sosyal – bilişsel bir bakış açısı sağlar. Teori, katkı sağlayıcı ve beklenen değer yaklaşımlarının varsayımlarını bir araya getirir. Öğrenme, öğretme ve başarmaya dair kontrol ve değer tahminleri öğretmen ve öğrenci duygularının en önemlileri kabul edilir. Farklı duygular, kontrol – değer onaylarının farklı türleri tarafından incelenir. Teoride kastedilen şudur: Sınıf ve sosyal çevrenin özellikleri akademik duyguların gelişmesine katkıda bulunur. Bu duygular öğrencinin öğrenmesini ve başarısını etkilediği kadar öğretmenin profesyonel ve mesleki gelişimini de etkiler (Pekrun ve Schutz, 2007: 4 -5)

Eğitsel mekânlar hem öğrenciler hem de öğretmenler için önem taşıyan yerlerdir. Zira yıllar içinde bireyler zamanlarının büyük bir kısmını sınıflarda geçirirler. Eğitsel mekânlarda sosyal ilişkiler gelişir ve bireylerin hayata yönelik alacakları önemli kararların çoğu burada belirlenir. Bu derece öneme sahip eğitsel mekânlarda ilişkileri yöneten, öğrenmeyi, performansı ve de öğrenci ve öğretmenin kişisel gelişimini etkileyen yoğun duygusal deneyimler yer alır. Pekrun (2007), çalışmasında başarıma duygularının öğrenme ve performans üzerindeki etkileri, başarıma duyguları arasındaki karşılıklı ilişki, duyguların geçmiş dayanakları ve mevcut zamana etkileri, bu duyguların düzenlenmesi ve sosyo – tarihsel bağlamı, cinsiyetler ve bireylerle bağlantısını inceler. Bu araştırmalar ışığında eğitsel çalışmalar için bir taslağın verildiği çalışma başarıma duygularını sadece öğrenci açısından değil, öğretmenler, okul yöneticileri, okul çalışanları ve öğrenci velileri açısından da ele alır.

Kontrol – değer teorisinde başarıma duyguları doğrudan başarıma etkinlikleri ve başarıma çıktıları ile bağlantılı duygular olarak tanımlanır. Öğrencilerin akademik öğrenme ve başarılarını kapsayan birçok duygu standart kalite olarak kabul edilen davranış ve çıktılarla bağlantılıdır. Ne var ki eğitsel mekânlardaki tüm duygular başarıma duyguları değildir. Çıktılara dayalı başarıma duyguları akademik hedeflerine ulaştığında öğrencinin yaşadığı hoşnutluk ve gurur veya başarısız olduğunda hissettiği hayal kırıklığı ve utançtır. Etkinliklerle bağlantılı olan başarıma duyguları ise öğrenme ile beliren heyecan, sınıftaki kuralların getirdiği sıkıntı veya öfke gibi duygulardır. Pekrun (2007)'nin geliştirdiği kontrol-değer teorisine göre “başarıma duyguları” şu şekilde gruplandırılabilir: olumlu, olumsuz, hoşnutluk veren,

hoşnutsuzluğa neden olan, etkinleştiren ve etkinleştirmeyen duygular (Bkz Tablo 2.1). Teori duyguların bilişsel süreci, motivasyonu, öğrenme stratejilerini ve öğrenmenin gerçekleştirilmesini etkilediğine dikkat çeker (Perry ve diğerleri, 2007:19).

Başarma duygularının kontrol – değer teorisinin ileri sürdüğü varsayımlar henüz deneysel çalışmalarla doğruluk veya yanlışlıkları ispatlanmamış çalışmalardır. Yine de çalışmanın öğrenci ve öğretmenlerin başarma duygularını geliştirmeye, başarıyı olumsuz yönde etkileyen duyguların eğitsel mekanlarda en aza indirgenmesi gerektiğine ve duyguların öğrenme sürecinde en etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasına yol gösteriyor olması açısından alana katkı sağladığı söylenebilir.

Eğitimde davranışçı yaklaşımların eğitim-öğretime yansıyan yöntem ve teknikleri yerini öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğu bilişsel, duyuşsal ve nöro - fizyolojik yaklaşımlara bırakmaktadır. Eğitim dünyasındaki bu değişim ve gelişimle öğrenci merkezli çalışmalar başlamıştır. Bu çalışmalarda özellikle sinirbilim alanında yapılan çalışmalar gelişme göstermiş; bireyin beyin gelişimi, öğrenmede beyin yeri ve önemi, öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiği ve öğrenme fizyolojisini etkileyen unsurlar tartışılmaya başlanmıştır.

Son yıllarda eğitim bilimleri ile disiplinler üstü bir yaklaşım sağlayan, bilgi aktarımına geçen eğitsel sinirbilim alanındaki gelişmeler ve çalışmalardan daha fazla haberdar olmalarıyla birlikte eğitimciler öğrenmenin biyolojisi ve çevrenin kişinin eğitim sürecine diğer bir deyişle öğrenmesine etkisi konularına daha fazla ilgi göstermeye başlamışlardır. Günümüzde eğitimciler sinirbilime dair bulguları eğitimde nasıl uygulamaları gerektiği konusuna ilgi göstermekte ve ilk adım olarak beyin fizyolojisini anlamaya çalışmaktadırlar. Zira öğrenme beyinde gerçekleşmektedir. Öyleyse duygusal süreçlerle öğrenme ilişkisinin anlaşılabilmesi için de beyin öğrenme işlemini nasıl gerçekleştirdiği, bu işleyiş içerisinde duyguların nerede ve nasıl yer aldığı bilmesi gerekmektedir.

2.2 BEYİN

İnsan vücudunda omuriliğin hemen üstünde kafatasının içinde yer alan beyin ıslak ve hassas bir yapıya sahiptir. Yetişkin bir insan beyinin yaklaşık olarak küçük bir greyfurt büyüklüğünde olduğu bilinmektedir. Uykuda dahi durmadan çalışan beyin, kişinin vücut ağırlığının ancak %2' sini temsil etse de vücudun ihtiyaç duyduğu enerjinin yaklaşık %20'sini harcar (Sousa;2006:15). İnsan vücudunun en

karmaşık parçası olan bu küçük organ zekânın, duyunun, beden hareketlerinin ve davranışların kontrol edildiği bölgedir. Kemik kabuğu – kafatasının – içinde çevresindeki koruyucu sıvı ile kendini koruma altına almış olan beyin insan vücudunun sahip olduğu en önemli mücevheridir.

Beyin yüzyıllar boyunca bilim adamları ve filozofları erişilemez gizemi ile etkilemiş, kendine hayran kılmış ve nihayetinde birçok bilim adamı bir dönem beynin eşsiz ve ulaşılamaz olduğuna kanaat etmişlerdir. Beyin sınırlarını yaşadığımız yüzyıl itibariyle gerçekleştirilen birçok araştırmalar sonucunda açığa çıkarmaya başlamıştır. Nöroloji, davranış bilimleri ve gelişen yeni araştırma tekniklerinin öncülüğü ile bilim adamları son birkaç yüzyıldan başlayarak beyin ile ilgili her geçen gün daha yeni bilgiler edinmeye başlamışlardır.

2.2.1 BEYNİN DIŞ BÖLÜMLERİ

Dıştan bakıldığında kırışık bir topu andıran beyin, şekilsel olarak tamamen birbirinin aynı ancak belli işlevsel farklılıkları olan sağ ve sol iki yarı küreden oluşur. İlk kez Alman bir anatomi uzmanı olan Franz Gall tarafından beynin bir bütün olarak çalışmadığı ve beynin değişik bilişsel fonksiyonlara sahip olan bölümlerden oluştuğu öne sürülmüş; 1861’ de ise Paul Broca isimli genç bir cerrah yaptığı araştırmalar sonucunda beynin dört loptan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Şakak lop
- Alın lop
- Çeper lop
- Ense lop ‘ lardır.

Dış görüntüsünde ayrı bir parça olarak dikkat çeken bir diğer bölüm ise beyinciktir (Duman: 2009;11).

2.2.1.1 BEYİN LOPLARI

Beyindeki her lop belli fonksiyonlara sahiptir:

- ALIN LOPU: Beynin ön kısmıdır. Bu lop beynin planlama ve düşünce, mantıksal kontrol, problem çözme ve duygusal sistemin dışavurumlarından sorumlu olan kısımlarıdır. Alın lopu gelişimini diğer loplara oranla daha yavaş tamamlar. Aktif hafıza ve kişilik bu bölümde yer alır.

- **ŞAKAK LOPU:** Kafatasında kulakların üst kısmında yer alan beyin ses, müzik, yüz ve nesne tanımlama ve algılama ile uzun süreli belleğin bazı kısımlarından sorumlu olan bölümdür.
- **ENSE LOPU:** Kafatasının arka kısmında daha çok görsel süreçlerle ilgilenen bölüm olan ense lopu gözler aracılığıyla aldığı görüntüleri bilgi ile bağlantıya geçerek hafızaya kaydeder.
- **ÇEPER LOP:** Beynin üst kısmına doğru yer alan öncelikle yer tayini, hesaplama ve tanımlama, ayrıca vücudun tüm hareketlerini kontrol etme gibi görevlerden sorumlu olan bölümdür (Sousa, 2006).

2.2.1.2 MOTOR KORTEKS ve SOMATOSENSORY(DUYULARA DAYALI) KORTEKS

Başlıca dört lopun yer aldığı beyin ve beyinciği kaplayan kalın, grimsi tabakaya “ korteks” adı verilir. Beynin üst kısmında bir kulaktan diğerine varan alın ve çeper loplar arasında yer alan bantlar olan korteks, beyinde işlem gören birçok bilginin geçiş noktasıdır. Bu bantlardan beyin ön kısmına daha yakın olana “ motor korteks” denir. Motor korteks beyincikle bağlantılı ve uyumlu olarak bedenin farklı bölümlerinin hareketlerini kontrol eder (Summak ve Summak, 2010).

Motor korteksin hemen gerisinde yer alan somatosensory (duyulara dayalı) korteks ise vücudun değişik bölgelerinden gelen sinyalleri toplar (Sousa, 2006). Duyu korteksleri beyin limbik bölgeleri ile ilişki içerisindedir. Bu bölgelerle bağlantılar sayesinde uyaran, geçmiş deneyimler ışığında değerlendirilir ve beyin özgül alanları olan motor korteks ve somatosensory kortekste işleminden geçirilir (iys.inonu.edu.tr).

2.2.2 BEYNİN İÇ BÖLÜMLERİ

Dış görüntüde dört loptan oluşan beyin kesitsel bir görüntüsü elde edildiğinde beyin vücudun çalışmasında detay görevlere sahip olan iç bölümleri görülür. Üç ana bölümden oluşan beyin iç bölümlerinin isimleri ve her bir bölümde yer alan farklı ve önemli alt bölümler ile bu bölümlerin işlevleri aşağıda belirtildiği gibidir:

1. ARKA BEYİN: Beynin en eski ve yaşlı, en derin bölgesi olan arka beyin içerisinde medulla, serebellum (beyinci), pons ve beyin sapı gibi önemli bölümlerin

yer aldığı bölümdür (Demirel, Başbay ve Erdem:2006). Omuriliğin hemen üstünde yer alır. Beyne giden 12 sinirden 11' i arka beynin alt tarafında beyinle omurilik arasında bulunan beyin sapında yer alır.

Medulla vücudun hayati fonksiyonlarından olan kalp atışı, nefes alıp-verme, vücut sıcaklığı ve kan basıncını yönetip kontrol eden bölümdür.

Arka beyinde beyin sapının sağ gerisinde yer alan beyincik ise beynin toplam ağırlığının %11' ini temsil eder ve beynin geri kalan kısmında bulunandan daha fazla nöron(sinir) hücresi içeren oldukça güçlü bir yapıya sahiptir. Yapı olarak iki yarı küre şeklindedir. Beyin gibi korteksle kaplıdır ve üzerinde girinti çıkıntılar vardır (Madi, 2006: 56). Beyinciğin iki lobu arasındaki bağlantıyı sağlayan kısım ise "pons" tur. Beyincik vücutta hareketi koordine eder tıpkı bir dansçının müziğe göre adımlarını ayarlaması, bir bardak çayın yudumlanmak üzere ağza götürülmesi veya bir çocuğun ayakkabısının bağını bağlamasında gerçekleşen ve ihtiyaç duyulan koordinasyonda olduğu gibi. Son araştırmalar beyinciğin sadece hareket koordinasyonundan sorumlu olmadığını aynı zamanda bireyin bilişsel süreci, düşünceleri, duyguları, hisleri ve hafızasını da koordine ettiği ve ayarladığını (fine tuning) da göstermektedir. Çünkü beyincik, beynin mantıksal ve duygusal alanlarına da bağlıdır (Sousa, 2006). Birçok yer ile olduğu gibi beyin korteksinin özellikle alın, şakak ve ense loplardaki duygusal bölgeleri ile de yoğun ilişki içindedir (Madi, 2006: 56).

2. ORTA BEYİN: Ön beyni ve arka beyni birbirine bağlayan bir işleve sahip olan orta beyin diğerlerine nispeten daha küçük bir yapıya sahiptir. Bu bölüm işitme, görme ile ilgili işlevler gören nöronlara sahiptir (Demirel, Başbay ve Erdem; 2006).

3. ÖN BEYİN: Limbik sistemin birçok yapısı, serebrum ve beyin kabuğu bu bölümde yer alır. Birçok fonksiyonlarının yanı sıra duyguların üretimi ve duygusal hafızanın gelişiminden de sorumlu olan beynin bu bölümü bulunduğu yer itibariyle duygu ve mantığın birbirini etkilemesini engeller (Sousa, 2006). Bu yapılar sadece kişinin duygu durumunu belirlemekle kalmaz aynı zamanda kişinin bu duyguları algılaması ve onlara düşünmeden tepki vermesine olanak tanır.

Madi (2006:84), limbik sistemin görevlerini şu şekilde sıralar:

1. Duygusal davranışlar,
2. Motivasyonel güdüler,
3. Bellek,

4. Vücut ısı, vücut sıvısı, vücut ağırlığı, yeme-içme dürtüleri gibi fonksiyonların kontrolü.

Beynin yaklaşık olarak %20'sini oluşturan limbik sistem, duyguları dengelemekle görevlidir. Uyku, bilinç, dikkat, beyin kimyasallarının çoğunun üretimi, hormonlar ve vücudu düzenleyen heyecansal ve temel zihni fonksiyonları yürütür (Duman, 2009: 129).

LİMBİK SİSTEM: Ön beyinde yer alan Limbik Sistemin öğrenme ve bellek için önemli olan dört bölümü şunlardır:

1. **TALAMUS:** Koklama dışındaki tüm duyuşsal verilerin ilk olarak geldiği ve oradan da beynin diğer ilgili kısımlarına yönlendirildiği bölümdür. Bilişsel aktivitelerin birçoğuna dair sinyaller de ön beyin ve beyincikten talamusa aktarılır. (Sousa, 2006) Talamusun bir diğer fonksiyonu ise duyuşsal ve motor aktiviteleri bir araya getirerek bilgi akışını sağlamasıdır. Görevi, ön beyin ve beyincikten kendisine aktarılan duyuşsal bilgiyi alıp serebral korteks yani beyin kabuğuna aktarmaktır (Madi, 2006: 85).

2. **HİPOTALAMUS:** Talamusun hemen altında yer alan hipotalamus bir inci tanesi büyüklüğündedir ancak birden fazla önemli işleve sahiptir. Limbik sistemin duyguları etkileyen, metabolizmayı ve vücut ısısını düzenleyen parçasıdır.

Vücudun işleyişini normal seyrinde devam ettirebilmesini sağlamak amacıyla iç sistemleri filtreler (Sousa, 2006). Hipofiz bezinin işleyişini de kontrol eden bu bölge adrenalin gibi birçok hormonun vücuda salınımını kontrol ederek uyku, besin alımı ve sıvı alımı gibi işlevleri yerine getirir. Önemli bir duyuşsal merkez olan hipotalamus kişinin mutsuzluk ve öfke gibi duyguları hissetmesini sağlayan molekülleri kontrol eder.

3. **HİPOKAMPÜS:** Şeklinden dolayı Yunanca'da "denizati" olarak adlandırılır (Sousa, 2006; 19). Kayda değer sayıda sinir hücresi, hipotalamus ve talamustan hipokampüse yönelir. Beynin bellekten sorumlu bölgesidir. Beynin çağrışımsal öğrenmeyi sağlayan kritik yapılarından biridir. Öğrenmenin başlama ve belleğin kontrol noktasıdır (Madi, 2006: 85-86). Bilgiyi anlamlandırma sürecinde önemli olan hafıza, bilgiyi hatırlanmak ve gerektiğinde kullanılmak üzere depolama görevini üstlenir. Başka bir ifadeyle; elektriksel sinyaller aracılığıyla bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderir. Uzun süreli belleğe kaydedilen bilgi ve deneyimlerle henüz karşılaşılan bilgi ve deneyimleri karşılaştırarak bilgiyi anlamlandırma sürecine katkıda bulunur.

4. AMİGDALA: Şekil olarak bir bademi anımsatan, hipokampüsün sonunda yer alan bu bölge duyuşsal bellekle ilişkili olan limbik sistemin bir parçasıdır. Amigdala beynin çevreyi izleme olanağı bulduğu penceresi gibidir (Madi, 2006:86). Bu yapı kişinin hayatta kalmasını etkileyen ve vücuda önlem alması için uyarıda bulunan bölgedir. Özellikle korkuya dayalı ve korku ile ilintili olan öfke, korku, savun ya da kaç gibi duyguların düzenlenmesinde önemli rol alır. Olumsuz duygusal içeriğe sahip olaylar unutulmaya daha yatkınken olumlu duygusal içerikli olaylar hatırlanmaya daha yatkındır. Amigdala korteksin birçok bölümünde işleve sahiptir: dikkati toplama, sosyal ilişkileri düzenleme, kandaki kortisol ve norepineprin gibi stres kaynaklı hormonların salgılanması vb (Abadzi, 2006).

Duyu organları aracılığıyla beyne akan bilgi görme aracı göz aracılığıyla retinadan beynin talamus bölgesine iletilir. Talamusa ulaşan ham bilgi beynin anlayabileceği dile çevrilerek görsel kortekse iletilir. Bu bölümde belirlenen tepki duygusal ise beyin duyu repertuarının kaynağı amigdala başvurur. Retinadan iletilen bilginin potansiyeli şaşkınlık ve şoke edici bir durum içeriyorsa talamusa varan bilgilerin bir kısmı doğrudan amigdala sızar ve beyinde duygusal tepkinin başlamasına neden olur (Madi, 2006: 86).

Duygusal mesajları kodlayarak sinir uçları aracılığıyla hipotalamus ve beyin sapına gönderen amigdala bu bölümlere nefes alma, terleme, kalp ritmi, kan basıncı ve kas tonuna yönelik uyarılarda bulunur (Given, 2002). Korku ve kaygı anlarında vücutta terlemenin, kalp ritminin, nefes hızının artması amigdalanın bu işlevinin sonuçlarıdır.

Duygusal belleğin amigdalada saklanıp saklanmadığı henüz kesinleşmemiş olmakla birlikte öne sürülen bir varsayım anıların duygusal yanının amigdala, bilişsel yanının ise beynin hafıza ile ilgili diğer bölümlerinde saklandığı yolundadır. Amigdala ve hipokampüs arasındaki ilişki kişinin önemli ve duygusal yanı ağır basan olayları uzun süre hatırladığını; hatırlama gerçekleştiğinde duyguların olaydan daha önce anımsandığını gösterir (Sousa, 2006;19).

Duygulara ve duyguların vücuda yansımalarına odaklı amigdala bireyin etkisi altında olduğu ve iletişim kurduğu kişilerin yüz ifadeleri veya ses tonlarıyla ilettikleri mesajları kodlar. Böylece vücuda tehdit altında olduğu ya da güvende olduğunu belirten elektriksel sinyaller göndererek vücudun bu sinyaller doğrultusunda harekete geçerek kişinin çevresinde gelişen değişkenlere hızla uyum göstermesini sağlar.

SEREBRUM: Beynin üst dış yüzeyinde yer alan serebrum beyinde bilgiye dayalı entelektüel aktivitelerin kaynağıdır. Serebrum kişinin planlar yapması, hayal kurması, düşünmesi, çevresindeki insanları fark etmesi veya kitap okuması gibi birçok işlevi yerine getirmesine yardımcı olan yapıdır. Serebrum dış görüntü olarak birbirinin aynı gibi gözükse ancak farklı işlevlere sahip, yine görüntüde ikisini birbirinden ayıran ancak aralarında iletişim kurmalarına yardımcı olan kalın bir sinir ağı (corpus collasum) ile bölünmüş iki yarı küreden oluşur (Sousa: 2006; 20). Korpus Kollasum, ana beyin kütesini iki yarım küreye ayıran yarıktır bu iki yarımküreyi birbirine bağlayan ve sinir hücresi liflerinden oluşan en büyük sinir hücresi lif demetidir (Summak ve Summak, 2010:30). Bunlardan sol yarı küre vücudun sağ tarafını; sağ yarı küre ise vücudun sol tarafını kontrol eder. Sol yarı küre mantık, sözcükler, sayılar, analiz gibi entelektüel işlevleri yerine getirirken sağ yarı küre ise bilinç, bütünü görme, hayal gücü, renk ve boyut gibi entelektüel işlevleri yerine getirir (Demirel, Başbay ve Erdem; 2006:5).

BEYİN KABUĞU: Serebrumu örten, beyni üreten girintili çıkıntılı koyu gri tabaka beyin kabuğu veya diğer adıyla korteks denir. Korteks beynin etrafını çevreleyen zarıdır ve bu zarın kalınlığı 2-6 cm'dir. Beynin korteksi nöron gövdeleri ve bunlar arasındaki sinaptik bağlantılardan oluşmuştur ve bulunduğu lopun işlevine göre farklı tabakalar içerir (Madi, 2006: 54-57).

Dış çevreden taşınan bilgiler ve limbik sistem üzerinden gelen bilgiler alın lopunun ön kısmında yer alan prefrontal korteks adı verilen ön bölümlerinde birleşmektedir. Prefrontal korteks tüm sinir sistemi aktivitelerinde bilgileri dikkatlice toplar, bütünleştirir, formüleştirir, uygular, denetler, değişiklikler yapar ve yargılar. Bir anlamda bilinçlilik, farkındalık ve dikkat alanıdır (Madi, 2006: 69).

Beynin belirli bölümleri belirli işlevleri yerine getirmekle yükümlü olsalar da aslında beyinde gerçekleşen her işlem beynin tüm bölümlerini ilgilendirir. Zira beyin bütün olarak çalışan bir sisteme sahiptir (Demirel, Başbay ve Erdem; 2006).

2.2.3 BEYİN HÜCRELERİ (NÖRONLAR)

Sinir sisteminin hücreleri, organizmanın yaşamı boyunca gelişen ve değişen trilyonlarca yapıdan oluşur. Bunlardan nöronlar beyin yapı taşlarıdır. İnsan beyinde yaklaşık yüz milyar nöron olduğu tahmin edilmektedir (Summak ve Summak, 2010:34). Beynin kaslara, organlara ve salgı bezlerine bilgiler göndererek onların çalışmasını kontrol eden hücreleri nöronlardır. Beynin çalışabilmesi için

nöronlar arasında yapılanma ve iletişime gereksinim vardır. Nöronlar ihtiyaç duyulan bu iletişimi aksiyon potansiyelleri denilen ve tüm hisler, hareketler, hatıralar, düşünceler ve duyguların beyinde oluşması için gerekli olan elektriksel sinyallerle sağlar.

Omurilikten beyin kabuğuna kadar beynin tüm bölümleri işlevlerini sinir hücreleri yani nöronların birbiri ile etkileşimi sonucunda gerçekleştirir. Elbette nöronlar beyin ve sinir sistemindeki tek tip hücreler değildir ancak beyinde yer alan birçok farklı hücre çeşidinden en öncelikli fonksiyona sahip hücrelerdir.

Nöronların diğer sinir hücreleri ile uzantılarına sinapslar adı verilir. Sinapslar, nöronlar arasındaki bağlantı noktalarıdır. Nöronların oluşturduğu ağ sayısının fazlalığı bilgi işleme sürecinin güçlülüğünü gösterir (Yapıcı, 2008).

Her nöronun dendrit adı verilen çok sayıda kısa ve akson adı verilen bir tane uzantısı vardır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Herhangi bir uyarıcı alan sinir hücrelerindeki aksonlar gelen sinyaller uyarınca birçok dala ayrılır ve bu dallarla birden fazla sinyalin diğer nöronlara iletilmesini sağlar. Bireyin motivasyon düzeyi, kendini nasıl hissettiği, öğrenme hızı, öğrendiklerini hatırlaması, algılama ve tehlike anındaki zihinsel süreçler vb. birçok oluşum farklı şiddetteki elektrik sinyallerinin oluşturduğu beyin dalgalarının sonuçlarıdır (Summak ve Summak, 2010:35).

2.2.4 ÖĞRENME ve BEYİN İLİŞKİSİ

2.2.4.1 ÖĞRENME BEYİNDE NASIL GERÇEKLEŞİR?

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder. Davranışçılara göre öğrenme tekrarlar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen kalıcı ve sürekli değişikliklerdir. Bireyin çevre ile iletişimi sonucu yeni ve kalıcı bilgiler, davranış yapıları, tepkiler ve beceriler kazanma sürecine öğrenme adı verilir (Madi, 2006:48-49).

Davranışçı kuramların bireysel farklılıkları açıklamakta yetersiz kaldığını gören Piaget, Bruner ve Ausubel gibi psikolog ve eğitimciler tarafından geliştirilen bilişsel kurama göre öğrenme kişinin davranışında bulunma kapasitesinin gelişmesidir (Özden, 2003). Daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde duran bilişsel kuramlara göre öğrenme bireyin çevresinde olup bitenlere anlam yüklemesidir.

Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin edimsel sonuçlarıyla ilgilenen davranışçı kuramlar ve öğrenmenin zihinsel sonuçlarıyla ilgilenen bilişsel kuramlara ek olarak öğrenmede benlik ve ahlaki gelişimin de önemli olduğu düşüncesini katmışlardır. Kişinin kendisini yeniden yaratması olarak nitelendirilebilecek öğrenme için, davranış, duyuş ve düşüncenin birlikte gelişmesi gerekir. Zihinsel yapı değişmediği sürece davranış değiştirilmenin pek bir anlamı yoktur. Duyuşsal kavramlara göre öğrenmenin hedefi kişiliği değiştirmek ise öğrenme davranış ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişmeye de ağırlık vermek zorundadır (Özden, 2003:21-23).

Nörofizyolojik temelli kuramlara göre ise öğrenme, biyokimyasal bir gelişmedir. Öğrenme, beyinde meydana gelen biyo-kimyasal aktiviteler sonucunda davranışta meydana gelen kalıcı değişiklik; bilgiyi işleme, yapılandırma, gerektiğinde hatırlama ve tekrar çağırmasıdır. Bu kuramı sistematik bir hale getiren Hebb'e göre beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğası anlaşılabilir. Öğrenme kişinin bilgiyi algılama, kaydetme, hatırlama ve kullanma sürecidir (www.antalya-teftis.gov.tr).

Öğrenme, genetik potansiyel ve çevresel etkenlerle oluşmaktadır. Öğrenme süreci ise beyinde sinaptik bağların artması ve bağlantıların kolaylıkla yapılması olarak özetlenebilir. Öğrenme, doğumdan sonra başlayarak hazır olan bilgiyi alabilme, biriktirebilme ve kullanabilme potansiyelinin çevre katkısıyla kullanılır duruma getirilmesidir (Madi, 2006: 47). Eğitim ise insan hayatında önemli aşamalardan biridir. Bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde birinci derecede yer alan öğretmenlerin öğrenme hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları ve öğrenmeye dair yeni gelişmeleri takip etmeleri önemlidir.

Beynin çalışma sistemi ve görevlerinin bilinmesi ile eğitime ne gibi katkılar sağlanabilir sorusunun yanıtı Duman'ın (2009) şu sözlerinde yer bulur. Duman, insanın genotip, fenotip ve beyin özellikleri ve beyin nasıl çalıştığı, işlediği ve görevlerinin neler olduğunun bilinmesi ile öğrenme-öğretme süreç, ortam ve yöntem değişkenlerinin “ bilinçli, nedenli ve planlı” kullanılmasına kaynaklık edeceğini belirtir. Ona göre hangi fiziksel, duygusal, düşünsel uyarıcıların hangi tür öğrenmelere neden olduğunun açıkça belirlenebilmesi ancak beyin biyolojik, kimyasal ve fizyolojik yapısının bilinmesi ve incelenmesi ile olur (Duman, 2009:25).

Her sağlıklı insan beyni birtakım olağanüstü özellikler taşıyan belirleyici niteliklerle donatılmıştır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir: İnsan beyni,

- Örüntüleri ortaya çıkarma ve gerçeğe yakın tahminlerde yorumlarda bulunma yeteneğine sahiptir.
- Belleğin çeşitli türlerinin olgusal kapasitesine sahiptir.
- Kendi kendine düşünme ve dışsal verileri çözümleme yoluyla tecrübelerinden öğrenme ve kendini düzeltme yeteneğine sahiptir.
- İnsan beyninin bitmez tükenmez bir yaratma kapasitesi vardır

(Duman, 2009:18).

Beynin fizyolojisini inceleyen ve niteliklerini gözlemleyen birçok araştırmacı öğrenmenin biyokimyasal bir değişme olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmalar ışığında eğitim bilimlerinde ortaya çıkan kuram “Beyin Temelli Öğrenme Kuramı” (Beyin Uyumlu) olarak adlandırılmıştır. Bu kuramı, sistematik bir hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin, öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmuş ve bu yüzden beyindeki fizyolojik değişimleri araştırmıştır (Özden, 2003:46-47).

Öğrenmede beyin fonksiyonlarını temel alan bu kuramın ilkeleri şunlardır:

1. Beyin bir paralel işlemcidir, beyin bir çok işlevi eşzamanlı yerine getirebilir.
2. Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Etkili öğretim stres yöntemi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da işlemelidir.
3. Beyin kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. Etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beyin yenilik, keşif, problem çözme gibi araştırmalarla zorlanması gerekir.
4. Etkili bir öğrenme için anlamlı, birbiriyle ilişkili bir örüntü yaratılmalıdır.
5. Duygular bilgileri örüntüleme önemli bir yer tutar.
6. Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Bir konunun öğretiminde konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde verilmelidir.
7. Öğrenme, hem doğrudan odaklanan hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir.
8. Öğrenme kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. Etkili öğrenmede tüm uyarıcılar öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.
9. İki tip hafıza vardır, insanlarda deneyimleri tekrarlamaya gerek kalmadan hafızaya kaydedilen doğal bir uzaysal hafıza sistemi vardır.

10. Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar; tehdit ile azalır.

11. Hiçbir beyin diğerine benzemez; öğretim; bütün öğrencilerin görsel, işitsel ve duyuşsal tercihleri ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir (Üstünlüoğlu, 2007).

Öğrenme, beyindeki bir dizi biyolojik süreç sonucunda gerçekleşmektedir. Öğrenme sonucunda beyinde fizyolojik değişimler meydana gelir. Meydana gelen bu fizyolojik değişimlerin beynin hangi bölgelerinde ve nasıl yer aldığı, ne gibi etmenlerin öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz olarak etkilediğinin bilinmesi etkili öğrenmeye katkı sağlayabilir.

Her karmaşık olay beyne bilinti yerleştirerek öğrenilmekte olanı öğrenen kişinin mevcut yaşantıları, geçmiş bilgisi ve gelecekteki davranışlarıyla birleştirir (Ülgen, 2002:5). Öğrenmede ilk adım dış uyarıcılar sonucu beyne gelen bilginin beyinde nöronlar arasında elektriksel akımı oluşturması, bu elektriksel sinyallerin sinapsler aracılığıyla diğer nöronlara iletilmesidir. Araştırmacılar, öğrenme süreci sonucunda nöronların uç kısımlarında bulunan saçaklı yapılar olan yeni akson iplikçiklerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Öyleyse her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Yeni sinaptik bağların oluşması ise daha fazla sinir hücresinin iletişim ve etkileşimi demektir. Zenginleştirilmiş uyarıcılarla donatılmış bir öğrenme ortamı, nöronun aksonlarındaki dendritlerin çoğalarak diğer hücrelerle bağlantı kurmasını sağlar.

Duyu organlarımızdan sinir hücreleri vasıtasıyla gelen bilgiler yine beyindeki sinir hücreleri olan nöronların birbiri ile etkileşimi sonucu kısa süreli hafızaya iletilir. Burada, önceki bilgi ve deneyimlerle etkileşim sağlanarak düzenli ve aralıklı tekrarlar bilgi daha sonraki zamanlarda da hatırlanmak ve kullanılmak üzere uzun süreli hafızaya gönderilir. Beynin öğrenme sürecinde aktif olan bu bölüm hipokampüstür. Öğrenmeyi sağlama ve bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında önemli yere sahip olan hipokampüsteki büyüme ve gelişme, beyne duyu organları yoluyla dışsal uyarıcıların gelmesi ile başlar. Hipokampus, beyinde bilgilerin kalıcı hafızaya geçip geçmeyeceğine karar veren bölgedir. Hipokampüste nöronların birbiriyle haberleştikleri noktalar olan sinapslar yüksek elektrik sinyalleriyle uyarıldığında sinaptik bağlar güçlenir.

Sinapsların ve nöron şebekesinin oluşmasını sağlayan, çocuğun aktif ilgisi ve zihinsel çabası ile yaşadığı tecrübelerle birlikte çevresidir. Görüntülere, seslere, duygulara, koku ve tat gibi duygusal ve duyuşsal uyarılara verilen her tepki yeni bağlantılar oluşmasına katkı sağlar. Nöron bağlantılarının oluşması ve çoğalması için içerisinde daha fazla ve farklı uyarıcıların - görsel, sözel, doğrudan – olduğu dışsal ortamlara ihtiyaç vardır. Sinaptik bağların güçlenmesini sağlayan yüksek elektrik sinyallerin oluşması için hipokampüse beyne yeni gelen bilginin önemli olduğuna dair sinyaller gelmelidir. Çünkü kişinin merak ve ilgi duymadığı, önemsemediği ve duyguların harekete geçirilmediği bilgiler düşük frekanslı elektrik sinyallerine sahiptir. Dolayısıyla düşük frekanslı sinyaller hipokampüsü harekete geçirememekte ve bilgi uzun süreli hafızada depolanmak üzere beynin düşünen, zekâ ve hafızanın oluştuğu bölge olan serebrumun dış kabuğu kortekse gönderilmemektedir. Beyne iletilen bilgiler belirli bir zaman sonra hatırlanabiliyorsa öğrenme gerçekleşmiş demektir. Ancak duygularla desteklenmeyen ve yeterince tekrarlanıp pekiştirilmeyen bilgi nöronlar arasındaki bağların zamanla kopmasına neden olacağından unutulur. Bilginin kaydedilen kısmı bilinç için önemli bulunan, dikkat çeken veya ilginç gelen kısımlardır.

Bilginin hatırlanmasında duyguların önemi büyüktür. Duygularla desteklenmeyen bilgiler uzun süreli hafızada çok fazla kalamamaktadır. Duygularla desteklenen bilgiler daha kolay hatırlanmaktadır. Beyin bir kamera gibidir: bir sorunla karşılaştığında veya bir şeye ilgi duyduğu zaman açılır; çaresizlik duygusunu körükleyen bir tehdit aldığında ise kapanır. Tehdit, korkuyu tetikleyen unsurdur (Ülgen, 2002:67-77).Yaşama devam etmek için birincil duygulardan olan korku, beynin limbik bölgesinde gelişir ve gelen duyuşsal bilginin yorumlanması için serebral korteksle bağlantı kurulur. Duygusal ve bilişsel sistemler arasındaki bu işbirliği sonucunda beyne ulaşan veri, kişinin ondan hoşlanıp hoşlanmamasına göre filtrelendir (Given, 2002:23).

Limbik sistemin öğrenme ve bellekle ilgili yapılarından bir diğeri de amigdaladır. Beyinde asli görevi duygusal mesajları kodlamak olan amigdala beynin gerilim tepkilerini harekete geçirir. Amigdala, dış uyarıcılardan beyne iletilen mesajlara ait duyguları kodlar. Amigdalanın bu olumlu veya olumsuz kodlamasına göre beyinde oluşan sinyaller vücuda rahat ve görevde olduğu veya tehdit altında

olduğuna dair mesajlar gönderir. Beyinde herhangi bir olumsuz durum – korku, kaygı, endişe, güvensizlik - olduğuna dair faktörlerin belirlenmesiyle amigdala bedeninin gerilim tepkilerini harekete geçirir. O anda beyindeki kan neokortikal alandan amigdalaya akar ve nekorteks alan yani düşünme alanında okŐe neden olur. Böylece hücreler arası köprü görevi üstlenen sinaplar kapanarak mantıksal karar verme ve düşünme süreci kapanır. nk beyin en birincil görevi olan organizmayı koruma görevini yerine getirmekte; vücudu, tehdit oluşturan etmenlere karşı korumaya almaktadır. Uyarıların bir hücreden diğerine geçişi engellenmekte, hatırlama ve düşünme kanallarındaki kan akıŐı bloke edilmektedir (Duman, 2009).

ğrenme-ğretme sürecinde bu tür durumlarda hücreler arası iletişim sağlıklı kurulamadığından, ğrenci bildiği ve tanıdığı konuları dahi istenilen düzeyde alamaz. Geçmiş yaŐantısında depresyon deneyimi olan bir kişinin gök grltŐs veya yakınlarda gitmekte olan uçak ya da tren grltŐs ile uykusunda en yakın kapı kiriŐinin altına yönelmesi, beynin duygusal bölümünün bedeni korumak için gösterdiği tepkimedir. Beynin duygusal bölümü mantıksal bölümünden daha hızlı çalışır ve tehlikenin aslında sadece bir gürültüden ibaret olduğunu ayırt edene kadar bedeni koruma altına alır. Öyleyse, beynin bir olaya dair ilk yorumu ve algısı o olaya dair tepkisini oluŐturur. ğrenme ve öğretme ortamlarında beynin bu işlevi bireyin çevresinden gelen etkiler doğrultusunda tepkiler vermesiyle sonuçlanır. Bir ğrenci, öğretmeninin ya da akranlarından birinin bakıŐını dostça bulmuyor ve yorumlamıyorsa o bakış doğrultusunda kendisi de ılımlı olmayan, tepkisel bir tutum içine girer.

Beyinle ilgili son bulguların ğretimi ve öğrenmeyi nasıl etkileyebileceğini merak eden eğitimciler için Sousa (2006:5) araŐtırmalarının sonuçlarını Şu Şekilde sıralar:

1. Araştırmalar, insan beyninin aldığı veriler doğrultusunda sürekli olarak kendini yenilediğini gösterir. Bu sürece sinir esnekliği denir ve süreç çocukluk döneminde hızlı olmakla birlikte ömür boyu devam eder. Bu nedenle genç beynin evde ve okulda edindiği deneyimleri onun okulda neyi nasıl öğreneceği konusunda sinirsel bağların Őekillenmesine yardımcı olur.
2. Araştırmalar, beynin konuşma dilini nasıl öğrendiğini göstermiştir.
3. Araştırmalar, duyguların öğrenme, hafıza ve hatırlamayı nasıl etkilediğini gösterir.

4. Araştırmalar, bedensel aktivitelerin kişinin ruh halini iyileştirdiğini, beyin hacmini genişlettiğini ve bilişsel sũreci zenginleştiğini gũsterir.
5. Arařtırmalar, ẽđrenme ve ẽđretme eylemlerinin gũnũn belli saatlerinde neden daha zor olabileceđini gũsteren geniř bir dũngũsel dalgalanma (circadian cycles) anlayıřını geliřtirmiřtir.
6. Araştırmalarda, uyku dũzensizliđi ve stresin ẽđrenme ve bellek ũzerindeki etkilerini çalışılmıştır.
7. Araştırmalar sonucunda zekâ ve yaratıcılığın ayrı kabiliyetler olduğu fark edilerek her iki unsurun da evre ve okul ile şekillenebileceği gũrũlmũřtir.

2.2.4.2 HORMONLARIN ẽđRENMEYE ETKİSİ

Biliřsel işlevlerde hormonların yeri ẽnemlidir (Madi, 2006: 129). Beyin, hormonları harekete geçirmek ũzere sũrekli çevresini gũzlemler. Çevreden gelecek her tũrlũ uyarıma açıktır. Birey bir duruma duygusal olarak tepki verdiğinde limbik sistemin yapıları olan hipokampũs ve amigdala faaliyete geçer. Her bireyin ẽfkeli, mutlu, kaygılı olduğu anlar vardır. Bu anlarda bireyde mantıksal dũřunmenin geride kaldığı bilinmektedir. Nedeni ise ẽfke ve kaygı gibi durumlarda hipokampũs tarafından yayılan stres hormonlarının beynin bilişsel işleyişini etkilemesi ve bilginin uzun sũreli belleğe aktarılmasını engellemesidir.

Gerçekte stres kişinin hayata dair hedeflerini gerçekleştirebilmesi açısından gerekli ve faydalıdır. Stres, kişinin yaşamındaki olumsuz deneyimlerden kaynaklanabileceği gibi olumlu deneyimlerden de kaynaklanabilir.

Her birey hedeflerine ulaşabilmek için belirli dũzeyde strese ihtiyaç duyar. Ancak her bireyin taşıyabileceği stres yũkũ onun kişisel yapısına gũre değişir. Her birey stresi aynı dũzeyde tolere edemez. Stresin yũksek dũzeylere ulaşması bireyin sağlığı için zarar verici olabileceği gibi aynı zamanda bireyin yaşamında kısıtlamalara ve rahatsızlıklara neden olabilir (Smith ve McKee, 2005; 22).

Kiřide sabit bilinçli veya bilinçsiz olarak gelişen korku ve kaygı durumu, onun ẽđrenme sistemlerini kullanma yeteneğini olumsuz etkiler. ũnkũ beden ve beyin bu durumda sağlıklı kimyasalların ũretim ve gelişimine ara vererek, stres kimyasalları ile bař etme durumunda kalır (Given, 2002:24) .

Stres anlarında beyin en ilkel yũnũyle vũcudu yũnetir (Blustein, 2008;20). Beynin temel gũrevi bulunduğu bedenin hayatta kalmasını sağlamaktır. Bu nedenle tehdit olarak gũrũlen herhangi bir veri beyin tarafından derhal algılanır ve hemen

ardından vücut hormon salınışını başlatır. Bu durumda beyin o an gerekli görmediği tüm etkenlere kendini kapatarak dikkatini mevcut duruma yöneltir. Hayatta kalma mücadelesi beyinde kompleks süreçlere gereksinim duyduğundan bu gibi durumlarda beynin problem çözme, analiz etme, hatırlama ve buna benzer rasyonel süreçleri gerçekleştirmesi neredeyse imkansızdır (Bluestein, 2008;20). Stresli öğrenme ortamında bulunan öğrenci, farkında olmadan sürekli içinde bulunduğu ortamda strese neden olan etkenlerle baş edebilme mücadelesi içindedir. Enerjisini stresle mücadeleye harcayan beyin, öğrencinin asıl amacı ve ihtiyacı olan öğrenmeye odaklanamaz. Bu durumda öğrencinin duygu durumu öğrenmeyi reddetmeye veya öğrenmeyi göz ardı etmeye meyilli olacaktır.

Girdano ve Everly (1986) 'e göre stres bir olay, nesne veya bireyden kaynaklanan bazı etkilere karşı tahrik edici bir tepkidir ve stres tepkisi fizyolojik ve psikolojik süreçlerin aşırı uyarılmasıyla ayırt edilir. Stres altında beyin kapasitesi düşer ve beynin kısa süreli belleği ve yeni bellenenleri uzun süreli bellekte biçimlendirme yeteneği bastırılır (Ülgen, 2002:68-69).

Beyin korku, kaygı ve tehdit gibi duygusal veriler aldığı anda vücutta hipotalamus ve hipofiz bezleri çalışarak stres hormonları olan adrenalin ve noradrenalin salgırlar. Adrenalin sıkıntı ve korku içeren durumlarda yükselirken noradrenalin kızgınlık, öfke ve saldırganlık durumlarında yükselir. Bu yükseliş vücudun normal işleyiş ve dengesini bozar. Vücut ısısı artar; kaslar ve sinirler gerilir. Kandaki hormon oranının artması beyindeki hücreler arası geçişi sağlayan sinapsların geçişlerini durdurur (Duman, 2009).

Korku, kaygı, heyecanlanma, stres anlarında beyinde ve vücutta oluşan adrenalin hormonu sadece ter salgısını artırmakla kalmaz aynı zamanda anıların belli bir olayla birlikte belleğe kaydedilmesini sağlar (Açıklan, 2009:102).

Vücudun tehlikelere tepki olarak salgıladığı stres hormonlarına glikokortikoidler adı verilir. Glikokortikoidler vücuttaki sodyum, protein, su ve mide asidine etki etmesinin dışında beyinde hipotalamusu da etkiler. Hipotalamustaki işlev bozukluklarında uyku hali, hipofiz bezi bozuklukları, biyolojik ritim bozuklukları ve stres sorunları ortaya çıkar (Madi, 2006: 129). En önemli glikokortikoid ise kortizoldür. Böbrek üstü bezler duygusal, akademik, fiziksel veya sosyal tehdit gibi stres anlarında vücudun belli bölgelerine kan akışının azalmasına, vücudun kasılmasına neden olacak kortizol adlı hormonu salgırlar. Kortizol stres anlarında ortaya çıkar. Kortizol salınımının fazla olması bellek oluşumunda önemli role sahip

olan hipokampüsteki beyin hücrelerine zarar vererek beynin işleyiş sürecini olumsuz etkiler (Sousa, 2006;84). Stres ve kaygı durumlarında ortaya çıkan aşırı kortisol, beyin hücrelerinin ölümüne bile neden olabilir (Bluestein, 2008;20).

Öğrenciler öğrenme ortamında olumlu hislere kapıldıklarında beyin “endorfin” hormonu salgılar. Endorfin, rahatlık hissi üreterek öğrenme deneyimini daha başarılı ve hoşnut kılan beynin ön loplarnı harekete geçirir. Aksi durum söz konusu olup öğrenciler stres altına girdiğinde ve öğrenme ortamına dair olumsuz duygular geliştirdiğinde beyin kortizol hormonunu serbest bırakır. Serbest bırakılan kortizol vücutta savunmaya dair duygu ve davranışların sergilenmesine neden olur. Ön loplarn ise stresin kaynağına ve onunla nasıl baş edebileceğine odaklanır. Sonuç olarak öğrenilen konuya aktarılacak dikkat oranı azalır (Sousa, 2006; 84).

Öğrenme öğretme süreçlerinde normal işleyişine ihtiyaç duyulan diğer grup hormonlar ise serotonin ve dopamindir. Serotonin halk dilinde mutluluk hormonu olarak bilinir. Kişinin duygularının güçlü bir ayarlayıcısı olan serotonin miktarının yüksek olması davranışsal olarak kontrolü sağlar; kişiye sakinlik verir ve kişide kendine güven duygusu geliştirir. Öğrenme öğretme sürecinde serotonin hormonunun yüksek olması tercih edilir. Ancak, stres beynin serotonin hormonunu serbest bırakmasını engeller. Sıkıntı, üzüntü ve öfkeyle azalan serotonin yerini stres hormonu olan kortizole bırakır. Vücutta kimyasal dengesizlik tetiklenir.

Dopamin ise kişinin motivasyon sağlamasına, dikkatini toplamasına yardımcı olan hormondur. Dopamin, kişiyi arayışa iten hormondur (Given, 2002: 21). Dopamin, ruh hali ve karmaşık hareketlerin kontrolüne katılan bir nörotransmitterdir. Dopamin ve serotonin hormonlarının stres veya sıkıntı sonucu salgılanamaması ya da serotonin düzeyinin düşmesi kişide şiddete meyil, kendine güven duygusunun azalması ve öğrenme zorluğu gibi sonuçlar doğurur. Hâlbuki başarı yaşantısı veya memnuniyet gibi olumlu duyguların yer aldığı durumlarda beynin serotonin salgılamasıyla kişi kendini iyi hisseder ve kendini gerçekleştirir. Sınıfta stresin azaltılması, öğrenme miktarının artması demektir (Bluestein, 2008;20). Dolayısıyla, öğrenmenin istenilen biçimde etkili ve verimli olabilmesi için beynin fizyolojik özellikleri göz ardı edilmemelidir. Aksine bu fizyolojik özellikler dikkate alınarak öğrenme-öğretme süreci öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

2.3 DUYGULAR VE DUYGULARIN ÖĞRENME SÜRECİ İLE ETKİLEŞİMİ

Öğrenme kuramlarının tarihsel gelişimi izlendiğinde yeni akımlarla birlikte öğrenci yani insan merkezli çalışmaların önem kazandığı görülür. 1970’ler itibariyle hümanistik eğitim, bireysel gelişim ve öğrenmede nörofizyolojinin önem kazanmasıyla öğrenmenin doğasının merak edilmesi ve araştırılması ile ortaya çıkan bir sonuç ta öğrenmenin çevreden ve kişinin kendisinden kaynaklanan birçok etkiye açık olduğudur.

Klasik eğitim anlayışında bilişsel ve rasyonel gelişim “duygusal” gelişimden daha ön planda ve önemli kabul edilmekte idi. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru Daniel Goleman, Howard Gardner, John Grinder ve Richard Bandler gibi birçok araştırmacının katkıları ile sosyal bilimlerde beyin, nörolingüistik psikoloji, bireysel öğrenme stratejileri gibi konuların da ağırlık kazanmasıyla duyguların ve duygusal gelişimin de bireyin bilişsel gelişimi kadar önem arz ettiği kabul edilmiştir. Duygu, eğitimsel süreçte dikkat unsurunu, hafızayı ve öğrenmeyi etkilediğinden oldukça önemli bir kavramdır.

Nörofizyolojik öğrenme ve sinirbilim alanındaki gelişmeler insan beyninin nasıl öğrendiği, beyinde öğrenme gerçekleşirken hangi olumlu ve olumsuz etkenlerin işlev sahibi olduğu, bilinç ve hafızanın bireyin duyguları ile ilintili olup olmadığı konularına dikkat çekmiştir. Duygular insan yaşamında bebeğin anne karnında annenin hislerini paylaşımı ile başlayarak hayatının bütün evrelerinde onunla birlikte dir. Doğumdan itibaren kişinin iki asli ihtiyacı vardır: fiziksel ve duygusal doyum. Kişinin fiziksel doyumunu ancak duygusal doyum ile birleşirse onun için kayda değer olur. Başlangıçta sadece hayatta kalma mücadelesinde içgüdüleri ve duyguları ile yön alan insanoğlu için duygular yaşamının geri kalan kısmında onun için daha fazla belirleyici unsurlar olarak yer alır. Susan Greenfiel(2000) ’e göre duygular hayatı yaşamaya değer kılan unsurlardır (Smith ve McKee, 2005; 18).

Birçok araştırmacı duygularla ilgili farklı sınıflandırmalar yapmıştır. Bunlardan biri Başal (2003)’ın duyguları üç bölüm altında ele alan sınıflandırmasıdır. Bunlar:

1. İnsanı saldırgan davranışlara yönelten duygular: öfke, nefret, kıskançlık, düşmanlık, kızgınlık gibi.
2. İnsanı yasaklayıcı ve savunucu davranışlara yönelten duygular: korku, sıkıntı, üzüntü, keder, bıkkınlık, hüzn gibi.
3. İnsanı sevindirici davranışlara yönelten duygular: haz, sevgi, mutluluk, merak gibi (Madi, 2006: 146).

Duygular istek, acı ve haz bileşenlerine sahiptir. Düşünceler duyguları doğurabildiği gibi duygular düşünceleri ve eylemi kolaylaştırabilir, zorlaştırabilir veya bozabilir. Çeşitli kültürler üzerinde yapılan araştırmalarda; duyguların evrensel olduğu vurgulanmış ve altı ana duygu belirlenmiştir. Bunlar: zevk, korku, keder, şaşkınlık, nefret ve öfke' dir. Bu altı unsur tüm dünyada, tüm insanlar için geçerli olan duygu durumlarıdır. Tüm dillerde duyguları ifade etmek için kullanılan yüzlerce kelime vardır (Bluestein, 2001).

Duygular öyle çeşitli, öyle değişken ve öylesine yaşamın bir parçasıdır ki her araştırmacı duyguların yaşamdaki farklı yansımalarına göre sınıflandırmalar ve tanımlamalarda bulunmuştur. Örneğin Damasio, duyguları birincil duygular, ikincil duygular ve geçmişteki (arka plân) duygular olmak üzere üç grupta inceler. Birincil ve evrensel olan duygular mutluluk, üzüntü, korku, sinir, şaşkınlık ve nefret duygularıdır ve bu duygular dünya çapında tüm kültürlerde mevcuttur. İkincil veya diğer adıyla sosyal duygular utanç, kıskançlık, suçluluk ve gurur gibi duyguları içerir ve kültürel yorumlara dayanır. Geçmiş yaşantı duyguları ise tam tersine keyifli ve keyifsiz, sakin veya gergin olmak gibi duyguları içerir ve kısmen kişinin mizacına bağlıdır (Given, 2002:20).

Long (1999), duyguların kişilerin deneyimlerine şekil veren ve kimi durumlarda nasıl davranacaklarını belirleyen içsel güçler olduğunu belirtir. Duygular, yaşama anlam katar; kişilere yön verir; öğrenmeye yardımcı olur; yaşamı sürdürmeyi sağlar; başkaları ile iletişim kurmaya ve onları anlamaya yardımcı olur (Smith ve McKee, 2005: 18).

Lazarus duyguları kişinin içsel durumunun dile gelişi olarak tanımlar (language of a person's internal state of being). Lazarus'a göre duygular fiziksel ve duysal hislere bağlıdır (Gunby ve Williams, 2007:206).

Massey'e göre duygular bireyin yaşamında karşılaştığı durumlara karşı gösterdiği anlamlı tepkilerdir. Duygular eylemlerimizi motive ederek ve şekillendirerek günlük yaşamımıza etki eder (Gunby ve Williams, 2007;206).

Yine Massey (2002) 'e göre duygular insan ilişkilerinde kuvvetli ve bağımsız bir güçtür; kişilerin algılarını etkiler; anılarını renklendirir; kimi zaman kişiler arasında bağları güçlendirerek onları bir araya getirir; kimi zamansa bağları kopararak onları ayırır. Kimi zamansa duygular işlenen suç, hissedilen utanç veya gurur dolayısıyla kişilerin davranışlarında belirleyici unsur olur (Gunby ve Williams, 2007;206–207).

Tanımlarda da yansıdığı üzere yaşamda vazgeçilmez ve kaçınılmaz olan duygular psikoloji başta olmak üzere birçok farklı disiplin alanında incelenmiştir. 1980 ve 1997’lerde duyguların bireysel ve özel olgular olduğu varsayımı hâkimken, 1990 itibariyle 2000’lerde duygular günlük sosyal, kültürel ve politik yaşamın bir parçası olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Zembylas, 2007;293).

Eğitim bilimlerinde duyguların öneminin fark edilmesi çok eskilere dayanmaz. Duygular öğrenme eyleminin öncelikle bilişsel etkinliklere bağlı olduğu görüşüne sahip olan eğitimcilerce uzun süre sosyal ve kültürel bir olgu olarak kabul edilmemiştir. Eğitim alanında çalışan birçok araştırmacı, duyguların psikoloji v ilgili disiplinlerin araştırma alanına girdiğini düşünmüştür. Ancak son yıllarda eğitimciler arasında duyguların öğrenmedeki rolü üzerine yapılan çalışmalar ve bu çalışmalara gösterilen ilgi artmıştır (Zembylas, 2007;295).

Bu çalışmalar sonucunda öğretmen ve öğrencilerin duygularının eğitsel sorunlara yansıdığı ve bu duyguların bireylerin ruh halleri, diğer bireylerle ilişkileri, cinsiyet, ırk, bireysel eğilimler ve sınıf içi etkileşim gibi faktörlerden etkilendiği görülmüştür (Schutz ve Pekrun, 2007; 313).

Öğrenmede beyin ve beyin fonksiyonlarının göz önünde bulundurulması gerekliliğine dikkat çeken Beyin Temelli / Uyumlu öğretim yaklaşımları ve bu yaklaşımlara ışık tutan beyin temelli araştırmaların birçoğu duyguların öğrenmeyi nasıl etkilediği ve duyguların algı, bellek, dikkat gibi konularla ilişkilerini inceler. Bilgilerin hafızaya yerleştirilmesi ve hatırlanması yani öğrenme, yaşamın başlangıcından itibaren duygularla bağlantılıdır. Duygular, sinir hücreleri arasındaki bağlantılar –sinaptik bağların- sağlamlığı üzerinde önemli rol oynar. Bu içgüdüsel süreç ise amigdala tarafından çalıştırılır (Açıkalın, 2009:102).

Bireyin kişisel mutluluğu ve sağlığı için öncelikli doyumun sağlanması gereken unsur olan duygular, öğrenme sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Candace Pert, “Duyguların Molekülleri” isimli eserinde duyguların beden ile beyin arasında köprü oluşturduğuna dikkat çekerek duyguların kişisel sağlık ve başarının yanı sıra akademik başarı için de gerekli olan enerjiyi sağladığını belirtir (Given, 2002:15).

Beyin temelli öğrenme stratejileri uzmanlarından biri olan Eric Jensen, öğrenme aktivitelerinin tümünde beynin hemen hemen tamamının işlevsel olarak yer aldığını belirtmektedir (Bluestein, 2001). Öyleyse mantık, rasyonel zekâ, nesnellik, içsellik gibi beyinsel aktivitelerin yanında bireylerin duygularını göz ardı etmek

yanlış olacaktır. Ne var ki; okul ortamında duyguların anlaşılması ve düzenlenebilmesi zordur. Eğitim sürecinde duyguların çok fazla veya çok az yer alması birçok eğitimci tarafından “yanlış veya hatalı“ davranış olarak nitelendirilir. Onlara göre duygular, daha çok sanat, fiziksel eğitim ve daha başka müfredatta seçmeli ders olarak adlandırılan derslerdeki etkinliklerde yer bulur ve daha rahat ortaya çıkar. Oysa beyin kişinin olumlu duygularını kontrol eden birçok bölüme sahiptir ve öğrenme sürecinde duyguların göz ardı edilmemesi gerekir.

Birçok araştırmacı ve incelemeci, çocuğun öğrenme stili, tercihleri ve ilişkilerinde baskın olan duyguların öğrenme ve öğrenmeye yönelik aktivitelerde etkili bir unsur olduğunu belirtmişlerdir.

2.3.1 ÖĞRENCİ AÇISINDAN ÖĞRENME SÜRECİNDE DUYGULARIN ÖNEMİ

Astrida ve Russ (1999)’a göre çocuklarda duyguları anlamamanın tanımlanmış üç ögesi vardır. Bunlar:

1. Çocukların kişisel duygu ve deneyimlerini hatırlayıp tarif edebilme becerileri,
2. Çocukların kendi hissettikleri duyguları tanımlayabilme becerileri,
3. Çocukların başkalarının duygularını tanımlayabilme becerileridir (Madi, 2006: 147).

Çocuklarda duyguların tanımlanabilmesi öğrenme- öğretme sürecinde hem öğrenci hem de öğretmen açısından önem arz eder. Kendi duygularını tanımlayıp anlamlandırabilen bir çocuk, çevresinde olup bitenleri de doğru biçimde anlamlandırarak kendisi için fayda sağlayacak öğeleri seçip fayda sağlamayacak öğeleri göz ardı edebilir. Zira Given (2002) ’a göre olumsuz duygular akademik başarıyı sekteye uğratarken, olumlu duygular bilgi edinimi ve yeterliğini pekiştirir.

Duygular bireyin içinde bulunduğu duruma ve çevresindeki etkenlere göre ruh halini belirler. Bireyin kendini güvende hissettiği, önemsendiğini ve kabul gördüğünü bildiği durumlarda ya da çevresel faktörlerden rahatsızlık duymadığı durumlarda algılama gücü yüksek olur. Aksi durum yaşandığında ise bireyde algılama ve öğrenmeye karşı isteksizlik meydana gelir. Goleman (1995), üzgün kişilerin öğrenme, uyum, hatırlama ve karar vermede zorluk yaşadıklarını belirtir (Given, 2002).

Duygular, öğrenmeyi iki biçimde etkiler. Birincisi öğrenmenin gerçekleştiği ortamdaki duygusal atmosfer, ikincisi ise duyguların öğrenmede ne kadar yer aldığıdır. Duygusal atmosfer, öğretmen tarafından sağlanan sınıf atmosferidir.

Öğrencilerin kendilerine yöneltecekleri bazı soruların yanıtları, onların öğrenme atmosferine karşı hissettiklerinin göstergesidir:

1. Öğretmenimle iletişimim doğru mu?
2. Öğretmenim, görüş ve düşüncelerime değer veriyor mu?
3. İhtiyaç duyduğumda öğretmenim bana yardımcı olacak mı?
4. Öğretmenim başarılarımı gözetiyor mu? vb.

Bu bilinç dışı sorular ve yanıtları öğrencileri öğrenme ortamına çekebileceği gibi, onları öğrenme ortamından uzaklaştıra da bilir (Sousa, 2006, 83–84).

Öğrencilerin yaşamlarındaki duygusal bileşenler okullarda ya öğrenmenin gerçekleşmesinden ayrı boş zaman aktiviteleri yani rehberlik hizmetleri olarak ele alınmakta ya da ciddi bir olay meydana gelene dek tamamen göz ardı edilmektedir. Ancak beyin fonksiyonları için uyaranlar kadar duygular da gereklidir. Çünkü duygular dikkati, öğrenmeyi ve belleği harekete geçiren unsurlardır. Öğrencilerin duygularını harekete geçiren öğretim stratejileri güçlü öğrenme araçlarıdır. Ancak duygular öğrenmede baskı uygular ve ağırlıkta olursa öğrenme ve sınıf iklimi olumsuz etkilenir. Duygular ve beraberlerinde getirdikleri sorunlar yaşamın birer parçasıdır. Öğretmenin sadece öngörülen programı uygulama gayesi onun öğrencilerinin duygularını öğrenme ortamından uzaklaştırması anlamına gelmez. Çünkü birey duygularıyla yaşar.

Pekrun (2007), geliştirdiği Başarma Duygularının Kontrol-Değer Teorisi'nde (The Control- Value Theory Of Achivement Emotions) duyguları gruplara ayırmıştır.

Araştırmacı, hazırladığı tabloda duyguları hoşnutluk veren duygular ve hoşnutsuzluk yaratan duygular olarak iki ana başlık altında toplar:

Tablo 2.1 Pekrun'un Başarma Duygularının Üç Boyutlu Taksonomisi (Pekrun ve Schutz, 2007: 16)

Başarma Duygularının Üç Boyutlu Taksonomisi				
Olumlu / hoşnutluk veren			Olumsuz / hoşnutsuzluk yaratan	
Hedeflenen amaç	Etkinleştiren	Etkinleştirmeyen	Etkinleştiren	Etkinleştirmeyen
Etkinlik Odağı	Hoşlanma	Gevşeme	Öfke Asabiyet	Bıkkınlık

Sonuç/ Beklenen	Neşe Umut Gurur Minnet	Tatmin Rahatlama	Kaygı Utanç Öfke	Hüzün Hayal kırıklığı Ümitsizlik
--------------------	---------------------------------	---------------------	------------------------	--

Pekrun'un (2007) hazırladığı taksonomiye göre başarıma duyguları dört alt başlık altında toplanabilir:

- Olumlu etkinleştiren duygular: neşe, hoşlanma, gurur vb.
- Olumsuz etkinleştiren duygular: öfke, asabiyet, utanç vb.
- Olumsuz etkinleştirmeyen duygular: bıkkınlık, ümitsizlik vb.
- Olumlu etkinleştirmeyen duygular: gevşeme, rahatlama vb.

(Pekrun ve Schutz, 2007: 16)

Duyguların başarı ve öğrenmeye etkileri bilişsel süreç, motivasyon veya öğrenme stratejilerine etkileri gibi farklı başlıklar altında incelenebilir.

a) Bilişsel süreçte duyguların önemi, bireyin dikkatinin duygu durumunu oluşturan hedefe yönlendirilmesinden kaynaklanır. Eğitim aktivitesi öğrenci tarafından dikkate değer kabul edilmez ise öğrenci dikkatini başka alanlara kaydırır. Dikkat demek kişide performans artışı demektir. Dikkatin dağılması veya yeterince yönlennememesi ise performans düşüklüğüne işaret eder. Örneğin, bir öğrenci genel anlamıyla okula, öğretmene, akranlarına, derse veya o gün derste ele alınacak konuya karşı bir öfke duyuyorsa ya da ilgisizse eğitim aktivitesine dikkatini yeterince yöneltemez. Sonuç olarak ta öğrenmeye odaklanmada sıkıntı yaşar. Kısacası, olumlu duygular kişinin bilişsel sürecine katkı sağlarken, olumsuz duygular bilişsel sürece ket vurur.

b) Öğrenmeden zevk alma öğrencinin motivasyon ve öğrenmeye karşı ilgisini güçlendirir. Bıkkınlık, ümitsizlik ve kaygı gibi olumsuz duygular motivasyona zarar verici etkenlerdir. Bu duygular öğrenciyi karmaşa ve belirsizliğe iter. Bir konuda başarılı olamadığında cezalandırılacağını, azarlanacağını yahut küçümseneceğini düşünen öğrenci için iki türlü motivasyon bozukluğu ortaya çıkar. Birincisi, öğrencinin o konuyu öğrenmesi için gerekli olan iç motivasyonu azalır. İkincisi, öğrenci tüm motivasyonunu başarısızlığa ve başarısızlık sonucundaki olumsuz duygulara yönelteceğinden, yapmakla sorumlu olduğu etkinliğe gereken özeni gösteremez.

c) Duyguların öğrenme stratejilerine etkilerine ise Pekrun (2000) şu şekilde dikkat çeker. Pekrun'a göre neşe, gurur, hoşlanma gibi olumlu etkinleştiren duygular eğitim ortamında esnek öğrenme stratejileri kullanılmasına olanak sağlar. Öfke, asabiyet ve utanç gibi olumsuz etkinleştiren duygular eğitim ortamındaki öğrenme stratejilerinin düz anlatıma dayalı ve daha katı stratejiler olmasına neden olur (Pekrun ve Schutz, 2007: 27).

Eğitim alanındaki birçok araştırmacı duyguların içsel bir olgu mu yoksa sosyal bir olgu mu olduğu konusunu tartışmışlardır. Duygular, kişinin olumlu veya olumsuz değerinde sahip olduğu özel veya öznel değerler olarak tanımlanır. Birçok duygu durumunun temelinde belirli düşünceler ve hormonal durumlar yer alır. Bu duyguların dışa yansımaları ise daha çok belirgin veya algılanabilen fiziksel aktiviteler veya yüz ifadeleri olur. Endişe ve kaygı gibi duygular kişisel kabul edilebilir. Ancak sevgi ve hüznün gibi duygular daha çok sosyal deneyim içeren duygu tipleridir. Sevgi ve hüznün gibi, diğer duygular da bulunulan sosyal durum içerisinde şekil alarak davranışa ve bu davranışların sosyal sonuçlarına dönüşebilir (Weiner, 2007;76). Endişe dışındaki diğer duygular içsel değil daha çok dış etkenlerin etkisiyle ortaya çıkan veya dış etkenlerle beslenen duygulardır (Weiner, 2007;85).

Eğitim bilimlerinde duyguların öğrenmeye yansımalarına göre öğrenmeye katkı sağlayan duygular “olumlu” duygular olarak adlandırılırken, öğrenmeye engel teşkil eden veya öğrenmeye ket vuran duygular “olumsuz” duygular olarak gruplandırılır. Oysa “olumlu” ve “olumsuz” duygular ifadeleri daha çok sosyal psikolojide kullanılan terimlerdir. Bu ifadeler duygular ile kişinin hedefleri arasındaki ilişkiyi tanımlar. Olumlu veya olumsuz kelimeleri ile kastedilen duyguların “iyi” veya “kötü” olmaları değildir. Mutluluk, zevk ve sevgi gibi olumlu duygular kişinin hedeflerine erişebilmesinden kaynaklanırken; öfke ve nefret gibi olumsuz duyguların temelinde kişinin hedeflerine ulaşamaması yer alır (Sutton, 2007;263). Yine mutluluk, zevk ve sevgi gibi duygular, kişinin beyinde öğrenmeyi destekleyici rahatlık durumu oluşturduğundan eğitim açısından olumlu yani istenilen duygular iken öfke ve nefret gibi duygular ise istenmeyen yani olumsuz duygulardır. Olumlu duyguların desteklenmesi öğrencilerin motivasyon, derse katılım, işbirliği, anlayış ve duygusal esenliklerinin gelişimine de destek olur (Meyer ve Turner, 2007:244).

Beynin fizyolojisi itibarıyla güzel duygular beyinde kötü duygulardan daha kalıcı olur. Bu nedenle kişinin hatırladıkları içinde hoş olanların sayısı hoş

olmayanlardan daha çoktur (Açıklan, 2009:102). Eğitim- öğretimin amacı kişiyi yaşama hazırlamak olduğuna göre istenilen sonuç ta öğretmen aracılığı ve rehberliğinde aktarılan bilgilerden büyük bir çoğunluğunun öğrenci tarafından unutulmamasıdır. Öyleyse öğrencinin kazanımına katkıda bulunmak amacıyla yeni bilgilerin mümkün olduğunca güzel duygularla desteklenmesi hatırlamayı kolaylaştıracağından duygular öğretimde işe koşulmuş olur.

Sınıflarda etkin bir biçimde yer alması istenilen “ öğrenme” , duygular olmadan gerçekleşemez. Yazar Diane Schilling, duyguları öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken yakıt olarak niteler. Bir başka araştırmacı, çocuk psikiyatristi ve klinik profesör Stanley Greenspan ise zihni geliştiren deneyimlerin bilişsel olanlardan çok duygusal deneyimler olduğunu; duyguların zihnin mimarı olduğunu söyler. Greenspan’ e göre, eğitim programlarında nörolojik ve duygusal gelişimin önemi fark edilmediği müddetçe, binlerce saat sınıflarda tutulmuş olsalar dahi çocukların eğitimi tam anlamıyla gerçekleşemez (Bluestein, 2001).

Okulda sağlam, olumlu ve güçlü duygusal iklim yaratılması öğrencilerin hayatla yüzleşmelerinde onlara güven verecektir. Duygusal doyumun sağlandığı bir çevrede kişi kendine ve çevresindeki herkese güven duyacaktır (Smith ve McKee, 2005).

2.3.2 ÖĞRETMEN AÇISINDAN ÖĞRENME ORTAMINDA DUYGULARIN ÖNEMİ

Duygular insanoğluna has, insanı diğer canlılardan farklı ve önemli kılan etmenlerdir. Bağımsız birer birey olarak öğretmenler de insan olmanın gerektirdiği ve getirdiği yaradılış özellikleri ile duygulara sahiplerdir. Onlar da öğrencileri gibi kendi duygularının ve çevresel faktörlerin etkisi altındadırlar. Ancak öğretmenin duygularını öğrenciden ayrı kılan unsur, öğretmenlerin duygularını kontrol edebilme yeteneğine sahip olabilecekleri beklentisidir. Bir öğrenci olumsuz duygularını akranlarına ve öğretmenine yansıtacağı için eleştirilemezken, sınıfta birden fazla bireyle iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenin olumsuz duygularını öğrencilerine yansıtıyor olması öğrenme- öğretme sürecinde hoş karşılanmayan bir durumdur. Öğrencinin bireysel duyguları kendi öğrenmesini nasıl etkiliyorsa öğretmen ve öğrencilerin duyguları da karşılıklı olarak birbirini etkiler. Öğretmenin derse ve sınıfa karşı olan heyecan ve sevinç eğitim ortamına ve dolayısıyla öğrencilerine yansır. Böylece öğretmen öğrencilerini sahip olduğu heyecan ve

mutluluk hislerini paylaşmaya sevk eder. Duyguların karşılıklı olarak etkileşimi ileriye dönük bir yatırım olarak görülebilir: gün geçtikçe artan paylaşım ile karşılıklı güven oluşur.

Öğrenenin olduğu kadar öğretmenin de içinde bulunduğu duygusal durum öğrenme sürecinde önemlidir. Duyguların öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı etkileşimi olumlu duyguların yansımada istenilen-olumlu sonuçlar verebileceği gibi olumsuz duyguların öğretmenden öğrenciye yansımada istenilmeyen-olumsuz duyguların öğrencide görülmesine neden olabilir. Örneğin, öğretmenin içinde bulunduğu ruh hali kaygı, telaş, öfke, hüzn gibi duyguları barındırıyorsa öğretmen bu duygularını o an için doğrudan iletişim içinde bulunduğu topluluk olan öğrencilerine yansıtır. Olumsuz ruh halinin yansımada olan duyguların öğrenciye yansıtılması sonucunda öğrencilerde de karamsarlık veya sıkılganlık gibi duygular görülebilir. Sonuç olarak ta öğrenme ortamında negatif enerji hâkim olur. Ancak, öğretmen öğretim esnasında duyguları ile baş etmeyi, duygularını gizlemeyi başarabilirse bu durumda öğrenciler öğretmene sahip oldukları olumlu duyguları yansıtma olanağı bulabilir. Bu yeni yansıma neticesinde gergin ve huzursuz ruh haliyle derse gelmiş olan öğretmenin ruh halinde iyileşme sağlanır ve öğrenme atmosferinde pozitif enerji hissedilir.

Günümüzde duyguların bireye ve eğitim ortamına etkilerinden haberdar olamayan birçok öğretmen, akademik ve kişisel alanlarda yaşadıkları olumsuzlukların kaynağını ve sebeplerini farklı yerlerde aramaktadırlar. Kimi zaman öğrencinin ailesi, kimi zaman öğrenci, kimi zaman okul yönetimi, kimi zaman ders kaynakları sebep olarak görülmektedir. Sert ve kırıcı tavır sergileyen öğretmen kendisini okul idaresi, öğrenci velileri ve öğrencilerine bu şekilde kabul ettirir. Çoğu zamansa öğretmenin bu tutumu onun disiplinli olduğu izlenimini yaratır. Oysa disiplin kişinin çevresinde gelişen olayları ve iletişim içinde bulunduğu bireylerin duygularını göz ardı etmesi değildir.

Şüphesiz ki her öğretmen işini severek ve en iyi biçimde yapmaya çalışır. Ancak her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de işleyişte bazı aksaklıklar ve yanlışlıklar olabilir. Öğretmen yüz ifadesi ve ses tonu da dahil olmak üzere öğrenme ortamında sergilediği her davranışın öğrenci üzerinde olumlu ya da olumsuz etki bıraktığını bilir ve bu bilinçli öğrenme eylemi gerçekleştirilirse öğrenmeye dair daha çok verim alınabilir.

Öğretmenler, duyguların önemi ve öğrenme ortamındaki etkilerine dair farkındalık kazanarak kendi duygularını ve öğrencilerin duygularını eğitim ve öğretim için daha üretken, yaratıcı ve faydalı bir biçimde kullanabilir; duygulardan fayda sağlayabilirler. İnsanın olduğu her yerde duygu vardır.

Öğrenme ve öğrenme ortamına dair olumlu biliş ve duygular öğrencinin sahip olduğu olumsuz duyguları bastırabilir. Zira olumsuz duyguları pasifleştirmenin en iyi yollarından birisi olumlu duyguları aktif hale getirmektir. Örneğin, birlikte çalıştığı grup arkadaşları tarafından çalışmanın sonucunu grubu adına sunması için zorlanan bir öğrencide kaygı ve endişe hislerinde artış olabilir. Eğer bu öğrenci, bir önceki deneyiminde öğretmenin yüzünde belirmiş olan hoşnutluk ifadesini anımsar ise kaygı ve endişe duyguları yerini heyecan ve gurura bırakır. Öğrenci için bu hoş anımsama aslında bir önceki deneyiminde başarılı olduğunun göstergesidir. Ki bu gösterge, o an yaşadığı olumsuz duyguların en aza indirgenmesini sağlar (Boekaerts, M., 2007). Güvenilir öğretmenler öğrencilerine karşı tutarlı, dürüst, esnek davranabilen, hoşgörü sahibi, öğrenciye gelecekte hayatına dair rol modeli olabilecek, sıcakkanlı ve iletişime açık kişilerdir.

Amerika Birleşik Devletleri eski başkanlarından Bill Clinton'un kişilerin hayatında öğretmenlerin önemine dair yaptığı saptama dikkat çekicidir. Clinton, zor koşullarda büyümelerine rağmen başarıyı yakalayabilmiş insanların ortak bir özelliğinden bahseder. Bu özellik o insanların çocukluk döneminde onları gözeten ve onlarla olumlu ilişkileri olan yetişkinler yani öğretmenleridir (Bluestein, 2001:238).

Duyguların öğrenme ortamında öğrenci açısından bağlayıcı olduğu noktalardan bir diğeri de öğretmenin öğrenme ortamında sergilediği tavır ve davranışlarının belirleyicisi olan kimlik unsurudur.

Öğrenme ortamlarında öğretmenin iki kimliği vardır: birincisi öğretmenin kendini mesleki alanda nasıl algıladığı ve gördüğü, ikincisi ise öğrencilerinin gözünde çizdiği portresidir (Schutz, Hong ve Osbon, 2007; 226). Birçok öğretmen mesleğini icra ederken özel yaşamına ait öğeleri öğrenme ortamının dışında tutar. Kimi öğretmenlerin ise özel yaşamları ile mesleki yaşamları iç içedir. Seçim tamamen öğretmenin kişiliğine bağlıdır. Öğretmenin kimliği ve duyguları iç içedir. Öğretmen, bilinçli veya bilinçsiz olarak duygularını öğrencilerine yansıtır. Öğretmenlerin duygularını yansıtmış biçimleri aslında onların nasıl bir kimlik benimsediklerine bağlıdır. Öğretmenin sınıfta nasıl bir rol üstlendiği, aktivitelerde ne kadar yer aldığı veya öğrencileriyle iletişim biçimini belirlemesi öğretmenin

benimsediği kimliğin yansımasıdır. Öğrencilerinin başarıları ve mutluluklarına odaklanmış bir öğretmenin sınıf içindeki tutum ve davranışları üstlendiği sorumluluğa paralel olarak onun yol gösterici, sevecen ve azimli bir tutum ve davranış sergilemesi yönünde olacaktır.

Duyguların dışa yansımalarına beden dili aracı olur. Sutton (2007)'a göre duyguların dışa vurumu iki biçimde olur: bedende ortaya çıkan fizyolojik değişiklikler ve duyguların kişilerin yüz ifadelerine yansımaları. Kişinin duygu durumuna göre beden etki altına girer ve vücut ısısı, kalp ritmi, kan basıncı veya nefes hızı değişir. Yine duyguların etkisiyle kişinin yüz ifadesinde de değişiklikler meydana gelir. Kişi kızgın olduğunda kaşlar çatılır, bakışlar sertleşir veya dudaklar kısılr (Sutton, 2007;259). Öğretmenin duygu durumuna göre bu tip değişimlerin dışa vurumu sonucunda öğrenci de öğretmenin duygularından etkilenir.

Öğretmenlerin kendi duygularını ifade ediş tarzı ve anlayışına sahip olmaları kadar öğrencilerinin duygularını da ayırt edip anlayarak desteklemeleri de etkili öğretime katkı sağlayan bir unsurdur (Meyer ve Turner, 2007;243). Duygular bireylerin bir araya gelerek toplulukları oluşturmasında önemli bir yere sahiptir. Bulunduğu toplulukta yol gösterici olan öğretmen sınıfta öğrencilerin olumlu duygularını destekleyerek duygular aracılığıyla öğrenmede motivasyonu sağlayabilir.

Zembylas (2007) 'a göre duygular bireysel veya kişiye dair olmakla kalmaz, sınıfta öğrenciler arasında etkili bağlar kurulmasını da destekler. Duygular kişilerin sosyal ve kültürel olarak çevresindeki diğer kişilerle iletişime geçmesinde öncülük eder (s. 294).

Elbette öğretmenlerden beklenen, öğrenme ortamında tamamen öğrencilerin duygularına yönelmeleri veya odaklanmaları olamaz. Ancak duygular öğrenmede göz ardı edilemeyecek kadar önemli unsurlardır. Vücudu stres hormonlarının etkisi altında olan bir öğrencinin öğrenmeye odaklanmasını beklemek hata olur. Üzgün, kırgın, duygularını paylaşabileceği güveni hissedemeyen bir çocuğun mantıklı kararlar alması, problemlere çözüm getirmesi veya verilen bilgiyi tam anlamıyla algılaması güçtür. Ne var ki okullarda öğrencilere duygu durumlarına göre dinlenebilecekleri, düşüncelerini toparlayabilecekleri veya ifade edebilecekleri fırsatların verilir verilmediği, öğrencilere duygularını dışa vurabilecekleri ortamlar sağlanıp sağlanamadığı kuşkuludur. Genel olarak okullarda öğrencilerden beklenen o anki ruh halleri ne olursa olsun o gün o saatte öğretilmesi öngörülen şeyleri öğrenmeleridir. Oysa sadece gerektiğinde ve ihtiyaç duyduğunda öğretmeni ile

sıkıntılarını paylaşabileceğini veya bu sıkıntılar ile baş edebilmesi hususunda istediği zaman yardım alabileceğini bilmesi bile öğrencide güven hissi uyandıracak ve sorunların en aza indirgenmesine dair ilk adım atılmış olacaktır. Öğrenci, öğretmeni ders esnasında onu dinleyemeyecek kadar yoğun dahi olsa ders bitiminde öğretmenine ulaşabileceği ve dikkate alınacağını bildiğinde sorunlarını kısa bir süre için erteleyebilir. Çünkü o an beyni mevcut sorundan kaynaklanan gerginlikten çok sorunun çözümü olabileceğine dair düşünceye odaklıdır. Bir öğretmenin mesleki hünelerini en iyi şekilde gösterebileceği alanlardan biri öğrencilerinin duygu durumlarını anlayarak öğrenme ortamını ve sürecini ona uygun hale getirebilmesidir.

Öğrencinin başarısında kendi öz benliğini bilmesinin, kendini tanımasının da katkısı vardır. Öz benlik sahibi, artılarını ve eksilerini aynı anda kabullenebilmiş bir öğrenci, sınıfta hata yapmaktan korkmayacak, kendini ifade ederken güçlük çekmeyecektir. Öyleyse eğitimciler öğrencilerine kendilerini tanımaları ve keşfetmeleri için fırsatlar vermeli ve onlara oldukları gibi kabul edilebileceklerini hissettirmelidirler. Bu tür fırsatların sağlandığı öğrenme ortamlarında hem öğretmen-öğrenci hem de öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri samimi olacak; sınıfta öğrenmeyi destekleyecek pozitif enerji yer alacaktır. Öğrenci, öğretim ortamında konuşma biçimi, tutum ve davranışları veya fiziksel özelliklerinden dolayı ön yargıya ve olumsuz eleştiriye maruz kalmayacağını bilerek rahatlayacaktır.

Öğretmenlerden beklenen, öğrencilerinin duygularını göz ardı etmemeleri ve duyguları öğrenmede yapıcı etkenler olarak kullanmalarınıdır. Bu durumda akla gelen soru öğretmenlerin ne gibi tutumlar sergileyerek veya ne gibi davranışlardan kaçınarak öğrencilerine duygusal anlamda destek olabilecekleridir. Öğretmenler, iyi veya kötü anılarla bireyin hayat boyu unutamadığı nadir insanlar arasında yer alırlar.

Bluestein (2008) duygusal olarak zor durumda olan öğrencisine yardımcı olabilmesi için öğretmenlere mümkün olduğunca yapmaktan kaçınmaları gereken bazı ipuçları önerir. Öğretmenlerin aşağıda belirtilen ifadeleri ve benzeri olumsuz duygu yansımasına neden olacak ifadeler kullanmasının öğrencide duygusal karmaşaya yol açacağına dikkat çeker.

Bunlar, öğrenciyi:

1. Önemsememek veya küçümsemek: “ Üzülecek bir şey yok!”
2. Mazur görmek: “ Aslında öyle demek istememiş.” “ O ne dediğini bilmiyor.”
3. Yalanlamak: “ Aslında sen öyle hissetmiyorsun.”

4. Oyalamak: “ En azından diğer derslerinde başarılısın.” “ Hadi bir çikolata ye, kendini daha iyi hissedesin.”
5. Utandırmak veya sataşmak: “Sana bunun olacağını söylemişim.”
“ Of, sen de çok duygusalsın!”
“ Bebek gibi davranma!”
6. Suçlamak: “ Ne yaptın öyle?” “ Sen bunu hak ettin.”
7. Meydan okumak: “ Seni ne ilgilendirir!”
8. Tuzağa düşürmek: “ Bu sorun benim ilgi alanıma girmez.”
“ Sorunların beni deli ediyor.”
9. Acımak: “ Çok şanssızsın.”
10. Kurtarmak: “ Bir kez daha onun seni incitmesine izin vermeyeceğim.”
“ Derhal gidip onunla konuşacağım.”
11. Akıl vermek: “ Boş ver, onu görmezlikten gel.”
“ Git ve ona üzgün olduğunu söyle.”
“ Sen başka biriyle oyna” (Bluestein, 2008:221-222).

Duyguların kişiler arasında karşılıklı olarak etkileşimde olduğu bilincinin uyandırılması ve farkındalığın sağlanması, duygusal etkileşimin önemini fark edilmesi ile öğretmenler istenmeyen olumsuz duyguların eğitim ortamında en aza indirgenmesi için çaba sarf ederek sınıf atmosferini eğitim-öğretime katkı sağlayacak en iyi düzeye getirebilirler. Bunu yaparken öğretmenlerin gerçekleştirecekleri eylemlerden bazıları şunlar olabilir:

1. var olan olumsuz duyguyu değiştirmek,
2. öğrenci ile iletişimi etkin hale getirmek,
3. kendi duygularını yönetmeyi öğrenmeye çalışmak,
4. öğrencinin duygu durumuna olumlu katkı sağlayabilecek öğrenme yöntem ve teknikleri kullanmak,
5. öğrenme ortamını kendileri ve öğrencileri için zevkli hale getirecek görsel materyaller kullanmak,
6. öğrenme ortamını zenginleştirici etkinlik ve faaliyetlerde bulunmak,
7. öğrencilere başarılarından dolayı ödüllendirilirken başarısızlıklarından ötürü cezalandırılmayacaklarını bilecekleri öğrenme fırsatları yaratmak,
8. öğrencileri yaparak ve yaşayarak öğrenmeye sevk etmek, vb.

2.3.3 ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN OKUL ve SINIF İKLİMİ OLUŞTURMA

Okul çocuk yaşlardan itibaren bireyin yaşamında önemli bir yer tutar. Eğitim ortamı ve okul hem öğretmenler hem de öğrenciler için aileleriyle birlikte olduklarından daha fazla zaman geçirdikleri mekânlardır. Kişiler yıllar boyunca zamanlarının büyük bir bölümünü okullarda geçirirler.

Kişilerin sosyal ilişkilerinin, arkadaşlıklarının, hayata dair hedeflerinin belirlendiği ve yaşandığı mekânlar olan okullar ve sınıflar, duyu deneyimlerinin ve birçok etkileşimin yoğun olarak yaşandığı ve gerçekleştiği yerlerdir. Okulda çocuk başarı, mutluluk, hayal kırıklığı, azim, sevgi, sevinç, hüznün gibi nice duygulara dair yaşantılara sahip olur. Duyusal deneyimler doğrudan kişilerin ilişkilerini, öğrenme biçimlerini, performanslarını ve kişisel gelişimlerini etkiler.

Eğitim ortamlarındaki duygusal durum, değişik disiplin ve alanlarda çalışan araştırmacılar tarafından incelenmiş ve önemsenmiştir. Araştırmacılarından bazıları duyguların öğrencilerin test ve sınavlardaki başarılarına, bazıları motivasyona, bazıları ise öğrenme ve algılamaya etki ve katkılarını incelemiştir.

Okul, içinde barındırdığı faktörlerle öğrencinin bilişsel ve sosyal gelişiminde olumlu veya olumsuz etkilere sahiptir. Okul yöneticileri, okulun fiziksel koşulları, öğretmenler, arkadaşları okulun öğrenci açısından önem taşıyan faktörlerindedir. Tüm bu faktörleri önemli kılan unsur ise öğrencinin bu faktörlerle etkileşimi sonucu ortaya çıkan duygular ve bu duygular neticesinde öğrencilerin sergiledikleri tutum ve davranışlardır.

Duygular, birçok faktörün etkisi altındadır: mekân, karşınızdaki kişinin tutum ve davranışları, fiziksel özellikleri, jest ve mimikleri, ses tonu vb. Adı geçen dış etkenler bireyin duyu durumuna olumlu katkı sağladığında bireyde hoşnutluk, ümit ve rahatlık gibi duygular desteklenecektir. Aksi durum söz konusu olup olumsuz etki bıraktığında ise bireyde öfke, hoşnutsuzluk, ümitsizlik ve üzüntü gibi duygular belirecektir. Ortaya çıkan duyu durumuna paralel olarak bireyin beyin fonksiyonları düzenlenecektir. Beyin, olumlu duygularla öğrenmeye açık hale gelirken olumsuz duygularla savunma pozisyonuna geçerek kendini öğrenmeye kapatacaktır. Beyin fonksiyonlarının ortaya çıkaracağı yeni duyu durumları da kişinin daha sonraki davranışlarını etkileyecek ve bir kısır döngüye neden olacaktır.

Örneğin, beklediği bir başarıyı elde eden öğrencinin sahip olacağı duygular tatmin ve hoşnutluk ise beyin bu duygulara paralel olarak mutluluk hormonu salgılayacak ve kişinin vücudu fiziksel ve ruhsal olarak rahatlayacaktır. Diğer yandan, beklemediği

bir başarısızlık veya hor görülme gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kalan bir öğrencinin ise beyni olumsuz duyguların yansıması olan hormonlar salgılayacak ve vücut gerilecektir.

Duygular öğrenmede önemli ancak şimdiye dek pek fazla önemi fark edilmemiş bir etkidir. Sadece öngörülen müfredatı uygulama kaygısı taşıyan eğitimciler öğrenmede duyguların ne denli önemli olduğu anlatılmalıdır. Eğitimciler öğrencilerine sadece hatalarının gözlemlenip kullandığı öğrenme atmosferleri değil, onları risk almaya da teşvik edecek ve gerçekleştirecekleri doğruların beklendiği izlenimini veren öğrenme atmosferleri yaratmalıdırlar. Çocukların değer verilmeye, önemsenmeye ve dinlenilmeye ihtiyaçları olduğu kuşkusuz doğrudur. Cevaplanması gereken soru okulların ve öğretmenlerin bu ihtiyacın ne kadarını karşılayabildiğidir.

Olumlu duygularla desteklenmiş öğrenme ortamları, öğrencinin öğrenmeye hazır bulunuş düzeyine katkı sağlar. Kaygı ve stresten arındırılmış öğrenme ortamlarında öğrenci rahatlatılmış öğrenme durumunda olacağından beyin çevresinden gelecek etkileri algılamaya açıktır. Öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan bir öğrenci, bulunduğu öğrenme ortamında öncelikli olarak kendisi için fayda sağlayacak öğeleri algılar. Öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi düşük olan öğrenci ise öğrenme ortamında dikkatini kendisi için fayda sağlamayacak, istenmeyen öğelere yöneltir (Boekaerts, M. 2007).

Sindirme ve tehditten uzak ortamlarda öğrenme daha kolay gerçekleşir. Öğretmenin küçümseme, utandırma, reddetme veya cezalandırma gibi tutumları öğrenciyi tehdit eden davranışlardır (Sousa, 2006:61). Sınıfta öğretmenin konuşmasını takip edemeyen veya o anki tartışma konusunu yakalayamayan öğrenci, her an öğretmeni kendisine soru sorabilir veya söz hakkı verebilir diye kaygılanabilir. Kaygı ve stres yaratan etmen sadece öğretmen olmayabilir. Kimi zaman kendisinden yaşça büyük öğrenciler tarafından tartaklanacağı, itilip kakılacağı; kimi zamansa daha önce yapıp ta pişmanlık duyduğu bir davranışından dolayı sınıf arkadaşları tarafından dışlanacağı düşüncesi ile öğrenci kaygılanabilir. Hatta daha da iyimser bir durum söz konusu olarak sınıfta yalnızca bir grup tarafından kabul edilmiş ve benimsenmiş olmak bile çocuğu kaygılandırabilir. Bu kez de kaygısı, içinde bulunduğu gruptan çıkarılma olasılığı üzerine kuruludur.

Sürekli çevresi ile etkileşim içinde olan beyin, dışarıdan gelen herhangi bir uyarana tüm dikkatini yönelterek, diğer etkenlere dikkatini kapatar. Beynin bu özelliği eğitimciler tarafından sınıf ortamında olumlu yönde kullanılabilir. Sürekli

aynı veya benzer yaşantıların yer aldığı bir öğrenme ortamında öğrencinin dikkat yoğunluğu ve öğretme sürecine odaklanması azalır. Öğretmen, sınıf atmosferini canlı tutarak ve farklı yaşantılarla zenginleştirerek öğrencinin dikkatini de canlı tutmuş olur.

Öğrenmeyi en üst seviyeye çıkarmak için öğrencinin güvenli bir risk alımına imkân veren öğrenme ortamına ihtiyaç vardır. Eğitim ortamında sürekli ve yaygın tehdit olmamalıdır. Uygun düzeydeki riskleri kabul eden güvenlik duygusu rahatlatılmışlığın bir parçasıdır (Ülgen, 2002;139). Eğitimde rahatlatılmışlıkla kastedilen öğrencinin öğrenmeye motive olabilmesine, dikkatini toparlayabilmesine olanak veren zihin durumudur.

Doğal bilgiyi genişletmek için en uygun zihinsel durum, tehdit oranı düşük içsel güdülenmeyle yapılandırılmış her şeye hâkim bir sağlıklılık duygusunun birleşimidir. Rahatlatılmış hazır olma adı verilen öğrenme için en uygun zihinsel durum, öğrencinin önceden bildikleri ile yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurabildiği, yaratıcı düşünebildiği, belirsizliği tolere ederek hazzı erteleme yeteneklerini dışa vurabildiği durumdur (Ülgen, 2002;141).

Sınıfta rahatlatılmışlığı ve güven ortamını ve böylece öğrenmeye hazır zihinsel durumu hazırlamak için öğretmenin başvurabileceği bir diğer yol da öğretmenin öğrencileriyle iletişimde mizaha yer vermesidir. Mizah bireylerde rahatlama ve dolayısıyla beyinde mutluluk hormonunun salgılanmasına destek verir. Sousa (2006) mizahın öğrenme ortamına katkılarını şu şekilde listeler. Sınıfta mizaha yer verilmesi önemlidir. Mizah:

- Bol oksijen sağlar,
- Kanda endorfin miktarını artırarak dikkati ve mutluluğu artırır,
- Stresi azaltarak kasların gevşemesini sağlar,
- Olumlu sınıf atmosferi yaratır,
- Öğrenilen bilginin hafızada yer almasına yardımcı olur,
- Ruhsal sağlığı iyileştirir,
- Sınıfta disiplini sağlayıcı kuralların uygulanmasını kolaylaştırır.

Her türlü tehdit, öğrenmeye mani olur. Kişinin düşünme ve öğrenme fonksiyonlarının tam işlev gösterdiği tek durum, kişinin güven içinde olmasıdır. Öğretmenler, tehdit barındıran durumlardan kaçınarak sınıflarını daha iyi öğrenme ortamları haline getirebilirler. Bunun için tüm öğrencilere eşit davranılan, hepsinin

duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri demokratik sınıf atmosferi gereklidir. Bu tür öğrenme ortamlarında:

- Öğretmene olan güven artar,
- Daha fazla olumlu davranış sergilenir,
- Zarar verme ve yıkıcılığa yatkınlık daha azdır,
- Okul kurallarına ve politikasına daha fazla destek verilir,
- Öğrenme ve düşünmenin takdir edildiği hissi hâkimdir (Sousa, 2006:61).

2.4. ÖĞRENME SÜRECİNDE DUYGUSAL GÜVENLİK

Okullarda birçok problemle karşılaşılır. Öğrencilerde kayıtsızlık, öfke nöbetleri, haykırış, mantıklı isteklere bile karşı geliş veya çalışmayı reddediş gibi duygusal dışavurumlar görülür. Aslında bu duygular sadece okul içinde değil okul dışında da mevcuttur. Çünkü okulda veya okul dışında tüm bu dışavurumların altında yatan neden bireylerin öncelikli ihtiyaçları olan güvende hissetme, aidiyet duygusu ve yaşama devam etme güdüleridir. Bu güdüler sadece öğrencinin kendi öğrenme süreçlerini güçleştirmez aynı zamanda öğretmenin ve diğer öğrencilerin işlerini de olumsuz yönde etkileyerek zorlaştırır (Bluestein, 2008; 19).

Günlük yaşamda duygular kimi zaman bireyin düşüncelerini ya da diğer bireylerle karşılıklı ilişkilerini olumsuz etkileyip gölgelendirirken kimi zaman da bireyin düşüncelerini geliştirmesine ya da ilişkilerini sağlamlaştırmasına yardımcı olur. Öğrenme de günlük hayatın önemli parçalarından biri olduğundan duygulardan etkilenmesi kaçınılmazdır. Öyleyse duygular öğrenme üzerinde gölgeleme veya aydınlatma yaparak öğrenme ortamında duygusal iklimi belirleyebilir; olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

Bir öğrenme ortamında öğrenci, verilen bilgiyi algılamaya çalışırken aslında beyni aynı anda öncelikli olarak içinde bulunduğu ortamın güvenirliliğini ve bu ortamdaki duygusal atmosferi algılamakta; bundan artakalan dikkatini bilgiye odaklamaktadır. Öyleyse öğrencinin zihninde öğrenmenin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, öğrenme ortamında üç temel ihtiyacın aynı anda karşılanmasına bağlıdır: güvenli ve zengin öğrenme ortamı, olumlu duygusal sınıf iklimi ve zihinsel gelişimine uygun biçimde verilen bilgi. Bilişsel öğrenmenin gerçekleşmesi için fiziksel ve duygusal güvenlik ön şartlarının sağlanması gerekir.

Nummela ve Geoffrey Caine (1994), anlamlı bir öğrenme için en uygun zihinsel durumun oluşturulmasında iki önkoşulun sağlanması gerektiğini belirtirler:

1. Rahatlamış bir sinir sistemi: sinir sisteminin rahatlaması için zihinsel, duygusal ve fiziksel düzeyde güvenlik ve güven duygusunun sağlanması,
2. Öğrencinin kendi kendini güdülemesi ile bilginin yüzeysel düzeyde kalmaması (Ülgen, 2002;138).

Öğrenmenin önkoşullarından olan duygusal güvenin ne olduğunu anlayabilmek için öncelikle ifadenin dilimizde tam olarak hangi anlama geldiğini bilmek gerekir. Duygusal güven ifadesini oluşturan iki ayrı kelime olarak “güven/güvenlik” ve “duygu/duygusal” ifadelerinin kelime anlamları Türk dil Kurumu’nun hazırlamış olduğu Türkçe sözlükte şu şekilde yer alır:

Güven: korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat.

Güvenlik: kişilerin korkusuzca yaşayabilmesi durumu.

Duygu: a) duyularla algılama, his.

b) belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim.

c) önsezi.

d) ahlaki, estetik vb. şeyleri değerlendirme, onlara bağlanma yeteneği.

e) kendine özgü bir ruhi hareket ve hareketlilik.

Duygusal: a) duygunun ağır bastığı, duygunun aşırı etkilediği eser, insan veya durum.

b) duygularla ilgili, duygulara dayanan, hissi.

(www.tdksozluk.com)

Öyleyse duygusal güven ifadesi kişilerin duyularıyla algıladıkları ya da duygulara dayanan hisleri veya önsezilerini herhangi bir korku, çekinme ve kuşku duymadan dile getirebilme rahatlığı olarak tanımlanabilir. Farklı kaynaklarda duygusal güvene dair farklı tanımlamalara ulaşmak mümkündür. Örneğin; danışman Marla West duygusal güvenliği geri çevrilme korkusu olmadan olumlu veya olumsuz tüm duyguları paylaşabilme ve karşılıklı güven olarak tanımlar (Bluestein, 2001:236). Smith ve Mckee (2005)’ ye göre ise duygusal olarak sağlıklı ve iyi olma durumu, bireyin farkındalık ve anlama kapasitesi, duygularını ifade edebilme ve yönetebilme yeteneği ile destekleyici bir çevrede karşılıklı olarak başkalarının da duygularını gözetebilmektir. Kişinin kendisini, başkalarını ve çevresini nasıl algıladığı ve hissettiği onun çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurmasında önemli bir yere sahiptir.

Herhangi bir tehlike anında – afet, deprem, kaza vb.- beynin içine düştüğü “güvensizlik” duygusu bedende işaretler verir. Bu tip durumlarda mide kasılır, bulanır; ayaklar uyuşur; dizler titrer; kalp ritmi hızlanır; sırtlardan ter boşanır. Tüm bunların tek bir nedeni vardır: o an bireyin güvenliği tehlikededir ve beden beynin bu uyarıcı sinyallerine yanıt verir; tüm kaygıları dışa vurur.

Abraham, Maslow, Alice Miller, Andrew Weil ve William Glasser’in ihtiyaçlar hiyerarşisine bakıldığında da “güven“ duygusunun beslenme ve barınmanın hemen altında ikinci sırada yer aldığı görülür. Kişinin güven ihtiyacı karşılanmadıkça daha üst seviyedeki ihtiyaçlara kişinin ulaşması ve tatmini oldukça zor olacaktır (Bluestein, 2001:6). Öğrenme ve düşünme daima hayatta kalma düşüncesinden sonra gelirler. Hayatlarımızda öncelik zihinsel ve fiziksel güvenliğimizi sağlamak yönündedir. Günlerinin belirli bir kısmını okulda, okulda buldukları sürenin çoğunluğunu sınıfta geçirdikleri düşünülürse okul ve sınıfın öğrencinin hayatında önemli bir zaman dilimini işgal ettiği görülebilir. Güvenlik kavramı okul dışındaki yaşamında öğrenci için ne kadar öncelikli ise okul içinde de organizmanın önceliği duygusal ve fiziksel olarak güvende olmak yönündedir.

Okullarda güven ve güvenlik denildiğinde ilk akla gelen öğrencinin maruz kalabileceği fiziksel şiddettir. Oysa okulda güvende olmak sadece fiziksel değil duygusal olarak ta öğrencinin zarar görmemesidir. Sınıfta sözlü bir sunum yapması gerektiğinde arkadaşlarının bakış ve alaycı ifadelerine maruz kalacağını, herhangi bir yanlış davranış sergilediğinde bu davranışından ötürü öğretmeni tarafından sözlü olarak cezalandırılacağını veya hakarete uğrayacağını, fiziksel veya kişisel özelliklerinden dolayı mizah konusu olacağını bilmesi öğrenci için güven duygusunu tehdit eden unsurlardır. Duygusal olarak güvende hissetmeleri için öğrenciler bilmelilerdir ki buldukları ortamda daima onları dinlemeye ve desteklemeye hazır bir yetişkin yani öğretmen vardır.

Duyguların oluşumunda algılar önemlidir. Kişiler olayları algılamaları doğrultusunda beyne organizmayı savunma veya güvende olduğuna dair sinyaller gönderirler. Barbara Wills’e göre duygusal güvenlik kişinin bakış açısına bağlıdır. Bir mekân çok güvenli olabilir fakat öğrenci orayı güvensiz olarak algıladığında o aynı mekân artık güvenli değildir (Bluestein, 2001:7). Öyleyse sınıfta rehber konumunda ve durum belirleyici olan öğretmen öğrencilerinin olayları, nesnelere, kişileri, davranış ve tutumları, gönderilen mesajları doğru algılayabilmelerine destek

olmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için ise öğretmenin sınıfta olumlu öğrenme atmosferi oluşturması gerekir.

Bir öğretmenin başarısı sadece programı iyi uygulamak, zamanı iyi kullanmakla sınırlı değildir. Çünkü öğretmenin başarısı öğrenciye kazandırdıklarıdır. Bu kazanımın en iyi biçimde gerçekleşebilmesi için de öğrencinin öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi önemlidir. Öğrencinin öğrenmeye hazır olması için olumlu sınıf atmosferi gereklidir. Bu atmosferi öğrenciye sağlayacak olan kişi de öğretmendir.

Öğretmen derse ait tüm ön hazırlığını yapmış olsa dahi öğrencilerinin duygu durumunu göz ardı ettiğinde aktaracağı bilgilerin sadece az bir kısmı öğrenci tarafından özümsecektir. Etkili öğretim bilgilerin öğrencilerin çoğunluğuna ulaşmasıyla gerçekleşir. Öğrencilerin deneyimleri, yetenekleri, yeterlikleri, ilgileri, motivasyon ve duygu durumları da göz önünde bulundurulduğunda verilecek bilgilerin öğrenci tarafından özümsemesi ve kabul edilmesi de kolay olacaktır. Öğretmenin ses tonu, beden dili, konuşma şekli, seçtiği kelimeler, yönelttiği sorular vb. mevcut öğrenme ortamındaki sınıf atmosferini belirleyici unsurlardandır.

Öğrencilerine olumlu sınıf atmosferi sunabilmesi için bir öğretmen:

1. sınıfta kontrolü yitirmemeli,
2. öğrencileri ile ilişkilerinde mantıklı, adil ve tarafsız tutum sergilemeli,
3. sınıfta uyulması beklenen disiplin kurallarına uygun ve tutarlı davranmalı,
4. öğrencilerle etkili iletişime sahip olmalı,
5. öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmeli,
6. bireysel öğrenmeye teşvik edici öğrenme ortamları yaratmalı,
7. kendine güvenli ve öğrenciye karşı duyarlı olmalıdır. (www.qcda.gov.uk)

Bir okuldaki duygusal atmosfer, birçok farklı faktörün karmaşık bir ürünüdür. Jane Bluestein, “ Duygusal Olarak Güvenli Okullar Yaratma“ (Creating Emotionally Safe Schools) adlı kitabında, duygusal güvenlik ifadesi için oldukça uzun bir tanım oluşturmuştur. Ona göre duygusal güvenlik, öğrenciye aşağıda belirtilen tüm maddeleri deneyim imkânının sunulduğu okul veya sınıf ortamıdır.

Bunlar:

1. *ait olma hissi*: hoşgörülme ve değer görme, saygı ve kabul görme,
2. *belli bir alanda veya yetenekte başarılı olma şartının olmaması*: hatalar yapabilme, untabilme, ek çalışmaya ihtiyaç duyma ve buna rağmen saygı ve kabul görme,

3. *cesaretlendirilme ve başarma*: fark edilme, gelişimsel ve bilişsel düzeyine uygun yönerge verilmesi, rehberlik, kaynak gösterimi,
4. *kendine has kabiliyetlere sahip olma*: yetenekler ve özelliklerinin değer görmesi, fark ve kabul edilmesi,
5. *anlaşılma ve açık olma*: istekler ve beklentilerinin anlaşılması,
6. *belirsiz ve beklenmedik cezalardan uzak olma*,
7. *taciz ve yıldırma*dan uzak olma: etiketlenme, isim takılma, alay, şaka, haksız eleştiri ve küçümsenmeye maruz kalmama,
8. *yaşlıları veya yetişkinlerden kaynaklanacak fiziksel tehditten uzak olma*,
9. *seçme ve öğrenme stilini belirleme özgürlüğüne sahip olma*: öğrenme sürecine kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına göre yön verebilme,
10. *önyargılardan uzak olma*: fiziksel özellik ve genel görünümünden dolayı yargılanmama, dinsel, ırksal, kültürel yapısı ve cinsiyeti dolayısıyla önyargıyla eleştirilmeme,
11. akademik, atletik, yaratıcı olma ve sosyal kabiliyetler, öğrenme stili tercihi ve tarzından dolayı önyargı görmeme,
12. suçlanma veya şikayet edilme korkusu olmadan *duygu ve düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğüne sahip olma* (Bluestein, 2001:9-10).

Bir öğretmenin “başarılı “ sayılması için genel anlamda toplumda hâkim olan düşünce öğretmenin disiplin kurallarına verdiği önem; dönemlik veya yıllık ders planını müfredata uygun olarak devam ettirip ettiremediği; bilgi yarışmalarında öğrencilerinin başarılarının ne düzeyde olduğu veya mezun ettiği öğrencilerinin devam eden eğitim-öğretim hayatlarında ne tür okullarda olduklarının takibi gibi soruların yanıtlarıdır. Cevaplar genelde kişilerin akademik başarılarına odaklıdır. Akademik başarıyı yaşam için önkoşul olarak kabul ederek insanı insan yapan unsurlardan olan duyguları göz ardı etmek ne kadar doğru olur tartışılması gereken bir konudur. Oysa başarılı öğretmen öğrencilerine fiziksel ve duygusal güveni sağlayan öğrenme ortamı hazırlayan kişidir. (www.qcda.gov.uk)

Birçok başarılı öğretmen ortak bazı özelliklere sahiptir. Bu özellikler onları başarıya götüren anahtar kelimelerdir. Başarılı öğretmenin sahip olduğu özellikler şöyle sıralanabilir:

1. **Espri yeteneği (mizah gücü)**: öğretmenin mizah gücü sınıfta oluşabilecek veya oluşan gergin ortamda rahatlatma sağlar. Daha da önemlisi, içinde mizah

olan bir sınıf öğrencilere keyif verir. Öyle ki öğrenci bir sonraki derisi sabırsızlıkla ve keyifle bekler.

2. **Olumlu tutum:** Kelly'e göre olumlu tutum içinde olabilmek hayatta sahip olunabilecek en güzel erdemlerden biridir. Öğretmen, sınıfı olumsuzluğa itmekten, olumsuz atmosfer yaratmaktan kaçınmalıdır. Zor durumlarla başa çıkmada ve paniğe kapılmadan çözümler üretebilmede öğretmenin olumlu tutum ve tavır içinde olması önemlidir.
3. **Yüksek beklenti:** başarılı bir öğretmen yüksek beklentilere sahiptir. Bu tip öğretmenlerin öğrencileri için başarı ibresi hep daha ileriye gösterir. Öğretmen öğrencilerine onlardan daha fazlasını beklediğini, onların da başarabileceklerine inandığını göstererek onları yüreklendirir. Başarıya yönlendirilme öğrencide kendine güveni geliştirir.
4. **Tutarlılık:** olumlu sınıf ortamı yaratmanın gerekliliklerinden biri öğretmenin tutarlılığıdır. Öğrencinin öğretmenin ne tür durumlarda ne tür davranışlar sergileyebileceğini tahmin edebilmesi öğrencide güvenli bir öğrenme ortamında olduğu hissini uyandırarak onun başarıma arzusunu artırır. Sürekli kuralların değiştiği, kurallara uyulmaması durumunda uygulanacak yaptırımların çeşitliliği ve değişikliği öğrenme ortamının güvensiz olduğu kanısına yol açar. Tutarlı öğretmen her gün her durumda aynıdır.
5. **Eşitlik:** adil bir öğretmen tüm öğrencilerine belli durumlar karşısında eşit davranan kişidir. Irk, cinsiyet, din, sosyal statü farkı gözetmeyen öğretmen adil öğretmendir.
6. **Esneklik:** öğretmenin farkında olması gereken bir gerçek te her şeyin sürekli bir değişim içinde olduğudur. Hayatta birkaç gün aynıdır diğer günler ise sürekli bir değişim içindedir. Öğrenciler de sürekli bir değişim ve gelişim halindedir. O halde öğretmenin öğrencilerinden sürekli aynı biçimde davranış sergilemelerini beklemesi hata olacaktır. Esnek ve hoşgörülü tutum sergileyen öğretmen öğrenme ortamındaki stresi azaltır; her türlü değişen duruma uyum sağlayabilir. Böylelikle öğretmen öğrencilerde güven duygusunun gelişimine yardımcı olur (712educators.about.com/od/teachingstrategies).

Duygusal olarak stresli okul ortamlarında öğrencinin öğrenme yeteneğinin azalacağı düşünülürse öğrenme ortamlarında stresin kaynağı olan ve öğrencinin duygusal olarak güvende olmasını riske atacak etmenleri en aza indirmek

öğretmenin görevidir. Öğretmen sınıfta etkinliğinin ve rolünün önemini bilerek öğretim sürecini başlattığında öğrencilerin öğrenme kalitesi ve düzeyi artarak anlamlı öğrenme gerçekleşebilir.

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bolatkıran (2006) tarafından Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda “ İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi”ne yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Summak (2006) tarafından geliştirilen duygusal yeterlilik ve iletişim becerileri ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre deneklerin müdürlerinin duygusal zeka yeterliliklerini genel “iyi düzeyde” algılamakta oldukları görülmüştür. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmen algılarına dayalı olarak bulunan duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasında doğrusal yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırma duygusal yeterliğin yönetsel uygulamalara yansıtılmasına yönelik bir çalışmadır.

Yurt içinde duyguların eğitime yansımaya yönelik yapılan bir başka araştırma ise Kılıç, Korkut, Önen ve Apaydın (2010) tarafından yapılan “Türk Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle İlgili Görüşlerinin SEM ile analizi” dir. Araştırmada "Duygusal Zekâ'ya İlişkin Yeterlilikler Ölçeği" (Titrek, 2004) kullanılmıştır. Alan yazın taramasına göre yeniden düzenlenen ölçekte açıklayıcı faktör analizi sonucunda 24 maddenin 5 faktör (duyguları güdüleme, sosyal beceriler, duyguları yönetme, öz bilinç ve empati) altında toplanmasına karar verilmiştir. Yapılan analize göre sosyal beceriler faktörü en düşük ortalamaya, duyguları yönetme faktörü ise en yüksek ortalamaya sahip faktör olarak tespit edilmiştir. Duygusal zekâyı etkileyen faktörlerden sosyal beceriler faktörünün en düşük ortalamaya sahip ve duygusal zekâyı etkilemede son sıralarda yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâyı en fazla etkileyen "empati", en az etkileyen boyut ise "duyguları yönetme"dir. Yapılan analizler sonucunda cinsiyetin duygusal zekâ faktörlerini etkilemediği görülmüş; öğretmenlerin yaşadıkları şehirlerin duygusal zekâ üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Yaş ile

duygusal zekâ faktörleri arasında yapılan Anova testi sonucunda yaş ile duyguları güdüleme; duyguları yönetme ile öz bilinç faktörleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin kıdemi arttıkça duyguları güdüleme ve duyguları yönetmeden etkilendikleri görülmektedir.

Tuğrul (1999) 'un Klinik Psikiyatri dergisinde kaleme aldığı araştırmasında ise duygusal zekanın tanımı yapılmış; duygusal ve akılcı zihinden söz edilmiştir. Duygusal zeka bireyin duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme, empati kurabilme ve ilişkileri yönetebilme yeteneklerini kapsamaktadır. Tuğrul (1999)'a göre duygu akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunurken akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Akılcı ve duygusal zihin birlikte işleyen bir dengeye sahiptir. Ancak yaşamın tehlikede olduğu anlarda hisler yoğunlaştıkça bu ikisi arasındaki denge bozulur ve duygusal zihin üstünlük sağlayarak akılcı zihni etkisiz hale getirir. Çalışmasında duygusal zihnin özelliklerinden bahseden araştırmacı amigdalanın duygusal zihin açısından önemine değinir. Amigdala, yaygın sinir bağlantıları ağı sayesinde duygusal bir aciliyet durumunda, akılcı zihin de olmak üzere beynin büyük bir bölümünü kontrol etmekte ve yönlendirmektedir.

Memduhoğlu ve Taşdan (?) okul ve öğrenci güvenliğine dair yaptıkları kavramsal çözümlemede son yıllarda tüm gelişmiş toplumlar için okul güvenliğinin önemli bir sorun haline geldiğini belirtirler. Çalışmalarında okul güvenliği ve güvenli okulun nitelikleri, okul güvenliğinin sorun alanları olarak şiddet, okul ortamı ve araç gereç kullanımı ile ilgili sorunlar, doğal afet, yangın ve kazalardan kaynaklanan sorunlar ve bu bağlamda güvenli okulun yaratılabilmesi için alınabilecek önlemleri betimlerler. Okul güvenliği kavramı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okulda güven içerisinde yaşamalarını kapsar. Güvenli okul tavır ve tepkilerin tehdit edici tarzda olmadığı, olumlu ilişkilerin ve kişisel gelişimin önünün açık olduğu bir iklimin hâkim olduğu okuldur. Güvenli bir okul ortamı olmadığında öğretmenler öğretimde, öğrenciler de öğrenmede sıkıntılar yaşarlar. Güven içerisinde olan öğretmen ve öğrencilerin performanslarının da yüksek olması beklenir. Öğretmenler öğrencilerine tutarlı davranmalı ve öğrencilerini açıkça konuşmaları için teşvik etmelidirler. Memduhoğlu ve Taşdan, çalışmalarında üç tür okul güvenliği teorisinden bahsederler. Bunlar; kontrol teorisi, okul iklimi teorisi ve toplumsal çözülme teorisidir.

Zihinsel Dinamiğimiz Duygusal Zekâ başlıklı çalışmasında Sünbül (?), beynin duygusal merkezine değinir. Beyine dışarıdan gelen bütün veriler beynin düşünce ile ilgili olan kısmında işleme alınmadan önce beynin duygusal kısmına gider ve orada değerlendirilir. Beynin duygusal merkezi oldukça güçlüdür. Saldırganlık, öfke, korku gibi negatif duygular beynin düşünmesini ve bir konu üzerinde odaklanmasını engellerken güven, şefkat, mizah gibi olumlu duygular çocuğun öğrenmesini kolaylaştırır.

Yurt içinde yapılan araştırma ve çalışmalarda eğitimde duygusal zekâ, duygusal yetkinlik ve duyguların öğrenmeye etkisi gibi konular ele alınmıştır. Ancak yurt içi yazın literatüründe duygusal güvenlik kavramı veya duygusal güvenlik kavramının öğretmenlerce fark edilmesi gibi konularda araştırmalar yer almamaktadır. Yapılan bu araştırma ile alanda yeni bir boyut açılacağı söylenebilir.

2.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

1992’de Houston’da 65 binin üzerinde öğrenci ile okul güvenliğine ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin % 48’i veri toplama aracında yer alan “ Okul güvenli bir yerdir.” seçeneğine ya katılmadığını ya da tamamen katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 12’lik bir bölümü ise bu konuda bir görüşe sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci nüfusunun yarısından fazlasında duygusal veya fiziksel olarak “ güven “ duygusunun oluşturulamadığı görülmüştür (Bluestein, 2001:8).

Rogers 1994’te yapmış olduğu araştırmasında birçok ilköğretim öğrencisinin okullarında sürekli olarak öğrenciyi aşağılayıcı, küçümseyen veya korkutan tutum sergileyen bir iki öğretmen olduğundan ancak diğer öğretmenlerin de çok sık olmasa da aynı tutumu sergilediklerinden bahsettiklerine dikkat çeker (Bluestein, 2001:286). Barbara K.Given (2002) “Beynin Doğal Öğrenme Sistemleri” isimli kitabında beynin beş doğal öğrenme sisteminden bahseder. Bunlar Duygusal, Sosyal, Bilişsel, Fiziksel ve Reflektif (Yansıtıcı) Öğrenme Sistemleri’dir. Given’a göre beyin bu beş öğrenme sistemini bir arada gerçekleştirir ve öğretmenler duygusal güvenliğe uyumlu bir öğrenme atmosferi sağlayamazlarsa öğrencilerde etkili öğrenme gerçekleşmez. Hatta öğrenciler öğrenmeyi tümüyle reddedebilirler. Öğrenmeyi duygusal sisteme göre şekillendiren öğretmenler, öğrencinin ilgisini ve dikkatini konuya çeker, öğrenme için öğrencilerde istek yaratır ve onların yetenekli oldukları konularda kendilerini göstermeleri için destekler. Dersler ilgi çekici, düşünmeye sevk eden, kişinin

öğrenme seviyesine uygun hazırlanmıştır ve bu şekilde öğrencilere sunulur. Bilgiler öğrencilerin daha önceki bilgileri ile ilişkilendirebilecekleri biçimde işlenir. Dersler bu ölçütlere uyduğunda akademik endişe en aza indirgenir ve öğrencinin duygusal sistemi öğrenmeye hazırdır (Given, 2002:6).

Lourens (2004) “Childrenfirst” isimli yayının 62. sayısında yer alan “Duygusal Güvenliğin Olduğu Yerler: Başarabileceğim Sınıflar Yaratma” başlıklı çalışmasında Güney Afrika’da fiziksel ve duygusal güvenden yoksun büyüyen çocukları temel alarak çocukların duygusal zekâlarını geliştirmek için tüm dünyada çocuklara duygusal güvenliğin sağlanmasına yönelik farkındalık oluşturduğundan söz eder. Yazar, stres ve negatif duyguların öğrenme ve ileri düzeyde düşünmeyi engellediğini; olumlu iklimin hâkim olduğu ortamların ise öğrenme ve ileri düzeyde düşünmeyi desteklediğini belirtir. Yazar Güney Afrika’da yaptıkları bir çalışmalarında duygusal güvenli sınıflar için yürüttükleri eğitim programında ilk olarak öğretmenlerin kendi duygu-okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtir. Kendi duygularının farkında olan öğretmen sonrasında öğrencileri için gerekli duygusal desteği de verebilecektir. Çalışmada duygusal güvenli bir sınıf şu şekilde tanımlanır: öğrencinin herhangi bir tehdit veya korku duymadan duygularını ifade edebilmesine ve kendisine saygı duyan ve değer veren bir yetişkinle iletişim kurabilmesine olanak sağlayan ortam.

McLaughlin (2005), Okullarda Duygusal Okuryazarlık konu başlıklı çalışmasında iki okulda açık uçlu sorular, karşılıklı görüşme, grup odaklı ve resmetme gibi tekniklerle veri toplayarak bir durum çalışması yapmıştır. Okul ortamının öğrenciler ve öğretmenlerin duygusal ve sosyal yeterliklerini belirleyici olduğu varsayımından yola çıkılan çalışmada duygusal okuryazarlığı destekleyen ve engelleyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kişilerin duygusal deneyimlerinin çevrelerindeki diğer bireylerle ilişkilerinden büyük ölçüde etkilendiği belirlenmiştir. Araştırmacının hazırladığı “Sistemli Duygusal Yazarlık Metriksi”nde duygusal deneyimin karşısında yer alan ifadeler şunlardır: güven, kabul görme, dahil edilme, dinlenme ve tutarlılık.

Wheatley ve Sutton (2003) Eğitsel Psikoloji Yayınlarında (sayı 15) yer alan “Öğretmenlerin Duyguları ve Öğretme” başlıklı literatür çalışmalarında öğretmenlerin ne gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğine dair birçok çalışma bulunmasına rağmen öğretmenlerin duygularını ele alan çalışmalar olmadığını, öğretmenlerin duygularının göz ardı edildiğine dikkat çekerler. Linnenbrink ve

Pintrich, Meyer ve Turner gibi araştırmacıların çalışmaları göstermektedir ki olumlu duygular öğrenme hedeflerini desteklerken olumsuz duygular öğrenme hedeflerine ket vurur. Öğretmenler her ne kadar duygularını maskeleyemeye çalışsalar da öğrenciler ğretmenlerinin duygularını sezinlerler. Duygular bedende gözlemlenebilen fizyolojik değişikliklere neden olur: kızarma, terleme, hızlı nefes alma, ses tonu, öfke-hüzün-sevinç gibi duygularla şekillenen mimikler vb.

Duygusal güvenlik kavramına dikkatleri çeken ve bu konu ile bağlantılı birçok yayını olan bir başka araştırmacı da Jane Bluestein'dır. Yazar, okulda duygusal güvenliğe dair çalışmaları sırasında öğrencinin okul ortamında duygusal güvenliğini tehdit eden bir dizi okul deneyimi belirlemiştir. Bunlar şu şekilde listelenebilir:

1. Gerçekte sahip olduğu yeteneğin ve yeterliğin üzerinde olan eğitim materyalinin gereklerini yerine getirmek zorunda olmak,
2. Kaynaklarda ve ğretmen tarafından yeterince açık olmayan yönergelerin kullanılması: ilk söylendiğinde anlaşılmayan veya tekrarlanmayan yönergeler,
3. Yeterince yardım ve rehberlik edilmeme,
4. Bir devi tamamlamak için yeterli kaynak, bilgi veya ipucu verilmemesi,
5. Ödevlerin tamamlanması için gerçekçi ve yeterli zaman tanınmaması,
6. Yeni bilgi üretme veya yönlendirilen soru yönergeleri hakkında düşünmek için yeterli zaman tanınmaması,
7. Dil yeterliğinin olmaması,
8. Sabırsız ve sinirli ğretmen tutumu,
9. Öğretmen ve yetişkinlerin öğrenciye dair olumsuz düşüncelerin tesadüfen veya kasten ğrenci tarafından duyulması,
10. Sorumsuz, yönetim gücü zayıf ve katılımcı olmayan bir yöneticinin varlığı,
11. Öğrenciye, kendisini de etkileyen kararların alınması aşamasında fikir beyan etme hakkı verilmemesi,
12. Öğrencinin dikkate alınmaması, göz ardı edilmesi veya öğrenciyle alay edilmesi,
13. Ağır ve olumsuz kural ve cezaların varlığı,
14. Tokatlanma, hırpalanma, itilip kakılma gibi fiziksel cezalar,
15. Öğrencinin diğer arkadaşlarının utandırıldığına veya cezalandırıldığına tanık olması,

16. Dokunma, dolaşma, sık hareket etme ihtiyacında olma gibi hiperaktif davranışlardan ötürü cezalandırılma,
17. Sürekli olarak fark edilip övülme veya aksine tehdit edilip cezalandırılma,
18. Bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha gözde olması,
19. Irk, etnik köken, din veya başka kültürel faktörlerden kaynaklanan önyargı ve ayrımcılık,
20. Dış görünüşe bağlı özelliklerden dolayı önyargı ve ayrımcılığa maruz kalma,
21. Sahip oldukları veya olmadıkları bazı yetenek ve ilgilerinden dolayı önyargı ve ayrımcılığa maruz kalma,
22. Solak olmasına rağmen sağ eli kullanmaya zorlanma,
23. Bir olayın gerçekleşmesinden çok sonraları cezalandırılma,
24. Yanlılıkla suçlanma ve cezalandırılma,
25. Öğretmenin plansızlığı veya hatalarından dolayı cezalandırılma,
26. Hiç veya geçer seviyede okuyamama,
27. Önceden kestirilemeyen tutarsız öğretmen davranışı,
28. Öğretmenin disiplin kurallarını ve ceza unsurlarını belirlemede yönetici, danışman veya ebeveyn gibi bir başkasına bağımlı oluşu,
29. Öğrenciyi zayıf anında yakalayıp cezalandırmak amaçlı uygulanan test ve ara sınavlar,
30. Gerçekçi olmayan kural ve beklentiler,
31. Öğrencinin gelişimsel düzeyi ve kabiliyetlerine önem vermeyen beklentiler,
32. Öğrencinin olumlu davranış, başarı, güç ve işbirliğinden ötürü fark ve takdir edilmeyişi,
33. Günlük ders planında çeşitliliğin olmayışı,
34. Öğrencinin genel olarak okula az sevgi beslemesi,
35. Ek yardıma ihtiyaç duyan veya yavaş öğrenen öğrencilere öğretmenin ilgisizliği veya yetersizliği,
36. İletişim kuramama veya anlayamama gibi özelliklerin tembellik olarak yorumlanması,
37. Bir problemin olası çözümünü görememe,
38. Öğretmenin abartılı davranışları,
39. Öğretmene sorunları açık ve sözlü olarak iletme iznine sahip olmama,
40. Yetersizliğini vurgulayan isimlerle çağırılma,
41. Bir şeyi ilk anlatıldığında anlamamakla suçlanma ve eleştirilme,

42. Sınıf içerisinde sesli konuşmak, düşüncelerini paylaşmaktan korkma,
43. Kendini yalnız ve üzgün hissetmek ve bu duygularını kimseyle paylaşamama,
44. Gerçekte kimsenin onu dikkate almadığını düşünme,
45. Oyunlara katılması en son tercih edilen kişi olma,
46. Arkadaşları tarafından korkutulma,
47. Yeni bir okula gitme ve arkadaş edinme zorunluluğu,
48. Başka çocuklar ona zarar verdiğinde diğer yetişkinler veya öğretmenler tarafından korunup destek görmeme,
49. Sınıfta en alt seviyedeki grupta olma,
50. Notların sınıfta okunması,
51. Ara vermeden uzun süre sırada oturmak zorunda olma,
52. Başarısızlığından dolayı arkadaşları önünde azarlanma, aşağılanma, utandırılma,
53. Sınıfta hareketliliğe ve gürültüye karşı duyarlı olma,
54. Özeli olmama,
55. İhtiyaç duyduğunda dinlenme olanağına sahip olmama,
56. Öğrenme stiline uygun öğretme stili ile karşılaşamama (Bluestein, 2001:34-36).

Bluestein (2008) sınıfta güvenli, destekleyici ve duygusal bir iklim yaratmak için akılda tutulması gereken bazı unsurlar olduğuna dikkat çeker ve bunları şu şekilde sıralar:

1. Öğrenciler sınıf içinde ve dışında daima duygulara sahiplerdir. Öğretmenler, müfredatları ne olursa olsun zamanlarının belli bir bölümünü öğrencilerinin duygularına ayırmalıdır.
2. Duygularını nasıl yöneteceklerini veya sorunlarına sağlıklı bir biçimde nasıl çözümler bulabileceklerini öğrencilere öğretmek, öğrenmeye daha fazla zaman ayrılmasını sağlayacaktır.
3. Öğrencilerin bazı durumlarda duygularını dile getirmek istememeleri normaldir. Onlara biraz zaman tanıldığında kendiliğinden duygularını dile getireceklerdir.
4. Duygular davranış değildir. Çevreye zarar verecek davranışlar engellenmek üzere müdahale edilebilir. Ancak duygular doğru veya yanlış olarak nitelendirilemez.

5. Birçok çocuk duygularını istediği gibi ifade edemez; net olarak dışı vuramaz. Özellikle öfke ve kızgınlık anlarında durum böyledir. Öğretmen onlara duygularının dışavurumunda yardımcı olabilmek adına resimler yaptırabilir; kuklaları konuşturmalarını isteyebilir ya da biraz nefes almak veya bir şeyler içmek için koridora çıkmalarını sağlayabilir.
6. Öğretmenler ve öğrenciler ayrı bireylerdir. Öğretmen kişiyi dikkate aldığı göstermek için öğrencisiyle aynı şekilde hissetmek zorunda değildir.
7. Öğretmenler öğrencilerin duygularını değiştirmek veya kontrol etmek yükümlülüğünde değildir. Öğrenci açısından önemli olan dinlendiğini, değer verildiğini ya da ciddiye alındığını bilmektir.
8. Çocuklar duygularını eleştirileceği, suçlu bulunacağı veya tepki göreceği korkusuyla saklamadıkları takdirde duyguları ile baş edebilmeyi öğrenirler.

Öğretmenin öğrencinin kendi duygularını sahiplenme, ifade etme ve çözümlemesine müdahale etmesi durumunda iletişim engellenir ve öğretmenin bu tutumu öğrencinin kendi hislerine güvenmemesi ve sorunları için çözüm arayışı içerisine girmemesine neden olur (Bluestein, 2008;224-225).

Yurt içi ve yurt dışı çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde öğrenme ortamlarında duygusal güvenliğin etkili öğrenmede önemli bir yere sahip olduğu, öğrenmenin duygularla şekillendiği, stres ve olumsuz duyguların öğrenmeyi istenmeyen yönde etkilediği ve güvenli okul kavramı içinde sadece fiziksel anlamda güvende olmak değil duygusal olarak ta güvende olmanın kastedildiği görülmektedir. Yine yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmenin duygusal yeterliği, öğrencileri ile iletişiminde sergilediği tutum ve davranışlar, öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil etmesi gibi unsurlar duygusal güvenliği etkileyen öğelerdir. Ancak öğretmenlerin duygusal yeterliklerini inceleme ve duygusal güvenliğe dair farkındalık kazanmalarına yönelik çok fazla çalışma yapılmamıştır. Çalışmalar değerlendirildiğinde ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalık düzeylerini anlamaya yönelik yürüttüğümüz bu araştırma davranışçı eğitim ve öğrenme paradigmasının gittikçe yetersiz kalmaya başladığı günümüzde, öğrenme ve akademik başarının temel bileşenlerinden biri olarak “duygusal güvenlik” konusunda genel bir farkındalık oluşturma amacındadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL ve YÖNTEM

3.1 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması bilgileri yer almaktadır.

3.2 ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma betimsel tarama modeline göre yapılmış ampirik bir çalışmadır. Araştırmaya konu olan olay veya nesnenin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı betimsel yöntem kullanılarak belli bir zaman dilimi içinde bulunan durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı evrende yer alan beş ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Bağımsız İki Örnek T-testi ile Tek Yönlü Anova uygulaması yapılmıştır.

3.2.1. Örneklem grubunun özellikleri

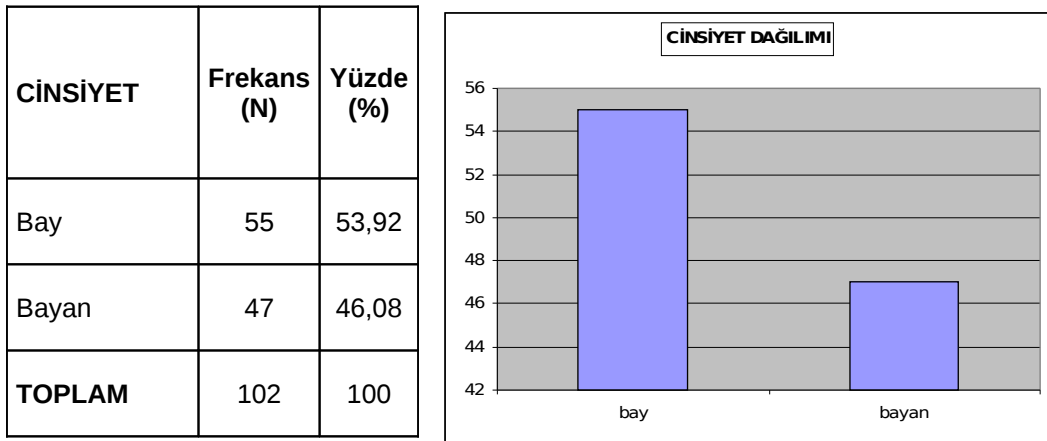
Bu bölümde, anketin birinci bölümünde yer alan ve araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile ilgili bilgiler; Cinsiyet, yaş, görev süresi,

mezuniyet alanında görev yapma, eğitim fakültesi mezunu olma, çocuk sayısı ve sınıf mevcudu sorularına verilen yanıtların dağılım yüzdeleri ve grafikleri verilmiştir.

3.2.1.1. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyete göre frekans dağılım ve yüzdeleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 3.1 Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları.



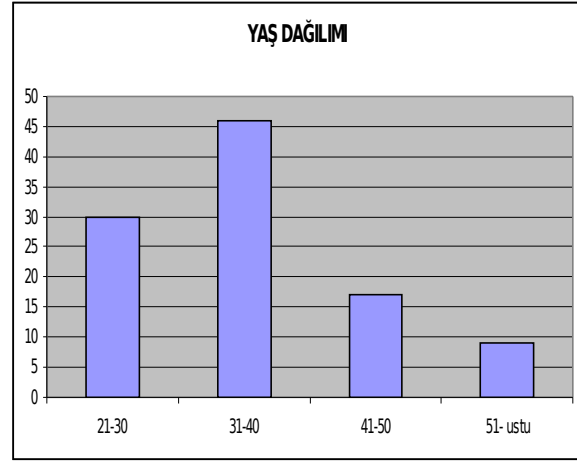
Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin %53,92'si bay ve %46,08'ise bayanlardan oluşmaktadır.

3.2.1.2. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yaşlarına göre frekans dağılım ve yüzdeleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yaşlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

YAŞ	Frekans (N)	Yüzde (%)
21-30	30	29,41
31-40	46	45,10
41-50	17	16,67
51- ustü	9	8,82
TOPLAM	102	100



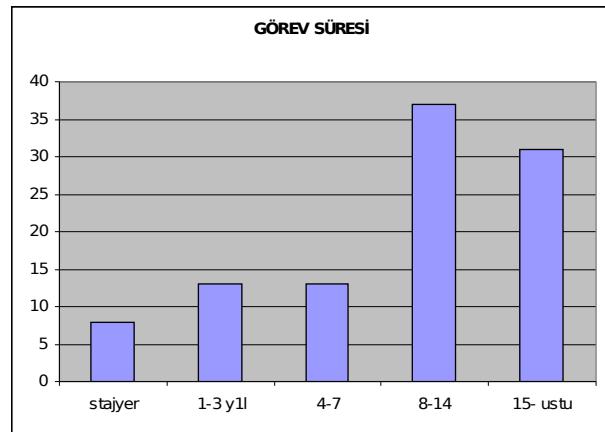
Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu (%45,10'u) 31-40 yaş arasındakiler oluşturmaktadır. En küçük yaş grubunu ise (%8,82'si) 50 yaşından büyük öğretmenler oluşturmaktadır. Deneklerin %74,51'i 40 yaşından küçük öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.2.1.3. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Görev Sürelerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin görev sürelerine göre frekans dağılım ve yüzdeleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin görev sürelerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

GÖREV SÜRESİ	Frekans (N)	Yüzde (%)
Stajyer	8	7,84
1-3 yıl	13	12,75
4-7	13	12,75
8-14	37	36,27
15- ustü	31	30,39
TOPLAM	102	100



Araştırmaya katılan deneklerin %7,84'ü stajyer öğretmenler iken, 1-3 yıl ve 4-7 yıl tecrübeye sahip olanlar %12,75'ini, 8-14 yıl tecrübeye sahip olanlar %36,27 ve 15 yıldan daha fazla tecrübeye sahip olanlar ise %30,39'unu oluşturmaktadır.

Deneklerin yaklaşık %20'si tecrübesi az, geriye kalan %80'i ise daha tecrübeli öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.2.1.4. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanında Görev Yapma Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Mezuniyet Alanında Görev Yapma Durumlarına göre frekans dağılım ve yüzdeleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Mezuniyet Alanında Görev Yapma Durumlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

MEZUNİYET ALANINDA GÖREV YAPMA	Frekans (N)	Yüzde (%)
Evet	83	81.37
Hayır	19	18.63
TOPLAM	102	100

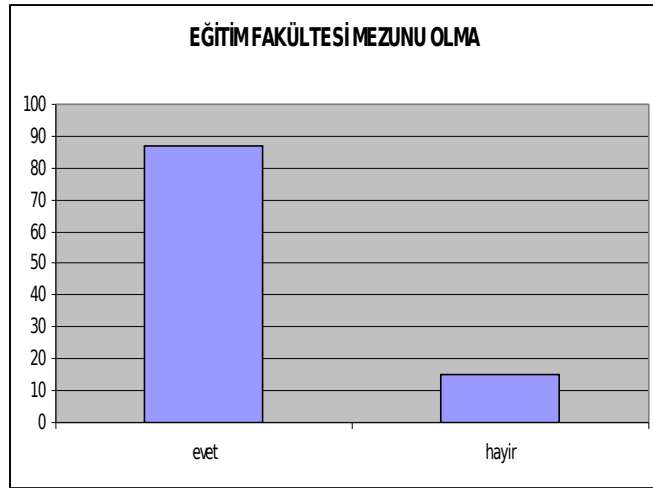
Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin %81,37'si mezun oldukları alanda öğretmenlik yapmaktadırlar. Mezuniyet alanında öğretmenlik yapmayanların oranı ise %18,63'tür.

3.2.1.5. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Durumlarına göre frekans dağılım ve yüzdeleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi Mezunu Olma Durumlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

EGİTİM FAKÜLTESİ MEZUNU OLMA	Frekans (N)	Yüzde (%)
Evet	87	85,29
Hayır	15	14,71
TOPLAM	102	100



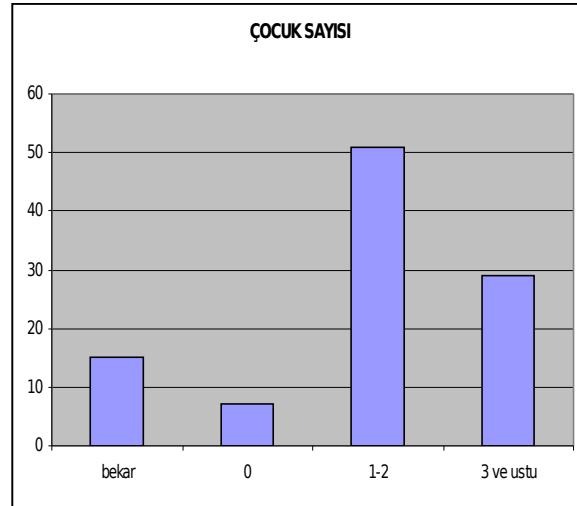
Anketi cevaplayan öğretmenlerin %85,29'u eğitim fakültesi mezunu iken %14,71'i ise eğitim fakültesi mezunu değildir.

3.2.1.6. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Çocuk Sayılarına göre frekans dağılım ve yüzdeleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 3.6. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Çocuk Sayılarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları.

COCUK SAYISI	Frekans (N)	Yüzde (%)
Bekâr	15	14,71
0	7	6,86
1-2	51	50,00
3 ve üstü	29	28,43
TOPLAM	102	100



Araştırmaya katılan deneklerin yaklaşık %15'i bekar, %7'si evli ve çocuğu yok, yarısının bir veya iki çocuğu varken üç ve daha fazla çocuğu olanların oranı %8 olarak gerçekleşmiştir. Deneklerin yaklaşık %80'i çocuk sahibi olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.2.1.7. Örneklemi Oluşturan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıflarının Mevcutlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Sınıflarının Mevcutlarına göre frekans dağılım ve yüzdeleri aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 3.7. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Sınıflarının Mevcutlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları.

SINIF MEVCUDU	Frekans (N)	Yüzde (%)
0-25	3	2,94
26-35	29	28,43
36-45	42	41,18
46 ve üstü	28	27,45
TOPLAM	102	100

Anketi cevaplayan öğretmenler içinde sınıf mevcudu eğitimde kabul gören sayıda olanların oranı yaklaşık %3'tür. Yaklaşık %28'inin sınıf mevcudu 26–35 arası, %41'inin sınıf mevcudu 36-45 arası ve %28'i ise 45 kişiden daha kalabalık olan mevcuda sahiptir. Eğitim standartlarının üstünde olan sınıf mevcutlarının oranı yaklaşık %97'dir.

3.3 EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçe merkezine bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan birinci kademe öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi ise rastgele seçilen beş ilköğretim okulunun birinci kademe öğretmenleridir.

Örnekleme dahil olan ilköğretim okullarının isimleri şöyledir:

1. İslim Marufoğlu İlköğretim Okulu
2. Ali Alkan İlköğretim Okulu
3. Adile Altınbaş İlköğretim Okulu
4. Hatice Seyit Çeker İlköğretim Okulu
5. Tekel İlköğretim Okulu

3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇ ve TEKNİKLERİ

Bu araştırmanın uygulama aşamasında veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. İlgili literatürün araştırmacı tarafından taranması sonucu öğretmenlerin öğrencilerinin duygu durumlarını anlamaları ve fark etmeleri açısından önemli olduğu düşünülen noktalar bir araya getirilerek toplam kırk sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin hazırlanmasında Daniel ve Michel Chabot (2004)'ın Duygusal Pedagoji (Emotional Pedagogy) isimli kaynaklarında yer alan üç farklı türde hazırlanmış olan anketlerden esinlenilmiştir. Chabot ve Chabot (2004), kaynaklarında öğretmenin öğrencisinin duygusal yeterliğini, öğretmenin kendi duygusal yeterliğini ve öğrencinin öğretmenin duygusal yeterliğini değerlendirebileceği üç farklı anket çalışması sunmaktadırlar. Yapılan anketlerde ortak özellik anketlerin iletişim, motivasyon, uyum ve öz yönetim olmak üzere dört alt başlıkta toplanmış olmasıdır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket uzman görüşü alınarak tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzeltme ve eklemeler yapılarak pilot uygulama yapılmıştır. Ulaşılan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan istatistikî çalışma sonucunda yeniden uzman görüşüne başvurularak anketin son hali belirlenmiştir. Asıl uygulamada anketin en son hali kullanılmıştır. Veri toplama aracı beş alt boyuttan oluşan ve beşli likert tipi (5-Kesinlikle Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılmıyorum, 1- Kesinlikle Katılmıyorum) ile değerlendirilecek olan toplam 40 cümleden oluşmaktadır. Yapılan ankette öğrencilerinin duygu durumunu anlayabilme (soru 1, 10, 11, 15, 16, 19, 22, 23, 40); öğrencilerle iletişimde rahatlık (soru 2, 3, 4, 8, 12, 13, 20, 21); öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme (soru 5, 6, 7, 9, 14, 18, 24); mesleki memnuniyet (17, 25, 28, 31, 34, 36, 38, 39) ve öğretmenlerin öz yönetim yetenekleri (26, 27, 29, 30, 32, 33, 35, 37) öğrenilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3.8. Maddelerin alt boyutları

Madde No	ALT BOYUTLAR
ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DURUMUNU ANLAYABİLME	
1	Öğrencilerimin duygu durumunu beden duruşu, ses tonu, mimikleri, ten rengi, nefes alış-veriş veya titreme gibi sözsüz beden işaretlerinden anlayabilirim.
10	Öğrencilerime, öğrenme ortamlarının kendileri için oluşturulduğunu hissettirir; memnun oldukları veya olmadıkları koşulları belirtmelerini isterim.
11	Öğrencilerimin duygularının altında yatan nedenleri ve onların sahip

	oldukları düşünceleri anlayabilirim.
15	Öğrencilerim duygu ve düşüncelerini ifade ettiklerinde onları dinler ve karşı görüşlerimi dolaylı ve kırıncı olmadan dile getiririm.
16	Herhangi bir konuda başarı gösteren öğrenciye onu takdir ettiğimi sözlü olarak iletirim.
19	Ödevlerinde ve sınavlarında daima öğrencilerimin daha iyi yapmış oldukları kısımları öne çıkarırım.
22	Sınıf düzeni ve öğretmen tutum ve davranışları öğrencilerin sınıfta kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.
23	Jest mimikler gibi beden dili ve ses tonunun kullanımının öğrencilerin sınıfta kendilerini rahat hissetmelerine katkı sağlayacağına inanıyorum.
40	Her başarılarında ödüllendirsem öğrencilerimin şımararak çalışmalarını yavaşlatacaklarını düşünüyorum.
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	
2	Öğrencilerim benimle rahatlıkla iletişim kurabilirler.
3	Öğrencilerimin isimlerini öğrenmekte zorlanmam.
4	Öğrencilerimi dinlemeye zaman ayırmaya çalışırım.
8	Kendilerini doğrudan ilgilendiren bir konuda öğrencilerimin beklenti ve görüşlerini dikkate alarak karar veririm.
12	Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim.

Tablo 3.8. (Devam)

Madde No	ALT BOYUTLAR
13	Öğrencilerim, içinden çıkamadıkları veya çözüm bulamadıkları sorunlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.
20	Sınıfımda öğrencilerimi takım çalışması ve işbirliğine yöreklendirecek iletişim ortamını oluştururum.
21	Öğrencilerin etkileşimli bir biçimde öğrenme sürecinde yer almalarını sağlarım.
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME	
5	Öğrencilerimin her birini özgün bir kişilik olarak görür ve davranışlarıyla onlara nezaket gösteririm.
6	Öğrencilerime sınırlarını aşma çabalarında destek olurum.
7	Öğrencilerimin sosyo-ekonomik durumu, etnik kökeni veya inancı benim onlarla iletişimime engel teşkil etmez.
9	Öğrencilerimin özgün, farklı ve sıra dışı olma haklarına saygı duyarım.
14	Her öğrencinin kendini iyi hissettiği, diğer alanlara göre daha fazla başarı gösterebileceği bir alan olduğuna inanır ve ona alanında başarılarını göstermesi için gerekli fırsatları sunmaya çalışırım.
18	Öğrencilerin farklı yeteneklere sahip olabileceğini bilir ve ayırım yapmaksızın tüm yeteneklerin geliştirilebileceğine inanırım.
24	Bir sınıfta farklı kültür, inanç veya etnik kökenden öğrenciler olması derslerin işlenişinde sorunlara neden olur.

MESLEKİ MEMNUNİYET	
17	Gerektiğinde öğrencilerimin ödevlerine, projelerine ve sınavlarına yönelik rehberlik yapmaktan hoşlanırım.
25	İşimi yapmaktan genellikle keyif alırım.
28	Öğrenme eylemini mizah ve espri ile zenginleştirebilirim.
31	Öğrencilerim, öğretme konusundaki coşku ve isteğimin farkındadırlar.
34	İşimde sürekli daha iyisini yapmanın arayışı içinde olurum.
36	Mesleki alışkanlıklarımı sorgular, yeni yöntem ve yaklaşımları denemeye gayret ederim.
38	Mesleğimin sabır ve tolerans gerektiren bir yönü olduğuna inanırım.
39	Eğitimde yenilikçi ve yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanırım.
ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİM YETENEKLERİ	
26	Öğrencilerim kişiliğime saygı duyar.
27	Duygularımın farkında olur ve kontrolden çıkmadan işlerime odaklanırım.
29	Sınıfta öğrencilerimin dikkatini odaklama ve toplama benim için çok zor olmaz.

Tablo 3.8. (Devam)

Madde No	ALT BOYUTLAR
30	Öğrencilerim, güvenilir ve tutarlı bir kişiliğim olduğuna inanırlar.
32	Beklenmeyen durumlarda panikler, mevcut duruma hemen uyum sağlayamam.
33	Gerginliğimi ve duygusal karmaşa içinde olduğumu dışarıya yansıtmam.
35	İşler istediğim gibi gitmediğinde bile ümitsizliğe kapılmam, sonuca yönelik olumlu çabalarımı sürdürürüm.
37	İş ortamında çatışmacı bir tutumu benimsemem.

3.5 VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK ve GÜVENİRLİĞİNİN SAĞLANMASI

Ölçeğe pilot uygulama yapılarak (N=25) cevaplar arasındaki tutarlılığı gösteren güvenilirlik katsayısı **0,88** olarak bulunmuştur. Güvenirlik bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Güvenirlik katsayısı 0,60 ile 0,80 arasında olan ölçek oldukça güvenilir; 0,80 ile 1,00 arasında olan ölçek ise yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Yapılan asıl uygulamada (N= 102) anketin güvenilirlik katsayısı **0,89** olarak bulunmuştur. Bu rakam veri toplama aracının güvenilir olduğunu gösterir.

3.6 VERİLERİN TOPLANMASI ve ÇÖZÜMÜ

Oluşturulan anket ilk olarak İslim Marufoğlu İlköğretim Okulu'nda uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda anketin geçerlik ve güvenilirliğine dair elde edilen geri bildirim doğrultusunda anket asıl uygulama yapılmak üzere Ali Alkan, Adile Altunbaş, Hatice Seyit Çeker ve Tekel İlköğretim Okullarında bizzat araştırmacı tarafından gerekli açıklama yapılarak cevaplanmak üzere belirtilen ilköğretim okullarının birinci kademedeki görevli öğretmenlerine dağıtılmıştır. Asıl uygulamaya dair cevaplanan anketler yine bizzat araştırmacı tarafından toplanmış ve cevaplanmak üzere okullarda dağıtılan 120 anketten 102 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin geri dönüşümü %85'tir.

Anketlerin tek tek incelenmesi ile verilere ilişkin çetele tablosu tutulmuş ve elde edilen ham veriler bilgisayara kaydedilmiştir. SPSS 16.01 istatistik yazılımı paket programından yararlanılarak, araştırma problemine ve araştırmanın hipotezlerine ilişkin verilerin çözümlenmesinde; yüzde, standart sapma ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi gibi istatistikî çözümlenmelerle deneklerin (Öğretmenlerin) algı farklılıklarına ilişkin kaynağın belirlenmesi için "Tukey" çoklu aralık testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerdeki anlamlılık düzeyi $P < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Aritmetik ortalamaların yorumu için ise şu yol izlenmiştir: Araştırmada kullanılan "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik" anketin maddeleri, beşli derecelendirme ölçeğiyle hazırlanmış, "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneği için 1, "Katılmıyorum" seçeneği için 2, "Kararsızım" seçeneği için 3, "Katılıyorum" seçeneği için 4 ve "Kesinlikle katılıyorum" seçeneği için 5 puan verilmiştir. Böylelikle deneklerin anket yoluyla ifade ettikleri bilgiler **derecelendirme ölçeği** kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Bu beşli ölçekteki dört aralık için ($5-1=4$), hesaplanan aralık katsayısına göre ($4/5=0,80$) seçenek aralıkları şöyle düzenlenmiştir.

Tablo 3.9. Anket Maddelerinin Puanları, Seçenek ve Sayısal Sınırları Tablosu

PUANLAR	SEÇENEKLER	SAYISAL SINIRLAR
1	Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,79
2	Katılmıyorum	1,80 – 2,59

3	Kararsızım	2,60 – 3,39
4	Katılıyorum	3,40 – 4,19
5	Kesinlikle katılıyorum	4,20 – 5,00

Her alt boyuta verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tablo ve grafikteki gibi oluşmuştur.

Tablo 3.10. Alt Boyutlara Göre Verilen Cevapların Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablosu

ALT BOYUTLAR	ÖLÇE K NO	N	Ortalama	Standart Sapma	Sıklık Düzeyleri
Alt Boyut 1	1	102	4,29	0,8018	Kesinlikle Katılıyorum
Alt Boyut 2	2	102	4,39	0,7124	Kesinlikle Katılıyorum
Alt Boyut 3	3	102	4,18	0,7939	Katılıyorum
Alt Boyut 4	4	102	4,42	0,7347	Kesinlikle Katılıyorum
Alt Boyut 5	5	102	4,08	0,8545	Katılıyorum

Ölçeğin Alt Boyutlarındaki sorulara verilen cevapların ortalamaları ve standart sapmaları IV. Bölümde Ana probleme ilişkin bulgular kısmında incelenecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR ve TARTIŞMA

4.1 BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırmanın ana problemine ilişkin çözüm için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın ana problemi “ İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Ana probleme açıklık getirilmesinde açıklayıcı olacağı düşünülerek toplam 7 (yedi) alt problem belirlenmiştir. Alt problemlerin üç tanesinin istatistikî çözümlenmesinde parametrik hipotez testi olan Bağımsız İki Örnek T-testi uygulanırken dört tanesinde ise varyans analizi yöntemlerinden Tek yönlü varyans

analizi uygulanmıştır. T-testi iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak için kullanılır. Bağımsız İki Örnek T-testi ise iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırır. Varyans analizi iki ya da daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek için kullanılır. Tek yönlü varyans analizi'nde iki temel varsayım vardır. Bu varsayımlara göre her bir grup normal dağılımdan gelir ve görelî olarak grupların varyansları homojendir. (Kalaycı,2008)

4.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın belirlenen birinci alt problemi olan “İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” probleminin çözümü için ve veri toplama aracında belirlenen beş alt boyuta göre yapılan T-testi sonucunda aşağıdaki tablodaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.1. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin t-testi tablosu

FAK.	ÖLÇEK	CİNSİYET	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.
ÖĞRENCİLERİN DUYGU DURUMUNU ANLAYABİLME	Duygu durumunu öğrencinin beden dilinden anlayabilme	bay	54	4,444	0,769	0,90
		bayan	47	4,489	0,777	
	Uygun öğrenme ortamları oluşturma	bay	53	4,283	0,717	0,74
		bayan	47	4,468	0,620	
	Duygularının altında yatan nedenleri anlayabilme	bay	54	4,315	0,668	0,43
		bayan	47	4,447	0,583	
	Karşı görüşleri kırıcı olmadan ifade edebilme	bay	54	4,352	0,756	0,13
		bayan	47	4,511	0,505	
	Öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme	bay	54	4,630	0,681	*0,001
		bayan	47	4,851	0,360	
Çalışmalarında öğrencilerin iyi oldukları kısmı öne çıkarma	bay	54	4,185	0,892	0,12	
	bayan	47	4,298	0,623		
Başarıların ödüllendirilmesi öğrencileri şımartır.	bay	54	2,982	1,447	0,58	
	bayan	47	3,213	1,350		
Sınıf düzeni öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.	bay	55	4,236	1,138	0,77	
	bayan	46	4,348	1,197		
Jest mimik gibi beden dili unsurlarının kullanımı güven sağlayıcıdır.	bay	51	4,686	0,678	0,61	
	bayan	45	4,689	0,468		
ÖĞRENCİLERİN RİLE	Öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler.	bay	54	4,556	0,691	0,71
		bayan	47	4,362	0,640	
	Öğrencilerin isimlerini öğrenmede zorlanmama	bay	54	4,278	0,920	0,25
bayan		47	4,319	1,125		
	Öğrencileri dinlemeye zaman	bay	53	4,491	0,505	0,31

ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL İLETİŞİMDE RAHATLIK FARKLILIKLARINI GÜZETME	ayırma	bayan	47	4,511	0,547	
	Öğrencileri ilgilendiren konularda onların beklenti ve görüşleri doğrultusunda karar verme	bay	54	4,519	0,720	0,43
		bayan	47	4,532	0,546	
	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	bay	54	4,389	0,712	*0,025
		bayan	47	4,723	0,540	
	Öğrenciler sorunlarını paylaşabilirler.	bay	54	4,185	0,754	0,53
		bayan	47	4,383	0,573	
	Öğrencileri takım çalışmasına yöreklendirme	bay	54	4,333	0,583	0,18
		bayan	46	4,435	0,655	
	Öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarını sağlama	bay	54	4,148	0,920	0,84
		bayan	45	4,222	0,876	
	Öğrencileri özgün kişilik olarak görme ve nezaket gösterme	bay	54	4,463	0,573	0,63
bayan		47	4,468	0,546		
Öğrencilere sınırlarını aşma çabasında destek olma	bay	51	4,392	0,827	0,20	
	bayan	47	4,447	0,583		
Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu vb. iletişime engel teşkil etmez.	bay	54	4,704	0,662	*0,006	
	bayan	46	4,870	0,341		
Öğrencilerin farklı olmalarına saygı duyma	bay	54	4,296	0,838	0,82	
	bayan	47	4,383	0,739		
Öğrencilere başarılı oldukları alanlarda fırsat sunma	bay	54	4,148	0,899	0,34	
	bayan	47	4,426	0,580		

Tablo 4.1. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	CİNSİYET	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.
	Öğrencilerin tüm yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanma	bay	53	4,509	0,639	0,83
		bayan	47	4,426	0,683	
	Farklı kökenlerden öğrenci olması ders işlenişinde sorunlar yaratır.	bay	50	2,400	1,485	0,40
		bayan	46	2,652	1,552	
MESLEKİ MEMNUNİYET	Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmekten hoşlanma	bay	54	4,500	0,607	0,74
		bayan	46	4,522	0,586	
	İşini yapmaktan keyif alma	bay	50	4,420	0,859	0,75
		bayan	46	4,087	1,050	
	Öğrenme eylemine mizah katma	bay	51	4,392	0,635	0,88
		bayan	45	4,378	0,650	
	Öğrencilere öğretme coşkusunu hissettirme	bay	51	4,078	1,146	0,15
		bayan	45	4,378	0,806	
	İşinde daha iyisini yapma arayışı içinde olma	bay	51	4,373	0,799	*0,021
		bayan	45	4,622	0,490	
Mesleki alışkanlıkları sorgulama ve yeniliklere açık olma	bay	51	4,235	0,737	0,74	
	bayan	45	4,356	0,679		
Mesleğin sabır ve tolerans gerektirdiğine inanma	bay	50	4,560	0,733	0,38	
	bayan	45	4,600	0,539		
Eğitimde yenilikçi -yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma	bay	51	4,549	0,730	0,07	
	bayan	45	4,711	0,506		
ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNETİM	Öğrenciler öğretmenin kişiliğine saygı duyarlar	bay	51	4,294	0,672	0,10
		bayan	45	4,489	0,506	
	Duyularının farkında olarak duygularını kontrol edebilme	bay	51	4,235	0,681	0,72
		bayan	45	4,067	0,915	
Sınıfta öğrencilerin dikkatini odaklamak zor olmaz	bay	51	4,392	0,635	0,65	
	bayan	45	4,356	0,645		
Öğrenciler öğretmenin tutarlı	bay	51	4,510	0,543	0,23	

YETENEKLERİ	kişilik sahibi olduğuna inanırlar.	bayan	45	4,289	0,757	
	Beklenmeyen durumlarda panikleme, mevcut duruma uyum sağlayamama	bay	51	2,686	1,421	0,26
		bayan	45	2,778	1,521	
	İş ortamında çatışmacı tutum benimsememe	bay	50	4,380	1,008	0,51
		bayan	45	4,000	1,168	
	Gerginliği ve duygusal karmaşayı dışa yansıtmama	bay	51	4,059	0,759	0,07
		bayan	45	4,089	0,925	
	İşler yolunda gitmediğinde ümitsizliğe kapılmama	bay	51	4,294	0,832	0,42
		bayan	45	4,444	0,624	
	p<0,05					

Tablo incelendiğinde İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerin Duygu Durumunu Anlayabilme” boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=0,001). Farkın nedeni incelendiğinde Bayan öğretmenlerin Bay öğretmenlere göre “Herhangi bir konuda başarı gösteren öğrencinin takdir edildiğini sözlü olarak iletme” algısına daha fazla yatkın oldukları görülmektedir. Bu da genel anlamda bayanların dil becerileri ve iletişime daha açık olmalarından kaynaklanabilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=0,025). Buna göre, Bayan İ.Ö.B.K öğretmenleri öğrencilerine isimleri ile hitap etmeye Bay İ.B.K. öğretmenlerine göre daha yatkındırlar.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=0,006). Tablo incelendiğinde “cinsiyet” ile “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, etnik kökeni veya inancının öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerine engel teşkil etmeyeceği” algısı arasında p=0,006 olduğundan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farkın nedeni incelendiğinde Bayan İ.B.K. öğretmenlerinin öğrencilerin ekonomik durumu, inançları veya etnik kökenlerinin iletişimlerini olumsuz yönde etkilemeyeceği düşüncesine Bay İ.B.K. öğretmenlerine göre daha yakın oldukları görülmektedir. Bu da bayanların bireylere ve olaylara daha duygusal yaklaşma eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden

olan “ Mesleki Memnuniyet” boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=0,021). Mesleki memnuniyet boyutunda Bayan İ.B.K. öğretmenlerinin “İşlerinde sürekli daha iyisini yapma arayışı içinde olma” hususunda Bay İ.B.K. öğretmenlerine göre daha yatkın oldukları görülmektedir.

Ayrıca, p=0,05 anlamlılık değerinin altında olmamakla birlikte İ.B.K. öğretmenlerinden Bayan öğretmenlerin “Mesleki Memnuniyet” boyutunda “ Eğitimde yenilikçi ve yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma ve “Öğretmenlerin Özyönetim Yetenekleri” boyutunda “Gerginliği ve duygusal karmaşa içinde olduğunu dışarıya yansıtmama” hususlarına Bay İ.B.K. öğretmenlerine göre daha yatkın oldukları görülmektedir (p=0,07).

Sonuç olarak, İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark olduğu ve Bayan İ.B.K. öğretmenlerinin farkındalık düzeyinin Bay İ.B.K. öğretmenlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın belirlenen ikinci alt problemi olan: “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin yaşları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” probleminin çözümü için ve veri toplama aracında belirlenen beş alt boyuta göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda aşağıdaki tabloda yer alan verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.2. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yaşları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu

FAK.	ÖLÇEK	YAŞ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DURUMUNU ANLAYABİLME	Duygu durumunu öğrencinin beden dilinden anlayabilme	21-30	30	4,700	0,466	*0,044	2,807
		31-40	46	4,239	0,970		
		41-50	17	4,529	0,515		
		51- ustü	8	4,750	0,463		
		Total	101	4,465	0,769		
	Uygun öğrenme ortamları oluşturma	21-30	30	4,300	0,535	0,53	0,735
		31-40	45	4,333	0,826		
		41-50	17	4,588	0,507		
		51- ustü	8	4,375	0,518		
		Total	100	4,370	0,677		
	Duygularının altında yatan nedenleri anlayabilme	21-30	30	4,333	0,606	0,18	1,681
		31-40	46	4,391	0,649		
		41-50	17	4,588	0,618		

		51- ustu	8	4,000	0,535			
		Total	101	4,376	0,630			
	Karşı görüşleri kırıcı olmadan ifade edebilme		21-30	30	4,467	0,507	0,51	0,776
			31-40	46	4,326	0,762		
			41-50	17	4,588	0,618		
			51- ustu	8	4,500	0,535		
			Total	101	4,426	0,653		
	Öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme		21-30	30	4,767	0,430	0,98	0,061
			31-40	46	4,717	0,688		
			41-50	17	4,706	0,470		
			51- ustu	8	4,750	0,463		
			Total	101	4,733	0,564		
	Çalışmalarında öğrencilerin iyi oldukları kısmı öne çıkarma		21-30	30	4,067	0,868	0,41	0,962
			31-40	46	4,370	0,572		
			41-50	17	4,177	0,951		
			51- ustu	8	4,250	1,035		
			Total	101	4,238	0,777		

Tablo 4.2. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	YAŞ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	Başarıların ödüllendirilmesi öğrencileri şımartır.	21-30	30	2,900	1,398	0,85	0,270
		31-40	46	3,174	1,355		
		41-50	17	3,118	1,495		
		51- ustu	8	3,250	1,669		
		Total	101	3,089	1,401		
	Sınıf düzeni öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.	21-30	30	4,433	1,040	0,35	1,120
		31-40	46	4,065	1,340		
		41-50	17	4,588	0,795		
		51- ustu	8	4,375	1,061		
		Total	101	4,287	1,160		
	Jest mimik gibi beden dili unsurlarının kullanımını güven sağlayıcıdır.	21-30	27	4,704	0,465	0,84	0,282
		31-40	45	4,644	0,712		
		41-50	17	4,706	0,470		
		51- ustu	7	4,857	0,378		
		Total	96	4,688	0,586		
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	Öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler.	21-30	30	4,500	0,509	0,75	0,408
		31-40	46	4,391	0,802		
		41-50	17	4,529	0,515		
		51- ustu	8	4,625	0,744		
		Total	101	4,465	0,672		
	Öğrencilerin isimlerini öğrenmede zorlanmama	21-30	30	3,967	1,159	*0,049	2,722
		31-40	46	4,478	0,836		
		41-50	17	4,118	1,219		
		51- ustu	8	4,875	0,354		
		Total	101	4,297	1,015		
	Öğrencileri dinlemeye zaman ayırma	21-30	29	4,483	0,509	0,89	0,203
		31-40	46	4,522	0,505		
		41-50	17	4,529	0,515		
		51- ustu	8	4,375	0,744		
		Total	100	4,500	0,522		
Öğrencileri ilgilendiren konularda onların beklenti ve	21-30	30	4,667	0,479	0,45	0,893	
	31-40	46	4,435	0,750			
	41-50	17	4,471	0,624			

	görüşleri doğrultusunda karar	51- ustu	8	4,625	0,518	0,12	2,027		
		Total	101	4,525	0,642				
	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	21-30	30	4,433	0,774				
		31-40	46	4,696	0,465				
		41-50	17	4,294	0,849				
		51- ustu	8	4,625	0,518				
		Total	101	4,545	0,656				
	Öğrenciler sorunlarını paylaşabilirler.	21-30	30	4,267	0,640				
		31-40	46	4,283	0,688				
		41-50	17	4,177	0,809				
		51- ustu	8	4,500	0,535				
		Total	101	4,277	0,680				
	Öğrencileri takım çalışmasına yüreklendirme	21-30	29	4,414	0,568			0,82	0,306
		31-40	46	4,348	0,604				

Tablo 4.2. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	YAŞ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F		
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME		41-50	17	4,471	0,717	0,16	1,758		
		51- ustu	8	4,250	0,707				
		Total	100	4,380	0,616				
	Öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarını sağlama	21-30	29	4,483	0,509				
		31-40	45	4,000	1,066				
		41-50	17	4,177	0,809				
		51- ustu	8	4,125	0,991				
		Total	99	4,182	0,896				
	Öğrencileri özgün kişilik olarak görme ve nezaket gösterme	21-30	30	4,533	0,507			0,86	0,259
		31-40	46	4,435	0,583				
		41-50	17	4,471	0,515				
		51- ustu	8	4,375	0,744				
		Total	101	4,465	0,558				
	Öğrencilere sınırlarını aşma çabasında destek olma	21-30	30	4,300	0,750			0,45	0,896
		31-40	43	4,395	0,760				
41-50		17	4,647	0,493					
51- ustu		8	4,500	0,756					
Total		98	4,418	0,717					
Öğrencilerin sosyo- ekonomik durumu vb. iletişime engel teşkil etmez.	21-30	30	4,800	0,407	0,91	0,18			
	31-40	46	4,739	0,681					
	41-50	17	4,824	0,393					
	51- ustu	7	4,857	0,378					
	Total	100	4,780	0,543					
Öğrencilerin farklı olmalarına saygı duyma	21-30	30	4,467	0,776	0,27	1,338			
	31-40	46	4,174	0,902					
	41-50	17	4,412	0,507					
	51- ustu	8	4,625	0,518					
	Total	101	4,337	0,791					
Öğrencilere başarılı oldukları alanlarda fırsat sunma	21-30	30	4,333	0,606	0,92	0,16			
	31-40	46	4,261	0,801					
	41-50	17	4,294	0,985					
	51- ustu	8	4,125	0,835					
	Total	101	4,277	0,776					
Öğrencilerin tüm yeteneklerinin	21-30	30	4,500	0,731	0,59	0,638			
	31-40	46	4,478	0,658					

	geliştirilebileceğine inanma	41-50	17	4,529	0,515		
		51- ustu	7	4,143	0,690		
		Total	100	4,470	0,658		
	Farklı kökenlerden öğrenci olması ders işlenişinde sorunlar yaratır.	21-30	28	2,214	1,197	0,39	1,011
		31-40	45	2,556	1,560		
		41-50	16	2,625	1,708		
		51- ustu	7	3,286	1,890		
		Total	96	2,521	1,515		

Tablo 4.2. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	YAŞ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
MESLEKİ MEMNUNİYET	Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmekten hoşlanma	21-30	29	4,414	0,628	0,48	0,827
		31-40	46	4,609	0,537		
		41-50	17	4,412	0,712		
		51- ustu	8	4,500	0,535		
		Total	100	4,510	0,595		
	İşini yapmaktan keyif alma	21-30	28	4,357	0,678	0,81	0,327
		31-40	45	4,156	1,127		
		41-50	17	4,353	0,996		
		51- ustu	6	4,333	0,817		
		Total	96	4,260	0,965		
	Öğrenme eylemine mizah katma	21-30	27	4,333	0,679	0,77	0,384
		31-40	45	4,356	0,645		
		41-50	17	4,471	0,515		
		51- ustu	7	4,571	0,787		
		Total	96	4,385	0,639		
	Öğrencilere öğretme coşkusunu hissettirme	21-30	27	4,259	0,859	0,86	0,249
		31-40	45	4,133	1,120		
		41-50	17	4,294	1,047		
		51- ustu	7	4,429	0,787		
		Total	96	4,219	1,007		
	İşinde daha iyisini yapma arayışı içinde olma	21-30	27	4,630	0,629	0,65	0,543
		31-40	45	4,422	0,753		
		41-50	17	4,471	0,515		
		51- ustu	7	4,429	0,787		
		Total	96	4,490	0,680		
	Mesleki alışkanlıkları sorgulama ve yeniliklere açık olma	21-30	27	4,111	0,751	0,27	1,319
		31-40	45	4,289	0,727		
		41-50	17	4,471	0,624		
		51- ustu	7	4,571	0,535		
		Total	96	4,292	0,710		
	Mesleğin sabır ve tolerans gerektirdiğine inanma	21-30	27	4,482	0,643	0,79	0,344
		31-40	44	4,614	0,722		
		41-50	17	4,588	0,507		
		51- ustu	7	4,714	0,488		
		Total	95	4,579	0,645		
	Eğitimde yenilikçi – yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma	21-30	27	4,667	0,480	0,78	0,368
31-40		45	4,600	0,780			
41-50		17	4,706	0,470			
51- ustu		7	4,429	0,535			
Total		96	4,625	0,637			

Tablo 4.2. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	YAŞ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNETİM YETENEKLERİ	Öğrenciler öğretmenin kişiliğine saygı duyarlar	21-30	28	4,321	0,612	0,80	0,329
		31-40	44	4,386	0,618		
		41-50	17	4,412	0,618		
		51- ustu	7	4,571	0,535		
		Total	96	4,385	0,605		
	Duygularının farkında olarak duygularını kontrol edebilme	21-30	27	4,111	0,698	0,55	0,704
		31-40	45	4,111	0,935		
		41-50	17	4,177	0,529		
		51- ustu	7	4,571	0,787		
		Total	96	4,156	0,799		
	Sınıfta öğrencilerin dikkatini odaklamak zor olmaz	21-30	27	4,296	0,669	0,32	1,192
		31-40	45	4,489	0,549		
		41-50	17	4,177	0,809		
		51- ustu	7	4,429	0,535		
		Total	96	4,375	0,637		
	Öğrenciler öğretmenin tutarlı kişilik sahibi olduğuna inanırlar.	21-30	27	4,370	0,565	0,89	0,214
		31-40	45	4,422	0,657		
		41-50	17	4,353	0,786		
		51- ustu	7	4,571	0,787		
		Total	96	4,406	0,658		
	Beklenmeyen durumlarda panikleme, mevcut duruma uyum sağlayamama	21-30	27	2,519	1,312	0,73	0,433
		31-40	45	2,844	1,507		
		41-50	17	2,882	1,495		
		51- ustu	7	2,429	1,813		
		Total	96	2,729	1,462		
	İş ortamında çatışmacı tutum benimsememe	21-30	27	4,370	1,006	0,46	0,863
		31-40	45	4,022	1,177		
		41-50	16	4,438	0,814		
		51- ustu	7	4,143	1,464		
		Total	95	4,200	1,097		
	Gerginliği ve duygusal karmaşayı dışa yansıtmama	21-30	27	4,333	0,784	0,21	1,521
		31-40	45	3,978	0,866		
		41-50	17	4,059	0,827		
51- ustu		7	3,714	0,756			
Total		96	4,073	0,837			
İşler yolunda gitmediğinde ümitsizliğe kapılmama	21-30	27	4,259	0,813	0,70	0,473	
	31-40	45	4,356	0,773			
	41-50	17	4,471	0,515			
	51- ustu	7	4,571	0,787			
	Total	96	4,365	0,742			
	p<0,05						

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin yaşları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerinin Duygu Durumunu Anlayabilme” boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=0,044). Farkın nedeni incelendiğinde 31-40 yaş arası İ.B.K. öğretmenlerinin diğer yaş gruplarına (21-30, 41-50 ve 51-üstü) göre “ öğrencilerinin duygu durumunu beden duruşu, ses tonu, mimikleri, ten rengi, nefes alış-veriş veya

titreme gibi sözsüz beden işaretlerinden anlayabilme” algılarının daha zayıf olduğu görülmektedir. 31-40 yaşlarının bireylerin özel yaşamları ve iş yaşamlarında en çok hareketlilik ve değişkenliğin yer aldığı yıllar olduğu düşünülerek bu durumun bireylerin dikkatlerini öğrencilerine yeterince yönlendirememelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin yaşları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (p=0,049). Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrencileri ile iletişimlerine dair farkındalık düzeyleri ile öğretmenlerin yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu fark ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinden 21–30 yaş arasında olan deneklerin öğrencilerinin isimlerini öğrenmekte diğer yaş gruplarına (31–40, 41–50, 51 ve üstü) göre daha fazla zorlandıkları yönündedir. 21–30 yaş arası öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları düşünüldüğünde çevrelerinde yer alan birçok yeni etmene maruz kaldıkları ve duruma uyum sürecinde dikkatlerini çok fazla yoğunlaştıramadıklarından öğrencilerinin isimlerini öğrenmekte güçlük yaşadıkları düşünülebilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin yaşları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda İ.B.K. öğretmenlerinin yaşları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme boyutunda anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin yaşları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Mesleki Memnuniyet” boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sonuç, toplumda genel anlamda zihinlerde oluşan “ilköğretim birinci kademedeki deneyimli öğretmenlerin mi yoksa mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin mi çocuklarının eğitimi için daha iyi bir tercih olacağı “ sorusunu yanıtlar niteliktedir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin yaşları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğretmenlerin Özyönetim Yetenekleri” boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin yaşlarının “Öğrencilerin Duygu Durumunu Anlayabilme” ve “Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutlarının dışında İ.B.K. öğretmenlerinin duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın belirlenen üçüncü alt problemi “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu üzerine kuruludur. Problemin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılarak aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 4.3. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu

FAK .	ÖLÇEK	GÖREV SÜRESİ	N	MEA N	Std. Dev.	Sig.	F
ÖĞRENCİLERİN DUYGU DURUMUNU ANLAYABİLME	Duygu durumunu öğrencinin beden dilinden anlayabilme	stajyer	8	4,000	1,309	0,21	1,502
		1-3 yıl	13	4,615	0,768		
		4-7	13	4,692	0,480		
		8-14	37	4,351	0,857		
		15- ustü	30	4,567	0,504		
		Total	101	4,465	0,769		
	Uygun öğrenme ortamları oluşturma	stajyer	8	4,250	0,463	0,35	1,128
		1-3 yıl	13	4,539	0,519		
		4-7	13	4,231	0,599		
		8-14	36	4,250	0,874		
		15- ustü	30	4,533	0,507		
		Total	100	4,370	0,677		
	Duygularının altında yatan nedenleri anlayabilme	stajyer	8	4,375	0,744	0,91	0,257
		1-3 yıl	13	4,539	0,519		
		4-7	13	4,385	0,650		
		8-14	37	4,351	0,676		
		15- ustü	30	4,333	0,606		
		Total	101	4,376	0,630		
	Karşı görüşleri kırıcı olmadan ifade edebilme	stajyer	8	4,625	0,518	0,37	1,085
		1-3 yıl	13	4,385	0,506		
		4-7	13	4,462	0,519		
		8-14	37	4,270	0,804		
		15- ustü	30	4,567	0,568		
		Total	101	4,426	0,653		

Tablo 4.3. (Devam)

FAK .	ÖLÇEK	GÖREV SÜRESİ	N	MEA N	Std. Dev.	Sig.	F
	Öğrenciye takdir edildiğini	stajyer	8	4,625	0,518	0,88	0,293
		1-3 yıl	13	4,769	0,439		

	sözlü olarak iletme	4-7	13	4,769	0,439		
		8-14	37	4,676	0,747		
		15- ustü	30	4,800	0,407		
		Total	101	4,733	0,564		
	Çalışmalarında öğrencilerin iyi oldukları kısmı öne çıkarma	stajyer	8	4,375	1,061	0,63	0,652
		1-3 yıl	13	4,231	0,832		
		4-7	13	3,923	0,641		
		8-14	37	4,270	0,608		
		15- ustü	30	4,300	0,915		
		Total	101	4,238	0,777		
	Başarıların ödüllendirilmesi öğrencileri şımartır.	stajyer	8	3,250	1,035	0,95	0,180
		1-3 yıl	13	3,000	1,528		
		4-7	13	2,846	1,519		
		8-14	37	3,189	1,288		
		15- ustü	30	3,067	1,574		
		Total	101	3,089	1,401		
	Sınıf düzeni öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.	stajyer	8	3,625	1,685	0,42	0,978
		1-3 yıl	13	4,077	1,256		
		4-7	13	4,539	0,519		
		8-14	37	4,378	1,114		
		15- ustü	30	4,333	1,213		
		Total	101	4,287	1,160		
	Jest mimik gibi beden dili unsurlarının kullanımını güven sağlayıcıdır.	stajyer	8	4,750	0,463	0,86	0,328
		1-3 yıl	12	4,750	0,452		
4-7		11	4,636	0,505			
8-14		36	4,611	0,766			
15- ustü		29	4,759	0,435			
Total		96	4,688	0,586			
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	Öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler.	stajyer	8	4,375	0,744	0,64	0,633
		1-3 yıl	13	4,539	0,519		
		4-7	13	4,462	0,660		
		8-14	37	4,351	0,824		
		15- ustü	30	4,600	0,498		
		Total	101	4,465	0,672		
	Öğrencilerin isimlerini öğrenmede zorlanmama	stajyer	8	3,875	1,246	0,22	1,463
		1-3 yıl	13	4,077	1,038		
		4-7	13	3,923	1,256		
		8-14	37	4,514	0,768		
		15- ustü	30	4,400	1,070		
		Total	101	4,297	1,015		
	Öğrencileri dinlemeye zaman ayırma	stajyer	8	4,625	0,518	0,88	0,301
		1-3 yıl	12	4,500	0,522		
		4-7	13	4,385	0,650		
		8-14	37	4,487	0,507		
		15- ustü	30	4,533	0,507		
		Total	100	4,500	0,522		

Tablo 4.3. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	GÖREV SÜRESİ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	Öğrencileri ilgilendiren konularda onların beklenti ve görüşleri	stajyer	8	4,375	0,744	0,56	0,745
		1-3 yıl	13	4,769	0,439		
		4-7	13	4,615	0,506		
		8-14	37	4,460	0,803		
		15- ustü	30	4,500	0,509		

	doğrultusunda	Total	101	4,525	0,642		
	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	stajyer	8	4,500	0,535	0,26	1,346
		1-3 yıl	13	4,308	0,751		
		4-7	13	4,462	0,877		
		8-14	37	4,730	0,450		
		15- ustü	30	4,467	0,730		
		Total	101	4,545	0,656		
	Öğrenciler sorunlarını paylaşabilirler.	stajyer	8	4,375	0,518	0,85	0,335
		1-3 yıl	13	4,231	0,599		
		4-7	13	4,385	0,650		
		8-14	37	4,189	0,701		
		15- ustü	30	4,333	0,758		
		Total	101	4,277	0,680		
	Öğrencileri takım çalışmasına yöreklendirme	stajyer	8	4,250	0,463	0,61	0,683
		1-3 yıl	13	4,308	0,630		
		4-7	12	4,333	0,651		
		8-14	37	4,324	0,626		
		15- ustü	30	4,533	0,629		
		Total	100	4,380	0,616		
	Öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarını sağlama	stajyer	8	4,125	0,991	0,35	1,131
		1-3 yıl	13	4,539	0,519		
		4-7	12	4,333	0,651		
		8-14	36	3,972	1,000		
		15- ustü	30	4,233	0,935		
Total		99	4,182	0,896			
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME	Öğrencileri özgün kişilik olarak görme ve nezaket gösterme	stajyer	8	4,625	0,518	0,14	1,799
		1-3 yıl	13	4,615	0,506		
		4-7	13	4,385	0,650		
		8-14	37	4,297	0,571		
		15- ustü	30	4,600	0,498		
		Total	101	4,465	0,558		
	Öğrencilere sınırlarını aşma çabasında destek olma	stajyer	8	4,375	0,744	0,45	0,932
		1-3 yıl	13	4,231	0,832		
		4-7	13	4,231	0,725		
		8-14	34	4,412	0,821		
		15- ustü	30	4,600	0,498		
		Total	98	4,418	0,717		
	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu vb. iletişime engel teşkil etmez.	stajyer	8	4,750	0,463	0,83	0,375
		1-3 yıl	13	4,846	0,376		
		4-7	13	4,692	0,480		
		8-14	37	4,730	0,732		
		15- ustü	29	4,862	0,351		
		Total	100	4,780	0,543		

Tablo 4.3. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	GÖREV SÜRESİ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	Öğrencilerin farklı olmalarına saygı duyma	stajyer	8	4,375	0,744	*0,078	2,171
		1-3 yıl	13	4,846	0,376		
		4-7	13	4,077	0,862		
		8-14	37	4,189	0,877		
		15- ustü	30	4,400	0,724		
		Total	101	4,337	0,791		
	Öğrencilere	stajyer	8	3,875	0,835	0,55	0,765

	başarılı oldukları alanlarda fırsat sunma	1-3 yıl	13	4,462	0,519		
		4-7	13	4,231	0,599		
		8-14	37	4,270	0,804		
		15- ustü	30	4,333	0,884		
		Total	101	4,277	0,776		
	Öğrencilerin tüm yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanma	stajyer	8	4,500	0,535	0,94	0,199
		1-3 yıl	13	4,462	0,877		
		4-7	13	4,462	0,660		
		8-14	37	4,405	0,686		
		15- ustü	29	4,552	0,572		
	Total	100	4,470	0,658			
	Farklı kökenlerden öğrenci olması ders işlenişinde sorunlar yaratır.	stajyer	8	3,250	1,389	0,55	0,771
		1-3 yıl	12	2,583	1,564		
		4-7	12	2,167	1,267		
		8-14	36	2,361	1,397		
		15- ustü	28	2,643	1,768		
	Total	96	2,521	1,515			
	MESLEKİ MEMNUNİYET	Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmekten hoşlanma	stajyer	8	4,750	0,707	0,57
1-3 yıl			13	4,462	0,660		
4-7			12	4,333	0,492		
8-14			37	4,568	0,555		
15- ustü			30	4,467	0,629		
Total		100	4,510	0,595			
İşini yapmaktan keyif alma		stajyer	8	4,375	0,744	0,60	0,697
		1-3 yıl	12	3,833	1,193		
		4-7	12	4,333	0,779		
		8-14	36	4,278	0,914		
		15- ustü	28	4,357	1,062		
Total		96	4,260	0,965			
Öğrenme eylemine mizah katma		stajyer	8	4,000	0,756	0,19	1,565
		1-3 yıl	12	4,333	0,651		
		4-7	11	4,364	0,674		
		8-14	36	4,333	0,676		
		15- ustü	29	4,586	0,501		
Total		96	4,385	0,639			
Öğrencilere öğretme coşkusunu hissettirme		stajyer	8	3,750	1,488	0,63	0,655
		1-3 yıl	12	4,250	0,866		
	4-7	11	4,091	0,944			
	8-14	36	4,222	0,898			
	15- ustü	29	4,379	1,083			
Total	96	4,219	1,007				

Tablo 4.3. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	GÖREV SÜRESİ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	İşinde daha iyisini yapma arayışı içinde olma	stajyer	8	4,625	0,518	0,51	0,838
		1-3 yıl	12	4,667	0,651		
		4-7	11	4,364	0,674		
		8-14	36	4,361	0,798		
		15- ustü	29	4,586	0,568		
	Total	96	4,490	0,680			
	Mesleki alışkanlıkları sorgulama ve yeniliklere açık	stajyer	8	4,125	0,835	0,20	1,516
		1-3 yıl	12	4,250	0,866		
		4-7	11	4,091	0,539		
		8-14	36	4,194	0,749		

	olma	15- ustü	29	4,552	0,572			
		Total	96	4,292	0,710			
	Mesleğin sabır ve tolerans gerektirdiğine inanma	stajyer	8	4,500	0,756	0,78	0,436	
		1-3 yıl	12	4,583	0,515			
		4-7	11	4,364	0,674			
		8-14	35	4,600	0,775			
		15- ustü	29	4,655	0,484			
		Total	95	4,579	0,645			
	Eğitimde yenilikçi -yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma	stajyer	8	4,625	0,518	0,86	0,331	
		1-3 yıl	12	4,750	0,452			
		4-7	11	4,546	0,522			
		8-14	36	4,556	0,843			
		15- ustü	29	4,690	0,471			
		Total	96	4,625	0,637			
	ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNETİM YETENEKLERİ	Öğrenciler öğretmenin kişiliğine saygı duyarlar	stajyer	8	4,000	0,756	0,23	1,446
			1-3 yıl	12	4,250	0,754		
			4-7	12	4,500	0,522		
			8-14	35	4,371	0,547		
			15- ustü	29	4,517	0,575		
			Total	96	4,385	0,605		
Duygularının farkında olarak duygularını kontrol edebilme		stajyer	8	3,875	1,246	0,46	0,913	
		1-3 yıl	12	4,417	0,515			
		4-7	11	3,909	0,831			
		8-14	36	4,139	0,683			
		15- ustü	29	4,241	0,872			
		Total	96	4,156	0,799			
Sınıfta öğrencilerin dikkatini odaklamak zor olmaz		stajyer	8	3,875	0,641	0,14	1,791	
		1-3 yıl	12	4,583	0,669			
		4-7	11	4,273	0,467			
		8-14	36	4,444	0,695			
		15- ustü	29	4,379	0,561			
		Total	96	4,375	0,637			
Öğrenciler öğretmenin tutarlı kişilik sahibi olduğuna inanırlar.		stajyer	8	4,125	0,354	0,66	0,612	
		1-3 yıl	12	4,333	0,779			
	4-7	11	4,364	0,674				
	8-14	36	4,417	0,649				
	15- ustü	29	4,517	0,688				
	Total	96	4,406	0,658				

Tablo 4.3. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	GÖREV SÜRESİ	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	Beklenmeyen durumlarda panikleme, mevcut duruma uyum sağlayamama	stajyer	8	3,000	1,512	0,84	0,354
		1-3 yıl	12	3,000	1,414		
		4-7	11	2,364	1,362		
		8-14	36	2,750	1,461		
		15- ustü	29	2,655	1,565		
		Total	96	2,729	1,462		
	İş ortamında çatışmacı tutum benimsememe	stajyer	8	4,750	0,463	0,19	1,551
		1-3 yıl	12	3,583	1,621		
		4-7	11	4,364	0,674		
		8-14	36	4,222	0,989		
		15- ustü	28	4,214	1,166		
		Total	95	4,200	1,097		
Gerginliği ve	stajyer	8	4,000	0,926	*0,064	2,31	

	duygusal karmaşayı dışa yansıtmama	1-3 yıl	12	4,667	0,492		
		4-7	11	4,000	1,000		
		8-14	36	4,111	0,708		
		15- ustü	29	3,828	0,928		
		Total	96	4,073	0,837		
	işler yolunda gitmediğinde ümitsizliğe kapılmama	stajyer	8	4,375	0,744	*0,077	2,181
		1-3 yıl	12	4,583	0,515		
		4-7	11	3,818	0,874		
		8-14	36	4,333	0,862		
		15- ustü	29	4,517	0,509		
Total		96	4,365	0,742			
p<0,05							

Tablodaki verilerde de görüldüğü üzere İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerinin Duygu Durumunu Anlayabilme” boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” boyutu arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen değişkenler arasında anlamlılık derecesine yakın değer ile ($p=0,078$) tabloda yer alan “öğrencilerin özgün, farklı ve sıra dışı olma haklarına saygı duyma” hususunda 1-3 yıl arası görev süresi olan İ.B.K. öğretmenlerinin diğerlerine (stajyer, 4-7, 8-14, 15-üstü) göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Farkın nedeninin mesleğe yeni başlamış ancak kısa süre de olsa mesleki deneyim sahibi olmuş 1-3 yıl arası görev süresi olan öğretmenlerin mesleki bilgilerinin yeni olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Mesleki Memnuniyet” boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu alt problemle araştırmacı yıllar içinde meslekte bıkkınlık oluşup oluşmadığını ve buna bağlı olarak öğretmenlerin öğretme eylemine ve öğrencilerine dair ilgilerinin azalıp azalmadığını incelemek istemiştir. Sonuç uzun yıllar mesleklerine devam

etmiş olan deneklerin dahi mesleki memnuniyetlerini koruduklarını göstermesi açısından memnuniyet vericidir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin meslekteki görev süreleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğretmenlerin Özyönetim Yetenekleri” boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak, veriler incelendiğinde “gerginliği ve duygusal karmaşa içinde olduğunu dışarıya yansıtmama” ($p=0,064$) ile “işler istedikleri gibi gitmediğinde bile ümitsizliğe kapılmama ve sonuca yönelik olumlu çabaları sürdürme” ($p=0,077$) hususlarında 1-3 yıl görev süresi olan İ.B.K. öğretmenlerinin diğerlerine (stajyer, 4-7, 8-14, 15-üstü) göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. “Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” boyutu ile benzerlik arz eden bu durum 1-3 yıl görev süresi olan .Ö.B.K. öğretmenlerinin meslekte yeni oluşlarına bağlı çalışma azmi ve hevesinden kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, tablodaki veriler genel anlamda incelendiğinde İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin meslekteki görev sürelerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını belirlemede anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın belirlenen dördüncü alt problemi olan “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin mezuniyet alanlarındaki istihdam durumları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun çözümlenmesine dair yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Tablo 4.4. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin mezuniyet alanlarındaki istihdam durumları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin t-testi tablosu

FAK	ÖLÇEK	ALAN	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.
ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DURUMUNU	Duygu durumunu öğrencinin beden dilinden anlayabilme	evet	81	4,506	0,635	0,26
		hayır	18	4,444	1,149	
	Uygun öğrenme ortamları oluşturma	evet	81	4,309	0,701	0,44
		hayır	17	4,588	0,507	
	Duygularının altında yatan nedenleri anlayabilme	evet	81	4,346	0,636	0,89
		hayır	18	4,444	0,616	

ANLAYABİLME	Karşı görüşleri kırıcı olmadan ifade edebilme	evet	81	4,432	0,670	0,84
		hayır	18	4,389	0,608	
	Öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme	evet	81	4,691	0,605	*0,012
		hayır	18	4,889	0,323	
	Çalışmalarında öğrencilerin iyi oldukları kısmı öne çıkarma	evet	81	4,198	0,828	0,29
		hayır	18	4,389	0,502	
	Başarıların ödüllendirilmesi öğrencileri şımartır.	evet	81	3,161	1,409	0,74
		hayır	18	2,667	1,372	
	Sınıf düzeni öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.	evet	81	4,284	1,154	0,82
		hayır	18	4,444	1,149	
	Jest mimik gibi beden dili unsurlarının kullanımı güven sağlayıcıdır.	evet	76	4,684	0,616	0,58
		hayır	18	4,722	0,461	
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	Öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler.	evet	81	4,506	0,673	0,99
		hayır	18	4,278	0,669	
	Öğrencilerin isimlerini öğrenmede zorlanmama	evet	81	4,358	0,966	0,17
		hayır	18	3,944	1,211	
	Öğrencileri dinlemeye zaman ayırma	evet	80	4,450	0,525	*0,054
		hayır	18	4,667	0,485	
	Öğrencileri ilgilendiren konularda onların beklenti ve görüşleri doğrultusunda karar verme	evet	81	4,506	0,654	0,95
		hayır	18	4,556	0,616	
	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	evet	81	4,531	0,672	0,78
		hayır	18	4,556	0,616	

Tablo 4.4. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	ALAN	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.
	Öğrenciler sorunlarını paylaşabilirler.	evet	81	4,272	0,689	0,71
		hayır	18	4,222	0,647	
	Öğrencileri takım çalışmasına yöreklendirme	evet	80	4,400	0,608	0,92
		hayır	18	4,278	0,669	
	Öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarını sağlama	evet	79	4,177	0,888	0,69
		hayır	18	4,111	0,963	
ÖĞ	Öğrencileri özgün kişilik	evet	81	4,482	0,573	0,18

RENKİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME	olarak görme ve nezaket gösterme	hayır	18	4,389	0,502	
	Öğrencilere sınırlarını aşma çabasında destek olma	evet	79	4,405	0,760	0,27
hayır		17	4,471	0,515		
Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu vb. iletişime engel teşkil etmez.	evet	80	4,763	0,579	0,34	
	hayır	18	4,833	0,383		
Öğrencilerin farklı olmalarına saygı duyma	evet	81	4,370	0,766	0,32	
	hayır	18	4,167	0,924		
Öğrencilere başarılı oldukları alanlarda fırsat sunma	evet	81	4,222	0,822	0,35	
	hayır	18	4,444	0,511		
Öğrencilerin tüm yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanma	evet	80	4,450	0,692	0,16	
	hayır	18	4,556	0,511		
Farklı kökenlerden öğrenci olması ders işlenişinde sorunlar yaratır.	evet	76	2,553	1,464	0,97	
	hayır	18	2,111	1,568		
MESLEKİ MEMNUNİYET	Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmekten hoşlanma	evet	80	4,475	0,573	0,70
		hayır	18	4,611	0,698	
	İşini yapmaktan keyif alma	evet	76	4,250	0,954	0,27
		hayır	18	4,556	0,616	
	Öğrenme eylemine mizah katma	evet	76	4,329	0,661	0,15
		hayır	18	4,611	0,502	
	Öğrencilere öğretme coşkusunu hissettirme	evet	76	4,197	1,020	0,83
		hayır	18	4,278	1,018	
	İşinde daha iyisini yapma arayışı içinde olma	evet	76	4,461	0,720	0,21
		hayır	18	4,611	0,502	

Tablo 4.4. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	ALAN	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.
	Mesleki alışkanlıkları sorgulama ve yeniliklere açık olma	evet	76	4,303	0,674	0,45
		hayır	18	4,167	0,857	
	Mesleğin sabır ve tolerans gerektirdiğine inanma	evet	75	4,547	0,684	0,24
		hayır	18	4,667	0,485	
	Eğitimde yenilikçi -yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma	evet	76	4,605	0,675	0,20
		hayır	18	4,722	0,461	
ÖĞ	Öğrenciler öğretmenin	evet	77	4,351	0,602	0,84

ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİM YETENEKLERİ	kişiliğine saygı duyarlar	hayır	17	4,529	0,624	
	Duygularının farkında olarak duygularını kontrol edebilme	evet	76	4,211	0,680	0,16
		hayır	18	3,889	1,183	
	Sınıfta öğrencilerin dikkatini odaklamak zor olmaz	evet	76	4,395	0,591	0,43
		hayır	18	4,222	0,808	
	Öğrenciler öğretmenin tutarlı kişilik sahibi olduğuna inanırlar.	evet	76	4,395	0,675	0,38
		hayır	18	4,500	0,515	
	Beklenmeyen durumlarda panikleme, mevcut duruma uyum sağlayamama	evet	76	2,750	1,462	0,62
		hayır	18	2,444	1,423	
	İş ortamında çatışmacı tutum benimsememe	evet	75	4,200	1,103	0,11
		hayır	18	4,500	0,618	
	Gerginliği ve duygusal karmaşayı dışa yansıtmama	evet	76	4,105	0,793	0,11
		hayır	18	3,889	1,023	
	İşler yolunda gitmediğinde ümitsizliğe kapılmama	evet	76	4,316	0,787	0,22
hayır		18	4,556	0,511		
p<0,05						

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin mezuniyet alanlarındaki istihdam durumları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerin Duygu Durumunu Anlayabilme” ile “Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin duygu durumunu anlayabilme boyutunda “herhangi bir konuda başarı gösteren öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme” algısında p=0,012 değerinde anlamlı bir fark söz konusudur. Buna göre, mezuniyet alanında istihdam edilmemiş İ.B.K. öğretmenlerinin öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme yatkınlığının mezuniyet alanında istihdam edilmiş İ.B.K. öğretmenlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerle iletişimde rahatlık boyutunda “öğrencileri dinlemeye zaman ayırma” algısında ise p=0,054 değerinde anlamlı bir fark söz konusudur. Mezuniyet alanında istihdam edilmemiş İ.B.K. öğretmenlerinin, mezuniyet alanında istihdam edilmiş İ.B.K. öğretmenlerine göre öğrencilerini dinlemeye zaman ayırma konusunda daha duyarlı oldukları görülmektedir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin mezuniyet alanlarındaki istihdam durumları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında

belirleyici faktörlerden olan “Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin mezuniyet alanlarındaki istihdam durumları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Mesleki Memnuniyet” boyutunda da verilerin yansıttığı sonuç anlamlı bir fark olmadığı yönündedir. Öyleyse mezuniyet alanında istihdamın öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini belirleyen faktörlerden olmadığı söylenebilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin mezuniyet alanlarındaki istihdam durumları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğretmenlerin Özyönetim Yetenekleri” boyutunda da sonuç anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak sonuçlarda araştırmacının dikkatini çeken nokta sekiz değişkenden dördünde mezuniyet alanlarında istihdam edilmemiş deneklerin mezuniyet alanında istihdam edilmiş deneklere oranla özyönetim yeteneklerinin daha yüksek olmasıdır. Oysaki mezuniyet alanlarında çalışan öğretmenlerin alan bilgileri eğitim ağırlıklı olduğundan özyönetim yeteneklerine dair farkındalık ve yatkınlıklarının diğerlerine göre daha yüksek olması beklenebilirdi.

Sonuç olarak, verilerin yansıttığı sonuç ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin mezuniyet alanlarındaki istihdam durumları ile duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında “Öğrencilerin Duygu Durumunu Anlayabilme” ve “Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutları dışında anlamlı bir fark yoktur. Bu alt problemde araştırmacının dikkatini çeken unsur yapılan istatistikî incelemede de görülebileceği gibi değişkenler arasındaki değer dağılımında çok büyük farklar olmamasına rağmen mezuniyet alanında istihdam edilmemiş deneklerin mezuniyet alanında istihdam edilmiş deneklere oranla duygusal güvenliğe dair farkındalıklarının daha fazla oluşudur.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın belirlenen beşinci alt problemi olan “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun çözümlenmesine dair yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Tablo 4.5. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları ile öğrencileri ile iletişimlerine dair farkındalık düzeyleri ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin t-testi tablosu

FAK.	ÖLÇEK	EĞT.FA K.	N	MEA N	Std. Dev.	Sig.
ÖĞRENCİLERİN DUYGU DURUMUNU ANLAYABİLME	Duygu durumunu öğrencinin beden dilinden anlayabilme	Evet	86	4,454	0,762	0,74
		Hayır	14	4,500	0,855	
	Uygun öğrenme ortamları oluşturma	Evet	86	4,337	0,696	0,38
		Hayır	13	4,615	0,506	
	Duygularının altında yatan nedenleri anlayabilme	Evet	86	4,326	0,641	0,06
		Hayır	14	4,714	0,469	
	Karşı görüşleri kırıcı olmadan ifade edebilme	Evet	86	4,430	0,678	0,26
		Hayır	14	4,357	0,497	
	Öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme	Evet	86	4,733	0,583	0,98
		Hayır	14	4,714	0,469	
	Çalışmalarında öğrencilerin iyi oldukları kısmı öne çıkarma	Evet	86	4,233	0,777	0,87
		Hayır	14	4,286	0,825	
	Başarıların ödüllendirilmesi öğrencileri şımartır.	Evet	86	3,151	1,402	0,45
		Hayır	14	2,571	1,284	
Sınıf düzeni öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.	Evet	85	4,318	1,136	0,87	
	Hayır	15	4,333	1,047		
Jest mimik gibi beden dili unsurlarının kullanımı güven sağlayıcıdır.	Evet	80	4,663	0,615	0,15	
	Hayır	15	4,800	0,414		
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	Öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler.	Evet	86	4,442	0,696	0,35
		Hayır	14	4,571	0,514	
	Öğrencilerin isimlerini öğrenmede zorlanmama	Evet	86	4,314	1,043	0,45
		Hayır	14	4,214	0,893	
	Öğrencileri dinlemeye zaman ayırma	Evet	85	4,447	0,523	0,00
		Hayır	14	4,786	0,426	
Öğrencileri ilgilendiren konularda onların beklenti ve görüşleri doğrultusunda karar verme	Evet	86	4,500	0,646	0,71	
	Hayır	14	4,643	0,633		

Tablo 4.5. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	EĞT.FA K.	N	MEA N	Std. Dev.	Sig.
	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	Evet	86	4,547	0,680	0,42
		Hayır	14	4,571	0,514	
	Öğrenciler sorunlarını paylaşabilirler.	Evet	86	4,256	0,706	0,32
		Hayır	14	4,357	0,497	
	Öğrencileri takım çalışmasına yüreklendirme	Evet	85	4,400	0,640	*0,02 4
		Hayır	14	4,286	0,469	

	Öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarını sağlama	Evet	84	4,202	0,889	0,63
		Hayır	14	4,214	0,802	
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME	Öğrencileri özgün kişilik olarak görme ve nezaket gösterme	Evet	86	4,454	0,567	0,49
		Hayır	14	4,500	0,519	
	Öğrencilere sınırlarını aşma çabasında destek olma	Evet	84	4,405	0,746	0,35
		Hayır	13	4,462	0,519	
	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu vb. iletişime engel teşkil etmez.	Evet	85	4,765	0,570	*0,04
		Hayır	14	4,929	0,267	
	Öğrencilerin farklı olmalarına saygı duyma	Evet	86	4,314	0,815	0,53
		Hayır	14	4,429	0,646	
	Öğrencilere başarılı oldukları alanlarda fırsat sunma	Evet	86	4,279	0,792	0,95
		Hayır	14	4,286	0,726	
Öğrencilerin tüm yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanma	Evet	85	4,471	0,628	0,36	
	Hayır	14	4,429	0,852		
Farklı kökenlerden öğrenci olması ders işlenişinde sorunlar yaratır.	Evet	80	2,550	1,525	0,23	
	Hayır	15	2,200	1,373		
MESLEKİ MEMNUNİYET	Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmekten hoşlanma	Evet	85	4,471	0,609	*0,02
		Hayır	14	4,714	0,469	
	İşini yapmaktan keyif alma	Evet	80	4,188	1,020	0,13
		Hayır	15	4,600	0,507	
	Öğrenme eylemine mizah katma	Evet	80	4,350	0,658	0,26
		Hayır	15	4,533	0,516	
	Öğrencilere öğretme coşkusunu hissettirme	Evet	80	4,263	1,003	0,21
		Hayır	15	4,200	0,676	
	İşinde daha iyisini yapma arayışı içinde olma	Evet	80	4,513	0,693	0,71
		Hayır	15	4,333	0,617	
Mesleki alışkanlıkları sorgulama ve yeniliklere açık olma	Evet	80	4,288	0,733	0,29	
	Hayır	15	4,267	0,594		
Mesleğin sabır ve tolerans gerektirdiğine inanma	Evet	79	4,532	0,676	*0,02	
	Hayır	15	4,800	0,414		
Eğitimde yenilikçi -yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma	Evet	80	4,600	0,668	0,20	
	Hayır	15	4,733	0,458		
ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNETİM YETENEKLERİ	Öğrenciler öğretmenin kişiliğine saygı duyarlar	Evet	80	4,400	0,587	0,50
		Hayır	15	4,267	0,704	
	Duygularının farkında olarak duygularını kontrol edebilme	Evet	80	4,125	0,753	0,25
		Hayır	15	4,333	1,047	
	Sınıfta öğrencilerin dikkatini odaklamak zor olmaz	Evet	80	4,425	0,612	0,26
		Hayır	15	4,133	0,743	

Tablo 4.5. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	EĞT.FA K.	N	MEA N	Std. Dev.	Sig.
------	-------	--------------	---	----------	--------------	------

Öğrenciler öğretmenin tutarlı kişilik sahibi olduğuna inanırlar.	Evet	80	4,425	0,689	0,12
	Hayır	15	4,333	0,488	
Beklenmeyen durumlarda panikleme, mevcut duruma uyum sağlayamama	Evet	80	2,788	1,481	0,27
	Hayır	15	2,333	1,345	
İş ortamında çatışmacı tutum benimsememe	Evet	79	4,165	1,170	0,08
	Hayır	15	4,333	0,617	
Gerginliği ve duygusal karmaşayı dışa yansıtmama	Evet	80	4,063	0,876	0,08
	Hayır	15	4,067	0,594	
İşler yolunda gitmediğinde ümitsizliğe kapılmama	Evet	80	4,300	0,770	0,17
	Hayır	15	4,667	0,488	
p<0,05					

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğrencilerinin Duygu Durumunu Anlayabilme” boyutunda sonuç anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak anlamlılık derecesine yakın değerle ($p=0,06$) sonuç veren “öğrencilerin duygularının altında yatan nedenleri ve sahip oldukları düşünceleri anlayabilme” algısında eğitim fakültesi mezunu olmayan deneklerin eğitim fakültesi mezunu olanlara göre yatkınlıklarının daha fazla oluşu dikkat çeken bir unsurdur. Lisansı eğitim fakültesi temelli olmayan öğretmenlere karşı bir ön yargı söz konusu olabilir. Bu ön yargının temelinde yatan düşünce ise eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin yeterli bilgi birikimine sahip olsalar dahi bilgilerini aktarma yeteneklerinin sınırlı olacağı ve uzun süreli pedagojik formasyon almamış olduklarından öğrencilerin duygularını anlayamayacakları ya da onların seviyesine inemeyecekleri fikridir. Oysa veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerinin beden dili veya ses tonu aracılığıyla duygu durumlarının fark edilmesi, içinde bulunulan olay ya da durum karşısında ne tür duygusal tepkiler verilebileceği veya öğrencilere duygularının gözetildiği izleniminin verilmesinde öğretmenin eğitim fakültesi mezunu olup olmamasının ayırt edici bir faktör olmadığı görülmektedir.

Değerler arasında çok önemli anlam farkları olmamasına rağmen maddelerin kendi içindeki dağılımlarında küçük farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu farklılıklardan birisi öğretmenlerin öğrencilerini her başarılarında ödüllendirirlerse öğrencilerin şımararak çalışmalarını yavaşlatacaklarını düşünmelerine ilişkin olan maddeye verilen yanıtların dağılımıdır. Eğitim fakültesi mezunu denekler ortalama 3,15 gibi bir oranla bu düşünceye katılırken; eğitim fakültesi mezunu olmayan

adaylar daha düşük bir ortalama olan 2,5 değeri ile düşünceye katılmışlardır. Bulunan değerlerden duygusal durumu anlayabilme yeterliğinin öğretmenlerin lisans alanlarının eğitim fakültesi olup olmamasından çok bireylerin kişilik özellikleri ve çevresindeki kişilerle empati kurabilme yeteneklerine bağlı olduğu anlamına geldiği sonucuna varılabilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutunda “ öğrencilerini dinlemeye zaman ayırmaya çalışma” algısında eğitim fakültesi mezunu olmayan İ.B.K. öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olan İ.B.K. öğretmenlerine göre daha duyarlı oldukları yönünde anlamlı bir fark görülmektedir ($p=0,00$). Aynı boyutta, “sınıfta öğrencileri takım çalışması ve işbirliğine yöreklendirecek iletişim ortamını oluşturma” algısında ise eğitim fakültesi mezunu İ.B.K. öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olmayan İ.B.K. öğretmenlerine göre daha duyarlı oldukları yönünde anlamlı bir fark görülmüştür ($p=0,024$).

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” boyutunda “öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, etnik kökeni veya inancının öğretmenlerin onlarla iletişimine engel teşkil etmeyeceği” algısına eğitim fakültesi mezunu olmayan deneklerin, eğitim fakültesi mezunu deneklere oranla daha fazla katıldıkları görülmektedir ($p=0,04$).

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Mesleki Memnuniyet” boyutunda eğitim fakültesi mezunu olmayan İ.B.K. öğretmenlerinin “öğretmenlik mesleğinin sabır ve tolerans gerektiren bir yönü olduğuna inanma” algısına eğitim fakültesi mezunu deneklere oranla daha fazla katıldıkları görülmektedir ($p=0,02$). Bu sonucun, eğitim fakültesi mezunu deneklerin lisans tercihlerine yönelik karar verdikleri an itibariyle mesleğin sabır ve tolerans gerektiren bir yönü olduğuna bilgisine sahip olma ve bu durumu kabullenmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair

farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğretmenlerin Özyönetim Yetenekleri” boyutunda veri sonuçları anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Eğitim fakültesi mezunu veya değil tüm deneklerin duygusal karmaşa, çatışma veya gerginliklerini öğrencilerine yansıtmamaları ve öğrencilerinin kişiliklerine saygı duymalarını sağlamaları, kısacası özyönetim yeteneklerine sahip olmaları araştırmanın amacı açısından ümit vericidir.

Sonuç olarak, eğitim fakültesi mezunu olmayan deneklerin en az eğitim fakültesi mezunu olan denekler kadar duygusal güvenliğe dair farkındalık ve yakınlıklarının olduğu görülmektedir.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın belirlenen altıncı alt problemi olan “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun çözümlenmesine dair yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Tablo 4.6. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu

FAK	ÖLÇEK	ÇOCUK SAYISI	N	MEA N	Std. Dev.	Sig.	F
ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DURUMUNU ANLAYABİLME	Duygu durumunu öğrencinin beden dilinden anlayabilme	bekar	15	4,733	0,458	0,17	1,736
		0	7	4,143	1,464		
		1-2	51	4,353	0,820		
		3 ve üstü	28	4,607	0,497		
		Total	101	4,465	0,769		
	Uygun öğrenme ortamları oluşturma	bekar	15	4,467	0,516	*0,008	4,149
		0	7	3,571	1,272		
		1-2	51	4,373	0,599		
		3 ve üstü	27	4,519	0,580		
		Total	100	4,370	0,677		
	Duygularının altında yatan nedenleri anlayabilme	bekar	15	4,533	0,516	0,34	1,140
		0	7	4,143	0,690		
		1-2	51	4,431	0,640		
		3 ve üstü	28	4,250	0,646		
		Total	101	4,376	0,630		

Tablo 4.6. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	ÇOCUK SAYISI	N	MEA N	Std. Dev.	Sig.	F
	Karşı görüşleri kırıcı olmadan ifade edebilme	bekar	15	4,400	0,507	0,28	1,288
		0	7	4,143	1,464		
		1-2	51	4,373	0,564		
		3 ve ustü	28	4,607	0,567		
		Total	101	4,426	0,653		
	Öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme	bekar	15	4,667	0,488	0,07	2,387
		0	7	4,286	1,496		
		1-2	51	4,726	0,451		
		3 ve ustü	28	4,893	0,315		
		Total	101	4,733	0,564		
	Çalışmalarında öğrencilerin iyi oldukları kısmı öne çıkarma	bekar	15	4,133	1,060	0,76	0,394
		0	7	4,286	0,488		
		1-2	51	4,314	0,648		
		3 ve ustü	28	4,143	0,891		
		Total	101	4,238	0,777		
	Başarıların ödüllendirilmesi öğrencileri şımartır.	bekar	15	2,733	1,438	0,43	0,926
		0	7	3,714	1,380		
		1-2	51	3,177	1,292		
		3 ve ustü	28	2,964	1,575		
		Total	101	3,089	1,401		
Sınıf düzeni öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.	bekar	15	4,267	1,223	0,57	0,681	
	0	7	3,714	1,890			
	1-2	50	4,300	1,035			
	3 ve ustü	29	4,414	1,150			
	Total	101	4,287	1,160			
Jest mimik gibi beden dili unsurlarının kullanımını güven sağlayıcıdır.	bekar	14	4,714	0,469	0,29	1,262	
	0	7	4,286	1,496			
	1-2	46	4,696	0,465			
	3 ve ustü	29	4,759	0,435			
	Total	96	4,688	0,586			
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	Öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler.	bekar	15	4,600	0,507	0,08	2,304
		0	7	3,857	1,345		
		1-2	51	4,471	0,612		
		3 ve ustü	28	4,536	0,576		
		Total	101	4,465	0,672		
	Öğrencilerin isimlerini öğrenmede zorlanmama	bekar	15	4,067	1,163	0,47	0,852
		0	7	4,143	1,069		
		1-2	51	4,255	0,997		
		3 ve ustü	28	4,536	0,962		
		Total	101	4,297	1,015		
	Öğrencileri dinlemeye zaman ayırma	bekar	14	4,429	0,514	0,91	0,176
		0	7	4,571	0,535		
1-2		51	4,490	0,543			
3 ve ustü		28	4,536	0,508			
Total		100	4,500	0,522			

Tablo 4.6. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	ÇOCUK SAYISI	N	MEA	Std.	Sig.	F
-----	-------	--------------	---	-----	------	------	---

				N	Dev.		
	Öğrencileri ilgilendiren konularda onların beklenti ve görüşleri doğrultusunda karar verme	bekar	15	4,667	0,488	0,28	1,285
		0	7	4,143	1,464		
		1-2	51	4,490	0,579		
		3 ve ustü	28	4,607	0,497		
		Total	101	4,525	0,642		
	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	bekar	15	4,267	0,704	0,33	1,149
		0	7	4,714	0,488		
		1-2	51	4,588	0,638		
		3 ve ustü	28	4,571	0,690		
		Total	101	4,545	0,656		
	Öğrenciler sorunlarını paylaşabilirler.	bekar	15	4,333	0,488	0,31	1,223
		0	7	4,429	0,787		
		1-2	51	4,353	0,658		
		3 ve ustü	28	4,071	0,766		
		Total	101	4,277	0,680		
	Öğrencileri takım çalışmasına yöreklendirme	bekar	15	4,200	0,676	0,44	0,916
		0	6	4,667	0,516		
		1-2	51	4,412	0,572		
		3 ve ustü	28	4,357	0,678		
		Total	100	4,380	0,616		
Öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarını sağlama	bekar	14	4,357	0,497	0,81	0,318	
	0	6	4,167	1,602			
	1-2	51	4,196	0,895			
	3 ve ustü	28	4,071	0,900			
	Total	99	4,182	0,896			
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME	Öğrencileri özgün kişilik olarak görme ve nezaket gösterme	bekar	15	4,600	0,507	0,40	0,994
		0	7	4,571	0,535		
		1-2	51	4,373	0,599		
		3 ve ustü	28	4,536	0,508		
		Total	101	4,465	0,558		
	Öğrencilere sınırlarını aşma çabasında destek olma	bekar	15	4,200	0,862	0,10	2,114
		0	7	4,000	1,414		
		1-2	49	4,429	0,612		
		3 ve ustü	27	4,630	0,492		
		Total	98	4,418	0,717		
	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu vb. iletişime engel teşkil etmez.	bekar	15	4,800	0,414	*0,013	3,799
		0	7	4,143	1,464		
		1-2	50	4,820	0,388		
		3 ve ustü	28	4,857	0,356		
		Total	100	4,780	0,543		
	Öğrencilerin farklı olmalarına saygı duyma	bekar	15	4,667	0,724	0,14	1,868
		0	7	4,286	1,496		
		1-2	51	4,177	0,767		
		3 ve ustü	28	4,464	0,576		
		Total	101	4,337	0,791		

Tablo 4.6. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	ÇOCUK SAYISI	N	MEA N	Std. Dev.	Sig.	F
	Öğrencilere başarılı	bekar	15	4,467	0,516	0,08	2,358

	oldukları alanlarda fırsat sunma	0	7	3,571	1,272		
		1-2	51	4,294	0,672		
		3 ve ustuz	28	4,321	0,863		
		Total	101	4,277	0,776		
	Öğrencilerin tüm yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanma	bekar	15	4,467	0,834	0,96	0,107
		0	7	4,571	0,535		
		1-2	50	4,440	0,675		
		3 ve ustuz	28	4,500	0,577		
		Total	100	4,470	0,658		
	Farklı kökenlerden öğrenci olması ders işlenişinde sorunlar yaratır.	bekar	14	2,286	1,139	0,77	0,374
		0	7	3,000	1,291		
		1-2	46	2,565	1,601		
3 ve ustuz		29	2,448	1,617			
Total		96	2,521	1,515			
MESLEKİ MEMNUNİYET	Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmekten hoşlanma	bekar	15	4,333	0,617	0,65	0,552
		0	6	4,500	0,837		
		1-2	51	4,529	0,542		
		3 ve ustuz	28	4,571	0,634		
		Total	100	4,510	0,595		
	İşini yapmaktan keyif alma	bekar	14	4,143	1,099	0,42	0,96
		0	7	3,714	1,380		
		1-2	46	4,326	0,871		
		3 ve ustuz	29	4,345	0,936		
		Total	96	4,260	0,965		
	Öğrenme eylemine mizah katma	bekar	14	4,286	0,726	0,76	0,397
		0	7	4,286	0,756		
		1-2	46	4,370	0,645		
		3 ve ustuz	29	4,483	0,575		
		Total	96	4,385	0,639		
	Öğrencilere öğretme coşkusunu hissettirme	bekar	14	4,357	1,082	0,96	0,108
		0	7	4,143	0,690		
		1-2	46	4,196	1,003		
		3 ve ustuz	29	4,207	1,082		
		Total	96	4,219	1,007		
	İşinde daha iyisini yapma arayışı içinde olma	bekar	14	4,571	0,756	0,44	0,902
		0	7	4,143	1,464		
		1-2	46	4,457	0,546		
		3 ve ustuz	29	4,586	0,568		
Total		96	4,490	0,680			
Mesleki alışkanlıkları sorgulama ve yeniliklere açık olma	bekar	14	4,071	0,917	0,56	0,696	
	0	7	4,143	0,690			
	1-2	46	4,348	0,604			
	3 ve ustuz	29	4,345	0,769			
	Total	96	4,292	0,710			

Tablo 4.6. (Devam)

FAK	ÖLÇEK	ÇOCUK SAYISI	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	Mesleğin sabır ve tolerans gerektirdiğine inanma	bekar	14	4,429	0,646	*0,001	5,981
		0	7	3,714	1,380		
		1-2	45	4,689	0,468		
		3 ve ustuz	29	4,690	0,471		

		Total	95	4,579	0,645		
		Eğitimde yenilikçi -yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma	bekar	14	4,714		
0	7	4,286	1,496				
1-2	46	4,587	0,580				
3 ve ustü	29	4,724	0,455				
Total	96	4,625	0,637				
ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNETİM YETENEKLERİ	Öğrenciler öğretmenin kişiliğine saygı duyarlar	bekar	14	4,214	0,699	0,51	0,772
		0	7	4,571	0,535		
		1-2	47	4,362	0,605		
		3 ve ustü	28	4,464	0,576		
		Total	96	4,385	0,605		
	Duygularının farkında olarak duygularını kontrol edebilme	bekar	14	4,214	0,426	0,30	1,251
		0	7	4,429	0,535		
		1-2	46	4,000	0,989		
		3 ve ustü	29	4,310	0,604		
		Total	96	4,156	0,799		
	Sınıfta öğrencilerin dikkatini odaklamak zor olmaz	bekar	14	4,214	0,802	0,27	1,346
		0	7	4,429	0,535		
		1-2	46	4,500	0,506		
		3 ve ustü	29	4,241	0,739		
		Total	96	4,375	0,637		
	Öğrenciler öğretmenin tutarlı kişilik sahibi olduğuna inanırlar.	bekar	14	4,286	0,611	0,83	0,291
		0	7	4,429	0,535		
		1-2	46	4,391	0,682		
		3 ve ustü	29	4,483	0,688		
		Total	96	4,406	0,658		
	Beklenmeyen durumlarda panikleme, mevcut duruma uyum sağlayamama	bekar	14	2,857	1,512	0,85	0,266
		0	7	3,143	1,574		
		1-2	46	2,652	1,418		
		3 ve ustü	29	2,690	1,538		
		Total	96	2,729	1,462		
	İş ortamında çatışmacı tutum benimsememe	bekar	14	4,214	1,251	0,21	1,532
		0	7	3,571	1,618		
		1-2	45	4,111	1,071		
3 ve ustü		29	4,483	0,871			
Total		95	4,200	1,097			
Gerginliği ve duygusal karmaşayı dışa yansıtmama	bekar	14	4,500	0,519	*0,005	4,611	
	0	7	4,571	0,535			
	1-2	46	3,783	0,917			
	3 ve ustü	29	4,207	0,726			
	Total	96	4,073	0,837			

Tablo 4.6. (Devam)

FAK .	ÖLÇEK	ÇOCUK SAYISI	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	İşler yolunda gitmediğinde ümitsizliğe kapılmama	bekar	14	4,500	0,519	0,08	2,293
		0	7	3,714	1,380		
		1-2	46	4,348	0,737		
		3 ve ustü	29	4,483	0,575		
		Total	96	4,365	0,742		
	p<0,05						

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğrencilerinin Duygu Durumunu Anlayabilme” boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0,008$). “Öğrencilere öğrenme ortamlarının kendileri için oluşturulduğunu hissettirme, memnun oldukları veya olmadıkları koşulları belirtmelerini isteme” hususunda evli ancak çocuk sahibi olmayan İ.B.K. öğretmenlerinin diğerlerine (bekar, 1-2, 3 ve üstü) göre daha az duyarlı oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu hususta en duyarlı grup 3 ve üstü sayıda çocuk sahibi olan İ.B.K. öğretmenleridir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutunda anlamlı bir fark görülmemekle birlikte “ öğrencilerinin kendileri ile rahatlıkla iletişim kurabileceklerine dair düşünceye evli ancak çocuk sahibi olmayan İ.B.K. öğretmenlerinin daha az katıldıkları görülmektedir ($p=0,08$).

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerinin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” boyutunda anlamlı bir fark söz konusudur ($p=0,013$). Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları ile öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmelerine dair “ öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, etnik kökeni veya inancının öğretmeni ile iletişimine engel teşkil edebileceği” algısı arasında anlamlı bir fark vardır. Araştırmacının beklentisi çocuk sahibi olan öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetme yönündeki düşüncelerinin diğerlerine göre farklı çıkacağı yönünde idi ve analiz sonuçları araştırmacının bu beklentisini doğrular niteliktedir. 3 ve üstü çocuk sahibi olan öğretmenlerin öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, etnik kökeni veya inancının öğretmeni ile iletişimine engel teşkil etmeyeceği yönündeki katılımları evli ancak çocuk sahibi olmayan ve bekâr öğretmenlere göre daha yüksektir. Sonucun fazla sayıda çocuk sahibi olan öğretmenlerin öğrencilerine karşı bir ebeveyn yaklaşımı içinde olarak bireysel farklılıklara aşinalık kazanmış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici

faktörlerden olan “Mesleki Memnuniyet” boyutunda “öğretmenlik mesleğinin sabır ve tolerans gerektiren bir yönü olduğuna inanma” algısında $p=0,001$ değerinde anlamlı bir fark vardır. Farkın nedeni evli ancak çocuk sahibi olmayan İ.B.K. öğretmenlerinin bu hususa diğerlerine (bekar, 1-2, 3 ve üstü) oranla daha az katılmalarıdır.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamaları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğretmenlerin Özyönetim Yetenekleri” boyutunda ise “gerginliği ve duygusal karmaşa içinde olma durumunu dışa yansıtma” algısında $p=0,005$ değerinde anlamlı bir fark vardır. Burada, 1-2 çocuk sahibi İ.B.K. öğretmenlerinin diğerlerine (bekar, 0, 3 ve üstü) oranla gerginlik ve duygusal karmaşa içinde olma durumlarını dışarıya yansıtma yeteneğine daha az sahip oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamalarının öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olduğu ve çocuk sahibi olan deneklerin duygusal güvenliğe dair farkındalık ve yatkınlıklarının çocuk sahibi olmayan deneklere oranla daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın belirlenen altıncı alt problemi olan “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun çözümlenmesine dair yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Tablo 4.7. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları arasında anlamlı farka ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu

FAK	ÖLÇEK	SINIF MEVCUDU	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
ÖĞRENCİLERİN DUYGU	Duygu durumunu öğrencinin beden dilinden anlayabilme	0-25	3	3,333	2,082	*0,034	3,010
		26-35	29	4,517	0,688		
		36-45	41	4,390	0,802		
		46 ve üstü	28	4,643	0,488		
		Total	101	4,465	0,769		
	Uygun öğrenme ortamları	0-25	3	4,667	0,577	0,82	0,307
		26-35	29	4,379	0,561		

DURUMUNU ANLAYABİLME	oluşturma	36-45	41	4,390	0,802		
		46 ve ustü	27	4,296	0,609		
		Total	100	4,370	0,677		
	Duygularının altında yatan nedenleri anlayabilme	0-25	3	4,667	0,577	0,66	0,528
		26-35	29	4,448	0,572		
		36-45	41	4,366	0,662		
		46 ve ustü	28	4,286	0,659		
		Total	101	4,376	0,630		
	Karşı görüşleri kırıcı olmadan ifade edebilme	0-25	3	4,667	0,577	0,46	0,870
		26-35	29	4,552	0,572		
		36-45	41	4,317	0,756		
		46 ve ustü	28	4,429	0,573		
		Total	101	4,426	0,653		
	Öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme	0-25	3	4,667	0,577	0,88	0,218
		26-35	29	4,759	0,435		
		36-45	41	4,683	0,722		
		46 ve ustü	28	4,786	0,418		
		Total	101	4,733	0,564		
	Çalışmalarında öğrencilerin iyi oldukları kısmı öne çıkarma	0-25	3	4,667	0,577	0,08	2,339
		26-35	29	4,379	0,728		
		36-45	41	4,317	0,610		
		46 ve ustü	28	3,929	0,979		
		Total	101	4,238	0,777		
	Başarıların ödüllendirilmesi öğrencileri şımartır.	0-25	3	3,333	1,528	0,21	1,537
		26-35	29	3,103	1,235		
		36-45	41	3,366	1,462		
		46 ve ustü	28	2,643	1,420		
		Total	101	3,089	1,401		
	Sınıf düzeni öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.	0-25	3	4,667	0,577	0,83	0,299
		26-35	29	4,414	1,053		
		36-45	41	4,220	1,235		
		46 ve ustü	28	4,214	1,228		
		Total	101	4,287	1,160		
	Jest mimik gibi beden dili unsurlarının kullanımı güven sağlayıcıdır.	0-25	3	4,333	0,577	0,50	0,800
		26-35	28	4,786	0,418		
		36-45	40	4,625	0,740		
46 ve ustü		25	4,720	0,458			
Total		96	4,688	0,586			

Tablo 4.7. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	SINIF MEVCUDU	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	Öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler.	0-25	3	3,667	1,155	0,21	1,519
		26-35	29	4,517	0,575		
		36-45	41	4,463	0,745		
		46 ve ustü	28	4,500	0,577		
		Total	101	4,465	0,672		
	Öğrencilerin isimlerini öğrenmede zorlanmama	0-25	3	4,000	1,732	*0,045	2,775
		26-35	29	4,000	1,225		
		36-45	41	4,634	0,536		
		46 ve ustü	28	4,143	1,146		
		Total	101	4,297	1,015		
	Öğrencileri dinlemeye zaman ayırma	0-25	3	4,333	1,155	0,66	0,532
		26-35	29	4,586	0,501		

		36-45	40	4,500	0,506		
		46 ve ustü	28	4,429	0,504		
		Total	100	4,500	0,522		
	Öğrencileri ilgilendiren konularda onların beklenti ve görüşleri doğrultusunda karar verme	0-25	3	4,333	1,155	0,47	0,857
		26-35	29	4,621	0,561		
		36-45	41	4,415	0,741		
		46 ve ustü	28	4,607	0,497		
		Total	101	4,525	0,642		
	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	0-25	3	5,000	0,000	0,24	1,436
		26-35	29	4,586	0,568		
		36-45	41	4,610	0,542		
		46 ve ustü	28	4,357	0,870		
		Total	101	4,545	0,656		
	Öğrenciler sorunlarını paylaşabilirler.	0-25	3	4,333	0,577	0,81	0,319
		26-35	29	4,276	0,528		
		36-45	41	4,342	0,762		
		46 ve ustü	28	4,179	0,723		
		Total	101	4,277	0,680		
	Öğrencileri takım çalışmasına yöreklendirme	0-25	3	4,000	1,000	0,62	0,590
		26-35	29	4,345	0,553		
		36-45	40	4,450	0,639		
46 ve ustü		28	4,357	0,621			
Total		100	4,380	0,616			
Öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarını sağlama	0-25	3	4,667	0,577	0,13	1,958	
	26-35	29	4,414	0,682			
	36-45	40	4,175	0,931			
	46 ve ustü	27	3,889	1,013			
	Total	99	4,182	0,896			

Tablo 4.7. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	SINIF MEVCUDU	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME	Öğrencileri özgün kişilik olarak görme ve nezaket gösterme	0-25	3	4,000	1,000	0,42	0,957
		26-35	29	4,552	0,572		
		36-45	41	4,439	0,550		
		46 ve ustü	28	4,464	0,508		
		Total	101	4,465	0,558		
	Öğrencilere sınırlarını aşma çabasında destek olma	0-25	3	4,333	1,155	0,64	0,561
		26-35	28	4,536	0,508		
		36-45	41	4,317	0,850		
		46 ve ustü	26	4,462	0,647		
		Total	98	4,418	0,717		
	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu vb. iletişime engel teşkil etmez.	0-25	3	4,667	0,577	0,76	0,395
		26-35	29	4,862	0,351		
		36-45	40	4,725	0,716		
		46 ve ustü	28	4,786	0,418		
		Total	100	4,780	0,543		

	Öğrencilerin farklı olmalarına saygı duyma	0-25	3	4,667	0,577	0,85	0,268
		26-35	29	4,310	0,806		
		36-45	41	4,293	0,844		
		46 ve üstü	28	4,393	0,737		
		Total	101	4,337	0,791		
	Öğrencilere başarılı oldukları alanlarda fırsat sunma	0-25	3	4,333	0,577	0,52	0,753
		26-35	29	4,414	0,682		
		36-45	41	4,293	0,782		
		46 ve üstü	28	4,107	0,875		
		Total	101	4,277	0,776		
	Öğrencilerin tüm yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanma	0-25	3	4,333	0,577	0,68	0,51
		26-35	29	4,483	0,785		
		36-45	40	4,550	0,552		
		46 ve üstü	28	4,357	0,678		
		Total	100	4,470	0,658		
	Farklı kökenlerden öğrenci olması ders işlenişinde sorunlar yaratır.	0-25	3	4,000	1,732	0,17	1,738
		26-35	28	2,286	1,243		
		36-45	39	2,744	1,666		
		46 ve üstü	26	2,269	1,458		
		Total	96	2,521	1,515		
MESLEKİ MEMNUNİYET	Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmekten hoşlanma	0-25	3	4,667	0,577	0,13	1,947
		26-35	29	4,621	0,561		
		36-45	40	4,575	0,594		
		46 ve üstü	28	4,286	0,600		
		Total	100	4,510	0,595		
	İşini yapmaktan keyif alma	0-25	3	3,333	0,577	0,07	2,463
		26-35	28	4,500	0,745		
		36-45	39	4,051	1,213		
		46 ve üstü	26	4,423	0,643		
		Total	96	4,260	0,965		

Tablo 4.7. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	SINIF MEVCUDU	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	Öğrenme eylemine mizah katma	0-25	3	4,000	1,000	0,38	1,040
		26-35	28	4,357	0,678		
		36-45	40	4,500	0,555		
		46 ve üstü	25	4,280	0,678		
		Total	96	4,385	0,639		
	Öğrencilere öğretme coşkusunu hissettirme	0-25	3	4,333	1,155	0,39	1,009
		26-35	28	4,357	0,780		
		36-45	40	4,300	0,939		
		46 ve üstü	25	3,920	1,288		
		Total	96	4,219	1,007		
	İşinde daha iyisini yapma arayışı içinde olma	0-25	3	4,667	0,577	0,66	0,528
		26-35	28	4,607	0,567		
		36-45	40	4,450	0,783		
		46 ve üstü	25	4,400	0,646		
		Total	96	4,490	0,680		
	Mesleki alışkanlıkları sorgulama ve yeniliklere açık olma	0-25	3	4,333	0,577	0,40	0,994
		26-35	28	4,250	0,752		
		36-45	40	4,425	0,549		

ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNETİM YETENEKLERİ		46 ve ustü	25	4,120	0,881		
		Total	96	4,292	0,710		
	Mesleğin sabır ve tolerans gerektirdiğine inanma	0-25	3	4,333	0,577	0,34	1,133
		26-35	28	4,679	0,476		
		36-45	39	4,641	0,743		
		46 ve ustü	25	4,400	0,646		
		Total	95	4,579	0,645		
	Eğitimde yenilikçi -yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma	0-25	3	4,333	0,577	0,50	0,791
		26-35	28	4,750	0,518		
		36-45	40	4,625	0,740		
		46 ve ustü	25	4,520	0,586		
		Total	96	4,625	0,637		
	Öğrenciler öğretmenin kişiliğine saygı duyarlar	0-25	3	4,667	0,577	0,47	0,843
		26-35	27	4,296	0,724		
		36-45	40	4,475	0,506		
		46 ve ustü	26	4,308	0,618		
		Total	96	4,385	0,605		
	Duyularının farkında olarak duygularını kontrol edebilme	0-25	3	3,000	2,000	0,09	2,271
		26-35	28	4,214	0,738		
		36-45	40	4,200	0,853		
46 ve ustü		25	4,160	0,473			
Total		96	4,156	0,799			
Sınıfta öğrencilerin dikkatini odaklamak zor olmaz	0-25	3	4,333	0,577	0,06	2,619	
	26-35	28	4,464	0,576			
	36-45	40	4,500	0,555			
	46 ve ustü	25	4,080	0,759			
	Total	96	4,375	0,637			

Tablo 4.7. (Devam)

FAK.	ÖLÇEK	SINIF MEVCUDU	N	MEAN	Std. Dev.	Sig.	F
	Öğrenciler öğretmenin tutarlı kişilik sahibi olduğuna inanırlar.	0-25	3	4,333	1,155	0,82	0,307
		26-35	28	4,321	0,670		
		36-45	40	4,475	0,679		
		46 ve ustü	25	4,400	0,577		
		Total	96	4,406	0,658		
	Beklenmeyen durumlarda panikleme, mevcut duruma uyum sağlayamama	0-25	3	2,667	2,082	0,53	0,749
		26-35	28	2,393	1,227		
		36-45	40	2,925	1,559		
		46 ve ustü	25	2,800	1,500		
		Total	96	2,729	1,462		
	İş ortamında çatışmacı tutum benimsememe	0-25	3	4,667	0,577	0,30	1,240
		26-35	28	4,357	0,870		
		36-45	39	3,949	1,337		
		46 ve ustü	25	4,360	0,907		
		Total	95	4,200	1,097		
	Gerginliği ve duygusal karmaşayı dışa yansıtmama	0-25	3	3,000	1,000	0,15	1,821
		26-35	28	4,143	0,756		
		36-45	40	4,125	0,791		
		46 ve ustü	25	4,040	0,935		
		Total	96	4,073	0,837		
İşler yolunda	0-25	3	4,000	1,000	0,45	0,882	

	gitmediğinde ümitsizliğe kapılmama	26-35	28	4,536	0,576		
		36-45	40	4,325	0,829		
		46 ve üstü	25	4,280	0,737		
		Total	96	4,365	0,742		
p<0,05							

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğrencilerinin Duygu Durumunu Anlayabilme” boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p=0,034).

Sınıf mevcudu ile ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “ Öğrencilerinin Duygu Durumunu Anlayabilme” boyutunda “öğretmenlerin öğrencilerinin duygu durumunu beden duruşu, ses tonu, mimikleri, ten rengi, nefes alış-veriş veya titreme gibi sözsüz beden işaretlerinden anlayabilmelerine” ilişkin algıları ile sınıf mevcudu arasında p=0,34 değerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf mevcudunun 0–25 arasında olması öğretmenin öğrencilerin duygu durumunu anlayabilmesi ve tanımlayabilmesi açısından olumlu katkı sağlarken; sınıf mevcudunun 25’ten yüksek özellikle de 46 ve üzeri bir sayıda olması öğrencilerin duygularının öğretmen tarafından algılanmasını zorlaştırmaktadır sonucuna varılabilir.

Duygu durumunun beden diline yansımalarının öğretmen tarafından fark edilmesini güçleştiren kalabalık sınıf mevcudunun aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerinin ödevlerinde ve sınavlarında daima öğrencilerin daha iyi yapmış oldukları kısımları öne çıkarmaları hususunda da zorluklara neden olduğu görülmektedir. Belirtilen değişkene dair değer, anlamlı fark yaratacak sınır değerinin altında olmamakla birlikte diğer değerlere göre farklılık arz etmektedir (p= 0,08). Buradan sınıf mevcudunun yüksek oluşunun öğretmenlerin tüm öğrencilerinin çalışmalarını takip etmeleri ve denetlemelerini güçleştirdiği kanısına varılabilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p=0,045). Verilerin istatistiki değerlendirmesi sonucunda sınıf mevcudu ile öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerine dair hususlardan biri olan öğrencilerin isimlerini zorlanmadan öğrenme algısı arasında anlamlı bir fark olduğu

saptanmıştır ($p=0,045$). Buna göre mevcudu 25'in üstünde olan sınıflarda öğretmenin öğrencisinin ismini öğrenebilmesi zorlaşmaktadır. Öğretmenin öğrencisinin ismini öğrenmekte zorlanması öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyebilir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” boyutunda anlamlı bir fark görülmemektedir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Mesleki Memnuniyet” boyutunda anlamlı bir fark görülmemektedir.

İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarında belirleyici faktörlerden olan “Öğretmenlerin Özyönetim Yetenekleri ” boyutunda da anlamlı bir fark görülmemektedir.

Sonuç olarak sınıf mevcudunun öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalığı belirlemeye yönelik beş alt boyutundan ikisi- Öğrencilerin Duygu Durumunu Anlayabilme ve Öğrencilerle İletişimde Rahatlık- boyutlarında anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Buna göre, kalabalık sınıf mevcudunun öğretmenin duygusal güvenliğe dair farkındalığını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

4.3 Ana Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ana problemi “İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?” olarak belirlenmişti.

Ana problemin çözümü için anket maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak beş alt boyutun ve anketin tümünün aritmetik ortalamasına karşılık gelen sıklık düzeyleri belirlenerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.8. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin “Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Ölçeğe” Verdikleri Cevaplara Göre Ortalama Puanları

ALT ÖLÇEK	SORULAR	N	Ort. Puanlar	St. Sapma	Sıklık Düzeyleri
1	Duygu durumunu öğrencinin beden dilinden anlayabilme	101	4,465	0,769	Kesinlikle Katılıyorum

ÖĞRENCİLERİN DUYGU DURUMUNU ANLAYABİLME	2	Uygun öğrenme ortamları oluşturma	100	4,370	0,677	Kesinlikle Katlıyorum
	3	Duygularının altında yatan nedenleri anlayabilme	101	4,376	0,630	Kesinlikle Katlıyorum
	4	Karşı görüşleri kırıncı olmadan ifade edebilme	101	4,426	0,653	Kesinlikle Katlıyorum
	5	Öğrenciye takdir edildiğini sözlü olarak iletme	101	4,733	0,564	Kesinlikle Katlıyorum
	6	Çalışmalarında öğrencilerin iyi oldukları kısmı öne çıkarma	101	4,238	0,777	Kesinlikle Katlıyorum
	7	Başarıların ödüllendirilmesi öğrencileri şımartır.	101	3,089	1,401	Kararsızım
	8	Sınıf düzeni öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.	101	4,287	1,161	Kesinlikle Katlıyorum
	9	Jest mimik gibi beden dili unsurlarının kullanımı güven sağlayıcıdır.	96	4,688	0,586	Kesinlikle Katlıyorum
	ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	1	Öğrenciler rahatlıkla iletişim kurabilirler.	101	4,465	0,672
2		Öğrencilerin isimlerini öğrenmede zorlanmama	101	4,297	1,015	Kesinlikle Katlıyorum
3		Öğrencileri dinlemeye zaman ayırma	100	4,500	0,522	Kesinlikle Katlıyorum
4		Öğrencileri ilgilendiren konularda onların beklenti ve görüşleri doğrultusunda karar verme	101	4,525	0,642	Kesinlikle Katlıyorum
5		Öğrencilere isimleriyle hitap etme	101	4,545	0,656	Kesinlikle Katlıyorum
6		Öğrenciler sorunlarını paylaşabilirler.	101	4,277	0,680	Kesinlikle Katlıyorum
7		Öğrencileri takım çalışmasına yöreklendirme	100	4,380	0,616	Kesinlikle Katlıyorum
8		Öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almalarını sağlama	99	4,182	0,896	Katlıyorum

Tablo 4.8. (Devam)

ALT ÖLÇEK	SORULAR	N	Ort. Puanlar	St. Sapma	Sıklık Düzeyleri	
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME	1	Öğrencileri özgün kişilik olarak görme ve nezaket gösterme	101	4,465	0,558	Kesinlikle Katlıyorum
	2	Öğrencilere sınırlarını aşma çabasında destek olma	98	4,418	0,717	Kesinlikle Katlıyorum
	3	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu vb. iletişime engel teşkil etmez.	100	4,780	0,543	Kesinlikle Katlıyorum
	4	Öğrencilerin farklı olmalarına saygı duyma	101	4,337	0,791	Kesinlikle Katlıyorum
	5	Öğrencilere başarılı oldukları alanlarda fırsat sunma	101	4,277	0,776	Kesinlikle Katlıyorum
	6	Öğrencilerin tüm yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanma	100	4,470	0,658	Kesinlikle Katlıyorum
	7	Farklı kökenlerden öğrenci olması ders işlenişinde sorunlar yaratır.	96	2,521	1,515	Kesinlikle Katlıyorum
MESLEKİ MEMNUNİYET	1	Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmekten hoşlanma	100	4,510	0,595	Kesinlikle Katlıyorum
	2	İşini yapmaktan keyif alma	96	4,260	0,965	Kesinlikle Katlıyorum
	3	Öğrenme eylemine mizah katma	96	4,385	0,639	Kesinlikle Katlıyorum
	4	Öğrencilere öğretme coşkusunu hissettirme	96	4,219	1,007	Kesinlikle Katlıyorum
	5	İşinde daha iyisini yapma arayışı içinde olma	96	4,490	0,681	Kesinlikle Katlıyorum
	6	Mesleki alışkanlıkları sorgulama ve yeniliklere açık olma	96	4,292	0,710	Kesinlikle Katlıyorum

ÖĞRETMENLERİN ÖZ YÖNETİM YETENEKLERİ	7	Mesleğin sabır ve tolerans gerektirdiğine inanma	95	4,579	0,645	Kesinlikle Katılıyorum
	8	Eğitimde yenilikçi -yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanma	96	4,625	0,637	Kesinlikle Katılıyorum
	1	Öğrenciler öğretmenin kişiliğine saygı duyarlar	96	4,385	0,605	Kesinlikle Katılıyorum
	2	Duygularının farkında olarak duygularını kontrol edebilme	96	4,156	0,799	Kararsızım
	3	Sınıfta öğrencilerin dikkatini odaklamak zor olmaz	96	4,375	0,637	Kesinlikle Katılıyorum
	4	Öğrenciler öğretmenin tutarlı kişilik sahibi olduğuna inanırlar.	96	4,406	0,658	Kesinlikle Katılıyorum
	5	Beklenmeyen durumlarda panikleme, mevcut duruma uyum sağlayamama	96	2,729	1,462	Kararsızım
	6	İş ortamında çatışmacı tutum benimsememe	95	4,200	1,097	Kesinlikle Katılıyorum
	7	Gerginliği ve duygusal karmaşayı dışa yansıtmama	96	4,073	0,837	Katılıyorum
	8	İşler yolunda gitmediğinde ümitsizliğe kapılmama	96	4,365	0,742	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.8’de İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevapların ortalama puanları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 4.8 incelendiğinde, deneklerin ölçeğin birinci alt boyutu olan “Öğrencilerin Duygu Durumunu Anlayabilme” algılarının aritmetik ortalamasının 4,29 olduğu görülmektedir. Bu da KESİNLİKLE KATILYORUM sıklık düzeyine denk gelmektedir. Bu bağlamda örneklem grubunda yer alan İ.B.K. öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını incelemede belirleyici faktörlerden olan “öğrencilerinin duygu durumlarını anlayabilme” algısına yüksek oranda sahip oldukları söylenebilir.

Deneklerin, ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Öğrencilerle İletişimde Rahatlık” algılarının aritmetik ortalaması 4,39 çıkmıştır. Bu değer de KESİNLİKLE KATILYORUM sıklık düzeyine denk gelmektedir. Çıkan değer örneklem grubunda yer alan İ.B.K. öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını incelemede belirleyici faktörlerden olan “öğrencilerle iletişimde rahatlık” algısına yüksek oranda sahip oldukları sonucunu göstermektedir.

Deneklerin, ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Gözetme” algılarının aritmetik ortalaması ise KATILYORUM sıklık düzeyine denk gelen bir değer olan 4,18’dir. Örneklem grubunda yer alan İ.B.K. öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını incelemede belirleyici faktörlerden olan “öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetme” algısına katıldıklarını belirtmeleri onların bu algıda farkındalıklarının olduğunu göstermektedir.

ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DURUMUNU ANLAYABİLME	*	*	-	*	*	*	*
ÖĞRENCİLERLE İLETİŞİMDE RAHATLIK	*	*	-	*	*	-	*
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARINI GÖZETME	*	-	*	-	*	*	-
MESLEKİ MEMNUNİYET	*	-	-	-	*	*	-
ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNETİM YETENEKLERİ	*	-	*	-	-	*	-

* değişkenlerle anlamlılık gösteren alt boyutlar

- değişkenlerle anlamlılık göstermeyen alt boyutlar

Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları, çocuk sahibi olup olmamaları gibi değişkenlerin İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını etkileyen faktörler olduğu ancak öğretmenlerin yaşları, görev süreleri, memnuniyet alanında istihdam edilip edilmemiş olmaları ve sınıf mevcutlarının onların duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını doğrudan etkileyen etmenler olmadığı görülmektedir.

4.4 TARTIŞMA

Öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe ilişkin farkındalığın oluşmasına dikkat çekilen ve ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin bu hususa dair farkındalıklarının incelendiği bu araştırmada örneklem grubunda yer alan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin genel anlamda farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularının yurt içi ve yurt dışı çalışmalarla karşılaştırılması sonucu çıkan sonuçlar ise şöyledir:

Bolatkıran (2006) tarafından “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi”ne yönelik yapılan araştırmada deneklerin müdürlerinin duygusal zeka yeterliliklerini genel “iyi düzeyde” algılamakta oldukları görülmüştür. Bu

araştırmamızda da ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin ön koşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda değerlendirildiğinde her iki araştırmanın da olumlu sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Kılıç, Korkut, Önen ve Apaydın (2010) tarafından yapılan “Türk Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle İlgili Görüşlerinin SEM ile Analizi” başlıklı araştırmada kullanılan "Duygusal Zekâ'ya İlişkin Yeterlikler Ölçeği" (Titrek, 2004) temelde 5 faktör (duyguları güdüleme, sosyal beceriler, duyguları yönetme, öz bilinç ve empati) altında toplanmıştır. Yapılan analize göre sosyal beceriler faktörü en düşük ortalamaya, duyguları yönetme faktörü ise en yüksek ortalamaya sahip faktör olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını yansıtacak olan duygusal yetkinliklerini inceleme amaçlı hazırlanan ölçekte yer alan 40 madde bahsedilen araştırmada da olduğu gibi temelde 5 alt boyut (öğrencilerin duygu durumunu anlayabilme, öğrencilerle iletişimde rahatlık, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme, mesleki memnuniyet ve öğretmenlerin öz yönetim yetenekleri) altında toplanmıştır. Yapılan analizde öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme ve öğretmenlerin öz yönetim yetenekleri diğer üç alt boyuta göre daha düşük ortalama ile sonuç vermiştir. Kılıç, Korkut, Önen ve Apaydın (2010) tarafından yapılan araştırmanın cinsiyete ilişkin bulguları araştırmamızın cinsiyete ilişkin sonuçları ile farklılık göstermiştir. Yapılan araştırmada cinsiyetin duygusal zeka faktörlerini etkilemediği görülürken bu araştırmada cinsiyetin öğretmenlerin duygusal yetkinliklerinde fark yaratan unsurlardan olduğu görülmüştür. Yine aynı araştırmada yaş ile duyguları güdüleme arasında anlamlı farklılık olduğu, öğretmenlerin kıdemi arttıkça duyguları güdüleme ve duyguları yönetmeden etkilendikleri görülmüş ve benzer bir sonuç ile bu araştırmada da öğretmenlerin kıdemleri arttıkça duygusal farkındalıklarının da arttığı görülmüştür.

Memduhoğlu ve Taşdan (?) okul ve öğrenci güvenliğine dair yaptıkları kavramsal çözümlemede güvenli okulun yaratılabilmesi için alınabilecek önlemleri betimlerler. Buna göre güvenli okul tavrı ve tepkilerin tehdit edici tarzda olmadığı, olumlu ilişkilerin ve kişisel gelişimin önünün açık olduğu bir iklimin hâkim olduğu okuldur. Öğretmenler öğrencilerine tutarlı davranmalı ve öğrencilerini açıkça konuşmaları için teşvik etmelidirler. Bu çalışmada da güvenli okul için özellikle öğrenme ortamlarında duygusal güvenliğin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Zihinsel Dinamiğimiz Duygusal Zekâ başlıklı çalışmada Sünbül (?) beynin duygusal merkezine değinir. Çalışmada saldırganlık, öfke, korku gibi negatif duyguların beynin düşünmesini ve bir konu üzerinde odaklanmasını engellediği; güven, şefkat, mizah gibi olumlu duyguların ise çocuğun öğrenmesini kolaylaştırdığı belirtilir. Araştırmamızda da kullanılan ölçek aracılığı ile de İ.B.K. öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında güven, şefkat ve mizaha yer verip vermedikleri öğrenilmek istenmiş ve sonuç öğretmenlerin olumlu duyguları pekiştirici unsurların farkında olduklarını göstermiştir.

Barbara K.Given (2002) “Beynin Doğal Öğrenme Sistemleri” isimli kitabında öğretmenler duygusal güvenliğe uyumlu bir öğrenme atmosferi sağlayamazlarsa öğrencilerde etkili öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini belirtir. Öğrenmeyi duygusal sisteme göre şekillendiren öğretmenler, öğrencinin ilgisini ve dikkatini konuya çeker, öğrenme için öğrencilerde istek yaratır ve onların yetenekli oldukları konularda kendilerini göstermeleri için destekler. Bu araştırmaya katılan denekler de sınıfta öğrencilerinin dikkatini odaklama ve toplamının kendileri için zor olmadığı düşüncesine yüksek oranla katıldıklarını belirtmişlerdir. Yine, örneklem grubunda yer alan denekler öğrencilerine öğretme coşku ve isteği içinde olduklarını hissettirdiklerini belirtir nitelikte yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerine sınırlarını aşma, farklı ve sıra dışı olma ile sahip oldukları yeteneklerini geliştirebilmeleri hususlarında destek olduklarını belirten deneklerin bu hususlara büyük oranda katıldıklarını gösteren yanıtlar Given’ın düşüncelerini destekler niteliktedir.

Lourens (2004) “Childrenfirst” isimli yayının 62. sayısında yer alan “Duygusal Güvenliğin Olduğu Yerler: Başarabileceğim Sınıflar Yaratma” başlıklı çalışmada duygusal güvenli sınıflar için yürüttükleri eğitim programında ilk olarak öğretmenlerin kendi duygu-okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtir. Kendi duygularının farkında olan öğretmen sonrasında öğrencileri için gerekli duygusal desteği de verebilecektir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin kendi duygularının farkında olmalarının ve duygularını kontrol edebilmelerinin duygusal güvenliğin bir alt boyutu olduğu gerçeği ile ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine yöneltilen ankette bazı maddeler “öğretmenlerin özyönetim yeteneklerini” incelemek amaçlı sorulmuştur. Araştırmanın ana probleminde belirtilen duygusal güvenliğin sağlanması için öğretmenlerin özyönetim yeteneklerine sahip olmaları diğer bir deyişle duygularını yönetme ve kontrol etmede başarılı olmaları önemlidir. Özyönetim yeteneklerine sahip olmaları ile kastedilen

öğretmenlerin mesleki kimliklerinin farkında olarak öğrencilerinin gözünde güvenilir ve tutarlı olmaları, beklenmeyen herhangi bir durumla karşılaştıklarında soğukkanlılıklarını koruyarak çözüm üretebilmeleri ve böylece öğrencilerinin duygusal durumlarına olumlu katkılar sağlayabilmeleridir. Öğrenme ortamında ve sürecinde çatışmacı bir tutum sergileyen, öfke ve gerginliğini gizleyemeyen, kişiliği ile öğrencisinin gözünde saygı uyandıramayan öğretmen sahip olduğu olumsuz duygu ve davranışlarını öğrencisine yansıtacaktır. Sürekli olarak olumsuz duygu ve davranışlarla etkileşim içinde olması çocuğun öğrenme sürecine ket vuracaktır.

Duygusal güvenin sağlanması için öğretmenin özyönetim yeteneklerine sahip olması kadar önemli bir diğer unsur da öğretmenin mesleki memnuniyetidir. Mesleğini icra etmekten memnun ve hoşnut olan öğretmen için etkili öğrenmenin gerçekleşmesi önceliklidir. Mesleğinin gereklerini yapma kaygısı ve azmi içinde olan öğretmen, öğretme coşkusunu öğrencilerine yansıtarak onları da başarıya ve çalışmaya yüreklendirir. Mesleğini sadece maddi getirisi boyutunda önemsemeyen öğretmen mesleki alanda her türlü gelişme ve yeniliği gönüllü olarak takip eder. Böylece öğrencilerinin gelişimine katkıda bulunur.

Wheatley ve Sutton (2003) Eğitsel Psikoloji Yayınlarında (sayı 15) yer alan “Öğretmenlerin Duyguları ve Öğretme” başlıklı literatür çalışmalarında öğretmenlerin ne gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğine dair birçok çalışma bulunmasına rağmen öğretmenlerin duygularını ele alan çalışmalar olmadığını, öğretmenlerin duygularının göz ardı edildiğine dikkat çekerler. Yapılan bu araştırma ile Wheatley ve Sutton’ ın da vurgulamış oldukları, eksikliğine dikkat çekilen unsur olan öğretmenlerin duyguları, duygusal yetkinlikleri ve farkındalıklarına dair alan yazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmesi öğretmenlerin duygusal güvenliğe dair farkındalıklarını gösterir bir diğer boyuttur. Öğretmen öğrencilerinin özgün birer kişilik olduğunu görerek ve bu düşüncesini onlara yansıtarak öğrencilerinin sahip oldukları yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunda, farklı ve sıra dışı olmalarından, farklı inanç veya etnik kökenden olmalarından dolayı önyargıya maruz kalmayacaklarını bilen öğrencilerde kendine güven gelişir. Bu öğrenciler kendilerine sunulan her türlü fırsatı değerlendirmeye ve sınırlarını aşmaya hazır olacaklardır. Araştırmada Bayan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarından olan sosyo-ekonomik durum, inanç veya etnik köken gibi unsurların öğrencileri ile iletişimlerini olumsuz yönde etkilemeyeceği düşüncesi Bay

öğretmenlere göre daha yüksektir. Baylara göre daha duygusal yapıda olan bayanların bu yatkınlığı beklenen bir sonuçtur. Ancak aynı madde için eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin de diğerlerine göre daha duyarlı olmaları araştırmacı tarafından beklenen bir sonuç değildir. Bu da duyguların yansımalarının ve anlaşılmasının bireyin farkındalığı ile ilişkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Öğretmenin duygusal güvenliğe ilişkin farkındalığının göstergesi olan ve birbirleriyle ilintili diğer iki unsur ise öğretmenin öğrencisi ile rahat iletişim kurabilmesi ve öğrencilerinin duygularının dışa yansımalarını anlayabilmesidir. Öğrencileri ile rahat iletişim kurmanın önemini farkında olan öğretmen, öğrencilerinin isimlerini öğrenme gayreti içinde onlara birer birey olduklarını hissettirmek adına isimleriyle hitap etmeye özen gösterir. İletişimin tek yönlü olmadığını ve sınıf içi etkileşimde onların da fikirlerine ihtiyaç duyduğunu, öğretme sürecinde onların katılımının da gerekli olduğunu öğrencilerine yansıtır. Etkili iletişim için beden dilini ve ses tonunu doğru kullanır. Böylece öğrencilerine her türlü beklenti ve düşüncelerini kendisiyle paylaşabilecekleri mesajını verir.

Araştırmada kalabalık sınıf mevcudunun öğretmenlerin öğrencileri ile rahat iletişim kurmalarına engel teşkil ettiği görülmüştür. Kalabalık sınıf mevcudu öğretmenin öğrencilerinin büyük bir kısmının isimlerini öğrenebilmesini ve onlara isimleri ile hitap edebilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmen için iletişim kurmasında önemli olan beden duruşu, ses tonu, mimikler gibi öğrencinin duygu durumunu gösteren işaretlerin gözlemlenebilmesi açısından da kalabalık sınıf mevcudu engel teşkil etmektedir. Öğretmen öğrencisiyle iletişim kurmaya istekli olsa dahi öğrenci sayısı fazla olan gruplarda öğretmenin birebir tüm öğrencilere zaman ayırması zor olmaktadır. Bulunduğu ortamda fark edilmemesi, fark edilmesi için gerekli iletişim kurma şansını bulamaması öğrencide önemsenmediği düşüncesine neden olabilir. Önemsenmediğini düşünen öğrencinin duygusal güvenliği zedelenir ve öğrenci başarıya duygusunu ve azmini yitirebilir. Bunun sonucu ise öğrenme sürecine katılımda isteksizlik, yeni bilgi ve deneyimlere ilgisizlik olabilir.

Özet olarak öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğin sağlanabilmesi için öncelikli faktör sınıf içinde öğrenci ile etkileşim içinde olan öğretmenin;

- Duygusal güvenlik kavramının anlam ve önemini bilmesi,
- Duygusal güvenin sağlanması için kendisine düşen görev ve sorumlulukların neler olduğunu anlayabilmesi,

- Duygusal güvenliği destekleyici ve zedeleyici unsurların farkında olması gerekmektedir.

Sonuç olarak, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrencilerinin duygu durumlarını anlayabilmeleri, etkili iletişimin gereklerini yerine getirmeleri, öğrencilerine onların bireysel farklılıklarına saygı duyduklarını ve önem verdiklerini hissettirmeleri, severek ve isteyerek mesleklerini icra etmeleri, tutarlı ve güvenilir tavırlar sergileyen, özyönetim yetenekleri güçlü bireyler olmaları öğrenmenin ön koşulu olan duygusal güvenliği sağlamada gerekli unsurlardır. Araştırma sonucunda bu araştırma kapsamındaki ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrencilerin duygusal güvenlerini destekleyici bu unsurların farkında oldukları ve bu unsurları yerine getirdikleri söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Gaziantep ili Nizip ilçesine bağlı resmi ilköğretim okullarından örnekleme dahil olan İslim Marufoğlu İlköğretim Okulu, Ali Alkan İlköğretim Okulu, Adile Altınbaş İlköğretim Okulu, Hatice Seyit Çeker İlköğretim Okulu ve Tekel İlköğretim Okulu'nda görev yapmakta olan 102 ilköğretim birinci kademe öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketle ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal yetkinlikleri incelenmiştir. Veri toplama aracında yer alan sorular öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalığı belirlemede önemli olduğu düşünülen beş alt boyuta göre düzenlenmiştir: Öğrencilerin duygu durumunu

anlayabilme, Öğrencilerle iletişimde rahatlık, Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme, Mesleki memnuniyet ve Özyönetim yetenekleri.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıkları ile cinsiyet, yaş, meslekte görev süresi, mezun olunan alan, eğitim fakültesi mezunu olup olmama, çocuk sahibi olup olmama ve sınıf mevcudu arasında anlamlı farklar olup olmadığının belirlenmesi için t-testi ve tek yönlü varyans testleri yapılmıştır. Yapılan istatistikî analizler sonucunda: Öğretmenlerin cinsiyetleri ve çocuk sahibi olup olmadıkları ile öğrencilerinin duygu durumlarını anlayabilmeleri ve Bireysel farklılıklarını gözetmeleri, Sınıf mevcudu ile öğrencileri ile rahat iletişim kurabilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin duygusal yetkinlikleri ile mezuniyet alanlarında çalışmamaları, yaşları, meslekte görev süreleri veya eğitim fakültesi mezunu olup-olmamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Araştırma sonucu İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin “öğrenmenin önkoşulu olarak” duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu (Aritmetik Ortalama= 4,27) göstermiştir. Zira veri toplama aracında yer alan maddelere verilen yanıtlarda örneklem grubunda yer alan birçok İ.B.K. öğretmeni öğrencilerinin ve kendi duygularının farkında olduklarına yönelik yanıtlar vermişlerdir.

Ülkemizde eğitim ve öğretimin iyileştirilmesine yönelik birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Milli Eğitimde son yıllar itibariyle uygulanmaya başlanılan “Yapılandırmacı Öğretim Kuramı” ile uzun süredir eğitim-öğretimde göz ardı edilmiş olan öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri, zengin öğrenme ortamlarına ve yaşayarak öğrenmeye ihtiyaç konuları gündeme gelmiştir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu müfredat programları ile öğretimde önceliğin daima öğrenci olması gerektiği düşüncesi destek görmüştür. Bu bağlamda birçok okulda fiziksel ortamın iyileştirilmesi yönünde gelişmeler kaydedilmektedir. Ancak sadece fiziksel ortam ve müfredatta yapılan değişiklikler ülkede öğretimin iyileştirilmesi için yeterli olmamaktadır. Bireylerin başarısını belirleyen ve etkileyen önemli önkoşullar olan öğrenme ortamının fiziksel yeterliği ve uygunluğu kadar öğrencinin öğrenmeye zihinsel olarak hazır bulunmuşluğunu etkileyen duygusal olarak güvende olma ihtiyacının fark edilmesi ve buna yönelik çalışmaların da yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmada beynin birbirine bağlı sistemlerle çalıştığı ve bilgiler ile duyguları bir arada işlediği; duyguların ve buna paralel davranışların öğrenci

üzerinde ne tür etkiler ve sonuçlar doğuracağı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ile daha anlamlı ve etkili öğretimin yapılabileceğine dikkat çekilmek istenmiştir. Çalışma ile ülkemizde şimdiye dek çok fazla üzerinde durulmamış olan “duygusal güvenlik” kavramının eğitimciler ve özellikle öğretmenler tarafından fark edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunun ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermesi öğretim açısından umut vericidir. Zira duygusal güvenliğe ilişkin farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimleri, onların duygu durumlarını anlayabilme ve uygun öğrenme ortamları geliştirebilme, mesleki sorumluluklarının farkında olarak tutum ve davranışlarında öğrencilerine karşı tutarlı davranma ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme hususlarında duyarlı oldukları düşünülebilir. Tüm bu unsurların gözetildiği öğrenme ortamlarında öğretime devam eden öğrencilerin öğrenme istek ve arzuları ile akademik başarıları duygusal güvenliğe dair gerekli unsurların gözetilmediği öğrenme ortamlarındaki öğrencilere göre olumlu yönde fark gösterebilir.

Bireylerin eğitim - öğretim alma hakkı kadar doğal olan diğer iki hakkı *fiziksel ve duygusal olarak güvende olma ve hissetmedir*. Bu araştırmanın öğretmenlerin “duygusal yeterliliklerinin” öğrenciye yansımaları ve öğrenme ortamında “duygusal güvene” olan ihtiyaca yönelik yapılacak çalışmalara öncülük etmesi umulmaktadır.

Sonuç itibariyle, yapılan bu çalışma ile öğretim süresinde öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde duyguların ve duygusal güvenliğin yeri ve öneminin fark edilmesi ve anlaşılması, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde öğrenci ve öğretmenlerin duygularını rahatlıkla dışa yansıtabilecekleri fırsat ve deneyimlere de yer verecek düzenlemelerin yapılmasına öncülük edilmek istenmiştir. Öğrencisinin “duygusal güvenlik” gereksinimini fark edebilen öğretmen bu kavrama dair farkındalık kazanmamış meslektaşlarından bir adım önde olabilir. Zira oluşturulan duygusal güvenli öğrenme ortamında tutarlı ilişkiler, anlayış, sevgi, kendine güven, huzur, adalet, demokrasi ve yüksek motivasyon yer alacak ve tüm bu unsurların olumlu yansımaları sonucu etkili ve verimli öğrenme gerçekleşecektir. Araştırma bulguları ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenmenin önkoşulu olarak duygusal güvenliğe dair farkındalıklarının yüksek olduğunu (Aritmetik Ortalama = 4,27) göstermiştir.

Alanda Çalışanlar İçin Öneriler

- a) Her öğretim yılı sonunda Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri tarafından yürütülen hizmet içi eğitim programları müfredatına ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin duygusal yeterliklerini geliştirebilmelerine yönelik çalışmalar da dâhil edilmelidir.
- b) İlköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenler duygusal güvenlik konusunda bilgilendirilmeli ve görev yaptıkları kurumlarda bu konuya yönelik çalışmalar yapmaya sevk edilmelidir.
- c) Duygusal güvenlik ve duyguların öğrenmeye etkisi konularında okul idarecileri, öğretmenler ve velilerin farkındalık kazanmalarını hedefleyen seminer ve eğitim programları düzenlenmelidir.
- d) Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri tarafından yürütülen mesleğe yeni başlayan stajyer öğretmenlere yönelik Hazırlayıcı ve Temel Eğitim programlarında öğretmenler beyin fizyolojisi ve öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiği, hangi unsurların beyinde öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağladığı veya engel teşkil ettiği, duyguların öğrenme sürecindeki yeri ve önemi gibi konularda bilgilendirilmelidir.
- e) Okullarda sınıf mevcudu kalabalık olan gruplarda öğretmen ve öğrenci iletişimde yaşanan güçlüklerin ortadan kaldırılması için sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- f) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim alanında duygusal güvenlik ve duyguların yönetimi konularının da içinde yer aldığı ulusal ve uluslar arası düzeyde gerçekleştirilen kurultay ve sempozyumlara katılmaları konusunda teşvik edilmeli, bu tür kurultay ve sempozyumlarda ele alınan çalışmalar okul kütüphanelerine gönderilmeli, böylece öğretmenlerin alanlarında gerçekleştirilen her türlü yeni çalışma ve gelişmelerden haberdar edilmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Duygusal güvenlik alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar aşağıda belirtilen öneriler doğrultusunda çalışmalar yaparak alana katkıda bulunabilirler.
Öneriler:

- Mevcut eğitim sisteminde duygusal güvenliği tehdit edici ve/veya destekleyici ne gibi unsurlar olduğunun incelenmesi,
- Yürürlükte olan ilköğretim ders müfredatının öğrencilerin duygusal güvenliğini gözetip gözetmediğinin incelenmesi,
- Ders dışı etkinlik ve faaliyetlerin öğrenmede bilişsel ve duyuşsal sürece, duygusal güvenliğe etki ve katkılarının incelenmesi,
- İlköğretim okul yöneticilerini eğitsel mekanlarda duygusal güvenliğin gerekliliği ve önemi konusunda bilgilendirerek bu yöneticilerin kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal güvenliğe dair faaliyetler yapmalarına destek ve bakış açılarının incelenmesi,
- Öğretmenlerin öğrencileri ile iletişim sürecinde yaşadıkları duygusal güvenlik kaynaklı sorunların nedenlerinin incelenmesi,
- Öğretmenlerin duygusal yetkinliklerinin okul yöneticileri, öğrenci ve/veya veli algılarına göre incelenmesi,
- İlköğretim okulları rehberlik ve danışma hizmetlerinde duygusal güvenlik kavramına dair farkındalığın ne düzeyde olduğunun incelenmesi,
- Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda lisansüstü öğretim gören öğretmenler ile herhangi bir biçimde lisansüstü öğretim almamış olan öğretmenlerin duygusal güvenliğe dair farkındalıklarının karşılaştırılmasına yönelik inceleme yapılması,
- İlköğretim okullarının fiziki koşullarının öğrenci açısından duygusal güvenliği nasıl etkilediğinin incelenmesi,
- Öğretmenlerin kişilik yapısı ile duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,
- Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarının ders müfredatlarında beyin fizyolojisi ve öğrenme ile duygusal güvenlik konulu derslerin varlığının ve işlerliğinin incelenmesi.

KAYNAKLAR

- Abadzi, H.(2006). Efficient Learning for The Poor: Insights From The Frontier of Cognitive Neuroscience. <http://site.ebrary.com> (01.12.2009)
- Açıklan, A. (2009). Okuldaki Çocuklarımız. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. İkinci Baskı
- Bernard Weiner. (2007). Examining Emotional diversity in the Classroom: An Attribution Theorist Considers The Moral Emotions. *Emotion in Education*. Schutz, P.A. ve Pekrun, R. (Ed.). Burlington: Academic Press, s. 89-105
- Beyinde Bilgi İşleme Süreci. (t.y) <http://iys.inonu.edu.tr> (18.05.2010)
- Blake, P. R. ve Gardner, H. (2007). A First Course in Mind, Brain and Education. International Mind, Brain and Education Society and Blackwell Publishing, Cilt 1, No 2, (2007) 61-65
- Bluestein, J. (2001).Creating Emotionally Healthy Schools. Florida: Health Communications Inc.
- Bluestein, J. (2008). The Win-Win Classroom-A Fresh and Positive Look at Classroom Management. California: Corwin Press
- Brain Basics:Know Your Brain. (2001). <http://www.ninds.nih.gov> (16.11.2008)
- Caine, R. N. ve Caine, G. (1994). *Beyin Temelli Öğrenme*. Ülgen, G.(Çev.) (2002). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Chabot, D. ve Chabot, M. (2004). Emotional Pedagogy: To Feel in Order To Learn Incorporating Emotional Intelligence in Your Teaching Strategies. Canada: Trafford Publication
- Debra K. Meyer ve Julianne C. Turner. (2007). Scaffolding Emotions in Classrooms. *Emotion in Education*. Schutz, P.A. ve Pekrun, R. (Ed.). Burlington: Academic Press, s. 243-258
- Decade of the Brain (t.y) www.loc.gov/loc/brain (18.05.2010)

- Decade of the Brain (t.y) <http://book.coe.int> (21.05.2010)
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Duman, B.(2009). Neden Beyin Temelli Öğrenme. Ankara: Pegem Akademi. İkinci Baskı
- Given, B. K. (2002). The Brain's Natural Learning Systems. Association for Supervision and Curriculum Development
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J. ve Crick R. D. (2005). Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning Survey. Pastoral Care.McLaughlin, C. (Ed.), www.informaworld.com (13.05.2010)
- Jessica T.Decuir-Gunby ve Meca R. Williams.(2007). The Impact of Race and Racism on Students' Emotions;A Critical Race Analysis. *Emotion in Education*. Schutz, P.A. ve Pekrun, R. (Ed.). Burlington: Academic Press, s.205-220
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2008). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım. Üçüncü Baskı
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri. On Birinci Baskı
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. On Beşinci Baskı
- Kelly, M. (t.y.). Top Six Keys to Being A Successful Teacher. 712educators.about.com/od/teachingstrategies (27.05.2010)
- Koplow, L. (2002). Creating Schools That Heal: Real Life Solutions. New York: Teachers College Press
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 15, No 1, (2007) 93-104
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2007). Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Ankara: PegemA Yayıncılık. İkinci Baskı
- Lourens, B. (2004). Places of Emotional safety: Creating Classrooms Where " I Can". www.cyc-net.org/cycol-0304-childrenfirst.html (02.06.2010)
- Madi, B. (2006). Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. Ve Taşdan, M.(t.y.) Okul ve Öğrenci Güvenliği:Kavramsal Bir Çözümleme. <http://scholar.google.com.tr> (12.05.2010)
- Michalinos Zembylas. (2007). The Power and Politics of Emotions in Education. *Emotion in Education*. Schutz, P.A. ve Pekrun, R. (Ed.). Burlington : Academic Press, s.293-312
- Monique Boekaerts (2007). Understanding Students' Affective Processes in the Classroom. *Emotion in Education*. Schutz, P.A. ve Pekrun, R. (Ed.). Burlington : Academic Press, s. 37-56
- Moore, S. C. ve Oaksford, M. (2002). Emotional Cognition: From Brain to Behaviour. John Benjamins B.V. www.nottinghamhealthyschools.org.uk (11.05.2010)
- Öğrenme Kuramları.(t.y.) <http://www.antalya-teftis.gov.tr> (05.05.2010)
- Özden,Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Page, R. M. ve Page, T.S. (2003). Fostering Emotional Well-being in The Classroom. Canada: Jones and Bartlett Publishers. Üçüncü Baskı
- Pelitteri, J. (2006). Emotionally Intelligent School Counseling. Kentucky: Routledge Publications Qualifications and Curriculum Development Agency. <http://www.qcda.gov.tr> (23.04.2009)

- Reinhard Pekrun, Anne C. Frenzel, Thomas Goetz ve Raymond P. Perry (2007). The Control – Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. *Emotion in Education*. Schutz, P.A. ve Pekrun, R. (Ed.). Burlington : Academic Press, s. 13-37
- Rosemary E. Sutton. (2007). Teachers' Anger, Frustration and Self-Regulation. *Emotion in Education*. Schutz, P.A. ve Pekrun, R. (Ed.). Burlington : Academic Press, s. 259-274
- Schutz, P. A. ve Pekrun, R. (Ed.) (2007). *Emotion in Education*. Burlington: Academic Press
- Smith, C. ve McKee, S. (2005). *Becoming An Emotionally Healthy School-Auditing and Developing The National Healthy School Standard*. Paul Chapman Publishing
- Sousa, A. D. (2006). *How The Brain Learns*. California: Corwin Press. Üçüncü Baskı
- Summak, M. S. ve Summak Gören, A. E. (2010). *Akıllı Bebekler Akademisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Altıncı Baskı
- Summak, M. S., Summak Gören, A. E. ve Summak, P. Ş. (2010). Building the connection Between Mind, Brain and Educational Practice; Roadblocks and Some Prospects. *Procedia Social and Behavioral Sciences II*. www.sciencedirect.com 1644-1647 (13.05.2010)
- Sutton, R. E. ve Wheatley, K. F. (2003) . Teacher's Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, Sayı 15, No 4, (2003) 327-344
- Sünbül, A. M.(t.y.) Zihinsel Dinamiğimiz " Duygusal Zeka". tef.selcuk.edu.tr (11.05.2010)
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zeka. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 12-20. www.klinikpsikiyatri.org (12.05.2010)
- Türk Dil Kurumu Sözlük. www.tdksozluk.com/sozara.php (26.05.2010)
- Üstünlüoğlu, E. (2007). Beyin Temelli Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, (2007) 467-476 www.anadolu.edu.tr (13.11.2008)
- Weare ve Gray. (2003). Literature Search on the Links Between Emotional Well-being and Participation and Progression in Learning. www.scholar.google.com (02.12.2008)
- Yapıcı, M. (2008). Beyin Temelli Öğrenme Açısından Öğretmen ve Ders. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, (2008). www.universite-toplum.org (13.11.2008)
- Yıldıray, F. (2009). Öğrenme ve Öğretme Kuramları. <http://egitimbilimleri.net> (03.05.2010)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Beşinci Baskı
- Yüksel Çırak (2007). Öğrenmenin Doğası:Temel Kavramlar. *Eğitim Psikolojisi*. Kaya, A. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık. İkinci Baskı. s. 259 - 297

EKLER

<u>EK</u>		<u>Sayfa No</u>
EK-1	Araştırmayla ilgili izin yazısı	125
EK-2	Veri Toplama Aracı	126

EK 1

T.C.
NİZİP KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

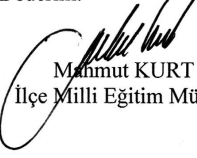
Sayı : B.08.4.MEM.4.27.06.01.243/ 430
Konu : Anket Uygulaması

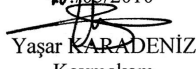
18.../05/2010

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Gaziantep Üniversitesi Nizip Meslek Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi Nafiye Nur MEŞE'nin Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilgiler Fakültesi'ne bağlı olarak "İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin duygusal güvenlik kavramına dair farkındalıklarını arttırmak" amaçlı anketi 17/05/2010 - 31/05/2010 tarihleri arasında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ekli listede belirtilen okullarda yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mahmut KURT
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18.05/2010

Yaşar KARADENİZ
Kaymakam

EK:

- 1- Dilekçe (1 Adet)
- 2- Anket Formu (2 Sayfa)
- 3- Okul isim listesi(1 Adet)



Adres : Özel İdare İşhanı, Kat:4 27700 Nizip/GAZİANTEP
Ayrıntılı bilgi : Şube Müdürü Mehmet Metin KILIÇPARLAR
Personel Şefi Mustafa YALÇINKAYA
Telefon : 517 11 08 (Santral: 517 36 40) Faks: 517 59 46
e-mail : nizip27@mek.gov.tr



EK 2

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL YETKİNLİKLERİNİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ANKET

Değerli meslektaşlarımız,

Öğrenmenin ön koşullarından birisi olan hazır bulunuşluk ve motivasyonun sağlanmasında öğrencilerin içinde buldukları eğitim-öğretim ortamlarındaki “duygusal güvenlik” oldukça önemlidir.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanan projemizde “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin duygusal güvenlik kavramına dair farkındalıklarını artırmak” amacı ile bir araştırma yapılacaktır. Araştırmaya göstereceğiniz değerli katkılarınızla daha anlamlı ve etkili sonuçlara ulaşacağımıza inanıyoruz.

İki bölümden oluşan ankette ilk bölümde *kişisel bilgileriniz*, ikinci bölümde ise *duygusal güvenliği* ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarından haberdar edileceğinizi belirterek ve sorulara tüm içtenliğinizle yanıt vereceğinizi umarak; bize zaman ayırdığınız ve sağlayacağınız katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ediyoruz.

Not: Lütfen, hiçbir biçimde kurum ismi veya kendi isminizi ankette belirtmeyiniz.

Öğr. Gör. NAFİYE NUR MEŞE
Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

- Cinsiyetiniz?
Bay Bayan
- Yaşınız?
21-30 31-40 41-50 51 ve üstü
- Mesleğinizdeki görev süreniz?
Stajyer 1-3 4-7 8-14 15 ve üstü
- Mezun olduğunuz alanda mı öğretmenlik yapıyorsunuz?
Evet Hayır
- Eğitim fakültesi mezunu musunuz?
Evet Hayır
- Çocuk sayınız?
Bekarım 0 1-2 3 ve üstü
- Sınıf mevcudunuz?
0-25 26-35 36-45 46-...

		Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilerimin duygu durumunu beden duruşu, ses tonu, mimikleri, ten rengi, nefes alış-veriş veya titreme gibi sözsüz beden işaretlerinden anlayabilirim.					
2	Öğrencilerim benimle rahatlıkla iletişim kurabilirler.					
3	Öğrencilerimin isimlerini öğrenmekte zorlanmam.					
4	Öğrencilerimi dinlemeye zaman ayırmaya çalışırım.					
5	Öğrencilerimin her birini özgün bir kişilik olarak görür ve davranışlarıyla onlara nezaket gösteririm.					
6	Öğrencilerime sınırlarını aşma çabalarında destek olurum.					
7	Öğrencilerimin sosyo-ekonomik durumu, etnik kökeni veya inancı benim onlarla iletişimime engel teşkil etmez.					
8	Kendilerini doğrudan ilgilendiren bir konuda öğrencilerimin beklenti ve görüşlerini dikkate alarak karar veririm.					
9	Öğrencilerimin özgün, farklı ve sıra dışı olma haklarına saygı duyarım.					
10	Öğrencilerime, öğrenme ortamlarının kendileri için oluşturulduğunu hissettirir; memnun oldukları veya olmadıkları koşulları belirtmelerini isterim.					
11	Öğrencilerimin duygularının altında yatan nedenleri ve onların sahip oldukları düşünceleri anlayabilirim.					
12	Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim					
13	Öğrencilerim, içinden çıkamadıkları veya çözüm bulamadıkları sorunlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.					
14	Her öğrencinin kendini iyi hissettiği, diğer alanlara göre daha fazla başarı gösterebileceği bir alan olduğuna inanır ve ona alanında başarılarını göstermesi için gerekli fırsatları sunmaya çalışırım.					
15	Öğrencilerim duygu ve düşüncelerini ifade ettiklerinde onları dinler ve karşı görüşlerimi dolaylı ve kırıncı olmadan dile getiririm.					
16	Herhangi bir konuda başarı gösteren öğrenciye onu takdir ettiğimi sözlü olarak iletirim.					
17	Gerektiğinde öğrencilerimin ödevlerine, projelerine ve sınavlarına yönelik rehberlik yapmaktan hoşlanırım.					
18	Öğrencilerin farklı yeteneklere sahip olabileceğini bilir ve ayırım yapmaksızın tüm yeteneklerin geliştirilebileceğine inanırım.					
19	Ödevlerinde ve sınavlarında daima öğrencilerimin daha iyi yapmış oldukları kısımları öne çıkarırım.					
20	Sınıfımda öğrencilerimi takım çalışması ve işbirliğine yöreklendirecek iletişim ortamını oluştururum.					
21	Öğrencilerin etkileşimli bir biçimde öğrenme sürecinde yer almalarını sağlarım.					
22	Her başarılarında ödüllendirirsem öğrencilerimin şımararak çalışmalarını yavaşlatacaklarını düşünüyorum.					
23	Sınıf düzeni ve öğretmen tutum ve davranışları öğrencilerin sınıfta kendilerini güvende hissetmeleri için önemlidir.					

		Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
24	Bir sınıfta farklı kültür, inanç veya etnik kökenden öğrenciler olması derslerin işlenişinde sorunlara neden olur.					
25	İşimi yapmaktan genellikle keyif alırım.					
26	Öğrencilerim kişiliğime saygı duyar.					
27	Duygularımın farkında olur ve kontrolden çıkmadan işlerime odaklanırım.					
28	Öğrenme eylemini mizah ve espri ile zenginleştirebilirim.					
29	Sınıfta öğrencilerimin dikkatini odaklama ve toplama benim için çok zor olmaz.					
30	Öğrencilerim, güvenilir ve tutarlı bir kişiliğim olduğuna inanırlar.					
31	Öğrencilerim, öğretim konusundaki coşku ve isteğimin farkındadırlar.					
32	Beklenmeyen durumlarda panikler, mevcut duruma hemen uyum sağlayamam.					
33	İş ortamında çatışmacı bir tutumu benimsemem.					
34	İşimde sürekli daha iyisini yapmanın arayışı içinde olurum.					
35	Gerginliğimi ve duygusal karmaşa içinde olduğumu dışarıya yansıtmam.					
36	Mesleki alışkanlıklarımı sorgular, yeni yöntem ve yaklaşımları denemeye gayret ederim.					
37	İşler istediğim gibi gitmediğinde bile ümitsizliğe kapılmam, sonuca yönelik olumlu çabalarımı sürdürürüm.					
38	Mesleğimin sabır ve tolerans gerektiren bir yönü olduğuna inanırım.					
39	Eğitimde yenilikçi ve yaratıcı uygulamaların önemli olduğuna inanırım.					
40	Jest mimikler gibi beden dili ve ses tonunun kullanımının öğrencilerin sınıfta kendilerini rahat hissetmelerine katkı sağlayacağına inanıyorum.					

TEŞEKKÜRLER...

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1978 yılında Gaziantep’te doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Gaziantep’te tamamladıktan sonra Gaziantep Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olarak Nizip Hüseyin Yalçın Çapan Lisesi’nde İngilizce öğretmenliğine başladı. 2005 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yüksek lisans programına kabul edildi. Araştırmacı halen Gaziantep Üniversitesi Nizip Meslek Yüksekokulu’nda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.

VITAE

The researcher was born in Gaziantep in 1978. After completing her primary, secondary and high school education in Gaziantep, she started studying at Gaziantep University, Faculty of Science and Letters and graduated from English Language and Literature Department in 2001. She started working as a teacher of English in Nizip Hüseyin Yalçın Çapan High School. She was accepted to the master’s programme of the Department of Programme Development in Education in Gaziantep University Social Sciences Institute in 2005. The researcher still works as an instructor in Gaziantep University Nizip Vocational School.