

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ŞİDDETSİZ İLETİŞİM KULLANMAYA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
DEVLET KOYUNCU**

GAZİANTEP – 2022

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ŞİDDETSİZ İLETİŞİM KULLANMAYA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
DEVLET KOYUNCU**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. FATMA ÇAĞLAYAN DİNÇER**

GAZİANTEP – 2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Şiddetsiz İletişim Kullanmaya İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çalışma” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 14.01.2022

Devlet KOYUNCU

ÖNSÖZ

Şiddet farklı tür ve boyutlarıyla insanlık tarihi boyunca hep var olmuştur. İçinde yaşadığımız çağda şiddetin hiçbir türünün insan olmanın onuruna yaraşmadığı ise su götürmez bir gerçektir. Bu sebeple, türü ne olursa olsun şiddetin yol açtığı sorunları çözmek istiyorsak buna erken yaşlarda iletişim dilinde şiddeti ortadan kaldırmakla başlamalıyız. Bu çalışma ile erken çocukluk eğitiminde önemli bir yeri olan okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu tezi hazırlamamda emeğini, zamanını benden esirgemeyen, çalışmanın yürütülmesinde destekte bulunan bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli danışmanım Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER'e ve önerileri ile tezime son halini vermemde katkılar sunan Prof. Dr. Nilüfer DARICA ve Doç. Dr. Derya ATABEY'e teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde desteğini ve emeğini esirgemeyen arkadaşım Burcu YALÇINKAYA'ya, motivasyonum her düştüğünde desteğini benden esirgemeyen Harun DİLEK'e, araştırmam süresi boyunca eksikliğimi tamamlayan Zübeyde Hanım Anaokulu Müdürlüğü personeline, bu çalışmada değerli görüşlerine başvurduğum öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca hayatım boyunca beni destekleyen, yanımda olan anne-babama ve hayatımın her alanında bana güç veren sevgili Tayfun UYANIK'a teşekkürlerimi sunarım.

Devlet KOYUNCU

Gaziantep, 2022

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim süreçlerinde şiddetsiz iletişim kullanma durumları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocuğun iletişim dilinin şekillendiği erken çocukluk döneminde, okul öncesi öğretmenlerinin şiddetten arındırılmış bir dil kullanması gereklidir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim hakkındaki düşünceleri, mesleki deneyimleri oldukça önemlidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşmesi yapılan bu araştırmada, görüşme yapılan öğretmenler amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim - öğretim yılında, Gaziantep il, ilçe merkezleri ve köylerinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenerek, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yetişkinlerle ve çocuklarla iletişim kurarken genel olarak kendilerini yeterli buldukları görülmüştür. Fakat şiddetsiz iletişim algılarının yeterli düzeyde olmadığı ve bu becerileri kısmi olarak kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin iletişim konusundaki tutum ve davranışlarının çalıştıkları bölgenin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmeni, çocuk, iletişim, şiddetsiz iletişim

ABSTRACT

In this study, the opinions of preschool teachers about the use of nonviolent communication in educational processes were investigated. In the early childhood period when the child's communication language is shaped, it is necessary for preschool teachers to use a language free from violence. From this point of view, the thoughts and professional experiences of preschool teachers about nonviolent communication are very important. In this study, the opinions and practices of preschool teachers about nonviolent communication were tried to be revealed. In the research, phenomenology pattern was used in qualitative research methods. In this study, in which focus group interviews were conducted through a semi-structured interview form, the teachers to be interviewed were determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling types. The study group of the research consists of 18 pre-school teachers working in official pre-school education institutions in Gaziantep city, district center and villages in the 2020-2021 academic year. The data obtained from the interviews were examined by content analysis method and themes, sub-themes and codes were reached and the findings were interpreted. As a result of the research, teachers stated that they generally consider themselves adequate when communicating with adults and children. However, it has been observed that nonviolent communication perceptions are not at a sufficient level and that they partially use nonviolent communication skills. It has been concluded that teachers' attitudes and behaviors on communication differ according to the socioeconomic status of the region they work.

Keywords:Pre-school teacher, child, communication, nonviolent communication

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	6
1.1.2. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Araştırmanın Varsayımları	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Hümanist Psikoloji	10
2.2. Carl Ransom Rogers	11
2.2.1. Sahicilik- Öğretmenin Gerçekliği	12
2.2.2. Takdir, Kabul ve Güven	12
2.2.3. Empati	13
2.3. Şiddetsiz İletişim Yaklaşımı	13
2.4. Şiddetsiz İletişimin Öğeleri	14
2.4.1 Gözlemler	15
2.4.2. Duygular	16
2.4.3. İhtiyaçlar	17
2.4.4. Ricalar	18
2.5. Şiddetsiz İletişimde Rol Oynayan Etmenler	20
2. 5. 1. Empati	20

2.5.2. Kendine Empati	21
2.5.3. İletişim Engelleri	21
2.6.Şiddetsiz İletişim ve Öğretmen	22
2.7.Okul Öncesi Dönemde Öğretmen Çocuk İlişkisi.....	24
2.8. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri.....	25
2.9. İlgili Araştırmalar	27
2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	27
2.9.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM VE GEREÇLER.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu	34
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ve Şiddetsiz İletişime Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	38
3.6. Verilerin Analizi	38
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM.....	40
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1 Sonuçlar	84
5.2 Öneriler	87
KAYNAKÇA	89
EKLER	104
Ek-1: Görüşme Soruları.....	104
Ek-2: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Kurul Sonucu	107
Ek-3: Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	108
Ek-4: Yeğitek Katılım Formu	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Değerlendirme içeren gözlem örnekleri ile salt gözlem örnekleri arasındaki farkı gösteren tablo	15
Tablo 2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı (n=18)	35
Tablo 3. Öğretmenlerin iletişim ve şiddetsiz iletişim kavramlarına yönelik görüşleri.....	41
Tablo 4. Öğretmenlerin kullandıkları iletişim şeklinin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşleri	43
Tablo 5. Öğretmenlerin kendilerini ifade etme becerilerine yönelik görüşleri	48
Tablo 6. Öğretmenlerin dinleme becerilerine yönelik görüşleri	53
Tablo 7. Öğretmenlerin iletişimde istenmeyen davranışlara yönelik görüşleri	59
Tablo 8. Çocukların duygularını ifade etme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri	66
Tablo 9. Çocukların iletişimde ihtiyaçlarına yönelik öğretmen görüşleri	70
Tablo 10. Öğretmenlerin iletişimi engelleyen faktörlere yönelik görüşleri.....	73
Tablo 11. Öğretmenlerin iletişim engellerini kullanma nedenleri.....	77
Tablo 12. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma durumlarına ilişkin görüşleri	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Şiddetsiz iletişim öğeleri.....	14
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NVC: Non-violent Communication

OLC: Quality Learning Circle



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, çalışmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Şiddetsizlik ilkesini temel alan pasifistlerin önemli savunucularından Tolstoy şiddetsiz söylem ve eylemlerin üstün ahlaki değerler olduğunu savunmaktadır. Tolstoy'un söylemlerde ve eylemlerde şiddetsizlik teorisi Hint filozofu ve politikacı Mahatma Gandhi tarafından daha da detaylandırılmış ve desteklenmiştir. Gandhi'nin teorisinin yeniliği, şiddetsizlik ilkesini etkili bir politik model olarak gördüğü ve pratik olarak uyguladığı gerçeğidir (Fiala, 2018).

Günümüz bilgi ve iletişim çağı olarak anılsa da, toplumun her kesiminden insanlar halen sorunların çözümünde çatışma ve şiddete başvurmaktadır. Bireye uygulanan fiziksel ya da duygusal şiddet bu kısır döngünün devam etmesine neden olmaktadır. Geçmişten bugüne devam eden şiddetin olumsuz etkileri ancak eğitimle durdurulabilir ve değiştirilebilir (Flowers, 2010). Şiddetsizlik eğitiminin temel amacı, genç neslin barışçılık ruhu, başkalarının haklarına ve haysiyetine saygı, doğaya ve gezegenimize nüfuz eden tüm canlı varlıklara karşı saygı çerçevesinde şiddetsiz bir temelde yetiştirilmesidir (Valiahmetova, Sapykova, 2016).

İlişkilerin olduğu her yerde sorunlar yaşanabilir ve bu sorunlar zamanla çatışmalara neden olabilir. Çatışma, bireysel istek ve ihtiyaçların farklı olması sebebiyle anlaşmazlıkların yaşanması olarak tanımlanır (D'Zurilla, Nezu, Maydeu-Olivares, 2004). Rahim (1983) ise çatışmayı ilişkilerde bireyler arasında çıkan anlaşmazlıkların sebep olduğu durum olarak tanımlamıştır. Çatışma çözme, anlaşmazlığın sona erdirilmesi için stratejiler geliştirerek, sorunların uzlaşma ile çözülmesidir (Rahim, Garrett ve Buntzman, 1992). Uzlaşma ile çözülemeyen çatışmalar zamanla şiddetin farklı türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Şiddetin her türü ise; gücü kötüye kullanma, saldırgan tutum ve davranışlar her zaman yıkımla sonuçlanır. Bu sebeple toplumlar şiddet içermeyen, iş birliği yaklaşımı, arabuluculuk, çatışma çözme gibi çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Kişiler arası sorun çözme, uzlaşma, şiddetsizlik dili her birey için önemli bir toplumsallaşma adımıdır (Flowers, 2010).

Eğitim sürecinde müfredat önemlidir ancak bununla birlikte, çok daha önemli olan, tüm eğitim seviyelerinde öğretmen-öğrenci ve kurum-öğrenci arasındaki ilişkidir (Page, 2004). Eğitimde insan ilişkilerinin amacı, hedeflenen kazanımlara ulaşılması ve bu süreçte yer alan her bir bireyin ihtiyaçlarının karşılanması için işbirliği yapmaya güdülenmeleri olarak ifade edilebilir. Eğitimde yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında köprüler kurularak herkesin ihtiyacının karşılandığı sağlıklı insan ilişkilerinin yürütüldüğü bir kültür oluşturulmalıdır. İlişkilerin niteliği, eğitimin niteliği ve öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Çınkır, 2004).

Öğrenciler okulda en fazla öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile zaman geçirmektedir. Bu sebeple öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği öğrencinin gelişimi ve akademik başarısı için çok önemlidir. İyi ilişkilerin kurulduğu bir sınıfta öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini önemseyişini düşündüklerinde, öğretmeni güvenilir bir lider olarak görürler. Bu, öğrencilerin yönergeleri takip etme, kurallara uyma, etkinliklere katılma motivasyonlarını arttırmaktadır (Papatheodorou, 2005). İyi ilişkiler ise ancak kişiler arasında iyi bir iletişim kanalı kurulabildiğinde mümkündür. İletişim sürecinde yargılama ya da eleştirilme söz konusu olduğunda; savunma, saldırma ya da geri çekilme tepkileri gösterilir. Şiddetsiz iletişim bu alışkanlıkların yerine; bireylerin kendilerini, başkalarını, niyet ve ilişkilerini yeni bir açıdan algılamalarını sağlar. Burada amaç şiddet içeren tepkiler gösterip, teşhisler koymak yerine gözlemleri, hissedilenleri ve ihtiyaçları açığa çıkarmaktır. Sınıftaki ilişkiler öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirdikleri etkileşimlerin bütünüdür (Rosenberg, 2019a). Maslow'a (2000) göre bu ihtiyaçlar; fiziksel, güvenlik, ait olma, yetkinlik ve kendini gerçekleştirme'dir. Rosenberg'in ihtiyaçları Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi birbirine koşullandırılmaz. Aksine, ihtiyaçlar, koşullara bağlı olarak her an ortaya çıkma olasılığına sahiptir ve geçicidir. Öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı bir sınıfta güvenin ve artması, dayanışmanın artmasını ve çatışmalarla birlikte sözel olarak gerçekleştirilen aşağılamaların azalmasını sağlayacaktır. Bu durum, hem öğrencilerin kendi arasında hem de öğrenci-öğretmen arasında empatinin gelişmesine katkı katkıda bulunacaktır (Goleman, 2016). Empatik ilişkilerin geliştiği bir sınıfta bireyler birbirleriyle nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda farkındalık sahibi olurlar. Bu farkındalıkla birlikte öğretmen ve öğrenciler yargılamadan ve suçlamadan çatışmaları çözebilmenin yollarını ararlar, çözümler üretirler ve uygulamalar yaparlar.

Çatışmaları şiddetsiz bir dille çözmek için öncelikle bu dil öğrenilmeli ve uygulama yapılmalıdır. Bu dil erken yaşlarda çocuğa kazandırılmalıdır. Mahatma Gandhi'nin belirttiği

gibi, “*Dünyaya barış getireceksek, çocuklarla işe başlamalıyız.*” Erdal’a (2015) göre eğitimcilerin, gündemde sıkça yer alan sorunları yok sayıp sınıflarında hiç sorun yokmuş gibi eğitime devam etmeyi bırakmaları gerekmektedir. Eğitime yön veren kişiler olarak öğretmenler barış eğitimini gündemlerine almalılardır aksi halde sorunları, çatışmaları şiddet yoluyla çözmeye devam eden nesiller yetişmeye devam edecektir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıfta öğrenmesini kolaylaştırmada önemli bir role sahiptir. Güçlü öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrenme sürecinde ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Roorda, Koomen, Spilled ve Oort, 2011). Baker, Grant ve Morlock’a (2008) göre, öğretmenler öğrencilerle güçlü ilişkiler kuramadıklarında, öğrenci davranışları tehlikeye girmektedir. Bu, öğrenmenin önünde bir engel oluşturmakta, öğretmenler ve öğrenciler için ilişkileri zorlaştırmaktadır. Bunun bilincinde olarak sınıf ortamını öğrenme ve eğitime daha uyumlu hale getirmek için öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu kişiler arası ilişkiler kurmada birbirlerini destekleyebilecekleri yolları bilmeleri önemlidir. Olumlu sınıf iklimi öğretmenden öğretmene farklılık gösterse de, genel anlamda hem çocukların hem de öğretmenlerin ilgi alanlarının dikkate alındığı, işbirliğinin gerçekleştirildiği ve grup hedeflerinin oluşturulduğu bir ortamdır. Böyle bir ortamda iletişim seviyeleri yüksektir ve çatışmalar açık ve yargılayıcı olmayan bir şekilde ele alınır (Dörnyei ve Murphey, 2003). İletişim çocukların düşüncesine ve dünyasına erişime izin veren ilişkiler geliştirmek için önemli bir beceridir. Wheatly (1992: 38), öğretmenlerin grupları dinlemek, iletişim kurmak ve iletişimi kolaylaştırmak için daha iyi beceriler geliştirmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Öğrenme yaşantı yoluyla meydana gelen davranış değişiklikleridir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yaşantı eşiğinin geçilmesi gerekir, ancak o zaman öğrenme gerçekleşir (Senemoğlu, 2018). Çocuklar, öğrendiklerinden daha fazlasını gözlemleyerek, rol model olarak öğrenirler. Bu sebeple çocuklarla birlikte çalışanlar barış eğitimi ve şiddetsiz iletişim konularında model olmalıdırlar. İletişim, eleştirel düşünme, sorumluluk, hoşgörü ve başkalarına saygıya ilişkin tutumların gelişmesi yıllar gerektirir. Başlamak için hiçbir dönem çok erken değildir. İletişimde duyguların ifade edilmesi en zor olanıdır. Öğrencilerine duygusal olarak destek olan öğretmenler: öğrencilere karşı sıcak ve sorumlu davranışlar gösterirler (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008). Olumlu sosyal ortam yaratır, pro-sosyal davranış sergiler ve öğrenciler arasında olumlu iletişimi teşvik ederler (Luckner ve Pianta, 2011). Şiddetsiz iletişim öğrenciler arasında karşılıklı saygıyı desteklemeyi ve öğrencilerin duygularının öğretmenleri tarafından takdir edilmesini önermektedir (Akt. Suzić, Marić, Malešević, 2018).

Sosyal öğrenme kuramcıları bireyin çevresindeki davranışları gözlemleyerek kendi süzgeçlerinden geçirdiklerini ve bunun sonucunda ihtiyaç duyduklarında davranışı gösterdiklerini öne sürmektedir (Senemoğlu, 2018). Sosyal öğrenme kuramı öğrenmenin ve davranış kazanmanın model alarak yani gözlem ve taklit yoluyla gerçekleştiğine dikkat çekmektedir. İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken John Dewey olmuştur. Toplumla etkileşim sonucu birey kendine has bir bellek oluşturmaktadır. Dewey'e göre, okul toplumdan bağımsız bir yapı değil, toplumun uzantısı olarak görülmelidir. Öğrencileri, toplumun üyesi gibi davranmaya ve işbirliğine yönlendirmelidir ve en iyi öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenciler ilişkisi içinde olduğunda sağlanmaktadır (Akt. Field, 2001). Saldırganlık davranışları da gözlem ve taklit yoluyla öğrenilmektedir. Bandura, sosyal öğrenme, sosyal pekiştireç ve model davranışların, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki rolünü inceleyerek ahlaki yargı gelişimini ve değerlerin öğrenilmesini bir sosyal öğrenme olarak ele almış ve çocukların ahlaki yargılarının oluşmasında sosyal öğrenmenin rolü üzerine çalışmalar yapmıştır. Bandura'ya göre ahlaki yargı ve değerler sosyal öğrenmeyle kazanılmaktadır (Gürel, 2014). Bandura (1965) tarafından yapılan bir çalışmada model alma yoluyla öğrenmenin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çocuklara modelin büyük bir bebeğe vurduğunu gösteren bir film izletilmiştir. Birinci gruba, modelin saldırganlığı için ödüllendirildiği, ikinci gruba modelin saldırganlığı için cezalandırıldığı gösterilmiştir. Üçüncü grupta ise, modelin saldırganlığının sonuçları tarafsızdır; yani, model ne ödüllendirilmiş ne de cezalandırılmıştır. Daha sonra, her üç gruptaki çocuklar bebekle birlikte bir ortamda yalnız bırakılmış ve saldırganlıkları ölçülmüştür. Saldırganlık için pekiştirilen modeli gören çocuklar en saldırgan; modelin saldırganlık için cezalandırıldığını gören çocuklar en az saldırgan ve üçüncü modeli gören çocuklar ise tarafsız saldırganlıkta diğer iki grup arasında kalmıştır. Çalışma, çocukların davranışlarının dolaylı ya da doğrudan deneyimlerden etkilendiğini göstermektedir. Bireylerin başka bir kişinin davranışlarını gözlemlemeleri, kendi davranışlarını etkilemektedir. Çocuklar doğrudan pekiştirme veya ceza yaşamamasına rağmen, davranışlarını aynı şekilde değiştirmektedirler. Sonuç olarak, gözlem ve taklit yoluyla diğer davranışlar gibi saldırganlık da öğrenilmektedir (Akt. Hergenhahn, Olsan, 2001). Bandura'nın çalışmasında görüldüğü gibi çocuklar olumlu ya da olumsuz davranışları sadece maruz kaldıklarında değil, model alma yoluyla da öğrenerek davranış haline getirmektedirler. Öğretmenlerin çocuklar için önemli bir rol model olduğu düşünüldüğünde, çocuklarla ilişkilerinde şiddetsiz iletişim dili kullanmaları, çocukların erken yaşlarda olumlu iletişim becerileri geliştirmelerini destekleyecektir.

Şiddet içeren iletişim, özgürlüğü sınırlayan, ihtiyaçların belirlenmesini reddeden, kişinin değerini azaltan ve merhameti engelleyen bir iletişim biçimidir. Bu iletişim biçimi genellikle, korku, suçluluk, utanç, övgü, suçlama, görev, yükümlülük, ceza veya ödüle neden olan manipülatif veya zorlayıcı dilin kullanılmasının sonucudur (Stamatis, 2017). Rosenberg'e (2019) göre, şiddet içeren iletişim yukarıda belirtildiği gibi tanımlandığı için, şiddetsiz iletişim şefkatli bir iletişim sürecidir, özgürlüğü en üst düzeye çıkaran, duygular ve ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin anlaşılmasını geliştiren, eşitliği destekleyen iletişim biçimidir ve şefkat yaratır. Duyguların, karşılanan veya karşılanmayan temel insan ihtiyaçlarının bir sonucu olduğunu anlamayı içerir. İhtiyaçlar karşılandığında, neşe, zevk, güven, ilham gibi olumlu duygular, karşılanmadığında ise, rahatsızlık, gerginlik, yorgunluk, özlem gibi olumsuz duygular hissedilir. Kişi başkalarıyla şiddetli bir şekilde konuşarak onları kontrolü altına alabilir. Şiddetsiz bir şekilde iletişim kurmak, zorbalık kalıplarından kaçınarak her seferinde sakinlik, şefkat ve nezaketle iletişim kurmayı gerektirmektedir. Şiddetsiz iletişim özellikle okul öncesi ve erken çocukluk eğitimi öğretmenleri tarafından her zaman tercih edilmelidir (Stamatis ve Nikolaou, 2016). Çocuklar, erken yaşlarda şiddet içeren iletişimin etkilerine karşı daha savunmasızdır. Zahn-Waxler ve arkadaşları (1994) tarafından erken yaşlarda şiddet içeren iletişime maruz kalma ile ilişkili belirtiler incelenmiş ve şiddete maruz kalan çocukların okula yoğunlaşma, hafıza bozuklukları, ebeveynleriyle endişeli bağlar, agresif oyun düzenleri, umursamaz davranışlar ve faaliyetlerinde kendilerine uygulanan sınırlamalarda daha büyük zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çocukların okul öncesi yaşlarda anti sosyal davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Şiddet döngüsünü kırmak için, öfkeyi kontrol altına almanın ve çatışmayı çözmenin yeni yolları-erken yıllarda aranmalıdır. Özellikle şiddet içeren iletişime maruz kalan çocuklara, çatışma çözme becerileri kazandırmak için ilköğretim çok geç olabilir. Çocuklar erken yaşlarda sosyal duygusal yönden yeterince desteklenmediğinde sonraki dönemlerde zorbalık ve saldırganlık gibi problem davranışlar gösterebilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009).

İnsan ilişkilerinin olduğu her yerde çatışmada doğal olarak ortaya çıkar. Çatışmalar ortadan kaldırılamasa da eğer doğru yönetilirse gerekli değişim için yapıcı bir yol bulunmuş olur. Ne yazık ki, çatışma genellikle duygusal rahatsızlığa neden olur ve çoğu yetişkinin iletişim becerisini zorlar (Katz, 1985; Vestal, Jones, 2004). Kişiler arası iletişimde bireyin dinleme ve konuşma becerileri, kendini ifade etme ve karşısındakini anlamada önemlidir. Öğretmen öncelikle sınıfındaki öğrencilerle iyi iletişim kurmalıdır (İpşir, 2002). Olumlu ilişkiler üzerine kurulan bir sınıf ikliminde çocuklar kendilerini güvende hissederler ve

dikkatlerini eğitim sürecine yöneltebilirler. İlişkilerin sağlıklı ve sağlam bir zemin üzerine kurulması da ancak en temel ihtiyaç olan konuşma ve duyulma ihtiyacı karşılandığında mümkün olacaktır. Çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi konuşmak ve anlaşılma isterler . Ancak ilişkilerin merkeze alındığı bir sınıfta hem öğretmenlerin hem de çocukların konuşma, anlaşılma, dinleme, saygı ve güven ihtiyaçları karşılanabilir. Araştırmalar bu ihtiyaçların karşılandığı sınıflarda dayanışmanın arttığını ve çatışmaların azaldığını göstermektedir (Juncadella, 2013; Baesler, Lauricella, 2014; Stamatis, 2017). Konuşma ve dinleme çok basit iki kavram gibi görünse de uygulamada bilgi, beceri ve pratik gerektirmektedir. Şiddetsiz iletişim kavramı, içinde sağlıklı ilişkilerin kurulması için gerekli olan iletişim becerileri nelerdir ve nasıl uygulanmalıdır sorularının cevaplarını barındırmaktadır.

Çocuğun aileden sonra ilişki kurduğu ilk birey olan okul öncesi öğretmenleri sınıf içinde kullandıkları iletişim dilinin öneminin farkında mıdır? Şiddetsiz iletişim dilini kullanmayı biliyorlar mı? Bu soruların cevapları rastlantıya bırakılamaz. Çocuklarda duygusal ve sosyal yetkinlik geliştirmek önemli beceriler olmakla birlikte eğitimcilerin en çok zorlandıkları alanlardır. Amerikan Psikoloji Derneği (APA) bu sorunun çözümüne ilişkin—çeşitli raporlar yayınlamıştır. Şiddeti önlemek ve çocuklara sosyal-duygusal yetkinlikler kazandırmak için erken çocukluk dönemi eğitimcilerine yönelik temel tutum, bilgi ve davranış kazandırmak üzere erken çocukluk müdahaleleri kapsamında çalışma ve uygulamalar yapmayı çözüm önerisi olarak belirtmiştir (APA, 1993).

1.1.1.Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temel problemi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında çocuklara yönelik şiddetsiz iletişim yollarını kullanmaya ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin:

- 1- İletişim ve şiddet içermeyen iletişime yönelik görüşleri nelerdir?

- 2- Şiddet içeren iletişim ve şiddet içermeyen iletişimin çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3- Kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Dinleme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- İletişimde istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6- Çocukların duygularını ifade etmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7- Çocukların iletişimde ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 8- İletişimi engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 9- İletişim engellerini kullanma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 10- Meslektaşlarıyla iletişimi nasıldır?

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Şiddet içermeyen iletişim, iletişim hatalarını fark etmeyi sağlayan ve bilinçli bir şekilde doğru iletişim kurmanın yollarını sunan rehber bir programdır (Rosenberg, 2019a). Alan yazın incelendiğinde şiddetsiz iletişim becerilerinin farklı yaş gruplarına kazandırılması konusunda deneysel çalışmalar yapıldığı ve olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Stamatis, 2017; Qudsyi vd. 2018; Džaferović, 2018). Ülkemizde de öğretmenlerin iletişim becerilerinin farklı boyutlarla ele alındığı çalışmalar mevcuttur (Yılmaz, 2011; Saltalı, Erbay, 2013; Çevik Karatekin, 2018; Ceylan, Kılıç Mocan, 2018). Fakat okul öncesi öğretmenlerine yönelik, şiddetsiz iletişim becerisinin basamakları olan kendini ifade etme becerisi, empatik dinleme becerisi, duygular, ihtiyaçlar, istenmeyen davranışlar ve iletişim engellerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim becerilerinin ortaya çıkarılması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın yapılmasını gerektiren en önemli unsur, barış temelli bir toplum için, bireylerin şiddet ortaya çıkmadan önleyici tutumlar geliştirmesini sağlamaktır. Okul öncesi dönem, çocuğu toplumsal yaşama hazırlayan bilgi beceri ve tutumların kazandırıldığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar ilk kez aileleri ve yakın çevresi dışında sosyal bir ortamda uzun süre zaman geçirmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi, beceri ve tutumları bu noktada önemlidir çünkü okul öncesi dönem kişiler arası problem çözebilen, çatışmalara

uzlaşmacı yaklaşan, arabuluculuk yapabilen şiddetsiz iletişim dilini bir yaşam biçimi haline getiren bireyler yetiştirmenin ilk basamağıdır. Eğitimcilerin ve toplulukların, çocuklarda duygusal ve sosyal yetkinlik gelişimini desteklemeleri önemlidir (Vestal ve Jones, 2004). Stamatis (2017) tarafından yapılan çalışmada tüm öğretmenlerin çocuklarla kişilerarası etkileşimlerinde ve günlük sınıf etkinliklerinde düşük seviyelerde bile olsa şiddet içeren iletişim davranışı belirtileri gösterdikleri, bu tür davranışları genellikle öğretmenle veya diğer çocuklarla çok fazla işbirliği yapmayan çocuklara veya öğretmenin yönergelerini hemen dikkate almayan çocuklara yönelik gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada en deneyimli öğretmenlerin, şiddet içeren iletişimde bulunduklarında ortaya çıkan sonuçlardan pişmanlık duydukları ve hatalı davranışlarını anladıktan sonra, daha dostane ve pedagojik olarak kabul edilebilir bir davranış sergiledikleri belirlenmiştir.

Şiddetsiz iletişim okul öncesi dönemde kazandırılması gereken evrensel bir değerdir. Okul öncesi öğretmenleri çocuklar için önemli bir rol modelidir ve bu sebeple öncelikle öğretmenler şiddetsiz iletişimi bilmeli ve uygulamalıdır. Flowers (2010), bu konudaki düşüncelerini, *“Okulda şiddet konusunda kamuoyu farkındalığına ve sıfır hoşgörüye gereksinim vardır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve anne babalar şiddet belirtilerini yakalayabilmeli ve uygun biçimde mücadele etmelidirler”* diye belirtmiştir. Öğretim, çocukların ihtiyaçlarını bilmek ve onların aktif olarak öğrenme sürecine dahil oldukları bir ortam yaratmak suretiyle gerçekleştirilir (Gillies, Ashman ve Terwel, 2007). Rosenberg (2019b), şiddetsiz iletişimi, öğrenci davranışlarının arkasında yatan duygu ve ihtiyaçlar konusunda öğretmenin farkındalığını artırarak empatik dinleme ve dürüst ifade geliştirmeyi amaçlayan kişilerarası bir iletişim yaklaşımı olarak tanımlar. Şiddetsiz iletişim, kişilerarası iletişimi vurgulamanın yanı sıra öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri hakkındaki duygusal farkındalığını artırarak sınıfta olumlu bir duygusal iklimi teşvik ederek bu iki ilkeyi de kapsayan bir strateji önerir (Rosenberg, 2019b). Hart ve Hodson (2019), iletişim becerileriyle bağlantılı olarak, öğretmenlerin sınıfta çatışmaları incelemeleri ve öğrencileriyle birlikte olumlu öğrenme ortamları yaratmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Bu noktadan hareketle çocuğun, eğitim hayatının ilk temel basamağında tanıştığı okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanma durumlarını belirlemek, var olan durumu, ihtiyaçları ortaya çıkarmak ve yapılacak diğer çalışmalarında önünü açmak adına önemlidir.

1.3.Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşme sorularını tarafsız ve objektif olarak cevapladığı varsayılmıştır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanma durumlarının belirlenmesi, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Şiddet: Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, “*Fiziksel gücün kişinin kendisine, başka bir kişiye veya bir gruba karşı yaralanmaya neden olması, ölüm, psikolojik zarara sebep olması ya da olma ihtimali bulunması*” olarak tanımlanmaktadır.

Şiddetsiz iletişim: Şiddetsiz iletişim yargılanma ve eleştirilme karşısında ortaya koyduğumuz savunma, geri çekilme ya da saldırma alışkanlıklarımızın yerine; hem kendimizi ve başkalarını, hem de niyet ve ilişkilerimizi yeni bir açıdan algılamaktır. Direnç gösterme, savunmaya geçme ve şiddet içeren tepkileri en aza indirmektir (Rosenberg, 2019a).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hümanist Psikoloji

Hümanist psikoloji 1950'lerde yeni bir etik anlayışla insan davranışının incelenmesine ve tedavisine özel bir yaklaşım geliştirmeye başlamış ve hem davranışçılığa hem de psikanalize tepki olarak doğmuştur (Encyclopedia, 2021). Hümanistler, bencil zevk arayışını tüm insan davranışlarının kökü olarak gören psikodinamik psikologların savunduğu karamsar insan doğası görüşüne itiraz ederek, insanların doğuştan gelen potansiyelini ve insanların kendi kaderlerini belirleme yeteneklerini vurgulamaktadırlar. Bu nedenle, hümanist psikolojide nihai hedef, insanların tüm potansiyellerini fark etmelerine ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktır (Encyclopedia, 2021).

Öncüleri arasında Freud'un cinselliğe yaptığı vurguyu eleştiren Alfred Adler (1870–1937), Carl Rogers (1902–1987), Abraham H. Maslow (1908–1970) vardır. Özellikle Maslow, hümanist psikoloji hareketinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır, davranışçı yaklaşımlardan insan sağlığının daha geniş ve daha bütünsel bir boyutunu tartışmaya açmıştır. Maslow, sevgi ve bağlantı gibi karmaşık insan faktörlerini hesaba katmadıkça hiçbir psikolojik teorinin gerçekten tamamlanmış olamayacağını savunmaktadır. Maslow'un geliştirdiği "kendini gerçekleştirme" kişilik teorisi ve "ihtiyaçlar hiyerarşisi" evrensel insanın başarı potansiyelini vurgulamaktadır (Encyclopedia, 2021). İnsanların kendini gerçekleştirebilmesi için belirli bir sırayla yerine getirilmesi gereken bir ihtiyaçlar hiyerarşisi tarafından yönlendirildiğini savunmaktadır. Ona göre, bireyin öncelikle fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandığında aidiyet duygusu hissedebilecektir. Maslow, psikolojik sorunların benlik saygısı ihtiyacının karşılanmasında yaşanan zorluklardan kaynaklandığını da vurgulamaktadır (Encyclopedia, 2021).

Hümanistler, insan davranışlarını eleştirel bir şekilde incelemek yerine, insanların kabulünü; insan davranışının altında yatan ortak mekanizmaları ortaya çıkarmaya çalışmak yerine, insanın benzersizliğini vurgulamaktadır. Hümanist psikolojinin bir diğer temsilcisi Carl Rogers tarafından savunulan kişi merkezli terapi yaklaşımı, kişinin deneyimlerine güvenmenin ve kendine inanmanın, kendini gerçekleştirmenin en önemli öğeleri olduğu

inancına dayanmaktadır. Kişi merkezli terapistler, empati aracılığıyla insanların kendilerini anlamalarına ve kabul etmelerine yardımcı olmaya çalışırlar, danışanın ne söylediği ya da yaptığı önemli değil, danışanın hala değerli bir kişi olduğuna dair koşulsuz inanç önemlidir.

Rogers çalışmalarıyla sadece psikoterapi alanına değil eğitim alanına da önemli katkılar sunmuştur. Yetişkinlerin yanı sıra çocukların ve ergenlerin eğitimi ile de ilgilenmiştir. *Freedom to Learn* (1969) (*Öğrenme Özgürlüğü*), eseri geleneksel okula bir eleştiriyi temsil etmektedir (Akt. Smith, 2018). Ayrıca *Becoming a Person* (1961) (*Kişi Olmaya Dair*), *A Way of Being* (1980) (*Yarının İnsanı*) adlı eserlerinde terapi yaklaşımlarıyla birlikte eğitim konusunu da ele almıştır. Eğitimde öğretme değil öğrenme kavramının önemini vurgulamış; öğretmen tutumları ve öğretmenin kolaylaştırıcı rolü üzerinde durmuştur (Rogers, 2012a, 2012b).

2.2. Carl Ransom Rogers

Carl R.Rogers, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin önemi üzerinde durmuş; takdir, kabul, güven ve empati kavramlarını eğitim sürecine uygulamıştır. Rogers, sadece psikoloji alanında değil eğitim alanında da insancıl hareketin öncü isimlerindendir. Rogers’a göre eğitimin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesine ve kapasitesini en üst seviyeye çıkarmasına yardımcı olmaktır ve bu noktada öğrenmenin rolü çok önemlidir (Rogers, 2012a, 2012b). Rogers öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve öğretmen tutumlarının erken yaşlardan itibaren bireyin gelişiminde önemli rol oynadığını vurgulamaktadır (Rogers, 2012a, 2012b). Rogers’ın sözünü ettiği öğretmen tutumları; sahicilik, takdir, kabul, güven ve empatidir. Bununla birlikte tutumların karşılıklı olarak var olması da önemlidir (2012b).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Rogers’ın öğretmen tutumları görüşleriyle örtüşmektedir. İlgili genelgede yer alan yeterlik göstergeleri arasında “*insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır*”, “*öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamlarını hazırlar*”, “*öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar*”, “*sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder*”, “*çocuk ve insan haklarını gözetir*”, “*her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir*”, gibi hususlar bulunmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017, s. 14-16).

Rogers’a göre, öğretme eylemleri ya hasarlı bir öğrenmeyle sonuçlanır ya da anlamlı bir öğrenme gerçekleşmez, anlamlı olan öğretme değil öğrenmedir. Anlamlı öğrenme bir bilgi yığılmasının ötesinde bireyin kişiliğinde ve davranışlarında fark yaratır (Rogers, 2012a, s.397). Rogers öğrenmeyi “*öğrenmenin bilişsel, duygusal ve sezgisel düzeyde birleşmesi, bu birleşmiş öğrenmenin açıkça farkında olunması*” şeklinde tanımlamıştır (Rogers, 2012b, s.257). Rogers’a göre öğrenci, öğrenme sürecinde kişisel sorumluluk almalı ve sadece bilişsel olarak değil duyuşsal olarak sürece katılmalıdır. Öğretmen ise bu öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için pozitif bir sınıf iklimi yaratmalıdır (Rogers, 1969). Rogers öğretmen tutumlarını açıklarken öğretmeni bu süreçte bir kolaylaştırıcı olarak görmekte ve bu sebeple öğretmenin de kendi duygularının farkında olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Aşağıda Rogers’ın öğretmen tutumları; sahicilik, takdir, kabul, güven ve empati kısaca açıklanmaktadır.

2.2.1. Sahicilik- Öğretmenin Gerçekliği

Rogers’a göre öğretmenin tutarlı davranışlar sergilemesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır ve bireyin tutarlı olması ancak kendi duygularının farkında olmasıyla mümkündür. Öğretmen olumlu ve olumsuz duygularını kabul eder ve öğrencileriyle ilişkilerinde gerçek benliğini ortaya koyar. “*Öğretmenin kendisi olduğu ve öğrencisinin de kendisi olmasına izin verdiği bir ilişkidir.*” (Rogers, 2012b). Kendi duygularını kabul eden bir öğretmen herhangi bir konuda öğrencilerine dayatmalarda bulunmaz ve öğrenciyi değerli bir birey olarak görür (Rogers, 2012a; 2012b).

2.2.2. Takdir, Kabul ve Güven

Öğretmenin öğrenciyi koşullu davranışları yerine getirdiğinde değil her durumda kabul ettiği bir ilişkidir (Rogers, 2012b, s. 263). Böyle bir ilişkide öğretmen öğrenciyi olumlu yönleriyle olduğu kadar olumsuz yönleriyle de koşulsuz bir şekilde kabul etmektedir (Rogers, 2012a, s. 401). Rogers’a (2012a, 2012b) göre öğretmenin öğrencinin sahip olduğu potansiyeli geliştirebilmesi için ilişkide güçlü bir güven duygusuna ihtiyaç vardır. Öğrencisinin

yapabileceğine inanan ve güvenen bir öğretmen, öğrencisinin öğrenme sürecine ve kendini geliştirmesine imkân sunacaktır (Rogers, 1969).

2.2.3. Empati

Rogers empati kavramını “*Ötekinin algı dünyasına girmek ve orada tamamıyla kendi evinde gibi olmak*” şeklinde tanımlamaktadır (Rogers, 2012b, s. 143). Rogers’a göre öğretmen öğrencinin tepkilerini, sürecin öğrenci açısından nasıl görüldüğünü ve bu süreçte neler hissettiğini anlayabiliyorsa etkili öğrenmenin bir koşulu daha sağlanmış olur. Öğrenciler öğretmenleri tarafından yargılanmadan ve değerlendirilmeden sadece anlaşılmak ister. Anlaşıldığını fark eden öğrenci “*Sonunda biri, beni analiz etmeden ya da yargılamadan ben olmak nasıl bir duygu ve nasıl bir şey anlıyor. Şimdi çiçek açıp gelişebilir, öğrenebilirim.*” duygusunu yaşar (Rogers, 2012b, s. 264). Rogers’a (1969, 2012a, 2012b) göre eğitimde değişim ve dönüşüm istiyorsak eğitimin kişiler arası ilişkilere dayanan insancıl tarafını görmezden gelerek, sadece daha iyi ders anlatımları, farklı öğrenme materyalleri, genişletilen müfredat konularıyla sorunlar çözülemeyecektir. Ancak sahicilik, takdir, kabul, güven ve empatinin var olduğu ilişkilerle eğitimde anlamlı ve etkili öğrenmenin yolu açılacaktır.

2.3. Şiddetsiz İletişim Yaklaşımı

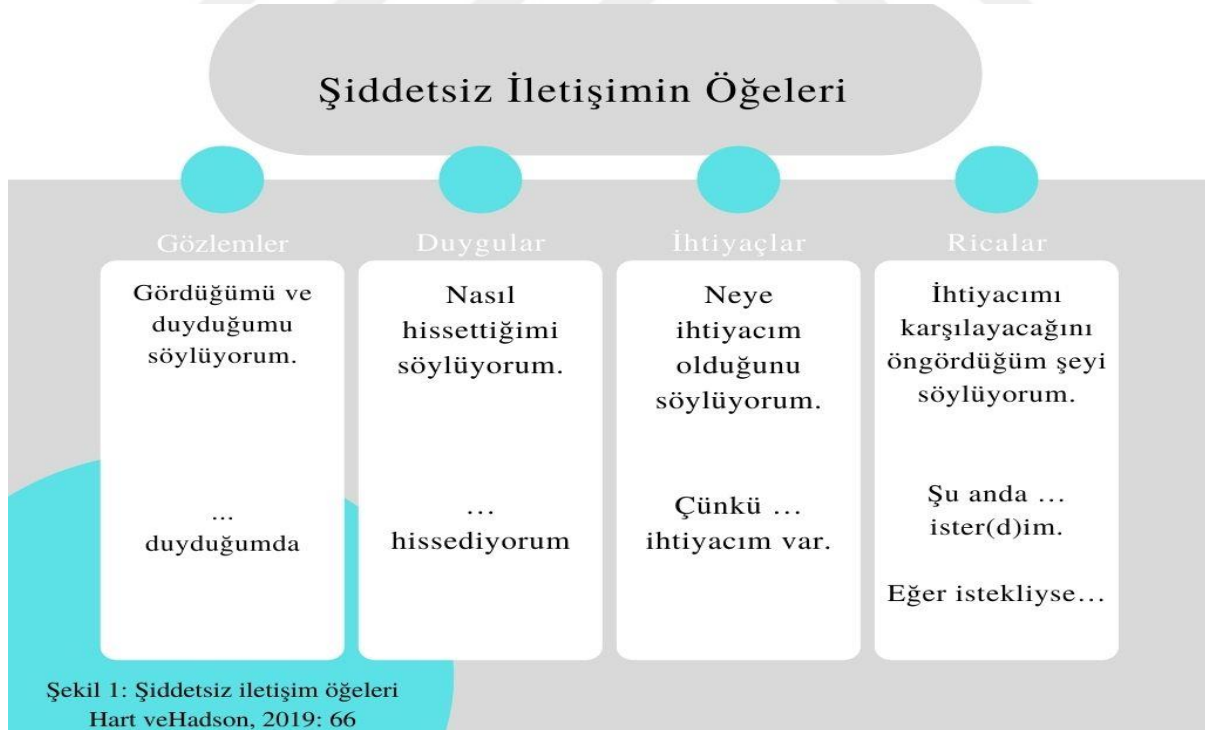
Marshall Rosenberg’in 1960’ların başlarında geliştirdiği Şiddetsiz İletişim’in temelleri hümanist psikolojinin önemli isimlerinden Carl Rogers ile yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Evde, okulda, iş yerinde yani hayatın her yerinde barış dili nasıl konuşulur, çatışma çözmenin barışçıl yolları nedir, nasıl uygulanır sorularının cevabını veren bir yaklaşımdır. Şiddetsiz iletişim, temelde bütün insanların şefkatli bir doğaya sahip olduğu, aynı temel insani ihtiyaçları paylaştığı, ihtiyaç duyduklarını ürettiğine inanılan bir stratejide davrandığı varsayımına dayanmaktadır. Şiddetsiz iletişim, şiddetsizlik, empati ve işbirlikçi iletişim ilkesini destekleyen araçlar ve ilkeler sunmaktadır. Şiddetsiz iletişim, empatik ilişkiler yaratmaya yönelik kasıtlı bir odaklanmaya dayanan kişilerarası iletişim yaklaşımıdır ve genel amacı, insanlar arasında daha kaliteli bir bağlantı kurmaktır. Bu, kişinin duygularının ve

ihtiyaçlarının her an farkına varılmasıyla veya Rosenberg'in (2019b: 32) belirttiği gibi, şu anda “içimizde canlı olanla bağlantı kurarak” başarılabilir.

Şiddetsiz iletişimin bileşenlerinin ana hatlarını çizme açısından, model iki ana bölümden oluşur: Kişinin duygu ve ihtiyaçlarının dürüst ifadesi ve başkalarının duygu ve ihtiyaçlarını empatik olarak dinleme (Jones, 2009). Şiddetsiz iletişim modeli dört adımdan oluşur: gözlemler, duygular, ihtiyaçlar ve ricalar. Her adım ayrı ayrı veya sırayla kullanılabilir ve aşağıda Şekil 1'de özetlenmiştir.

2.4. Şiddetsiz İletişimin Öğeleri

1. Bizi doğrudan etkileyen, kaydettiğimiz veya gözlemlediğimiz somut eylemler olarak gözlemler;
2. Bizi etkileyen eylemlerin gözlemini takiben duygular;
3. İhtiyaçlar ve ne istediğimize dair gerçekler (tetiklenen duyguları takip ederek);
4. İhtiyaçlarımızı karşılamak için talep etmek (diğer kişinin gerçekleştirmesini istediğimiz somut eylemler).



Şekil 1: Şiddetsiz iletişim öğeleri
Hart veHadson, 2019: 66

Şekil 1.Şiddetsiz iletişim öğeleri

2.4.1 Gözlemler

Dört aşamalı modelin ilk bileşeni, yargılamadan bağımsız gözlemleri ifade edebilmeyi içermektedir (Rosenberg, 2019a: 22). Bu, kişinin olaya kendi yorumlarını katmadan, gözlemlenebilir davranışları olduğu gibi ifade etmesidir. Gözlem ve değerlendirme birleştiğinde insanlar bunu eleştiri olarak yorumlar ve iletişim yollarını kapatırlar. Örneğin, öğrenciye “*sorumsuzsun*”, demek yerine, şiddetsiz iletişim neyin gözlemlendiğini belirtmeyi önerir, yani “*Etkinlik bittiğinde boya kalemlerini dolabına koyacağını söyledin ve onları yerine koymadın*” şeklinde ifade edilmelidir. Şiddetsiz iletişim, gözlemlenebilir davranışları, bu davranışlar ve bunun ne anlama gelebileceği hakkındaki yorumlar olarak ayırır. Rosenberg, insanların gözlemlerle karıştırılan değerlendirmeler aldıklarında, bunu eleştiri olarak algılama ihtimallerinin daha yüksek olduğunu ve bunun savunmacı bir tepkiyi neden olacağını belirtir. Yukarıdaki örnekte, bir öğretmen öğrenciye sorumsuz olduğunu aktarırsa, bu gözlemlenebilir bir olaydan ziyade öğrencinin davranışının bir genellemesi olur (Hart ve Hodson 2019: 69). İnsanlara somut bilgi vermek hem diğer kişinin öğrenmesine katkı sunacak hem de kişiler arasında bağlantıyı güçlendirecektir.

Aşağıdaki tablo, değerlendirme içeren gözlemler ile salt gözlemler arasındaki farkları göstermektedir.

Tablo 1. Değerlendirme içeren gözlem örnekleri ile salt gözlem örnekleri arasındaki farkı gösteren tablo

İletişim	Değerlendirme içeren gözlem örnekleri	Salt gözlem örnekleri
1. Değerlendirme yapanın, bu değerlendirmenin sorumluluğunu aldığını belirtmediği ifadeler	Sen fazlasıyla cömertsin.	Seni, öğle yemeği için ayırdığın paranın tamamını başkalarına verirken görünce, fazlasıyla cömert olduğunu düşünüyorum.
2. Değerlendirme çağrıştıran fiillerin kullanılması.	D. işlerini hep son ana bırakır.	D. sınavlara sadece bir gece önceden çalışır.
3. Bir kişinin düşünceleri, duyguları, niyetleri veya istekleriyle ilgili çıkarımların, olabilecek tek doğru kabul edilmesi	İşini bitiremeyecek.	Onun işini bitiremeyeceğini düşünüyorum veya “ <i>işimi bitiremeyeceğim</i> ” dedi.

4. Tahmin ile kesinliğin karıştırılması	Eğer dengeli beslenmezsen sağlığın bozulacak.	Eğer dengeli beslenmezsen sağlığının bozulabileceğinden korkuyorum.
5. Neyin ya da kimin kast edildiğine ilişkin net olmama	Göçmenler evlerine özen göstermezler.	 Caddesi'nde yaşayan göçmen ailenin kaldırımlarındaki karı temizlediklerini hiç görmedim.
6. Bir değerlendirme yapıldığı belirtilmeden, kişilerin yeteneğiyle ilgili sözler kullanılması	H. kötü bir futbolcudur.	H. 20 maçı gol atamıyor.
7. Zarf ve sıfatların, bir değerlendirme yapıldığı belirtilmeden kullanılması	J. çirkindir.	J.'in görüntüsü bana hiç çekici gelmiyor.

Kaynak: Rosenberg, 2019a: 46

2.4.2. Duygular

İkinci adımda ise herhangi bir anda yaşanmakta olan duygulara dikkat edilmektedir (Rosenberg, 2019a: 53). İnsanı gerçek manada anlamanın yolu duygulardan bağımsız olarak düşünülemez. Duyguların davranışlar üzerinde ki etkisi çoğu zaman düşüncelerden daha baskındır (Goleman, 2016). Bakırcıoğlu (2012, s.281) duyguyu bireyin kişisel olarak yaşadığı bir durumun gözlemlenebilir davranışlara yansımaları olarak tanımlarken, Atay (2011) bireyin yaşadığı olay ve durumlar karşısında, iç dünyasında oluşan tepkiler şeklinde tanımlamaktadır. Duygular insan olmanın en temel unsurlarındadır. İnsan bebeklikten itibaren duygulara sahiptir. Mutluluk, üzüntü, öfke ve korku temel duygular olarak kabul edilmektedir ve evrenseldirler (San-Bayhan ve Artan, 2011; Berk, 2013). Hart ve Hodson (2019: 68) da duyguların; mutlu hissediyorum, endişeli hissediyorum veya üzgün hissediyorum şeklinde basitçe üç kelime kullanılarak ifade edilebileceğini belirtmektedir. Duyguları bu şekilde ifade etmek, insanlar arasında net ve öz bir ifade sağlamaktadır. Yaşam boyunca insanın varlığını devam ettirebilmesinde duygular etkin ve faydalı bir işleve sahiptir. Duygular insanın hem doğaya hem de topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmıştır (Dökmen, 2000). Rosenberg de duyguların ihtiyaçlarımızın karşılandığını ya da karşılanmadığını gösterdiğini belirtmektedir. Örneğin, şiddetsiz iletişimde, "*Keyfim kaçmış hissediyorum çünkü önemsenme ihtiyacım karşılanmadı*" denilebilir (Hart, Hodson, 2019: 68). Duyguların ifadesi bu şekilde

kullanıldığında, başka bir kişinin duygularımızın nedenini adlandırmasını engeller ve bunun yerine kişinin duygularıyla bağlantılı olarak kişisel sorumluluk almasına izin verir. Öğretmenler, bu dili kullanarak çocukların duygu ve düşünceleri birbirinden ayırmalarında rol model olabilir ve onların duygularını daha iyi ifade etmelerini sağlayabilirler. Çocuğun sosyal-duygusal gelişimi de duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi ile yakından ilişkilidir. Çocuğun hem kendisiyle hem de toplumla uyum içinde olabilmesi için duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi gereklidir (Dalkılıç, 2014; Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001).

Bu ikinci adımdaki önemli bir husus, duyguların düşüncelerden ziyade duygular olarak ifade edilmesidir. Örneğin, *“Haksızlığa uğradığımı hissediyorum.”* Burada haksız olduğunu düşündüğünü söylemek bir duyguyu tanımlamamaktadır. Aksine, haksız kelimesi, bir değerlendirmeyi ifade eden bir düşüncüyü ifade etmektedir. Bu cümle şiddetsiz iletişime şöyle çevrilebilir: *“Üzgün hissediyorum çünkü daha fazla dahil edilmek isterdim.”* (Hart ve Hodson, 2019: 86). Bu adımdaki bir diğer önemli husus, öfkenin ifade edilmesidir. Rosenberg'e göre, öfke bir duygu olmaktan ziyade, bir yargı ile karıştırılmış duygunun incinme veya korkunun bir göstergesidir. Hart ve Hodson (2019: 86), öfkeyi suçlayıcı bir şekilde ifade etmek yerine (örneğin, kızgınlım çünkü o ...meli, malı), öfkenin ardındaki duygu ve ihtiyaçlarla bağlantı kurmanın daha faydalı olduğunu öne sürmektedirler. *“Üzgün hissediyorum / incinmiş / korkmuş çünkü ... ihtiyacım karşılanmıyor.”* Şiddetsiz iletişimi bu şekilde kullanmanın ana noktası, her an mevcut olan duyguları açık bir şekilde ifade etmektir.

2.4.3. İhtiyaçlar

Üçüncü adımda, kişinin duygusal durumuna sahip çıkılmasına vurgu yapılır; ancak bu sefer hissetmek yerine, hissin ardındaki ihtiyaç vurgulanır. Şiddetsiz iletişimin temel önermesi, tüm insanların paylaştığı evrensel ihtiyaçların olmasıdır (Rosenberg, 2019a). Bunlar fiziksel, duygusal ve zihinsel ihtiyaçları içerir. Örneğin, fiziksel ihtiyaçlar su, yiyecek ve barınağı içerirken, duygusal ve zihinsel ihtiyaçlar bağlantı, empati, destek ve özerkliği içermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) *“Çocuklar sadece değer gördükleri, sevdiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında*

kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir (sf.13).” ifadeleri kullanılmaktadır. Rosenberg’e (2019a:66) göre duygular, kişinin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını gösterir. Örneğin mutluluk, heyecan veya huzur gibi duygular, ihtiyaçlarımızın karşılandığını ifade eder. İhtiyaçlarımız karşılanmadığında üzüntü, korku, hayal kırıklığı gibi hoş olmayan duygular ortaya çıkabilir. Çocukların sorunlarını yetişkinlerle paylaşmaları, duygu ve ihtiyaçlarını rahatlıkla dile getirmeleri için desteklenmeleri gerekir. Kendini iyi ifade edebilen çocukların gelişimleri de desteklenmiş olacaktır (Şaşmaz, 2014). Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak öğretmenin temel görevlerindendir. Öğretmen ve çocuk arasındaki kaliteli iletişim olumlu ilişkiler geliştirmenin de yolunu açacaktır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının farkında, empati ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması beklenir (Çevik Karatekin, 2018; Kesicioğlu ve Güven, 2014).

Bu üçüncü adımın önemli bir yönü ihtiyaçlar ve stratejiler arasında ayırım yapmaktır. Rosenberg (2019a), stratejilerin bir ihtiyacı karşılamaktan ziyade, ihtiyacı karşılamamanın bir yolunu gösterdiğini savunur. İhtiyaçlara değil de stratejilere odaklanıldığında çatışma çıkma ihtimali yüksektir. İşbirliği gibi bir ihtiyaç ile bu ihtiyacı karşılama stratejisi arasında ayırım yapmak önemlidir. Çocuklardan sessiz olmalarını istemek veya gün sonunda çalışmalarını tamamlamalarını istemek gibi stratejiler bir işbirliği ihtiyacını karşılayabilirken, “Çocuklardan sessiz olmalarını istemenin” bir ihtiyaç olmadığını anlamak önemlidir. Bir ihtiyacı karşılamaya yönelik bir stratejidir. Şiddetsiz iletişim, bir ihtiyacı karşılamamanın veya bir çözüm bulmanın birçok yolu olduğu fikrine odaklanarak, bireylerin ihtiyaçlarını her an karşılamak için farklı olasılıkları ve stratejileri keşfetmelerine yardımcı olabilir (Rosenberg, 2019b, s.49).

2.4.4. Ricalar

Şiddetsiz iletişim sürecindeki dördüncü ve son adım, ihtiyaçlarımızı karşılamaya yardımcı olmak için başkalarının ne yapmasını istediğimizi sormayı içerir. Hart ve Hodson'a (2019: 73) göre, bir talepte bulunmanın kilit noktaları, mevcut, pozitif ve yapılabilir eylem dilini kullanmaktır. Bu noktalar aşağıda örneklerle özetlenmiştir.

“Rica, ne istemediğimiz değil ne istediğimizi söylemektir:

Lütfen, yönergeyi dikkatle dinleyin. (İstediğim şey)

Lütfen, yanındaki arkadaşlarınla konuşma. (İstemediğim şey)

Rica, şu andaki, şimdiki eyleme şaret eder:

Hemen beş dakika ayırıp eşyalarını kaldırmak ister misin? (şimdi, şu an)

Bundan böyle sıranı düzenli tutar mısın? (Gelecek)

Rica, eylem dilinde ifade edilir, insanların ne “olmalarını” değil ne “yapmalarını” istediğimizi anlatır.

Ben okurken sesini biraz alçaltmak ister misin? (Eylem)

Başkalarına karşı daha saygılı olur musun? (Oluş)

Rica ettiğimiz şeyleri şayet insanlar gönlllerse yapmalarını isteriz.”

İhtiyacımızı karşılayacak bir stratejiye sahip olduğumuzda, bir ricayı soru olarak sormanın en iyisi olduğunu belirtmektedir (yani, bunu yapmak ister misiniz...?) nk bu, diğer kişiye bir ricayı yerine getirmek isteyip istemediğine karar verebileceği bir seçim sunmaktadır. Bir rica, bir ihtiyacı karşılamak için yalnızca bir stratejiyi ifade ettiğinden, kişi "Hayır" ile cevap verirse, bu, diğer alternatiflerin araştırılabileceği bir diyalog açmak için bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Bu nokta, dördüncü adımın temel özelliğine götürür: ricalar ve talepler arasındaki farkı bilmek (Connor and Killian, 2012: 282).

Rosenberg, insanların istekleri talep olarak duymaları halinde suçlama, ceza veya zorlama korkusundan dolayı evet demeye daha yatkın olduklarını savunmaktadır. şiddetsiz iletişimde gerçek bir rica, bir işbirliği ve empati mesajı vermelidir. Rosenberg, bir kişinin bir rica veya talep duyup duymadığını görmenin en kolay yolunun, az önce söylediklerinizi yansıtmalarını istemek olduğunu belirtmektedir. Bir talep duyularsa, ses tonunda ve kullandıkları kelimelerde açıkça görülecektir, rneğin, “*Bunu yapmam gerektiğini söyledin ...*” Kelimeler kişinin bir talepten çok bir rica duyduğunu ima etmelidir.

Dört aşamalı sürecin temelini oluşturan ana nokta, herkesin ihtiyaçlarının “şefkatli verme ve alma” yoluyla karşılanmasına olanak tanıyan kaliteli bir ilişki yaratmaktır. şiddetsiz iletişimde, işbirliğine dayalı ilişkiler kurmanın yanı sıra kişisel sorumluluk vurgulanmaktadır. şiddetsiz iletişimin dört adımını uygularken, duyguları ve ihtiyaçları ifade etmede empati ve öz empati temel bir rol oynamaktadır.

2.5. Şiddetsiz İletişimde Rol Oynayan Etmenler

2. 5. 1. Empati

Rosenberg (2019a: 111) tarafından tanımlandığı şekliyle empati, başka bir kişiyle birlikte deneyimleri dinlemeyi ve deneyimlerin anlamını başka birinin bakış açısıyla ilişkili olarak anlamayı içermektedir. Bu süreçte, teşhis veya yorum kullanmaktan kaçınılmalıdır. Empati, zihinsel anlayış ve sempatiden belirgin bir şekilde farklıdır. Decety ve Jackson'a (2004: 75) göre, empatinin üç ana işlevsel bileşeni: benlik ve öteki arasında duygusal paylaşım, öz-ötekinin farkındalığı ve ötekinin öznel bakış açısını benimsemek için zihinsel esneklik ve ayrıca düzenleyici süreçlerdir. Rosenberg'in tanımı ile bu tanım paralellik göstermektedir. Şiddetsiz iletişim modelini kullanarak başkalarıyla empatik olarak bağlantı kurmak, kelimelerin veya davranışların arkasındaki duyguları ve ihtiyaçları fark etmek anlamına gelmektedir. Empati, öğretmenlerin fikirlerini ayarlamasını ve bir şeyleri çocuğun bakış açısından görmesini gerektirir (Cooper,1990). Empatik olmak çocuğun davranışlarına mazeretler bulmak anlamına gelmemektedir, fakat *“Bu çocuk neden bu şekilde davranıyor ve benim bu duruma yaklaşımım nedir?”* diye sormaktır (Visser 2002: 78). Hart ve Hodson (2019: 76), empatinin sözlü ifadeye bağlı olmadığını belirtirken, sözlü olarak empati kurmak seçilirse, o zaman diğer kişinin duyguları ve ihtiyaçları ile bağlantı kurulmasını önermektedir. Bu süreç genellikle diğer kişi için neler olup bittiğini tahmin etmeyi içermektedir. Empati sözel olarak yine dört adımda ifade edilmektedir.

“Gözlem: Bu probleme harcadığın zamanı düşündüğünde...

Duygu: Cesaretinin kırılmış olduğunu mu hissediyorsun?

İhtiyaç: Çünkü şimdiye dek bir sonuca ulaşmış olmayı mı isterdin?

Rica: Benim bu konudaki fikirlerimi duymak ister misin?”

Yukarıdaki örnek, şiddetsiz iletişim modelini kullanan biriyle empati kurmanın klasik bir yoludur. Bu yaklaşımda, ihtiyaç genellikle doğrudan değil, daha rahat bir şekilde iletilir, çünkü çocuklar genellikle temel ihtiyaçlarının farkında değildirler. Yukarıdaki örneği kullanarak, çocuğun anlama ihtiyacını gösteren yaklaşım, doğrudan bir çözüm bulmak için yardım isteyip istemediğini sormaktır (Rosenberg, 2019). Başkalarıyla empati kurmaya ek olarak, şiddetsiz iletişim modelinde eşit derecede önemli olan bir özellik de kendi kendine empatidir.

2.5.2. Kendine Empati

Kendine empati, yukarıda bahsedilen aynı araçları içerir, ancak empati dışı doğru değil tekrar kendine yansıtılır. Little (2008), öz empatinin amacının şu anda nasıl hissettiğiyle bağlantı kurmak ve temel ihtiyaçlarınızın farkına varmak olduğunu belirtir. Ayrıca şiddetsiz iletişimin kendine karşı empatiyi genişletme fırsatı sunduğunu ve bu nedenle iç çatışmaları çözmek için veya bir farkındalık uygulaması olarak uygulanabileceğini belirtmektedir. Bu süreç, bireyin duygularını harekete geçiren durum hakkında daha objektif olmasına ve ne olmasını istediğini netleştirmesine yardımcı olabilir. Örneğin, bir öğretmen sınıftaki çocuklardan bazılarına bağırarak için kendisini yargılıyorsa (*"Bugün harika bir iş yapmadım."*), kendisiyle empati kurabiliyordur; *"Bugün kendimi çocuklarla öyle yüksek sesle konuşurken bulduğumda, üzgün hissettim, çünkü onlarla istediğim bağlantıyı kuramadım."* (Hart ve Hodson, 2019: 76). Rosenberg (2019a: 149), kişinin öz-şefkat geliştirerek, korku, suçluluk, utanç, görev veya zorunluluktan ziyade hayata katkıda bulunma arzusuyla motive edilen seçimler yapma ihtimalinin daha yüksek olduğunu savunur. Ek olarak, Hart ve Hodson (2019), başka biriyle empati kuramadığınızda, bunun genellikle önce kendi kendinize empati kurmanız gerektiğinin bir işareti olduğunu ileri sürmektedir.

2.5.3. İletişim Engelleri

Kişiler empati odaklı sağlıklı iletişim kurmayı engelleyen bir çok tutum ve davranışı yaşamın içinde öğrenir. Bunlar kişinin kendisini ve başkalarını incitmesine sebep olan davranış ve konuşma biçimleridir. İnsanlar kendi değer yargılarıyla bağdaşmayan davranışlar sergileyen kişilere karşı, iyi ya da kötü şeklinde değerlendirmelerde bulunmaya sebep olan ahlakçı yargıları kullanma eğilimindedirler. Bu tür yargılamalar eleştirme, suçlama, kıyaslama, etiketleme, içermektedir. Dile yansıması ise: *"O tembelin teki."* *"Çok yaramaz bir çocuk."* *"Bu davranış çok yanlış."* şeklindedir (Connor and Killian, 2012; Hart ve Hodson, 2019). Gordon (2014) da, kaçınılması gereken iletişim engellerini: Tavsiye vermek, emir vermek, ahlak dersi vermek, yargılamak, eleştirmek, alay etmek, ad takmak, sorguya çekmek şeklinde ifade etmektedir. Davranışları doğru ya da yanlış şeklinde iki zıt gruba keskin bir şekilde ayıran bu iletişim şekli insanları sürekli yargılamaya, kimin iyi kimin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğu gibi empati ve anlayıştan uzak bir iletişimsizlik haline sürüklemektedir (Rosenberg, 2019a; Hovland, Harvey, and Sherif, 1957; Harvey, Prather,

White and Hoffmeister, 1968). Harvey (1961), çalışmasında yargılama ifadelerinin kullanım sıklığı ile şiddet olayları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. İnsanların iyi kötü şeklinde sınıflandırıldıkları ve kötülerin cezalandırılması gerektiğine inanılan toplumlarda şiddet olaylarının daha fazla olduğu görülürken insani ihtiyaçların önemsendiği toplumlarda daha az olduğu görülmüştür. İletişim engellerinden bir diğeri de karşılaştırma yapmaktır. Karşılaştırmalar kişiler üzerinde bir baskı oluşmasına ve kişinin hem kendisine hem de başkalarına karşı şefkatini kaybetmesine neden olur. Duygu, düşünce ve eylemlerimizin sorumluluğundan kaçmakta iletişimi engellemektedir. Olay ve durumlar karşısında sürekli hata aramak ve başkalarını suçlamak yerine gerektiğinde kişi kendini eleştirebilmeli ve sorumluluğundan kaçmamalıdır. İletişimi engelleyen faktörlerden bir diğeri de isteklerimizi talep şeklinde ifade etmektir. İnsanlar rica değil de talep ifadesi duyduklarında olumsuz tepki verme eğilimindedirler. Bu sebeple istekler emir ifadelerinden uzak, açık, anlaşılır ve net bir şekilde dile getirilmelidir. İnsanların ne yapmalarını istiyoruz? Ve neden bunu yapmalarını istiyoruz? (Connor and Killian, 2012).

2.6.Şiddetsiz İletişim ve Öğretmen

Bireysel ve toplumsal ilerlemenin sağlanabilmesi için kişilerde bulunması beklenen her çağın kendine has yeterlikleri vardır. İçinde bulunduğumuz 21. yy. becerileri; sorun çözme, eleştirel düşünce, duygusal zekâ, iş birliği, bilişsel esneklik, sosyal duygusal beceriler, öz farkındalık, duygu yönetimi, etkili iletişim, sosyal farkındalık olarak sıralanmaktadır. Bu çağın bireylerinin; öz farkındalığı yüksek, duygularını kontrol edebilen ve dengede yaşayan, kendini eleştirerek olayları ele alan, iyi bir dinleyici ve empati sahibi bireyler olması beklenmektedir. Bununla birlikte bireylerin yetişmesinde önemli bir rolü olan öğretmenlerinde bir takım yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler genel olarak; bilgi yerine beceri geliştirme odaklı, sorumluluk almayı ve sorun çözmeyi öğreten, yaşamsal değerleri ve bireysel özellikleri öne çıkaran, öz farkındalığı yüksek, sosyal duygusunu geliştiren şeklindedir (Brun and Hinostroza, 2014; Bernhardt, 2015; Clark, 2008; Trilling and Fadel 2009; Wagner, 2008). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında genel öğretmen yeterlikleri alanlarının tanımlandığı kitapta ise öğretmenlerden hem kişisel gelişim hem de mesleki gelişim ihtiyaçlarının farkında olmaları beklenmektedir. Bu yeterliliklerden bazıları; öğrencilere değer verme, öğrencileri

anlama ve saygı gösterme, öz değerlendirme yapma, okulun iyileşmesine ve gelişmesine katkı sağlama, öğrencinin gelişim özelliklerini tanıma, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciye rehberlik etme, aileyi tanıma, aile katılımı ve işbirliği sağlama şeklindedir

Eğitim her dönemde toplumsal değişim ve gelişimin aracı olmuştur. Tarım toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda oluşan basit okul modelleri sanayi devrimiyle birlikte dönüşümlere uğramaya devam etmiştir (Fırat, 2010). Günümüz toplumunda ise eleştirel düşünme becerisine sahip, empati yeteneği gelişmiş, öz farkındalığı yüksek ve sosyal ilişkileri iyi bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Bernhardt, 2015). Toplumların değişim sürecindeki başarısının merkezinde eğitim vardır. Eğitimin merkezinde ise tutum ve davranışlarıyla çocuğu ve toplumu doğrudan etkileyen, toplumun değişim ajanları olarak kabul edilen öğretmenler bulunmaktadır (Bourn, 2015). Öğretmenin toplumsal süreçlerdeki rolü düşünüldüğünde öncelikle iyi bir iletişim becerisine sahip olması beklenmektedir. Şiddetsiz iletişimin adımları göz önüne alındığında hem günlük hayatta hem de sınıf içinde sağlıklı ilişkiler kurmanın ve çağın gerektirdiği bireysel yetkinlikleri desteklenmenin yolunu açtığı görülmektedir. Şiddetsiz iletişimin ilk adımı iyi bir gözlemci olmaktır. Öğretmenin de çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını fark edip gelişimini takip edebilmesi için öncelikle gözlem yeteneğine sahip olması beklenmektedir. Sadece sınıf ortamında değil, çocuğu etkileyen tüm etmenleri iyi gözlemlemeli ve sürece bütünsel bakabilmelidir. Çünkü okul öncesi dönemde çocuk ailesinden bağımsız düşünülemez ve öğretmen sadece çocukla değil aile ile de iyi ilişkiler geliştirmelidir. Şiddetsiz iletişimde gözlemleri değerlendirmelerden ayırmak önemlidir. Öğretmenin çocuğu ve yakın çevresini kendi değer yargılarından bağımsız, olduğu gibi kavrayabilmesi etkili bir iletişim sürecinin yolunu açacaktır. Çocuklarla bağ kurmanın yolu eleştirilme kaygısı duymadan, yargılanmadan anlaşılmaktan geçmektedir (Connor ve Killian, 2012). 21. yüzyılda; eleştirel düşünme becerisi, duygularını kontrol edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme ve kendini ifade edebilme becerileri bireylerden beklenen yetkinliklerin başında gelmektedir. Şiddetsiz iletişim de ön yargılardan uzak, olay ve durumları olduğu gibi gözlemleyebilmeyi, bireylerin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını tanımayı ve anlamayı, duyguların arkasında yatan ihtiyaçları fark ederek bu ihtiyaçları gidermeyi amaçlamaktadır. Bu aşamada öğretmenin öncelikle kendi duygularının farkında olması ve duygularını ifade edebilmesi beklenmektedir. Sonrasında ise çocukların duygularını ifade etmeleri için onlara fırsatlar sunmalı ve duyguların ortaya çıkmasını sebep olan asıl ihtiyacı anlamaya çalışmalıdır. Sınıfta kurallara uyan ve oyuncaklarını yerine koyan bir çocuğa, “Teşekkürler, sen çok iyi bir çocuksun. İyi olduğun

zaman seni çok seviyorum.” ifadesi çok genel bir ifadedir ve duygu, davranışların sebebinin anlaşılmasında açık, anlaşılır değildir. “Bugün oyuncaklarını rafa koyman beni mutlu etti. Sınıf artık daha düzenli, etrafta dolaşırken daha rahat hareket edebiliyorum.” ifadesinde duygular ve sebepleri açıkça ifade edilmektedir (Connor ve Killian, 2012). Şiddetsiz iletişimin son basamağı ise ricalardır. Emir cümleleri ve talepler karşısında çocuğun eleştirilme kaygısı duyma ve savunmaya geçme ihtimali oldukça yüksektir. Çocuklarla iletişim kurarken, emir ifadesi taşıyan taleplerde bulunmak yerine soru şeklinde ifade edilen ricalar çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştıracaktır. Her çocuğun ve hatta her yetişkinin temel ihtiyacı olan sevgi ve şefkat temelli şiddetsiz iletişim dilini öğrenmek ve sınıfta uygulamak, öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk arasında sağlıklı ilişkiler gelişmesini sağlayacaktır.

2.7.Okul Öncesi Dönemde Öğretmen Çocuk İlişkisi

Çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde aile faktörü çok önemlidir. Okul öncesi eğitimle birlikte ebeveynlerin bu kritik rolüne öğretmen de katılır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, anne-baba-çocuk ilişkisine benzer bir öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri çocuğun sadece eğitiminden değil bütünsel olarak sağlıklı gelişiminden de sorumludur. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde ve uyum becerilerinde düzenleyici bir role sahiptir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Öğretmen, çocuğun aileden sonra katıldığı bu ilk sosyal ortamda grupla bir arada yaşama ve öğrenme deneyimi için gerekli ortamı oluşturmalıdır (Hagekull ve Hammarberg, 2004).

Berry ve Connor (2010), araştırmalarında öğretmen-çocuk ilişkisinin anne-çocuk ilişkisi gibi okula uyum üzerinde önemli bir yordayıcı faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi dönemdeki öğretmen- çocuk ilişkisinin uzun yıllar etkisini devam ettirebileceğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmen-çocuk ilişkileri, öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal gelişimlerini derinden etkilemektedir. Okulöncesi dönem ve lise yıllarını kapsayan araştırmalar, öğretmen-çocuk ilişkilerinin, öğrencilerin akademik kariyerleri boyunca önemini koruduğunu göstermektedir (Fredriksen ve Rhodes, 2004). Bu ilişkiler çocukların gelişimsel risk faktörlerinin ortadan kaldırılmasında önemli rol oynamaktadır. İlişkilerin kalitesi, çocukla öğretmen arasında üst düzeyde yakınlık, düşük düzeyde çatışma ve çocukların akademik ve sosyal başarılarına uzun dönemde katkı sağlayacak süreçleri içermektedir (Cottone vd., 2008).

Erken yaşlarda öğretmenleriyle olumsuz ilişkileri olan çocukların, öğretmenleriyle olumlu ilişkileri olan akranlarına kıyasla, davranışsal yeterliliklerinde düşüş olduğu gibi daha fazla sorunlu davranışlar sergiledikleri de bulunmuştur (Pianta ve ark., 1995). Okul öncesi öğretmeniyle yaşanan çatışma, pro-sosyal davranışların gerilemesine sebep olduğu gibi, akranlara yönelik saldırgan davranışların artmasına da neden olmaktadır. Güvenli ve gelişmiş öğretmen-çocuk ilişkileri o sınıftaki uygun davranışların oluşmasında ve ileriki dönemlerde çocukların daha az problemle karşılaşılmasında önemli bir faktördür (Pianta ve Stuhlman, 2004).

Çocukların kritik yeterliliklerinin gelişmesi öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesiyle; öğretmen-çocuk ilişkinin kalitesi ise iletişim süreçlerinin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen ve çocuklar arasında sağlıklı bir iletişim sürecinin oluşması için bazı gerekliliklerin yerine getirilmesi gerekir. Bu süreç rastlantıya bırakılamayacak kadar önemlidir ve bilinçli adımlar atmayı gerektirir. Şiddetsiz iletişim ise bu bilinçli adımların neler olduğunu ve nasıl uygulanması gerektiğini gösteren bir programdır. Öğretmenin bu iletişim adımlarını takip ederek uygulamaya geçirmesi çocukların da bu dille tanışmasını ve davranışlarına yansıtmasını sağlayacaktır. Öğretmen çocuğu gözlemleyerek ilgi ve ihtiyaçlarını fark etmeli, çocuğun duygularını anlamaya çalışmalı, bu duyguların ifade edilmesinin yolunu açmalıdır. Duygu ve düşüncelerinin önemsendiğini, anlaşıldığını ve koşulsuz kabul gördüğünü hisseden çocuk ve öğretmen arasında olumlu bir ilişki geliştirme yolundaki engeller kaldırılmış demektir. Ayrıca öğretmen ile kurulan olumlu ilişkiler çocukların akranlarıyla etkileşimli ve olumlu ilişki kurmasını da doğrudan etkilemektedir (Colwell ve Lindsey, 2003).

2.8. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

Akran ilişkileri aynı yaş ya da olgunluk düzeyinde olan kişilerin; yaşantı yoluyla, karşılıklı ve sürekliliği olan etkileşimlerinin bütünüdür (Berndt, 1997; Santrock, 2004; Gülay, 2010). Tanımda belirtildiği gibi; çocuğun yakın çevresinde güvendiği ve ilgi duyduğu diğer çocuklarla birlikte zaman geçirerek etkileşime girmesi akran ilişkisini başlatan süreçtir. Bu süreçte çocuk empati, iş birliği, karşılıklı saygı ve paylaşma gibi ilişkilerin gerekliliklerini öğrenir (Erten, 2012). Akran ilişkileri, çocuğun güven duygusu ihtiyacının karşılanması, sosyal ilişkilerde kendini tanıması ve değerlendirmesi, sosyal, duygusal, bilişsel gelişiminin

desteklenmesi ve en nihayetinde sosyal becerilerinin temelini oluşturulmasında önemlidir (Erwin, 2000).

Çocuk ilk olarak anne-baba ile sosyal ilişkiler kurar. Aile içindeki ilişkiler ve iletişim çocuğun hayatında kalıcı izler bırakmaktadır. Ebeveynlerle kurulan ilişkiler çocuğun akranlarıyla ilişkilerine de doğrudan ya da dolaylı olarak yansımaktadır (Gülay, 2010: 141). Ebeveynleriyle ilişkilerinde çatışmalar yaşayan çocukların, akranlarıyla ilişkilerinde daha saldırgan ve yıkıcı davranışlar gösterdikleri gözlemlenmiştir (Chen vd, 2005). Anne-baba-çocuk ilişkisi, çocuğun ilk akran ilişkisi deneyimlerine yansımaları ve sosyal ilişkilerinin temelini oluşturması sebebiyle önemlidir. Çocuğun aileden sonra akranlarıyla en yoğun zaman geçirdiğı, birlikte aynı ortamı paylaştığı zengin deneyimler yaşadığı ilk kurum okul öncesi eğitim kurumudur. Aile dışından farklı yetişkinler ve akranlarla ilk defa bir araya gelen çocuk için akran ilişkilerinin önemi de artmaktadır. Evde rol model olan ebeveynlerin yerini okulda öğretmenler almaktadır. Bu sebeple öğretmen; çocukların akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli ortamları oluşturarak, çocuklara hem model olmalı hem de onları desteklemelidir. Ladd vd. (1996), okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişiminde; onaylanma, olumsuz duyguların uygun yollarla ifade edilmesi ve nezaket davranışlarının önemini vurgulamaktadır. İlişkilerin sağlıklı yürütülebilmesi için önemli faktörlerden biri duygulardır. Bireyin sosyal ilişkilerinde başarılı olabilmesi için kendi duygularının farkında olması ve duygularını ifade etmesi; aynı zamanda başkalarının duygularını fark edip davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmesi beklenmektedir. Çocukların akranlarıyla ilişkilerinde de duygular ve empati önemli bir yere sahiptir. Çocukların sosyal ilişkilerinde; başkalarının duyguları anlayabilmeleri, kendi duygularını ifade edebilmeleri, koşullara göre duygu ve davranışlarını kontrol edebilmeleri sosyal-duygusal gelişimin önemli unsurlarındandır (Izard vd., 2001). Okula başlayan çocuk, akranlarıyla geliştirdiğı ilişkiler aracılığıyla farklı duygu durumlarıyla karşılaşır. Sınıfta akranlar arası paylaşım iletişim sürecini de başlatmaktadır. Bu iletişim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için çocuğun kendini tanıyarak, duygularını ifade etmesi; mutlu, üzgün, kızgın olduğı durumları dile getirmesi ve karşıdakinin duygularını da tanıyabilmesi önemlidir (Kocabaş ve Vural, 2011; Kuyucu, 2012). Araştırmacılar, kendi duygularının farkında olan ve başkalarının duygularını tanıyan çocukların sosyal ilişkilerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Downs ve Strand, 2008; Garner ve Waajid, 2012).

Öğretmenin sınıf içinde kullandığı iletişim dili çocukların kendi aralarında kurdukları iletişim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Şiddetsiz iletişimin gereklerini yerine getiren

öğretmen çocukların kendi aralarındaki iletişim süreçlerine de rol model olacaktır. Öğretmenin davranışlarını gözlemleyen ve taklit eden çocuklar akranlarıyla ilişkilerinde dinleme, kendini ifade etme, empati kurma, çatışmaları çözme vb. iletişim becerilerini geliştirerek olumlu sosyal ilişkiler kurabileceklerdir. Sonuç olarak olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesinde okul öncesi dönemde edinilen iletişim becerileri önemli bir fırsattır. Okul öncesi öğretmeni sınıfta akran ilişkilerinin yürütülmesine rehberlik etmeli ve iyi bir rol model olmalıdır.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yılmaz (2011) tarafından yapılan, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeylerinin kıdem ve yaşa göre incelendiği araştırmada çalışma grubunu 138 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri arasında ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Mesleki kıdem, okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimlerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı ve öğretmenlerin kıdemlerinin problem çözme becerilerine etki etmediği, yaşın empatik eğilim üzerinde etkisinin olmadığı fakat iletişim becerileri alt boyutlarından zihinsel iletişim becerilerine etkisinin olduğu saptanmıştır.

Apaydın ve Aksu (2012) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, öğretmenlerin barış eğitimi konusundaki düşünceleri incelenmiştir. On yedi öğretmenin katıldığı fenomenolojik çalışma sonucunda öğretmenlerin; şiddeti ortadan kaldırmayı barış eğitime bir alternatif olarak gördükleri ve okul yöneticilerinin barış eğitimi konusunda öğretmenlere rol model oldukları tespit edilmiştir.

Saltalı ve Erbay (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çocuk sevmeye davranışının dinleme, konuşma ve empati becerilerini yordama düzeyi araştırılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, 155 okul öncesi öğretmeni ile amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Sonuçlar,

değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çocukları sevme durumları, çocuklarla iletişimlerinde konuşma, dinleme ve empati becerilerinin anlamlı bir açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Kesicioğlu ve Güven (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik seviyeleri, empati, problem çözme, iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 462 öğretmen adayının katıldığı bu çalışma ile öğretmen adaylarının problem çözme becerisinin ve empati becerisinin artmasının mesleki öz yeterlik düzeylerinin de artmasını sağladığı görülmüştür. Sonuç olarak problem çözme becerisi, empati ve iletişim becerilerinin öğretmenlerin öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

Kartaltepe (2014), barış eğimine yönelik görüşlerini incelemek için 40 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Öğretmenlerin görüşme sürecinde barış eğitiminin temel becerileri olan, kişiler arası problem çözme, çatışma çözme, duyguları anlama ve ifade etme gibi kavramlardan hiç bahsetmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenler barışı sadece saygı, hoşgörü, iletişim, problem çözme gibi davranışlarla ilişkilendirirken, barış eğitiminin en önemli kazanımları olan; barışı anlamak, şiddeti ortadan kaldırmak, hak ve sorumlulukları anlamak, eşitlik, adalet, kalıp yargılarla mücadele gibi kavramlardan bahsetmemişlerdir.

Dereli (2016), tarafından yapılan çalışmada öğretmen-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranışlarını, sosyal problem çözme becerilerini yordama durumu incelenmiştir. Araştırmaya 4-5 yaş grubu 167 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen çocuk arasındaki ilişkide çatışmalar arttıkça sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerinin azaldığı; kaygı, öfke ve saldırganlık davranışlarının arttığı görülmüştür. Öğretmen çocuk arasındaki ilişkide yakınlık arttıkça sosyal yetkinlik, sosyal problem çözmenin arttığı; kaygı, öfke ve saldırganlık davranışlarının azaldığı ortaya konulmuştur. Sonuç olarak öğretmen çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik ve davranışların, sosyal problem çözmelerin kazanımında önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Memişoğlu ve Çatlak, 2016 yılında yaptıkları araştırma kapsamında Dünya’da ve Türkiye’de barış ve barış eğitime yönelik çalışmalar yapan kurumların web sayfaları ve yayınlamış oldukları yazılı materyalleri incelemiştir. Doküman incelemesi yapılan çalışma sonucunda, çalışmalarda çocuklar, gençler ve ailelerin hedef kitlesi olduğu, barış eğitimi içeriklerinin çocukların kendi performanslarını sergileyebilecekleri festivaller, gençlik kampları, müzik, drama, edebiyat, resim gibi sanatsal faaliyetler ve seminerlerden oluştuğu

görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yeteneklerini sergilemelerine olanak vermenin, olumlu sonuçlar meydana getirdiği gözlenmiştir. Empati kurabilme, eleştirel düşünme, çatışma çözme, farklılıklara saygı ve hoşgörülü olmanın barış eğitiminin en önemli becerileri olduğu belirtilmiştir.

Ceylan ve Kılıç Mocan (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan iletişim becerileri düzeylerinin belirlenmesi ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecindeki iletişim becerileri çeşitli demografik özellikler açısından incelendiğinde mesleki kıdem, çalışılan kurum türü, okulun bulunduğu çevreye göre farklılıklar tespit edilmiştir. Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmenlere göre daha özgüvenli oldukları, gelişmiş iletişim becerilerine sahip oldukları ve problem çözmede daha hızlı sonuçlar elde ettikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurarken iletişim beceri düzeylerinin mesleği tercih etme nedeni faktöründen etkilendiği ortaya konulmuştur. Bu farklılığın çocuk sevgisi lehine olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin çocuk sevgisinin iletişim becerilerini etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Abu ve Arslan (2020) tarafından yapılan nitel araştırmada sekiz okul öncesi öğretmenin, istenmeyen davranışlara ilişkin sınıf yönetim stratejileri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, çocuklarda itme, vurma gibi zorbalık davranışların sıklıkla görüldüğü belirtilmiştir. İstenmeyen davranışlar karşısında daha çok uyarı gibi geleneksel yolların tercih edildiği, az sayıda öğretmen tarafından alternatif yollar denendiği, öğretmenlerin bu davranışlar karşısında yetersiz kalabildiği ifade edilmiştir.

Atış Akyol, Ata Doğan ve Durmuşoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada, ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimi, iş birliği, beklentileri, aile katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi ile okul öncesi öğretmenin iletişim becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 112 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrenci ve aileleri katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile okul öncesi dönemde kurulan öğretmen-çocuk ilişkisi arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenin iletişim becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi, okul öncesi dönemde ailenin okul ve öğretmen ile olan iletişimi, iş birliği, ailenin okul ve öğretmenden beklentileri ve ailenin eğitim sürecindeki aile katılımı düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

2.9.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Jundecalla (2013), şiddetsiz iletişim konusunda yapılan nitel ve nicel çalışmaların bulgularını analiz etmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tüm çalışmalar şiddetsiz iletişim modelinin etkililiğini çeşitli ortamlarda ve çeşitli metodolojik yaklaşımlarla değerlendirmeyi veya etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Marshall Rosenberg'in yaklaşımını kabul eden ve yöntem bölümü eksiksiz çalışmalar dâhil edilmiştir. Çalışmada toplamda sekiz olmak üzere, üç nicel, iki nitel, üç karma çalışma incelenmiştir. İki çalışmada anlamlı bir sonuca ulaşılamazken, beşi istatistiksel olarak anlamlı olmak üzere altı çalışmada şiddetsiz iletişimin etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarının empati gelişimi ile çatışma çözümü ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi doğruladığı görülmüştür.

McCain'in (2014) araştırmasında altı saatlik bir şiddetsiz iletişim programının (empatik diyalog eğitimi) katılımcılar üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklem grubu, şiddetsiz iletişime bir şekilde ilgi ve merak duyan farklı çalışma alanlarından beş erkek ve dört kadın olmak üzere dokuz yetişkinden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, empatik diyalog eğitiminin, katılımcıların karşılıklı tatmin edici diyaloglara girme yetenekleri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Hooper (2015), çalışmasında şiddetsiz iletişimi (NVC) eleştirel olarak analiz etmenin yanı sıra, aynı zamanda bir Kaliteli Öğrenme Çemberi'nin (OLC) öğretmenlerin mesleki öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu nitel çalışma, şiddetsiz iletişimin içeriğine odaklanarak potansiyelini ortaya koymayı ve aynı zamanda süreç odaklı küçük bir grup yaklaşımının potansiyelini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya, dört ortaokul öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenler bir okul dönemi boyunca yedi kaliteli öğrenme çemberine katılmış ve çalışmanın hem içeriğinin (NVC) hem de sürecinin (OLC) etkisini ve potansiyelini belirlemek için ön ve son görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda şiddetsiz iletişimin yararları vurgulanırken, literatürde boşluklar olduğu da belirtilmiştir. Bunlar şiddetsiz iletişimin hangi bağlamlarda en uygun olduğunu belirlemeyi, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaklaşımı öğrendikleri süreçleri -özellikle neyin işe yarayıp neyin yaramadığını- daha derinlemesine, daha büyük ve nicel çalışmalar yoluyla şiddetsiz iletişimin genel verimliliğini ve etkililiğini değerlendirmeyi içermektedir. Şiddetsiz iletişimin umut verici

şekilde etkili olmakla birlikte zorlu öğrenci davranışları üzerinde etkili bir yöntem olup olmadığını anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Stamatis (2017), okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin geliştirdiği bazı iletişim davranışlarına -bilinçli veya bilinçsiz öğretim süreçlerinde- iletişim şiddeti ve zorbalığın olup olmadığına odaklanarak ışık tutmayı amaçlamaktadır. Öğretim süreçleri sırasında öğretmenlerin iletişim davranışlarının gözlemlerine dayanan bu çalışma, çocuklarla iletişim kurmada seçtikleri yollara ve sınıf iklimi ile ilgili sözlü ifadelerine odaklanmaktadır. Ayrıca araştırmada, çocuklar arasındaki ilişkileri etkileyen öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarına da dikkat çekilmiştir. Sonuç olarak, tüm öğretmenler çocuklarla kişilerarası etkileşimlerinde ve günlük sınıf etkinliklerinde düşük seviyelerde bile şiddet içeren iletişim davranışı belirtileri göstermiştir. En deneyimli öğretmenler, şiddet içeren iletişim belirtilerinin ortaya çıkarılmasıyla pişmanlık belirtisi göstermiş ve hatalı davranışlarını anladıktan sonra, daha dostane ve pedagojik olarak kabul edilebilir bir davranış göstererek onu değiştirmeye çalışmışlardır.

Suzić, Marić ve Malešević tarafından 2018 yılında yapılan deneysel çalışma, ilkokul çocukları arasında uygulanan şiddet içermeyen iletişim eğitim programının etkililiğine odaklanmıştır. Her oturumun 45 dakika sürdüğü eğitim programının tamamı dokuz çalıştaydan oluşmuştur. Sonuçta, bu müdahale programına katılan öğrenciler, şiddetsiz iletişim eğitim programının sekizinci bileşeni olan saldırganlığa yanıt olarak önemli gelişmeler göstermiştir. Bu çalışmada, 13-14 yaşlarındaki öğrencilerin başkalarıyla ilişkilerini geliştirmek için şiddetsiz iletişimi kullanmada başarılı bir şekilde eğitilebildiğini ve şiddetsiz iletişimin en önemli bileşeninin şiddetli iletişim yöntemlerine yanıt vermek olduğu gösterilmektedir.

Qudsyi, Trimulyaningsih, Novitasari ve Stueck (2018), tarafından Endonezya kültürüne uygun Şiddetsiz İletişim Modülü geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaya, 9-10 yaş arası ilkokul öğrencileri katılmıştır. Şiddetsiz iletişim modülü, ilkokul çağındaki çocukların gelişimlerine uygun bulunmuştur. Modülün çocuklar tarafından kolayca anlaşılma ve iyi performans gösterme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Çocukların çoğunda mutluluk, üzüntü öfke gibi temel duyguları açıkça ifade edebilme seviyesinin arttığı ve duygusal kelime dağarcıklarının geliştiği ortaya konulmuştur.

Džaferović (2018) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, okul çağındaki öğrencilerin çatışma davranışlarının nedenleri ve sıklığı bağlamında şiddetsiz iletişim

programını uygulamanın etkilerinin incelenmesidir. Yarı deneysel bu çalışmanın örneklem grubunu 11 yaşında 180 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, şiddetsiz iletişim programının uygulanmasıyla deney grubundaki öğrenciler arasında çatışmaların sayısında kontrol grubundaki öğrencilere göre azalma olduğu görülmüştür.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM VE GEREÇLER

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar insanların hayatlarında var olan fakat ayrıntılarını kavrayamadıkları fenomenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yöntemdir. Gözlem ve görüşme gibi tekniklerle verilerin ortaya konulmasında özgün yöntem ve desenler kullanılması önemlidir (Creswell, 2013).

“Creswell’e (2013) göre nitel araştırma varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlar. Bu problemi araştırmak için, nitel araştırmacılar; araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını ve hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar. Nihai yazılı bir rapor veya sunum; katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini, problemin kompleks bir açıklama ve yorumlamasını ve literatüre katkısını veya değişim çağrısını içerir (s.44).”

Nitel araştırmalarda katılımcıların bir konu ile ilgili farklı bakış açıklarını derinlemesine yansıtmak önemlidir (Creswell,2013: 47). Okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanma durumlarının derinlemesine incelenmesi amacıyla bu araştırmada fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Creswell’e göre *“Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar”(s.77)*. Fenomenoloji, hakkında fikir sahibi olunan ama derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olguların anlaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). Fenomenolojik bir çalışmada amaç, katılımcıların ilgili fenomeni içeren bilgi, yaşantı ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Fenomenolojik çalışmalarda veriler konu ile ilgili bilgi ve deneyimi olan kişilerden toplanır ve genellikle katılımcılarla görüşme veya çoklu mülakat yapılmaktadır (Creswell, 2013: 81).

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar arası etkileşim olması dinamikleri harekete geçirmekte ve zengin veri setleri elde etmeyi sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 151). Odak grup görüşmelerinde amaç, sosyal bir ortamda katılımcıların bir konu hakkındaki düşüncelerini derinlemesine kavramaktır (Büyüköztürk vd., 2019). Kreuger'e göre (1994) odak grup görüşmelerinin amacı, anlam çıkarmak değil anlama; genelleme değil, çeşitliliği tanımlama; katılımcılar hakkında açıklama değil, katılımcıların durumu nasıl algıladığını ortaya çıkarmaktır (Akt. Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011).

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar genellikle amaçlı bir şekilde belirlenmiş az sayıda örneklemle yürütülür (Baltacı, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, odak grup görüşmelerinde çalışma grubu, tartışılacak konu hakkında deneyim ya da bilgi sahibi en fazla 6-8 kişilik bir gruptan oluşur. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz (2011) ise odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının 4-10 arasında değişebileceğini belirtmektedir.

Fenomenolojik araştırmalarda katılımcılar ilgili konuda deneyim ya da bilgi sahibi kişilerden oluşmaktadır. Bu sebeple çalışmanın amacına uygun derinlemesine bilgi edinmeye olanak tanıyan amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem seçilmiştir (Büyüköztürk, 2019, s.92). Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından belirlenen özellikler ya da hazır bir kriter listesi doğrultusunda katılımcılar seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112). Bu çalışmada deneyimleri ve tecrübelerinden dolayı daha zengin veri sağlayacağı düşünülen meslekte beş yılını doldurmuş olan köy, ilçe ve il merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Eliot'a (2008) göre, *“Bir konuyla ilgili verilere ulaşmak bir odak grup görüşmesi ile mümkün olmaz; ancak genelde üç odak grup çalışması yapılması önerilmektedir”* (Balcı, 2018: 177). Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezi, ilçe merkezi ve köylerinde görev yapan 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada 18 okul öncesi öğretmeni 6'şar kişilik katılımcı gruplarına ayrılarak üç farklı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Farklı grupların temsili için çalışma grubu; Gaziantep il merkezinde görev yapan 3 kadın, 3 erkek okul öncesi öğretmeni, Gaziantep'in Nizip ilçesinde görev yapan 4 kadın, 2 erkek okul öncesi öğretmeni ve

Gaziantep'in farklı köylerinde görev yapan 4 kadın, 2 erkek okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 18 katılımcıdan oluşmaktadır.

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Fenomonoloji araştırmalarında temel nokta katılımcı kişilerin deneyimleridir. Kişilerin bu deneyimi geçmişte yaşamış olması ya da halen yaşıyor olması gerekmektedir. Bu sebeple fenomenle ilgili deneyime sahip kişilerden veri toplanması sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu iki ölçüt dikkate alınarak belirlenmiştir. Bunlar farklı grupların temsili için il merkezinde çalışıyor olma (6), ilçe merkezinde çalışıyor olma (6) köyde çalışıyor olma (6) ve tüm katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılıyor olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubundaki 18 öğretmenden 6'sı MEB'e bağlı resmi anaokullarında çalışırken, 12'si resmi anasınıflarında çalışmaktadır.

Tablo 2'de çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı (n=18)

		İl merkezinde çalışan öğretmenler	İlçe merkezinde çalışan öğretmenler	Köyde çalışan öğretmenler
Cinsiyet	Kadın	3	4	4
	Erkek	3	2	2
Yaş	21-25			1
	26-30	2	4	2
	31-35	3	1	1
	36-40	1	1	2
Öğrenim Durumu	Lisans	5	6	5
	Yüksek lisans	1	-	1
	Doktora	-	-	-
Çalıştığı okul türü	Resmi anaokulu	4	2	-
	Resmi anasınıfı	2	4	6
İletişim Eğitimi Alma Durumu	Alan	1	-	5
	Almayan	5	6	1
Şiddetsiz İletişim Eğitimi Alma Durumu	Alan	-	-	1
	Almayan	6	6	5

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerden 11'i kadın 7'si erkektir. Öğretmenlerin 1'i 21-25, 8'i 26-30, 5'i 31-35, 4'ü 36-40 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin 16'sı lisans programlarını, 2'si yüksek lisans programlarını tamamlamıştır. Öğretmenlerin 6'sı resmi anaokulunda, 12'si resmi anasınıfında çalışmaktadır. Öğretmenlerin 6'sı iletişim eğitimi almış, 12'si iletişim eğitimi almamıştır. Öğretmenlerin 1'i şiddetsiz iletişim eğitimi almış, 17'si şiddetsiz iletişim eğitimi almamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Odak grup çalışmaları yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşme formunun bir bölümü yapılandırılmış sorulardan oluşurken bir bölümü katılımcıya daha özgür cevap verme imkânı sağlayan yapılandırılmamış sorulardan oluşmaktadır (Balcı, 2018, s.164). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırma problemiyle ilgili kapsamlı soru sormayı sağlamak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin hazırlana soruların yer aldığı kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanmaya ilişkin görüşlerini saptamak üzere hazırlanmış sorular yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu ve Şiddetsiz İletişime Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kişisel bilgi formunda, öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, öğrenim durumu, çalıştığı okul türü, iletişimle ilgili eğitim alma durumları ve şiddetsiz iletişimle ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin 7 adet soru yer almaktadır.

Bu araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanma durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı

tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı görüşme sorularını hazırlarken, alan yazından yararlanmıştır

Araştırmacı tarafından benzer soruların farklı şekillerde sorulduğu iki farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla 3'er kişilik katılımcılardan oluşan 2 farklı grupta pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan pilot uygulama sonucunda soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği kontrol edilerek uygun bulunan sorular doğrultusunda görüşme formu uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Görüşme soruları okul öncesi eğitimi alanında iletişim becerileri üzerine çalışan iki öğretim üyesi; sınıf yönetimi üzerine çalışan bir öğretim üyesi; ebeveyn tutumları üzerine çalışan bir öğretim üyesi ve erken çocukluk döneminde örseleyici yaşantılar ve duygular üzerine çalışan bir öğretim üyesi olmak üzere, beş uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Açıklayıcı ve derinlemesine bilgi almayı sağlayacak sorular eklenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu 18 açık uçlu sorudan oluşmaktadır (Ek-1). Katılımcılardan onay formu alındıktan sonra görüşme formu ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Kurulu 22.10.2021 tarih ve 3743 sayılı kararı (Ek-2) ve Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 14.12.2021 tarih ve 38956503 sayılı onayı ile uygulamaya yönelik izinler alınmıştır. (Ek-3). Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın amacı katılımcılara açıklanarak, gönüllü katılımcılara ulaşılmıştır (Ek-4).

Odak grup görüşmelerinde genellikle bir moderatör ve bir raportör bulunmaktadır (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011). Bu çalışmada da araştırmacının yanında yüksek lisans yapmakta olan bir okul öncesi öğretmeni raportör olarak görev almıştır. Katılımcılara öncelikle çalışmanın amacı ve önemi anlatıldıktan sonra yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin rahat ve samimi cevaplar vermelerini sağlayacak şekilde bir ortam hazırlanmış ve grup görüşmesinde katılımcılar arasında iletişimi kolaylaştırmak için yuvarlak masa düzeninde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 90-100 dakika arasında sürmüştür.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının konuyu tarafsız olarak ele almasıdır. Araştırma sürecinin gerçeği yansıtmadaki yeterliliği ise iç geçerliliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca elde edilen verilerin ve araştırmanın sonuçlarının detaylı olarak ortaya konulması yine geçerliliğin önemli faktörlerindendir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliliği için öncelikle çalışma grubu dışından seçilen, 3'er kişiden oluşan iki farklı grupta pilot görüşmeler yapılmıştır. Sonrasında uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak iç geçerlik için üye denetimi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme döküm formunun doğruluğu, her gruptan rastgele seçilen 1 kişi olmak üzere toplamda 3 katılımcı tarafından incelenerek üye denetimi yöntemi ile onaylanmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacının süreci bütünsel olarak ele alabilmesi ve tarafsız olması araştırmanın güvenirliliği için önemlidir. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için elde edilen veriler araştırmacı ile nitel araştırma konusunda bir uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir ve elde edilen kodların tutarlı olduğu ortaya konmuştur. Aynı çalışma tema ve kategorilerin oluşturulması sırasında da tekrarlanmıştır ve yine sonuçların tutarlı olduğu ortaya konmuştur. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcı güvenirliliği formülü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$) çalışmanın güvenirlilik hesaplaması için uygulanmıştır. Araştırmacı ve bir uzmanın örnek görüşme kayıtlarına ilişkin kodlamaları incelenmiş ve uzmanlar arasındaki güvenirlilik 0.91 ($\frac{86}{86+4}$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmacı kendi tutarlılığını test etmek için, iki soruya verilen cevapları farklı zamanlarda tekrar kodladığında aynı sonuçları elde etmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesi için, geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde, verilerin analizinde en yaygın yöntem içerik analizidir (Büyüköztürk vd., 2019). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile

özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2019). Üç farklı grupta yapılan odak grup görüşmelerinde ses kayıt cihazıyla kaydedilen veriler, her görüşmeden sonra araştırmacı tarafından görüşme döküm formuna aktarılmıştır. Ses kayıtları ve görüşme döküm formları araştırmacı dışında, çalışmada raportör olarak görev alan uzman tarafından incelenerek kontrol edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analizler yapılırken tümevarım yöntemi esas alınarak, öncelikle kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar kategorilere ayrılmış ve son olarak ortak temalar altında toplanmıştır. Araştırmacı güvenilirliğini sağlamak için rastgele seçilen 4 soruya ilişkin veri dökümleri raportör olarak görev alan uzman ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlanmıştır. İki araştırmacının da kodları karşılaştırıldığında tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Yine araştırmacı ve uzman tarafından rastgele seçilen 3 sorunun kodları kategori ve temalara ayrılmış ve burada da tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Sonrasında verilerin analizi araştırmacı tarafından tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Etik kurallar ve gizlilik ilkesi gereğince il merkezinde çalışan öğretmenler; A1, A2, A3, A4, A5, A6 şeklinde; ilçe merkezinde çalışan öğretmenler; B1, B2, B3, B4, B5, B6 şeklinde; köyde çalışan öğretmenler; C1, C2, C3, C4, C5, C6 şeklinde kodlanmıştır ve katılımcı alıntıları bu kodlarla verilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen veriler tablolarla sunulmuş ve frekans (f) analizi kullanılarak öğretmen alıntıları ile desteklenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Şiddetsiz İletişim Kullanmaya İlişkin Görüşlerinin” ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma on ana temadan oluşmaktadır. Bu temalar;

- 1) Öğretmenlerin İletişim ve Şiddetsiz İletişim Kavramlarına Yönelik Görüşleri
- 2) Öğretmenlerin Kullandıkları İletişim Şeklinin Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri
- 3) Öğretmenlerin Kendilerini İfade Etme Becerilerine İlişkin Görüşleri
- 4) Öğretmenlerin Dinleme Becerilerine İlişkin Görüşleri
- 5) Öğretmenlerin İletişimde İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşleri
- 6) Öğretmenlerin Çocukların Duygularını İfade Etmelerine İlişkin Görüşleri
- 7) Öğretmenlerin Çocukların İletişimde İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri
- 8) Öğretmenlerin İletişimi Engelleyen Faktörlere İlişkin Görüşleri
- 9) Öğretmenlerin İletişim Engellerini Kullanma Nedenlerine İlişkin Görüşleri
- 10) Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Fikir Alışverişinde Bulunmaya İlişkin Görüşleri şeklindedir.

4.1. Öğretmenlerin İletişim ve Şiddetsiz İletişim Kavramlarına Yönelik Görüşlerini Gösteren Bulgular

Tablo 3’de öğretmenlerin iletişim ve şiddetsiz iletişim kavramlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin iletişim ve şiddetsiz iletişim kavramlarına yönelik görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
1.1. İletişim	Karşılıklı birbirini anlayabilme	6
	Sözlü ve sözsüz süreçlerin tamamı	4
	Karşılıklı etkileşim	4
	Duygu ve düşüncelerin paylaşımı	3
	Empati ve duyguların farkına vararak anlama	2
1.2.Şiddetsiz iletişim	Empatik ve güvenli iletişim	8
	Olumsuz ifadelerin kullanılmaması	5
	Fikrim yok	3
	Kötü söz söyleme	1
	Kendi duygularını göz ardı ederek iletişim kurma	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler iletişim kavramını, karşılıklı birbirini anlayabilme (6), sözlü ve sözsüz süreçlerin tamamı (4), karşılıklı etkileşim (4), duygu ve düşüncelerin paylaşımı (3), empati ve duyguların farkına vararak anlama (2) olarak tanımlamışlardır. Katılımcılar iletişim kavramını; A2, “Birbirini doğru anlayabilmesi ve karşılıklı bunu birbirine aktarabilmesi”; A4, “Duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşımı”; B5, “Karşımdakine vermek istediğim anlattığım ya da gösterdiğim şeyle karşımdakinin benden aldığı kesişimi”; C4, “Konuşmak ya da gülmek duruşun bakışın o çocuğa, o gözündeki ışıktan bile bir iletişim hali” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin şiddetsiz iletişim kavramına ilişkin görüşleri ise; empatik ve güvenli iletişim (8), olumsuz ifadelerin kullanılmaması (5), kötü söz söyleme (1), kendi duygularını göz ardı ederek iletişim kurma (1) olarak tanımlarken üç katılımcı bu konuda bir fikirlere olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar şiddetsiz iletişim kavramını; A4 “İletişimde şiddet nedir diye düşündüm de muhtemelen empati kuramaması ya da yargılayıcı söylemlerde bulunmak olabilir diye düşünüyorum. Şiddetsiz eğitime dönecek olursak işte yargılamadan, karşıdakini eleştirmeden, empati kurarak anlamaya çalışmak olabilir diye düşünüyorum.” A3, “Duyguların altında yatan sebeplere inerek karşıdaki insanla iletişime geçmektir asıl sebebi vererek niyeti vererek iletişime geçmektir.” B6, “...bir de çocuğun sürekli olumsuz yanlarındansa olumlu yanlarını söylemek bence şiddetsiz iletişim.” B1, “Aslında kullandığımız iletişim kanalı ne olursa olsun karşıdakini rahatsız etmeden bunu gerçekleştirmek şiddetsiz iletişim oluyor mesela illa bu karşı tarafa kötü şeyler söylemek veya karşı tarafa kötü bakmak gibi de değil mesela gereğinden fazla konuşmakta...” C1, “Fiziksel ve ruhsal olarak birbirini kırmadan anlaşabilmek” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak iletişimi, karşılıklı birbirini anlayabilme, duygu ve düşüncelerin paylaşımı olarak; şiddetsiz iletişimi ise empatik ve güvenli iletişim olarak tanımladığı görülmektedir. Yapılan tanımlamalar bilimsel çalışmalardaki iletişim ve şiddetsiz iletişim kavramlarıyla yakınlık göstermekle birlikte, yeterli düzeyde ifade edilmedikleri görülmektedir. Çetinkanat'ın (1998), öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine yaptığı bir çalışmada, iletişimin kaynak ve alıcı arasında duygu ve düşüncelerin paylaşımını temel alan bir etkileşim süreci olduğu ve bu etkileşimin sonucunda sadece davranışlarda değil duygu ve tutumlarda da değişim meydana getirdiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin iletişim kavramını bir paylaşım süreci olarak tanımlarken, iletişimin duygu ve tutumlar üzerindeki etkisine yer vermedikleri görülmektedir. Rosenberg (2019a), tarafından şiddetsiz iletişim yargılanma ve eleştirilme kaygısı taşımadan, iletişim sırasında savunma, ya da saldırma alışkanlıklarının yerine; ilişkilere sağlıklı bir bakış açısı geliştirip empati ve anlayışla, şiddet içeren tepkileri en aza indirmek şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmenlerin şiddetsiz iletişim algıları ise bilimsel tanımlamalarla örtüşmesine rağmen, şiddetsiz iletişimin önemli temel kavramları olan yargılanma, eleştirilme, savunma ya da saldırma alışkanlıklarına değinilmediği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin iletişim kavramına ilişkin algıları yeterli düzeydeyken şiddetsiz iletişim kavramına ilişkin algılarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Şiddetli ve Şiddetsiz İletişim Kullanımlarının Çocuklar Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşlerini Gösteren Bulgular

Tablo 4'de öğretmenlerin kullandıkları iletişim şeklinin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin kullandıkları iletişim şeklinin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar	Frekans
2.1.Şiddetli iletişim kullanma	2.1.1. Öğretmen açısından	Olumsuz rol model	8
		İletişimde şiddetin yeri	3
	2.1.2. Çocuk açısından	Olumsuz kişilik gelişimi	4
		Yalana teşvik	2
		Sorunları şiddetle çözme	2
		Özgüven eksikliği	1
		Otoriteye itaat	1
2.2.Şiddetsiz iletişim kullanma	2.2.1. Öğretmen açısından	Olumlu rol model	5
		Güvende hissetme	6
	2.2.2. Çocuk açısından	Kendini rahatça ifade etme	6
		Özgüven kazanma	4
		Anlaşılmama hissi	4

Öğretmenlerin kullandıkları iletişim şeklinin çocuklar üzerindeki etkisi şiddetli iletişim ve şiddetsiz iletişim kullanma şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler kendi içerisinde öğretmen ve çocuk açısından olmak üzere yine iki alt kategori olarak Tablo 4’de ortaya konulmuştur.

Şiddetli iletişim kullanmanın öğretmen açısından bulguları incelendiğinde bir grup katılımcı, öğretmenlerin şiddetli iletişim kullanmasının olumsuz rol model olmaya (8) neden olacağını ifade ederken, bir grubun ise iletişimde şiddet kullanmanın gerekli olduğunu (3) ifade ettiği görülmektedir. Katılımcılardan C4 olumsuz rol model olmayı şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben şöyle düşünüyorum, şiddetsiz iletişim şimdi hem öyle bir yanı var hem de biz bu çocukları yetiştiriyoruz. Bir şeyleri mesela bağırarak eğitim verirse çocuklar da bağıyor. Hani o etkinlik halinde çocuklarda bağıyorlar ya da ben birine kötü bir şey söylediğimde o çocuk da başka birine kötü bir şey söyleyecek Biz zaten bunu engellemeye çalışıyoruz hani sınıflarımızda çocuklar dışarıda neler bilip sınıfa taşıyorlar zaten biz onu yok etmeye çalışıyoruz.”

Şiddetli iletişimin gerekliliği üzerinde duran katılımcılardan C3, bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Hani sizin gerçekten yaptığınız ufak bir şey onu susturmuyor bu durumda diğerlerinin hakkına girmemek için şiddetli iletişime de ufakta olsa girmek gerekiyor. Mesela kötü bir söz söylediğinde hani bunu nasıl şimdi şiddetsiz iletişimle, gerçekten o çocuklar ağza alınmayacak bir küfür duyduğunda nasıl düzelteceğim şiddetsiz iletişimle mi? Çünkü çocuk 20 saat bu küfürün içinde bunun kötü olduğunu nereden bilecek ki kötü olsa ailem kullanmaz diyecek, ya ağzına bir tane vuracağım bir daha bunu sakın kullanma diye, çoğumuz biberle korkuturuz aslında biber süreceğim bunu bir daha söylersen işe yarıyor gerçekten, biber sürüp de ağzına bir daha kötü söz almayan çocuklar var.”

Aynı şekilde katılımcılardan C1 şiddetli iletişimin gerekliliğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Sınıftayız bir gün 10'ar 10'ar saymayı artık öğreniyoruz. Arkadaşlarına şarkı ile türkü ile öğretmeye çalışırken sürekli biri rahatsız ediyor küfür ediyor arkadaşlarını 10 kere uyardım 11'de geldim kulağına hafifçe çektim yapma yaparsan bir daha seni almam dedim. O, ondan sonra sustu ve o şarkıyı o da öğrendi burada şiddeti savunuyorum dememin sebebi yanlış anlaşılmasın şu, şimdi ben 3 saat boyunca çocuğa kibar nazik bir şekilde anlatıyorum çocuk evine gidiyor babasından annesinden o küfürleri herhalde sokaktan duymuyor bir yerlerden duyuyor ben sınıfta 3 saat bunu düzeltiyorum, gidiyor 21 saat annesini babasıyla kalıyor şimdi ben bir tek onu çözmeye çalışsam sınıfta 7-8 öğrenci var. Onların hakkına gireceğim. Çünkü sınıfta ona iyi davranmaya çalıştıkça diğerlerinin hakkına giriyorum ama bir kere oğlum yapma deyip kulak çekmek dediğimde koparmak değil, şöyle hafif katılmıyorum, ama o benim sert bakışların ve bundan yapmaması gerektiğini anlıyor susuyor. Ben de diğerlerini öğretebiliyorum savunuyorum dediğim bu.”

Şiddetli iletişim kullanmanın çocuk açısından bulguları incelendiğinde, katılımcıların şiddetli iletişim kullanmanın çocuklar üzerindeki etkilerini, olumsuz kişilik gelişimi (4), yalana teşvik (2), sorunları şiddetle çözme (2), özgüven eksikliği (1), otoriteye itaat (1) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan A1, şiddetli iletişimin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini şu şekilde dile getirmektedir:

“Kötü bir değer yargısı oluşturacak, çocuklarda olumsuz bir kişiliğin gelişmesine de yol açacak. Yani mesela öğretmenden çocuklar gördüğü şeyleri kendi

akranları arasında da yapabiliyorlar olumlu gördüğü şeyleri kendi arasında yapıyor bu defa bizim başvuracağımız şiddetli iletişim çocuklarda soruna bile yol açabiliyor sınıflarda.”.

Katılımcılardan A6, “Aslında tamamen o yaşta karakter oluştuğu için çocukların tamamen olumsuz yönde etkilendiğini düşünüyorum şiddete meyilli, istediklerini şiddet yoluyla şiddete başvurarak yapmayı tercih eden çocuklar yetiştirmiş olacağız.” ; B5 ise “Suçluluk ve kaygı düzeyi artar yalana teşvik eder, çocuk kendini rahat bir şekilde ifade edemez.” ifadeleriyle iletişimde şiddetin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini ifade ettikleri görülmektedir.

Şiddetsiz iletişim kullanmanın öğretmen açısından bulguları incelendiğinde; katılımcıların öğretmenlerin şiddetsiz iletişim kullanmaları halinde olumlu rol model (5) olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan A4 olumlu rol model olmaya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Hayatları boyunca kuracakları iletişim yönünü belirleyecek aslında bizim onlarla kurduğumuz iletişim, hocamın da dediği gibi rol model olma bence çok önemli çünkü çocuk bizden ne görüyorsa arkadaşlarıyla da iletişimini o şekilde kuruyor. Oyuncaklarıyla oynarken bile o iletişimi ifade ediyor anladığı şekli ile... Biz onlarla doğru bir iletişim kurduğumuz da onlar da bundan sonra hayatta ya da çevrede hangi iletişimi kullanacak bunu belirliyoruz.”

Katılımcılardan C4’ün “Bence en önemlisi de iletişimin böyle bir şey olduğunu düşünür ve kendi de şiddetsiz bir iletişim kurma çabası içine girer rol model oluruz” ifadeleriyle olumlu rol model olmanın önemini vurguladığı görülmektedir.

Şiddetsiz iletişim kullanmanın çocuk açısından bulguları incelendiğinde, katılımcıların şiddetsiz iletişimin çocuklar üzerindeki etkilerini, güvende hissetme (6), kendini rahatça ifade etme (6), özgüven kazanma (4), anlaşılma hissi (4) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan A5’in şiddetsiz iletişimin çocuk üzerindeki etkilerini “Ben aslında her yaşta insanın bunun içinde çocuk da var, mutlu olabilmesi için anlaşılması gerektiğini düşünüyorum. Biz ilk öğretmenleri oluyoruz genelde güven duygusunu da bizden alıyorlar güvende hissetmeleri için gerekli.” şeklinde ifade ettiği görülmektedir. B6 “Öncelikle çocuğun kendini olduğu gibi ifade etmesini sağlar yalana ya da farklı bir şeye gerek duymadan çocuk ne hissediyorsa onu söyler onu yapar ama yanlış ama doğru çocuğun

net fikrini alabilirsiniz şiddetsiz iletişim kullandığınızda.” ifadeleriyle şiddetsiz iletişim kullanmanın çocuk üzerindeki olumlu etkilerini sıraladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin şiddetli ya da şiddetsiz iletişim kullanmanın çocuklar üzerindeki etkileri konusundaki görüşleri incelendiğinde, şiddetli iletişim kullanan öğretmenlerin olumsuz rol model olacağını, şiddetsiz iletişim kullanan öğretmenlerin ise olumlu rol model olacağını ifade ettikleri görülmektedir. İletişimde şiddetin gerekli olduğunu ifade eden öğretmenlerin ise köy okullarında çalıştığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenler şiddetli iletişim kullanmayı gerekli gördüklerini açıkça ifade ederken il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin bu ifadelere değinmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerden C1 çocuklara karşı olan tutum ve davranışlarının çalıştığı kurumlara göre farklılaştığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Çok uç noktalarda ki okullarda çalıştım, çok iyi bir anaokulundan bir köy okuluna geldim. İki farklı dünyalar tamamen. Şiddetsiz bir eğitim olması gerektiğine inanmıyorum şiddetli eğitimin olması gerektiğini de düşünüyorum. İki örnek vereceğim bir şu an köydeki öğrencim biri de eski okulumda ki öğrencim - annesi genel cerrah babası avukat- bu çocuk sandalye fırlattı, arkadaşlarını yumrukladı anne-baba ilgisinden mahrum da değil ilgileniyorlar. Ama rehber öğretmenimiz vardı neler neler yaptı. Bu çocuğa 6 ay boyunca hiçbir şekilde şiddet eyleminde bulunmadık sürekli uyardık çocukta en ufak bir değişim olmadı. Burada köydeki öğrencim yedi kardeşler, ben çocuğun babasının çocuğun varlığından haberi olduğundan bile şüpheliyim. Çocuğun ettiği küfürleri burada çoğunuz duymamışsınızdır ve hocam bunu sınıfta bağıra bağıra söylüyor. Bu çocukta fiziksel zihinsel hiçbir sorun yok. Hani bizi suya götürür susuz getirir. Şöyle konuma geleyim bu çocuğu sene başından beri yüz yüze bulduğumuz eğitim içerisinde defalarca kez konuştum ben şiddet yanlısı bir insan değilim ama bu çocuğa şiddetli iletişim olması gerektiğini savunuyorum denedim ve başarılı olduğunu da gördüm.”

Öğretmenin il merkezinde çalıştığı okulda davranışlarıyla zorlayan çocuğa karşı şiddetli iletişim kullanmazken, köy okulunda ki çocuğa karşı şiddetli iletişim kullandığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin çalıştıkları grupların sosyoekonomik özelliklerine göre tutum ve davranışlarında farklılıklar olduğu söylenebilir. Alt sosyoekonomik gruplarda şiddetli iletişim kullanırken üst sosyoekonomik gruplarda şiddetsiz iletişim kullanmaya

çalıştıkları söylenebilir. Bu öğretmenlerin ifadeleri genel olarak incelendiğinde çocuğun ailede öğrendiği iletişim dilini değiştirmenin çok zor olduğunu, şiddetli bir iletişim ortamında büyüyen çocukla şiddetsiz iletişim kullanmanın etkili olmasının mümkün olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu çocuklarla şiddetsiz iletişim kullanmanın zaman kaybına sebep olduğunu ve şiddetli iletişimin o an sorunu çözmede daha etkili olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Aynı öğretmenlerin ifadelerinde, şiddetli iletişimin çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinin de farkında oldukları görülmektedir. Hooper (2015), tarafından şiddetsiz iletişim ve kaliteli öğretmen çemberinin öğretmenlerin mesleki öğrenimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, şiddetsiz iletişimin yararları vurgulanırken, şiddetsiz iletişimin hangi bağlamlarda en uygun olduğu, öğretmenler ve çocuklar için neyin işe yarayıp neyin yaramadığı ve şiddetsiz iletişimin etkililiği değerlendirilmiştir. Şiddetsiz iletişimin umut verici şekilde etkili olduğu, zor çocukların davranışları üzerinde etkili bir yöntem olup olmadığını anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Öğretmenler aileden sonra çocukların gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olan rol modellerdir. Öğretmen ve çocuk arasındaki iletişimde göz teması kurma, ismiyle hitap etme davranışları çocuğun varlığının kabul edildiğinin bir göstergesidir. Çocuk değerli olduğunu bilir, sevildiğini hisseder ve her haliyle kabul gördüğünü düşünerek, aidiyet ve güven duygusu kazanır. Bu duyguları hisseden çocuk öğretmenine sevgi ve saygıyla bağlanır (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2020). Bu sebeple öğretmenler çocukların ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçları gidermenin yollarını bulmalıdırlar. Öğretmenlerin çocuk hakkında belirttiği görüşler, sınıf içindeki öğrenci-öğretmen ilişkisi hakkında bilgi vermektedir (Zembat, 2018). Suzić, Marić ve Malešević (2018), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokul çocuklarına uygulanan şiddetsiz iletişim eğitim programı sonunda çocukların başkalarıyla ilişkilerini geliştirmek için şiddetsiz iletişimi kullanmada başarılı bir şekilde eğitilebildiği ve şiddetsiz iletişimin en önemli bileşeninin şiddetli iletişim yöntemlerine yanıt vermenin uygun yolu olduğunu gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Qudsi, Trimulyaningsih, Novitasari ve Stueck (2018) da çalışmalarında şiddetsiz iletişim programının, erken yaşlarda çocuklar tarafından kolayca anlaşıldığını ve davranışa dönüştürüldüğünü belirlemişlerdir. Džaferović (2018) tarafından yapılan çalışmada okul çağındaki çocukların çatışma davranışlarının nedenleri ve sıklığı bağlamında şiddetsiz iletişim programını uygulamanın çocuklar arasında çatışmalarda azalma sağlandığı tespit edilmiştir. Harvey, Evans, Hill, Henricksen and Bimler (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sınıfta sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek için uygulanan müdahale programı sonucunda öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde istenmeyen tutumlarda azalma

olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu öğretmenlerin öğrencileri; öğretmenlerinin liderlik, yardımseverlik, arkadaşlık, anlayış, öğrenci sorumluluğu ve özgürlüğü, konularında önemli gelişmeler gösterdiklerini bildirmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenlerin şiddetsiz iletişimin öneminin farkında oldukları fakat bu dili sınıf içinde nasıl kullanacaklarına ilişkin yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.3. Öğretmenlerin Kendilerini İfade Etme Becerilerine İlişkin Görüşleri Gösteren Bulgular

Tablo 5’de öğretmenlerin kendilerini ifade etme becerilerine yönelik görüşleri yer almaktadır

Tablo 5. Öğretmenlerin kendilerini ifade etme becerilerine yönelik görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
3.1. Yetişkinlere kendini ifade ederken dikkat edilenler	Üslup	5
	Nezakət	5
	Saygı	4
	Öncesinde gözlem yapma	4
	Göz kontağı	3
	Empati	3
3.2. Yetişkinlere kendini ifade ederken zorlanılanlar	Anlaşılmadığını düşünme	5
	Erkek öğretmenlere ön yargı	5
	Hayır diyememe	3
3.3. Çocuklara kendini ifade ederken dikkat edilenler	Beden dili kullanma	6
	Anlaşılır basit kelimeler kullanma	6
	Güven hissi	5
	Göz kontağı	5
	Rol model olma	5
	Ses tonu	3
	Sakin ve sabırlı olma	1
	Olumsuz uyarı yerine olumlu davranışa odaklanma	1
3.4. Çocuklara kendini ifade ederken zorlanılanlar	Zor çocuk	10
	Uyum süreci	7
	Cinsiyete bağlı fiziksel kaçınma	4
	Dil problemi	3

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin görüşlerinin; yetişkinlere kendini ifade ederken dikkat edilenler, yetişkinlere kendini ifade ederken zorlananlar, çocuklara kendini ifade ederken dikkat edilenler ve çocuklara kendini ifade ederken zorlananlar olmak üzere dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcılar, yetişkinlere kendilerini ifade ederken üslup (5), nezaket (5), saygı (4), öncesinde gözlem yapma (4), göz kontağı (3), empati (3) davranışlarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan A1 kendini ifade ederken dikkat edilenlere ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Yani kendi kullandığım üslup...Hani hoşgörülü şeyler yapmaya çalışıyorum, hocalarımın da dediği gibi anlayacağı şekilde bir üslup kullanmaya onun eğitim seviyesi olur, onunla kurduğumuz iletişimin seviyesinde üsluba dikkat etmeye çalışıyorum.”* Katılımcılardan A5 kendini ifade ederken saygı, üslup ve samimiyete dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Ben de aynı şeyi düşünüyorum saygı üslup biraz bu yetişkinin bize yakınlık derecesi de samimiyetiniz önemli samimiyet olunca biraz daha üstü değişebiliyor ama daha mesafeli olduğumuz insanlarla iletişim değişiyor.”* Katılımcılardan A2, kendini ifade ederken empati kurmaya dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Empati kurmaya çalışıyorum, karşıdakini anlamaya çalışıyorum veya hissettiğini anlamaya gayret ediyorum.”* Katılımcılardan C2 kendini ifade ederken öncelikle gözlem yapmaya dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Önce ortamı gözlemlerim, bir şey yapacağım yanlış mı anlayacak falan diye, o yüzden mesela ilk önce gözlemlerim.”*

Katılımcılar kendilerini yetişkinlere ifade ederken, anlaşılmadığını düşünme (5), erkek öğretmenlere ön yargı (5), hayır diyememe (3) konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir. C2, erkek öğretmenlerin zorlanma nedenini; *“Biz erkekler bağımsız anaokullarına atanınca bu olabiliyor maalesef yani bir şey söyleyeceğim karşı taraf yanlış anlaması durumu bu seni rahatsız ediyor ki inanın yaşanmış örnekler de çok kulağımıza geldiği için biz zaten bir ön yargıyla geliyoruz.”* şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Katılımcılardan C5, gerekli durumlarda hayır demekte zorlandığını; *“Kendimi ifade ederken kimseye hayır diyemiyorum. En büyük sorunum bu karşıdakinden sınırlarımı girmemesini, mesafesini korumasını ve karşıdakinin de mesafesini korumaya dikkat ediyorum ama dediğim gibi kimseye hayır diyememek benim için en büyük sıkıntı galiba.”* şeklinde ifade etmektedir. Katılımcılardan A4 anlaşılmadığını düşündüğü durumlarda zorlandığını; *“Hocam ben de anlaşılmadığı mı düşündüğüm zamanlarda iletişim problemi yaşıyorum yani karşıdaki insanın beni anlamadığını düşündüğüm zamanlar da genelde iletişim problemi yaşıyorum ve genelde iletişim kurmamayı seçiyorum.”* şeklinde ifade etmektedir. Aynı şekilde A5’in de; *“Hani*

anlaşılmadığımı fark edip kestirip atıyoruz ya bu da belki doğru bir şey değil ama ben bunu çok yapıyorum asla karşımdaki insanın enerjimi düşürmesini istemiyorum anlaşılamıyorsam eğer orada bitiriyorum.” şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Katılımcılar çocuklara kendilerini ifade ederken, beden dili kullanma (6), anlaşılır basit kelimeler kullanma (6), güven hissi (5), göz kontağı (5), rol model olma (5), ses tonu (3),sakin ve sabırlı olma (1), olumsuz uyarı yerine olumlu davranışa odaklanma (1) davranışlarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan A2, kendini ifade ederken göz kontağı kurmaya dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“İletişimi kurarken mümkün olduğu kadar öğretmenle o çocuğun göz göze gelme hadisesini çok önemsedığımı o anın çok önemli olduğunu her zaman ifade ediyorum. Gerekirse yani ben de mümkün olduğu kadar buna dikkat etmeye çalışıyorum.”* B6, kendini ifade ederken rol model olmaya dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Aslında hocam rol model olmak, ben daha iyi örnek olacağım o yüzden kendimi daha doğru ifade etmeliyim sınırlarımı ya da sorunlarımı aksetmemeliyim, rol model olduğumuzu unutmamalıyız.”* B2, çocukta güven hissini sağlamaya çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Bir de çocuğa iletişime geçerken özellikle sene başında çocukları yanıma oturuyorum çocuk bir güvensin bana tabi ilk başta...fiziksel temas güvenme orada bir nevi bana güvensin benden bir zarar gelmeyeceğini benle iletişim kurabileceğini fiziksel temas ve basit kelimeler.”* C5 sakın ve sabırlı olmaya dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Belki bu ilk zamanlarda daha fazla oluyordur ama sakın ve sabırlı olmak çocuğu en iyi yönetebilme ya da etkileşim kurabilme şekli diye düşünüyorum. Çünkü zaten ilk gelmiş tedirgin ne yapacağını bilmiyor yanlış bir şey yapar mıyım diye düşünüyor. Hani çocuklarla iletişimde sakın olmak ve sabırlı olmak en önemli şeydir.”*

Katılımcılar çocuklara kendilerini ifade ederken, zor çocuk (10), uyum süreci (7), cinsiyete bağlı fiziksel kaçınma (4), dil problemi (3) konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan C4 zor çocuklarla yaşadığı zorluğu şu şekilde dile getirmektedir:

“Bazı çocukların bazı problemleri oluyor sana problemli davranış sergiliyorlar, o çocukla bambaşka bir iletişim kullanman gerekiyor. Belki çok daha ilgili olman gerekiyor ya da ilgisiz davranmak gerekiyor o konuda bazen sıkıntı yaşıyorum. Ne şekilde davranacağımı bulurken, işte deneme yanılma yöntemiyle yapıyoruz bunun orada bir sıkıntı yaşıyorum onu yapıyorum olmuyor bunu yapıyorum olmuyor o yöntemi bulmakta bazen sıkıntılar yaşıyorum ben.”

Katılımcılardan B5, okula uyum sürecinde yaşadığı zorluğu şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben okulun ilk aylarında çok iletişimsizlik yaşıyorum. Şu şekilde iletişimsizlik yaşıyorum, okula gelmek istemiyor, annesi bırakıp gidiyor, kapıyı kapatıp içerde tutmak zorundasın annesi de gitti bırakamazsın zaten. Yani o an ne yapacağımı kesinlikle kestiremiyorum çünkü her öğrenci de farklı bir şey işe yarıyor tanıımıyorsun da çocuğu yapacağın şeyi de bilmiyorsun.”

Katılımcılardan A1, cinsiyete bağlı fiziksel kaçınma sebebiyle yaşadığı zorluğu şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben iletişim kurarken çocuklarla mesela rahat olduğumu düşünüyorum ama iletişim dediğimiz şey sadece sözlü kurulan iletişim değil. Mesela ben şöyle zorlanıyorum erkek bir öğretmen olduğum için, bilmiyorum hocalarım bu konuda ne diyecek, fiziksel bir iletişim kurmuyorum çocuklarla. Yani ben kadın meslektaşlarımda görüyorum çocuklara sarılıyorlar bazen çocuklar onlara sarılıyor ama bunu ben kendimden kaynaklı da biraz engellemeye çalışıyorum. Çünkü farklı şeylere sebep olmamak adına ben fiziksel hiçbir iletişim kurmuyorum çocuklarla.”

Katılımcılardan A2, dil bilmeyen çocuklarla yaşadığı zorluğu şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben iletişimin biraz şu boyutuyla zorlandığımı ifade edebilirim yani birçok öğretmen arkadaşlarımız da mutlaka var. Dil konusunda özellikle Suriyeli veya farklı öğrencilerimizde olabiliyor ya bazen çocuğun özellikle sana aktarmak istediği spontane gelişen öyle anlar var ki çocuk anlatmak istiyor aktarmak istiyor ama yani çocuğu dinlemeye çalışıyorsun olmuyor hissettirmeye çalışıyorsun olmuyor yeterli gelmiyor.”

Öğretmenlerin kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde; yetişkinlere kendini ifade ederken dikkat edilenler ile çocuklara kendini ifade ederken dikkat edilenler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Arabacı (2012), kişinin kendini ifade ederken kelime seçimi ve söyleyiş biçimine dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunların yanı sıra ses tonu, konuşma hızı, ifadelerin açık ve net olmasının etkili ve anlaşılır bir konuşma için önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin

yetişkinlere kendini ifade ederken dikkat edilenleri üslup, nezaket, saygı, empati gibi kavramlarla sıralarken, ses tonunu doğru kullanma açık anlaşılır ifadeler kullanma gibi etkili ve anlaşılır bir konuşma için gerekli unsurlara değinmedikleri görülmektedir. Pollard (2006), öğretmen ve çocuk arasında duygu ve düşüncelerin açıkça, anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, etkili iletişim kurulabilmesi için dikkat edilmesi gerekenler: beden dilini kullanma, ses tonunu ayarlama, iyi niyet ve güven hissi veren bir ses, anlaşılır basit kelimeler kullanma ve kendini eleştirebilme yetisi olarak sıralanmaktadır (Akt. Hazneci, 2012). Öğretmenlerin, yetişkinlere kendini ifade ederken dikkat edilenlerin aksine çocuklara kendilerini ifade ederken, ses tonu, anlaşılır ve basit kelimeler kullanma, beden dilini kullanma, göz kontağı kurma gibi etkili bir konuşmanın gereklerini yerine getirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. McCain'in (2014) araştırmasında altı saatlik bir şiddetsiz iletişim programının katılımcılar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, empatik diyalog eğitiminin, katılımcıların karşılıklı tatmin edici diyaloglara girme yetenekleri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Jundecalla (2013) tarafından yapılan çalışmada da şiddetsiz iletişimin etkili bir yöntem olduğu ve araştırma sonucunun empati gelişimi ile çatışma çözümü ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi doğruladığı görülmüştür. Öğretim süreçlerinin etkililiği sadece öğretmen-çocuk arasındaki iletişimden ibaret değildir. Etkili öğrenme ortamları yaratmak istiyorsak öğretmen-çocuk, öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile, öğretmen-yönetici ve çocuk-çocuk arasındaki ilişkilerin tamamını ele almamız gerekir. Bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin çocuklara kendini ifade etme becerilerinde yetkin oldukları görülse de bir bütünün diğer öğeleri olan yetişkinlere kendini ifade etme noktasında yetiştirilmeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin çocuklara kendilerini ifade ederken en fazla zor çocuklarla ve okula uyum sürecinde olan çocuklarda sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının zor çocuklarla iletişim kurarken şiddetsiz iletişimin her zaman etkili olmayacağını şiddetli iletişiminde gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Hooper (2015) tarafından yapılan çalışmada da şiddetsiz iletişimin zorlu öğrenci davranışları üzerinde etkili bir yöntem olup olmadığını anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) tarafında yapılan çalışmada da okula uyumun her yıl yaşanan bir sorun olduğu ve öğretmenlerin bu konuda çözüm üretmekte zorlandıkları ortaya konulmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin uyum süreçlerinde kendini ifade etmekte zorlandıkları görülmektedir. Göktaş ve Gülay Ogelman'ın (2016) çalışmasında da öğretmen-öğrenci arasındaki uzlaşma ve yakınlık düzeylerinin 5-6 yaş öğrencilerinin okula uyum düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin uyum sürecine yönelik iletişim becerilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Dinleme Becerilerine İlişkin Görüşleri Gösteren Bulgular

Tablo 6’da öğretmenlerin dinleme becerilerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin dinleme becerilerine yönelik görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
4.1. Yetişkinleri dinlerken dikkat edilenler	Seni dinliyorum mesajı verme	6
	Soru sorma	6
	Göz kontağı kurma	6
	Üsluba dikkat etme	5
	Beden dili kullanma	3
	Güven verme	2
	Sen dili ben dili kullanma	2
	Herkesi eşit olarak dinlememe	1
4.2. Yetişkinleri dinlerken zorlanılanlar	Konuşurken başka bir şeyle uğraşma	10
	Aktif dinleyememe	8
	Konuşmanın uzatılması	7
	Ön yargılı olma	6
	Boy seviyesine inme ve göz kontağı kurma	9
4.3. Çocukları dinlerken dikkat edilenler	Aktif dinleme	9
	Seni dinliyorum mesajı verme	7
	Soru sorma	5
	Yetişkinlere göre daha rahat dinleme	5
	Sabırlı olma	4
	Dinleme için erteleme	4
	Her gün zaman ayırma	2
	Etkinliğin bölünmesi	9
4.4. Çocukları dinlerken zorlanılanlar	Aynı anda konuşma istekleri	7
	Şiddet ya da zorbalık içeren davranışlar	6
	Yabancı uyruklu çocuklarla iletişim	5
	Fazla sınıf mevcudu	3

Tablo 6. incelendiğinde, katılımcıların dinleme becerilerine ilişkin görüşlerinin: Yetişkinleri dinlerken dikkat edilenler, yetişkinleri dinlerken zorlanılanlar, çocukları dinlerken dikkat edilenler ve çocukları dinlerken zorlanılanlar olmak üzere dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Katılımcılar yetişkinleri dinlerken dikkat edilenleri, seni dinliyorum mesajı verme (6), soru sorma (6), göz kontağı kurma (6), üsluba dikkat etme (5), beden dili kullanma (3), güven verme (2), sen dili ben dili kullanma (2), herkesi eşit dinlememe (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılardan A6 dinlerken üsluba dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Kişinin samimiyetine, tabi ki üslubuna dikkat ederim konuşulan konu ne kadar o konuyla ilgili bunlar önemli.”* A2 dinlerken üsluba ve güven hissi vermeye dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Gerçekten biz saygıya üsluba belirli çerçevelere dikkat ederek o iyi niyetin hissettirmiş olduğu güven bunlara dikkat ederim. Ve karşdakini gerçekten empatik olarak anlamaya dinlemeye çalışıyorum. Gerçekten yani ne söylemek istediğine odaklanmaya çalışıyorum. Onu iyice anladıktan sonra tabii ki daha rahat ve daha birebir iletişim düzeyine yakalamış oluyoruz.”

Katılımcılardan A1 ise dinlerken dikkat ettiklerini şu şekilde sıralamaktadır:

“Beden diline dikkat ederim, samimiyetine dikkat ederim, dürüstlüğüne bana karşı kurduğu iletişimde şeffaf olması, bunlara dikkat ediyorum. Etkin bir şekilde dinlemeye çalışıyorum yani ona karşılık veriyorum sorduklarını, hani böyle göz kontağı kurma ya onunla iletişime karşılık vermeye onu sonuna kadar dinleyip gerekli sorularına cevap vermeye ona katıldığım katılmadım noktaları belirtmeye dikkat ediyorum.”

Katılımcılar yetişkinleri dinlerken zorlanılanları, konuşurken başka bir şeyle uğraşma (10), aktif dinleyememe (8), konuşmanın uzatılması (7), ön yargılı olma (6) olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerini: Katılımcılardan A5, karşı tarafın dinlerken başka bir şeyle uğraşmasından rahatsız olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: *“Benim de karşıdaki insanda en çok rahatsız olduğum şey konuşurken telefonuna bakması bir şeyle ilgilenmesi. Onun için asla bunları yapmam ben de bunlara çok dikkat ederim ben de iyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.”* Katılımcılardan B4, dinlerken konuşmanın uzatılmasından rahatsız olduğunu ve aktif dinleyemediğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Yani şöyle oluyor, çok uzun konuşan insanlar tekrarlıyorsa kendini, başka bir şey anlatıyor ama aynı şeyi defalarca anlatıyor veya benim daha önce dinlediğim*

bir şeyi tekrar anlatıyor orada kopuyorum ama yine de saygısızlık olmasın diye dinliyormuş gibi görünüyorum.” Katılımcılardan A1, dinlerken ön yargıların etkili olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: “Karşıdakine bağlı aslında her şey. Ama bize de bağlı. Çünkü bizim de kendi değer yargılarımız var. Kendi prensiplerimiz var, yani ben işime gelmeyenlerle oturup konuşmam da dinlemem de. Çünkü anlatacağım bir şey de yok dinleyeceğim bir şey de yok.”

Katılımcılar çocukları dinlerken dikkat edilenleri, boy seviyesine inme ve göz kontağı kurma (9), aktif dinleme (9), seni dinliyorum mesajı verme (7), soru sorma (5), yetişkinlere göre daha rahat dinleme (5), sabırlı olma (4), dinleme için erteleme (4), her gün çocukları dinleme için zaman ayırma (2) olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan A5, çocukları dinlerken seni dinliyorum mesajı vermeye, göz teması kurmaya ve soru sormaya dikkat ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: “Yetişkinlerde olduğu gibi çocukları da dinlerken de seni anlıyorum mesajını vermek çok önemli yani bu da yine az önce söylediğim gibi sürekli göz temasıyla en baştan olabilecek bir şey. Bazen çocuklar kendilerini çok doğru ifade edemedikleri zaman böyle basit sorularla çocukları yönlendirerek konuşturabiliriz.” Katılımcılardan C4, aktif ve sabırlı dinleme becerisini tecrübe ile geliştirdiğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Çocukları dinleme konusunda tecrübe ile bazı şeyleri kazandığımı düşünüyorum. İlk atandığım yıllarda bazen şey oluyordu, sıkılıyordum ya da bunu hissettiriyordum çocuğa. Ama artık hani o bir şeyleri öğrendikçe hocamın dediği gibi üniversitede pek bir şey öğretmiyorlar 5 kişilik sınıflarda nasıl eğitim verilir mükemmel okullarda nasıl öğretmen olunuru öğrendik biz açıkçası. Şimdi çok daha sabırla dinleyebiliyorum ama sıkıntı yaşadım.”

Katılımcılardan B1, çocukları yetişkinlere oranla daha rahat dinlediğini şu şekilde dile getirmektedir: “Yetişkinlere olandan çok daha farklı onları daha rahat dinleyebiliyorum çocukların gerçekten istediğini kısa ve net açık bir şekilde ifade edebildiğini düşünüyorum. Genel olarak bu da benim dinlememi kolaylaştırıyor onlara karşı daha aktif daha sabırlı davranabiliyorum.” Katılımcılardan A4, bazen dinleyebilmek için çocuğu ertelediğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Çocuklar sürekli konuşmak istiyorlar. Ben şu şekilde yapıyorum, seni dinleyeceğim ama şu an görüyorsun arkadaşına yardım ediyorum. Aslında disiplin de şart sınıf ortamında sırasını bekleme, onu vermeye çalışıyorum. Daha sonra çocuklardan beklenti oluşturmak veya yapmamak da kötü sonuçlar

doğurur. Mesela işim bittiğinde dönüyorum çocuğa bana bir şey anlatıyordun şimdi seni dinliyorum diyorum ve onu dinlemeye devam ediyorum.”

Katılımcılardan A1 her gün çocukları dinlemek için zaman ayırdığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Dinliyorum hocam, hatta biz her sabah 10-15 dakika etkinlik öncesi hazırlık konuşması yapıyoruz U şeklinde oturup. Ne yapacağız ne edeceğiz ben konuşuyorum ben açıklıyorum, ondan sonra fikirlerini tek tek alıyorum sırayla bunu her gün yapmaya çalışıyorum.”*

Katılımcılar çocukları dinlerken zorlanılanları, etkinliğin bölünmesi (9), aynı anda konuşma istekleri (7), şiddet ya da zorbalık içeren davranışlar (6), yabancı uyruklu çocuklarla iletişim (5), fazla sınıf mevcudu (3) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılarda B4, çocukların etkinlik sırasında sürekli konuşmak istemesi noktasında zorlandığını fakat tecrübe ile bu yönünü geliştirdiğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben belki meslek hayatımın ilk yılında çok yanlış yapmış olabilirim diye düşünüyorum. Çünkü bir konu olur sınıfta konuşursunuz her çocuk illa bir şey söyler, konu dağılır bambaşka bir şey söyler, tam hikâyenin ortasında bir şey söylemek ister falan. O zaman işte böyle şey oluyordum kesmeye çalışıyorum. Bir an önce tamam evet dinledim ama konumuza dönelim, bir konu anlatma çabası vardı. Sürekli bir şeyleri yetiştirmem gerekiyordu. Ama şu an biraz daha onu aştım, önemli değil çocuk bunu bir şekilde öğrenecek şu an bana anlatmak istediği bir şey var ve onu dinlemem lazım, bunu biraz zamanla aştım diyebilirim.”

Katılımcılardan A6, yabancı uyruklu çocuklarla yaşadığı zorluğu şu şekilde dile getirmektedir: *“Suriyeli çocuklardan dolayı benim sınıfta genelde öyle oluyor 6 tane Suriyeli öğrencim var biraz iletişimde zorluk yaşadım. Yani onunla alakalı şeyler çok oluyor genelde anlamıyorum.”* Katılımcılardan A4, şiddet ya da zorbalık durumlarında yaşadığı zorluğu şu şekilde dile getirmektedir: *“Hocam ben fiziksel ya da hani arkadaşına zorbalık vesaire bir şiddet olduğu zaman çocuğu dinlemekte zorlanıyorum çünkü direk tepki doğuyor insanda. Biraz öfkeli değil de direkt, o yanlış bir davranış nasıl bunu yaparsın gibi, yanlış bir davranış sergileyebiliyorum kendi adıma.”* Katılımcılardan C2, çocukların her an konuşma isteklerinin onu zorladığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Çocuklar yetişkinler gibi değil her an her şeyi olduğu gibi konuşmak istiyorlar ya da o an belki müsait değil belki başka bir şey yapacaksınız ama sürekli konuşmak istiyorlar.”* Katılımcılardan A6, sınıf mevcudu fazla

olduğunda zorlandığını şu şekilde dile getirmektedir: “Çocuklara her şeyden önce seni dinliyorum sen çok önemli bir bireysin, yani bunu vermeye çalışıyorum ben de sınıf içerisinde sürekli. Ama sınıfların kalabalık oluşu bu konu da dezavantaj olabiliyor.”

Öğretmenlerin dinleme becerilerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde; yetişkinleri dinlerken dikkat edilenler ile çocukları dinlerken dikkat edilenlerin genel olarak birbirine yakın olduğu görüldükçe; yetişkinleri dinlerken zorlanılanlar ile çocukları dinlerken zorlanılanların tamamen farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenler yetişkinleri dinlerken en fazla konuşma dışında farklı bir şeyle uğraşılmasından rahatsız olduklarını dile getirirken çocuklarla iletişimde bu durum etkinliklerin bölünmesi ve çocukların sürekli konuşma istekleri, şiddet ve zorbalık davranışları şeklindedir.

Çocukları dinlerken dikkat edilen durumlara ilişkin bulgular incelendiğinde, çocukların boy seviyesine inip göz kontağı kurmanın en sık tekrarlanan kod olduğu görülmektedir. Ninci, Lang, Davenport, Lee, Garner, Moore, ve Lacini (2013) çalışmalarında, iletişim sırasında göz teması kurmanın sosyal etkileşimi başlatmanın ve duyguları iletmenin ilk adımı olduğunu vurgulamaktadır. Furrow (1984), tarafından yapılan çalışmada da çocuklarla iletişim kurarken göz teması kurmanın konuşma becerilerini anlamlı şekilde etkilediği ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularının alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Duymakla dinlemek arasında önemli farklılıklar vardır. Duymak sadece seslerin pasif olarak algılanmasıyken, dinlemek söylenenleri aktif olarak, dikkatle anlamaya çalışmaktır. Çocuklarla iletişim kurarken, onları dinlerken göz teması kurmak, dinlenildiğini mimiklerle belli etmek etkili bir iletişim akışı sağlayacaktır. Etkin dinleme için, öncelikle mesajı dikkatle dinleme, anlamlandırma ve geri bildirim verme adımları uygulanmalıdır. Geri bildirim hem mesajın doğru anlaşılmasını sağlayacak hem de konuşan kişinin dinlenildiğini gösterecektir. (Lisina, 1985; Adler ve Rodman, 2006; Mısırlı, 2017). Öğretmenler de çocuğu dinlerken sadece çocuğun söylediklerine odaklanmamalı, aynı zamanda çocuğun jest ve mimiklerini gözlemleyerek doğru anlamları yakalamaya çalışmalıdır. Öğretmenler çocukla iletişim kurarken; çocuğun saygı duyulan bir birey olarak kabul gördüğünü, onun değerli olduğunu hissettirecek dinleme becerisine sahip olmalıdır (Gordon, 2014). Bütün bunlar “seni anlıyorum” ve “sana değer veriyorum” mesajlarının çocuğa iletilmesini sağlamaktadır (Deniz, 2006; Bulut, 2008). Öğretmenlerin çocuğu dinlerken dikkat ettikleri unsurlara ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde bilimsel çalışmalarda yer alan, çocuğun boy seviyesinde göz kontağı kurarak konuşma, sorular sorma, jest ve mimiklerle seni dinliyorum

mesajı verme gibi aktif dinleme becerisinin gerekleriyle örtüştüğü görülmektedir (Yavuzer, 2000; Adler ve Rodman, 2006; Cüceloğlu ve Erdoğan, 2020).

Öğretmenlerin çocukları dinlerken zorlandıkları durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde ise okul öncesi eğitim kurumlarında yaş gruplarının özellikleri göz önüne alındığında; çocukların aynı anda konuşma istekleri gibi normal sayılabilecek durumlar karşısında öğretmenlerin dinlemede zorlandıkları görülmektedir. Aynı zamanda şiddet ve zorbalık gibi durumlarda da dinlemekte zorlandıklarını dile getirmektedirler. Oktay (2020), öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişimde bazı unsurlara dikkat etmeleri gerektiği üzerinde durmaktadır. İstenmeyen davranışlar sergileyen çocuklara karşı sabırlı olmak zor olmakla birlikte bu davranışlar karşısında öğretmenin göstereceği tutum ve davranış çocuğun kabul edilmesi ya da reddedilmesi yönünde olacaktır. Çocuklar kabul edildiklerini hissettiklerinde öğretmeni dinlerler. Dinlenilmek her birey için önemlidir ve çocukları dinlerken soru sormak, söylediklerini onlara geri yansıtmak, anlaşıldıklarını hissetmelerini sağlar. Dinleme günlük hayatta en çok kullanılan önemli iletişim becerilerinin başında gelmesine rağmen, eğitimle geliştirilebilecek bir beceri olarak görülmemektedir (Melanlioğlu, 2012). Araştırma sonuçlarından elden edilen bulgulara göre öğretmenlerin dinleme becerilerinin genel olarak iyi olduğunu ifade ettikleri, fakat okul öncesi eğitim kurumlarında yaygın olarak görülen istenmeyen davranışlar karşısında dinleme becerilerini etkin kullanma noktasında kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

4.5. Öğretmenlerin İletişimde İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşleri Gösteren Bulgular

Tablo 7’da öğretmenlerin iletişimde istenmeyen davranışlara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin iletişimde istenmeyen davranışlara yönelik görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
5.1. Yetişkinlerle iletişimde karşılaşılan istenmeyen davranışlar	Dinlenilmemek	10
	Saygısızlık	7
	İletişimde seviyeyi koruyamama	6
	Argo ve küfür kullanma	5
	Sözünü kesme	2
5.1.1. Yetişkinlerle iletişimde istenmeyen davranışa verilen tepki	Açıkça söyleme	6
	Hissettirmeye çalışma	5
	Susma	5
	Ses tonunu arttırma	4
	Aynı şekilde karşılık verme	2
5.2. Çocuklarla iletişimde karşılaşılan istenmeyen davranışlar	Zorba davranışlarda bulunma	8
	Şiddet içeren davranışlarda bulunma	6
	Sınıf kurallarına uymama	5
	Argo ve küfür kullanma	4
	Özgüvensiz olma	2
	Sözünü kesme	1
5.2.1. Çocuklarla iletişimde istenmeyen davranışa verilen tepki	Nedenini anlamaya çalışma	7
	Ne yapacağını bilememe	5
	Aile ile iletişim kurma	5
	Uyarma	5
	Mahrum bırakma	5
	Görmezden gelme	5
	Pekiştireç kullanma	4
	Olumlu davranışı öne çıkarma	2
	Gözlem yapma	2
	Dinlenme (mola) köşesine alma	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin iletişimde istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri, yetişkinlerle iletişimde karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve çocuklarla iletişimde karşılaşılan istenmeyen davranışlar şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerin kendi içerisinde yetişkinlerle iletişimde istenmeyen davranışa verilen tepki ve çocuklarla iletişimde istenmeyen davranışa verilen tepki olmak üzere birer alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcıların yetişkinlerle iletişimde istenmeyen davranışları, dinlenilmemek (10), saygısızlık (7), iletişimde seviyeyi koruyamama (6), argo ve küfür kullanılması (5) sözünü kesme (2) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların yetişkinlerle istenmeyen

davranışa verilen tepkileri ise, açıkça söyleme (6), hissettirmeye çalışma (5), susma (5), ses tonunu artırma (4), aynı şekilde karşılık verme (2) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan A5 dinlenilmemekten hoşlanmadığını fakat bu duruma tepkisiz kaldığını şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben genelde tepki veremiyorum. Yani bir şeyden bahsediyorum ama karşımdaki insanın beni dinlemediğinin farkındayım ya, en fazla orada bekliyorum karşı tarafa beni dinlemediğini belli etmiyorum, yani ya da orada bunu insanın söyleyesi geliyor aslında ama genelde tepki vermiyorum. Sonuçta karşıdaki de bir insan yetişkin.”

Katılımcılardan A2 kişiler arasındaki samimiyet derecesinin önemli olduğunu ve istenmeyen davranışları etkilediğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Mümkün olduğu kadar karşımdaki ile olan o mesafeye saygı çerçevesinde ve etik çerçeveyi aşmayacak şekilde.. Mesela bir anda çok tanımadığımız kişilerin senli benli olması çok yakın gibi davranması ya da argo veya küfürlü diyebileceğimiz konuşma tarzına girdikçe. Eğer öyle bir yakınlık durumumuz yoksa o tür konular denk geldiği zaman mümkün olduğu kadar kısa tutup o iletişimi sürdürmemeyi tercih ediyorum.”

Katılımcılardan B6 sözünün kesilmesinden hoşlanmadığını şu şekilde dile getirmektedir:

“İki kişiyle değil de mesela toplu ortamda bir şey anlatırken, birinin oradan çok alakasız bir şekilde bir şey anlatması beni orada çok değersizmişim gibi, ben burada bir şey anlatıyorum demek ki dinlemiyor, farklı bir konuyu ortaya koydu. Daha benim yorumum konuşmalarım yorumlanmamışken farklı bir şey ortaya çıktı bu benim hoşuma gitmez.”

B5 bu konu hakkında görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Aslında özellikle sözümün kesilmesi ya da ben bir şeyden bahsederken başka bir konu ortaya atılması beni değersiz hissettiriyor. Ve onu genellikle sözel olmayan bir şekilde yansıtıyorum. Direkt söylemem özelliklere yakınsa ya ortamdan bir miktar kalkar uzaklaşıyorum o anlar ya da ne bileyim bir modumu düşürürüm, fark

ettiririm yani. Ama sözel olarak pek söyleyemiyorum uzakta olsam yakında olsam bu beni üzüyor ve değersiz hissettiriyor.”

Katılımcılardan C1 istemediği davranışlara tepkisinin aynı şekilde olacağını şu şekilde dile getirmektedir: *“Mesela hakaret ezikleyici şey yaptı bunu bilerek yaptığını hissettiğim anda bunu direk şiddetli bir şekilde, hiç kibar bir şekilde direk yapmam. Çünkü bilerek birini kırılıyor bilerek yapılan şeylerin bence nazik bir cevabı olamaz.”* Katılımcılardan A4 istenmeyen davranış karşısında açıkça konuşmak yerine anlaması için karşıya hissettirmeye çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir:

“Hocam benim suratın asılıyor. Kendimi eleştirecek olursam, mesela karşımda sizinle iletişim kuruyoruz, yanlış olduğunu düşündüğüm bir davranış sergilediğiniz diyelim, örnek veriyorum bir arkadaşım bir keresinde işte sen zaten şunu da böyle yapmıştın gibi geçmişten bir şey çıkarıyor ya da ne bileyim alakasız bir örnek sunuyor, yani davranışı yanlış bana göre mesela onu orada ifade etmek yerine belki söylemek gerekir. Ama benim suratıma asılıyor mesela, o anlasın istiyorum ya da iyice artarak belli etmeye çalışıyorum falan ama olmuyor o da yanlış bir iletişim yolu oluyor.”

Katılımcıların çocuklarla iletişimde istenmeyen davranışları, zorba davranışlarda bulunma (8), şiddet içeren davranışlarda bulunma (6), sınıf kurallarına uymama (5), argo ve küfür kullanma (4), özgüvensiz olma (2), sözünü kesme (1) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların çocuklarla iletişimde istenmeyen davranışa verilen tepkileri ise, nedenini anlamaya çalışma (7), ne yapacağını bilememe (5), aile ile iletişim kurma (5), uyarma (5), mahrum bırakma (5), görmezden gelme (5), pekiştireç kullanma (4), olumlu davranışı öne çıkarma (2), gözlem yapma (2), dinlenme (mola) köşesine alma (1) olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcılardan A2 sınıf kurallarına uyulmamasını istenmeyen davranış olarak gördüğünü şu şekilde dile getirmektedir:

“Mesela benim için istenmeyen davranış, başta bir sınıf atmosferini düşünecek olursak, belli bir zamanda belirli sınıflı kuralları koyuyoruz; söz hakkı isteyerek konuşma, sıraya girdiğinde arkadaşlarını itmeme, ona vurmama falan. Burada aklımıza gelebilecek bir birçok şey var. Mesela bunlar baştan koyduğumuz

kurallar olduğu için bu benim hoşuma gitse de hoşuma gitmese de ona aykırı davranış istenmeyen davranıştır.”

Katılımcılardan A6 istenmeyen davranışları şiddet ve zorbalık olarak belirtirken bu davranışlar karşısında yanlış tepki verebildiğini ve bazen ne yapacağını bilemediğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Hocam bence en çok şiddet, zorbalık, kıskançlık ve inatçılıktır. Özellikle kendi aralarındaki o iletişimde bu çocuğa çok yansıyor. Mesela tartışıyorlar, kavga ediyorlar ve ertesi gün okula gitmek istemediğini söylüyor. Sırf o arkadaşı ile tartıştığı için, akran zorbalığı bunun çok etkili olduğunu düşünüyorum. Hatta öyle bir durumda A4 hocam sen söylemiştin, ben de yanlış iletişim kullanabiliyorum bir şiddet varsa ortada bir tepki gösterebiliyorum, o an ne yapacağımı bilemiyorum. Sonrasında belki daha doğru bir şeye geçiyorum ama o ani verdiğim tepki yüksek olabiliyor.”

Katılımcılardan A5 çocuğun özgüvensiz olmasının istenmeyen davranış olduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Yani istenmeyen davranış mesela çocuğun özgüvensiz olması da bence istenmeyen davranış öğretmen için, ben bunu yapamam en baştan denemeden. Orada mesela çok detaya girmemiz gerekiyor. Özgüven kazandırmak da çocuğa kolay bir şey değil, hakikaten başta yardım ederek işte destekleyerek. Bence çocuğun özgüvensiz olması da istenmeyen davranıştır.”

Katılımcılardan B2, argo kullanmanın istenmeyen davranış olduğunu ve bu tür davranışlar karşısında uyarıda bulunduğunu ve aile ile iletişime geçtiğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Beni en çok rahatsız eden davranış küfürlü konuşmak, argo konuşmak, öyle bir kelime çıktığı zaman ben çıldırıyorum. Çocuğu uyarıyorum bu tür şeyler konuşmayın, öğrenmiş olabilirsin evde konuşulabilir ama okulda konuşmayacaksın, okulda yasak bu yaptığın kötü bir davranış öyle uyarmaya çalışıyorum düzeltmeye çalışıyorum. Geçen yıl başıma geldi düzelmedi bir çocuk, veli ile iletişime geçtik. Veli çocuktan 100 kat daha beter çıktı. (B5: Genelde öyle olur zaten.) Bir de elli kere şikâyet etti. İşte öğrenci düzelmiyor gibisinden. Ben

öğrenciyi okuldan almalarını söyledim yani dedim çocuk düzelmiyor diğer öğrencileri etkiliyor aynı şekilde.”

Katılımcılardan C1 sınıfta sözünün kesilmesini istenmeyen davranış olarak gördüğünü ve bu durumlarda uyarıda bulunduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Kesinlikle ve kesinlikle sözümün kesilmesidir. Sınıfta bir şey anlatırken birinin çıkıp başka bir şey söylemesidir. Birbirlerinin de sözünü kesmesi atıyorum konuşurken oradan çıkıp onun sözünü kesti ben kesinlikle en tahammül edemediğim şeydir, ne anlatırsa anlatılsın kenarda biri bir şey, böyle yüksek sesle keserim orada konuyu. Bak yavrum -bu konuda sabrım sonsuzdur- sürekli aynı şekilde yavrum bak konuşma arkadaşın bir şey anlatıyor. Ben bir şey anlatıyorum. Bak bekle 30 oldu. Yani bu konuda bir saat de sürse ben onun sözünü kesmem. Benim de sözümün kesilmesinden haz etmem, sınıfta bunu tamamen sağlayamadım sağlayamayacağımı da biliyorum ama yüksek oranda bunu aza indirebilirim.”

Katılımcılardan A1, istenmeyen davranışlar karşısında görmezden geldiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Yani empati kurmaya çalışırım, iyilikle oturup güzel güzel konuşup anlatmaya çalışırım ama her şekilde her müdahale etmeme rağmen hayır diyorsa artık benim yapabileceğim bir şey kalmadıysa ben o anda ona karşı kayıtsız kalıyorum.”* Katılımcılardan A4, istenmeyen davranışlar karşısında mahrum bırakma yöntemini kullandığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Ben sevdiği bir şeyi ortamdan çıkarıyorum. Mesela kamyonla mı oynuyor, oyun saatindeyiz uygunsuz bir davranış sergiledi, kamyonu alıyorum diyorum ki hani bu sorunu düşün benimle konuşana kadar vermeyeceğim bazen gelip konuşuyorlar, bazen hiç gelmiyorlar da o da çok etkili olmuyor mesela.”* Katılımcılardan A3, istenmeyen davranışlar karşısında mahrum bırakma ya da pekiştireç verme yöntemini kullandığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Hocam suyuna gitmeye çalışıyoruz yani ikna etmeye çalışıyoruz. Hocalarımın dediği gibi ödül olarak gördüğü bir şeyi ortamdan çekiyorum ya da tam tersi ödül sunmaya çalışıyorum. Yani o şekilde ilerliyor genelde ikna etmeye çalışıyorum.”* Katılımcılardan A6, istenmeyen davranışların sebebini anlamaya çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Mesela boyama etkinliği yaparken bir tane çocuk boyamıyor, onunla birebir de konuşuyorum neden boyamak istemediğini ama altından genelde mutlaka bir sebep çıkıyor yani boyamak istememesinin bir sebebi var. Mesela arkadaşının yanında oturmak istemiyor aslında. O yüzden nedenini anlamaya çalışırım genelde.”* Katılımcılardan C4 istenmeyen

davranışlar karşısında öncelikle olumlu davranışı öne çıkarmaya çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben de bunları yapıyorum ama bunun öncesinde olumlu davranışı öne çıkarmaya çalışıyorum. Yani olumlu davranışı öne çıkarıyorum. Sanki o sırada şey sanıyor çocuk öğretmenim beni daha çok seviyor, olumlu davranışı yaptığı zaman. Baktık olmuyor tabii ki sözel uyarılar, birebir konuşma aile ile konuşma falan filan o şekilde şey yapmaya çalışıyoruz.”

Katılımcılardan B3 istenmeyen davranışlar karşısında öncelikle gözlem yapmaya çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Daha çok mesela serbest zaman etkinliğinde izliyorum, mesela arkadaşını kırıyor ve incitiyor o an çok fazla tepki göstermiyorum, belki tepki gösterdiğim de daha fazla dikkat çekecek.”* Katılımcılardan A2 istenmeyen davranışlar karşısında mola yöntemini kullandığını şu şekilde dile getirmektedir:

“Mesela bir arkadaşına kötü davrandı, onu dinlemedi veya ona uygun olmayan bir üslupla yaklaşımla bir davranış sergiledi, ona diyorum ki gel bakalım sen şurada otur, bir iki dakika düşün. Ne oldu burada iki dakika düşün seninle konuşacağız çocuk oturuyor düşünüyor. Biz ona biraz müsaade ediyoruz. Sonra yanıma geliyor, ne yaptın ne söyledin, o sana ne söyledi biraz da ona bunları analiz edebilmesine, bunu kendince düşünebilmesine, doğrusunu yanlışını görebilmesine de fırsat tanımaya çalışıyoruz.”

Öğretmenlerin iletişimde istenmeyen davranışlara ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar; yetişkinlerle iletişimde istenmeyen davranışlar ve çocukla iletişimde istenmeyen davranışlar olmak üzere iki boyutta değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin yetişkinlerle ve çocuklarda iletişimde istenmeyen davranışlara ilişkin sadece argo, küfür kullanımı ve sözün kesilmesinde ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunlar dışında iletişimde istenmeyen davranışlar çocuklarda ve yetişkinlerde farklılık göstermektedir. Yetişkinlerle iletişimde dinlenilmemek en fazla tekrar edilen istenmeyen davranışken, bu kavram çocuklarla iletişimde istenmeyen davranışlarda hiç ifade edilmemektedir. Buna karşın öğretmenler, çocuklarda iletişimde istenmeyen davranışların daha çok zorbalık, şiddet, sınıf kurallarına uymama ve argo küfür kullanma gibi davranışlar olduğu yönünde görüş belirtmektedirler. Başar’a (2016) göre sınıfta eğitim süreçlerini engelleyen, çalışmaların aksamasına neden olan davranışlar istenmeyen davranışlardır. Öztürk (2019) ise sınıf içinde oluşturulan kurallara uymayan ve öğrenmeyi sekteye uğratan her davranışı istenmeyen davranış olarak

tanımlamaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla iletişimde istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri incelendiğinde en fazla tekrar eden zorbalık, şiddet ve sınıf kurallarına uymama olduğu görülmektedir. Sugai ve Horner (2002) da çalışmalarında kavga, şiddet, zorbalık, gibi davranışların en sık tekrarlanan istenmeyen davranışlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışa ilişkin algılarının bilimsel tanımlamalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilik yıllarında yaşadıkları istenmeyen davranışların anlatısı üzerine yapılan bir çalışmada öğretmenler öğrencilik yıllarında en çok akran zorbalığı, akran şiddeti, küfür ve hakarete maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir (Ağasoğlu ve Özdaş, 2021). Gündüz (2015) tarafından yapılan bir araştırmada geçmişte de fiziksel şiddet olaylarının sıkça görüldüğü belirlenmiştir. Alan yazında bu çalışmanın bulgularıyla benzer sonuçları ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Balay ve Sağlam, 2008; Külekçi Akyavuz, 2019; Sarı, 2019).

İletişimde istenmeyen davranışlara verilen tepkiler incelendiğinde öğretmenlerin yetişkinlere yönelik tepkileriyle çocuklara yönelik tepkilerinin tamamen farklılaştığı görülmektedir. Hart ve Hodson (2019), istenmeyen davranışlar karşısında öfkemizi suçlayıcı bir şekilde ifade etmek yerine öfkenin ardındaki duygu ve ihtiyaçlarla bağlantı kurmanın daha faydalı olduğunu öne sürmektedir. Bu şekilde şiddetsiz iletişim yolu kullanmak, her an mevcut olan duyguları açık bir şekilde ifade etmeyi kolaylaştırmaktır. Yetişkinlerde iletişimde istenmeyen davranışlarda, sağlıklı bir iletişim süreci için gerekli olan açıkça söylemenin öğretmenlerin 6'sı tarafından ifade edildiği görülürken, çoğunluğunun hissettirmeye çalışma, susma, ses tonunu arttırma, gibi iletişimi engelleyen tepkileri kullandıkları görülmektedir. Çocuklarla iletişimde istenmeyen davranışlara verilen tepkiler incelendiğinde, iletişimin önemli basamakları olan davranışın sebebini anlamaya çalışmayı 7, olumlu davranışı öne çıkarmayı 2, şiddetsiz iletişimin ilk basamağı olan gözlem yapmayı ise 2 öğretmenin kullandığı görülmektedir. Uyarı, mahrum bırakma, görmezden gelme gibi iletişimi sekteye uğratan uygulamaların daha yaygın kullanıldığı görülmektedir. Bunların dışında öğretmenlerin, aile ile iletişim kurma, pekiştireç kullanma, dinlenme köşesine alma gibi alternatif yolları kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının ise iletişimde istenmeyen davranışlara yönelik ne yapacaklarını bilemediği ya da uyarıda bulunma gibi tepkiler geliştirdiği belirlenmiştir. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ağaoğlu ve Özdaş (2019) tarafından yapılan çalışmada da istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin daha çok tavsiye verme, uyarı ve farklı yollar denedikleri belirlenmiştir. Siyez (2009) araştırmasında öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında uyarıda

bulunma ve aileyle görüşme yapma yollarını kullandıklarını belirlemiştir. Çocukların gelişim alanlarını destekleyici çalışmaların yanında, istenmeyen davranışların önlenmesinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenler, istenmeyen davranışları söndürmek ve yerine istendik davranışlar kazandırmak için çalışmalar yapmalıdır (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010). Öğretmenlerin bir kısmının istenmeyen davranışlar karşısında doğru tutumlar sergilediği görülmekle birlikte, genel olarak bu konu da kendilerini yetiştirmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir

4.6. Çocukların Duygularını İfade Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Gösterir Bulgular

Tablo 8’de çocukların duygularını ifade etme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8. Çocukların duygularını ifade etme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
6.1. Çocuk üzgün hissettiğinde	Duygusu hakkında konuşmasını sağlama	10
	Seni anlıyorum mesajı verme	7
	Yorum yapmadan dinleme	4
	Ne yapacağını bilememe	4
	Tavsiye verme	2
6.2. Çocuk mutlu hissettiğinde	Mutluluk duygusunu paylaşma	14

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmelerine ilişkin görüşlerinin çocuk üzgün hissettiğinde ve çocuk mutlu hissettiğinde olarak iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların çocuk üzgün hissettiğinde, duygusu hakkında konuşmasını sağlama (10), seni anlıyorum mesajı verme (7), yorum yapmadan dinleme (4), ne yapacağını bilememe (4), tavsiye verme (2) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların çocuk mutlu hissettiğinde, mutluluk duygusunu paylaşma (14) olarak ifade ettikleri görülmektedir.”

Katılımcılardan B4, çocuğun duygusunu paylaşmaya çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Rehberlik yapabilirsin yani duygu durumu neyse ona göre şekil alıyoruz genel olarak hepimiz. Yani mutluysa onunla birlikte mutlu olalım, üzgünse problemini*

paylaşalım, kızgınsa sorun neyse onu çözelim gibi.” Katılımcılardan A3, çocuklara seni anlıyorum mesajı vermeye çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir:

“Hocam o yaşamış olduğu hissiyatı bizimle paylaşması, en azından müsaade ediyoruz ona fırsat tanıyoruz. Çocukta bazen, bu sadece çocuklar için değil yetişkinler için de böyle, onu sadece dinleyebilmek, onu anladığını hissediyor, çocuğun bunun farkına varıyor olması bile bazen yeterli oluyor. Yani bizimle paylaşıyorlar ifade ediyorlar, onu dinlemeye çalışıyorum anlamaya çalışıyorum. Onun söylediklerini cevaplamaya onu biraz daha sakinleştirmeye rahatlatmaya çalışıyorum.”

Katılımcılardan A1 çocuk üzgün hissettiğinde yorum yapmadan dinlemeye çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: *“...Öğretmenim dedi benim annemle babam ayrı dedi annem ayrı evde yaşıyor ben babamla birlikte kalıyorum, babaannemle kalıyorum bilginiz olsun dedi. Ben kaldım yani bir şey diyemedim. Tamam oğlum dedim yani sadece öyle sessiz kaldım bir şey diyemedim, belki teselli edebilirdim üzüldüm o an ne diyeceğimi bilemedim.”*

Katılımcılardan B5, çocukları yorum yapmadan dinlemeye çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Genellikle üzgün mutsuz hissettiği bir şey anlattıysa yorum yapmadan dinlemeye çalışıyorum konuyu kendi kapatana kadar değiştirene kadar genelde dinliyorum.”* Katılımcılardan B3, çocuklar üzgün hissettiğinde ne yapacağını bilemediğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Yakınlarda bir öğrencim babasını kaybetti covidten dolayı ilk kez böyle bir şeyle karşılaştım ve nasıl tepki vereceğimi asla bilmiyorum. Bir yanımdan yanıyor bir yanımdan sen öğretmensin alternatif yollar seçersin, bu kadar içine girmemelisin diye kendime direnirken bir yandan da bütün gece çocuğu görüyorum rüyamda. Okula gelecek ben nasıl karşılayacağım annesini gördüğümde neler söyleyeceğim inanılmaz zordu. Hani böyle normal baba kelimesini hiç anlam yüklemeyen özel hikâye varsa baba geçireyim, o zaman hani bunun bir gerçek olduğunu hayatta bununla karşılaşacağını birazcık sindirmesine ya da kabullenmesine yardımcı olayım.”

Katılımcılardan A5, bazı durumlarda ne yapacağını bilemediğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Bazen sadece onu anlamak bile yetiyor ama bazen gerçekten sorunlarla karşılaştığımızda geldiklerinde, böyle durumlarda cevap vermeden kalabiliyorum yani ne yapacağımı şaşırıyorum.”* Katılımcılardan B2, bazı durumlarda tavsiye verdiğini şu

şekilde dile getirmektedir: “Çocuklar okulda her şeyi anlatıyorlar. Tam dersin ortasında öğretmenim dedi babam annemi dövdü. Şimdi müdahale etmem lazım yani müdahale, bir şekilde buna bir çözüm yolu bulmamız lazım. Hemen genel bir nutuk anneniz babanız kavga edebilir bunu her yerde söylemeyin, yani bir nevi ders verme gibisinden.” Katılımcılardan A2, çocukların mutluluk duygusunu paylaşmaya çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir:

“Bir kız öğrencim geldi, öğretmenim bugün doğum günüm dedi, işte akşam biz annem bana şöyle bir şapka aldı takarak gelmiş zaten okula işte çok mutlu olduğunu ifade etti. Bunları ifade etmesine müsaade ettim. Daha sonra yani evet şimdi virüs ortamı olmamış olsaydı bir kutlama da burada yapardık, ama bunlar güzel şeyler artık siz de biliyorsunuz artık büyüklerin okuluna başlayacaksınız bu güzel bir şey şeklinde. Bende mutluluğunu paylaşmaya, onu aynı şekilde açmaya çalışıyorum.”

Katılımcılardan C3, çocukların mutluluk duygusunu paylaşmaya çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: “Gerçekten hani çocukların mutlu olduğu şeyler bize önemsiz gibi gelebilir ama çocuk o mutluluğu gerçekten öğretmeni ile paylaştığını görünce daha çok önemsiyor. O yüzden mutluluğuna mutluluk katmak isterim.” Katılımcılardan B1, çocukların mutluluk duygusunu paylaşmaya çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: “Mesela dün çocuk geldi biz parka gittik, öğretmenim ben çok mutlu oldum falan anlatıyor. Öyle mi hangi parka gittiniz, sorularla duygusunu paylaştığını gülümseyerek falan anlattırırım.”

Öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmelerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde; öğretmenlerin sadece mutluluk ve üzgün olma duyguları üzerinde durdukları görülmektedir. Duygular insan olmanın bir gereği olarak insan yaşamında büyük bir öneme sahiptir. İnsan davranışlarının şekillenmesinde duygular düşünceden daha etkilidir (Goleman, 2016). Araştırmacılar mutluluk, öfke, üzüntü, korku ve şaşkınlık duygularının en temel duygular olduğunu ve gelişimi normal ilerleyen her insanın bu duygulara sahip oldukları söylemektedir. Duygular yaşantılara verilen tepkilerdir ve süreç herkeste farklı işleyebilmektedir. Temel duygulardan biri olan mutluluk olumlu duygu durumlarını ifade etmektedir. Yine temel duygulardan bir diğeri de üzüntüdür ve üzüntü, karşılaşılan olumsuz durumlara karşı gösterilen sağlıklı ve normal bir tepkidir (Holder, 2012; Goleman, 2016). Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlamasında duygular önemli bir etkiye sahiptir. Gelişimsel açıdan olumlu davranış değişikliklerinin olabilmesi için davranışın altında yatan duyguların ortaya çıkarılması önemlidir. Bilimsel araştırmalar göstermektedir ki psikolojik açıdan

sağlıklı bireyler yetiştirmek istiyorsak duyguların bastırılmadan açıkça ifade edilmesini sağlamamız gerekmektedir (Yavuzer, 2000). Qudsyi, Trimulyaningsih, Novitasari ve Stueck (2018), tarafından yapılan çalışmada şiddetsiz iletişim programının çocuklar tarafından kolayca anlaşıldığı ve uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Çocukların çoğunda mutluluk, üzüntü öfke gibi temel duyguları açıkça ifade edebilme seviyesinin arttığı ve duygusal kelime dağarcıklarının geliştiği ortaya konulmuştur. Etkili iletişim kurmanın yolu da duyguların iyi ifade edilmesinden geçmektedir. Bireyin hissettiği duyguyu sözlü ya da sözsüz olarak jest ve mimikleriyle iletmesi duygunun ifade edilmesi demektir (Gross, 1998). Çocuklar gelişimleri sırasında olumlu ya da olumsuz birçok duyguyu deneyimlemektedir. Her çocuk duygusunu farklı ifade edebilir, fakat çocukların olumsuz duygularını yaşamaları ve bunu ifade etmeleri önemlidir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010). Çocukların yaşadıkları fakat ifade edemedikleri olumsuz duygular saldırgan davranışlara dönüşebilmekte ya da öfke nöbetleri olarak yansıyabilmektedir (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2015). Ersan (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının üzüntü, öfke, korku gibi olumsuz duyguları ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı gözlenmiştir. Miller ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz duygularını ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ortaya konulmaktadır. Denham ve Burton (1996) tarafından yapılan çalışmada ise risk grubunda bulunan okul öncesi dönem çocuklarına sosyal duygusal temelli bir eğitim programı uygulamıştır. Aynı zamanda çocukların öğretmenlerine de sosyal ve duygusal gelişimi destekleyici 32 haftalık bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların olumsuz duygu ifadelerinde anlamlı düzeyde azalma olduğu ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerden 10'u çocuğun üzüntü duygusu hakkında konuşmasını sağlamaya çalıştığını ifade ederken 7'si seni anlıyorum mesajı verdiğini, 4'ü ise çocuğun duygusunu yönlendirmemek için yorum yapmadan dinlediği ifade etmiştir. Öğretmenlerin 4'ü çocuğun olumsuz duyguları karşısında ne yapacağını bilemediğini belirtirken 2'si çocuklara tavsiye verdiklerini ifade etmektedirler. Şiddetsiz iletişimde duygular gözlemlerden hemen sonra gelen ikinci adımda yer alır, bu adımda duyguların olduğu gibi ve düşüncelerden bağımsız olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Duygular açıkça ifade edildiğinde hem başkaları tarafından duyguların yorumlanmasının önüne geçilmiş olur hem de duygularla ilgili olarak kişisel sorumluluk alınır (Rosenberg, 2019a; 2019b). Öğretmenler, çocukların duygu ve düşünceleri birbirinden ayırmalarını ve onların duygularını daha iyi ifade etmelerini sağlayabilmelidir. Çünkü

çocuğun sosyal-duygusal gelişimi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi ile yakından ilişkilidir. Çocuğun kendisiyle ve toplumla uyum içinde yaşayabilmesi için duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi gereklidir (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001). Alan yazın göz önüne alındığında öğretmenlerin genel olarak çocukların duygularını yaşamasının ve ifade etmesinin öneminin farkında oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin, çocukların mutluluk gibi olumlu duyguları hakkında konuşmayı, çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlamayı, üzüntü gibi olumsuz duygular hakkında konuşmaktan ve çocuğun kendini ifade etmesini sağlamaktan daha kolay buldukları görülmektedir. Şiddetsiz iletişimde olumsuz duyguların ifade edilmesi önemli bir husustur. Olumsuz duygular ifade edilirken yargılama ya da savunma gibi suçlayıcı ifadelerden kaçınılmalıdır. Olumsuz duyguların ardındaki ihtiyaçlarla bağlantı kurulmalı ve mevcut duygular açıkça ifade edilebilmelidir (Hart ve Hodson, 2019; Rosenberg, 2019a). Öğretmenlerin daha çok çocuklar duygularını ifade ederken onları dinlemeye odaklandıkları görülmektedir. Fakat şiddetsiz iletişimin önemli bir basamağı olan olumsuz duyguların doğru ifade edilmesi konusunda çocuklarla herhangi bir çalışma yapmadıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin özellikle çocukların olumsuz duyguları üzerinde çalışma hususunda desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

4.7. Çocukların İletişimde İhtiyaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Gösteren Bulgular

Tablo 9’da çocukların iletişimde ihtiyaçlarına yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 9. Çocukların iletişimde ihtiyaçlarına yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
7.1. Çocukların iletişim ihtiyaçları	Güvende hissetme	11
	Anlaşılma	7
	Değer görme	5
	Sevgi	4
	Koşulsuz kabul	3
	İlgi	3
	Çözüm önerisi	3
	Dinlenilme	2
	Fiziksel yakınlık	2

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların çocukların iletişimde ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini, güvende hissetme (11), anlaşılma (7), değer görme (5), sevgi (4), koşulsuz kabul (3), ilgi (3), çözüm önerisi (3), dinlenilme (2), fiziksel yakınlık (2) olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcılardan A4 çocukların güven ihtiyacı olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: *“Hocam güvende hissetmeye ihtiyaçları vardır. Yani ben mesela öğretmen açısından düşünüyorum, ben ona söylersem anneme söyler mi ya da başka türlü yani kendini güvensiz hissetmemesi gerekir onu sağlamaya çalışırım.”* Katılımcılardan A1 çocukların anlaşılmaya ihtiyacı olduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Bir tane öğrencimiz vardı mesela şiddete meyilli, kız çocuğu bir de bunu yapan, bir iki yıl önceydi kız çocuğu şiddete meyilli ve şiddet gösteriyor arkadaşlarına şiddetli davranıyor. Yani en son paspasla erkekler tuvaletine dalmıştı. Yani iki tane çocuğa vurdu. Bu çocukla konuşuyoruz ediyoruz yani ne kadar görüşsek ailesine çağırıyoruz aile bir şey yok diyor. Ama çocukta bir şey var sonra hani rehberlik servisine yönlendirdik, öğretmenimizle ilgilendi biz de ilgilendik sonra baktık ki, çocuğa bazı testler uygulandı rehberlik servisi onu takip etti. Çocukta da zaten fiziksel olarak bir şeyler var yani ortası yok ya çok mutlu ya çok sinirli asabi bir çocuk. Sonra altından taciz çıktı olayın. Bunu ailesi bizden saklamıştı, bir şey yok falan fistan o çocuk ama bize bir iki hafta sonra gelip kendi anlattı rehberlik servisinde öğretmenimize gelip kendi anlattı.”

Katılımcılardan B5, çocukların anlaşılma ve güvene ihtiyaçları olduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Yani gerçekten seni önemsemiş seninle bir şey paylaşıyor seninle çok değerli bir şey paylaşıyor ve senin tepkin onun için inanılmaz önemli. Çünkü o zaten onu zorla belki de içinde evirdi çevirdi zorla söyledi. O yüzden hani ona istediği şeyi vermem gerektiğini düşünüyorum. Dinlemek, anlamak anlaşıldığını ihtiyacı olduğunda ve bir şey anlatmak istediğinde yanında olduğumu göstermeye çalışıyorum.”

Katılımcılardan C4, çocukların dinlenilmeye ihtiyaçları olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: *“İletişim en önemli şey çocuğu dinlemek sanırım ve gözlemlemek. Çocuk oyun*

oyunarken, çocuk etkinlik yaparken, arkadaşlarıyla beraberken, dışarıdayken, sizinle konuşurken ve yakın arkadaşı ile konuşurken gözlemlemek ve dinlemek çok önemli.” Katılımcılardan A2 çocukların dinlenilme, güvende hissetme ve değer görme ihtiyaçları olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: “Çocuk dinlendiğini mutlaka bilmek ister karşıdaki ile paylaştıklarını gerçekten önemsendiğini bilmek ister, kendisini güvende hissedebileceği bir ortamda paylaşır ve çocuklar karşısındaki gerçekten kendini kabul ediyor ve ona değer veriyorsa hissine karşıya aktarabilir, daha çok iletişime geçer.” Katılımcılardan C6, çocukların sevmeye ve fiziksel temas kurmaya ihtiyaçları olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: “Bence güler yüz ve sevgi, sevildiklerini belli etmeliyiz onlara yani iletişime böyle geçeceklerdir, tensel temasta bulunarak, ona dokunarak, en azından başını saçını okşayarak ona sevgimizi göstermemiz gerekir.” Katılımcılardan C4, çocukların sevmeye ve ilgiye ihtiyaçları olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: “Tabii ki çocuğun ilgiye ve sevgiye ihtiyacı var ki biz köye öğretmenleriyiz, hepimiz köy öğretmeniyiz çoğu çocuk köyde yaşayan herkesi katmayacağım ama birçoğu sevgiye ve ilgiye muhtaç çok fazla kardeşten dolayı.” Katılımcılardan A3 çocukların anlaşılmaya ve çözüm önerisine ihtiyacı olduğunu şu şekilde dile getirmektedir: “Anlaşıldığını bilmek ister. Bir de çözüm odaklı olacağı için çözüme kavuşacağına güvence ister. Yani çocuk sorunun çözüleceğini inanmak ister.”

Oktay (2009), okul öncesi dönemde çocuğun temel ihtiyaçlarını; sevgi ve ilgi, güven, hareket ve oyun, kendini tanıma, tutarlı bir disiplin anlayışı, çocuk haklarına duyarlı bir çevre olarak sıralamaktadır. Çocuğun bu temel ihtiyaçları gerek aile gerekse öğretmenler tarafından giderilmelidir. Khaleque ve Rohner (2002) çalışmalarında çocukların sevgi, kabul, ilgi, şefkat gibi duygulardan mahrum kaldıklarında öfke, saldırganlık, duygusal tepkisizlik ve bağımlılık gibi olumsuz davranışlar geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Saltalı ve Erbay (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin çocukları sevme durumlarının, çocuklarla iletişimlerinde konuşma, dinleme ve empati becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Cui, Valcke ve Vanderlinde (2016), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki standartlarını dikkate alarak yaptıkları araştırma sonucunda da çocuklara karşı saygı ve sevginin en önemli öğretmen yetkinlikleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenleri çocuklarla ilişkilerini bu ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirmelidir (Uyanık Balat, 2011). Şiddetsiz iletişimin temel önermesi de, tüm insanların paylaştığı evrensel ihtiyaçların olmasıdır (Rosenberg, 2019a). Bunlar fiziksel, duygusal ve zihinsel ihtiyaçları içerir. Örneğin, fiziksel ihtiyaçlar su, yiyecek ve barınağı içerirken, duygusal ve zihinsel ihtiyaçlar bağlantı, empati, destek ve özerkliği içermektedir. Öğretmenlerin çocuklarla iletişimde

ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde bulguların bilimsel verilerle örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların iletişim ihtiyaçları algılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

4.8. Öğretmenlerin İletişimi Engelleyen Faktörlere İlişkin Görüşlerini Gösteren Bulgular

Tablo 10'da öğretmenlerin iletişimi engelleyen faktörlere yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin iletişimi engelleyen faktörlere yönelik görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
8.1. Yetişkinlerle yaşanan iletişim engelleri	Ön yargılı yaklaşma	8
	Duyguların kontrol edilememesi	3
	Tarafların iletişime açık olmaması	3
	Empati kurulamaması	2
8.2. Çocuklarla yaşanan iletişim engelleri	Ailenin olumsuz iletişim tutumu	8
	Çevresel faktörler	4
	Profesyonel olmama	1
	Veli öğretmen ilişkisi	1

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların iletişimi engelleyen faktörlere ilişkin görüşlerinin, yetişkinlerle yaşanan iletişim engelleri ve çocuklarla yaşanan iletişim engelleri olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcılar yetişkinlerle yaşanan iletişim engellerini, ön yargılı yaklaşma (8), duyguların kontrol edilememesi (3), tarafların iletişime açık olmaması (3), empati kurulamaması (2) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan A1, tarafların iletişime açık olması gerektiğini şu şekilde dile getirmektedir: “*O anki duygu durumu önemli kendini kötü hisseden kişi iletişime kapalıdır ya da küsen bir çocuk iletişime kapalıdır.*” Katılımcılardan B3, iletişim engeli olarak duyguların kontrol edilememesi ve empati kuramamayı şu şekilde dile getirmektedir: “*Duygu otokontrollün olmaması, empati yeteneğinin tam olarak nasıl diyeyim gelişmemiş olması yani.*” Katılımcılardan B6, iletişim engeli olarak ön yargıları şu şekilde dile getirmektedir: “*Geçmiş yaşantılar bana göre, yani çocuğun kişinin bireyin geçmişte yaşadığı şeyleri istemeden de olsa nüksetmesi, bazen bilinçaltı, bazen istemediğin şekilde*

yanlış davranabiliyorsun. Bence yaşadıklarımız, yaşanmışlıklar da etkileyebiliyor. Ön yargılarımız devreye giriyor.”

Katılımcılar çocuklarla yaşanan iletişim engellerini, ailenin olumsuz iletişim tutumu (8), çevresel faktörler (4), profesyonel olmama (1), veli öğretmen ilişkisi (1) olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan B2 veli tutumunun çocukla ilişkisini etkilediğine ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Bazen şeyi fark ettiğim kendimde oluyor, ön yargı giriyor devreye. Veliyi görüyorsun kötü biri belli yani hani zaten o bize yansıyor sana kötü davranmaya çalışıyor. Sanki sen öğrenciye bakmak zorunda kalmışsın gibi, sen bunu almak zorundasın. Bazen hani kayıt için geliyorlar zorlamaya çalışıyorlar. O da senin ister istemez öğrenci üzerinde olumsuz bir etki bırakıyor. Tabi bunu zamanla aşıyoruz da ilk başta ister istemez veliden dolayı öğrenciye de bir olumsuz duygularımız şey olabiliyor, yani bir nevi ön yargı.”

Katılımcılardan B4 öğretmenlerin profesyonel olması gerektiğine ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Ben profesyonellikten biraz uzak olmak diyebilirim. Hani o gün bir şey yaşadık mesela duygularımızı işin içine katıp, aslında o çocuğa vermemiz gereken bir tepkiye verdik gibi, yani duygular başka iş başka bunların bir ayrımını yapabilmek lazım.”* Katılımcılardan B2 çevresel faktörlerin iletişim engeli olabileceğine ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Dışarıdan gelen bir olay oldu, okulda ne öğrencinin ne kendimin sesini duymuyorum. O da yukarıdaki büyük öğrenciler çok büyük gürültü çıkartıyor okula giren çıkan belli değil. Kantine uğradım kantinciye ne oluyor dedim, okulda işte dedi öğretmenler yok, müdür, müdür yardımcısı yok sınıfta zorlanıyorum kimse müdahale etmiyor.”* Katılımcılardan B1 çocuğun ailede öğrendiği iletişim dilinin, sınıf içinde iletişim engeline dönüşebileceğine ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Bence mesela çocukla iletişim kurarken şiddetsiz iletişim dili kullanmanın en büyük engellerinden birisi hem bizim -arkadaşların söylediği gibi- geçmiş yaşantılarımız hem de çocuğun iletişimi öğrenme şekli de burada etkili. Mesela bir aile düşünelim o ailede çocuk bir davranışın doğru veya yanlış olduğunu yanlış olduğunda davranış kendisi bağırıyor kızılıyor, doğru olduğunda pekiştireç veriliyor çocuk böyle öğreniyor. Belli bir süre sonra şey oluyor, yani eğer ben bir davranışı yaptıysam bu davranışın karşılığında bana kızmadıysa kimse güzel bir dille ifade ettiyse, demek ki bu davranış doğrudur. Hani böyle bir yanlış öğrenme

oluşabiliyor. Mesela bu da belki karşı tarafı öğretmenleri tabii öğretmenin bunu yapmaması lazım ama öyle davranmaya itiyor. Mesela o dili değiştirmek çok zor oluyor.”

Öğretmenlerin iletişimi engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri sorulan sorular doğrultusunda analiz edildiğinde iletişim engellerinin de yetişkinlerde ve çocuklarda farklılık gösterdiği görülmektedir. Rosenberg (2019a) iletişimi engelleyen faktörleri ahlakçı yargılar, karşılaştırma yapma, davranışların sorumluluğunu reddetme, empati yoksunluğu ve duyguların doğru ifade edilmemesi şeklinde sıralamaktadır. Öğretmenler yetişkinlerle yaşanan iletişim engellerini, ön yargı, duyguların kontrol edilememesi, tarafların iletişime açık olmaması, empati kuramama olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yetişkinlerle iletişim engellerine ilişkin algılarının bilimsel çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir (Connor and Killian, 2012; Hovland, Harvey, and Sherif, 1957; Harvey, Prather, White and Hoffmeister, 1968). Ayrıca Rosenberg tarafından ifade edilen iletişim engelleriyle de genel olarak örtüşmektedir. Fakat duygu, düşünce ve eylemlerimizin sorumluluğundan kaçmakta iletişimi engellemektedir. Olay ve durumlar karşısında hatayı başkasında aramak ve başkalarını suçlamak yerine, gerektiğinde kişi sorumluluğundan kaçmadan kendini eleştirebilmelidir (Rosenber, 2019a; Connor and Killian, 2012). Öğretmenlerin ifadelerinde ise iletişim engellerinin çoğunlukla karşı tarafın davranışlarına bağlandığı görülmektedir. Öğretmenler gerek yetişkinliklerle gerekse sınıf içinde iletişim engellerini ortadan kaldırmak istiyorsa, öncelikle kendi davranış ve sorumluluklarının farkında olmalı ve bu noktada çocuklara yol gösterici olmalıdırlar (Rogers, 1969).

Öğretmenlerin çocuklarla iletişim engellerinin ise yetişkinlerin iletişim engellerinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 8'i bu konuda çocuğun geçmiş yaşantılarında kazandığı, ailenin olumsuz iletişim dilini sınıf içinde iletişimi engelleyen faktör olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu araştırma bulgusunun alan yazınla örtüştüğü görülmektedir (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013; Dolek, 2001). Kişilik gelişiminin temeli ailede oluşmaktadır. Olumsuz anne baba tutum ve davranışlarına maruz kalan çocukların bu davranışları model alarak zamanla davranış haline getirebilmektedirler. Arabacı ve Ömeroğlu (2013) çalışmalarında, ailelerin çocuklarıyla, yeteri kadar ilgilenmeme, aktif dinlememe, sözel şiddet kullanma ve ceza gibi olumsuz yöntemler kullanarak çocukların olumsuz iletişim tutumları geliştirmesine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile sevgisi ve ilgisinden mahrum kalan çocukların kabul görmek için güç gösterilerinde bulundukları belirlenmiştir (Dolek, 2001). Öğretmenlerden 4'ü çevresel faktörleri, 1'i veli öğretmen ilişkisini iletişim engeli

olarak görürken sadece 1 öğretmen bu konuda mesleki profesyonelliğin olmamasını iletişim engeli olarak gördüğünü ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin yetişkinlerle iletişiminde olduğu gibi çocuklarla iletişim süreçlerinde de Rosenberg'in (2019a) iletişim engeli olarak ifade ettiği sorumluluğu reddetme davranışını gösterdikleri görülmektedir. Çevresel faktörler ve velilerle ilişkiler, sınıf içi süreçlerde bir iletişim engeli olarak görülürken öğretmenler kendi tutum ve davranışlarının da iletişimi engelleyebileceğini neredeyse hiç değinmemişlerdir. Bu noktada yine öğretmenlerin tutum ve davranışlarının sorumluluğunu alması gerektiği söylenebilir. Gordon (2014) ise öğretmenin kaçınması gerektiği iletişim engellerini; tavsiye vermek, ahlak dersi vermek, yargılamak, eleştirmek, uyarıda bulunmak, yorumlamak, nutuk çekmek ve avutmak olarak sıralamaktadır. Stamatis (2017), çalışmasında, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin iletişim davranışlarına iletişim şiddeti olup olmadığını incelemiştir. Sınıf içi gözleme dayanan bu çalışma öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurmada seçtikleri yollara ve sınıf iklimi ile ilgili sözlü ifadelerine odaklanmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tamamının çocuklarla kişilerarası etkileşimlerinde ve günlük sınıf etkinliklerinde düşük seviyelerde bile şiddet içeren iletişim davranışı gösterdikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada da benzer olarak öğretmenlerin şiddet içeren iletişim davranışları sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlere sınıf içinde iletişim engellerini kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda kullanmadıklarını ifade etmişlerse de istenmeyen davranışlar karşısında sergiledikleri tutumlar ve duyguların ifade edilmesi soruları hakkında verdikleri yanıtlarda, tavsiye verme, uyarma, cinsiyete bağlı fiziksel kaçınma gibi iletişim engellerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler genel olarak iletişim engellerinin farkında olmakla birlikte bu iletişim engellerini bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullandıkları söylenebilir.

4.9. Öğretmenlerin İletişim Engellerini Kullanma Nedenlerini Gösteren Bulgular

Tablo 11’de öğretmenlerin iletişim engellerini kullanma nedenlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin iletişim engellerini kullanma nedenleri

Kodlar	Frekans
Zor çocuğa tahammülsüz olma	8
İstemsizce kullanma	7
Kız çocuklarına pozitif ayrımcılık yapma	3
Şiddet içeren iletişimin etkili olmasına inanma	3

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların iletişim engellerini kullanma nedenlerine ilişkin görüşlerini, zor çocuğa tahammülsüz olma (8), istemsizce kullanma (7), kız çocuklarına pozitif ayrımcılık yapma (3), şiddet içeren iletişimin etkili olmasına inanma (3) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan C1, şiddet içeren iletişimin gerekli olduğuna ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“...Çocuğun sınıfta ettiği küfürleri burada çoğunuz duymamışsınızdır ve hocam bunu sınıfta bağıra bağıra söylüyor. Bu çocukta fiziksel zihinsel hiçbir sorun yok. Hani bizi suya götürür susuz getirir, çok da zeki. Mesela bugün bir sürü şeker kazandı benden ama şöyle konuma geleyim bu çocukla sene başından beri yüz yüze bulunduğumuz eğitim içerisinde defalarca kez konuştum, ben şiddet yanlısı bir insan değilim ama bu çocuğa şiddetli iletişim olması gerektiğini savunuyorum, denedim ve başarılı olduğunu da gördüm.”

Katılımcılardan A5 istemsizce de olsa şiddet içeren iletişim kullanmasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben o zorlandığımız kısımla ilgili hani ben dili diyoruz tatlı sert diyoruz ama öyle bir an geliyor ki karşımıza öyle bir çocuk geliyor ki bunların hiçbirisi çocukta işe yaramıyor. Öyle bir durumda olabiliyor hani, tamam karşı empati diyoruz ama bazen gerçekten ne yapacağımı şaşırp kalabiliyorum... Böyle durumlarda istemesem de içimden başka bir öğretmen çıkabiliyor.”

Katılımcılardan C6, zor çocuklarla iletişimde istemsizce de olsa şiddet içeren iletişim kullanmasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Çocuklar bazen davranışlarıyla beni zorladıklarında ilk etapta sakin kalmaya çalışıyorum ama sınırlar zorlandığında bende farklı bir öğretmen olabiliyorum. Bunu yapmak istemiyorum ama bağırarak zorunda kalabiliyorum.”* Katılımcılardan A6, zor çocuklarla iletişimde istemsizce de olsa şiddet içeren iletişim kullanmasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Bazen çocuklar öyle şeyler yapıyor ki ne yapacağımı gerçekten bilemiyorum. Ben de yanlış iletişim kullanabiliyorum, mesela şiddet varsa ortada bir an tepki gösterebiliyorum sonrasında belki daha doğru bir şeye geçiyorum ama o anı verdiğim tepki yüksek olabiliyor. Çünkü şiddet sınıfta hiç istemediğimiz bir şeymiş gibi düşünüyorum.”* Katılımcılardan B1, kız çocuklarına pozitif ayrımcılık yapılabildiğine ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Kız çocuklarıyla, yani kız çocuklarına karşı kendimi daha iyi ifade edebileceğimi düşünüyorum nedense ya da onların beni iyi anladığını düşünüyorum. Bu konu hakkında uzun uzun düşündüm belki bu konuda biraz pozitif ayrımcılık yapıyor olabilirim kız çocuklarına karşı, bu da olabilir. Başka da bir sebep bulamadım ama veya bana daha empatiye yatkınlarım gibi geliyor erkek çocuklarına göre..”

Katılımcılardan B3’ün bu konu hakkında *“Sınıfta bir sorun varsa hep erkek çocuk konuşulur ya kız çocuk çok konuşulmaz mesela..”* şeklinde kendini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcılardan B2, şiddet içeren iletişimin etkili olduğuna ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Çok yaramaz bir öğrencim vardı.... Dersi işlettirmiyor neredeyse sürekli bir yaramazlık ders işliyorsun o arada bir gidiyor. Hani yine şiddetsiz iletişim Baran dedim o kalemi yerine bırakır mısın? Kalemi suratıma attı gel dedim bu kalemi al. Tabi geldi şöyle bir fiske hafiften vurdum ama çok şiddetli vurmadım pişman oldum. Keşke önce yapsaydım hocam o günden sonra çocuk sınıfın en başarılısı oldu en uslusı oldu ikinci haftadan sonra benden ödül aldı.”

Öğretmenlerin iletişim engellerini kullanma nedenlerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, öğretmenlerin iletişim engellerini en fazla zor çocuklara karşı kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar karşısında zaman zaman ne yapacaklarını bilemediklerini ifade ettikleri görülmüştü. Böyle durumlarla nasıl başa çıkacaklarını bilmediklerini ifade eden öğretmenler istemeseler de bu

iletişim engellerini kullandıklarını belirtmektedirler. Harvey, Evans, Hill, Henricksen ve Bimler (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıfta sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek için uygulanan müdahale programı sonucunda öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde istenmeyen tutumlarda azalma olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, duygusal uygulamalarda gelişme gösteren öğretmenlerin öğrencileri, ğretmenlerinin liderlik, yardımseverlik, arkadaşlık, anlayış, ğrenci sorumluluğu ve özgürlüğü, konularında önemli farklılıklar olduğunu bildirmişlerdir. Sadık (2006) istenmeyen davranışların değiştirilmesinin oldukça güç olduğunu belirtmekle birlikte, çocukların eğitim ortamlarında gözlemlenerek bu davranışların sebeplerinin ortaya konmasının davranışın istendik yönde değiştirilmesinde önemli bir adım olduğunu belirtmektedir. Rosenberg de (2019a) şiddetsiz iletişimin ilk basamağının yargılamadan uzak bir gözlem olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler olay ya da durumları kendi değer yargılarını ve yorumlarını katmadan, davranışı olduğu gibi gzlemleyebilmelidir. Buna karşılık görüşme yapılan öğretmenlerden sadece 2'sinin istenmeyen davranışlar karşısında öncelikle gözlem yaptığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden 3' kız çocuklarının iletişim becerilerinin erkek çocuklarda daha iyi olduğunu ve bu sebeple kız çocuklarıyla iletişim kurmanın daha kolay olduğunu ifade etmektedir. Araştırma bulgularının alan yazınla örtüştüğü görülmektedir. Chaplin ve Aldao (2013) alışmalarında çocukların duygu ifade etmelerinde cinsiyet farklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda cinsiyete dayalı anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kız ocuklar erkek çocuklara göre üzüntü, kaygı ve sempati gibi olumlu ve içsel duygular sergilerken, erkek çocukların öfke gibi dışsal duyguları daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Dobbs, Arnold ve Doctoroff (2004) da araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla pozitif iletişim kurduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin zor çocuklara tahammülsüz olma, istemsizce kullanma, kız çocuklarına pozitif ayrımcılık ya da şiddet içeren iletişimin etkili olduğunu düşünmesi gibi farklı sebeplerle de olsa iletişim engellerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının eğitimde şiddetli iletişimin olması gerektiğini savunması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çocuğun gelişiminin en önemli evresinde yer alan, ocuk ve toplum üzerinde dönüştürücü gücü olduğuna inanılan okul öncesi ğretmenlerinin, öncelikle iletişim algılarının olumlu yönde desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

4.10. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Fikir Alışverişinde Bulunma Durumlarına İlişkin Görüşlerini Gösteren Bulgular

Tablo 12’de öğretmenlerin meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma durumlarına ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
10.1. Olumlu	Okul öncesi öğretmenleriyle olumlu iletişim kurma	6
	Sınıf öğretmenleriyle olumlu iletişim kurma	4
	Okul öncesi öğretmenleriyle etkinlik paylaşımı	3
10.2. Olumsuz	Kendini daha iyi görme	5
	Eleştirilme kaygısı taşıma	3
	Yanlış tavsiyede bulunma	2
	Rekabet etme	2
	Akademisyenlerden ya da kitaplardan bilgi edinme	2
	Fikir alışverişinde bulunmama	1

Tablo 12. incelendiğinde, katılımcıların meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaya ilişkin görüşlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaya ilişkin olumlu görüşlerini, okul öncesi öğretmenleriyle olumlu iletişim kurma (6), sınıf öğretmenleriyle olumlu iletişim kurma (4), okul öncesi öğretmenleriyle etkinlik paylaşımı (3), olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan A5 okul öncesi öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Ben sorarım, fikir alışverişinde bulunurum. Hatta az önce bir çocuktan bahsetmişim ya ben onda çok çaresiz kaldım, direkt müdürün yanına gittim, hocam dedim kaçtığı zaman mecbur arkasından gidiyorum. Sınıfı tek bırakıyorum sınıftakilerin başına bir şey gelir mi diye korkuyorum, arkasından gitmezsem çocuğun başına bir şey gelir mi, bana yardımcı olun ne yapabilirim şeklinde.”

Katılımcılardan C4, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Yaparım özellikle danışma konusunda benden daha tecrübeli öğretmen arkadaşlarım meslektaşlarım tanıdıklarına soruyorum. Sadece okul öncesinde de değil, ilkokuldaki sınıf öğretmeni arkadaşlara da sorarım böyle böyle bir şey oldu ne yapacağımı şaşırdım, nasıl davranmam gerekir diye mutlaka görüşlerini alırım zorlandığı durumlarda.”

Katılımcılardan C3, köy okullarına zümre olmadığı için daha çok sınıf öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunduğu ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Köy okulunda zümre bulmak zorlaşıyor, zümre olmadığı için sınıf öğretmenleri ile iletişime giriyoruz. Ama sınıf öğretmeni olmadığında da dediğim gibi çok fazla İnsanlarla iletişimim iyi diyemem, daha çok kitaplardan dinlediklerimden yararlanmaya çalışıyorum. Onlarla bir şekilde çözmeye çalışırsam çalışıyorum ama köyde olduğum için daha çok sınıf öğretmenleri ile iletişim kuruyorum.”

Katılımcıların meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaya ilişkin olumsuz görüşlerini, kendini daha iyi görme (5), eleştirilme kaygısı taşıma (3), yanlış tavsiyede bulunma (2), rekabet etme (2), akademisyenlerden ya da kitaplardan bilgi edinme(2), fikir alışverişinde bulunmama (1), olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan A2 meslektaşlara bir şey danışıldığında kendini üstün görmeye ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Kurum içerisinde bir kere bir ego dediğimiz bir şey var. Biz onu şey yapamıyoruz biz onu söyle alıp kenara koyamıyoruz. Yani diyelim ki, daha iyi bilen birine danışayım belki bana daha iyi bir fikir verir. Ama biz bunu diyor olmayı kendimize sanki bir üstünlük bir zayıflık şeyi yapar gibi, sanki tartıya koyar gibi ben sorduğum zaman artık ben zayıfım artık ben yetersizim bu benden daha üstünmüş gibi yani bir üstünlük yarışı var. Biz bunu ortadan kaldıramıyoruz.”

Katılımcılardan C1 meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmadığına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Hocam ben hiç bir sorun için herhangi bir arkadaşımı aramadım, kendim çözmeye çalıştım çözemediğimde olamamıştır. İlla bir yerde çözülmüştür, ben hallettim. Şimdi arayıp da arkadaşıma, yani çocuğu bilmiyor görmemiş ne diyebilir.”*

Katılımcılardan A1 meslektaşlara bir şey danışıldığında eleştirilme kaygısı yaşandığına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Bazen geliyorlar, sen bir şey söylüyorsun senden fikir beyan etmeni istiyor, sen fikrini söylüyorsun sonra beğenmiyor farklı bir şeye gidiyor konu. Sen sanki ona eleştirmişsin gibi algılanıyor o zaman fikrini de beyan veremiyorsun.”*

Katılımcılardan B5, meslektaşlara bir şey danışıldığında kendini üstün görmeye ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Ben olabildiğince konuşmamaya çalışıyorum. Bir de şöyle de olabiliyor bazen ona fikrini sorduğunda sanki sen ondan daha az bilgiliymişsin gibi davranmaya başlandığında, tamam.”* Katılımcılardan B1, akademisyenlere danışmayı tercih ettiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Fikir alışverişi daha çok üniversitedeki hocalarımızdan falan alıyorum, karşılaştığımız sorunlar hakkında onun bildiğine emin olduğum için ona danışırken daha rahat ediyordum.”* Katılımcılardan A1, genelde sadece etkinlik paylaşımında bulunduğunu, çocuklarla ilgili yanlış tavsiyeler verilebildiğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Öyle eğlenceli gördüğüm etkinlikleri meslektaşlarda gördüğümde okulundan olsun dışarıdan olsun götürüp sınıfta yapıyorum çocuklarımla. Ama bazen hani meslektaşlarla ben kendi okulum nezdinde söyleyeyim yani istemediğimiz durumlarda oluyor çocuklarla ilgili. Bu konularda pek konuşmuyorum. Çünkü yanlış anlaşılmalara, yanlış tavsiyeler olabiliyor.”

Katılımcılardan A5, daha çok kitaplardan bilgi edinmeye çalıştığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Hani dediğiniz gibi bir köy okulunda zümre bulmak zorlaşıyor. Zümre olmadığı için sınıf öğretmenleri ile iletişime giriyoruz ama sınıf öğretmeni olmadığında da dediğim gibi çok fazla insanlarla iletişim iyi diyemem daha çok kitaplardan, dinlediklerimden yararlanmaya çalışıyorum. Onlarla bir şekilde çözmeye çalışıyorum.”*

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmasına ilişkin bulgular analiz edildiğinde sonuçların olumlu ve olumsuz iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin 6’sı meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Köy öğretmenlerinin ise çalıştıkları kurumlarda zümreleri olmaması sebebiyle daha çok sınıf öğretmenleriyle iletişim halinde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 3’ü öğrencileriyle ilgili meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmadıklarını sadece etkinlik önerileri ve paylaşımlarında bulunduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaya ilişkin olumsuz algılarını; kendini üstün görme, eleştirilme

kaygısı, yanlış tavsiye, kurum içi rekabet olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 2'si meslektaşlarının önerilerini güvenemediği için daha çok akademisyenler iletişim kurduğunu ya da bilgi kaynağı olarak kitaplara başvurduğunu belirtmiş 1 öğretmen ise herhangi bir şekilde fikir alışverişinde bulunmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde kendini üstün görme ve eleştirilme kaygısının en çok çatışma yaratan durum olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Zembat (2012), tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşları ile yaşadıkları çatışma durumlarına ilişkin görüşleri arasında rekabet, tükenmişlik, ortak hareket edememe, öğretmenler arasında gruplaşma gibi çatışma durumları belirlenmiştir. Bazı öğretmenler ise, hiç çatışma yaşamadıklarını ifade etmektedir. Zayimoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz (2016), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar arasında rekabet ortamı olması ve kıskançlık en çok tekrar eden bulgular olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da benzer bulguların ortaya konulduğu görülmektedir. Eğitimde kaliteyi arttırmak istiyorsak okulda eğitim öğretim sürecini etkileyen bütün bireyler bütünsel olarak ele alınmalıdır. Okulda yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-çocuk arasındaki ilişkilerin bütünü eğitim kalitesini etkileyen faktörlerdir (Çinkır ve Çetin, 2010). Öğretmenler arasındaki olumsuz ilişkiler okul iklimini de doğrudan etkileyecektir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında olumlu okul ikliminin hâkim olması, çocukların kurumun her alanında kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacaktır. Kosenchuk ve Bakhmat (2019) da çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında kalite standartlarını arttırmak için hem eğitim sürecinin doğrudan katılımcıları hem de sosyal çevre ile etkili iletişim kurmanın, toplu eylemlerin planlanmasının ve faaliyetlerin koordinasyon içinde uygulanmasının önemine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri incelendiğinde, olumsuz tutumların meslektaşlar arası ilişkilerin gelişmesini engellediği söylenebilir. Öğretmenlerin herhangi bir konuda meslektaşlarına danıştıklarında yetersiz görülme, eleştirilme gibi kaygılar taşınması, üzerinde önemle durulması gereken bir sorundur. Sadece çocukların değil öğretmenlerinde kendilerini güvende hissetmeye, iş birliğine, fikirlerini açıkça paylaşmaya ve zorlandıkları durumlarda desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için meslektaşlar arası olumsuz tutumların iyileştirilmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Şiddetsiz iletişim ile bireylerin kendilerini ifade ederken ya da başkalarını dinlerken, yargılanma ve eleştirilme kaygısı olmadan duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmeyi, savunmaya geçme, geri çekilme ya da saldırma alışkanlıklarını ve şiddet içeren tepkileri en aza indirmeyi amaçlamaktadır. İletişim bebeklik döneminde başlayan, çocuğun yakın çevresi ve sonrasında eğitim kurumlarında gelişerek devam eden bir süreçtir. Çocuğun iletişim dilinin şekillendiği erken çocukluk döneminde okul öncesi öğretmenlerinin şiddetten arındırılmış bir dil kullanması önemlidir.

Öğretmenlerin genel olarak iletişimi, karşılıklı birbirini anlayabilme, duygu ve düşüncelerin paylaşımı olarak; şiddetsiz iletişimi ise empatik ve güvenli iletişim olarak tanımladığı görülmektedir. Yapılan tanımlamalar bilimsel çalışmalardaki iletişim ve şiddetsiz iletişim kavramlarıyla yakınlık göstermekle birlikte, yeterli düzeyde ifade edilmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin iletişim kavramını, karşılıklı birbirini anlayabilme, sözlü sözsüz süreçlerin tamamı şeklinde tanımlarken, duyguların ifade edilmesine değinmedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin şiddetsiz iletişim algıları ise olumlu ve olumsuz yönde çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, şiddetsiz iletişimi genel olarak empatik ve güvenli iletişim olarak algılamakta, şiddetsiz iletişimin önemli temel kavramları olan yargılanma, eleştirilme, savunma ya da saldırma alışkanlıklarına değinmedikleri tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin iletişim kavramına ilişkin algıları daha iyi düzeydeyken şiddetsiz iletişim kavramına ilişkin algılarının yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenler tarafından şiddetli iletişim kullanan öğretmenler olumsuz rol model, şiddetsiz iletişim kullanan öğretmenler ise olumlu rol model olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerin şiddetli iletişim kullanmanın çocuk üzerinde olumsuz kişilik gelişimi, yalana teşvik, sorunları şiddetle çözme, özgüven eksikliği ve otoriteye itaat gibi olumsuz etkileri olacağını belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin şiddetsiz iletişim kullanmanın çocuk üzerinde; güvende hissetme, kendini rahat ifade edebilme, özgüven kazanma ve anlaşılma hissi gibi olumlu etkileri olacağını belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, genel olarak bu dili uygulama noktasında kendilerini yeterli bulmadıkları

görülürken, köyde çalışan öğretmenlerin iletişimde şiddeti gerekli buldukları belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin iletişim konusundaki tutum ve davranışlarının çalıştıkları bölgenin sosyoekonomik durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu durumun en fazla istenmeyen davranışlar sergileyen, zor çocuk olarak nitelendirilen çocuklarla yaşandığı görülmektedir. Ayrıca çocuğun ailede öğrendiği olumsuz, şiddet içeren iletişim dilinin, öğretmenlerin çocukla şiddetsiz iletişim kurma noktasında zorlanmasına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin çocuklara kendilerini ifade ederken etkili iletişim kurmak için, ses tonu, anlaşılır ve basit kelimeler kullanma, beden dilini kullanma, göz kontağı kurmaya dikkat edilmesi gerektiğini belirttikleri saptanmıştır. Fakat katılımcıların yetişkinlere kendilerini ifade ederken üslup, nezaket, saygı gibi kavramları daha fazla vurguladıkları tespit edilmiştir. Öğretim süreçlerinin etkililiği sadece öğretmen-çocuk arasındaki iletişimden ibaret değildir. Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için çocuk, öğretmen-öğretmen, öğretmen-aile, öğretmen-yönetici ve çocuk-çocuk arasındaki ilişkiler bir bütün olarak ele alınmalıdır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çocuklara kendini ifade etme becerilerinde yetkin oldukları görülse de bir bütünün diğer öğeleri olan yetişkinlere kendini ifade etme noktasında desteklenmeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin çocuklara kendilerini ifade ederken en fazla zor çocuklarla ve okula uyum sürecinde sorun yaşadıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin yetişkinleri dinlerken dikkat ettikleri hususlar ile çocukları dinlerken dikkat edilenlerin dikkat ettikleri hususların genel olarak birbirine yakın olduğu görüldükçe; yetişkinleri dinlerken zorlanılan durumlar ile çocukları dinlerken zorlanılan durumların tamamen farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler yetişkinleri dinlerken en fazla konuşma dışında farklı bir şeyle uğraşılmasından rahatsız olduklarını dile getirirken, çocuklarla iletişimde bu durum etkinliklerin bölünmesi ve çocukların sürekli konuşma istekleri, şiddet ve zorbalık davranışları şeklindedir. Öğretmenlerin çocuğu dinlerken dikkat edilenlere ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde bilimsel çalışmalarda yapılan dinleme becerisinin gerekleriyle örtüştüğü sonucuna varılmıştır. Öğretmenler çocukları dinlerken en fazla şiddet, zorbalık içeren davranışlar, etkinlik sırasında konuşma, aynı anda konuşma istekleri gibi durumlar karşısında zorlandıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin yetişkinlerle ve çocuklarda iletişimde istenmeyen davranışlara ilişkin sadece argo, küfür kullanımı ve sözün kesilmesinde ortak görüş bildirdikleri sonucuna

varılmıştır. Bunlar dışında iletişimde istenmeyen davranışlar çocuklarda ve yetişkinlerde farklılık göstermektedir. Yetişkinlerle iletişimde dinlenilmemek en fazla tekrar eden istenmeyen davranışken, çocuklarda iletişimde istenmeyen davranışların daha çok zorbalık, şiddet, sınıf kurallarına uymama ve argo, küfür kullanma gibi davranışlar olduğu görülmektedir. Sağlıklı bir iletişim süreci için gerekli olan duygu ve düşünceleri açıkça ifade edebilme becerisinin öğretmenler tarafında yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Çocuklarla iletişimde istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin daha çok davranışın sebebini anlamaya çalıştıkları görülürken öğretmenlerin bir kısmının ise iletişimde istenmeyen davranışlara yönelik ne yapacaklarını bilememe ya da uyarıda bulunma gibi tepkiler geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler yetişkinlerle yaşanan iletişim engellerini, ön yargı, duyguların kontrol edilememesi, tarafların iletişime açık olmaması, empati kuramama olarak ifade etmişlerdir. Fakat şiddetsiz iletişimde önemli bir yeri olan duygu, düşünce ve eylemlerin sorumluluğunu alma, başkalarını suçlamak yerine, gerektiğinde kendini eleştirebilme konularına değinmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin iletişim engellerini çoğunlukla karşı tarafın davranışlarına bağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin yetişkinlerle iletişimde olduğu gibi çocuklarla iletişim süreçlerinde de sorumluluğu reddetme davranışını gösterdikleri görülmektedir. Çevresel faktörler ve velilerle ilişkiler, sınıf içi süreçlerde bir iletişim engeli olarak görülürken, öğretmenler kendi tutum ve davranışlarını iletişim engeli olarak görmemektedir.

Öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmelerine ilişkin sadece mutluluk ve üzgün olma duyguları üzerinde durdukları görülmektedir. Üzüntü duygusu hakkında öğretmenler daha çok çocuğun duygusunu ifade etmesine yardımcı olmaya ve seni anlıyorum mesajı vermeye dikkat etmektedirler. Bazı durumlarda öğretmenlerin olumsuz duygular karşısında ne yapması gerektiğini bilemediği de görülmektedir. Öğretmenlerin genel olarak çocukların duygularını yaşamasının ve ifade etmesinin öneminin farkında oldukları söylenebilir. Ancak çocuklarda mutluluk gibi olumlu duyguların ifade edilmesinin sağlanmasının, üzüntü gibi olumsuz duyguları ifade etmekten daha kolay buldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin duyguların ifade edilmesinde daha çok iyi bir dinleyici olmanın önemi üzerinde dururken, çocukların duygularını doğru ifade edebilmeleri için yapılması gerekenlere değinmedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin çocukların iletişim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin; güvende hissetme, anlaşılma, değer görme, sevgi, koşulsuz kabul, ilgi, dinlenilme, fiziksel yakınlık kurma gibi şiddetsiz iletişimin ön gördüğü ihtiyaçlarla genel olarak örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin çocukların iletişim ihtiyaçları algılarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iletişimi engelleyen faktörlere ilişkin görüşlerinin yetişkinlerde ve çocuklarda farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin yetişkinlerle iletişimi engelleyen faktörleri ön yargı, etiketleme, duyguların kontrol edilememesi, tarafların iletişime açık olmaması ve empati kuramamadır. Öğretmenlerin çocuklarla iletişim engellerinin ise yetişkinlerin iletişim engellerinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, çocuğun geçmiş yaşantılarında kazandığı olumsuz iletişim dilini, çevresel faktörleri, veli öğretmen ilişkisini ve mesleki profesyonelliğin olmamasını iletişim engeli olarak gördüğü görülmektedir. Öğretmenlere sınıf içinde iletişim engellerini kullanmadıklarını ifade etmişlerse de çalışmanın bütününde tavsiye verme, uyarma, cinsiyete bağlı fiziksel kaçınma gibi iletişim engellerini kullandıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin iletişim engelleri algılarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin iletişim engellerini en fazla zor çocuklara karşı kullandıkları görülmektedir. İstenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar karşısında ne yapacaklarını bilemedikleri için istemeseler de bu iletişim engellerini kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenler meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaya ilişkin, kendini üstün görme, eleştirilme kaygısı, yanlış tavsiye, kurum içi rekabet gibi olumsuz algılara sahiplerdir. Öğretmenlerin meslektaşlarının önerilerini güvenemediği görülmektedir. Bu olumsuz tutumların meslektaşlar arası ilişkilerin gelişmesini engellediği söylenebilir.

5.2 Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında araştırmacılara ve eğitimcilere aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanma durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Şiddetsiz iletişime yönelik bir okul öncesi eğitim programı hazırlanması ve hazırlanan programın çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin incelenebileceği araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynleri için şiddetsiz iletişim programı geliştirilerek, bu programın ebeveynler ve çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.

- Şiddetsiz iletişim programının çocuklar üzerindeki etkisi incelenerek, boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin şiddetsiz iletişim kullanma durumları, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak tespit edilmiştir. Bu sebeple ilerde yapılacak çalışmalarda okul yöneticilerinin ve ailelerin de görüşlerinin alınması, çok boyutlu bir araştırma ortaya çıkarması bakımından önemlidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla şiddetsiz iletişim eğitimiyle ilgili dersler konulabilir.
- Okul öncesi eğitimde rol model alma ve taklit etme yoluyla öğrenen çocuklar için, öğretmenlerin zorlu davranışlarla baş etmede doğru iletişim yollarını kullanmaları önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin şiddetsiz iletişim stratejilerini öğrenme ve uygulama noktasında yetkinliklerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Ailelerle, şiddetsiz iletişim kullanmanın önemi ve çocuklar üzerindeki etkileri hakkında eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimini ve işbirliğini güçlendirici eğitim çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu, N. K. ve Arslan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı sınıf yönetim stratejilerine yönelik görüşleri.*Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(1), 227-255.
- Adler, R. B., and Rodman, G. R., (2006). *Understanding human communication*. Oxford: Oxford University Press.
- American Psychological Association. (1993). Violence and youth: psychology's response. Summary report of the APA commission on violence and youth. <https://www.apa.org/pi/prevent-violence/resources/violence-youth.pdf> (08.10.2020).
- Apaydın, Ç. ve Aksu, M. (2012). Öğretmenlerin okul ortamında barış eğitimine ilişkin görüşleri.*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(3), 107-130.
- Arabacı, N., ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-53.
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim II*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atış Akyol, N., Ata Doğan, S. ve Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-889. DOI: 10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473
- Baesler, E. J. and Lauricella, S. (2014). Teach peace: Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (1), 231- 274.
- Baker, J. A., Grant, S., and Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*. 23(1), 3-15.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Başaran S., Gökmen B. ve Akdağ B., (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.
- Berndt, T. J. (1997). *Child development*. USA: Brown and Benchmark Publishers.
- Bernhardt, P. E. (2015). 21st century learning: Professional development in practice. *The Qualitative Report*, 20(1), 1-19.
- Berry, D. ve O'Connor, E., (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Development Psychology*, 31(1), 1-14.
- Bourn, D. (2015). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7 (3), 63-77.
- Brun, M. ve Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in initial teacher education in Chile. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 222-238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ceylan, E. A. ve Kılıç Mocan, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*. Yaz/2017, Sayı: 215/ 111-127.
- Chen, X., Chang, L., He, Y. and Liu, H. (2005). The peer group as a context: moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 2(76), 417-434.
- Clark, D. D. (2008). *A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marshall University, West Virginia.
- Colwell, M. J. and Lindsey, E. W., (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173, 249–258.
- Cottone, E.A., Mashburn, A. ve Rimm-Kaufman, S. E., (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.
- Cüceloğlu D. ve Erdoğan, İ. (2020). *Öğretmen olmak bir can'a dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Chaplin, T.M. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-65. doi: 10.1037/a0030737.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.), *Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Connor, J. M., and Killian, D. (2012). *Connecting across differences: finding common ground with anyone, anywhere, anytime*. PuddleDancer Press.

- Cui, Z., Valcke, M. and Vanderlinde R. (2016). Empirical study of parents' perceptions of preschool teaching competencies in china. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 1-7. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.42001>
- Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2015). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çevik Karatekin, K. N.(2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 161, 1-12.
- Çınkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*. 16(3), 351-376.
- Çokluk, Ö., Yılmaz K. ve Oğuz E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*. 4 (1), 95-107.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Decety, J. and Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.
- Denham, S. A. and Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245.
- Dereli, E.(2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik-davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 40, 70-87. ISSN:1302-8944.

- Downs, A ve Strand, P.(2008). Effectiveness of emotion recognition training for young children with developmental delays. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(1), 75-89.
- Dobbs, J., Arnold, D. H., and Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.
- Dökmen, Ü. (2000). *Evrenle Uyumlaşma sürecinde varolmak, gelişmek ve uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. and Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language class*. Cambridge University Press.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Deniz, M. E. (2010). Duygu Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105-2140.
- Džaferović, M. (2018). The effects of implementing a program of nonviolent communication on the causes and frequency of conflicts among students. *Teme-Časopis za Društvene Nauke*. 42(1), 57-74.
- Elkins, D. N. (2012). The humanistic and behavioral traditions: Areas and disagreements. *Psychotherapy*, 49(4), 465-468.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M., Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and Assessment. In E.C. Chang, T.J. D'Zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, research, and training*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Encyclopedia of Science, Technology and Ethics. Psychology: Humanistic approaches. <https://www.encyclopedia.com/science/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/psychology-humanistic-approaches>(01.03.2021).

- Erdal, Y. (2015). Eğitim programlarında barış eğitime yer açılmalı. <https://www.egitimpedia.com/egitim-programlarinda-baris-egitimine-yer-acilmali/>(14.10.2020).
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Erten, H., (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Fırat, M. (2010). Bilgi toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Fiala, A.(2018). "Pacifism". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.). [https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/pacifism\(03.09.2020\)](https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/pacifism(03.09.2020)).
- Field, R. (2001). "John Dewey". *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. [https://iep.utm.edu/dewey/\(07.10.2020\)](https://iep.utm.edu/dewey/(07.10.2020)).
- Flowers, N. (2007). *Pusulacık çocuklar için insan eğitimi kılavuzu*. (M. Çulhaoğlu, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fredriksen, K. and Rhodes, J., (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions For Youth Development*, 103, 45-54.
- Furrow, D. (1984). Social and private speech at two years. *Child Development*, 355- 362.

- Gale Encyclopedia of Psychology.Humanistic psychology.<https://www.encyclopedia.com/medicine/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/humanistic-psychology> (02.03.2021).
- Gordon, T. (2014). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Garner, P W. and Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343.
- Gillies, R. M., Ashman, A. F. and Terwel, J. (2007). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York: Springer.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemli*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göktaş, İ. ve Gülay Ogelman, H. (2016). Okul öncesi eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi (30-42). 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Kongresi'nde (Muğla-2016).
- Gross J. (1998). The emerging field of emotion regulation. *Review Of General Psychology*. 2, 271- 299.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürel R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12(28), 101-119.
- Hagekull, B. ve Hammarberg, A., (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 301–312.
- Halberstadt, A. G. and Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168. Doi 10.1177/1754073910387946

- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Harvey, O. J. (1961). *Conceptual systems and personality organization*. New York: Wiley
- Harvey, O. J., Prather, M., White, B. J., Hoffmeister, J. K. (1968). Teachers' beliefs, classroom atmosphere and student behavior. *American Educational Research Journal*, 5(2), 151– 166. doi:10.3102/00028312005002151
- Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V., Henricksen, A., and Bimler, D. (2016). Warming the emotional climate of the classroom: Can teachers' social-emotional skills change? *The International Journal of Emotional Education*, 8 (2), 70-87.
- Hart, S. veHodson, V. K. (2019). *Şefkatli sınıf ilişkisi temelli öğretmenlik ve öğrenme*. (B. Ceylan, Çev.). Ankara: BBOM Yayınları.
- Hergenhahn, B.R. and Olson M.H. (2001). *An introduction to theories of learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hooper, L. (2015). *An exploratory study: Non-violent communication strategies for secondary teachers using a quality learning circle approach*. Unpublished master dissertation, University of Canterbury, New Zealand.
- Holder, M.D. (2012). *Happiness in children: measurement, correlates and enhancement of positive subjective well-being*. Netherlands: Springer.
- Hovland, C. I., Harvey, O. J., and Sherif, M. (1957). Assimilation and contrast effects in reactions to communication and attitude change. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55(2), 244.
- Ivie, S. D. (2016). Is Rogers relevant for teacher education? *Teacher Education Quarterly*, 18(1),69-78.

- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. and Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154), 86-97.
- Jones, S. (2009). *Traditional education or partnership education: Which educational approach might best prepare students for the future?* Unpublished master dissertation, San Diego State University, San Diego.
- Juncadella, C. M. (2013). What is the impact of the application of the nonviolent communication model on the development of empathy. *Overview of research and outcomes*. Unpublished master dissertation, University of Sheffield, Sheffield.
- Kartaltepe, O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*. Spring 2014, Cilt. 9 Sayı 5, s1371-1383.
- Khaleque, A. and Rohner, R. P. (2002). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of cross-cultural Psychology*, 33(1), 87-99.
- Kocabaş, A. ve Vural, D., (2011). 7 Yaş grubu öğrenciler için duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31).
- Kosenchuk, O. H. and Bakhmat, N. V., (2019). Model of information and communication maintenance of preschool education quality management. *Information Technologies and Learning Tools*, 69(1), 246-257. <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2610>

- Kuyucu, Y., (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., and Coleman, C. C., (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lisina, M. I. (1985). *Child-adults-peers: Patterns of communication*. Progress Publishers.
- Little, M. (2008). *Total honesty/total heart: Fostering empathy development and conflict resolution skills. A violence prevention strategy*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Victoria, Canada.
- Maslow, A. (2000). *İnsan olmanın psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Memişoğlu, H. ve Çatlak, İ. H. (2016). Barış ve barış eğitime yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16(USBES Özel Sayı II), 1543-1571.
- McCain, D. R. (2014). *Stepping back to move forward: How the skills of empathic dialogue support interpersonal communication* (Doctoral dissertation, Northern Arizona University).
- Mısırlı, İ. (2017). *Genel ve teknik iletişim: kavramlar, ilkeler, uygulamalar*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170–1192. <https://doi.org/10.1080/02699930500405691>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB.
- Ninci, J., Lang, R., Davenport, K., Lee, A., Garner, J., Moore, M., ... and Lancioni, G. (2013). An analysis of the generalization and maintenance of eye contact taught during play. *Developmental Neurorehabilitation*, 16(5), 301-307.
- Qudsyi, H., Trimulyaningsih, N., Novitasari, R. and Stueck, M. (2018). Developing module of nonviolent communication among children in Yogyakarta (pp.149-160). The 2nd International Conference on Child-Friendly Education (ICCE) (2018).
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6), 493-517.
- Page, J. S. (2004). Peace education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*. 50(1): 3-15.
- Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour problems in the early years: A guide for understanding and support*. London and New York. Routledge Falmer.

- Pianta, R. C. and Stuhlman, M. W., (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*. 26(2), 368-376.
- Rahim, M. A., Garrett, F. E. and Buntzman, G. F. (1992). Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. *Journal of Business Ethics*. 11, 412-439.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Rogers, C. R. (2012a). *Kişi olmaya dair* (A. Babacan, Çev.) (2. baskı). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Rogers, C. R. (2012b). *Yarının insanı* (F. C. Dansuk, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. and Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*. 81(4), 493-529.
- Rosenberg, M. B. (2019a). *Şiddetsiz iletişim bir yaşam dili*. (G. A. Şapçı, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Rosenberg, M. B. (2019b). *Çatışma ortamında barış dili*. (S. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Maya Kitap.
- Sadık, F (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Saltalı, N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2004). *Child development*. New York: Mc Graw-Hill Publishing.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, L. M., Encyclopedia.com. (2018). "Rogers, Carl (1902–1987) ." Encyclopedia of education. <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/rogers-carl-1902-1987> (28.02.2021).
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(2), 419-426.
- Suzic, N., Maric, T. and Malesevic, D. (2018). Effects of nonviolent communication training program on elementary school children. *Artic Journal*. 78(1), 35-62.
- Stamatis, P. J. and Nikolaou, E. N. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying. *International Journal of Criminology and Sociology*. 5, 99-104.
- Stamatis, P. J. (2017). Communication violence in verbal expression and nonverbal behavior of preschool and early primary school teachers during teaching process: An observational study. *International Journal of Criminology and Sociology*. 6, 159-165.
- Sugai, G., and Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: school-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.

- Şaşmaz, İ. B. (2014). *Erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenleme güçlüğü'nün borderline kişilik bozukluğu ve bipolar bozukluk üzerindeki yordayıcı etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 376627).
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(26), 1-13.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Valiahmetova AN and Salpykova IM. (2016). Pedagogics of nonviolence as means of improvement the effectiveness of interpersonal communication. *Global Media Journal*, 3-12.
- Vestal, A. and Jones, N. A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*. 19(2), 131-142.
- Vural Akar, A. ve Cenkeren Önder, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(10), 126-139.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*. (11), 1-27.
- Yavuzer, N. (2000). *İletişim ve etkili yaşam kültürü, çocuklarımız için eğitim sohbetleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Richardson, D. T. and Friedman, R. J. (1994). Social problem solving in disruptive preschool children: Reactions to hypothetical situations of conflict and distress. *Merrill-Palmer Quarterly*. 40(1), 98–119.
- Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N. ve Durmaz, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (03), 68-94.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(163), 204-215.
- Zembat, R. (2018). *Eğitim sisteminde öğretmen*. Oktay, A. (Ed.). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.
- World Health Organization. (2002). World report on violence and health summary. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf(22.10.2020).

EKLER

Ek-1: Görüşme Soruları

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz?

☐ Kadın ☐ Erkek

2.Yaşınız?

☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41 ve üzeri

3. Kaç yıllık mesleki deneyime sahipsiniz?

☐ 5-9 yıl ☐ 10-14 yıl ☐ 15-19 yıl ☐ 20-24 yıl ☐ 25 yıl ve üzeri

4. Öğrenim düzeyiniz?

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

5. Çalıştığınız okul türü nedir?

☐ MEB'e bağlı resmi anaokulu ☐ MEB'e bağlı resmi anasınıfı

6. Daha önce iletişim ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

7. Daha önce şiddetsiz iletişim eğitimi aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Görüşme Formu

Merhaba, benim adım Devlet KOYUNCU. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'in danışmanlığında yürüttüğüm "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Şiddetsiz İletişim Kullanma Durumları*" konulu bir araştırmaya bilgi toplamak amacıyla görüşlerinizi almak istiyorum. Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır. Görüşmemizin yaklaşık 90 dakika süreceği tahmin ediyorum. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı? İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Sorular

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
2. Öğretmenlik mesleği hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?
 - Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Sizin için öğretmenlik mesleğinin zor yanları nelerdir?
 - Sizin için öğretmenlik mesleğinin kolay yanları nelerdir?
3. Sizce iyi bir öğretmenin temel özellikleri nelerdir?
4. Sizce iletişim nedir? Sizce şiddetsiz iletişim nedir? Bu konu hakkında bilginiz var mı?
 - Bu konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - Şiddetsiz iletişim deyince aklınıza neler geliyor?
5. Şiddetsiz iletişim kullanmanın çocuklar üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz? Şiddet içeren iletişimin çocuklar üzerindeki etkisi nedir?
6. Yetişkinlerle iletişim kurarken kendinizi rahatça ifade edebiliyor musunuz? Kendinizi ne açıdan iyi ifade edebildiğinizi düşünüyorsunuz? Neden zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Bu konuda bir sorun yaşadınız mı?
 - Yetişkinlere kendinizi ifade ederken nelere dikkat ediyorsunuz?
 - Kendinizi; ifade etme, başkalarına düşüncelerinizi iletme konusunda nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Çocuklarla iletişim kurarken: çocuklara kendinizi rahatça ifade edebiliyor musunuz? Kendinizi ne açıdan iyi ifade edebildiğinizi düşünüyorsunuz? Neden zorlandığınızı düşünüyorsunuz? Bu konuda bir sorun yaşadınız mı?

- Çocuklara kendinizi ifade ederken nelere dikkat ediyorsunuz?
8. -Kendinizi; ifade etme, çocuklara düşüncelerinizi iletme konusunda nasıl buluyorsunuz? Yetişkinlerle iletişim kurarken onları dinleme konusunda kendinizi nasıl buluyorsunuz?
- Yetişkinleri dinlerken nelere dikkat ediyorsunuz?
- Yetişkinleri aktif bir şekilde dinleyebiliyor musunuz?
- Bu konuda bir sorun yaşadınız mı?
- Kendinizi; başkalarını dinleme konusunda nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Çocuklarla iletişim kurarken onları dinleme konusunda kendinizi nasıl buluyorsunuz?
- Çocukları dinlerken nelere dikkat ediyorsunuz?
- Çocukları aktif bir şekilde dinleyebiliyor musunuz?
- Bu konuda bir sorun yaşadınız mı?
- Kendinizi; çocukları dinleme konusunda nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Biriyle iletişim kurarken hoşlanmadığınız bir davranış sergilediğinde nasıl tepki verirsiniz? Bir örnekle açıklayınız?
- Böyle durumlarda ne hissediyorsunuz? (Öfke, suçluluk vb.)
11. Çocuklar duygularını ifade ettiklerinde (üzüntü, acı, mutluluk) nasıl bir yaklaşım sergilersiniz? Bir örnekle açıklayınız?
12. Çocuklarla iletişim kurarken sizce çocuklar neye ihtiyaç duyuyorlar? Çocukların bu ihtiyaçlarını karşılamak için neler yapıyorsunuz?
13. Sizce şiddetsiz iletişimi engelleyen (ahlakçı yargılar, karşılaştırmalar) faktörler nelerdir?
- Sınıf içinde çocuklara karşı bu şiddetsiz iletişim engellerini kullandığınız durumlar oluyor mu?
- a) İletişim kurarken sınıfta yaşadığınız sizi rahatsız eden bir olayı anlatır mısınız? O an ne hissettiniz?
- b) İletişim kurarken sınıfta yaşadığınız olumlu bir olayı anlatır mısınız? O an ne hissettiniz?
14. Kullandığınız iletişim (şiddetli/şiddetsiz) yolunun öğretmen-çocuk ilişkisini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Bir örnekle açıklayınız?
15. Çocuklar arasındaki ilişkileri düzenlemede çocuklarla kurduğunuz iletişimin (şiddetli/şiddetsiz) etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bir örnekle açıklayınız?
16. Sizce istenmeyen davranışlar nelerdir?

Ek-2: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Etik Kurul Sonucu

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.10.2021-3743



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU KARARI

Sayı :E-97105791-050.01.01-3743

Konu :Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Görüşme Formu Uygulama
Başlık	"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Şiddetsiz İletişim Kullanma Durumları"
Yürütücü / Danışman	Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER
Yazar	Devlet KOYUNCU
Karar	Olumlu

Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Enver BOZKURT
Etik Kurul Üyesi

Ek:Devlet KOYUNCU

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BS578U6K5*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BS578U6K5&eS=3743>

Adres:Hasan Kalyoncu Üniversitesi Havaalanı Yolu Üzeri 8. Km. Şahinbey / Gaziantep

Telefon:0 (342) 211 8080 / 1400/1402 Faks:0 (342) 211 80 81

e-Posta:info@hku.edu.tr Web:www.hku.edu.tr

Kep Adresi:hasankalyoncu.unv@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nida ÇALIŞKAN

Unvanı: Memur

Tel No: 0(342) 211 8080



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-3: Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-38956503
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Devlet KOYUNCU)

14/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğünün 26.11.2021 tarihli ve 5642 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Devlet KOYUNCU'nun " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Şiddetsiz İletişim Kullanma Durumları" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Nizip, Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Nizip, Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Bülent UYGUR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Pancarlı Mah 58007 Sok Şehitkamil Gaziantep

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Şef E. YILDIRIM VHKİ:
S.AYYILDIZ
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.gaziantepmeb.gov.tr Faks:3422802847

Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fe68-87d6-3e33-a553-b789 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4: Yeğitek Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Şiddetsiz İletişim Kullanma Durumları” adıyla, Devlet KOYUNCU tarafından 01.06.2021 -01.07.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmanın hedefi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında -bilinçli ya da bilinçsiz olarak- çocuklara yönelik şiddetsiz iletişim yöntemlerini kullanma durumlarını belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Gaziantep’te bulunan okul öncesi eğitim kurumları.

Araştırma Uygulaması: O Anket x Görüşme

O Gözlem O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Devlet KOYUNCU

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :