

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
YAŞAMLARINDA YAŞADIKLARI DUYGULARIN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Fetullah ÇİMEN**

**Danışman
Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ**

MAYIS 2025, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Yaşadıkları Duyguların İncelenmesi “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Fetullah ÇİMEN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında yaşadıkları duyguların incelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 69 sayfalık kısmına ilişkin 02/05/2025 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 5'tir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 02/05/2025

Danışman: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

Öğrenci: Fetullah ÇİMEN

KILAVUZA UYGUNLUK

“Sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında yaşadıkları duyguların incelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Fetullah ÇİMEN

Danışman

Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ danışmanlığında **Fetullah ÇİMEN** tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Yaşadıkları Duyguların İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

02/05/2025

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Tarık BAŞAR** (İmza)
Üye : **Dr. Öğr. Üye. Ömer DEMİRCİ** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2025 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2025

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Öğretmenlik mesleği, duygularla yazılmış bir orkestra gibidir; her öğretmen kendi tınısıyla bu büyük senfonide yer alır. Kimi sınıfta öğrencileriyle kurduğu bağdan keyif alır ve neşeli bir flüt gibi çalarak melodiye renk katar, kimi öğrencileri geleceğe hazırlayamama korkusuyla kontrbasın derin tonlarını yansıtır. Kimi haksızlığa duyduğu öfkeyle trompet gibi yükselir, kimi bir öğrencinin yaşadığı zorluğa tanıklık ederken viyolonsel hüzünlü notalarını döker. Fakat bu orkestranın hiç susmayan, en güçlü ritmi sevgidir; çünkü bu ritim, kadın ya da erkek fark etmeksizin, her gerçek öğretmenin yüreğinde aynı samimiyetle atar.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez çalışmamın her aşamasında, beni hiç yalnız bırakmayan, değerli vaktini ayırarak sabırla ve özveriyle her türlü yardımı ve desteği benden esirgemeyen kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma sınavıma katılarak, değerli görüşlerini benimle paylaşan jüri üyelerim Doç. Dr. Tarık BAŞAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ömer DEMİRCİ'ye de katkılarından dolayı şükranlarımı sunuyorum.

Bu yolculukta her zaman yanımda olan, bana sonsuz sevgi ve şefkat gösteren, hayatta karşımda her zorlukta bir güç kaynağı bulmamı sağlayan değerli babama, canım anneme, ablama, kardeşime ve yeğenlerime, bu sürecin her anında yanımda olarak cesaretlendiren, desteklerini hiç esirgemeyen arkadaşlarım Bünyamin İSPİR ve Şeymanur ATEŞ'e teşekkürlerimi sunarım.

Fetullah ÇİMEN, Erzincan, 2025

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YAŞAMLARINDA YAŞADIKLARI DUYGULARIN İNCELENMESİ

Fetullah ÇİMEN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2025

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ÖZET

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken deneyimledikleri duyguları ve bu duyguların cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Veriler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te görev yapan 6453 sınıf öğretmeni arasından uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 367 öğretmenden öğretmen duygu ölçeği aracılığıyla ve 15 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin duygusal durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve okul türü değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca, olumlu duyguların öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırdığı, bunun da sınıf yönetimi ve öğretim kalitesine olumlu yansıdığı belirlenmiştir. Diğer yandan, olumsuz duyguların tükenmişlik hissine neden olduğu, sınıf içi etkileşimleri zorlaştırdığı ve öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygu, Öğretmen Duygusu, Sınıf Öğretmeni

EXAMINING THE EMOTIONS EXPERIENCED BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THEIR PROFESSIONAL LIVES

Fetullah ÇİMEN

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, May 2025

Supervisor: Prof. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ABSTRACT

This study aims to determine the emotions that primary school teachers experience while performing their profession and whether these emotions differ according to variables such as gender, professional seniority, school type and education level. In the study, a mixed method was adopted in which quantitative and qualitative methods were used together. The data were obtained from 367 teachers selected by convenience sampling method among 6453 classroom teachers working in Gaziantep in the 2023-2024 academic year by using the teacher emotion scale and 15 teachers by using a semi-structured interview form.

The findings of the study revealed that teachers' emotional states showed a significant difference according to gender variable. However, no significant difference was found in the variables of professional seniority, education level and school type. In addition, it was determined that positive emotions increased teachers' motivation and job satisfaction, which had positive effects on classroom management and teaching quality. On the other hand, it was concluded that negative emotions cause burnout, make classroom interactions difficult and have negative effects on students' motivation.

Keywords: Emotion, Teacher Emotion, Primary School Teachers

İÇİNDEKİLER

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YAŞAMLARINDA YAŞADIKLARI DUYGULARIN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Duygu	8
1.2. Öğretmen Duygusu.....	12
1.3. Öğretmen Duygusunu Etkileyen Faktörler	16
1.4. Öğretmen Duygusunun Etkilediği Faktörler	18
1.5. İlgili Araştırmalar	19
1.5.1. Yurt İçi Araştırmalar	19
1.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	24

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni	31
2.2. Çalışma Grubu	31
2.3. Veri Toplama Araçları	34
2.4. Veri Toplama Süreci	35
2.5. Verilerin Analizi	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	39
3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	40
3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	42
3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	43
3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	44
3.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	44
3.6.1. Zaman	45
3.6. 2. Sevgi ve Keyif Alma	48
3.6. 3. Öfkelenme ve Üzüntü	51
3.6. 4. Öğretmenlerin Yaşadıkları Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma	60
4.2. Öneriler	69
4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	69
4.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	69

KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	77
ÖZ GEÇMİŞ	83



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

EBYÜ : Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

SBE : Sosyal Bilimler Enstitüsü

YÖK : Yükseköğretim Kurumu



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1: Nicel Veri Toplanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	32
Tablo 2.2: Nitel Veri Toplanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	33
Tablo 2.3: Çalışmada Gerçekleştirilen Normallik Analizlerine İlişkin Veriler.....	37
Tablo 3.1: Öğretmenlerin Duygusal Özellikleri	39
Tablo 3.2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygularının Karşılaştırılması .	41
Tablo 3.3: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygularının Karşılaştırılması.....	43
Tablo 3.4: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygularının Karşılaştırılması.....	43
Tablo 3.5: Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Duygularının Karşılaştırılması.....	44
Tablo 3.6: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Özelliklerine Ait Temalar	45
Tablo 3.7: Zaman Temasına İlişkin Bulgular	46
Tablo 3.8: Sevgi ve Keyif Alma Temasına İlişkin Bulgular	48
Tablo 3.9: Öfkelenme ve Üzüntü Temasına İlişkin Bulgular.....	51
Tablo 3.10: Öğretmenlerin Okulda Yaşadıkları Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri	57

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1: Duyguların Öğeleri	9
Şekil 1.2: Çeşitli Bilim İnsanlarına Göre Temel Duygular	10
Şekil 1.3: Parrott (2001) Duygu Sınıflaması	11
Şekil 1.4: Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Çerçevesi	14
Şekil 1.5: Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı	15
Şekil 1.6: En Çok Çalışma Yapılan Ülkeler	16
Şekil 1.7: Freid Ve Arkadaşlarının Öğretmen Duygularını Etkileyen Faktörler Modeli	17
Şekil 2.1: Araştırma Yönteminin Sembolik Gösterimi	31

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla çalışmanın problem durumuna, çalışmanın önemine, çalışmanın amacına, çalışmanın sayıltılarına, çalışmanın sınırlılıklarına ve çalışmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanı diğer varlıklardan ayıran temel özelliklerin arasında duygular önemli bir yere sahiptir (Argon, 2015). Duygular, sevinç, hüzn, korku, nefret veya hoşlanma gibi bilinci etkileyip farkındalığı ve bilinçli iradeyi kullanarak bu hisleri tanımlamamıza ve birbirinden ayırt etmemize olanak tanıyan durumlar olmakla birlikte (Titrek, 2013) insanların günlük yaşantı ve hayat kalitesini büyük ölçüde etkileyen faktörler arasında yer alırlar. Herhangi bir durum veya olay karşısında, nasıl davranacağımızı ve nasıl tepki vereceğimizi belirlemede büyük bir rol oynamaktadırlar (Sidekli ve Alpaslan, 2022). Bir duruma verilen tepkiye bağlı olarak meydana gelen, belirgin, yoğun ve genellikle kısa süren psikofizyolojik değişiklikler (Rosenberg, 1998) olmakla beraber son derece öznel ve kişiden kişiye değişen bir şekilde dalgalanabilirler (Aral ve Mede, 2018). Onları sadece kişisel eğilimler veya psikolojik nitelikler olarak değil, aynı zamanda bir kişinin çalışmasının nasıl düzenlendiği ve yönlendirildiğiyle inşa edilen sosyal ve siyasi deneyimler olarak da ele alınabilmektedir (Zembylas, 2003).

Çalışma hayatı duygulardan bağımsız düşünülemez. Özellikle insanların ön planda olduğu işlerde duygular diğer işlere göre daha yoğun hissedilir. Bu yönüyle eğitim kurumları gibi insan odaklı ve yüz yüze etkileşimin yoğun olduğu kurumlarda bu beklentinin daha da yüksek olduğu bilinmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012). Sosyal ve duygusal varlıklar olan insanların öğrenme ortamında da duygularının önemi göz ardı edilemez. Duygular, sadece günlük hayatımızda değil, eğitim sürecinde de etkili bir rol oynar (Güler, 2017).

Eğitim, bireyin akıl, beden, duygu, toplumsal yeteneklerini ve davranışlarını en iyi biçimde ya da istenilen bir yönde geliştirmek, kişiye çeşitli hedeflere yönelik yeni beceriler, davranışlar, bilgiler kazandırmak için yapılan çalışmaların tümüdür. Bu bakımdan eğitim, insanın tüm yaşamı boyunca devamlılık gösteren bir süreçtir (Akyüz, 2021). Toplum ve bireyin yaşamında değerli bir konuma sahip olan eğitim, sistemli bir sürece yayılmıştır. Sistemli eğitim öğretmen, öğrenci, okul, öğretim programı gibi

bileşenlerden oluşmaktadır (Altunkeser, 2014). Bu sistemin sağlıklı bir şekilde çalışabilmesi için, eğitim sürecinde yer alan faktörler arasında sürekli bir etkileşim olmalı ve bunlar belirlenmiş bir hedef doğrultusunda uyumlu bir şekilde ilerlemelidirler (Nartgün, 2008).

Eğitim sistemi, içinde ve dışında yer alan çeşitli unsurların oluşturduğu karmaşık bir yapı ve düzen içermektedir. Bu unsurlar okulların hedefleri doğrultusunda bir araya gelerek sistemin sağlıklı bir şekilde işlemlerini sağlarlar. Ancak, sistemin verimli çalışmasını sağlayan ve eğitim kalitesini yükselten en önemli unsur öğretmenlerdir (Taş ve Korkmaz, 2019). Ayrıca öğretmenler eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasında, eğitim ortamındaki diğer faktörlerin ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptirler. Bu bağlamda öğretmenler, eğitim ortamının en kritik ve etkili bileşeni olduğu ifade edilebilir (Demirtaş vd., 2011).

Öğretmen, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini göz önünde bulunduran ve uygun bir fiziki ortam oluşturarak öğrenmelerini destekleyen, onlara değer veren ve eğitim-öğretim sürecinde oluşabilecek sorunları çözmek için çaba sarf eden bir birey olarak tanımlanabilir (Taşgın, 2010). "Tarih boyunca toplumların birey yapılarının şekillenmesinde, modernleşmesinde ve uygar bir dünya düzeninin oluşturulmasında önemli rol üstlenen öğretmenlik (Polat ve Arabacı, 2012), aynı zamanda toplumsal sorumlulukları bakımından da göz ardı edilemez bir meslektir. Çünkü öğretmenlik, özellikle bireyin gelişimine katkı sağlarken, bireyin toplumla uyumlu olmasını sağlayarak, toplum düzeninin şekillenmesinde, toplumun yapısını korunmasında ve sürdürülmesinde önemli mesleklerden biridir (Altunkeser, 2014).

Günümüzde eğitimsel faaliyetlerin yöneticisi ve lideri olan öğretmenler sürekli iletişim ve etkileşim içinde olduklarından dolayı daha çok değer kazanmaktadır (Uğurlu ve Polat, 2011). İnsanlarla ilişkiler açısından diğer bazı mesleklerden ayrıran öğretmenlik, geniş bir insan yelpazesiyle ilişki ve etkileşim gerektiren bir meslektir. Bu meslek, yalnızca okul ve sınıf içinde değil aynı zamanda okul dışında veliler ve toplumla yakın ilişki içinde olan bir meslektir (Taşgın, 2010). Günlük birçok çocuk ve yetişkinle etkileşim kuran öğretmenler birçok farklı duyguyu da devreye sokmaktadır (Hargreaves, 2000). Bu doğrultuda duygular hem kişisel hem de iş hayatında öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmekte ve alacakları kararları etkilemektedir (Dilekçi ve Sezgin-

Nartgün, 2019). Bu yüzden eğitim çalışanların duyguları, kurumun niteliğinden dolayı çok önemlidir. Çünkü eğitim kurumları, insanların yetiştiği yerlerdir ve asıl amaçları; topluma faydalı, iyi karakterli, sorumluluk sahibi, mutlu ve üretken bireyler yetiştirmektir. Ancak, eğitim kurumlarında mutsuz olan çalışanlarla bu hedefe ulaşmak oldukça zordur (Argon, 2015). Eğitim kurumlarında duyguların bu kadar önemli olmasına rağmen eğitim politikası belirleyicileri ve eğitim araştırmacıları eğitim kurumlarında duyguları ya göz ardı etmiş ya da hiç önemsememiştir (Hargreaves, 2000).

Her yapı için sağlam temel ne kadar kritik ise bir bireyin için de eğitime başlaması ve eğitim temelinin oluşturulması da o derecede kritiktir. Birey, ailesinden temel bilgileri öğrense de eğitimin temel yapısını ilkökul öğretmenleri oluşturur (Vatansever Bayraktar ve Akın, 2019). Eğitimi bir yapıyla benzerlikler göstermektedir. Eğitim yapısının temeli ilkökulda atılmakta ve yapının temelinde ise usta olarak sınıf öğretmenleri çalışmaktadır. Bu yapının sağlam olabilmesi için temelinin sağlam olması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için ustaların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanında donanımlı olması gerekmektedir. Eğitimin temelini oluşturan sınıf öğretmenleri diğer meslektaşları gibi eğitim sürecinde birçok duygu yaşamaktadır. Ancak bu duygular için ulusal alan yazında az sayıda çalışma yapılmıştır. Bu yüzden eğitimin temel yapısını oluşturan sınıf öğretmenlerinin duyguları araştırılmalı ve elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleklerine yönelik olumlu duyguların oluşturulması için çalışmalar yapılmalıdır.

Önem

Eğitim, insanlık tarihi boyunca süregelen ve vazgeçilmez bir olgu olmakla birlikte (Azar, 2011), toplum üzerinde derin etkileri olan ve içinde birçok süreci barındıran bir eylemler ve deneyimler bütünüdür (Kesen ve Polat, 2014). Bu bütünlük içerisinde eğitim, bireyleri topluma uyumlu hale getirmeyi ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi amaçlar (Kahyaoğlu vd., 2013). Bu amaç doğrultusunda her ulus, kendi kültürel, sosyal ve ekonomik yapısına uygun bir eğitim sistemi geliştirir. Bu sistem, toplumun normlarını yansıtmak ve o toplumun eğitimden beklentilerini karşılamakla yükümlüdür (Azar, 2011).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel hedefi, bir ülkenin geleceğini şekillendirecek bireyleri bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatarak sağlıklı, üretken ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmektir (Göksoy vd., 2014). Bu hedeflerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı okullar, aynı zamanda en zorlu çalışma ortamları arasında kabul edilmektedir (Dilekçi, 2018). Eğitim kurumları, örgün eğitim ve öğretim yoluyla doğrudan bireyleri etkilerken, dolaylı olarak da toplumun şekillenmesinde kritik bir rol oynar (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Bu kurumlar, çalışanların duygularını yoğun bir şekilde yaşadıkları yerler olduğu için, duyguların eğitim sürecindeki önemi daha da artmaktadır (Argon, 2015).

Eğitim kurumlarının bireyler ve toplum üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, bu kurumların temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin yaşadığı duygular, okulun işleyişi ve öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken önemli bir faktördür (Yurtseven, 2020). Bu nedenle, eğitim sisteminin başarısı yalnızca politika yapıcılarını değil, öğrenciler, yöneticiler ve özellikle öğretmenler gibi sistemin tüm paydaşlarını ilgilendirir. Ancak öğretmenler, diğer paydaşlara kıyasla daha fazla sorumluluğa sahiptir. Çünkü öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde en fazla etkiye sahip olan ve bu sürecin doğrudan uygulayıcısı konumundaki temel aktörlerdir (Çapa ve Çil, 2000).

Öğretmenlik, sadece bilgi aktarmaktan daha fazlasını gerektiren bir meslektir. Öğretmenler, öğrencilere dikkat göstermek, velilerle iletişim kurmak, meslektaşlarıyla uyum içinde çalışmak ve yöneticilere saygı duymak gibi özelliklere sahip olmalıdır (Ye ve Chen, 2015). Okulun önemli unsurlarından biri olan öğretmenler, okul içindeki genel eğitimi yürütülmesi ve öğrencilere gerekli bilgilerin verilmesinden sorumlu kişidir. Eğitim öğretimde ulaşılacak istenen başarıda öğretmenin rolü çok büyüktür. Bu sebeple okulların başarısının mimarı öğretmenlerdir. (Kayıkçı, 2021).

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen, bir lokomotif şefine benzetilerek bilgi sahibi ve bu bilgiyi aktaran kişi olarak görülmüştür. Ancak teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla birlikte bilgiye erişim ve kullanım süreçleri değişmiş, öğretmenin rolü de bu doğrultuda dönüşüm geçirmiştir. Artık öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran bir figür olmaktan ziyade, bir orkestra şefi gibi öğrenme sürecini yönlendiren ve rehberlik eden bir konuma gelmiştir (Taşgın, 2010). Bu bağlamda, özellikle sınıf öğretmenleri, eğitim

sisteminin çok yönlü roller üstlenen temel aktörleri olarak öne çıkmaktadır. Okul, öğrencilerin sosyalleştiği, herkesin sorumluluk aldığı ve karmaşık ilişkilerin yaşandığı minyatür bir toplum gibidir. Sınıf öğretmeni ise bu minyatür toplumun ayrılmaz bir parçasıdır (Odera, 2009).

Örgün eğitimin temel taşı oluşturarak sınıf öğretmenlerinin görevlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için motivasyonlarının ve iş tatminlerinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, alanda gerekli araştırmaların yapılması ve elde edilen bulgular doğrultusunda uygun tedbirlerin alınması gerekmektedir (Taş ve Korkmaz, 2019). Çünkü öğretmenlik mesleği, pek çok açıdan incelendiğinde duygusal boyutu oldukça yoğun olan bir meslektir. Eğitim kurumlarında bu mesleği icra eden öğretmenler, diğer bir deyişle duygusal iş görenler, çeşitli duygusal durumlar yaşamaktadır (Dilekçi, 2018). Bu duygusal durumlar, öğretim stratejileri üzerinden öğrenci performansını etkilemektedir. Olumlu duygular, esneklik ve yaratıcılığı destekleyerek öğretim sürecini zenginleştirirken bunun aksine olumsuz duygular, katı yaklaşımlara ve strateji çeşitliliğinin azalmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, duyguların etkileri doğrusal bir ilişki göstermemekte ve aşırı olumlu duygular dahi belirli bir eşikten sonra olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Frenzel vd., 2021). Bu duygusal durumlarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır ve bu faktörler alan yazında çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir (Alpaslan ve Ulubey, 2017; Atmaca vd., 2020; Çalık, 2021; Çalık ve Çapa-Aydın, 2022; Çevik, 2019; Erarslan, 2021; Göçer-Şahin vd., 2020; Karagöz Dilek ve Balçıkanoğlu, 2021; Kırmızı ve Sarıçoban, 2020; Kopuz, 2022; Köse ve Bedir, 2020; Sidekli ve Alpaslan, 2022; Uzuntiryaki-Kondakçı vd., 2020; Yurtseven, 2020).

Ulusal alan yazına bakıldığında öğretmen duygusu üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak branş öğretmenleri ve üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda yöntem olarak çoğunlukla nicel yöntem tercih edilirken çoklu yöntem kullanılan iki çalışmaya rastlanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri üzerine yapılan çok az sayıda çalışmaya rastlanmış olup bu çalışmalarda da ya nitel ya da nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla, nicel ve nitel metodolojilerin eksik yönlerini en aza indirmek ve bu eksiklikleri ortadan kaldırmak amacıyla bu çalışmada, söz konusu yöntemler bütünsel bir şekilde ele alınmıştır. Buradan hareketle, çalışma karma yöntem yöntem araştırmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda, nicel

verilerin nitel verilerle desteklenmesi, derinlemesine analiz edilerek açıklanması veya gerektiğinde geçerliliklerinin sorgulanması yoluyla karma yöntem yaklaşımının benimsenmesi, araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırarak alan yazına kapsamlı ve bütüncül bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşantıları süresince deneyimledikleri duyguları derinlemesine incelemek ve bu duyguların cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve görev yapılan sınıf düzeyi gibi değişkenler doğrultusunda anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Sınıf öğretmenleri mesleki süreçlerinde hangi duyguları deneyimlemektedir ve bu duygusal deneyimleri şekillendiren bireysel ve mesleki faktörler nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri hangi boyutlarda yoğunlaşmakta ve bu özellikler nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri mesleki kıdem faktörüne göre değişmekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri eğitim düzeyi faktörüne göre değişmekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri çalıştığı okul tipine göre değişmekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında duygusal özelliklerini etkileyen başlıca faktörler nelerdir?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Araştırma kapsamında, Gaziantep'te görev yapan sınıf öğretmenlerine ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış olup, veriler bu formlardan elde edilen bilgilerle sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, kendilerine uygulanan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarına samimi ve dürüst yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

Tanımlar, Temel Kavramlar

Duygu: Sosyal ve tarihsel bağlamların bir parçası olarak gerçekleşen etkileşimler sırasında belirli hedeflere ulaşma veya standartları ve inançları koruma amacıyla bilinçli ve/veya bilinçsiz olarak yapılan değerlendirmelerden kaynaklanan, kişisel olarak yansıtılan ve sosyal olarak yapılandırılan bir varoluş biçimidir (Schutz vd.,2006).

Öğretmen Duygusu: Sadece içlerinde hareketsiz kalan duyusal deneyimler olmadığını, tam tersine öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve ebeveynlerle ilişkilerini ve etkileşimlerini belirleyen ayrılmaz bir unsurdur (Farouk, 2012).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Duygu

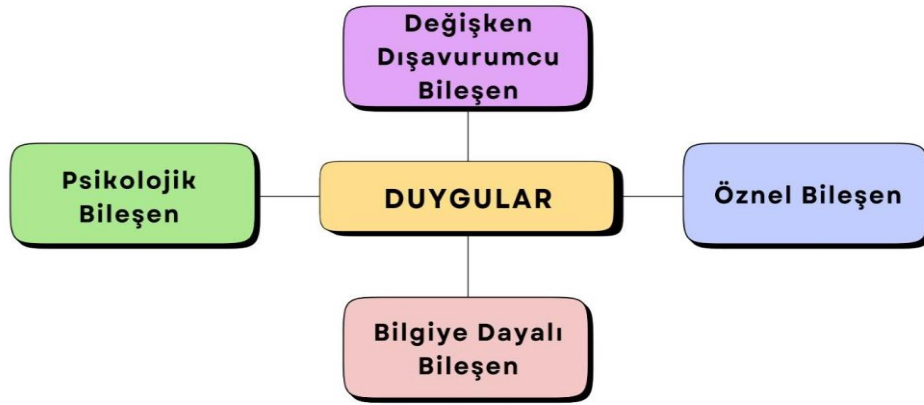
Hareket anlamına gelen Latince kökenli "motion" ifadesi, İngilizceye “emotion” olarak geçmiştir. İngilizceye uyarlanırken türeyen “e” harfi “ex” yani “dışarı hareket” anlamı taşımaktadır. Dolayısıyla, "emotion" sözü, bireyin içinde bulunanları dışarıya yansıtmadır (Tarhan, 2015). Türkçede ise his, hissiyat, sezi ve duygu gibi anlamlarında kullanılmaktadır. Bu kapsamda TDK duyguyu; insanın iç dünyasından oluşan ve belirli nesne, olay veya kişiler karşısında uyandırdığı hissiyat, tepki veya ruh şeklinde ifade etmektedir. Bunun yanı sıra duygu kavramıyla alakalı alanyazın incelendiğinde farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir.

Kant, Anthropologie eserinde duyguları zihin hastalıkları olarak nitelendirir (Akt. Lange, 1922). Çeçen (2002) duyguyu “bireyin öznel deneyimleriyle ilişkilendirilen ve bireyin önemseydiği olaylarla ilişkili olarak ortaya çıkan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Akın’a (2004) göre duygu, iç veya dış kaynaklı çeşitli uyarıcılara bağlı olarak ortaya çıkan ve sevinç, mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku gibi ruh hallerine neden olan içsel deneyimlerdir. Schutz ve arkadaşlarına (2006) göre duygu kavramı, sosyal ve tarihsel bağlamların bir parçası olarak gerçekleşen etkileşimler sırasında belirli hedeflere ulaşma veya standartları ve inançları koruma amacıyla bilinçli ve/veya bilinçsiz olarak yapılan değerlendirmelerden kaynaklanan, kişisel olarak yansıtılan ve sosyal olarak yapılandırılan bir varoluş biçimidir. Smith (1922) duyguyu, organizmanın bir duruma veya uyaranlara karşı verdiği içsel bir tepki sonucunda ortaya çıkan ve insan bilinci tarafından hissedilen etki olarak tanımlamıştır. Duygular, bir duruma verilen tepkiye bağlı olarak meydana gelen, belirgin, yoğun ve genellikle kısa süren psikofizyolojik değişikliklerdir (Rosenberg, 1998). Duygular; duygusal, bilişsel, motivasyonel, ifade

edici ve periferik fizyolojik süreçleri içeren çok bileşenli ve koordine edilmiş psikolojik alt sistemlerin süreçleri olarak görülmektedir (Pekrun, 2006). Bunlardan hareketle duygu; bir olay ya da durum karşısında vücuttaki hormon seviyelerindeki değişimler sonucu meydana gelen hal değişiklikleridir.

Bireyin öznel deneyimleriyle ilişkilendirilen ve bireyin önemsedığı olaylarla ilişkili olarak ortaya çıkan bir süreç (Çeçen, 2002) olan duyguların nasıl meydana geldiğini duygu psikolojisi dört temel öğeyle açıklamıştır. Bu öğeler aşağıdaki şekil 1.1. de gösterilmiştir (Konrad & Hendl, 2002).

Şekil 1.1: Duyguların Öğeleri



1. Öznel bileşen: Kişinin kişisel olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumu duygusal olarak yansıtır.

2. Bilgiye Dayalı Bileşen: Bu bağlamda algılama, değerlendirme ve duygusal durumlarla davranış biçimlerini tespit etmek ve kontrol etmeye çalışmak esastır

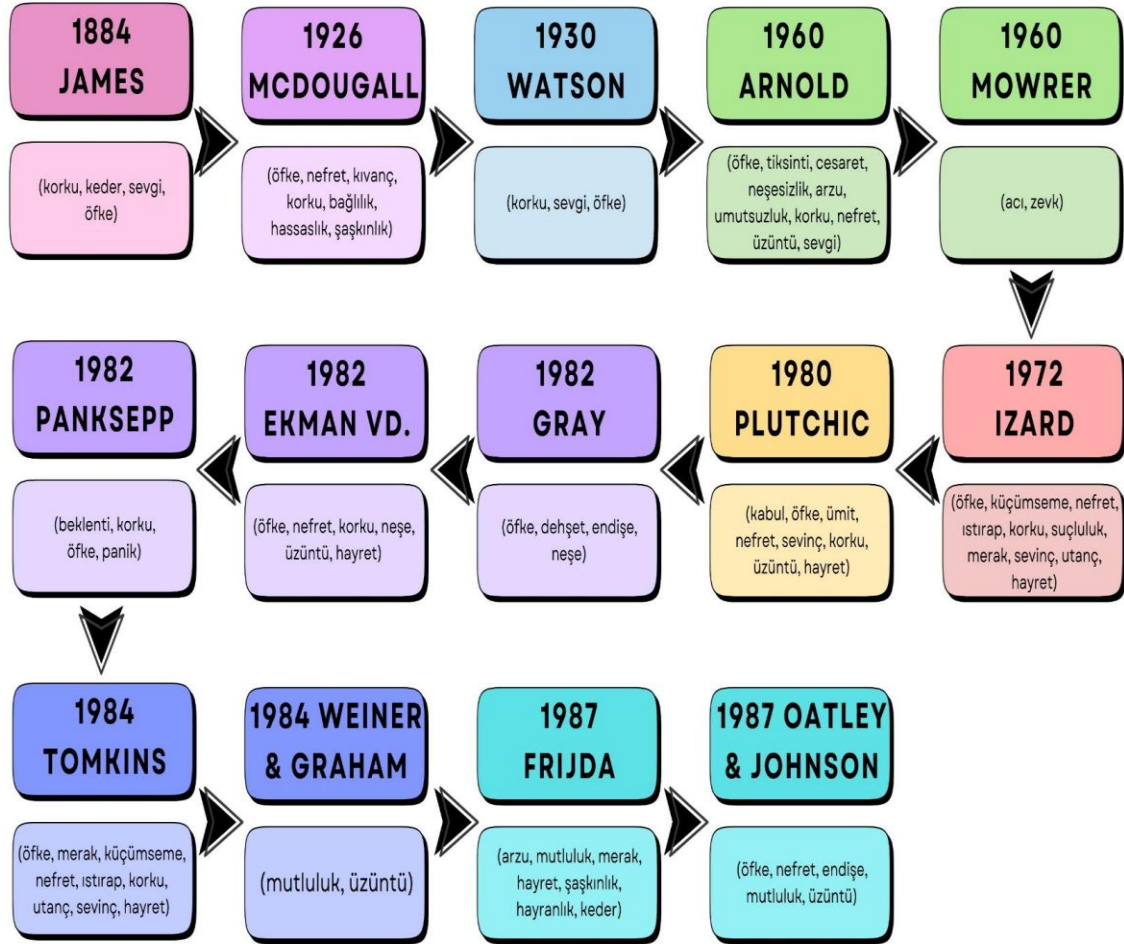
3. Psikolojik Bileşen: Her çeşit duygunun bedende meydana getirdiği reaksiyonları konu almaktadır.

4. Değişken-Dışavurumcu Bileşen: Bu bağlam, insanın motor davranışları, örneğin kaçma, saldırma veya mimik ve kızarma gibi yüz ifadelerini yani fiziksel tepkileri içerir. (Titrek,2007).

Duygular insanların yaşadıkları deneyimlerle zamanla şekillenir ve çeşitlenir. İnsanlar günlük yaşamlarında birçok farklı durumla karşılaştıkları için bu duruma bağlı olarak çeşitli duygular hissederler (Kopuz, 2022). Araştırmacılar, temel duyguları farklı

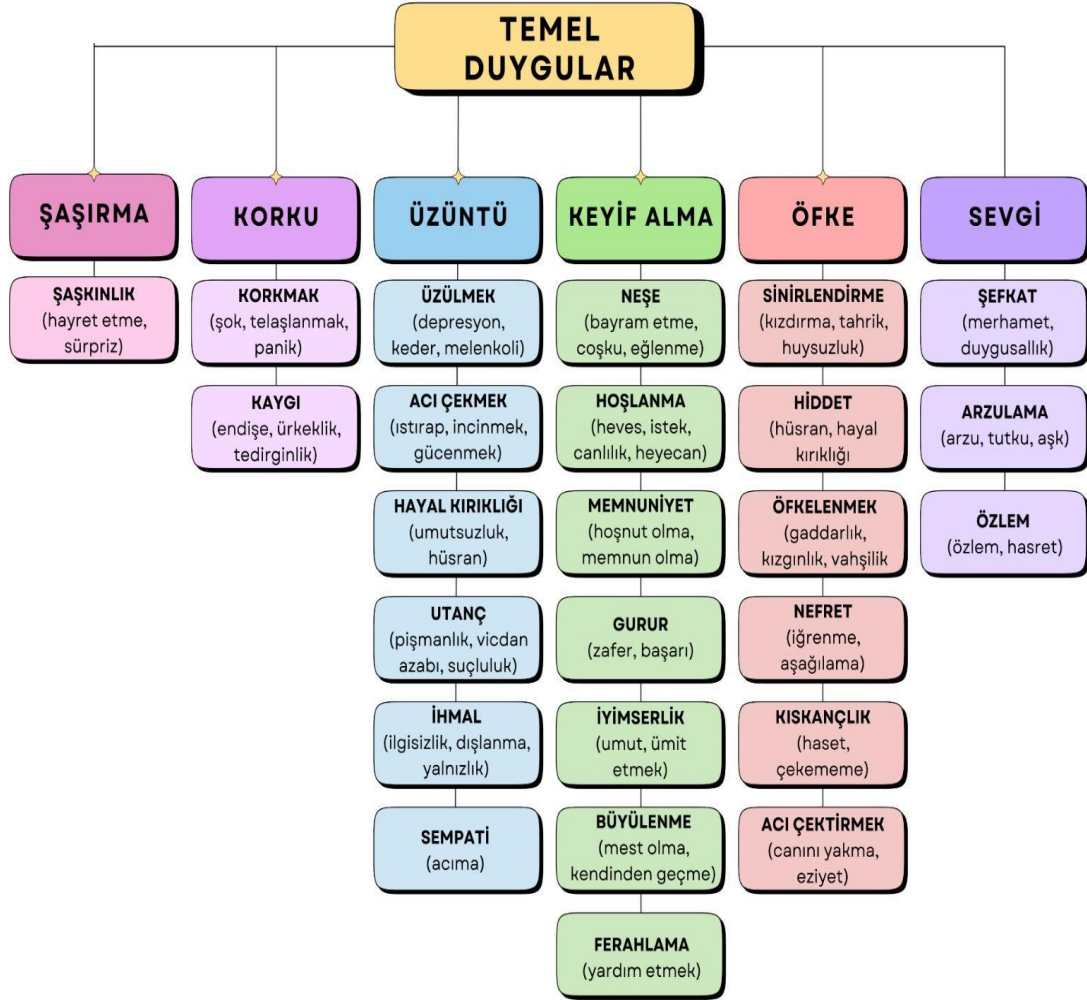
perspektiflerle ele almış ve Ortony ve Turner (1990), bu temel duyguları özetlemiştir. Özetlenen bu duygular şekil 1.2. de gösterilmiştir.

Şekil 1.2: Çeşitli Bilim İnsanlarına Göre Temel Duygular



Şekil 1.2'den de anlaşılacağı üzere, birçok araştırmacı insanların temel duygularını farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bu sınıflamalardan Arnold (1960) ve Izard (1972) duyguları diğer araştırmacılardan daha kapsamlı olarak sınıflamış ancak sadece ana duygular olarak ele almışlardır. Ancak Parrott (2001) tarafından yapılan üç aşamalı sınıflama, duyguların en kapsamlı şekilde tasnif edildiği bir yöntemdir. Bu sınıflama şekil 1.3.'te ki dallanmış ağaç grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 1.3: Parrott (2001) Duygu Sınıflaması



Şekil 1.3.'te Parrott (2001) tarafından oluşturulmuş ve duygu sınıflamasını üç aşamalı olarak gösteren bir grafik sunulmaktadır. Bu sınıflamada ilk aşamada altı temel duygu bulunmaktadır: sevgi, keyif alma, şaşırma, öfke, üzüntü ve korku. İkinci aşamada bu temel duyguların altında daha detaylı duygular sıralanmıştır. Üçüncü aşamada ise bu detaylı duyguların daha yüzeysel ve spesifik halleri verilmiştir. Birincil duygular daha koyu renkli olarak gösterilirken, ikincil duygular büyük harflerle belirtilmiş ve üçüncül duyguların ise bazıları parantez içinde verilerek Şekil 1.3.'te gösterilmiştir.

Bireyin hem özel hem de iş yaşamındaki davranışlarını yönlendiren ve alacağı kararlar üzerinde etkili olan duygular hem bireyler hem de örgütler açısından büyük bir öneme sahiptir (Dilekçi,2018). Bu doğrultuda, eğitim kurumları da söz konusu örgütler arasında yer almaktadır. Bu nedenle, eğitim örgütlerinin temel unsurlarını oluşturan öğretmenlerin, duygularını eğitim ortamında etkin bir şekilde kullanmaları, dikkate değer

bir faktör olarak görülmektedir (Jiang vd., 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal süreçlerini ve bu süreçlerin eğitim ortamındaki yansımalarını analiz etmek, eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiği ve niteliği açısından üzerinde durulması gereken bir konudur.

1.2. Öğretmen Duygusu

Uzun yıllar boyunca, duygu kavramı kadınsal özellikler ve dağınıklıkla ilişkilendirilmiş ve iş yaşamında mantığın egemen olduğu erkek yöneticiler tarafından reddedilmiştir. Ancak demokrasinin yaygınlaşması ve kadınların iş yaşamına daha fazla katılımıyla duygu kavramı, iş performansını artırmada etkili bir unsur olarak öne çıkmaya başlamıştır (Titrek, 2007). Çalışanların işyerindeki davranışlarını etkileyen temel faktörlerden biri olan duygular iş yerindeki davranışlarına da yön verir (Türkay vd., 2011). Ancak eğitim kurumlarında çalışanların duyguları daha büyük bir öneme sahiptir, çünkü bu kurumlar insanların yetişmesine katkıda bulunur. Ana hedefleri, topluma değer katan, mutlu, verimli ve nitelikli bireyler, vatandaşlar ve meslek sahipleri yetiştirmektir. (Argon, 2015). Eğitim kurumları, cümle gibi öğelerden meydana gelir. Cümledeki özne, yüklem, nesne, tümleş gibi eğitimde de okul, öğretmen, öğrenci, veli gibi öğeler bulunur. Cümledeki öğeler birbirleriyle nasıl bağlantılı ise eğitimdeki öğeler de öyle bağlantılıdır. Cümlede öznenin ne kadar önemli bir görevi varsa eğitimde de öğretmen o kadar önemli bir görev üstlenir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2022).

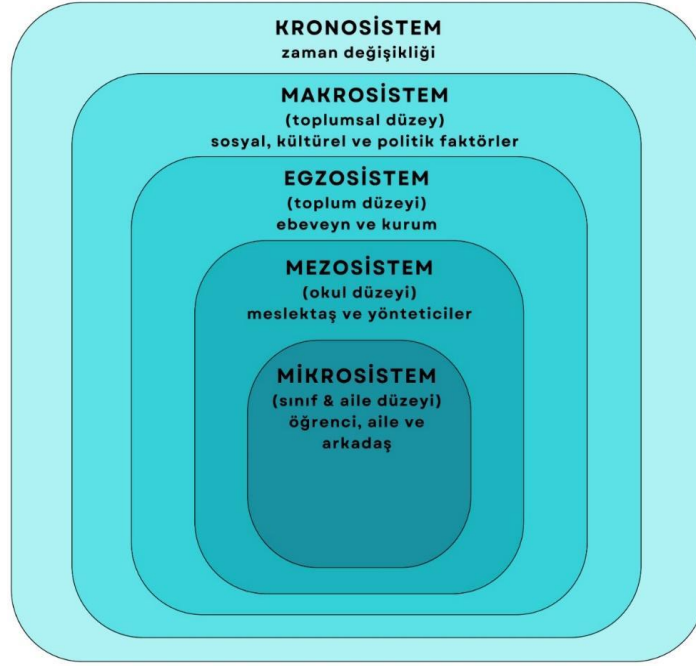
Öğretmenlik, tarih boyunca toplumların insan yapılarının şekillenmesi, çağdaşlaşma ve medeni bir düzen dünyasının düzeninde en önemli mesleklerden biri olmuştur (Polat ve Arabacı, 2012). Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (METK) 43. Maddesine göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve ilgili idari işleri üstlenen özel bir uzmanlık alanıdır. Öğretmenler, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak bu işleri yapmakla yükümlüdürler şeklinde tanımlanmıştır. Üstüner (2006) öğretmenliği bireylerin belirli bir hedefe ulaşmasını sağlamak, yönlendirmek, kolaylaştırmak ve gerçekleştirmekle ilgili etkinlikleri içeren bir mesleğin adıdır diye tanımlamıştır. Altan (2006) ise öğretmenliği zihinsel bir uğraşı olduğu gibi aynı zamanda bilgi teknisyeni olarak da tanımlarken Yin (2015) öğretmenlere yönelik Çin'de yaptığı bir çalışmada öğretmenlik mesleğini “duygusal işçi” olarak tanımlamıştır. Öğretmenler, sadece bilgi aktaran makineler değil, aynı zamanda öğrencileriyle duygusal bir bağ

kurabilen, derslerini zevkle, yaratıcılıkla, meydan okumalarla ve mutlulukla dolduran tutku dolu varlıklardır (Hargreaves, 1998).

Öğretmenlik, günlük olarak birçok çocuk ve yetişkinle etkileşim halinde olan bir meslek olduğundan dolayı öğretmenlerin duyguları her zaman devreye girer (Hargreaves, 2000). Bu duyguyu Farouk (2012) şöyle tanımlamıştır. Öğretmen duygusu; sadece içlerinde hareketsiz kalan duysal deneyimler olmadığını, tam tersine öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve ebeveynlerle ilişkilerini ve etkileşimlerini belirleyen ayrılmaz bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu tanım, öğretmen duygularını iç ve dış dünyaların etkileşimi üzerine odaklayarak, duygusal deneyimlerin karmaşıklığını ve öğretmenlerin duygusal özelliklerini anlamak için tek girişimdir (Chen ve Cheng, 2021).

Duygusal deneyimlerin temel kaynağı, insanlar arasındaki ilişkilerdir (Titrek,2007). Bu çerçevede öğretmen duyguları da içinde bulundukları toplumun siyasi atmosferi, sosyal yapısı ve kültürel değerleri gibi unsurların etkisiyle şekillenir (Schutz vd., 2006). Bu duyguları şekillendiren etmenler, Bronfenbrenner (2005) ekolojik sistem teorisi çerçevesinde, bireyin duygusal gelişiminin en yakın çevreden başlayarak giderek daha genişleyen sosyal ve kültürel bağlamlarda yer alan beş iç içe geçmiş sistem üzerinden incelenmiştir (Cross & Hong, 2012). Bu sistemler aşağıdaki şekil 1.4 de gösterilmiştir.

Şekil 1.4: Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Çerçevesi

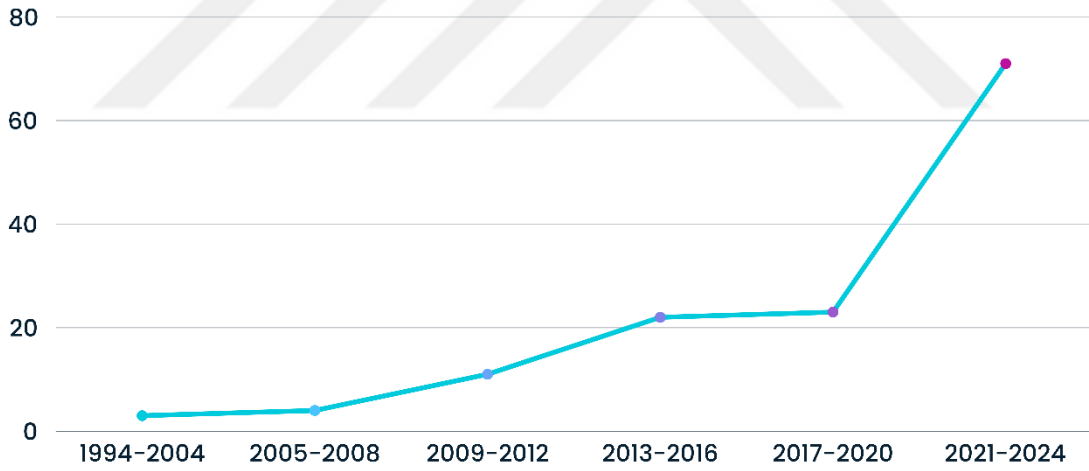


Sistemin ilk ve en iç katmanı olan mikrosistem, bireyin (öğretmenin) doğrudan etkileşim içinde olduğu en yakın çevre olup, bu içinde yer alan faaliyetler, roller ve ilişkiler aracılığıyla bireyin deneyimlerini şekillendiren bir yapıdır. Duyguların sosyal bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin mikrosistemdeki etkileşimleri, sınıf ortamında öğrencilerle ve özel yaşamda aile üyeleri ve arkadaşlarla kurdukları ilişkiler üzerinden anlam ve duygu inşa etme süreçlerini daha iyi anlamaya olanak tanır. İkinci katman olan mezosistem ise, okul düzeyindeki öğrenci-öğretmen, öğretmen-meslektaş ve öğretmen-yönetici gibi farklı mikrosistemler arasındaki etkileşimleri ve bu etkileşimlerin mikrosistemler içindeki süreçlere olan etkisini kapsayan daha geniş bir çerçeve sunar (Chen, 2017) Üçüncü katman olan egzosistem, mezosistemi kapsayan daha geniş bir sosyal yapıdır. Bireyin yakın çevresini etkileyen, ancak bireyin doğrudan içinde yer almadığı sosyal yapı, kurum ve sistemleri içerir. Bu sistemler arasında veli-öğretmen birlikleri, ebeveynlerin çalışma ortamları, okul yönetimi ve yerel/ulusal düzeydeki kamu kuruluşları örnek gösterilebilir. Dördüncü katman olan makrosistem, bireyin belirli bir kültür veya toplumun değer, norm, düzenleme ve yasa sistemleriyle etkileşimde bulunduğu, daha geniş toplumsal düzeydeki yapıları ifade eder. Bu düzey, sosyal, kültürel, yasal, politik ve ekonomik kurumların bir araya gelmesiyle oluşur. Beşinci ve son katman olan kronosistem ise zamanın, bireylerin yaşamları boyunca deneyimledikleri

olaylar ve değişimler aracılığıyla birey-çevre etkileşimini sürekli olarak yeniden yapılandırdığını vurgular (Cross ve Hong, 2012).

Öğretmen duygularına yönelik ilk araştırmalar 1980’lerde ABD’de ortaya çıkmış (Bhagat ve Allie, 1989) fakat, bu konu öğretmen eğitiminde ancak 1990’ların sonlarına doğru ilgi görmeye başlamıştır (Chen ve Cheng, 2021). O zamana kadar öğretmenlerin duyguları üzerine yapılan araştırmaların miktarı sınırlı olsa da bazı akademisyenler duyguların sosyal bilimler alanında yükselen önemiyle birlikte öğretmenlerin ve öğretimdeki temel rolünün anlaşılmasında önemli bir yere sahip olduğunu kabul etmişlerdir (Sutton ve Wheatley 2003). Önemi giderek artan bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde 1994-2024 yılları arasında öğretmen duyguları üzerine yapılan alan yazın taraması sonucunda 134 yayına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmaların yıllara göre dağılımı şekil 1.5’te gösterilmiştir.

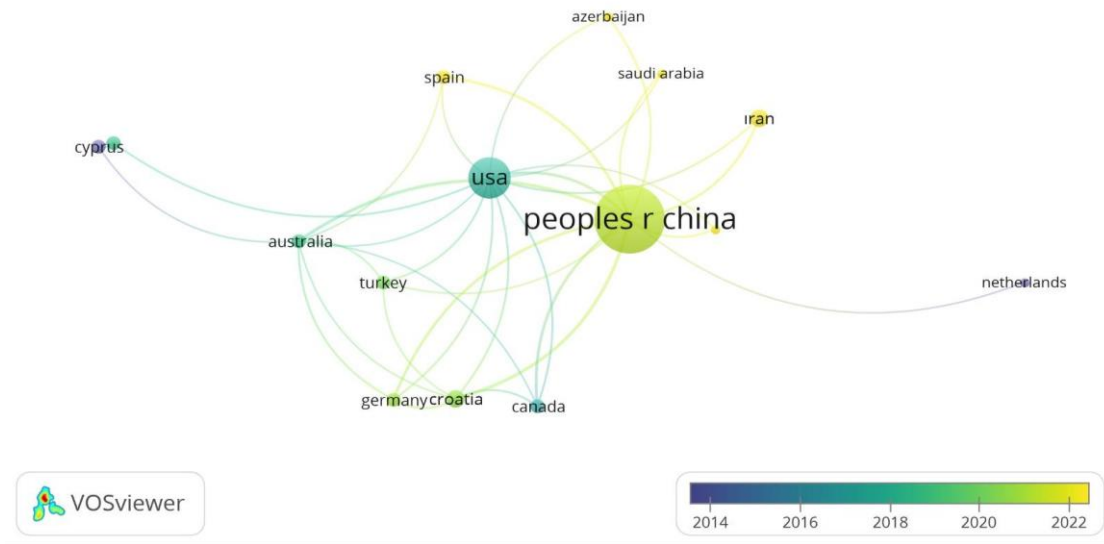
Şekil 1.5: Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



Bu kapsamda yapılan yayınların yılları, dört yıllık periyotlara ayrılmıştır. Ancak, 2004 yılından önce 1994 yılında bir yayına rastlandığı için başlangıç yılı olarak 1994 yılı kabul edilmiştir. Şekil 1.5 ‘e bakılarak yapılan çalışmaların son yıllarda giderek daha fazla önem kazandığı gözlemlenmektedir. Bu durum, alanın gelişimi ve araştırmalara verilen önemin artmasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle son dönemlerdeki çalışmaların sayısındaki artış, bu alandaki bilimsel faaliyetlerin yoğunlaştığını ve daha fazla ilgi

gördüğünü göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların ülkelere göre dağılımı şekil 1.6'da gösterilmiştir.

Şekil 1.6: En Çok Çalışma Yapılan Ülkeler

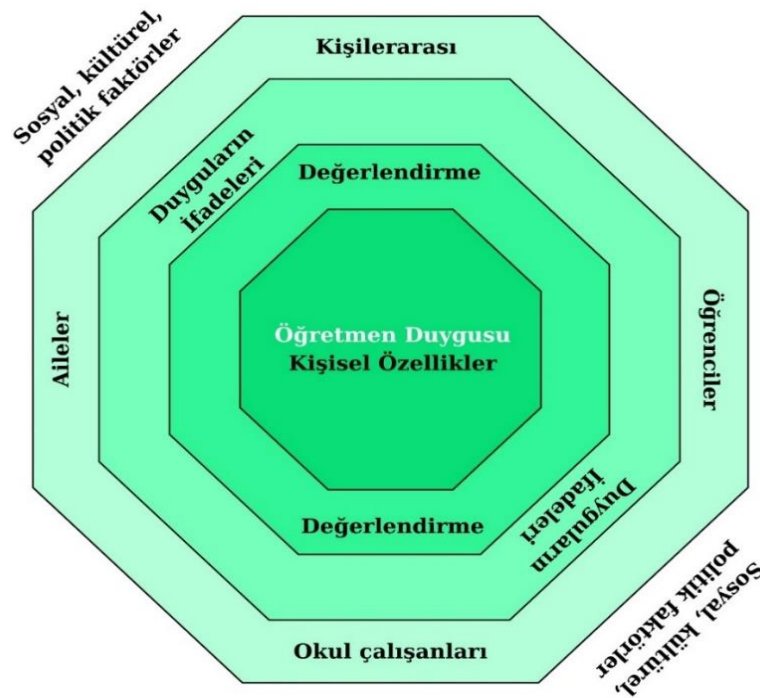


Bibliyometrik analizler incelendiğinde, en fazla çalışmanın Çin'de yapıldığı, ikinci sırada ise ABD'nin yer aldığı görülmektedir. Şekil 1.5 ten de yola çıkarak yapılan çalışmaların büyük bir kısmının son yıllarda yapıldığı ve Çin'de yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu durum, Çin'in alana etkisini ve katkısını göstermektedir. Diğer taraftan Türkiye de bu alanda çalışma yapan 13 ülke arasına girmeyi başarmış ancak diğer ülkelerin gerisinde kalmıştır. Türkiye'nin de bu alanda kayda değer bir yer edinebilmesi için bu alan yapılacak olan çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın alana büyük katkı sunacağı ileri sürülebilir.

1.3. Öğretmen Duygusunu Etkileyen Faktörler

Öğretmenlik, pek çok açıdan değerlendirildiğinde duygusal boyutu yoğun olan bir meslek olarak öne çıkmaktadır. Bu mesleği eğitim kurumlarında icra eden öğretmenler, diğer bir ifadeyle duygusal iş görenler, çeşitli duygusal durumlar yaşamaktadır (Dilekçi,2018). Öğretmenlerin bu duygusal süreçleri, mesleki rollerinden, sınıf içi ve dışındaki etkileşimlerden, kurum içi dinamikler gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu bağlamda, öğretmen duygularını etkileyen faktörleri Freid ve arkadaşları (2015), 2003-2013 yılları arasındaki yayınları inceleyerek genel hatlarıyla bir model üzerinde göstermişlerdir. Söz konusu model, aşağıdaki Şekil 1.7'de sunulmaktadır.

Şekil 1.7: Freid ve Arkadaşlarının Öğretmen Duygularını Etkileyen Faktörler Modeli



Öğretmenlerin duygusal deneyimlerini etkileyen faktörler, bir hiyerarşi içinde yer almakta olup, her bir katmanın etkileme gücü farklıdır. En iç katman öğretmenin kişisel özellikler, öğretmenlerin inançları, değerleri, kişilik özellikleri ve geçmiş deneyimleri, sınıf ortamında nasıl hissettikleri ve davrandıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin başarıları, kendi performansları ve sınıf içindeki etkileşimler hakkındaki değerlendirmeleri, duygusal durumlarını doğrudan etkileyen bir diğer faktördür. Öğretmenlerin duygusal deneyimlerini şekillendiren bir başka önemli unsur ise kişilerarası ilişkilerdir. Öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve okul yöneticileriyle olan ilişkiler, öğretmenlerin duygusal deneyimlerini önemli ölçüde etkileyebilir. Bunun yanı sıra, sosyal, kültürel ve politik faktörler öğretmenlerin duygusal deneyimlerini şekillendiren dışsal etmenler arasında yer alır. (Freid vd.,2015). Bu modeli destekler nitelikte Argon'un (2015) yaptığı nitel analizler sonucunda, öğretmenlerin duygusal durumlarını etkileyen faktörleri; kurumun yapısal özellikleri, yöneticilerin nitelikleri, öğretmenlere özgü bireysel özellikler, okulun yönetim süreçleri, iletişim düzeyi, akademik faaliyetler ve çevresel koşullar olarak belirlenmiştir. Bu faktörler, öğretmenlerin deneyimledikleri duyguların alt boyutlarını farklı şekillerde etkilemektedir. Örneğin, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri keyif alma duygusunu

tetiklerken (Sutton ve Wheatley, 2003), öğrencilerin beklenmedik başarılar göstermesi veya olumlu geri bildirimlerde bulunması gurur duygusuna ortaya çıkarmaktadır (Çubukçu, 2013). Buna karşılık, öğretmenler acemilik, öğretim sürecinin karmaşıklığı, hedeflere ulaşmadaki belirsizlikler ve ebeveynlerle kurulan etkileşimler nedeniyle kaygı yaşayabilmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Reyna ve Weiner (2001) öğrencilerin yeterli çaba göstermemesi ve akademik başarısızlıklarının, öğretmenlerde öfke duygusunu tetikleyen başlıca faktörler arasında yer aldığı belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin talimatlara uymaması, yeterli çaba göstermemesi veya tehlikeli davranışlarda bulunması öfke duygusunu tetiklemekte (Hosotani ve Imai-Matsumura, 2011), öğrenci başarısızlıklarına karşı hissedilen sorumluluk ise utanç duygusuna neden olabilmektedir (Khajavy vd., 2018). Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal deneyimleri, kişisel özellikler, öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul içi etkileşimler ve dışsal faktörler gibi çeşitli etmenlerden etkilenmektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin duygusal durumlarını farklı şekillerde şekillendirirken, olumlu ilişkiler keyif ve gurur, olumsuz etkileşimler ise kaygı, öfke ve utanç gibi duyguları tetikleyebilmektedir. Bu duygular, öğretmenlerin çevrelerine olan tepkilerini ve davranışlarını da etkileyebilir.

1.4. Öğretmen Duygusunun Etkilediği Faktörler

Duyguların bulaşıcı olduğu ve etkileşimde bulunan bireylerin birbirlerinin duygu durumlarından etkilenebileceği bilinmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içindeki duygusal deneyimleri ve bu duyguları davranışsal olarak yansıtmaları, öğrencilerin duygusal durumlarını güçlü bir şekilde etkileyebilir (Dilekçi, 2018). Öğretmenlerin sınıf içinde deneyimledikleri duygular, sadece öğrencilerin duygusal durumlarını değil, aynı zamanda sınıf yönetimi, sınıf atmosferi ve öğretimsel yaklaşımlar gibi sınıf dinamiklerinin tamamını etkileyen bir güçtür (Frenzel, 2014). Öğretmenlerin duyguları deneyimlemesi ve ifade etmesi, öğrenciler üzerinde üç temel etki yaratmaktadır. İlk olarak, bu duygular doğrudan öğrencilere aktarılmaktadır. İkinci olarak, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini şekillendirmektedir. Son olarak, öğrencilerin inançlarını etkileyebilecek sosyal mesajlar taşımaktadır (Frenzel vd., 2021).

Alan yazınındaki bulgular, öğretmenlerin duygusal durumlarının sınıf ortamı üzerindeki etkisini daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Sutton ve Wheatley (2003) öğretmenlerin duygusal durumunun hem bilişsel süreçlerini hem de motivasyonlarını

etkilediğini belirtmiştir. Olumsuz duygular dikkat dağılmasına ve düşük motivasyona yol açarken, olumlu duygular öğretmenlerin yaratıcılığını artırır ve daha yüksek hedefler koymalarını sağlamıştır. Öğrenciler de öğretmenlerinin duygularından etkilenir; olumsuz duygular kaygıyı artırırken, olumlu duygular öğrenme motivasyonunu güçlendirdiği belirtmiştir. Yoon (2002) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin yaşadığı stres ve olumsuz duyguların, öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Diğer taraftan Frenzel vd. (2021) öğretme keyfi ve olumlu duygusal deneyimler, öğrencilerle sağlıklı bağlar kurulmasını desteklemekte ve destekleyici öğretim yöntemlerini teşvik etmektedir. Buna karşın, duygusal tükenmişlik yaşayan veya olumsuz duygularla mücadele eden öğretmenler, öğrencilere karşı daha az ilgili ve daha az özenli davranmakta, bu da ilişki kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Freid vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin deneyimledikleri duyguların, sınıf içindeki atmosfer üzerinde belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal durumları, sınıf ortamının tüm dinamiklerini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin yaşadığı olumlu veya olumsuz duygular, öğrencilerin öğrenme süreçlerini, motivasyonlarını ve öğretmenlere yönelik tutumlarını doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal durumlarının yönetilmesi ve desteklenmesi, etkili bir eğitim sürecinin olmazsa olmazıdır.

1.5. İlgili Araştırmalar

1.5.1. Yurt İçi Araştırmalar

Akın ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmanın amacı, Türkiye’de görev yapan ilkokul öğretmenlerinin duygusal emek stratejilerinin ne sıklıkta kullanıldığını ortaya koymak ve duygusal emeğin Türk ilkokul öğretmenlerinde tükenmişliğe yol açıp açmadığını saptamaktır. Ayrıca, yazarlar, duygusal emeğin cinsiyet ve okul türü (devlet/özel) bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını da araştırmışlardır. Veriler Maslach ve Jackson (1981) tarafından oluşturulan ve Ergin (1992) tarafından Türk kültürüne uygun hale getirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI) ile Ankara’daki 370 ilkokul öğretmeninden elde edilmiştir. Bulgular, Türk ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerinde genellikle gerçek duygularını ifade ettiklerini göstermektedir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere kıyasla derin ve yüzeysel rol yapma stratejilerini

daha fazla kullanılmaktadır. Bunun yanında, özel okul öğretmenlerinin, devlet okulu öğretmenlerine göre derin rol yapma stratejilerine daha çok başvurdukları ve gerçek duygularını gösterdikleri belirlenmiştir. Son olarak, duygusal emeğin Türkiye’deki ilkokul öğretmenleri için önemli bir tükenmişlik etkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Argon (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmada, Bolu ili merkez ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 65 öğretmenin deneyimlediği duygusal durumları etkileyen faktörler ve bu okullardaki yöneticilerin öğretmenlerin duyguları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada nitel yöntemler kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin duygusal durumlarını etkileyen faktörlerin, bağlı bulundukları kurum, öğretmen ve yönetici nitelikleri, iletişim, akademik faaliyetler, yönetim süreçleri ve eğitim kurumunun çevresi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenlerin duygusal durumlarını dikkate almalarının gerekli olduğu ancak uygulamada bu durumun nadiren gerçekleştiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler bireysel veya örgütsel nedenlerle gerçek duygularını yansıtmak yerine genellikle huzurlu ya da mutlu olduklarına dair sahte duygular sergilemekte, ancak yansıttıkları gerçek duyguların üzüntü, öfke ve kızgınlık gibi olumsuz duygular olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal durumlarının göz ardı edilmesinin, olumsuz davranışların artmasına, mutsuzluğa, kendilerini değersiz hissetmelerine, iş süreçlerinin aksamasına, kurum ve yöneticilere yönelik güvensizlik hissinin ortaya çıkmasına, okul başarısının düşmesine ve çatışmaların artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veysel ve arkadaşları (2015) çalışması, öğretmenlerin öfke biçimlerinin farklı değişkenlere bağlı olarak nasıl değiştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, tanımlayıcı yöntem kullanılarak Erzurum İli Çat ilçesinde 153 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Spielberger tarafından (1983) geliştirilen Sürekli Öfke-Öfke Biçim Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın bulgusuna göre, öğretmenlerin sürekli öfke ve bastırılmış öfke seviyeleri orta düzeyde iken, dışavurulan öfke ve içvurulan öfke seviyeleri düşük düzeyde belirlenmiştir. Kişisel niteliklere göre, eğitim durumu, haftada girdikleri ders saati, çalıştıkları kurum ve aktif olarak spor yapma gibi değişkenler arasında sürekli öfke ve öfke biçimi arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Aral ve Mede (2018) tarafından yürütülen çalışmada İstanbul'daki vakıf üniversitelerinin İngilizce Hazırlık Programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin duygusal durumlarının iyi olma hallerine etkisini incelemektir. Karma yöntem araştırması kullanarak yapılan bu çalışmada, 66 İngilizce öğretmenden Chen (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Duygu Ölçeği ile nicel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler ise 28 öğretmenin yazılı görüşleri ile sağlanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin genel olarak pozitif duygular deneyimlediklerini göstermiştir. Bunun yanında, öğrencilerinin, özel yaşamları ve iş yerleri gibi faktörlerin de öğretmenlerin duygusal durumlarını ve iyi olma hallerini etkilediği saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, hazırlık okullarında pozitif duyguların artırılması için öneriler sunulmuştur.

Çevik (2019), sınıf öğretmenlerinin mesleklerine başladıkları ilk yıllarda ve son dönemlerde hissettikleri duyguları ve bu duyguların kaynaklarını araştırmıştır. Çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır ve çalışma grubu İstanbul'da çalışan 240 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Veriler yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenleri mesleklerinde hem pozitif hem de negatif duygular deneyimlemektedir. Fakat son dönemlerde negatif duygulara daha çok sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin hissettikleri duyguların mesleklerine de etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Köse ve Bedir (2020) tarafından yürütülen araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının duygusal ve kişiliksel özellikleri ile öğretimsel yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmada, Frenzel ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen ve Alpaslan ve Ulubey (2017) tarafından Türkçeye çevrilen Öğretmen Duyguları Ölçeği, Gençöz ve Öncül (2012) tarafından geliştirilen Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Chang (2011) tarafından geliştirilen ve Bedir (2015) tarafından Türkçeye çevrilen Öğretimsel Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde zevk aldıkları boyutun “zevk” olduğu ve temel kişilik özelliklerinin en yüksek olduğu boyutun “geçimlilik-uyumluluk” olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının öğretimsel yeterliklerinin en yüksek olduğu boyutun “sınıf yönetimi” boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal özellikleri ile “zevk” boyutu arasında olumlu, “endişe ve kızgınlık” boyutları arasında ise olumsuz yönde ilişkiler olduğu ve

kişiliksel özellikleri ile öğretimsel yeterlikleri arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu görülmüştür. Son olarak, öğretmen adaylarının duygusal ve kişiliksel özelliklerinin öğretimsel yeterliklerini geliştirmek için göz önünde bulundurulması tavsiye edilmiştir.

Kırmızı ve Sarıçıban (2020), öğrenmenin hem duygusal hem de bilişsel bir süreç olduğunu ve insanların duyguları olan varlıklar olduğunu vurgular. Öğretmenlerin öğrenme sürecindeki duygusal durumlarının da önemli olduğunu söyler. Fakat, daha önceki çalışmaların çoğu duygusal durumlar ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemediğini belirtir. Bu yüzden, bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının duygusal durumları ile öğretim yaklaşımları arasındaki bağlantıyı araştırmaktır. Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen adayları katılımcı olarak kullanılmıştır. Veriler, Chen (2018) tarafından oluşturulan Öğretmen Duygusal Durum Anketi ve Trigwell, Prosser ve Ginns (2005) tarafından oluşturulan Öğretim Yaklaşımı Anketi ile toplanmış olup 67 kişiye uygulanmıştır. Sonuçta, öğretmen adaylarının en çok “endişe” duygusunu yaşadıkları ve en çok aktarıma dayalı öğretim yaklaşımını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, “üzüntü” duygusunun da aktarıma dayalı öğretim yaklaşımı ile yakın ilişkisi olduğu ifade edilmiştir.

Irgatoğlu ve Kırmızı (2021) tarafından yapılan araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ile öğretmenlik duyguları arasındaki olası bağlantı araştırılmıştır. Bu çalışmada, Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği (Çetin vd., 2012) ve Öğretmen Duygu Envanteri (Chen, 2016) kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bulgular, İngilizce öğretmen adaylarının en çok neşe ve sevgi duygularını yaşadıklarını, eğitim felsefelerinin en çok varoluşçulukla uyumlu olduğunu ve bunun da İngilizce öğretmen adaylarının eğitimde öğrenci merkezliliği savunduklarını ortaya koyduklarını göstermiştir.

Çalık (2021)’in üç aşamadan oluşan çalışmasının ilk aşamasında, İstanbul’daki devlet ortaokullarından seçilen 222 matematik öğretmenin duyguları, öz yeterlilikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, bu matematik öğretmenlerinin öğrencileriyle olan etkileşimleri ve öğrencilerin matematik duyguları arasındaki bağlantılar araştırılmış ve üçüncü aşamasında ise, 5475 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinin matematik duygularının nasıl oluştuğu öğrenim ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bağlamında ele alınmıştır. Çalışmada karma yöntem deseni kullanılmış

olup veriler Frenzel vd. (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Duyguları Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa-Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye çevrilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Maslach vd.(2010) tarafından geliştirilen ve İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye çevrilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu, Pekrun vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Çalık ve Çapa-Aydın (2019) tarafından Türkçeye çevrilen Matematik Başarı Duyguları Ölçeği, Usher (2007) tarafından geliştirilen ve (Çalık, 2014) tarafından Türkçeye çevrilen Öz-Düzenlemeye Yönelik Özyeterlik Ölçeği, Goetz vd. (2013) tarafından geliştirilen Öğretimin Algılanan Niteliği Ölçeği, Sakız (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Yapıcı Duygusal Desteği Ölçeği ve Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Protokolü ile toplanmış olup tek ve çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin kişisel başarıları ile öğretmen öz yeterlik boyutları arasında bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik inançları ile duygusal tükenme arasında ters bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen öz yeterlik boyutları, öğretmenlerin zevk, öfke ve kaygı duygularını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin destekleyici sunuş biçimi ve aşırı ders talepleri kullanımları algıları ve matematik öz yeterlikleri, öğrencilerin matematik dersine duydukları zevk, öfke ve kaygı duygularını belirlemektedir. Ayrıca, öğrencilerin algıladıkları öğretmen yapıcı duygusal desteği ile matematiğe yönelik öfkeleri arasında ters bir ilişki olduğu saptanmıştır. Nitel sonuçlar, öğrencilerin matematik öğrenme ve öğretimindeki duygusal deneyimlerinin, duyguların türleri, nedenleri, sonuçları ve düzenleme stratejileri temaları altında değerlendirildiğini göstermiştir.

Başar ve arkadaşları (2022) Kırşehir ve Nevşehir’de çalışan 226 okul öncesi öğretmeni üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyelerinin, duygu durumlarıyla ne kadar ilişkili olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmada Maslach ve Jackson (1981) tarafından oluşturulan ve İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye çevrilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Burić, Slišković and Macuka (2018) tarafından oluşturulan ve Yurtseven (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Duygu Anketi ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri mesleki tükenmişlik yaşamamaktadır. Öğretmenler, sevinç, onur ve sevgi gibi pozitif duyguları daha çok

hissederken, kızgınlık, çaresizlik ve yorgunluk gibi negatif duyguları daha az hissetmektedir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin duygu durumları, mesleki tükenmişlik seviyelerini anlamlı olarak etkilemektedir.

Atahan ve Demirhan (2022), özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretim duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışma ilişkisel tarama yöntemiyle Uşak ilindeki özel eğitim kurumlarında görev yapan 202 öğretmen üzerine gerçekleştirilmiştir. Veriler Türkçeye uyarlaması Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) tarafından yapılmış olan “Öğretim Duygu Durumları Ölçeği”, Nayır (2010) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yapılan araştırma kayıtlarına göre, kaygı alt boyutuyla yönetim desteği arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve gurur duygusu alt boyutuyla yönetim desteği arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, haz alma duygusu alt boyutuyla yönetim desteği arasında da pozitif bir yaklaşım anlayışı ortaya çıkmıştır. Öfke duygusu ise yetersiz adalet, ödül ve iş koşulları, yönetim desteği ve algılanan örgütsel destek toplamı arasında ve negatif bir ilişki içindedir. Yönetici desteğinin alt boyutuyla kişisel başarıda azalma ve tükenmişlik toplamı arasında da negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

1.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Zembylas (2004) öğretmenliğin duygusal boyutlarını etnografik bir çalışma aracılığıyla araştırmaktadır. Bir ilkokul öğretmeni, öğrencilerle ilişkileri, öğretimindeki duyguların rolü ve okuldaki siyasi bağlamı araştıran 3 yıllık bir araştırma projesine katılmıştır. Çalışma, saha gözlemleri, derinlemesine görüşmeler, bir "duygu günlüğü" ve öğretim belgeleri gibi farklı veri kaynaklarını kullanarak yapılmıştır. Araştırmacı, verilerden yola çıkarak, öğretmen duygularının değerlendirici, ilişkisel ve politik olmak üzere üç ana rolü olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmenliğin duygusal karmaşıklıklarını, gerilimlerini ve zorluklarını ortaya koymuştur. Okul içi siyasi bağlam ve güç ilişkileri, öğretmenlerin değerleri, söylemleri ve inançları üzerinde etkili olmakta ve bu da öğretmenlerin deneyimlerini ve duygularını şekillendirmektedir. Bu çalışma, öğretmen duygularına ilişkin mevcut araştırmalara katkıda bulunarak, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim açısından önemli ipuçları sunduğunu savunmuştur.

Yariv (2009)'un çalışması hiyerarşik bir organizasyonda (okul) üstler ve onların üstün ve düşük performans gösteren çalışanları arasındaki karşılıklı farklı duyguları incelemektedir. Kuzey İsrail'deki rastgele bir örnekleme 40 ilköğretim okulunda görev yapan tüm müdürler ve 131 öğretmen oluşturmaktadır. Anket yöntemi kullanarak, her müdür ve dört öğretmeni (ikisi mükemmel olarak değerlendirilmiş ve ikisi kötü performans gösteren) müdür/öğretmenlerine karşı algıladıkları performans ve duyguları ele alan iki anket doldurdu. Tahmin edildiği üzere yüksek performans gösteren öğretmenler, müdürler tarafından daha olumlu bir şekilde değerlendirilmiş, aralarında karşılıklı olumlu duygular ve benzer performans değerlendirmeleri paylaşılmıştır. Ancak düşük performans gösteren öğretmenler, kendilerini yüksek performanslı olarak algılamalarına rağmen, müdürler tarafından olumlu değerlendirilmemişlerdir. Müdürler, öğretmenlerin çoğunluğunun aksine, karmaşık duygular yaşamışlardır. Müdürlerin düşük duygusal yoğunluk nedeniyle öğretmenlerle ilişkilerini bozabilecek herhangi bir adım atmaktan kaçındığı belirtilmektedir. Ayrıca, geri bildirim eksikliğinin bir kısır döngüye yol açabileceği, öğretmenin herhangi bir uyarı almadığı her şeyin yolunda olduğuna yanlışlıkla inanır, bu nedenle yüksek özsaygı ve kötü performansını sürdürebileceğini söylemiştir.

Hosotani ve Imai-Matsumura (2011) tarafından yapılan çalışmada yüksek kaliteli Japon ilkökul öğretmenlerinin çocuklarla etkileşimleri sırasında yaşadıkları duygusal deneyimler, duygusal ifadeler ve düzenleme süreçlerini öğretmenlerin duygusal yeterlilikleri açısından incelemektedir. 24 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerin nitel analizi, öğretmenlerin olumsuz duygular da dahil olmak üzere çeşitli duygusal deneyimler yaşadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, duygularını açıkça ifade etmek ya da bastırmak gibi farklı biçimlerde göstermekte ve bu ifadeleri öğretim sürecinde bir beceri olarak kullanmaktadırlar. Duygusal düzenleme, öğretmenlerin ideal öğretmen imajını yansıtarak duygusal ifadelerini stratejik bir şekilde seçmelerini sağlamaktadır. Bulgular, yüksek kaliteli öğretmenlerin duygusal yeterliliklerini öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullandığını göstermektedir.

Hagenauer ve Volet (2014) tarafından yapılan araştırma üniversite öğretim üyelerinin öğretim süreçleri ve öğrencilerle etkileşimleri sırasında yaşadıkları duygusal deneyimlere odaklanmıştır. Bu çalışma, Avustralya'daki iki üniversiteden 15 öğretim üyesiyle yapılan derinlemesine görüşmelerin bulgularını sunmuştur. Nitel analiz,

öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin üç ana temada toplandığını göstermiştir: öğretmenlik mesleğinin içsel değerinin ve sosyal doğasının önemi, öğrencilerin katılımına dair beklentilerin karşılanması ve öğretmenlik uygulamalarının kısmi kontrol edilebilirliğidir.

Prosen ve diğerleri (2014) yaptığı çalışma, öğretmenlerin duygusal ifadelerini odak noktası olarak almıştır. Öğretmenlerin duygusal deneyimleri, temel eğitim öğrencileri tarafından gözlemlenmiştir ve farklı duygusal yönleri gözlemlemek için belirli bir düzen kullanılmıştır. Gözlemler, Slovenya'nın çeşitli bölgelerinden gelen 93 ilkokulda ki 108 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, hoş ve hoş olmayan duyguların yoğunluğunu karşılaştırmak için tanımlayıcı istatistikler ve t-testi kullanılarak sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, ilkokul öğretmenlerinin çeşitli hoş ve hoş olmayan duyguları ifade ettiğini göstermiştir. Hoş duygular, tatsız duygulara kıyasla daha yoğun bir şekilde ifade edilirken, ılımlı bir yoğunluğa sahiptir. Öğretmenler, yüz ifadesi, jest ve ses tonu gibi sözel olmayan ifadelerle duygularını ifade etmiştir. Sevinç ve öfke, en sık ifade edilen duygular olarak öğretmen ve öğrencilerin tepkileri ve kendi sözel ifadeleri açısından analiz edilmiştir. Öfke, sevinçle karşılaştırıldığında daha fazla ifade biçimine sahip olup, ilkokul öğrencilerinin tepkileri de farklılık göstermiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşimleri, sevinç yerine öfke için daha işlevsel olmuştur.

Tsang (2015), öğretmenlerin duygularını inceleyen dört sosyolojik yaklaşımı ele almıştır: öğretmenliğin iş süreci eğitim reformları bağlamında, duygu yönetimi öğretimde, sosyal etkileşim okul ortamlarındaki ve öğretmen kimliği. Bu yaklaşımlar farklı görüşler ve kaygılar taşısalar da öğretmenlerin duyguları hakkında benzer bulgulara ulaşabileceklerini ifade etmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin olumlu duygularının, öğretmeye yükledikleri anlamları gerçekleştirdiklerinde belirlediğini ortaya koymuştur. Fakat, öğretmenlerin olumsuz duyguları, öğretmeye yükledikleri anlamları gerçekleştiremediklerinde belirlemektedir. Ayrıca, eğitim reformları, öğretimde duygusal kültür ve okullardaki sosyal ilişkiler ve etkileşim gibi sosyal sınırlamalar, öğretmenlerin öğretim değerlerinin veya hedeflerinin gerçekleştirilme sürecinde aksayan bir rol oynayabilir. Bu yüzden, öğretmenlerin işyerinde olumsuz duygular hissetmeleri oldukça sık karşılaşılan bir durum olduğunu belirtmiştir.

Jiang, ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin öğrencileri tarafından algılanan olumlu ve olumsuz duyguları ile öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma, 4 öğretmen ve 53 öğrencinin katılımıyla, öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin birleştirildiği karma bir yöntemle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, geçmiş odaklı duygu düzenlemesinin tepki odaklı duygu düzenlemesine kıyasla daha istenen bir yaklaşım olduğu, ayrıca yeniden değerlendirmenin, bastırma stratejisine göre, olumlu duyguların ifade edilmesini artırmada ve olumsuz duyguların ifade edilmesini azaltmada daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Chen (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin haz, sevgi, üzüntü, öfke ve korku gibi duygularını içeren beş faktörlü bir öğretmen duygu envanteri geliştirilmiş ve bu envanter 1830 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşlarıyla olumlu etkileşimler kurduklarında, okul, aile ve toplumda takdir edildiklerinde pozitif duygular yaşadıklarını; buna karşın haksız muameleye uğradıklarında, meslektaşlarıyla rekabet içinde olduklarında, iş hayatlarında denge kaybı yaşadıklarında veya toplumsal ve eğitimsel politika değişiklikleri nedeniyle baskılarla karşılaştıklarında negatif duygular yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Alhebaishi (2019) yaptığı çalışma, EFL öğrenci öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sırasında yaşadıkları duygusal durumları ve bu durumlarla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri incelemektedir. Çalışmaya, 23 ile 27 yaşları arasında, 2017/2018 eğitim yılı ikinci döneminde Taibah Üniversitesi'nde Eğitim Diploması Programı'na kayıtlı 70 kadın EFL öğrenci öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar, 16 hafta süresince öğretmenlik uygulaması yapmışlardır. Çalışmada, duygusal yansıtma günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlik uygulamasının duygusal olarak olumlu bir deneyim olduğunu ve olumlu duygusal durumların olumsuz olanlardan daha sık yaşandığını göstermiştir. En sık bildirilen duygusal tepkiler mutluluk, öfke ve stres, en nadiren bildirilenler ise kaybolma, etkili olma ve utanma olmuştur. Ayrıca, öğrenci öğretmenlerinin duygularını yönetmek için çeşitli stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin duygularına daha fazla odaklanması ve öğrenci öğretmenlerinin duygusal yönetim becerileri kazanmalarını sağlayacak eğitimler sunmalarını önermektedir.

Nalipay ve diğerkleri (2019)'nin çalışmasında öğretmenlerin duyguları ve memnuniyetinde örtük inançların rolünü öğretim bağlamında incelemektir. Örtük inançlar (inkremental ve özdeşlik inançları) ve duygular (zevk, öfke ve kaygı) ile öğretim memnuniyeti arasındaki ilişkiyi anlamak için değerlendirme teorileri ve pozitif duyguların genişletme ve geliştirme teorisinden yararlanılmıştır. 413 Filipinli öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmasından elde edilen veriler kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre, inkremental (artımlı) öğretim becerisi inancının öğretim memnuniyetini öğretmen zevki yoluyla tahmin ettiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğretim becerisinin değıştirilebilirliğı hakkındaki örtük inançların ve pozitif duyguların öğretim deneyimine yönelik önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Chen (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Çin'de 25 öğretmenle yapılan görüşmeler ve 1.492 ilkokul öğretmenine uygulanan anket yoluyla, öğretmenlerin duygularını incelemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme protokolü ve Chen (2016) tarafından oluşturulan Öğretmen Duygu Envanteri (TEI) aracılığıyla toplanıp iç içe geçmiş beş ekolojik sistem (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Nicel veriler istatistiksel teknikler ile analiz edilmiştir. Nitel bulgular, 25 öğretmenin toplam 65 duygu belirttiğini göstermiştir ve öğretmenler arasındaki uzaklık arttıkça ifade edilen duygu sayısının azaldığı ortaya çıkmıştır. Anket ise 14 olumlu ve 17 olumsuz duygu sorusu içermektedir. Eğitimde duyguların ve ilişkilerin önemli bir rol oynadığı dikkate alınarak, sınıf yönetimi, duygusal ifade kuralları ve öğretmenlerin duyarlılıkları hakkında değerlendirmeler yapılmıştır ve öğretmen gelişimi ve iyiliğı için öneriler getirilmiştir.

Braun ve arkadaşları (2020) öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri, mesleki tükenmişlik deneyimi ve öğrenci refahının üç göstergesiyle yaşam doyumunu arasında bir bağlantı olup olmadığını araştırmayı amaçladı: 1) öğrenci tarafından bildirilen olumlu görünüm, 2) duygusal sıkıntı ve 3) akran tarafından bildirilen olumlu sosyal davranış. Veriler, (Gross ve John 2003) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Anketi ve Maslach, Jackson ve Leiter (1996) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılarak 15 ilkokul öğretmeni ve 320 öğrenciden toplanan verilere göre çok düzeyli büyüme modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ve yaşam doyumunu, öğrencilerin esenliğı ile ilişkilendirilmiştir: öğretmenler

bilişsel yeniden değerlendirme kullandıklarında, öğrenciler düşük düzeyde duygusal sıkıntı bildirdiler; öğretmenler kendini ifade etmede baskı uyguladığında, öğrenciler daha az olumlu bir bakış açısı bildirdiler ve akranlar çok az prososyal davranış bildirdi; öğretmenlerin yaşam doyumu, yüksek düzeyde prososyal davranışla ilişkilendirilmiştir. Öğrenci refahının gidişatı üzerindeki etkilerin anlamlı olmadığını saptamıştır.

Chen ve Cheng (2021) tarafından yapılan araştırma, 1985–2019 yılları arasında yayımlanan 812 makaleyi analiz ederek öğretmen duyguları alanındaki akademik gelişimi ortaya koymuştur. Nicel analiz yöntemiyle yapılan inceleme, son yıllarda yayın sayısında belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. En yaygın yöntem nicel araştırmalar olsa da son on yılda nitel ve karma yöntemlerin kullanımı da artmıştır. Ancak, çalışmaların çoğu keşif odaklıdır; müdahale ve deneysel araştırmalar sınırlıdır. Bu durum, alandaki bilgi üretiminin hâlâ erken ya da gelişmekte olan bir aşamada olduğunu göstermektedir. Çalışma, öğretmen duyguları literatürünü anlamaya yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Alzaanin (2024) tarafından yapılan çalışma, Suudi Arabistan'daki bir devlet üniversitesinde görev yapan dokuz kadın EFL öğretmenin duygusal deneyimlerini incelemiştir. Derinlemesine görüşmeler ve tümevarımsal tematik analiz yoluyla elde edilen bulgular, sınıf içi ilişkiler ve kurumsal yapının öğretmen duygularını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenci katılımı ve öğretmen çabalarının takdir edilmesi olumlu duygular doğururken, yıkıcı öğrenci davranışları ve katı kurumsal politikalar olumsuz duygulara neden olmuştur. Çalışma, öğretmen duygularının pedagojik uygulamalar ve öğretmen sağlığı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Dreer-Goethe (2024) tarafından yapılan araştırma, Almanya'daki Erfurt Üniversitesi'nde yürütülen 15 haftalık öğretmenlik stajı sürecinde öğretmen adaylarının duygusal deneyimlerini incelemiştir. Üç zaman noktasında (başlangıç, orta, son) toplanan boylamsal veriler ve eşdizim ağ analizleri, stres gibi olumsuz duyguların ilgi, heyecan ve güven gibi pozitif duygularla sıkça birlikte yaşandığını ortaya koymuştur. Karma duyguların özellikle stajın ilk ve orta dönemlerinde daha yoğun olduğu saptanmıştır. Bu durum, geleneksel analiz yöntemlerinin duygusal karmaşıklıkları tam olarak yansıtamayabileceğini göstermektedir. Erfurt programı, adaylara yapılandırılmış

uygulama aşamaları, özerklik, bireysel gelişim odaklı değerlendirme ve sürekli geri bildirim olanakları sunarak mesleki geçiş sürecini desteklemektedir.

Jiannng ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan araştırmada, ihtiyaç destekleyici öğretim uygulamaları ile öğrenci ve öğretmen duyguları arasındaki karşılıklı ilişkileri karma yöntemlerle analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında, Finlandiya'daki 22 farklı ortaokul sınıfında öğrenim gören 326 öğrenciden nicel veriler toplanmış ve dört öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel bulgular, öğrencilerin algıladıkları öğretmen duygularının sınıflar arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koyarken, nitel veriler de öğretmenlerin farklı sınıf ortamlarında değişen duygusal deneyimler yaşadığını desteklemiştir. Öğrencilerin öğretmen duygularına ilişkin algıları, sınıflar arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de, öğretmenlerin çeşitli sınıflarda farklı duygusal deneyimler yaşadığını doğrulamaktadır. Öğrencilerin bildirimlerine göre, olumsuz duygular ile ihtiyaç temelli öğretim arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğretmen görüşmeleri bu duyguların ihtiyaç desteği ile bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Yapısal eşitlik modellemesi yoluyla analiz edilen öğrenci verileri ile tematik analiz yöntemiyle incelenen öğretmen görüşleri birlikte ele alındığında, öğretmen ve öğrenci duyguları ile ihtiyaçları karşılamaya yönelik öğretim uygulamaları arasında karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve öğretmen eğitimine yönelik müdahale temelli çalışmalar için önemli öneriler sunmaktadır.

Öğretmen duygularıyla ilgili olarak ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalardan yola çıkarak, öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz duyguları yoğun bir şekilde yaşadıklarını, ancak son dönemlerde olumsuz duyguların daha baskın olduğunu ortaya koymuştur (Çevik, 2019). Öğretmen adaylarında ise endişe duygusunun daha fazla öne çıktığı belirlenmiştir (Kırmızı & Sarıçban, 2020). Öğretmen duygularının mesleki performans ve tatmin üzerinde önemli etkileri olduğu da vurgulanmıştır (Başar vd.,2022). Bu araştırmalarda, öğretmen duygularını ölçmek için çoğunlukla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ve Chen (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Duygu Envanteri (TEI)" gibi nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu ölçekler, öğretmenlerin duygusal deneyimlerini daha etkili bir şekilde yansıtabildikleri için tercih edildiği düşünülmektedir.

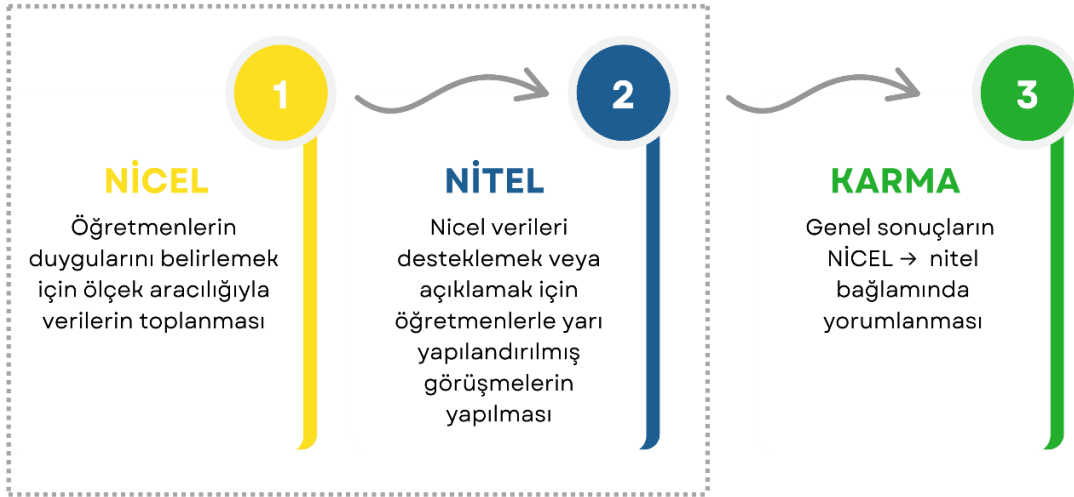
İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Bu desende, ilk olarak nicel veriler toplanarak analiz edilmekte, daha sonra ise nitel yöntemlerle elde edilen bulgular, nicel aşamanın sonuçlarını derinlemesine açıklamak ve yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2015; Creswell ve Creswell, 2018). Açıklayıcı sıralı desen, nicel verilerin analiz edilmesinin ardından, bu bulguların nitel verilerle desteklenerek daha kapsamlı ve derinlemesine açıklanması için kullanılmıştır. Bu araştırmanın sembolik gösterimi aşağıda şekil 2.1’de sunulmuştur.

Şekil 2.1: Araştırma Yönteminin Sembolik Gösterimi



2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada karma yöntem deseni benimsenmiştir. Nicel çalışma grubu olarak, farklı okul türlerinden, kıdem seviyelerinden ve eğitim düzeylerinden 367 sınıf

öğretmenine "Öğretmen Duygu Ölçeği" çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Nitel çalışma grubu ise, nicel bulguları derinlemesine desteklemek amacıyla gönüllü öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu kapsamda, farklı okul türlerinde görev yapan ve çeşitli mesleki deneyimlere sahip 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilere yönelik demografik bilgiler Tablo 2.1. nitel verilere yönelik demografik bilgiler ise aşağıdaki Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.1: Nicel Veri Toplanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	149	40.60
	Kadın	218	59.40
	Toplam	367	100
Okul Türü	Müstakil Sınıflı İlkokul	261	71.10
	Taşınmalı Eğitimli İlkokul	43	11.70
	Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul	36	9.80
	Özel İlkokul	30	8.20
	Toplam	367	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	282	76.80
	Yüksek Lisans	79	21.50
	Doktora	6	1.60
	Toplam	367	100
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	121	33.00
	6-10 Yıl	79	21.50
	11- 15 Yıl	53	14.40
	16-20 Yıl	51	13.90
	21 ve üzeri	63	17.20
	Toplam	367	100

Tablo 2.1.'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve mesleki özellikleri incelendiğinde belirgin bir çeşitlilik olduğu gözlemlenmektedir. Cinsiyet dağılımında kadın öğretmenlerin 218 (%59.40) erkek öğretmenlere 149 (%40.60) kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Görev yapılan okul türleri açısından incelendiğinde, katılımcıların 261 (%71.10)' müstakil sınıflı ilkokullarda çalışmakta olup, bu oran taşınmalı eğitimi 43 (%11.70), birleştirilmiş sınıflı 36 (%9.80) ve özel ilkokullarda 30 (%8.20) görev yapan öğretmenlere göre belirgin bir şekilde yüksektir. Eğitim düzeyi incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun 282 kişi (%76,80) ile lisans mezunu olduğu, yüksek lisans mezunlarının 79 kişi (%21,50) ve doktora mezunlarının ise 6 kişi (%1,60) ile daha düşük oranlarda kaldığı görülmektedir. Bu durum, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2019 yılında yayınladığı 2018 Faaliyet Raporu'ndaki verileri ile paralellik göstermektedir. Söz konusu raporda, personelin %81,74'ünün lisans, %8,93'ünün yüksek lisans ve %0,14'ünün doktora mezunu olduğu belirtilmiştir. Mesleki kıdem açısından ise 121 (%33.00)'lık en büyük grup 1-5 yıl aralığındaki kıdeme sahip olup, bunu 79 (%21.50) ile 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler izlerken en az sayıda veriye sahip olan kıdem ise 16-20 yıl arasında kıdeme sahip 51 (%13.90) olanlardır. Diğer taraftan nitel verilere ait demografik bilgiler ise aşağıdaki tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2: Nitel Veri Toplanan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Müstakil Sınıf	Taşınmalı Eğitim	Birleştirilmiş Sınıf	Özel	Toplam
Lisans	2	3	1		6
Erkek					
Yüksek lisans		1			1
Doktora					
Lisans	1		2	1	4
Kadın					
Yüksek lisans	1		1	1	3
Doktora				1	1
Toplam	4	4	4	3	15

Tablo 2.2' te ki verilere göre, katılımcılar cinsiyet, eğitim düzeyi ve görev aldıkları okul türlerine göre farklılıklar göstermektedir. Uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme

formuna 7 erkek ve 8 kadın öğretmen katılım sağlamıştır. Erkek katılımcılardan 6'sı lisans mezunu olarak müstakil sınıf, taşınmalı eğitim ve birleştirilmiş sınıfta görev yaparken, yüksek lisans mezunu yalnızca 1 erkek olup oda taşınmalı eğitimde çalışmakta ve doktora derecesine sahip erkek bulunmamaktadır. Kadın katılımcılardan 3'ü lisans mezunu olup müstakil sınıf, birleştirilmiş sınıf ve özel okullarda dengeli bir şekilde dağılmıştır; yüksek lisans mezunu 3 kadının ise biri müstakil sınıfta, birisi birleştirilmiş sınıfta, biri özel okulda görev yapmaktadır. Kadın katılımcılar arasında doktora derecesine sahip yalnızca 1 kişi olup oda özel okulda çalışmaktadır. Genel olarak, üç okul türünden 4'er özel okuldan 3 katılımcı bulunmakta; ancak kadınlar yüksek lisans düzeyinde erkeklerden daha fazla yer edinirken, erkeklerde doktora düzeyine sahip katılımcı bulunmamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel kısımda verilerin toplanması için ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmada Chen (2016) tarafından geliştirilen Göçer Şahin vd. (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Öğretmen Duygu Ölçeği” kullanılmıştır. Duygu ölçeği 6'lı likert tipi bir ölçek olup “her zaman” dan “hiçbir zaman” a doğru puanlanabilmektedir. Ölçek, keyif alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku olarak beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; keyif alma boyutu 7 madde, sevgi boyutu 4 madde, üzüntü boyutu 4 madde, öfke boyutu 4 madde ve korku boyutu 7 madde olmak üzere toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Türkiye'nin yedi bölgesinden seçilen öğretmenlere elektronik ortamda uygulanmış ve öğretmen duygu ölçeğinin beş faktörlü yapısının Türkiye'deki öğretmenler için geçerli ve güvenilir olup olmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları, beş faktörlü modelin güvenilirliği 0.69 ile 0.76 arasında değişmektedir. Türk kültürüne uyarlanan ilgili ölçek Türkiye örnekleme için doğrulamıştır (EK-1.).

Araştırmanın nitel bölümünde ise “Öğretmen Duygu Ölçeği” uygulandıktan sonra ölçeğe katılan ve gönüllü olan öğretmenlerle katılımcıların görüşlerini daha derinlemesine incelemek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, günlük konuşmaların aksine, belirli bir amaç için önceden tasarlanmış soruların karşılıklı etkileşim içerisinde cevaplandığı iletişim sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu süreçte, katılımcıların görüşlerini kapsamlı bir şekilde toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Büyüköztürk vd. (2020) yarı yapılandırılmış görüşmeleri, ilgili konuda derinlemesine bilgi toplama aracı olarak görmüştür. Bu bilgi toplama aracı için araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır (EK-2.). Görüşme formu, birinci bölümde demografik bilgiler ve ikinci bölümde araştırma soruları yer alacak şekilde iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgileri içeren 4 soru bulunmaktadır. İkinci bölüm ise 9 sorudan oluşmaktadır. Bu sorularının belirlenmesi süreci, alan yazını taraması ile başlanmış ve ikinci bölüm için araştırma kapsamına uygun 13 sorudan oluşan bir taslak oluşturulmuştur. Bu taslak sorulardan 5 tanesi ölçeğin alt boyutlarıyla uyuşmadığı için soru sayısı 8'e düşürülmüştür. Taslağın kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, eğitim programları ve öğretimi alanında iki uzman akademisyenin görüş ve önerilerine başvurulmuş, uzmanların geri önerileri doğrultusunda ikinci bölümdeki sorulara 1 soru daha eklenerek soru sayısı 9'a çıkarılmıştır. Ayrıca, dil geçerliliği sağlamak için Türkçe alanında bir uzmandan dönütler alınmış ve düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, araştırma sorularının uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla, çalışma grubu dışından iki öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrası, elde edilen geri bildirimler ışığında sorular üzerinde revizyonlar yapılmış ve görüşme formu nihai olarak birinci bölümde 4 ikinci bölümde 9 soru olacak şekilde ortaya çıkmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken yaşadıkları duyguları incelemek amacıyla, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerine öğretmen duygu ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada, öncelikle kullanılan “Öğretmen Duygu Ölçeği” için, ölçeği geliştiren akademisyenlerden izin alınmış (EK-3.). Ardından, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun 26.01.2024 tarihli ve 01/07 protokol numaralı kararıyla (EK-4.) etik onay alınmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında gerekli izinler, ilgili üniversitenin rektörlüğünden ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-5.) temin edilerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Nicel veri toplama aşamasında uygun örnekleme yöntemi kapsamında 367 öğretmene “Öğretmen Duygu Ölçeği” çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Ölçeğin giriş bölümünde, öğretmenlere araştırma hakkında genel bilgiler sunulmuş ve katılımlarının

gönüllülük esasına dayandığına dair gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sırasında, ölçeğin doğru veya yanlış cevaplarının bulunmadığı, öğretmenlerin maddeleri kendi görüş ve deneyimlerine göre işaretleyebileceği vurgulanmıştır.

Nitel veri toplama aşamasında, çevrimiçi olarak uygulanan öğretmen duygu ölçeği sonrasında, nitel veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerden iletişim bilgileri alınmıştır. Gönüllü öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılarak farklı okul türlerinde görev yapan, farklı eğitim düzeylerine ve farklı kıdemlere sahip 15 öğretmenle, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların ders dışındaki uygun zamanlarında yapılmıştır. Katılımcılardan ses kaydı alınmasına onay veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kaydı yöntemiyle gerçekleştirilirken, diğer katılımcılarla yapılan görüşmeler ise yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen tüm veriler, yazılı hale getirildikten sonra sistematik bir şekilde analiz edilerek detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmen duygu ölçeğinin uygulanması sonucunda elde edilen nicel verilerin değerlendirilmesi için öğretmenlere kod isimler verilerek SPSS programına girilmiş ve analizlerde bu paket program kullanılmıştır. Çalışmada başlangıçta 367 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak, ölçek formunda yer alan "Lütfen bu maddeyi boş bırakınız." ifadesini dolduran 15 katılımcının verileri, bu uyarıya uymadıkları gerekçesiyle çalışma kapsamına dahil edilmemiş ve veri sayısı 352'ye indirilmiştir. İlk aşamada gerçekleştirilen analizlerde hem genel madde toplamalarının hem de sevgi, üzüntü, öfke ve korku alt boyutlarının Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu, dolayısıyla normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013).. Buna karşın keyif alma alt boyutunun Kurtosis değeri, 3.07 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Box-Plot grafiği kontrol edilerek 13 katılımcı veri setinden çıkarılarak normallik analizi 339 kişi üzerinden tekrar yapılmıştır. Buradan hareketle keyif almaya [Skewness: -1.37; Kurtosis: 1.48], sevgiye [Skewness: -.55; Kurtosis: -.76], üzüntüye [Skewness: -.86; Kurtosis: .41], öfkeye [Skewness: -.72; Kurtosis: .38] ve korkuya [Skewness: .01; Kurtosis: -.43] yönelik ölçek verilerinin normal dağıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde toplam madde puanı üzerinden gerçekleştirilen analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır [Skewness: -.17; Kurtosis: -.40]. Bu nedenle

veriler parametrik testler aracılığıyla karşılaştırılmıştır. İlgili bütün normallik verileri Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3: Çalışmada Gerçekleştirilen Normallik Analizlerine İlişkin Veriler

Alt Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Toplam Madde	-.17	-.40
Keyif Alma	-1.37	1.48
Sevgi	-.55	-.76
Üzüntü	-.86	.41
Öfke	-.72	.38
Korku	.01	-.43

Sonuç olarak, normallik analizi ve diğer tüm nicel analizler, nihai olarak 339 katılımcının verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Normallikler kontrol edildikten sonra çalışma kapsamında yer alan alt problemlerde Bağımsız Örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Öğretmen duygu ölçeğinin güvenilirlik katsayısına yeniden bakılmış Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .87 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında, farklı okul türlerinde görev yapan ve farklı eğitim düzeylerine sahip 15 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler, öncelikle görüşme kayıtlarının transkripte dönüştürülmesiyle yazılı hale getirilmiştir. Bu yazılı veriler, MAXQDA programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuş ve analiz sürecinde verilerden kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türlerine ve mesleki özelliklerine göre sınıflandırılması amacıyla, sistematik bir kodlama yöntemi geliştirilmiştir. Bu kapsamda, cinsiyet faktörünü temsil etmek üzere, kadın öğretmenler için "K" ve erkek öğretmenler için "E" harfleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerini belirtmek için birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler için "B", müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler için "M", taşınalı eğitim sisteminin uygulandığı okullarda çalışan öğretmenler için "T" ve özel okullarda görev yapan öğretmenler için "Ö" harfleri

eklenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerini ifade etmek üzere ise, lisans mezunları için "L", yüksek lisans mezunları için "Y" ve doktora derecesine sahip olanlar için "D" harfleri kullanılmıştır. Son olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, bu kodlamalara eklenen sayısal değerlerle belirtilmiştir. Örneğin, "KBY7" kodu, kadın, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan, yüksek lisans mezunu ve 7 yıllık mesleki kıdeme sahip bir öğretmeni temsil etmektedir. Bu kapsamlı kodlama sistemi, öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi çok boyutlu özelliklerinin sistematik bir şekilde sınıflandırılmasını sağlayarak, araştırma verilerinin analiz sürecinde tutarlılık ve detaylı bir inceleme imkânı sunmaktadır. Bu yöntem, çalışmanın metodolojik bütünlüğünü güçlendirmekte ve elde edilen bulguların bilimsel geçerliliğini artırmaktadır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve tema yapılarının tutarlılığı test edilmiştir. Bu kapsamda, iki farklı öğretmene ait veriler, araştırmacı ve bir uzman tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve kod-tema yapıları karşılaştırılmıştır. Kod ve temalar arasındaki güvenilirlik düzeyi, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak hesaplanmıştır.

$$Güvenirlik = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Görüş Birliği Sayısı} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı}}$$

Yukarıda belirtilen formül ile yapılan güvenilirlik hesaplamaları sonucunda, araştırmacılar arasındaki tutarlılık oranı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Şimşek ve Yıldırım (2021)'e göre, bu oranın %70 ve üzerinde olması, görüşme verilerinin analizi için güvenilirliğin sağlandığını gösterdiği kabul edilmektedir. Son olarak, belirlenen kod ve temalara göre veriler sınıflandırılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen nitel veriler, analiz edilerek tablo ve şekillerle bulgular bölümünde sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında deneyimledikleri duygulara ilişkin bulgular ve alt problemlere yönelik analizler sunulmaktadır

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri nedir?

Sınıf öğretmenlerinin hangi duyguları daha yoğun yaşadıklarını tespit etmek için betimsel analiz gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda hem toplam puan hem de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Duygusal Özellikleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	$\bar{x}$	En Düşük	En Yüksek	Alınabilecek En Düşük Puan	Alınabilecek En Yüksek Puan
Keyif Alma	40.35	30	42	7	42
Sevgi	17.91	6	24	4	24
Üzüntü	19.51	6	24	4	24
Öfke	18.91	4	24	4	24
Korku	27.57	8	42	7	42
Toplam	124.25	83	156	26	156

Tablo 3.1 de sınıf öğretmenlerinin duygu durumlarını karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirmekte ve duyguların alt boyutlarının yoğunluğunu ayrıntılı olarak ortaya

koymaktadır. Keyif alma boyutunda ulaşılan ortalama puan (40.35), ölçeğin üst sınırına oldukça yakın bir değerde çıkmıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ilgili duyguyu diğer duygulara nazaran daha yoğun bir biçimde yaşadıklarına işaret etmektedir. Bunun aksine sevgi (17.91), öfke (18.91) ve üzüntü (19.51) alt boyutlarında hesaplanan ortalama puanlar benzer düzeylere sahiptir. Belirtilen duyguların orta yoğunlukta ve daha dengeli dağıldığı görülmektedir. Diğer taraftan korku boyutuna ait ortalama puan (27.57), diğer olumsuz duygulara göre daha yüksektir. Dolayısıyla bahsi geçen değer, sınıf öğretmenlerinin korku duygusunu daha fazla deneyimlediklerine işaret etmektedir. Puan aralıkları açısından değerlendirildiğinde, en dar aralık keyif alma boyutunda (30-42) gözlemlenmiştir. Böylece keyif almanın sınıf öğretmenleri arasında daha homojen bir dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Buna karşın, en geniş puan aralığı korku boyutunda (8-42) bulunmuş, bu da öğretmenlerin korku duygusunu deneyimleme yoğunluğunda daha büyük bireysel farklılıklar olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ölçekten elde edilen toplam puanlar (83-156) ise öğretmenlerin genel duygusal deneyimlerinde geniş bir çeşitlilik olduğunu ifade etmektedir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin keyif alma duygusunu diğer duygulara göre daha yoğun ve homojen bir şekilde yaşadığını göstermektedir (40.35). Buna karşın sevgi (17.91), öfke (18.91) ve üzüntü (19.51) puanları orta yoğunlukta ve dengelidir. Olumsuz duygularda korku boyutu (27.57) diğerlerinden daha yüksek olup, bireysel farklılıkların en fazla olduğu duygudur (8-42). Ölçek toplam puanlarının geniş bir aralığa (83-156) yayılması, öğretmenlerin duygusal deneyimlerinde çeşitlilik bulunduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri cinsiyet faktörüne göre değişmekte midir?

Öğretmen duygu ölçeği keyif alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu faktörler göz önünde bulundurularak öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre hangi duyguları daha yoğun yaşadıklarının araştırılması hedeflenmiştir. Böylece ilgili ölçeğin alt boyutlarına yönelik elde edilen verilerin çözümlenmesi için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan veriler Tablo 3.2’te aktarılmıştır.

Tablo 3.2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygularının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	df	P	Cohen d
Keyif Alma	Erkek	136	40.04	2.41	-2.08	337	.039*	.23
	Kadın	203	40.56	2.00				
Sevgi	Erkek	136	17.52	3.65	-1.53	337	.127	.17
	Kadın	203	18.18	4.00				
Üzüntü	Erkek	136	18.79	3.86	-2.91	337	.004*	.32
	Kadın	203	19.99	3.59				
Öfke	Erkek	136	18.19	3.27	-2.80	337	.005*	.35
	Kadın	203	19.39	3.58				
Korku	Erkek	136	25.98	6.88	-3.47	337	.001*	.39
	Kadın	203	28.64	6.92				
Toplam	Erkek	136	120.52	15.59	-3.78	337	.000*	.42
	Kadın	203	126.75	14.40				

*p<.05

Tablo 3.2, kadın öğretmenlerin duygu ölçeğinden aldıkları toplam puanın erkek öğretmenlerle yakın sayıda olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde ölçeğin alt boyutlarına ilişkin cinsiyet verileri, kadın ve erkek öğretmenlerin ilgili alt boyutlardan elde ettikleri ortalama puanlar açısından dengeli dağıldıklarını göstermektedir. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre erkek ve kadınlar arasında toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t_{(337)} = -3.78$; $p < .05$). Diğer bir ifadeyle yapılan analizler sonucunda erkek ve kadınların birbirlerine denk olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde keyif alma ($t_{(337)} = -2.08$; $p < .05$), üzüntü ($t_{(337)} = -2.91$; $p < .05$), öfke ($t_{(337)} = -2.80$; $p < .05$) ve korku ($t_{(337)} = -3.47$; $p < .05$) alt boyutlarında erkek ve kadınlar arasında öğretmen duyguları açısından anlamlı farklılığa rastlanmıştır. İlgili verilere bakılarak kadın öğretmenlerin lehine duygunun bütün alt boyutlarını anlamlı farklılık olduğu ifade edilebilir. Bu anlamlı farklılığın gücünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Etki büyüklüğü

$$Cohen's d = \frac{\text{Ölçüm ortalamaları arasındaki fark}}{\text{Harmanlaşmış standart sapma}}$$

$$\text{Harmanlaşmış standart sapma} = \frac{\sqrt{SS1^2 + SS2^2}}{2}$$

Etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Cohen's d formülü (Cohen, 1988) kullanılarak hesaplama yapılmış ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cohen's d değerleri incelenmiştir. Cohen's d, iki grup arasındaki farkın büyüklüğünü ölçen bir etki büyüklüğü istatistiğidir ve şu şekilde yorumlanmaktadır: $0.20 \leq d < 0.50$ küçük etki, $0.50 \leq d < 0.80$ orta etki ve $d \geq 0.80$ büyük etki olarak değerlendirilmektedir. Yapılan analizler sonucunda, tablodaki Cohen's d değerlerine göre tüm alt boyutlar ve toplam puan için küçük etki büyüklüğü tespit edilmiştir. onuçlar, tüm boyutların küçük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Keyif Alma ($d = .23$) ve Sevgi ($d = .17$) en düşük etki büyüklüğüne sahipken, Üzüntü ($d = .32$) ve Öfke ($d = .35$) görece daha yüksek etki büyüklüğü sergilemektedir. Korku ($d = .39$) boyutu, diğer alt boyutlara kıyasla daha belirgin bir farklılık gösterirken, genel etki büyüklüğü ($d = .42$) en yüksek değer olarak öne çıkmaktadır. Bunların aksine sevgi alt boyutunda ($t_{(337)} = -1.53$; $p > .05$) anlamlı bir farklılık bulunmamış ve öğretmenler cinsiyet açısından denk dağılım göstermiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri kıdem faktörüne göre değişmekte midir?

Duygu ölçeğindeki faktörler dikkate alınarak öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine duyguları incelenmiştir. Bu doğrultuda ilgili ölçeğe yönelik elde edilen verilerin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan veriler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Duygularının Karşılaştırılması

Ölçek	Kıdem	n	$\bar{x}$	SS	F	df1	df2	P
Toplam	1-5 yıl	110	124.80	12.93	1.03	4	334	.394
	6-10 yıl	73	124.25	14.95				
	11-15 yıl	49	124.53	17.37				
	16-20 yıl	49	126.65	16.97				
	21+ yıl	58	120.97	15.84				

Tablo 3.3'e göre, beş yıldan az bir süredir görevini devam ettiren öğretmenlerin puan ortalaması 124.80 ve 6-10 yıl aralığında çalışanların puan ortalaması 124.25 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 11-15 yıl ve 16-20 yıl aralığında çalışanların puan ortalamalarının sırasıyla 124.53 ve 126.65 olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak 21 yıldan fazla süredir öğretmenlik yapan katılımcıların puan ortalaması 120.97 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen ANOVA testi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenememiştir ($F(334)= 1.03$; $p>.05$). Dolayısıyla öğretmenlerin farklı mesleki kıdeme sahip olmaları durumunda anlamlı farklılık olmadığı ifade edilebilir. Buradan hareketle mesleğe yeni başlayan bir öğretmenle daha kıdemli öğretmenler benzer duyguları yaşadığı ve meslekte geçen sürenin duyguları etkilemediği söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri eğitim düzeyi faktörüne göre değişmekte midir?

Duygu ölçeğindeki faktörler dikkate alınarak öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre duyguları karşılaştırılmıştır. Böylece ilgili ölçeğe yönelik elde edilen verilerin çözümlenmesi için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan veriler Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygularının Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	t	df	P
Toplam	Lisans	261	124.39	15.03	.31	337	.755
	Lisansüstü	78	123.78	15.78			

Tablo 3.4 incelendiğinde, lisans eğitimine sahip öğretmenlerin puan ortalaması 124.39 ve lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin puan ortalaması 123.78 olarak saptanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($F_{(337)} = .31$; $p > .05$). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim düzeylerinin farklı olması duygu durumları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri okul türüne göre değişmekte midir?

Duygu ölçeğindeki faktörler göz önünde bulundurularak öğretmenlerin okul türü değişkenine göre duyguları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ilgili ölçeğe yönelik elde edilen verilerin çözümlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan veriler Tablo 3.5’de gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Duygularının Karşılaştırılması

Ölçek	Okul türü	n	$\bar{x}$	SS	F	df1	df2	P
	Müstakil sınıf	237	124.65	15.79	.43	3	335	.717
	Taşınmalı eğitim	40	124.65	14.17				
Toplam	Birleştirilmiş sınıf	33	121.48	14.63				
	Özel okul	26	124.28	12.04				

Tablo 3.5'e bakıldığında, müstakil sınıflarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 124.65 ve taşınmalı eğitimin olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 124.65 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflı okullar ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları sırasıyla 121.48 ve 124.28 olarak tespit edilmiştir. ANOVA analizi sonucuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(335)} = .43$; $p > .05$). Bu bulgudan yola çıkarak okul türü ile öğretmen duygusu arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür.

3.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde, "Sınıf öğretmenlerinin duygusal özellikleri ve bu özellikleri etkileyen faktörler nelerdir?" sorusu ele alınmaktadır. Bu kapsamda

yapılan analizler sonucunda dört ana tema belirlenmiştir. İlgili temalar, Tablo 3.6'da detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.6: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Özelliklerine Ait Temalar

TEMALAR

Zaman

Keyif Alma ve Sevgi

Öfkelenme ve Üzüntü

Çözüm

Tablo 3.6'da toplu bir şekilde verilen temalar ayrı başlıklar altında ele alınarak ayrıntılı bir şekilde sırasıyla verilecektir.

3.6.1. Zaman

"Zaman" teması çerçevesinde ilk gün hissedilen duygular ile bugün hissedilen duygular olarak iki koda ayrılmıştır. Bu kodlara yönelik öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin dağılımları, Tablo 3.7'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.7: Zaman Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Alt kod	Frekans (n:15)	Yüzde (%)
Zaman	İlk günkü duygular	Heyecan	9	60
		Korku	5	33
		Kaygı/endişe	4	27
		Mutluluk	3	20
		Şaşkınlık	2	13
		İdealist	2	13
		Arzu	1	7
		Merak	1	7
		Sevgi	1	7
		Gurur	1	7
	Bugünkü duygular	Heyecan	5	33
		Özgüven	4	27
		Mutluluk	2	13
		Sevgi	2	13
		Tatmin	2	13
		Kabullenme	2	13
		Gurur	1	7

Tablo 3.7’de ki veriler incelendiğinde, katılımcıların ilk günlerinde en yoğun hissedilen duygunun heyecan olduğu görülmektedir. Katılımcıların 9 (%60) ı ilk günlerinde heyecan duyduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, korku duygusu 5 (%33) öğretmen tarafından hissedilmiştir. Kaygı/endişe 4 (%27), mutluluk 3 (%20), şaşkınlık 2 (%13), idealist 2 (%13), arzu 1 (%7), merak 1 (%7), sevgi 1 (%7) ve gurur 1 (%7) gibi duygular ise daha az sıklıkla ifade edilmiştir. İlk günlerde duygusal çeşitliliğin fazla olduğu ve katılımcıların farklı duyguları bir arada yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bugünkü duygulara bakıldığında, heyecan 5 (%33) hala en yaygın hissedilen duygu olmakla birlikte, bu oran ilk günlere kıyasla daha düşüktür. Özgüven 4 (%27) ve mutluluk 2 (%13) sevgi 2 (%13), kabullenme 2 (%13) ve tatmin 2 (%13) gibi duygular, katılımcıların zamanla kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini göstermektedir. Gurur 1 (%7) duygusu ise daha az sıklıkla ifade edilmiştir. Bu bulgular, katılımcıların ilk günlerde

yaşadıkları yoğun ve karmaşık duyguların zamanla daha sade ve olumlu bir hal aldığını ortaya koymaktadır.

Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

İlk gün ki duygular

Heyecan kodu kapsamında “*Mesleğe ilk başladığımda çok heyecanlıydım yıllarca hayalini kurduğum işe başlamak çok heyecan vericiydi (KÖL2).*”diyerek ilk gün hissettiklerini ifade etmiştir.

Kaygı/endişe kodu kapsamında “*İlk başladığım gün çok tedirgindim (KBL2).*”diyerek ilk gün hissettiklerini ifade etmiştir.

Korku kodu kapsamında “*Mesleğe ilk başladığım gün heyecanlı ve korkulu hissetmiştim (ETY5).*”diyerek ilk gün hissettiklerini ifade etmiştir.

İdealist kodu kapsamında “*O zaman ilk öğretmenlik hissiyatı biraz daha güçlü oluyor. Biraz daha idealizm yüksek seviyede oluyor. (EML10).*”diyerek ilk gün hissettiklerini ifade etmiştir.

Mutluluk kodu kapsamında “*Mesleğe başladığım ilk gün büyük bir mutluluk ve heyecan hakimdi (EML4).*”diyerek ilk gün hissettiklerini ifade etmiştir.

Şaşkınlık kodu kapsamında “*Mesleğe ilk başladığımda çok heyecanlı ve şaşkındım (KÖD10).*”diyerek ilk gün hissettiklerini ifade etmiştir.

Merak kodu kapsamında “*O ilk günlerde hissettiğim merak, her yeni ders yılına ve her yeni öğrenci grubuna karşı hala içimde yaşıyor (KBY6).*”diyerek ilk gün hissettiklerini ifade etmiştir.

Günümüzdeki duygular

Heyecan kodu kapsamında “*İlk günkü heyecana sahibim (ETL4).*”diyerek günümüzde hissettiklerini ifade etmiştir.

Mutluluk kodu kapsamında “*mutluluk devam ediyor endişeler azaldı (EML10).*”diyerek günümüzde hissettiklerini ifade etmiştir.

Kabullenme kodu kapsamında “*Yani bazı şeyleri kabullendim. Yani artık eskisi kadar idealist değilim artık olursa olur olmazsa olmaz diye düşünüyorum (KML3).*” diyerek günümüzde hissettiklerini ifade etmiştir.

Sevgi kodu kapsamında “*Mutluluk, huzur, aşk, güven, aitlik, sevgi hala da bu hislere sahibim (KÖY5).*”diyerek günümüzde hissettiklerini ifade etmiştir.

Özgüven kodu kapsamında “*Eskisi kadar tabi korkmuyorum. Öğretmenliği yaptıkça tecrübe kazandıkça bu hem öğretim anlamında hem de yönetim, sınıf yönetimi olsun hem de öğretmenliğin getirdiği diğer görev ve yükümlülükler olsun onları artık yapabildiğimi zamanla daha iyi yapabildiğimi düşündüğüm için bu konuda kendime güvenim arttı diyebilirim(ETL4).*”diyerek günümüzde hissettiklerini ifade etmiştir.

Gurur kodu kapsamında “*Heyecanlı ve gururluydum şuan sadece gururluyum heyecan gitti (ETL18).*”diyerek günümüzde hissettiklerini ifade etmiştir.

3.6. 2. Sevgi ve Keyif Alma

" Sevgi ve Keyif Alma" teması çerçevesinde öğretmen-öğrenci etkileşimi ile mesleki tatmin olarak iki koda ayrılmıştır. Bu kodlara yönelik öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin dağılımları, Tablo 3.8'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.8: Sevgi ve Keyif Alma Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Alt kod	Frekans (n:15)	Yüzde (%)
Keyif Alma ve Sevgi	Öğretmen- öğrenci etkileşimi	Sınıf içi-dışı öğretme-öğrenme süreci	13	87
		Öğretme arzusu	6	40
		Öğrenci sevgisi	6	40
		Öğrencilerin hayatlarında iz bırakma	4	27
		Eğlenceli olma	2	13
		Faydalı olma	2	13
	Mesleki tatmin	Mesleki sevgi	5	33
		Çalışma koşullarının rahat olması	3	20
		Hayallerini gerçekleştirme	1	7
		Meslektaşlarla iyi ilişkiler kurma	1	7
		Üretken olma	1	7
		Saygın olma	1	7

Tablo 3.8’ de ki bulgulara göre, öğretmenlerin mesleklerinden keyif alma ve sevgi duygularını en fazla besleyen unsur öğretmen-öğrenci etkileşimi olmuştur. Bu bağlamda, en yüksek orana sahip olan sınıf içi-dışı öğretme-öğrenme süreci 13 (%87), öğretmenlerin mesleklerini anlamlı ve tatmin edici bulmalarında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğretme arzusu 6 (%40) ve çocuk sevgisi 6 (%40) de mesleki motivasyonlarını artıran diğer temel unsurlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarında iz bırakma 4 (%27) isteği, mesleğin bireysel ve toplumsal etkilerini önemseydiğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleklerini eğlenceli olma 2 (%13) ve faydalı olma 2 (%13) yönleriyle de değerlendirmeleri, öğretmenlik mesleğinin duygusal tatmin sağlayan yönlerini ortaya koymaktadır.

Mesleki tatmin açısından incelendiğinde, en belirgin unsurun mesleki sevgi 5 (%33) olduğu görülmektedir. Öğretmenler, mesleklerine duydukları sevginin tatmin düzeylerini büyük ölçüde etkilediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, çalışma koşullarının rahat olması 3 (%20), mesleki tatminin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerin hayallerini gerçekleştirme 1 (%7), meslektaşlarla iyi ilişkiler kurma 1 (%7), üretken olma 1 (%7) ve saygın olma 1 (%7) gibi unsurlar aracılığıyla mesleklerinden tatmin sağladıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleklerinden keyif almalarının büyük ölçüde öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretme süreci ile şekillendiğini, mesleki tatminin ise sevgi, çalışma koşulları ve sosyal ilişkiler gibi faktörlerle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğretme arzusu kodu kapsamında “*Üretmek, aktif olmak, bildiklerini aktarmak ve çocuklarda verdiğin emeğin karşılığını görmek çok büyük bir mutluluk ve bu manevi huzur ve mutluluk başka hiçbir meslekte yok (KÖD10).*” diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Öğrencilerin hayatlarında iz bırakma kodu kapsamında “*Bir çocuğun bile olsa hayatına yön verebilen bir meslek olduğu için memnunum (KBL2).*” diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Faydalı olma kodu kapsamında “*Çocuklara bir şey anlattıktan sonra çocuklardaki o gözlerdeki öğrenme ışıltısını görünce bu mesleğin gerçekten de güzel bir*

şey olduğunu hissediyorum. Bunun için memnun oluyorum. (EML10).” diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Öğrenci sevgisi kodu kapsamında *“çocukları sevdiğim için yaptığım işi çok severek yapıyorum (KÖL2).”* diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Eğlenceli olma kodu kapsamında *“Çocuklarla uğraşmak onlara yeni bir şeyler öğretmek, öğretirken eğlenmek ve çocukların bu eğitim süresince gözlerindeki o ışıltı öğrenme heyecanı, başarma duygusunu gördükçe ve hissettikçe çok seviniyor ve mutlu oluyorum (EBL8).”* diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Çalışma koşullarının rahat olması kodu kapsamında *“Mesleğimden memnunum nedenlerini şöyle açıklayabilirim. İster istemez mesleğin dışında bir de hayat şartları var yaşam şartlarıma uygun, yazın iki ay tatil ve ara tatiller var. Yani insan dinlenmeye yani öğretmenlik yıpratıcı bir meslek. Dinlenmek için bence yeterli süre veriliyor(KML3).”* diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Mesleki sevgi kodu kapsamında *“Fakat tüm bu zorluklara rağmen, öğretmen olarak öğrenciler üzerinde bıraktığımız etkinin ve eğitime katkımızın büyüklüğünü bilmek, mesleğime olan memnuniyetimi artırıyor. Öğrencilerin ve okulun gelişiminde küçük de olsa bir payımın olması, mesleği" her geçen gün daha da anlamlı kılıyor (KBY6).”* diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Üretken olma kodu kapsamında *“ Üretmek, aktif olmak, bildiklerini aktarmak ve çocuklarda verdiği emeğin karşılığını görmek çok büyük bir mutluluk (KÖD10) .”* diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Hayallerini gerçekleştirme kodu kapsamında *“ Birinci sebebi öğretmen olmak hayalim olduğu için (ETL4).”* diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Saygın olma kodu kapsamında *“Öğretmen olmak toplumda saygı duyulan bir meslek olduğu için mesleğimden memnunum(ETY5).”* diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

Meslektaşlarla iyi ilişkiler kurma kodu kapsamında *“Yani meslektaşlarım beni genellikle olumlu etkiliyor aksine onların yaptığı etkinlikleri görüyorum bazen benim akıl edemediğim benim düşünmediğim şeyleri onların düşündüğünü zümre arkadaşlarından*

görüþ ben de uyguluyorum. Yani beni olumlu etkiliyorlar (KML3).” diyerek memnun olma sebebini ifade etmiştir.

3.6. 3. Öfkelenme ve Üzüntü

" Öfkelenme ve Üzüntü " teması çerçevesinde yönetim ile ilgili problemler, meslektaşlarla yaşanan problemler, velilerle yaşanan problemler, öğrencilerle yaşanan problemler, ekonomik problemler, toplumun mesleğe yönelik bakış açısıyla ilgili problemler ve iş yükü olarak yedi koda ayrılmıştır. Bu kodlara yönelik öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin dağılımları, Tablo 3.9'da ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.9: Öfkelenme ve Üzüntü Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Alt kod	Frekans (n:15)	Yüzde (%)
Öfkelenme ve Üzüntü	Yönetim ile ilgili problemler	Resmi evrak işleri	6	40
		Eğitim birimlerinin ilgisizliği	3	20
		Duyarsızlık	2	13
		Ayrımcılık	2	13
		Öğrenci kaydı	2	13
		Malzeme temini	1	7
		Bütçe planlaması	1	7
		Uygulamalardaki yanlışlıklar	1	7
		Niceliğin önemsenmesi	1	7
		Mobbing	1	7
		Küçük düşürme	1	7
	Meslektaşlar ile yaşanan problemler	Fikir ayrılıkları	1	7
		Şikâyetçi tavır	1	7
		Rekabet	1	7
		Dayanışma eksikliği	1	7
		İletişim eksikliği	1	7
	Veliler ile yaşanan problemler	İlgisizlik	8	53
		Mesleğe müdahale	7	47
		Özel ilgi beklentisi	5	33
		Kaba davranış	3	20
		Tutum	3	20
		Empati eksikliği	2	13
		Veli istekleri	2	13
		Bilinçsiz davranış	1	7
		İletişim eksikliği	1	7
		Kibirli tutum	1	7
		Özel hayat ihlali	1	7

Tablo 3.9: Öfkelenme ve Üzüntü Temasına İlişkin Bulgular (Devamı)

Öğrenciler ile yaşanan problemler	Sınıf mevcudu	3	20
	Hatada ısrar etmek	2	13
	Sorumsuzluk	2	13
	Saygısızlık	2	13
	Yabancı öğrencilerin kontrolü	1	7
	İlgisizlik	1	7
	Yabancı öğrenci sayısı	1	7
Ekonomik problemler	Ücretin yetersizliği	9	60
	Emeğin karşılıksız kalması	3	20
	Okul ihtiyaçlarını öğretmenin karşılaması	2	13
	Motivasyon düşüklüğü	2	13
	Sosyal gelişim	2	13
	Mesleki değeri azaltma	1	7
	Okul imkânlarının yetersiz olması	1	7
	Değersizlik	8	53
Toplumun bakış açısıyla ilgili problemler	Üzüntü	2	13
	Mesleğe karşı duyarsızlaşma	2	13
	Küçümseme	2	13
	Tedirginlik	1	7
İş yükü	Yoğun evrak yükü	3	20
	Birleştirilmiş sınıf	2	13

Tablo 3.9'da sunulan veriler doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar öfkelenme ve üzüntü teması çerçevesinde sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri yedi ana kod altında kategorize etmektedir. Bu bağlamda, yönetim ile ilgili problemler, meslektaşlarla yaşanan problemler, velilerle yaşanan problemler, öğrencilerle yaşanan problemler, ekonomik problemler, toplumun mesleğe yönelik bakış açısıyla ilgili problemler ve iş yükü temel başlıklar olarak belirlenmiştir. Yönetim ile ilgili problemler kodu kapsamında en yüksek frekansa sahip sorun resmi evrak işleri 6 (%40) olarak tespit edilmiştir. Bu sorunu eğitim birimlerinin ilgisizliği 3 (%20), duyarsızlık 2 (%13), ayrımcılık 2 (%13) ve öğrenci kaydı 2 (%13) takip etmektedir. Ayrıca malzeme temini 1 (%7), bütçe planlaması 1 (%7), uygulamalardaki yanlışlıklar 1 (%7), niceliğin önemsenmesi 1 (%7), mobbing 1 (%7) ve küçük düşürme 1 (%7) yönetimle ilgili diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Meslektaşlarla yaşanan problemler kodu kapsamında, öğretmenler arasında yaşanan fikir ayrılıkları 1 (%7), şikâyetçi tavır 1 (%7), rekabet 1 (%7), dayanışma eksikliği 1 (%7) ve iletişim eksikliği 1 (%7) meslekî etkileşimi ve iş birliğini olumsuz yönde etkileyen

unsurlar olarak belirlenmiştir. Velilerle yaşanan problemler kodu kapsamında en yüksek frekansa sahip sorun ilgisizlik 8 (%53) olarak tespit edilmiştir. Bu sorunu mesleğe müdahale 7 (%47), özel ilgi beklentisi 5 (%33), kaba davranış (3 %20), tutum 3 (%20) ve empati eksikliği 2 (%13) takip etmektedir. Ayrıca veli istekleri 2 (%13), bilinçsiz davranış 1 (%7), iletişim eksikliği 1 (%7), kibirli tutum 1 (%7) ve özel hayat ihlali 1 (%7) velilerle yaşanan diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Öğrencilerle yaşanan problemler kodu kapsamında sınıf mevcudu 3 (%20) en yüksek frekansa sahip sorun olarak belirlenmiştir. Bunu hatada ısrar etmek 2 (%13), sorumsuzluk 2 (%13) ve saygısızlık 2 (%13) takip etmektedir. Ayrıca yabancı öğrencilerin kontrolü 1 (%7), ilgisizlik 1 (%7) ve yabancı öğrenci sayısı 1 (%7) öğrencilerle yaşanan diğer sorunlar arasında ifade edilmiştir. Ekonomik problemler kodu kapsamında en yüksek frekansa sahip sorun ücretin yetersizliği 9 (%60) olarak belirlenmiştir. Bu sorunu emeğin karşılıksız kalması 3 (%20), okul ihtiyaçlarını öğretmenin karşılaması 2 (%13), motivasyon düşüklüğü 2 (%13) ve sosyal gelişim 2 (%13) takip etmektedir. Ayrıca mesleki değeri azaltma 1 (%7) ve okul imkânlarının yetersiz olması 1 (%7) ekonomik koşullarla ilgili diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Toplumun bakış açısıyla ilgili problemler kodu kapsamında değersizlik 8 (%53) en yüksek frekansa sahip sorun olarak belirlenmiştir. Bunu üzüntü 2 (%13), mesleğe karşı duyarsızlaşma 2 (%13), küçümseme 2 (%13) ve tedirginlik 1 (%7) takip etmektedir. İş yükü kodu kapsamında ise yoğun evrak yükü 3 (%20) en yüksek frekansa sahip sorun olarak belirlenmiştir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflar 2 (%13) iş yüküyle ilgili diğer sorunlar arasında yer almaktadır.

Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

Ayrımcılık kodu kapsamında “*Yönetimin tüm öğretmenlere aynı şekilde davranmaması, öğrencilerin şubelere eşit şartlarda ve sayılarda dağıtılmaması gibi sorunlar beni rahatsız ediyor (ETY5).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Eğitim birimlerinin ilgisizliği kodu kapsamında “*İlçe Milli Eğitim gibi yerel eğitim birimlerinin ilgisizliği de beni zaman zaman öfkeliyor(KBY6).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Duyarsızlık kodu kapsamında “*Biz problemleri çözmeye çalışsak da çözemeyiz çünkü idare asla dinlemez (KMY5).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Öğrenci kaydı kodu kapsamında “Yönetimin tüm öğretmenlere aynı şekilde davranmaması, öğrencilerin şubelere eşit şartlarda ve sayılarda dağıtılmaması gibi sorunlar beni rahatsız ediyor (ETY5).” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Malzeme temini kodu kapsamında “Okulun bütçe planlaması, gerekli” materyallerin temini, öğrenci” kaydı, evrak işleri gibi” konularla bizzat “ilgilenmek zorunda kalmak, (KBY6).” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Niceliğin önemsenmesi kodu kapsamında “Yönetimsel olarak niceliği önemseme az da olsa neden oluyor. (EBL8).” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Mobbing kodu kapsamında “İdarecimiz mobbing yapıyordu. Yani bu bizi daha çok evrak, kağıt, kürek veya bizi tehdit vari konuşmasıyla bizim motivemizi düşürüyordu. Motivasyonumuzu düşürüyordu (EML4).” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Küçük düşürme kodu kapsamında “Şu anki okulumda idareyle bir problem yaşamadım ama daha önceki okulumda çok yaşamıştım. Bunlar beni tabii ki de olumsuz etkiliyor. Yani sen okula bir heyecanla, heveslele, istekle, azimle geliyorsun ama bir dakika geç kaldın diye idare seni azarlıyorsa, sana öğretmenliğini sorgulatıyorsa elbette bu senin zaten motivasyonunu olumsuz etkiliyor. (KMY5).” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Resmi evrak işleri kodu kapsamında “Ders saatinde sürekli acil evrak gönderilip cevap beklenmesi (EBL8)” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Dayanışma eksikliği kodu kapsamında “Yapılan etkinliklerde destek alınmaması yardımlaşma ve dayanışmanın olmaması (KBL2).” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Kibirli tutum kodu kapsamında “Öğretmenlik mesleğini değerli görmeyen veliler, kibirli tutumlar, nezaketten uzak davranışlarda öğretmeni olumsuz etkiler. (KÖD10)” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Mesleğe müdahale kodu kapsamında “Çünkü bunun en büyük nedeni de insanların bilgi sahibi olmadığı halde çok fikir sahibi olması. Yani özellikle işte velilerde okuma oranı arttıktan sonra veliler kendilerine çok bilinçli zann ediyor. Ama okumayla, yani eğitimle bilinçlilik çok da paralel giden bir şey değil maalesef. Böyle olunca da

öğretmene, sınıfa ve öğrenciye çok müdahale ediyorlar (KBL5).” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

İlgisizlik kodu kapsamında “*Velilerle köyde çalışırken çok ilgisiz oldukları için problem yaşıyordum (KMY5)*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Özel ilgi beklentisi kodu kapsamında “*Veliler, doğal olarak çocuklarının eğitim sürecinde özel ilgi bekleyebiliyorlar, fakat birleştirilmiş sınıf yapısında her öğrencinin ihtiyaçlarına aynı anda cevap vermek, diğer sınıflardan daha karmaşık bir süreç gerektiriyor. Bu durum, velilerle iletişimde beklenti farklılıklarına yol açabiliyor ve zaman zaman onların çocuklarına yeterince odaklanılmadığını düşündüklerini gözlemliyorum. (KBY6)*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Empati eksikliği kodu kapsamında “*Aslında velilerle genel olarak bir sorun yaşamadım; ancak bedelli askerlik nedeniyle bir ay okuldan ayrıldığım dönemde bazı velilerle tartışmalarımız oldu. Bu durum, daha çok velilerin haksız tepkilerinden kaynaklandı. Neyse ki döndükten sonra bu problemi karşılıklı anlayışla çözdük ve gerekli telafileri yaptık. (EML4)*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Özel hayat ihlali kodu kapsamında “*hafta sonu demeden öğretmene mesaj atan ve cevap bekleyen velilerde bir hayli çoktur (KÖD10)*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Kaba davranış kodu kapsamında “*Veliler daha fazla hak sahibi olduğu için öğretmenler mağduriyet yaşadı, işte şiddet olayları oldu. Bunlara tanık olduk. Bunların iyileştirilebileceğini düşünüyorum. (KBL5)*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Sınıf mevcudu kodu kapsamında “*Sınıftaki öğrenci sayısının ve yabancı öğrenci sayısının fazlalığı. (KMY5).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Velilerin ilgisizliği kodu kapsamında “*velilerin eğitimi önemsememesi (EBL8).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Sorumsuzluk kodu kapsamında “*Muhakkak ki oluyor bu şekilde hissetmemin sebebi öğrencilerin ilgisizliği ve sorumsuzlukları (ETL14).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Hatada ısrar etme kodu kapsamında “*sorumsuz davranışları, aynı hatayı defalarca yapmaları bazen beni yoruyor (KMY5).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Saygısızlık kodu kapsamında “*ailenin öğretmene saygısızlığı oluyor (KÖD10).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Yabancı öğrenci sayısı kodu kapsamında “*Sınıftaki öğrenci sayısının ve yabancı öğrenci sayısının fazlalığı. (KMY5).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Ekonomik yetersizlikler kodu kapsamında “*Ekonomik koşullarını ben çok yetersiz buluyorum. Çünkü birçok mesleğe kıyasla yeterli oranda maaş aldığınızı düşünmüyorum. Önemli bir meslekte çalıştığınızı da düşünmüyorum. Dolayısıyla bence iyileştirilmesi gerekiyor. (KBL5).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Ücretin emeği karşılamaması kodu kapsamında “*verilen emeğin karşılığının alınmadığını düşünüyorum (ETL14).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Mesleğe karşı duyarsızlaşma kodu kapsamında “*İnsanların mesleğime karşı duyarsızlaşması (ETL18).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Değersizlik kodu kapsamında “*Her geçen gün öğretmenlik mesleğinin değerini kaybettiğini ve saygısını kaybettiğini düşünüyorum (ETL14).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Sosyal gelişim kodu kapsamında “*öğretmenin ekstra yapacağı gezilerle, yeni yerler görerek kendisini yenilemek, vizyon kazanmak adına bir şeyler yapmasına imkan vermiyor (KÖD10).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Motivasyon düşüklüğü kodu kapsamında “*Zaman zaman tükenmişliğe, işte kişinin karşılığını alamayınca motifli olarak düşebiliyor ya da zaman zaman başka meslek gruplarını çok daha iyi kazandığını görünce insan tabii motivasyonu falan düşebiliyor. Ama ben de bu duygular çok yoğun olmadı yani. Öyle söyleyebilirim. (ETL4).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Küçümseme kodu kapsamında “*Saygı duyuyor ama kurduğu cümlelerle seni zaten ekonomik olarak aşağılıyor. Yoksa bireysel veya şahıs adına şey değil de saygısızlık değil de ekonomik olarak eziyor. Her türlü seni aşağılamış oluyor yani saygı diye bir şey kalmıyor. Görünen saygı oluyor. Bu duyulan saygı değil yani. (EML10).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Yoğun evrak yükü kodu kapsamında “*Nadiren öfkeli hissediyorum. Yoğun evrak yükü, art arda gelen nöbet görevleri, sınıfların kalabalıklığı, yabancı öğrenciler, bir yandan müfredatı yetiştirme telaşı bazen insanı öfkeliendirebiliyor (ETY5).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

Birleştirilmiş sınıf kodu kapsamında “*Özellikle birleştirilmiş sınıfta tek başıma görev yaparken, aynı ders programı ve sınıf düzenini defalarca tekrarlamak, bazen mesleğe olan ilgimi ve heyecanımı azaltıyor (KBY6).*” diyerek memnun olmama sebebini ifade etmiştir.

3.6. 4. Öğretmenlerin Yaşadıkları Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

“Öğretmenlerin Yaşadıkları Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri” ne ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin dağılımları ise Tablo 3.10'da detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.10: Öğretmenlerin Okulda Yaşadıkları Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kod	Frekans (n:15)	Yüzde (%)
Çözüm önerileri	İletişim	5	33
	Veli toplantısı ve bireysel görüşme	4	27
	Empati	4	27
	Görmezden gelme	2	13
	Okul değişikliği	2	13
	İş birliği	2	13
	Eve iş götürme	1	7
	Mesafeli davranma	1	7
	Günlük plan yapma	1	7
	İdari tarafsızlık	1	7
	Önem ve öncelik sırası	1	7

Tablo 3.10’da sunulan verilere göre, çözüm önerileri çeşitlilik göstermektedir. En sık dile getirilen çözüm önerisi iletişim olmuştur. Öğretmenlerden 5 kişi (%33) iletişimin sorunların çözümünde kilit bir rol oynadığını belirtmiştir. İkinci sırada ise veli toplantısı ve bireysel görüşme önerisi yer almaktadır. Katılımcıların 4 kişi (%27) bu tür toplantıların sorunların çözümüne katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Empati kurmanın önemine değinilmiş olup, katılımcıların 4 kişi (%27) empatinin sorunların çözümünde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, görmezden gelme, iş birliği ve okul değişikliği çözüm önerisi de 2 (%20)’şer kişi tarafından dile getirilmiştir. Diğer çözüm önerileri arasında önem ve öncelik sırası 1 kişi (%7), eve iş götürme 1 kişi (%7), mesafeli

davranma 1 kişi (%7), günlük plan yapma 1 kişi (%7), idari tarafsızlık 1 kişi (%7) ve iş birliği 1 kişi (%7) tarafından dile getirilmiştir.

Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

İletişim kodu kapsamında “İletişim ve empati yoluyla zyorum (ETL18).”diyerek zm yolu sunmuştur.

Veli toplantısı ve bireysel görüşme kodu kapsamında “Toplantılar yaparak ya da birebir görüşme sağlanarak zmeye çalışıyoruz. (KBL2).”diyerek zm yolu sunmuştur.

Okul değişikliği kodu kapsamında “Bunları zemediğim için okulumu değiştirdim (KML3).”diyerek zm yolu sunmuştur.

Empati kodu kapsamında “empati yoluyla zlebileceğine inanıyorum (ETL14).”diyerek zm yolu sunmuştur.

Görmezden gelme kodu kapsamında “zmek için her hangi bir şey yapmıyorum, dinliyorum, anlamaya çalışıyorum ve yine kendi kararlarımı uyguluyorum (KMY5).”diyerek zm yolu sunmuştur.

Eve iş getirmek kodu kapsamında “zellikle, resm belgeler veya raporlar gibi işlemlerde, evde şahsi bilgisayarımdan çalışarak işlerimi kolaylaştırmaya çalışıyorum. (KBY6).”diyerek zm yolu sunmuştur.

Mesafeli davranma kodu kapsamında “Genelde çok problem yaşadığım bir şey olmadı, insan psikolojisi ama olursa da araya duvar örüyorum ve muhatap olmuyorum. Zaten kurumda mesai arkadaşı arkadaşlığı ilerletip dışarıda görürsün ya da mesai arkadaşı olarak kalırsın. "merhaba, merhaba. Hoşuma gitmiyorsa muhabbeti, tavrı, görüşü duvar ryorum. Kafamı bile yormuyorum onunla. (EML10).”diyerek zm yolu sunmuştur.

nem ve öncelik sırası kodu kapsamında “Aynı zamanda, yönetim içlerinde öncelik sırasına göre hareket ederek acil ve önemli olanları ne alıyorum; böylece hem okulun "işleyiş" aksamıyor hem de derslerime daha fazla vakit ayırabiliyorum (KBY6).”diyerek zm yolu sunmuştur.

İş birliğı kodu kapsamında “*Bu durumun çözülmesi de yönetici öğretmen veli iş birliğı ile gerçekleşir (KÖD10).*”diyerek çözüm yolu sunmuştur.

Günlük plan yapma kodu kapsamında “*günlük plan yaparak hangi saatte hangi işi yapacağımı önceden belirlemek bu yükü hafifletmek için uyguladığım yöntemlerden biri (KBY6).*”diyerek çözüm yolu sunmuştur.

İdari tarafsızlık kodu kapsamında “*Yönetim eğer öğretmenlerine önemli olanın birlik beraberlik içinde olmak olduğunu profesyonel davranmanın ve veli karşısında ikileme düşmemek adına her kademedede aynı şeyleri yaptığını gösterirse bu problemler ortadan kalkacaktır (KÖD10).*”diyerek çözüm yolu sunmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar alan yazındaki ilgili çalışmalarla birlikte kapsamlı bir biçimde tartışılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma bulgularının ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Eğitim hayatına yeni adım atan katılımcıların ilk günlerinde yoğun bir duygusal çeşitlilik gözlemlenmiştir. Bu dönemde en belirgin duygu heyecan (n=9) olmakla birlikte, korku (n=5), kaygı (n=4), mutluluk (n=3) ve şaşkınlık (n=2) gibi farklı duyguların da bir arada yaşandığı anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar idealist (n=2) yaklaşımlar sergilerken, birer öğretmen de arzu, merak, sevgi ve gurur gibi duygularını ifade etmiştir. Alan yazın da benzer sonuçlar sunmuştur. Yılmaz ve Tombak'ın (2014) araştırmasına katılan öğretmenler, mesleğe başladıkları ilk yıllarda yoğun bir şekilde heyecan, mesleğe duyulan sevgi ve idealizm gibi olumlu duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çevik (2019) öğretmenlerin ilk görev yerlerinde, fiziki koşulların yetersizliği, beklentilerinin karşılanmaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, derslere ve ödevlere karşı ilgisizlik, velilerle yaşanan iletişim sorunları gibi nedenlerle "hayal kırıklığı", "üzüntü" ve "pişmanlık" gibi olumsuz duygular yaşadıkları gözlemlemiştir.

Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin duygu durumlarında belirgin bir değişim yaşandığı görülmektedir. İlk günkü yoğun heyecan duygusu azalmaya devam etse de öne çıkan duygulardan biri olarak dikkat çekmektedir (n=5). Bununla birlikte, özgüven (n=4), mutluluk (n=2), sevgi (n=2), kabullenme (n=2) ve tatmin (n=2) gibi daha olumlu duyguların ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, nicel verilerle tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin ölçek puanları, mevcut duygusal durumlarını yansıtmakta

olup, bu sonuçlar nitel verilerde ortaya çıkan güncel duygu profiliyle uyumludur. Ancak, nicel verilerdeki duygu çeşitliliğinin ölçek sınırlılıkları nedeniyle daha dar kapsamlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, nitel verilerin duygusal deneyimlerin zenginliğini daha kapsamlı yansıttığını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgular, sınıf öğretmenlerinin en yoğun hissettikleri duygunun keyif alma olduğunu göstermektedir ($\bar{x}=40.35$). Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine yönelik genel bir memnuniyet ve tatmin duygusu taşıdıklarına işaret etmektedir. Nitel görüşmelerde yer alan ifadelerde de bu durum açıkça görülmektedir. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerle etkileşimde olmanın kendilerini iyi hissettirdiğini ($n=13$), ders anlarında yaşadıkları olumlu geri bildirimlerin motivasyonlarını artırdığını ($n=6$) ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğretmenin, çocuklara bir konuyu anlattıktan sonra onların gözlerinde beliren öğrenme ışıltısını fark etmesi, mesleğini anlamlı ve değerli bulduğunu, bu yüzden de memnun olduğunu ifade etmesiyle örtüşmekte; öğretmenlik mesleğinin duygusal doyum sağlayan yönlerini somut biçimde yansıtmaktadır. Çoğunluğun aksine bir öğretmenin ise mesleğin ekonomik koşullarından dolayı memnun olmadığını belirtmesi yönetime dair sınırlılıkları ve bireysel farklılıkları göz önüne sermektedir. Alan yazında elde edilen bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Park (2004), Türkiye ve Güney Kore'deki öğretmenlerin memnuniyet ve memnuniyetsizlik nedenlerini karşılaştırmıştır. Türkiye'de öğretmenler, mesleğin saygınlığı, uygun çalışma saatleri ve iş güvencesi nedeniyle memnuniyet duyarken, ekonomik yetersizlikler memnuniyetsizliğe yol açmaktadır. Güney Kore'de ise iyi çalışma ortamı memnuniyet kaynağı iken, uzun çalışma saatlerinin memnuniyetsizliğe neden olduğu belirtilmiştir. Chen (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkökul öğretmenleri en sık neşe duygusunu deneyimlediklerini, en az ise sevgi duygusunu hissettiklerini bildirmiştir. Bununla birlikte, genel olarak olumlu duyguların öğretmenlerin mesleki yaşamında daha belirgin olduğu görülmektedir. Alhebaishi (2019), öğretmenlerin en sık ifade ettikleri duygular arasında mutluluk olurken, olumsuz duyguların ifade edilme sıklığının görece düşük olduğunu söylemiştir.

Öte yandan, sevgi ($\bar{x}=17.91$), üzüntü ($\bar{x}=19.51$) ve öfke ($\bar{x}=18.91$) gibi duyguların ortalama puanlarının daha dengeli ve homojen bir dağılım sergilemesinin, bu duyguların katılımcılar arasında görece benzer biçimde algılandığını ve duygusal deneyimlerin bu alanlarda daha tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sevgi, öfke ve

üzüntüyü aynı anda deneyimlemesi, mesleğin hem tatmin edici hem de yıpratıcı olabilen ikili doğasının bir yansıması olabilir. Öğretmenler, öğrencilerine duydukları sevgiye rağmen zaman zaman zorlayıcı davranışlarla karşılaştıklarını, bu durumların ise öfke ve üzüntü gibi duygularla iç içe geçtiğini belirtmişlerdir. Buna yönelik bir öğretmenin öğrencilerin yaptıkları hatalarda ısrar etmesi şeklindeki görüşü bu bulguların güvenilirliğini artırmaktadır. Öğretmenler meslekte en fazla veliler ile yaşanan problemlerden kaynaklı öfke ve üzüntü duyduğunu belirtirken bunu ekonomik problemler ve yönetimle olan problemler takip etmektedir. En belirgin sorunlar ekonomik sıkıntılar (n=9), veli ilgisizliği (n=8) ve toplumsal değersizleştirme (n=8) olarak öne çıkmaktadır. Sayısal verilerin arkasında yatan nedenler, görüşme verileriyle daha iyi anlaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlik, yalnızca olumlu duyguların yaşandığı bir meslek olmaktan öte; sabır, empati ve duygusal esneklik gerektiren karmaşık bir deneyim alanı olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, Sidekli ve Alpaslan (2022), olumlu duygular arasında gurur, haz alma ve umut duygularının yüksek ortalama değerlere sahip olduğunu; buna karşın, öfke, kaygı ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguların düşük ortalamalarla ifade edildiğini belirtmiştir. Ayrıca, Hascher ve Hagenauer (2016) öğretmenlerin mesleki yaşamlarında genel olarak olumlu duygulara sahip olmalarına rağmen, kaygı, sinirlilik ve endişe gibi olumsuz duyguların etkisi altında kalabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, olumsuz duyguların zaman zaman olumlu duygulara göre daha baskın hale gelebildiği de görülmektedir. Örneğin, Prosen ve arkadaşları (2014), öfkenin öğretmenlerin en sık yaşadığı olumsuz duygu olduğunu belirtirken, olumlu duygular arasında en sık deneyimlenen duygunun ise sevinç olduğunu ifade etmişlerdir.

Korku duygusu ise öğretmenler arasında dikkate değer bir şekilde farklı yoğunluklarda ve değişken biçimlerde hissedilmektedir. Nicel veriler, ortalama korku puanının ($\bar{x}=27.57$) diğer olumsuz duygulara göre daha yüksek olduğunu ve geniş bir puan aralığına sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin korkuyu daha yoğun bir şekilde deneyimlediklerini ve bu duygunun, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerde daha belirgin hale geldiğini ortaya koymaktadır. Mesleki deneyim arttıkça bu etkinin azalma eğilimi gösterdiği gözlemlenmiştir. Nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir; bazı öğretmenler mesleğe başlarken korku hissettiklerini (n=5), ancak zamanla bu duygularının azaldığını ifade ederken, bazıları ise toplumun mesleğe karşı

tutumundan duydukları tedirginliği (n=1) dile getirmiştir. Bu farklı görüşler, korkunun öğretmenler arasında değişik sebeplerle ve farklı yoğunluklarda hissedildiğini göstermektedir. Nicel ve nitel bulguların birbirini desteklemesi, çalışmanın geçerliliğini güçlendirmektedir. Alan yazında da, Hosotani ve Imai-Matsumura (2011), öğretmenlerin öfke, üzüntü ve korku gibi olumsuz duyguları daha yoğun yaşadıklarını vurgulamıştır. Araştırmalar arasındaki farklı sonuçların ortaya çıkmasında büyük ölçüde araştırmanın yürütüldüğü popülasyonların demografik, sosyo-kültürel ve psikolojik özelliklerindeki (insan faktörü), araştırmanın gerçekleştirildiği dönemin sosyo-ekonomik ve politik koşullarındaki (zaman faktörü) ve araştırmanın yapıldığı coğrafi bölgenin kendine özgü çevresel ve kültürel yapısındaki (coğrafya faktörü) varyasyonlardan etkilenmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal deneyimlerinde olumlu duygular genel olarak baskın olmakla birlikte, olumsuz duyguların da önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Cinsiyet faktörüne yönelik elde edilen nicel bulgular, kadın ($\bar{x}=126.75$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=120.52$) toplam duygu puanlarının benzer düzeylerde olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak duyguların alt boyutlarına ilişkin gerçekleştirilen ayrıntılı analizler, kadın öğretmenlerin keyif alma ($\bar{x}=40.56$), üzüntü ($\bar{x}=19.99$), öfke ($\bar{x}=19.39$) ve korku ($\bar{x}=28.64$) gibi temel duyguları, erkek meslektaşlarının keyif alma ($\bar{x}=40.04$), üzüntü ($\bar{x}=18.79$), öfke ($\bar{x}=18.19$) ve korku ($\bar{x}=25.98$) puanlarına kıyasla daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. Bu farklılığın yalnızca bireysel farklılıklardan değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal beklentilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Toplumda kadınlara atfedilen şefkat, fedakârlık ve duygusal açıklık gibi değerler, öğretmenlik mesleğinin doğasıyla birleştiğinde, kadın öğretmenlerin duygusal yükünü artırmakta ve bu durum, duyguların daha derin ve yoğun bir biçimde deneyimlenmesine zemin hazırlamaktadır. Buna karşılık, erkek öğretmenlerin duygularını daha dengeli yaşama eğilimleri, toplumda erkeklere yüklenen mantıklı olma, soğukkanlılık ve duygusal mesafeyi koruma gibi normlarla ilişkilendirilmektedir. Erkek öğretmenlerin duygularını bastırma ya da ifade etmekten kaçınma eğiliminde olmaları, bu duyguların dışa vurumunun sınırlı kalmasına ve ölçümlerde daha düşük yoğunlukta görünmesine neden olabilmektedir. Nitel veriler de bu durumu desteklemektedir. Kadın öğretmenlerin duygularını ifade ederken daha ayrıntılı, duygusal tonlaması yüksek ve öznel anlatımlara başvurdukları gözlemlenmiştir. Buna karşılık, erkek öğretmenlerin benzer olayları daha

nötr ya da sınırlı duygusal ifadelerle aktardıkları; duygularını tanımlarken daha kontrollü ve mesafeli bir dil kullandıkları dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan, sevgi alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmaması ($p=.127$), öğretmenliğin doğası gereği hem kadın hem de erkek öğretmenlerin öğrencilere karşı benzer derecede şefkat, ilgi ve bağlılık hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, sevginin evrensel ve mesleki bağlamda cinsiyetten bağımsız olarak deneyimlenen bir duygu olduğunu düşündürmektedir. Nitel görüşmelerde her iki cinsiyetten öğretmenler de öğrencilere ve mesleğe karşı duydukları sevgiyi dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, sevgi duygusunun öğretmenlik mesleğinde cinsiyet üstü bir ortak değer olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin cinsiyet temelinde çeşitlilik gösterebileceğini, ancak bu farklılıkların belirli duygular veya bağlamlara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Kadın öğretmenlerin daha yoğun duygusal tepkiler vermesi, umut ve empati gibi olumlu sonuçlar doğurabilirken, duygusal yükün artmasıyla tükenmişlik riski oluşturabilir. Öte yandan, erkek öğretmenlerin daha dengeli duygusal tepkiler göstermesi, sınıf yönetimi ve eğitimde istikrar açısından avantaj sağlayabilir.

Dilekçi (2018), öğretmenlerin duygu durumlarında kaygı, gurur, öfke, umut ve hayal kırıklığı boyutlarında anlamlı bir fark bulunmadığını, ancak haz alma boyutunda kadın öğretmenler lehine bir fark tespit ettiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Kırmızı ve Sarıçoban (2020), kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara kıyasla daha yoğun endişe ve hayal kırıklığı yaşadıklarını, Irgatoğlu ve Kırmızı (2021) ise kadın katılımcıların öfke ve üzüntü duygularını daha yoğun hissettiklerini ifade etmiştir. Sidekli ve Alpaslan (2022), kadın öğretmenlerin umut ve gurur duygularını erkek meslektaşlarına göre daha yoğun yaşadıklarını belirtirken, Kızıroğlu (2012) ise kadın ilkökul öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir umut duygusuna sahip olduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte, farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Adams (2020) kadın ve erkek öğretmenler arasında duygusal deneyim açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Kartal'ın (2021) araştırması, öğretmenlerin olumlu duygu durumu puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, ancak olumsuz duygu durumu puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Buna ek

olarak, Altuntaş ve Genç'in (2020) araştırmasında, mutluluk puanları açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kıdem faktörüne yönelik elde edilen nicel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin görevde geçirdikleri süreler farklı olmasına rağmen yaşadıkları duyguların önemli ölçüde farklılaşmadığını ortaya koymuştur ($p=.394$). Bu durum, mesleki kıdemin öğretmenlerin duygu dünyası üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı yönünde bir sonuca ulaşılmasına olanak tanımaktadır. Ancak, nitel bulgular bu genel yargıyla örtüşmemektedir. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde yaşadıkları yoğun ve çeşitli duygusal deneyimlerin, zamanla belirgin bir dönüşüm geçirdiği görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre, mesleğe ilk adım attıkları günlerde yoğun bir heyecan ($n=9$), kaygı ($n=4$), korku ($n=5$), şaşkınlık ($n=2$) ve idealizm ($n=2$) gibi karmaşık duygular bir arada yaşanmıştır. Bu süreçte, hayalini kurdukları mesleğe başlamanın getirdiği coşkuya, belirsizlik ve deneyimsizlikten kaynaklanan içsel çatışmalar eşlik etmiştir.

Zaman ilerledikçe bu duyguların yerini daha sakin, dengeli ve içselleştirilmiş bir duygusal yapının aldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların güncel duygu durumlarına dair ifadeleri, öğretmenliğe dair özgüvenlerinin arttığını, deneyimle birlikte daha rahat ve kontrollü hissettiklerini ve mesleki rollerini daha fazla içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. İlk yıllardaki idealist bakış açısının zamanla daha gerçekçi ve kabullenici bir yaklaşıma dönüştüğü de dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenler, artık olaylara daha sakin yaklaşabildiklerini ve duygularını daha dengeli şekilde yaşayabildiklerini ifade etmiştir.

Bu bulgular, nicel verilerde yüzeysel olarak fark edilmeyen, ancak nitel analizlerle belirgin şekilde ortaya çıkan duygusal değişimlere işaret etmektedir. Dolayısıyla, mesleki kıdemin öğretmenlerin duyguları üzerindeki etkisinin yalnızca sayısal verilerle değil, duyguların içeriği ve ifadesi bakımından da ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Nicel verilerde görünmeyen, ancak nitel analizlerde belirgin bir şekilde ortaya çıkan bu bulgu, yöntemsel çeşitliliğin araştırmaya sağladığı derinliği ve katkısı vurgulanmaktadır.

Alan yazında nicel tarafı destekleyen çalışmalar çoğunlukta olmakla beraber nitel tarafı destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Nicel bulgu, alan yazınındaki

alışmalarla da uyum göstermektedir. Örneğın, Frenzel ve Goetz (2007) alışmasında öğretmenlik çalışma yılı ile duygular arasında anlamlı bir ilişki olmadığını söylerken, Kartal (2021) araştırmasında ğretmen duyguları ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Başar ve arkadaşlarının (2022) alışmasında mesleki kıdemin duygu durumlarına etkisi olmadığı belirtilmiştir. Mutluluk puanları ile hizmet suresi arasındaki ilişkiyi inceleyen Altuntaş ve Genç'in (2020) araştırmasında da kıdem ile mutluluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Nitel olarak ise evik (2019) yaptığı araştırmada bazı öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda yaşadıkları olumsuzlukların zamanla azaldığını ve yıllar içinde daha olumlu duygular geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak çoğunluk, özellikle ilerleyen yıllarda artan mesleki sorunlar, ekonomik sıkıntılar ve okul ortamındaki olumsuzluklar nedeniyle motivasyonlarını kaybettiklerini, stres, umutsuzluk ve isteksizlik duygularının zamanla arttığını ifade etmiştir.

Ancak, Dilekçi'nin (2018) alışmasında mesleki kıdeme göre kaygı, gurur, haz alma, umut ve hayal kırıklığı boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, öfke boyutunda kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin daha yüksek öfke puanlarına sahip olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak, Sidekli ve Alpaslan'ın (2022) alışmasında kaygı, umut ve hayal kırıklığı duygularında anlamlı bir fark tespit edilmezken, mesleki deneyimin artmasıyla keyif alma ve gurur duygusunun arttığı, buna karşılık öfke duygusunun azaldığı belirlenmiştir. Öte yandan, Karnak'ın (2020) araştırmasında öğretmenlerin olumlu duygularının mesleki hizmet yılına göre değişiklik gösterdiği, ancak olumsuz duygularının mesleki deneyime bağlı olarak değişmediği ortaya koyulmuştur. Temel ve arkadaşlarının (2015) araştırması da Karnak'ın (2020) araştırmasını destekler nitelikte bulunmuştur. Araştırmacılar, olumsuz duygulardan öfke puanları ile kıdem arasında bir farklılık bulunmadığı rapor etmiştir.

Eğitim düzeyinin etkisini ölçen nicel bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyleri (lisans ve lisansüstü) ile duygu durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur ($p=.755$). Nitel veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Katılımcıların ifadelerine göre, meslekten alınan doyumun temel kaynağı, öğrencilerle kurulan bağ ve öğretme sürecinin kendisidir. Örneğın, lisans mezunu öğretmenler, öğrencilerin gelişimine tanık olmanın derin bir mutluluk verdiğini belirtirken, lisansüstü

eğitimli öğretmenler de mesleği anlamlı kılanın öğrencilerin hayatlarına dokunabilmek olduğunu vurgulamıştır.

Öte yandan, mesleki zorluklar da benzer şekilde eğitim düzeyinden bağımsız olarak ortak temalar etrafında şekillenmiştir. Yönetimsel sorunlar, veli ilgisizliği, aşırı iş yükü ve ekonomik sıkıntılar, tüm öğretmenlerin karşılaştığı temel güçlükler olarak öne çıkmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin duygusal durumları üzerinde belirleyici olan unsurun akademik düzeyden ziyade, mesleki çevre koşulları ve örgütsel iklim olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yalnızca akademik gelişimini teşvik eden değil, aynı zamanda onları duygusal ve sosyal yönden destekleyen bütüncül eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Alan yazında bu bulguyla çelişen çalışmalara rastlanmıştır. Dilekçi (2018) tarafından yapılan çalışmada, gurur duygusu açısından lisansüstü eğitim almış öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ancak öfke ve hayal kırıklığı duyguları açısından lisans eğitimi almış öğretmenler lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öte yandan, Develi (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaygı duygusu düzeylerinin, lisans veya yüksek lisans eğitimi tamamlamış olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul türüne yönelik araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki duygularının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p=.717$). Nicel analizler, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin benzer olduğunu ve istatistiksel olarak belirgin bir ayrışma olmadığını göstermektedir. Ancak nitel veriler, her okul türünün kendine özgü zorluklarının öğretmenlerin mesleki tatmini dolaylı yoldan etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerinden duydukları memnuniyetin temel kaynağı, öğrencilerle kurulan bağ ve öğretme sürecindeki etkileşimdir. Öğrencilerin gelişimine katkı sağlamanın verdiği manevi tatmin, farklı okul türlerindeki öğretmenler tarafından ortak bir motivasyon kaynağı olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte, okul türüne bağlı olarak farklılaşan bazı zorluklar, öğretmenlerin olumsuz duygular yaşamasına yol açabilmektedir.

Müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler, kalabalık sınıflar ($n=3$) ve yabancı öğrenci yoğunluğundan ($n=2$) kaynaklanan uyum sorunları nedeniyle zorluklar

yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özel okullarda çalışan öğretmenler ise velilerin yüksek beklentileri (n=2) ve müdahaleci tutumlarından (n=3) kaynaklı zorluklar yaşamaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler ise sınırlı kaynaklar (n=1), yoğun evrak işleri (n=3) ve farklı seviyelerdeki öğrencilere aynı anda hitap etme zorunluluğunun (n=2) mesleki yorgunluğu artırabildiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu sorunlarla başa çıkmada genellikle iletişim (n=5), veli iş birliği (n=2) ve empati (n=4) gibi yapıcı yöntemleri tercih etmektedir. Bunun yanında, bazı durumlarda görmezden gelme (n=2) veya mesafeli durma (n=1) gibi kaçınma stratejilerine de başvurulduğu gözlemlenmiştir. İş yüküyle başa çıkmada bireysel çözüm arayışlarının yaygınlığı, öğretmenlerin bu alanda destek ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir. Okul yönetimlerinden beklentiler ise daha adil ve işbirlikçi yaklaşımlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sonuç olarak, okul türünün öğretmen duyguları üzerinde doğrudan bir etkisi olmasa da her okul türünün kendine özgü zorlukları, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini şekillendiren önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde okul türlerine özgü ihtiyaçların dikkate alınması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve iş doyumlarının artırılmasına katkı sağlayabilir.

Alan yazınındaki bulgular, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer nitelikler taşımaktadır. Argon ve Ateş (2007), öğretmenlerin stres kaynaklarını kalabalık sınıflar, disiplin sorunları, değişen müfredatlar ve yönetici desteği eksikliği olarak belirlemişlerdir. Karadaş (2017) ise özellikle anadili Türkçe olmayan öğrencilerle iletişimde yaşanan zorluklara dikkat çekmiştir. Başar ve arkadaşlarının (2022) yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre yaşadıkları duygusal deneyimlerin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği, ancak öfke ve yorgunluk duygularında belirgin farklar bulunduğu ifade edilmiştir. Sidekli ve Alpaslan'ın (2022) çalışması da okul türünün öğretmenlerin kaygı, haz, gurur, öfke ve hayal kırıklığı gibi duygularında anlamlı bir fark yaratmadığını; buna karşın, umut duygusunda anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Dilekçi (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen duygularının okul türüne göre incelenmesi sonucunda, kaygı, gurur, haz alma, umut ve hayal kırıklığı duygularında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiş; ancak öfke duygusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulgular, okul türünün öğretmenlerin genel duygusal durumlarını doğrudan etkilemediğini, ancak bazı özel duygular açısından farklılaşmalar olabileceğini göstermektedir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin duygusal durumlarının zaman içindeki değişimini inceleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir.
2. Farklı coğrafi ve kültürel bağlamlarda öğretmen duyguları üzerine araştırmalar yapılabilir.
3. Farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki duygularını karşılaştıran karma yöntem çalışmaları yapılabilir.

4.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

1. Öğretmen çalışma koşullarını iyileştirici politikalar hayata geçirilebilir.
2. Okul ortamları, öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını gözeten ve destekleyici bir şekilde düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
4. Öğretmenlere yönelik rehberlik hizmetleri sunulmalı, duygusal destek sağlanabilir.
5. Yönetici-öğretmen ilişkilerinde empati, anlayış ve şeffaflık ön planda tutulabilir.
6. Öğretmenlerin iş yükü azaltılmalı ve idari görevler hafifletilebilir.
7. Öğretmenlerin ekonomik koşulları iyileştirilebilir.
8. Veli-öğretmen ilişkilerinde empati, anlayış ve şeffaflık ön planda tutulabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. B. (2020). *Gana'da öğretmen duygu becerileri ve öğretmen adaylarının öğretim stilleri* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 3-25.
- Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yönetimler ile astlar arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri (Kayseri'deki büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama)* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4>
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009)*. Pegem Akademi.
- Alhebaishi, S. M. (2019). Investigation of EFL student teachers' emotional responses to affective situations during practicum. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1201-1215. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1201>
- Alpaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2017). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Turkish Studies*, 12(25), 119-130. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12343>
- Altan, M. (2006). Öğretmenler memur mu, entelektüel mi? <https://www.memurlar.net> adresinden 28 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Altunkeser, F. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından yordanması* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Altuntaş, S., & Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018046021>
- Alzaanin, E. I. (2024). Capturing the emotional experiences of English as a foreign language university teachers: A critical perspective. *Language Teaching Research*, 28(3), 931-947. <https://doi.org/10.1177/13621688211012863>
- Aral, B., & Mede, E. (2018). The impact of emotions on the well-being of the English preparatory program instructors. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 574-582. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.298>
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128614>
- Atahan, K., & Demirhan, G. (2022). Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 341-360.
- Atmaca, Ç., Rızaoglu, F., Türkdogan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103025. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.

- Başar, T., Dilek, H., Polat, M., & Macar, K. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları duygu durumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerini yordama gücü. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 775-793. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363431>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calik, B., & Capa-Aydin, Y. (2022). Psychometric properties of the Turkish adaptation of teacher emotions scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(8), 1017-1032. <https://doi.org/10.1177/07342829221114624>
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chen, J. (2017). Exploring primary teacher emotions in Hong Kong and Mainland China: A qualitative perspective. *Educational Practice and Theory*, 39(2), 17-37. <https://doi.org/10.7459/ept/39.2.03>
- Chen, J. (2019). Teacher emotions in their professional lives: Implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 491-507. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669139>
- Chen, J., & Cheng, T. (2021). Review of research on teacher emotion during 1985-2019: A descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioural sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (E. Dinç & K. Kiroğlu, Çev.). Pegem Akademi.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2022). *Öğretmen olmak, bir cana dokunmak* (35. baskı). Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çalık, B. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin duyguları ve öğrencilerinin matematik başarı duyguları: Karma yöntemlerle bir araştırma* [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.

- Çevik, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı duyguların mesleklerine yansımaları* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Çubukcu, F. (2013). The significance of teachers' academic emotions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 649-653. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.105>
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Develi, E. (2006). *Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Dilekçi, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dilekçi, Ü., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Adaptation of teachers' instructional emotions scale to Turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 51-118. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.002>
- Dreer-Goethe, B. (2024). How student teachers feel during field experiences: Network analyses regarding the co-occurrence of positive and negative emotions. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 913-932. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2369163>
- Erarslan, A. (2021). The role of job satisfaction in predicting teacher emotions: A study on English language teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 192-205. <https://doi.org/10.33200/ijcer.900776>
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching*, 18(4), 491-507. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696049>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494-519). Routledge.
- Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales erleben von lehrkräften beim unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 283-295. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.283>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Göçer Şahin, S., İlhan Beyaztaş, D., & Bostancı, Y. (2020). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-22.
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmen kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 443-456. <https://doi.org/10.17755/esosder.06409>

- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1039-1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Irgatoğlu, A., & Kırmızı, Ö. (2021). Pre-service EFL teachers' beliefs about educational philosophies in relation to teacher emotions. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 625-638.
- Jiang, J., Benita, M., Steffgen, S. T., Haerens, L., & Lai, K. W. K. (2023). Associations between need-supportive teaching and student and teacher emotions: A mixed-methods investigation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7), 1568-1583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2262487>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Kahyaoğlu, M., Tan, Ç., & Kaya, M. F. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(21), 225-236.
- Karagöz Dilek, T., & Balçıklı, C. (2023). Emotional experiences of student teachers of English language and their professional self-adequacy. *Pedagogies: An International Journal*, 18(4), 614-631. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2077337>
- Karnak, B. (2020). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kartal, E. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde duyguların karar verme ve öz yeterlilik üzerine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.
- Kesen, İ., & Polat, M. (2014). 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Fatemi, A. H., & Frenzel, A. C. (2018). Antecedents of pleasant and unpleasant emotions of EFL teachers using an appraisal-theoretical framework. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(2), 39-55.

- Kırmızı, Ö., & Sarıçoban, A. (2020). An investigation of the relation between pre-service EFL teachers' emotions and their approaches to teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1968-1986. <https://doi.org/10.17263/jlls.851029>
- Kızıroğlu, M. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyodemografik özelliklere göre umutsuzluk düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Konrad, S., & Hendl, C. (2002). *Duygularla güçlenmek (EQ)* (R. Demir, Ed.). Hayat Yayınları.
- Kopuz, H. (2022). *Öğretmen duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Köse, F., & Bedir, G. (2020). Öğretmen adaylarının duygu ve kişilik özellikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1177-1203. <https://doi.org/10.30703/cije.687467>
- Lange, C. G. (1922). The emotions. In D. Knight (Ed.), *The emotions* (Vol. I, pp. 33-90). Williams & Wilkins Company.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *2018 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmî Gazete, 14574. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Nalipay, M. J. N., Mordeno, I. G., Semilla, J. B., & Frondozo, C. E. (2019). Implicit beliefs about teaching ability, teacher emotions, and teaching satisfaction. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 313-325.
- Nartgün, S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.021>
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315-331. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.315>
- Parrott, W. G. (2001). Emotion by groups. http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_emotions adresinden 2 Kasım 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye'de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Taramalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.

- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., & Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 226-237.
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247-270.
- Sait Gürbüz, & Faruk Şahin. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>
- Sidekli, E. Z., & Alpaslan, M. M. (2022). Examination of instructional emotions of science teachers. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 307-323. <https://doi.org/10.38089/ekuat.2022.122>
- Smith, W. W. (1922). *The measurement of emotion*. Harcourt, Brace & Company.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Tarhan, N. (2015). *Duyguların psikolojisi*. Timaş Yayınları.
- Taş, S., & Korkmaz, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler (Konya ili örneği). *Sportive*, 2(1), 12-24.
- Taşkın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri-öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri)* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Temel, V., Akpınar, S., Birol, S. Ş., Nas, K., & Akpınar, Ö. (2015). Öğretmenlerin bazı değişkenler açısından öfke düzeylerinin ve tarzlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 613-620.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*. Pegem Akademi.
- Tsang, K. K. (2015). Sociological research on teachers' emotions: Four approaches and the shared themes. *Journal of Sociological Research*, 6(2), 150-168.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkay, O., Ünal, A., & Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 201-222.
- Uğurlu, C. T., & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Uzuntiryaki-Kondakci, E., Kirbulut, Z. D., Oktay, O., & Sarici, E. (2022). A qualitative examination of science teachers' emotions, emotion regulation goals and strategies. *Research in Science Education*, 52(4), 1131-1155. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09986-y>
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(45), 109-127.

- Vatansever Bayraktar, H., & Akın, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24, 37-63. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2019.V24-04>
- Veysel, T., Selahattin, A., Şahan, B. S., & Kazım, N. (2015). Öğretmenlerin bazı değişkenler açısından öfke düzeylerinin ve tarzlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 613-621.
- Yariv, E. (2009). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions. *School Leadership and Management*, 29(5), 445-461. <https://doi.org/10.1080/13632430903152302>
- Ye, M. L., & Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(7), 789-810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Yurtseven, N. (2020). Öğretmen duygu anketi: Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 251-282. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.009>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.

EKLER

EK-1.: Öğretmen Duygu Ölçeği

ÖĞRETMEN DUYGU ÖLÇEĞİ		Her zaman	Neredeyse Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Öğrencilerin ilgisi beni motive eder.						
2	Öğrencilerimin ilerleme kaydetmesi beni gururlandırır.						
3	Terfim/mesleki ilerlemem katı politikalardan dolayı geciktiğinde hayal kırıklığına uğramış hissedirim.						
4	Öğrencilerim, yeni eğitim politika ya da reformlarına uygun olarak hazırladığım yeni öğretim tarzımı benimsemediklerinde kendimi baskı altında hissedirim.						
5	Meslektaş ve yöneticilerim tarafından desteklenmek beni motive eder.						
6	Meslektaşlarımla işbirliği yapmaktan hoşlanırım.						
7	Toplum herhangi bir kanıta dayalı olmadan öğretmenleri suçladığı zaman içerlenirim.						
8	Öğrencilerimin derse katılımını ve başarısını nasıl arttıracakım konusunda kaygılanırım.						
9	Toplum tarafından itibar ve saygı gören bir meslek olduğu için öğretmenlik mesleğini severim.						
10	Düzenli bir iş olduğu için öğretmenlik mesleğini severim.						
11	Öğrencilerimle çatışmak beni çok üzer.						
12	Öğrencilerim ders işleyişimden keyif aldıkları zaman mutlu olurum.						
13	Okul yöneticileri çaba ve katkılarımı görmezden geldikleri zaman hayal kırıklığına uğramış hissedirim.						
14	Özel ve iş yaşantım arasındaki dengesizlik baskı altında hissetmeme neden olur.						
15	Hakkım olanı almadığım zaman hayal kırıklığına uğramış hissedirim.						
16	Öğrenci velilerim tarafından yanlış anlaşıldığım zaman öfkelenirim.						

17	Öğrenci velilerinin anlayış ve desteği beni motive eder.						
18	İş yükü ve maaş ücreti gibi nedenlerle bana adaletsizce davranıldığında kendimi kızgın hissederim.						
19	Toplum öğretmenleri yanlış anladığında öfkelenirim.						
20	Öğrenci velilerinin yüksek beklentilerinden dolayı üzerimde baskı hissederim.						
21	Öğrencilerimin dersime katılması beni mutlu eder.						
22	Meslektaşlarımla rekabet etmek beni kaygılandırır.						
23	Öğrencilerim kendi çalışmalarının sorumluluğunu almadığında kaygılanırım.						
24	Diğer mesleklerden farklı olarak gelecek nesillerin nasıl yetiştiğini görebildiğim için öğretmenlik mesleğini severim.						
25	Az zamanda çok iş yapmam istendiğinde kendimi baskı altında hissederim.						
26	Makul bir maaşı olduğu için öğretmeyi severim.						

EK-2.: Görüşme Formu

GORUŞME FORMU

Cinsiyet:

Mesleki Kıdem:

Okul Türü :

|

Eğitim Düzeyi:

1. Mesleğinizden memnun musunuz?
 - 1.1. Memnun iseniz nedenlerini açıklayınız?
 - 1.2. Memnun değilseniz nedenlerini açıklayınız?
2. Mesleğe ilk başladığınız gün kendinizi nasıl hissetmiştiniz? O gün sahip olduğunuz hangi duygulara hala sahipsiniz ve bu duygulardan hangileri değişti?
3. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken yaptığınız hangi etkinliklerde kendinizi mutlu hissediyorsunuz?
4. Okulda yaşadığınız hangi problemler sizin üzülmeye neden oluyor? Açıklayınız?
 - 4.1.Yönetimle yaşadığınız problemler nelerdir? Bu problemler sizi nasıl etkiliyor? Problemleri nasıl çözmeye çalışıyorsunuz?
 - 4.2. Yönetimsel süreçlerde yaşadığınız problemler nelerdir? Bu problemler sizi nasıl etkiliyor? Problemleri nasıl çözmeye çalışıyorsunuz? (Birleştirilmiş sınıflar için)
 - 4.3.Meslektaşlarınızla yaşadığınız problemler nelerdir? Bu problemler sizi nasıl etkiliyor? Problemleri nasıl çözmeye çalışıyorsunuz?
 - 4.4.Veliler ile yaşadığınız problemler nelerdir? Bu problemler sizi nasıl etkiliyor? Problemleri nasıl çözmeye çalışıyorsunuz?
5. Öğretmenlik mesleğinin ekonomik koşullarını nasıl buluyorsunuz? Bu koşullar hangi duyguları yaşamaya neden oluyor?
 - 5.1. Yeterli buluyorsanız nedenlerini açıklayınız?
 - 5.2. Yetersiz buluyorsanız nedenlerini açıklayınız?
 - 5.3. Bu durum sizin öğretmenlik mesleğine bakış açınızı nasıl etkiliyor?
6. Toplumun mesleğinize yönelik tutumu size neler hissettiriyor? Açıklayınız.
7. Mesleğinizde bıkkınlık duyduğunuz zamanlar oluyor mu? Böyle hissetmenizin nedenleri neler olabilir? Açıklayınız.
8. Mesleğinizde öfkelendiğiniz zamanlar oluyor mu? Böyle hissetmenizin nedenleri neler olabilir? Açıklayınız.
9. Sizin de ilave etmek istediğiniz görüş veya paylaşmak istediğiniz başka bir duygu var mı?

EK-3.: Ölçek Kullanım İzni

P

Prof.Dr. Dilek İlhan Beyaztaş<

Kime: Siz

Yanıtla

Tümünü yanıtla

İlet

...

7.01.2025 Sal 12:17

Sayın Çimen,
İlgili ölçeği atıf göstermek şartıyla tezinizde kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Sevgiler.
Prof. Dr. dilek İLHAN BEYAZTAŞ

fetullah çimen < >, 4 Oca 2025 Cmt, 18:02 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Prof. Dr. Dilek İlhan Beyaztaş,

Ben, Fetullah Çimen, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yüksek lisans tez çalışmamı yürütmekteyim. Tez konum kapsamında, öğretmenlerin duygusal deneyimlerini incelemeyi amaçlıyorum ve bu bağlamda geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Duygu Ölçeği"nden yararlanmak istiyorum.

Çalışmamda ölçeğinizi kaynak göstermek suretiyle etik kurallara uygun olarak kullanacağımı belirtmek isterim. İzininiz ve desteğiniz, araştırmamın niteliğini artıracaktır.

Vakit ayırdığınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılarınızın devamını dilerim.

Saygılarımla,

Fetullah Çimen

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi



EK-4.: Etik Kurul



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu



Sayı : E-88012460-050.04-332305
Konu : Etik Kurul Kararı (Fetullah ÇİMEN)

29.01.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun **26 Ocak 2024** tarihli ve **01** sayılı oturumunda alınan 01/07 sayılı kararı yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:Karar 07 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Fetullah ÇİMEN

Bilgi:
Doç.Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

EK-5.: Araştırma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34659092-605.01-97954561
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Fetullah ÇİMEN)

01/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğünün 07.02.2024 tarihli ve 335002 sayılı yazısı.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı 217701125 numaralı öğrencisi Fetullah ÇİMEN'in yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Yaşadıkları Duyguların İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı bulunan ilkokullardaki öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, 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, Müdürlüğümüze bağlı bulunan ilkokullardaki 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 Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Murat AKYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Pınarcı Mah. Katayün Bilyükbaşı Sk. No:8
Şehirkamili/Gaziantep

Tel/Fax No :
E-Posta :
Kapı Adresi :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.muh.gov.tr/muh-ebys>
İlgi İçin: A. KOÇAK, M. YILMAZ, T. YAKAR, Ö. YILDIRIM

İmza Adı :

Unvan : Müdür



ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Fetullah ÇİMEN	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Atatürk Üniversitesi
Fakülte	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	