

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK
İLGİLERİ, BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ, ÖĞRETMEN
ETKENLİĞİNE YÖNELİK ALGILARI: MESLEKİ
PLANLARIN ARACI VE DUYGULARIN KARIŞTIRICI
ROLLERİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ DOKTORA TEZİ

ZEYNEP ÖVDÜR UĞURLU

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Altay EREN

BOLU, HAZİRAN 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Zeynep ÖVDÜR UĞURLU tarafından hazırlanan “**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK İLGİLERİ, BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ, ÖĞRETMEN ETKENLİĞİNE YÖNELİK ALGILARI: MESLEKİ PLANLARIN ARACI VE DUYGULARIN KARIŞTIRICI ROLLERİ**” Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programında Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 20/06/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Altay EREN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Anıl RAKICIOĞLU SÖYLEMEZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Gülay EKİCİ
Balıkesir Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi

.....

Üye
Doç Dr. Sevilay YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/53 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
ZEYNEP ÖVDÜR UĞURLU

ÖZET

**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK İLGİLERİ, BAKIŞ
AÇISI ALMA BECERİLERİ, ÖĞRETMEN ETKENLİĞİNE YÖNELİK
ALGILARI: MESLEKİ PLANLARIN ARACI VE DUYGULARIN
KARIŞTIRICI ROLLERİ
DOKTORA TEZİ
ZEYNEP ÖVDÜR UĞURLU
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ DOKTORA
PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ALTAY EREN)**

BOLU, HAZİRAN - 2025

XIII + 225 sayfa

Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin etkenlik algılarının, empatik eğilimler, mesleki planlar ve öğretmenliğe yönelik duygusal deneyimlerle nasıl ilişkili olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel hedefi, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yetkinlikleri ve mesleki motivasyonları ile kendilerini eğitim ortamlarında etkili ve yetkin bireyler olarak konumlandırma eğilimleri arasındaki etkileşimi çok boyutlu bir model çerçevesinde ortaya koymaktır. Araştırma verileri, Türkiye'deki çeşitli devlet üniversitelerinde öğrenim gören 971 İngilizce öğretmen adayından toplanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilen veriler, empatik ilgi ve bakış açısı yapısının öğretmen etkenliği üzerinde anlamlı ve güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Ancak, mesleki planların bu ilişki üzerinde aracılık rolü oynamadığı, dolayısıyla öğretmen adaylarının uzun vadeli kariyer hedeflerinin, mesleki gelişimin ilk aşamalarında yaşanan anlık duygusal ve kişilerarası deneyimlerden daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenliğe ilişkin duygular, özellikle kaygı ve neşe, öğretmen etkenliği ile anlamlı ilişkiler göstermiş; yüksek kaygı düzeyi etkenliği olumsuz yönde etkilerken, neşe duygusunun pozitif katkı sunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen etkenliğinin gelişiminde duygusal farkındalık ve sosyal-duygusal becerilerin merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular öğretmen eğitimi programlarında yalnızca pedagojik bilgi ve becerilerin değil, aynı zamanda empati ve duygu düzenleme gibi sosyal-duygusal yetkinliklerin de yapılandırılmış biçimde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen kimliği ve etkenliğinin zamana bağlı olarak nasıl şekillendiğine ilişkin daha derinlemesine bir anlayış geliştirebilmek amacıyla boylamsal ve karma yöntem yaklaşımlarına dayalı araştırmaların gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Öğretmen etkenliği, empatik ilgi, bakış açısı alma, duygu, mesleki planlar

ABSTRACT

PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' PERCEPTIONS OF TEACHER AGENCY, EMPATHIC CONCERN AND PERSPECTIVE-TAKING SKILLS: THE MEDIATING ROLE OF PROFESSIONAL PLANS AND THE CONFOUNDING ROLE OF EMOTIONS

PHD THESIS

ZEYNEP ÖVDÜR UĞURLU

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

(SUPERVISOR: PROF. DR. ALTAY EREN)

BOLU, JUNE 2025

XIII+ 225 pages

This study aims to examine how pre-service English teachers' perceptions of professional agency are related to their empathetic tendencies, professional aspirations, and emotional experiences toward teaching. The primary objective of the research is to explore the interaction between pre-service teachers' socio-emotional competencies and professional motivations, and their tendencies to perceive themselves as effective and competent individuals within educational settings, within the framework of a multidimensional model. The data were collected from 971 pre-service English teachers studying at various public universities in Türkiye. Structural equation modeling was used for data analysis, and the findings revealed that the empathic concern and perspective-taking construct significantly and strongly predicted teacher agency. However, professional plans did not play a mediating role in this relationship, suggesting that long-term career goals may be less influential during the early stages of professional development compared to immediate emotional and interpersonal experiences.

Emotions related to teaching, particularly anxiety and joy, showed significant associations with teacher agency; high levels of anxiety negatively affected agency, while joy contributed positively. These findings indicate that emotional awareness and socio-emotional skills play a central role in the development of teacher agency. In conclusion, the findings suggest that not only pedagogical knowledge and skills but also social-emotional competencies such as empathy and emotion regulation should be supported in teacher education programs in a structured way. Furthermore, it is important to conduct research based on longitudinal and mixed-method approaches to develop a deeper understanding of how teacher identity and agency are shaped over time.

KEYWORDS: Teacher agency, empathic concern, perspective-taking skills, emotions, career plans

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR	xiii
1. GİRİŞ.....	14
1.1 Problem Durumu	14
1.1.1 Öğretmen Etkenliği	25
1.1.2 Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma.....	26
1.1.3 Mesleki Planlar	30
1.1.4 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular	33
1.2 Araştırmanın Amacı.....	38
1.3 Araştırmanın Soruları	38
1.4 Araştırmanın Önemi	39
1.5 Sayıtlılar.....	41
1.6 Sınırlılıklar.....	41
1.7 Tanımlar.....	41
1.8 Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	42
1.8.1 Etkenlik Kavramı ve Tanımı	42
1.8.1.1 Etkinlik Kavramının Temelleri.....	42
1.8.1.2 Etkenlik Kavramının Felsefi Temelleri	43
1.8.1.3 Etkenliğin Psikolojik Yaklaşımla Açıklanması	44
1.8.1.4. Etkenliğin Sosyolojik Yaklaşımla Açıklanması	44
1.8.1.5 Sosyokültürel Perspektiften Etkenlik	48
1.8.1.6 Etkenliğin Zamansal ve İlişkisel Boyutu	51
1.8.1.7 Etkenlik Kavramının Güncel Anlamı ve Eğitim Bağlamındaki Yeri.....	54
1.8.1.8 Öğretmen Etkenliği ve İlgili Araştırmalar	56
1.8.2 Empatik İlgi Kavramı	76
1.8.2.1 Empatik İlginin Sosyal ve Kültürel Belirleyicileri	77
1.8.2.2 Nörobilim Perspektifinden Empatik İlgi	77
1.8.2.3 Duyuşsal ve Bilişsel Perspektiften Empatik İlgi	78
1.8.2.4 Empatik İlginin Motivasyonel Boyutu	79
1.8.2.5 Gelişimsel Perspektiften Empatik İlgi	80
1.8.2.6 Sosyal ve Duygusal Psikoloji Perspektifinden Empatik İlgi	82

1.8.2.7 Empatik İlginin Toplumsal ve Profesyonel Bağlamlardaki Rolü....	82
1.8.2.8 Teorik Çerçeve ve Empatik İlgi.....	84
1.8.2.9 Zihin Teorisi ve Empatik İlgi	89
1.8.2.10 Öğretmenlerde Empatik İlgi ve İlgili Araştırmalar.....	91
1.8.3 Bakış Açısı Alma Kavramı.....	97
1.8.3.1 Öğretmenlerin Bakış Açısı Alma Becerileri ve İlgili Araştırmalar	100
1.8.4 Duygu Kavramı	106
1.8.4.1 Öğretmen Duyguları ve İlgili Araştırmalar	110
1.8.5 Mesleki Planlar	116
1.8.5.1 Öğretmenlerin Kariyer Hedefleri ve Mesleki Yönelimleri.....	116
2. MATERYAL VE YÖNTEM	120
2.1 Araştırmanın Deseni	120
2.2 Evren ve Örneklem	121
2.3 Veri Toplama Araçları	122
2.3.1 Öğretmen Etkenliği Ölçeği.....	123
2.3.2 Kişilerarası Tepkisellik İndeksi.....	123
2.3.3 Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği	123
2.3.4 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği	124
2.3.5 İyi İzlenim Bırakma Ölçeği	124
2.4 Veri Toplama Süreci.....	125
2.5 Veri Analiz Süreci	126
2.5.1 Veri Setinin Çok Değişkenli Analizler için Hazırlanması ve Sayıtların İncelenmesi	126
2.5.2 Ölçme Araçlarına Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	128
2.5.2.1 Öğretmen Etkenliği Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular	129
2.5.2.2 Öğretmen Etkenliği Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular	132
2.5.2.3 Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular	133
2.5.2.4 Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular	137
2.5.2.5 Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular	138
2.5.2.6 Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular	139
2.5.2.7 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular	139
2.5.2.8 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular	141
2.5.2.9 İyi İzlenim Bırakma Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular.....	141
2.5.2.10 İyi İzlenim Bırakma Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular	145
2.5.3 Demografik Değişkenler ile İlgili Analizler.....	146
2.5.3.1 Öğretmen Etkenliği Ölçeği için Gerçekleştirilen MANCOVA.....	147

2.5.2.2 Empatik İlgı ve Bakış Açısı Alma Ölçeği için Gerçekleştirilen MANCOVA.....	150
2.5.2.3 Mesleki Planlar ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği için Gerçekleştirilen MANCOVA	153
2.5.2.4 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği için Gerçekleştirilen MANCOVA.....	156
2.5.4 Araştırma Sorularına Yönelik Analizler.....	159
3. BULGULAR	161
3.1 Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	161
3.2 İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	171
3.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	172
3.4 Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	173
4. TARTIşMA	177
4.1 Değişkenler Arasında İlişkiler	177
4.2 Empatik Bakış Açısı Almanın Öğretmen Etkenliği Üzerindeki Yordayıcı Rolü	188
4.3 Mesleki Planların Aracı ve Duyguların Karıştırıcı Rollerini.....	191
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	196
5.1 Kuramsal Öneriler	198
5.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	200
5.3 Öğretmen Yetiştirme Proğrmlarına Yönelik Öneriler	202
KAYNAKLAR	204
EKLER.....	221

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Öğretmen etkenliği ölçeği için birinci sıra DFA – Model 1	130
Şekil 2.2. Öğretmen etkenliği ölçeği için ikinci sıra DFA – Model 2	132
Şekil 2.3. Empatik ilgi ve bakış açısı alma DFA - Model 1	135
Şekil 2.4. Empatik bakış açısı alma için DFA Modeli - Model 1	136
Şekil 2.5. Empatik bakış açısı alma için DFA modeli - Model 2	137
Şekil 2.6. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği için DFA ...	139
Şekil 2.7. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeği için DFA modeli..	140
Şekil 2.8. İyi izlenim bırakma ölçeği için DFA – Model 1.....	142
Şekil 2.9. İyi izlenim bırakma ölçeği için DFA – Model 2.....	143
Şekil 2.10. İyi izlenim bırakma ölçeği için DFA – Model 3.....	144
Şekil 2.11. İyi izlenim bırakma ölçeği için DFA – Model 4.....	145
Şekil 3.1. Araştırmanın ölçüm modeli	170
Şekil 3.2. Araştırma modeli	176

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Demografik özelliklere ilişkin bilimsel istatistikler	122
Tablo 2.2. Öğretmen etkenliği ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları	129
Tablo 2.3. Empatik ilgi ve bakış açısı alma alt ölçekleriyle ilgili DFA sonuçları	134
Tablo 2.4. Empatik bakış açısı alma için ikinci sıra DFA sonuçları	135
Tablo 2.5. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları	138
Tablo 2.6. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları	140
Tablo 2.7. İyi izlenim bırakma ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları	141
Tablo 2.8. Öğretmen etkenliği Levene testi sonuçları	147
Tablo 2.9. Öğretmen etkenliği ölçeğine ilişkin MANCOVA sonuçları	148
Tablo 2.10. Öğretmen etkenliği ölçeğine ilişkin ANCOVA sonuçları	149
Tablo 2.11. Empatik ilgi ve bakış açısı alma Levene testi sonuçları	150
Tablo 2.12. Empatik ilgi ve bakış açısı alma ölçeğine ilişkin MANCOVA sonuçları	151
Tablo 2.13. Empatik ilgi ve bakış açısı alma ölçeğine ilişkin ANCOVA sonuçları	152
Tablo 2.14. Mesleki planlar Levene testi sonuçları	153
Tablo 2.15. Mesleki planlar ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğine ilişkin MANCOVA sonuçları	154
Tablo 2.16. Mesleki planlar ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğine ilişkin ANCOVA sonuçları	155
Tablo 2.17. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular Levene testi sonuçları	157
Tablo 2.18. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeğine ilişkin MANCOVA sonuçları	157
Tablo 2.19. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeğine ilişkin ANCOVA sonuçları	158
Tablo 3.1. Ölçüm modeli veri uyum indeksi sonuçları	161

Tablo 3.2. Ölçüm modeli için faktör yüklerine ait güven aralıkları.....	162
Tablo 3.2. (devam) Ölçüm modeli için faktör yüklerine ait güven aralıkları	163
Tablo 3.3. Ölçüm modelindeki standardize edilmiş regresyon katsayıları ve %95 güven aralıkları.....	165
Tablo 3.4. Ölçüm modeli için model sonuçlarının korelasyon değerleri güven aralıkları	167
Tablo 3.5. Doğrudan etkilere ilişkin analiz sonuçları.....	171
Tablo 3.6. Dolaylı etkilere ilişkin analiz sonuçları.....	172
Tablo 3.7. Spesifik dolaylı etkilere ilişkin analiz sonuçları	173



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
D-AOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Metni
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ESL	: English as a Second Language
EFL	: English as a Foreign Language
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCES	: National Center for Education Statistics
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
ÖEY	: Öngörü-Eylem-Yansıtma
SHARE	: Survey of Health, Ageing and Retirement
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının yürütülmesi ve tamamlanmasında katkı sunan tüm kişi ve kurumlara en içten teşekkürlerimi sunarım.

Öncelikle, bilgi ve deneyimiyle tez sürecimin her aşamasında bana rehberlik eden, akademik gelişimime değerli katkılar sağlayan çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Altay Eren'e en derin şükranlarımı sunarım. Kendisiyle çalışmak, yalnızca akademik açıdan değil, düşünsel anlamda da bana çok şey kazandırmış, bu süreci zenginleştiren bir öğrenme deneyimi olmuştur.

Tez yazma ve savunma sürecinde değerli görüşleri, yapıcı eleştirileri ve katkılarıyla çalışmamın gelişimine önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Anıl Rakıcıoğlu Söylemez ve Doç. Dr. Sevilay Yıldız'a da teşekkür ederim. Paylaştıkları akademik birikim ve yönlendirmeler, çalışmama yeni perspektifler kazandırmıştır.

Bu tez çalışmasının analiz sürecinde bana büyük bir özveriyle destek olan, bilgi ve tecrübesini içtenlikle paylaşarak katkı sunan değerli meslektaşım Arş. Gör. Aslı Ece Koçak'a özel olarak teşekkür etmek isterim. Onun katkısı olmadan bu çalışmayı bu noktaya getirmek çok daha zor olurdu.

Tezimin metin, belge ve şekilsel düzenlemelerinde verdikleri destekle çalışmamın daha düzgün ve okunabilir bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Mehmet Durak ve Emrah Ferdi Ünver'e gönülden teşekkür ederim. Emekleriniz ve sabrınız benim için çok kıymetliydi.

Ayrıca, araştırmamın veri toplama aşamalarında destek veren, görüşlerini paylaşan ve katkı sağlayan tüm katılımcılara teşekkür ederim. Süreç boyunca yanımda olan, sabırları ve destekleriyle bana güç veren sevgili aileme, dostlarıma ve akademik yol arkadaşlarıma da gönülden teşekkür ederim. Varlığınız bu süreci çok daha anlamlı kıldı.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, soruları, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin tanımlarına ve ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Temelde insan etkileşimine dayanan öğretmenlik, yalnızca akademik ve pedagojik bir çaba olarak değil, aynı zamanda önem verme, ilgi ve şefkat göstermeye dayalı bir meslek olarak da kabul edilmektedir. Öğretmenlik, özünde empati, anlayış ve duygusal emek gerektiren bir boyut içerir. Noddings (1984) tarafından geliştirilen ilgi/özen/bakım teorisi, öğretmenliğin özenle/ilgiyle yapılması gereken bir meslek olarak anlaşılmasını sağlamaktadır. Noddings, ilgi/özen/bakımın hem bir erdem hem de bir davranış biçimi olduğunu öne sürerek eğitimcilerin öğrencilerinin refah düzeyine katkıda bulunma konusunda sorumlulukları olduğunu hatırlatmaktadır. Bu anlamda, ilgi/özen ve bakım, bilgi aktarımının ötesine geçen bir şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımayı ve bu ihtiyaçlara yanıt vermeyi içerir. Güvenli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak ve öğrencilerin bütünsel gelişimini desteklemek öğrencilere ilgi ve özen gösterildiğinin bir göstergesidir.

İlgi/özen/bakım teorisine benzer şekilde, Maslow (1943) tarafından geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisi temel ihtiyaçlar ve öğrenme arasındaki etkileşimi açıklamaktadır. Öğretmenler genellikle sadece bilişsel gelişimin değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal refahın da kolaylaştırıcısı olarak hareket eder ve öğrenmenin önündeki karşılanmamış psikolojik veya fizyolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan engelleri dikkate almaktadır. Eğitimciler, öğrencilerine karşı ilgili bir yaklaşım benimseyerek bu temel ihtiyaçların karşılanmasına katkıda bulunur ve öğrencilerin akademik ve kişisel olarak gelişmesini sağlar.

Literatürde öğrencilerin okula aidiyetini ve başarısını artırmada ilginin kritik rolünü inceleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Wentzel (1997) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, algılanan öğretmen ilgisinin öğrencilerin akademik motivasyonu ve sosyal uyumu ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Roorda vd. (2011) olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin akademik başarıyı önemli ölçüde artırdığını ve davranış sorunlarını

azalttığını gösteren bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Ayrıca, öğretmenlikle ilişkilendirilen duygusal emek kavramı ile öğretmenlik mesleğinin ilgi/özen/bakım boyutuna dikkat çekilmektedir. Hochschild (1985) tarafından doğrudan öğretmenlik mesleğine atfedilen duygusal emek ifadesi mesleki sorumlulukları yerine getirmek için duyguların düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Eğitimciler genellikle duygusal olarak karmaşık ortamlarda çalışmaktadır. Öğretmenler hem kendi duygusal iyi-oluşlarını yönetir hem de öğrencilerine duygusal destek sunmaktadırlar. Bu dinamik, öğretmenin hem öğrencilere hem de kendisine yönelik bakım sorumluluğunu içeren iki yönlü bir mesleki yükümlülüğü olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir ilgi ve özen mesleği olarak öğretmenlik, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesini kapsayan çalışmalar gerektirir. Bu bakış açısı, eğitimin yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyeceğini; aksine, ilişkisel ve duygusal boyutların eğitsel çalışmaların merkezinde yer aldığını ortaya koymaktadır (Hamilton ve Ross, 2020; Zembylas, 2005). Bu anlayış çerçevesinde, öğretmenlerden yalnızca akademik başarıyı desteklemeleri değil, aynı zamanda ilgi temelli bir kültür geliştirerek daha şefkatli ve adil toplumların inşasına katkı sunmaları beklenmektedir (OECD, 2023).

Bu beklentiler, eğitim sistemlerinin değişen toplumsal ihtiyaçlara yanıt vermek zorunda kaldığı tarihsel dönüşüm süreciyle de yakından ilişkilidir. Toplumlar gelişen beklentiler ve çağın gereksinimleriyle şekillenirken, eğitim paradigması da sürekli bir evrim geçirmiştir. 19. yüzyılda daha çok matematik ve dil-edebiyat gibi akademik disiplinlere odaklanan statik ve doğrusal programlar, bireyleri iş gücü piyasasına hazırlamaya yönelmişken; 20. yüzyılda beden eğitimi ve sanat gibi alanların da dâhil edilmesiyle eğitim anlayışı bireyin özgürlüğünü ve kendini gerçekleştirmesini öncelemiştir. 21. yüzyılda ise eğitim programları daha esnek ve uyarlanabilir hale gelmiş; bireyleri yalnızca özgür bireyler olarak değil, aynı zamanda karşılıklı dayanışma içinde hareket edebilen dünya vatandaşları olarak yetiştirmeye odaklanan kapsamlı yaklaşımlar benimsenmiştir (OECD, 2019).

Eğitim sistemlerinin ürünleri bireyleri yaşamın çeşitli yönlerinde başarıya hazırlayan beceri, nitelik ve değerleri kapsamaktadır. Eğitim anlayışının farklı boyutlar kazandığı 21. yüzyılda ülkeler eğitim programlarında değişiklikler ve uyarlamalar yapma ihtiyacı duymakta, eğitim programlarının temel öğelerinin

şekillendirilmesinde çağın gerekliliklerine uygun hareket edip, bu temel öğelerin birbirine uyumlu hazırlanması için çalışmakta ve öğrencileri farklı becerilere sahip bir dünya insanı yapma yolunda ilerlemelerini sağlayacak girişimlerde bulunmaya çalışmaktadır. Son yıllarda uluslararası tanınırlığı olan raporlarda öne çıkan ülkelerin eğitim sistemleri incelenmekte ve başarının tanımı, öğrencileri başarıya ulaştıran formüller ve başarı ölçütleri tartışma konusu olmaktadır. (Kuh vd., 2006; Sjoberg ve Schreiner, 2019).

Eğitim sistemlerinin niteliğinin tanımlanmasında öğretmenlerin rolü ve nitelikleri ölçüt olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin nitelikleri ve mesleki yeterlikleri, öğrencilerin başarıya ulaşmasında belirleyici etkenler arasındadır. Başarılı öğretmenler, pedagojik bilgilerini ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin öğrenme düzeyine göre uyarlayabilen bireylerdir (Hattie, 2009). Öğretmenin, ders içeriklerini anlamlı ve bağlamsal hâle getirme becerisi, öğrencilerin motivasyon ve başarı düzeylerini artırır (Shulman, 1986). Mesleki gelişim ve öğrenmeye açık olma, öğretmenlerin daha etkili dersler yürütmelerini sağlar (Darling-Hammond, 2000). Ayrıca başarılı öğretmenler, eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi yaklaşımları destekleyen öğrenme ortamları yaratır. Öğretmenin öğrenciyle güçlü bir ilişki kurması, öğrenci motivasyonunu ve okula aidiyet duygusunu artırır (Pianta vd., 2012). Özellikle olumlu bir sınıf iklimi yaratma becerisi, öğrencilerin akademik performansına katkı sağlar. Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik eden, onların bireysel farklılıklarını dikkate alan ve özerkliklerini teşvik eden bir yaklaşımı benimsemesi önemlidir (Ryan ve Deci, 2000). Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırır ve başarıyı destekler.

Özetlemek gerekirse, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin çağın gereklerine uygun beceriler geliştirmesini sağlayan bir rehber rolü üstlenmesi gerekmektedir. Günümüzün hızlı değişen ve karmaşık dünyasında, öğrencilerin sadece akademik başarıya ulaşmaları değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital okuryazarlık gibi çok yönlü becerilerle donatılmaları beklenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin ötesinde, 21. yüzyıl becerilerini geliştirme konusunda da aktif ve yenilikçi bir yaklaşım benimsemelerini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen niteliği artık yalnızca öğretim yöntemleri düzeyinde sınırlı kalmamakta; öğrencileri gelecekte karşılaşacakları karmaşık problem durumlarına hazırlayacak çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunma kapasitesiyle de değerlendirilmektedir.

21. yüzyılda başarı anlayışı geleneksel eğitimin başarıyı tanımlamasından farklı bir hal almıştır. Bunun sebebi bireylerin bilgiye ulaşma şeklinin değişmesi ve oldukça hızlanması olarak kabul edilebilir. Eskiden bir alanda çok fazla bilgiye sahip olmak başarının temel unsuru olarak algılanırken, günümüzde edinilen bilginin farklı alanlarda ve farklı problem durumlarının çözümünde nasıl kullanılacağını bilmek başarının anahtarı olarak algılanmaktadır (Wagner, 2010). Teknolojik gelişmeler bilgiyi edinme araçlarını ve kullanma ortamlarını da hızla değiştirmektedir ve bireyin başarı yolunda sahip olması gereken beceriler de farklılaşmış bulunmaktadır. 21. yüzyıl (yy) becerileri olarak adlandırılan bu beceriler için literatürde ortak bir tanım bulunmamakla birlikte, bu beceriler farklı kişiler ve kaynaklar tarafından çeşitli kategoriler veya başlıklar altında toplanarak birbirine benzer şekilde açıklanmıştır (Joynes vd., 2019).

Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, dijital okur-yazarlık, bilgi okur-yazarlığı, kültürel yetkinlik, girişimcilik, uyum yeteneği, empati, psikolojik sağlamlık ve öz-düzenleme olarak özetlenebilecek 21. yy becerileri (Binkley vd., 2012) bireylere zorlukların üstesinden gelme, etkili bir şekilde işbirliği yapma, değişime uyum sağlama ve hızla gelişen küresel toplumda gelişme konusunda güç verdiğinden, akademik, profesyonel ve kişisel düzeyde başarı için gerekli kabul edilmektedir. Okullar ve eğitim kurumları, öğrencileri başarıya ulaştırmak için genellikle konuya özgü bilgilerin yanı sıra bu becerilerin geliştirilmesine de öncelik verir.

Yaygın bir şekilde kullanılan 21. yy. becerileri tanımlarının yanı sıra bulunduğumuz çağın eğitim anlayışı ve bireylerin sahip olması gereken becerilerle ilgili başka sınıflandırmalar da mevcuttur. Küresel eğitim politikaları dünya çapındaki tüm öğrenciler için kaliteli ve kapsayıcı eğitimi teşvik etmeyi amaçlayan çeşitli temel ilke ve hedefleri vurgulamaktadır. UNESCO, Dünya Bankası veya Avrupa Birliği gibi organizasyonların etkisinde hazırlanan politikalar bölgelere ve ülkelere göre değişiklik gösterse de vurgulanma eğiliminde olan genel temalar ve öncelikler vardır. Bu alandaki çalışmalar, politika yapıcılar, eğitimciler, işverenler ve öğrenciler de dahil olmak üzere dünya çapındaki paydaşlarla kapsamlı araştırma, analiz ve iş birliğini içermektedir. Aynı zamanda, iyi uygulama örneklerini paylaşmak, yenilikçi fikirler üretmek ve eğitim sistemlerinin 21. yüzyılın zorluklarını karşılayacak şekilde dönüşümünü desteklemek amacıyla politika kararlarına yön vermek için bir platform sağlamaktadır.

Bu çalışmalara örnek olarak OECD Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030 Projesi (OECD, 2019) gösterilebilir. 2015 yılında başlayan ve iki aşamalı olarak ilerleyen projenin temel amacı ortak bir öğrenme ve öğretme erevesi hazırlamak ve gelecekte hangi bilgi, beceri, tutum ve değerlerin gerekli olacağına dair kapsamlı bir anlayış sağlamaktır. Proje, eğitim sistemlerinin öğrencileri teknolojik gelişmeler, küreselleşme, sosyal ve ekonomik değerimlerle karakterize edilen, hızla değerien bir dünyaya hazırlamak için düzenlenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Sadece okuryazarlık ve matematik gibi bilişsel becerilerin değer, aynı zamanda yaratıcılık, dayanıklılık ve kültürlerarası yeterlik gibi sosyo-duygusal becerilerin de gelişimine önem verilmektedir. Projenin temel nerisi eğitimin amacının öğrencileri değerien koşullara uyum sağlamalarına, etkili bir şekilde iş birliği yapmalarına ve topluma olumlu katkıda bulunmalarına olanak sağlayacak bütünsel yeteneklerle donatmak olarak kabul edilmesidir.

Proje kapsamında oluşturulan OECD ğrenme Pusulası 2030'un çekirdek temeller, dönüştürücü yeterlikler, öngörü-eylem-yansıtma döngüsü ve ğrenci etkenliği-ortak etkenlik olmak üzere dört bileşenden oluşmakta olduğu görülmektedir. İlk olarak, 2030'a yönelik çekirdek temeller, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bileşimi olarak belirlenmiştir. Bu temeller, sadece okuma ve matematik becerilerini değer, aynı zamanda veri ve medya okuryazarlığı, dijital ve finansal okuryazarlık, fiziksel ve zihinsel sağlık ile sosyal ve duygusal yetenekleri kapsamaktadır. Bu temel yetenekler, hedeflerin merkezine yerleştirilmiş olup, bu hedefler üzerine inşa edilmektedir. Aynı şekilde, yeterlik kavramı da bu çekirdek temelleri içermekte olup, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünsel bir perspektifini sunmaktadır.

Bir sonraki bileşen öngörü-eylem-yansıtma (EY) döngüsü, öğrenenlerin düşünme yeteneklerini sürekli olarak ilerlettiği, amaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harekete geçtiği ve sürekli tekrarlanan bir öğrenme sürecini kapsar. ngr aşamasında, ğrenci bugünün eylemlerinin gelecekteki olası sonuçlarını tahmin etme becerisi kazanır. Eylem aşamasında, ğrenci bütünsel iyilik halini sağlamaya yönelik eylemleri gerçekleştirme isteği ve yeteneğini geliştirir. Yansıtma aşamasında ise bireysel, toplumsal ve çevresel iyilik haline doğru ilerleme sürecinde düşünme alışkanlıklarını geliştirir. EY döngüsündeki her bir dönüşümcü yeterlik, öğrenenin uyumlu ve yansıtıcı olma yeteneğine dayanır.

Ayrıca, etkili eyleme geçmenin ve düşünme biçimlerini sürekli olarak iyileştirmenin yolunu açar.

Pusuladaki son bileşen olan öğrenci etkenliği öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde aktif rol alabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu kavram, öğrencilerin yaşamlarını ve çevrelerini olumlu yönde etkileme, değişimi başlatma sorumluluğunu üstlenme, bir amaca sahip olma becerisi ve yansıtıcı düşünme kapasitesine dayanır. Öğrenciler etkin bir rol üstlendiklerinde yüksek motivasyon, umut, kişisel etkenlik ve gelişim odaklı bir zihniyet geliştirme sürecine girerler. Öğrenciler, sosyal ortamlarda kendi etkenliklerini deneyimleyerek öğrenir ve geliştirirler. Dolayısıyla, ortak etkenlik de büyük önem taşır. Ortak etkenlik, daha geniş bir öğrenme ekosisteminde akranlar, öğretmenler, ebeveynler ve toplumun diğer üyeleriyle doğal olarak gelişen, karşılıklı destekleyici, etkileşim odaklı ve zenginleştirici ilişkilerle gelişebilir. Bu kavram, öğretmenler, ebeveynler ve toplum üyelerinin ortak hedeflere ulaşmak için öğrencilerle iş birliği yapmasını gerektirir.

OECD Öğrenme Pusulası 2030'un önerileri değerlendirildiğinde söz konusu beceri, yeterlik ve etkenliğin kazandırılmasında öğretmenlerin rolünün hangi yönde şekilleneceği konusu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, “Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan, çevresiyle etkileşim içinde, değişimde rol üstlenen öğrencileri hangi niteliklere ve yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirebilir?” sorusu akıllara gelmektedir. 21. yy öğrenme çevrelerinde öğretmen yeterlikleri de belirli bir çerçeve kazanmıştır. Eğitim anlayışındaki değişimler öğretmenlerin bilgi aracı olma rolünü de değişime uğratmış ve bu rol bilginin yayılmasının çok ötesine uzanmıştır. Öğretmenler, öğrenme deneyimlerinin mimarları ve eğitim sistemleri içindeki değişimin temel aktörleri olarak giderek daha fazla öne çıkmaktadır.

Fogarty'ye (1999) göre öğretmenler bilgi mimarlığı rolünde teorik olarak öğrendiklerini uygularken üç önemli unsuru dikkate almalıdırlar. Bu unsurlardan ilki öğretmenin yaratıcılığı, ikincisi öğretmenin öğrencileri için en iyi öğretimi gerçekleştirdiği eğitim yaşantıları planlaması, üçüncüsü ise kullanmakta olduğu öğretim programını mevcut koşullara en iyi şekilde uyarlayabilmesi olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerden öğrencileri için yeni edindikleri bilgiyi kullanabilmelerini, bilgiler arasında bağlantı kurabilmelerini, mevcut bilgilerini kullanarak yeni ürünler ortaya koyabilmelerini gerektiren öğrenme ortamlarını

hazırlaması ve öğrencilerin bu etkinliklerdeki görevlerini yerine getirmelerini sağlayacak zemini oluşturması beklendiği söylenebilir.

Öğretmenler bilgi mimarları olarak görüldükleri gibi değişim öncüleri (UNESCO, 2023) olarak da kabul edilmektedirler. Öğretmenler bireylerin ve toplumların geleceğinin şekillenmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Etkileri sınıfın çok ötesine uzanır; akademik performansı, kişisel gelişimi ve uzun vadeli başarıyı etkiler. Öğretmenler tarafından sağlanan etkili öğretim yaşantıları dönüştürebilir, derin ve kalıcı bir fark yaratabilir (Day, 2009; Good vd., 1975; Hattie, 2003; Hattie, 2004; Park ve Kim, 2023). Robinson (2013) tarafından da ifade edildiği gibi dünyada hiçbir sistem veya okul yoktur ki öğretmenlerinden daha iyi olsun çünkü öğretmenler okul başarısının hayat damarıdır. Öğretmenlerin eğitimin başarısındaki etkili rollerini gerçekleştirebilmeleri için sahip olması gereken nitelikler de tartışılan bir konudur. Örneğin, Stronge (2018) etkili öğretmenin niteliklerini tanımlarken bütünsel bir yaklaşımla bir öğretmenin kendine özgü inançları, değerleri, tutumları, hedefleri, motivasyonu, sınıfa getirdiği bilgi ve becerilerinin tümüyle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri benzer şekilde mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu noktadan hareketle, etkili öğretmenliğin sadece pedagoji bilgisi ve uygulamalarıyla sınırlı kalmayıp, öğretmenin sınıfa ve okula beraberinde getirdiği bireysel duygu, inanç ve değerler ile icra edildiği ifade edilebilir.

Etkili öğretmenler aynı zamanda etken öğretmenler olarak kabul edilebilir çünkü etken öğretmenler öğretim uygulamalarının sorumluluğunu alır, sürekli olarak becerilerini geliştirmeye çalışırlar ve dinamik, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratırlar. Proaktif, özerk ve yansıtıcı yaklaşımları, öğrencileri için nitelikli eğitim deneyimleri ve çıktıları sağlar. Değişime ayak uydurmakta zorluk çekmeyen etken öğretmenler öğrencilerin de değişime ve gelişime açık olmasını sağlayacak etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirirler (Cochran-Smith vd., 2022; Priestley vd., 2015).

Cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren gerçekleştirilen program değişiklikleri ile eğitim anlayışı ve uygulamalarının sıklıkla diye tabir edilebilecek değişimlere uğradığı (Korkmaz ve Güler, 2020) Türkiye’de öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlayabilme kapasiteleri hakkında bilgi sahibi olmak

değişimlerin hayata geçirilme sürecine dair yorumlar yapmaya olanak sağlayacaktır. Ancak uluslararası literatürde giderek artan tanınırlığına rağmen, öğretmen etkenliği, ulusal literatürde çoğunlukla genel hatlarıyla tartışılmakta ve konuyla ilgili detaylı çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmada öğretmen etkenliği araştırmanın ana eksenine alınarak, çeşitli boyutlarıyla ve birtakım değişkenlerle olası ilişkileri incelenerek bu boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. Bu anlamda, özellikle İngilizce öğretmenlerinin etkenliği, gerek dil öğretiminin uluslararası bağlamda taşıdığı önem, gerekse Türkiye'deki değişen öğretim programları çerçevesinde karşılaştıkları adaptasyon süreçleri nedeniyle bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. İngilizce öğretmenleri, hem küresel iletişim becerilerinin kazandırılmasında kritik bir rol oynamakta (Richards, 2001) hem de değişen program ve politikalara uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Ancak, İngilizce öğretmenlerinin etkenliği üzerine yapılan çalışmaların sınırlı kalması mevcut bilgi birikiminde bir boşluğa işaret etmektedir. Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin etkenliği, çeşitli boyutlarıyla ele alınarak literatürdeki bu eksikliğe katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

Türkiye İngilizceyi yabancı dil dersleri kapsamında her kademede programlara dahil eden ülkelerden biridir. Devlet okullarında İngilizce dersleri ilköğretim ikinci sınıf düzeyinde başlamaktadır. 2018 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği şekliyle İngilizce dersleri ilköğretim ve ortaokul düzeyinde, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda haftalık iki saat olarak, altıncı ve yedinci sınıflarda haftalık üç saat olarak, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise haftalık dört saat olarak gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, sekiz yıllık eğitimi tamamlamış bir öğrenci toplamda yaklaşık olarak 514 saatlik (sadece zorunlu İngilizce dersleri) İngilizce eğitimi almış bulunmaktadır. 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda ise İngilizce dersleri dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf düzeylerinde haftada dört saat olarak dağılım göstermektedir. Lise eğitimi tamamlamış bir öğrenci ise toplamda yaklaşık 624 saatlik İngilizce eğitimi almış bulunmaktadır. Özetlemek gerekirse, Türkiye'de zorunlu 12 yıllık eğitimi devlet okullarında tamamlamış bir öğrenci seçmeli dil dersleri dâhil edilmediğinde bile toplamda yaklaşık 1138 saat İngilizce eğitimi almaktadır. Ancak bu haliyle dil öğretim saatlerinin yetersiz kalabileceğini belirtmek mümkündür çünkü ilköğretim ve ortaokul kademelerinde yabancı dil dersine ayrılan sürelerin oranı Türkiye'de OECD ülkeleri ortalamasının yaklaşık yarısıdır.

Devlet okullarında verilen yabancı dil eğitimini daha verimli kılabilmek için yabancı dil derslerine ayrılan süreler yeniden gözden geçirilebilir (TEDMEM, 2023).

Lise eğitiminin devamında bir ön lisans veya lisans programında eğitim almaya hak kazanan bir öğrenci zorunlu İngilizce dersleri almaya devam etmektedir. Zorunlu İngilizce derslerine ek olarak üniversite eğitimine başlayan öğrencilerin diğer bir İngilizce öğrenme fırsatı hazırlık eğitimidir. Basit hesaplama ile incelendiğinde, Türkiye’de lisans eğitimini tamamlamış bir bireyin eğitim-öğretim sürecinde yaklaşık 1300 saat İngilizce dersi aldığını belirtmek mümkündür. Bu hesaplama bireylerin dil yeterlikleriyle ilgili fikir sahibi olunabilir. Söz konusu İngilizce dersleri güdümlü öğretimle dil becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen çalışmaları kapsamaktadır. Güdümlü öğretim bir öğretmenin öğrenme sürecinde öğrencilere destek ve yön sağladığı bir öğretim yaklaşımını ifade eder. Güdümlü öğrenim saatleri terimi ise bir öğretmenin doğrudan rehberliği veya gözetimi altında gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanır (Language Cert, 2023).

Türkiye’de İngilizce öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) çerçevesinde planlanmakta olup, İngilizce öğretimi için ayrılan yaklaşık 1200 saatlik süre, D-AOBM’de C2 düzeyi için önerilen 1000-1200 saatlik güdümlü öğrenme süresiyle uyumludur (Cambridge English, 2021). C2 seviyesi, uzman kullanıcı olarak tanımlanmakta ve bu düzeye ulaşan bireylerin neredeyse tüm metin türlerini anlayabildiği, çeşitli sözlü ve yazılı kaynaklardan gelen bilgileri yeniden ifade edebildiği, karmaşık durumlarda ince anlam ayrımlarını fark edebildiği ve dili çok akıcı, spontane ve doğru bir biçimde kullanabildiği belirtilmektedir (Council of Europe, 2020). Bu bilgiler ışığında, Türkiye’de İngilizce öğrenimi ve öğretimi için yoğun çaba sarf edildiği söylenebilir. Ancak, EF İngilizce Yeterlik Endeksi (2024) sonuçlarına göre Türkiye, 116 ülke arasında 65. sırada ve 34 Avrupa ülkesi arasında 33. sırada yer almakta; bu sıralama Türkiye’yi düşük yeterlik düzeyine yerleştirmektedir.

Türkiye’de İngilizce öğretimine ayrılan sürenin OECD ülkeleri ortalamasının yaklaşık yarısı olduğu bildirilmektedir. Bununla birlikte, mevcut düşük yeterlik düzeyinin yalnızca öğretime ayrılan süreyle açıklanamayacağı, öğretim yöntemleri, eğitim politikaları, öğretmen yeterlikleri ve öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları gibi çeşitli faktörlerin de bu durumu etkileyebileceği göz

önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, İngilizce öğretiminin niteliğinin artırılmasına ve farklı bakış açılarıyla gerçekleştirilecek bütüncül yeniliklere ihtiyaç duyulması söz konusudur.

Mevcut durumun daha iyi irdelenebilmesi için Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimiyle ilgili alınan kararların, yürürlükteki uygulamaların ve İngilizce dersi öğretim programlarının incelenmesi yararlı olacaktır. Genelden özele doğru ilerlendiğinde ilk olarak 2014 yılında yayınlanan “Milli Eğitim Kalite Çerçevesi” dikkate alınabilir. Eğitim-öğretimde bir kalite endeksi yaratmak için hazırlanan bu çerçeveye göre Türkiye’de her öğrencinin en az bir yabancı dilde okuduğunu ve dinlediğini anlama, sözlü anlatım yapma, metin yazma becerilerini ve dili toplumları tanımanın aracı olarak kavrama ve kullanma yeteneğini geliştirmesi hedeflenmektedir (MEB, 2014). Bu anlayış D-AOÇM’nde önerilen dil öğretim yaklaşımı olan iletişim odaklı ve eylem-odaklı yaklaşımla paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda 2018 yılında yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarında aynı yaklaşım benimsenmiştir ve İngilizcenin bir ders olarak öğretiminden ziyade öğrencilere iletişim odaklı kazandırılmasından bahsedilmektedir ve bu anlayışın eylem-odaklı yaklaşımdan geldiği belirtilmektedir. Programda eğitim durumlarının iletişim odaklı düzenlenmesine yönelik çeşitli etkinlik önerilerine de yer verilmiştir. Amaç öğrencileri motive ederek dili kullanmaktan keyif almalarını sağlamaktır.

Programlarda yenilikler yapmak ve programları çağın gerekliliklerine uygun hale getirmek dil öğretiminde iyileştirmeler yapmanın ilk adımı olarak görülebilir ancak bu programları uygulayacak öğretmenlerin bu yeniliklere ne kadar açık olduklarına dair göstergelere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu göstergelerden bir tanesi öğretmenlerin etkenliğiyle açıklanabilir. Sürekli değişime ve yeniliğe, dolayısıyla etkili öğretmenlere ihtiyaç duyulan bir bağlamda ve kimlik ile etkenlik gelişiminin gerçekleştiği dinamik öğretmen olma sürecinde İngilizce öğretmen adaylarının etkenlik öngörülerıyla ilgili bilgi edinmek değişimin ne düzeyde sağlanabileceğini anlamlandırma yararlı olabilir çünkü öğretmen adayları ne kadar etken olabilecekleriyle ilgili fikirlerini sunarken aynı zamanda meslek hayatlarında hangi ölçüde yeniliklere açık olabilecekleri ve değişim için aktif bir şekilde performans gösterebilecekleriyle ilgili yorum yapmaktadırlar (Goswami ve Stillman, 1987).

Etken öğretmenler öğretim uygulamalarını öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılayacak şekilde uyarlayabilirler. Profesyonel muhakemelerine dayalı olarak öğretim stratejilerini, materyallerini ve kaynaklarını seçip uyarlayabilirler, bu da daha etkili ve ilgi çekici derslerin gerçekleşmesini sağlayabilir. Öğretmen etkenliği, dinamik ve motive edici bir öğrenme ortamını teşvik ederek yaratıcılık ve yeniliğe izin verir (Toom vd., 2017). Mesleki etkenlik bağlama ve deneyimlere göre sürekli yapılandırılabilir. (Emirbayer ve Mische, 1998; Greeno, 2006; Lipponen ve Kumpulainen, 2011). Öğretmen etkenliği, aynı şekilde, öğretmen inançları, kişisel amaçlar, eğitim programları ve pedagojik bilgisi dahilinde şekillenen dinamik bir süreci ifade eder. Bu dinamik süreçte öğretmenin kimliği de şekillenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenliğin ilgi/özen/bakımı kapsayan niteliği, duygusal emek gerektiren yönü, bilgi yapılandırmacı rolü ve değişim aktörlüğü kimliği mesleğin karmaşık dinamiklerini anlama ihtiyacını doğurmaktadır.

Yeniden ifadelendirmek gerekirse, günümüz eğitim dünyasında, öğretmenlerin yalnızca bilgiyi aktaran bireyler olmaktan öte, öğrencilerle güçlü ilişkiler kurabilen, duygusal zekâlarını etkin kullanabilen ve mesleki gelişimlerine sürekli yatırım yapan bireyler olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin etkenliği, dil öğretiminin doğası gereği daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. İngilizce öğretmenleri, yalnızca dil becerilerinin kazandırılmasında değil, aynı zamanda empatik ilgi gösterme, farklı bakış açılarını anlama ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verme gibi kritik becerilere de sahip olmalıdır (Farrell, 2022). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki planlamalarının ve duygusal durumlarının sınıf içi ve dışı etkileşimler üzerindeki etkisi, öğretmenlik etkenliğini şekillendiren unsurlar arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin etkenliği, empatik ilgi, bakış açısı alma, mesleki planlar ve duygular bağlamında ele alınarak, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve mesleki yeterliklerinin daha derinlemesine anlaşılması hedeflenmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinin bilişsel etkinliklerin yürütülmesi ile gerçekleştirildiği yaygın bir kabul görmekle birlikte, duyuşsal boyutunun da öğretmenlik uygulamaları üzerindeki etkisi giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Zembylas, 2005). İngilizce öğretimi gibi sosyal ve duygusal etkileşimlerin yoğun olduğu bir alanda, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yetkinliklerinin, etkili öğretimin gerçekleşmesinde kritik bir rol oynadığı literatürde sıkça belirtilmektedir.

(Gkonou ve Mercer, 2018). Örneğin, sosyal ve duygusal olarak yetkin öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıran, destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları yaratabildiği ve bu sayede öğrencilerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirebildiği görülmüştür (Jennings ve Greenberg, 2009).

Ayrıca, Mercer vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki iyilik hâllerinin, sınıf içindeki motivasyonlarını ve pedagojik yaklaşımlarını doğrudan şekillendirdiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin geleceğe yönelik bilişsel tasarımları ve varsayımlarının, onların mesleki bağlılıklarını ve duygusal dayanıklılıklarını artırarak zorlayıcı durumlarla başa çıkma kapasitelerine katkı sağladığı literatürde desteklenmektedir (Day ve Gu, 2007; Klassen vd., 2013). Bu bulgular, İngilizce öğretmenlerinin mesleki etkenliklerinin, yalnızca bilişsel becerilerle değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal becerilerle de desteklenmesi gerektiğini açıkça göstermektedir.

1.1.1 Öğretmen Etkenliği

Erdem (2020) tarafından öğretmen etkenliği olarak kullanılan bu kavram Bellibaş vd. (2019) tarafından öğretmen failliği, Ataş Akdemir ve Akdemir (2019) tarafından öğretmen aktörlüğü, Yaylı (2017) tarafından öğretmen etkinliği olarak kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında kavramın öğretmen etkenliği olarak kullanılması tercih edilmiştir. Öğretmen etkenliği öğretmen profesyonelliği altında tanımlanan (Biesta vd., 2015) bir kavram olup, etken öğretmenlerin zor görevleri gerçekleştirmede başarılı ve istekli, yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim fırsatlarını değerlendiren bireyler olduğu bilinmektedir (Lipponen ve Kumpulainen, 2011).

Türkiye’de İngilizce öğretimi gibi gelişime ve değişime açık bir alanda, öğretmen etkenliği ön plana çıkan bir kavram olarak yer almaktadır. Özellikle, zorlu koşullarla başa çıkma kapasitesine sahip olan, diğer bir ifadeyle etken öğretmenler, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen etkenliğinin, öğretmen adaylarının aldıkları eğitim süreci boyunca gelişmeye başladığı veya gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitiminin temel amaçlarından biri, öğretmen adaylarını sorumlu, hesap verebilir ve motivasyonu yüksek profesyoneller olarak yetiştirmektir (Pyhäntö vd., 2012). Ancak, öğretmen etkenliğinin gelişiminin çok

boyutlu bir süreç olduğu ve yalnızca eğitim programlarının hedefleriyle sınırlı kalmadığı da dikkate alınmalıdır.

Mesleki etkenlik öğretmenlerin profesyonelliği bakımından önem taşımaktadır çünkü etkenlik mesleki gelişimi teşvik eden bir etmendir (Toom vd., 2017). Ancak, etkenlik algısı öğretmen eğitimi sürecinde biçimlenen sabit bireysel bir eğilim değildir. Etkenlik algısı hem geçmiş deneyimlerle hem de mevcut durumlara ve bağlamlara göre sürekli şekillenen bir yeterliktir (Emirbayer ve Mische, 1998). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının etkenlik algısı aldıkları eğitim boyunca şekillenmektedir ve bu şekillenme sürecinde farklı etmenlerle ilişkilenebilir. Örneğin öğretmen adaylarının etkenlik algılarının öz-yeterlik inançlarıyla (Evers vd., 2002) ve eğitimlerini sürdürdükleri öğrenme ortamlarıyla (Lipponen ve Kumpulainen, 2011) ilişkili olduğunu kanıtlayan çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğine yönelik algılarının, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileriyle ilişkisinin incelenmesi temel bir araştırma sorusu olarak ele alınmıştır. Bu seçimin dayanağı, literatürde öğretmen etkenliğinin, zorlayıcı durumlarla başa çıkma kapasitesiyle güçlü bir ilişkiye sahip olduğuna dair bulgulara dayanmaktadır (Bandura, 1997; Jennings ve Greenberg, 2009). Zor durumların üstesinden gelebilmek, bu durumları doğru anlamayı, zorlanma yaşayan bireylerin bakış açısını kavrayabilmeyi ve çözüm için alternatif yaklaşımlar geliştirebilmeyi gerektirir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının empatik ilgileri ve bakış açısı alma becerilerinin, öğretmen etkenliğine yönelik algılarıyla olası ilişkilerinin keşfedilmesi, öğretmen etkenliğini destekleyen önemli bireysel niteliklerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Elde edilecek bulgular, öğretmen eğitim programlarında empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerinin geliştirilmesine yönelik özel eğitim modülleri tasarlanmasına zemin hazırlayarak, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve sınıf içi etkililiklerini artırmaya yönelik somut iyileştirmelere imkân tanıyabilir.

1.1.2 Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma

Empatik ilgi ve bakış açısı alma kavramlarının kapsamlı bir şekilde açıklanabilmesi için, bu kavramların çerçevesini belirleyen ve şemsiye bir kavram olarak nitelendirilebilecek empati kavramı üzerinden bir yaklaşım benimsemek daha uygun olacaktır. Literatürde empatinin sadece bilişsel (Dymond, 1949; Greif

ve Hogan, 1973) veya duyuşsal yönü (Gladstein, 1983) vurgulanarak yapılan tanımlamalar mevcuttur. Zaman içinde çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmaya başlayan empati bireyin kendini bir başka bireyin yerine koyarak olay ya da durumları onun perspektifinden değerlendirmesi, söz konusu bireyin duygularını ve düşüncelerini anlamlandırması ve bu durumu o bireyle paylaşması olarak açıklanabilir (Dökmen, 2005).

Davis (1983) tarafından çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanan empati, algılama/karar, ifadelendirme, empati kurulması ve farkındalık aşamalarıyla; ayrıca bakış açısı alma, empatik ilgi, fantezi/hayali katılım ve kişisel stres olmak üzere dört alt boyutla açıklanmaktadır. Empatinin duyuşsal boyutunu temsil eden empatik ilgi, bireyin başkalarının duygularına karşı duyarlılık göstermesi, onların duygusal durumlarına ilgi duyması ve sempati geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (Davis, 1983). Empatinin bilişsel yönünü oluşturan bakış açısı alma ise bireyin kendi perspektifini başkalarının bakış açılarına uyarlayabilmesi ve diğer bireylerin durumlarını ya da yaşadıkları olayları kavrayabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Hatcher vd., 1994).

Daha güncel çalışmalar empatik ilgi ve bakış açısı alma kavramlarının önemini vurgulamaya devam etmektedir. Batson (2011), empatik ilgiyi, bireyin başkalarının ihtiyaçlarını algılayarak onlara karşı şefkat, merhamet ve sempati gibi diğer-odaklı duygusal tepkiler geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Empatik ilgi, sadece yakın ilişkilerle sınırlı kalmayıp, bireylerin sosyal çevrelerinde daha geniş bir duyarlılık sergilemesini sağlamaktadır. Guevara Beltran vd. (2024) ise empatik ilginin, bireylerin düşük karşılıklı bağımlılık hissettikleri kişilerle olan etkileşimlerinde bile yardım etme motivasyonunu artırabileceğini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, bakış açısı alma kavramı da sosyal biliş ve etkileşim süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Longmire ve Harrison (2018), bakış açısı almayı, bir başkasının düşüncelerini, inançlarını ve duygularını anlayarak olaylara onların perspektifinden bakma süreci olarak tanımlamış ve bunun iş birliği, empatik iletişim ve sosyal uyumu desteklediğini belirtmişlerdir. Bakış açısı alma, bireylerin sadece kendi perspektiflerinden değil, diğerlerinin bakış açısından olayları değerlendirebilmelerine olanak sağlayarak sosyal ilişkilerin güçlenmesine katkıda bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde, empatik ilgi ve bakış açısı alma ile ilgili ilk çalışmaların çoğunlukla çocukların gelişim özelliklerini incelemek üzere gerçekleştirildiği görülmektedir (Sagi ve Hoffman, 1976; Simner, 1971; Strayer ve Roberts, 1989). İlerleyen yıllarda gerçekleştirilen çalışmalara örnek vermek gerekirse, boylamsal çalışmalarla yaştan empatik ilgi ve bakış açısı alma üzerindeki etkisinin incelendiği (O'Brien vd., 2010), empatik ilgi ve bakış açısı almanın tükenmişliği yorumlamadaki rolünün belirlendiği (Lamothe vd., 2014) araştırmalar sunulabilir. Özetle, empatik ilgi ve bakış açısı alma psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi alanlarda çokça çalışılan bir konudur.

İngilizce öğretimindeki iyileştirmelere açık yönler ve ortaya çıkan sorunlarla başa çıkmada, öğrencilerin yaşadıkları zorlukları anlamada ve bu zorluklara çözüm getirmede İngilizce öğretmenlerinin empatik ilgileri ve bakış açısı alma becerilerinin rolü önem kazanmaktadır. Çünkü İngilizce öğretmenlerinin, sınıflarında etkileşimli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturabilmeleri için öğrencilerini iyi anlamaları ve onların bireysel ihtiyaçlarını fark etmeleri gerekmektedir (Dewaele ve MacIntyre, 2014; Jennings ve Greenberg, 2009). Empati ve bakış açısı alma becerileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunabilecek bir sınıf iklimi yaratmanın temel unsurları arasında yer almaktadır (Zins vd., 2004).

MEB tarafından ilan edilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerinin kullanımını gerektiren çeşitli maddeler yer almaktadır. Örneğin, 21. yüzyıl öğretmenlerinden beklenen temel beceriler arasında yer alan çatışma çözme becerisi şu şekilde ifade edilmiştir: Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder (MEB, 2017). Bir öğretmenden; sınıfında karşılaştığı, özellikle öğrenci kaynaklı istenmeyen durumları öncelikle anlamlandırması, öğrencilerin bu durumlarda hissettiklerini kavraması ve öğrencilerle bu duyguları konuşarak uygun çözüm yolları geliştirmesi beklenmektedir.

Bu beklenti, yakın zamanda yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de belirgin bir şekilde vurgulanmış, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde duygusal ve bilişsel hassasiyet gösterme, öğrencilerle empatik iletişim kurma ve çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2024). Dolayısıyla, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğine yönelik algılarının duyuşsal boyutuna ilişkin bilgi edinmek amacıyla empatik ilgilerini,

bilişsel boyutuna dair kavrayış geliştirmek için ise bakış açısı alma becerilerini değerlendirmek, bu yetkinliklerin nasıl yapılandığını daha bütüncül bir perspektiften anlamaya olanak sağlayabilir.

Daha önce de bahsedildiği gibi, öğretmenliğin öncelikle bilişsel bir aktivite olduğuna yönelik bir kabul vardır ancak duyuşsal boyutu da göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (Zembylas, 2005). Etkili İngilizce öğretiminin gerçekleşebilmesi için gerekli koşullar ile ilgili literatür taraması yapıldığında sosyal ve duygusal bakımdan yetkin dil öğretmenlerinin öğrenci başarısında rolü olduğu sonucuna varılmaktadır (Gkonou ve Mercer, 2018). Dolayısıyla, öğretmen başarısı ve öğretmen etkenliği söz konusu olduğunda, öğretmenlerin gelecekle ilgili kariyer planlarının, yani bilişsel tasarımlarının ve varsayımlarının; aynı zamanda öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin ve bu deneyimlere dayalı kararlarının, öğretmen etkenliği, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileriyle ilişkili olabileceğine dair kanıtlar elde etmek kavramların daha detaylı anlaşılabilmesi için yarar sağlayabilir. Literatürde, öğretmenlerin mesleki planlarını şekillendirirken hem dışsal hem de içsel faktörlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Örneğin, Bandura'nın (1997) öz-yeterlik teorisi, bireylerin öz-yeterlik algılarının kariyer planlamalarını etkilediğini, bu algıların da öğretmenlerin kendi etkenlik inançlarını ve mesleki hedeflerini belirlemede kritik bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Deci ve Ryan'ın (2000) öz-belirleme teorisi, öğretmenlerin içsel motivasyon kaynakları (kendini gerçekleştirme, bireysel gelişim isteği) ve dışsal motivasyon unsurları (iş güvenliği, maddi kazanç) arasında bir denge kurarak kariyer hedeflerini yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri de öğretmenlerin mesleki planları üzerinde etkiye sahip olması beklenen değişkenler arasındadır.

Empati, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlamasını kolaylaştırarak onların mesleki tatmin düzeyini artırabilir (Rogers, 1983). Bu durum öğretmenlerin kariyer planlarını daha çok toplumsal fayda sağlayacak pozisyonlara yönlendirebilir. Ayrıca, bakış açısı alma becerisi, öğretmenlerin mesleki geleceği farklı açılardan değerlendirebilme kapasitesini artırarak daha bilinçli ve sürdürülebilir planlar yapmalarına katkı sağlar (Mezirow, 1997). Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki planları hem öğretmen etkenliği hem de empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileriyle etkileşim hâlinde şekillenebilir olduğu

düşünüldüğünde, bu etkileşimin ürünlerinin mesleki başarı ve tatmin düzeylerini artırmada rol oynayabileceği çıkarımında bulunmak mümkündür.

1.1.3 Mesleki Planlar

Nitelikli öğretmen istihdamı ve öğretmenlerin kariyer planları, meslekten ayrılma durumları, farklı işlere yönelme eğilimleri ve bu eğilimlerin nedenlerini anlamaya yönelik çalışmalar, Almanya, İsveç, Hollanda ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde gerçekleştirilmektedir. Bu ülkelerdeki araştırmalar, öğretmenlerin mesleki doyumları, çalışma koşulları, kariyer basamakları ve meslekten ayrılma nedenleri üzerine bulgular sunmaktadır. Özellikle Avrupa'da gerçekleştirilen Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE) – Avrupa'da Sağlık, Yaşlanma ve Emeklilik Araştırması verileri, eğitim sektörü çalışanlarının uzun vadeli kariyer eğilimlerini analiz etme imkanı sunmaktadır. ABD'de ise National Center for Education Statistics (NCES) – Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından 1987-2011 yılları arasında yürütülen kapsamlı araştırmalar, öğretmenlerin kariyer geçişlerine dair büyük veri setleri sağlamıştır.

Örneğin, Federicova (2020) tarafından SHARE verileri kullanılarak 2011-2017 yıllarında Avrupa'da yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin meslekten ayrılma oranının %28 olduğu bulunmuş; özellikle nitelikli öğretmenlerin mesleği bıraktıktan sonra genellikle özel sektörde beyaz yakalı pozisyonlara yöneldiği belirlenmiştir. Bu çalışmanın kapsadığı ülkeler arasında Almanya, Avusturya, Belçika ve İsveç gibi ülkeler yer almaktadır. Bu ülkelerde öğretmenlik mesleği genel olarak yüksek mesleki özerklik, gelişmiş kariyer basamakları (örneğin, Hollanda'da kariyer gelişimi için uzman öğretmen ve lider öğretmen pozisyonları gibi) ve rekabetçi maaş yapılarıyla desteklenmektedir.

Türkiye'de ise öğretmenlerin kariyer gelişimi 2005 yılında yürürlüğe giren ve son olarak 2022 yılında güncellenen Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği çerçevesinde düzenlenmektedir. Bu sistemde öğretmenler; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarına sahip olabilmekte, ancak bu unvanlar arasında geçiş yazılı sınavlar ve belirli hizmet yılı şartlarına bağlıdır. Türkiye'de öğretmen maaşları ve kariyer imkanları Avrupa ülkelerine kıyasla daha sınırlı kalmakta; bu durum, öğretmenlerin meslekten ayrılma veya başka alanlara yönelme eğilimlerini etkileyebilmektedir. Ancak Türkiye'de öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerine dair kapsamlı ve uzun dönemli veri analizleri henüz yeterince

gelişmemiştir. Dolayısıyla, Avrupa ve ABD deneyimlerinin incelenmesi Türkiye bağlamında öğretmen istihdamı ve kariyer yönetimi açısından karşılaştırmalı bir perspektif sunmakta ve mevcut uygulamaların iyileştirilmesine katkı sağlayacak veriler üretmektedir.

NCES tarafından 2011-2012 yılları arasında yapılan araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak sunulan verilere göre, ABD’de öğretmenlerin işten ayrılma oranı %8’dir. Türkiye’de ise benzer düzeyde kapsamlı çalışmalara rastlanmasa da Eğitim Sen tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada, anket sorularından “Ekonomik koşulları daha iyi olan bir iş teklifi alsanız, öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünür müydünüz?” sorusuna yanıt veren öğretmenlerden %69’unun ekonomik koşulları daha iyi olan bir iş teklifi aldığında mesleğini bırakabileceğini düşünmekte olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim 2018 yılında gerçekleştirilen ankette de aynı soru karşısında mesleğini bırakabileceğini düşünenlerin oranının %70 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, özellikle nitelikli öğretmenlerin mesleklerini sürdürmeleri ve geleceğe yönelik kariyer planları birçok ülkede üzerinde durulması gereken bir mesele olarak belirlenebilir.

Nitelikli öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerinin ve kariyer planlarının incelenmesi, eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği, öğretmen yeterliklerinin korunması ve eğitimde kalite güvencesinin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Literatürde, öğretmenlerin meslekten ayrılma dinamiklerinin analiz edilmesi, eğitim politikalarının kanıta dayalı temellere oturtulmasında değerli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Ingersoll, 2001). Örneğin, Ryan ve Deci’nin (1985) öz-belirleme teorisi, bireylerin mesleki tatmin düzeyleri ve içsel motivasyonlarının, meslekte kalma eğilimlerini anlamlı ölçüde artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin ekonomik koşullara, iş güvencesine ve duygusal doyuma ilişkin algılarının çözümlenmesi, meslekî tükenmişlik ve devir oranlarını azaltmaya yönelik politika geliştirme süreçlerine doğrudan katkı sunabilmektedir (Guarino vd., 2006).

Bu çerçevede, öğretmenlerin meslekten ayrılma eğilimlerinin incelenmesi, onların meslekî ihtiyaçlarının ve motivasyon kaynaklarının daha doğru biçimde anlaşılmasını mümkün kılarak, meslekte kalıcılığı artıracak, iş doyumunu yükseltecek ve bağlılık düzeylerini güçlendirecek politikaların tasarlanmasına olanak tanıyabilir. Böylece, öğretmen değişiminin azaltılması, eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesi ve eğitim sistemlerinin bütüncül kalite yönetimi

perspektifiyle sürdürülebilirliğinin sağlanması mümkün olabilecektir. Sonuç olarak, nitelikli öğretmenlerin meslektan ayrılma eğilimlerinin ve kariyer dinamiklerinin analiz edilmesi, eğitimdeki eşitsizliklerin azaltılması, öğretmen bağlılığının pekiştirilmesi ve uzun vadede eğitim kalitesinin muhafaza edilmesi konularında farkındalık yaratmaya ve önlem almaya olanak tanıyabilir.

İlgili literatürde İngilizce öğretmen adaylarının mesleki planlarının ve bu planlarla ilişkili değişkenlerin incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Öğretmen adaylarının duygu stillerinin mesleki planları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin duyguları arasındaki arabulucu rolünün incelenmesi (Eren, 2013), akademik iyimserliğin gelecek zaman perspektifi ve mesleki planlar arasındaki ilişkideki rolünün belirlenmesi (Eren, 2012a), öğretmen adaylarının mesleki ilgilerinin, meslek seçimi tatminleri ve mesleki planları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Eren, 2012b) bu çalışmalara örnek olarak sunulabilir. Öğretmen adaylarının duygu stillerinin, mesleki planları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin duyguları arasındaki arabulucu rolünü incelediği çalışmada (Eren, 2013), olumlu duygu stillerine sahip adayların mesleki planlarının daha net olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirdiği bulunmuştur. Bu durum, öğretmen etkenliğiyle ilişkilendirilebilir; çünkü olumlu duygu stilleri, bireylerin öz-yeterlik algılarını artırarak daha sağlam kariyer hedefleri oluşturmalarına olanak sağlar.

Akademik iyimserlik, gelecek zaman perspektifi ve mesleki planlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada (Eren, 2012a), akademik iyimserliğin geleceğe yönelik olumlu mesleki beklentilerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akademik iyimserlik, öğretmenlerin bakış açısı alma becerileriyle bağlantılıdır; çünkü geleceği olumlu değerlendiren bireyler, mesleklerinde karşılaşacakları zorluklara farklı perspektiflerden yaklaşabilir ve çözüm odaklı stratejiler geliştirebilir. Öğretmen adaylarının mesleki ilgileri, meslek seçimi tatminleri ve mesleki planları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada (Eren, 2012b) meslek seçimi tatmininin mesleki planların netliği ve sürdürülebilirliği üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu, empatik ilgiyle ilişkilendirilebilir; çünkü öğretmenlerin mesleklerine yönelik ilgileri, öğrencilerin ihtiyaçlarına empatiyle yaklaşma yeteneklerini ve mesleklerinde uzun vadeli bağlılıklarını artırabilir. Bu sonuçlar, öğretmen etkenliği, bakış açısı alma ve empatik ilgi gibi kavramların, öğretmen adaylarının mesleki planlarının şekillenmesinde bir rol oynayabileceğine dair fikir geliştirilmesini sağlamaktadır.

Mesleki planların bu kavramlarla ilişkili olarak incelenmesi, öğretmen adaylarının kariyer gelişimlerini destekleyecek eğitim programlarının ve politikaların tasarlanmasına da katkı sağlayabilir. Beauchamp ve Thomas'ın (2009) önerilerinden yararlanarak, öğretmenlik mesleğinin ilgi göstermekle ilişkili yapısı ve öğretmenlikteki iş tatminin duygusal boyutu etkenlikle yakından ilişkili olabilecek değişkenlerden biri İngilizce öğretmenlerinin deneyimlediği duygular olarak belirlenebilir. Öğretmenlerin kimliği, bilişleri ve motivasyonları düşünüldüğünde ve duyguların karar alma ve eylemde bulunma mekanizmalarındaki rolü göz önünde bulundurulduğunda, etkenlik, empatik ilgili, bakış açısı alma ve mesleki planlar arasındaki olası rolü incelenmek üzere çalışmaya dahil edilmiştir.

1.1.4 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular

Tutumlar, hisler, duygu durumları ve duygular gibi duyuşsal değişkenlerin dil öğretiminde önemli rolleri olduğuna yönelik bulgular içeren birçok araştırma bulunmaktadır (Dewaele ve Li, 2020; Shao vd., 2013; Teimouri vd., 2019). Ayrıca bu değişkenlerin hem öğretmenlerin öğretim sürecini hem de öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili hale getirmeleri açısından önemli olduklarına yönelik bulgular da bulunmaktadır (Ni, 2012). Bununla birlikte, yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlik duygusal emek gerektiren bir meslek dalı olarak kabul edilerek öğretmenliğin doğası gereği duygularla oldukça yakından ilişkili olduğu savunulmaktadır (Hochschild, 1979, 1983; Nias, 1996).

Duyguların eğitim ortamlarındaki rolünün önemi son yıllarda yapılan çok sayıda çalışmada da vurgulanmıştır (Pekrun, 2006; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014). Benzer şekilde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin duygularını inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Bergil, 2020; Eren, 2014; Frenzel, 2014). İlgili çalışmaların ortak bulgusu öğrenme ortamlarındaki olumlu duyguların veya öğretmenlerin hissettiği neşe, mutluluk, keyif gibi olumlu duyguların olumlu etkileri beraberinde getirmesidir. Ayrıca, olumlu duygular tecrübe edildiğinde, zihnin açılma eğilimine girdiği ve bireylerin alışılmışın dışında düşünebilir ve dolayısıyla durumlara farklı perspektiflerden bakabilir hale geldiği ifade edilmektedir. Böylece bireyler mevcut durumlara ya da sorunlara alternatif çözümler üretebilme becerilerine sahip olmaktadır. Olumsuz duyguların kısıtlayıcı etkisi olmadığında, bireylerin zihinsel durumu netleşir. Aynı

zamanda entelektüel, fiziksel, psikolojik ve sosyal kaynaklar da inşa edilebilir (Fredrickson, 2004). Bilimsel çalışmaların ortaya koyduğu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleklerine yönelik hissettikleri duyguların hem meslekteki performanslarıyla hem de gelecek planlarıyla ilişkili olabileceğini belirtmek mümkündür çünkü duyguları bilişten ayırmak yerine, bu iki yapıyı bir arada anlamaya çalışmak (Lazarus, 1991) kavramların anlaşılmasında yararlı olacaktır.

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların karıştırıcı bir değişken olarak ele alınmasının temel nedeni, bu değişkenin bağımsız değişkenler (empatik ilgi, bakış açısı alma becerisi), bağımlı değişken (öğretmen etkenliği) ve aracı değişken (mesleki planlar) ile anlamlı ilişkiler kurma potansiyeline sahip olmasıdır. Literatürde, karıştırıcı değişkenler, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında sahte ya da çarpıtılmış ilişkiler doğurabilen, her iki değişkenle de ilişkili olan üçüncü değişkenler olarak tanımlanmaktadır (Schisterman vd., 2009; VanderWeele, 2019). Öğretmenlik mesleğine yönelik duygular bu anlamda hem bağımsız hem de bağımlı değişkenlerle çift yönlü ilişkiler kurabilme özelliği taşıdığından potansiyel bir karıştırıcı olarak değerlendirilmektedir.

Mesleğe ilişkin olumlu duygular, öğretmenlerin empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerini güçlendirebilirken (Jennings ve Greenberg, 2009), aynı zamanda öğretmen etkenliği üzerinde de doğrudan olumlu etkiler yaratabilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Benzer şekilde, öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz duyguların artışı, öğretmenlerin geleceğe ilişkin mesleki planlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Day ve Qing, 2009) ve bu durum dolaylı olarak öğretmen etkenliğinde azalmaya neden olabilir. Eğer bu duygusal değişken kontrol edilmezse, empatik ilgi veya bakış açısı alma becerilerinin öğretmen etkenliği üzerindeki etkileri olduğundan daha güçlü ya da daha zayıf görünme riski taşır. Bu tür sistematik yanlışlıkların önlenmesi amacıyla literatürde karıştırıcı değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol altına alınması önerilmektedir (Pearl, 2009; Rosenbaum ve Rubin, 1983). Böylece modelin iç geçerliliği artırılmakta ve değişkenler arasındaki ilişkiler daha doğru bir şekilde belirlenebilmektedir. Bu nedenle, çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların karıştırıcı değişken olarak ele alınması, elde edilen sonuçların güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla metodolojik bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir.

Öncelikle, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz duyguların, empatik yönelimlerini ve bakış açısı alma kapasitelerini şekillendirebileceği bilinmektedir. Duygusal olarak mesleğe daha sıcak, ilgili ve tutkulu yaklaşan bireyler, öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı davranma ve başkalarının perspektiflerini daha derinlemesine kavrayabilme eğiliminde olabilirler (O'Connor, 2008; Zembylas, 2005). Benzer biçimde, öğretmenliğe dair olumlu duygular, bireylerin mesleklerine yönelik uzun vadeli ve tutarlı planlar yapma motivasyonunu da artırabilir (Day ve Qing, 2009). Bu nedenle, duyguların hem empatik becerilerle hem de mesleki yönelimlerle doğrudan ilişkili psikolojik bir unsur olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, literatürde duyguların öğretmen etkenliği ile de ilişkili olduğuna dair kanıtlar yer almaktadır. Mesleğine karşı olumlu duygular besleyen öğretmenlerin daha yüksek düzeyde özerklik sergileyebildiği, pedagojik kararlarında daha aktif rol aldığı ve değişen sınıf dinamiklerine daha esnek yanıtlar verebildiği bulgulanmıştır (Jennings ve Greenberg, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003). Tersine, kaygı, stres veya tükenmişlik gibi olumsuz duygusal durumların, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ve performanslarını zayıflatabileceği vurgulanmaktadır (Zembylas, 2005).

Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların hem bağımsız değişkenler olan empatik ilgi, bakış açısı alma ve mesleki planlarla hem de bağımlı değişken olan öğretmen etkenliği ile anlamlı biçimde ilişkili olduğu literatür temelli olarak ortaya konmuştur. Bu durum, duyguların araştırma modelinde potansiyel bir karıştırıcı değişken olarak ele alınmasını gerektirmiştir. Çünkü duyguların, hem bireyin sosyal-duygusal becerilerini şekillendirme hem de pedagojik yeterliklerini yönlendirme kapasitesi dikkate alındığında, empatik beceriler ile etkenlik arasında gözlemlenen ilişkileri doğrudan etkileyebileceği ya da çarpıtabileceği öngörülmektedir. Özellikle olumlu duyguların bireyde aidiyet, motivasyon ve mesleki bağlılık hissini artırdığı; buna karşılık olumsuz duyguların kaygı, tükenmişlik ve meslekten uzaklaşma eğilimlerine yol açtığı çalışmalarda vurgulanmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009; Zembylas, 2005).

Dolayısıyla, bağımsız değişkenlerin öğretmen etkenliği üzerindeki etkilerinin daha sağlıklı biçimde analiz edilebilmesi için, bu duygusal yapıların modelde kontrol altına alınması önem arz etmektedir. Bu nedenle duygular, çalışmada kuramsal temellere dayalı olarak potansiyel bir karıştırıcı değişken

şeklinde değerlendirilmiş ve modelin iç geçerliliğini artırma amacıyla bu rolüyle yapılandırılmıştır. Böylelikle, empatik ilgi, bakış açısı alma becerisi ve mesleki planlar gibi bireysel özelliklerin öğretmen etkenliği üzerindeki etkilerinin daha kontrollü, sistematik ve güvenilir biçimde ortaya konması mümkün hâle gelmiştir.

Günümüzde öğretmenlik anlayışı, öğretmeni yalnızca bilgi aktarıcısı olarak değil; sınıf ortamında pedagojik kararlar alabilen, öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurabilen, değişime uyum sağlayabilen ve duygusal olarak esnek bireyler olarak konumlandırmaktadır (McCallum ve Price, 2016; OECD, 2020). Bu anlamda, öğretmen etkenliği, öğretmenin pedagojik karar alma, sınıf yönetimini etkin biçimde yürütme ve öğretim stratejilerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyarlama kapasitesini ifade eden dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Priestley vd., 2015). Etken öğretmenler, değişime açık, yansıtıcı düşünme becerisine sahip ve öğrenci merkezli uygulamaları geliştirebilen bireylerdir.

Öğretmenlerin sahip olduğu sosyal-duygusal yeterlikler, özellikle empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri, etkenlik düzeylerinin belirlenmesinde kritik rol oynamaktadır. Bakış açısı alma, bireyin başkalarının düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini anlayabilme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve bu becerinin sınıf içi etkileşimlerin niteliğini artırdığı gösterilmektedir (Davis, 2006; Oberle vd., 2020). Benzer şekilde, empatik ilgi, öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılığını artırmakta ve destekleyici bir öğrenme ortamı inşa etme becerisini güçlendirmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Noddings, 1984). Duygusal esneklik ise, öğretmenlerin sınıf içi stresli durumlara ve değişen eğitim ortamlarına karşı uyum sağlayabilme becerilerini tanımlar ve öğretmen etkenliğinin sürdürülebilirliğinde etkili bir unsur olarak görülmektedir (McCallum ve Price, 2016). Bundan dolayı, duygusal olarak esnek öğretmenler, hem pedagojik süreçlerde daha etken roller üstlenebilmekte hem de öğrenci ilişkilerinde daha yüksek düzeyde empati sergileyerek sınıf ortamının duygusal iklimini olumlu yönde şekillendirebilmektedir. Sonuç olarak, çağdaş öğretmenlik anlayışı; öğretmen etkenliği, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişki kurulmasını sağlamakta ve bu bağın güçlendirilmesi eğitim ortamlarının kalitesini artırma potansiyeli taşımaktadır.

Mesleki planlar, öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kariyer bağlılıklarını ve mesleki motivasyon düzeylerini yansıtan göstergelerden biridir. Literatürde, mesleki motivasyonun yalnızca öğretmenlik mesleğine yönelmede

değil, aynı zamanda bu meslekte kalma ya da ayrılma kararlarının oluşumunda da belirleyici bir rol oynadığı ortaya konulmuştur. Örneğin, Stellmacher vd. (2025), içsel motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına devam etme eğiliminde olduklarını; buna karşılık düşük motivasyon düzeyinin programdan ayrılma niyetini artırdığını belirtmiştir. Literatürde, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin planlarının, onların sınıf içi etkinliklerde sorumluluk alma, pedagojik gelişim için çaba gösterme ve değişime açık olma gibi davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Day ve Gu, 2007; Klassen vd., 2012). Mesleki hedefleri net olan bireylerin öğretmen etkenliğine katkı sunacak tutum ve davranışlar sergileme olasılığı daha yüksektir.

Son olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik duygular, öğretmen adaylarının pedagojik karar süreçlerini, meslekle kurdukları duygusal bağı ve eğitim sürecindeki direnç düzeylerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Sutton ve Wheatley, 2003; Zembylas, 2005). Öğretmen adaylarının mesleğe duydukları güçlü duygusal bağın, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına karşı daha yüksek düzeyde duyarlılık geliştirmelerine zemin hazırladığı öne sürülebilir. Zembylas'a (2007) göre öğretmenin duygusal yeterliği pedagojik bilgiyle bütünleşerek sınıf içi etkileşimlerin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda empatik ilgi ve perspektif alma becerilerinin gelişimi, öğretmenin mesleki duygusal bağlılığı ile yakından ilişkilidir (Zhou vd., 2002). Mesleğe yönelik pozitif duygular, öğretmen adaylarının başkalarının bakış açısını anlama ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına karşı daha duyarlı yaklaşma kapasitelerini güçlendirerek, sınıf içi etkileşimlerin niteliğini artırma potansiyeline sahiptir (Zhu, 2017).

Araştırma kapsamına alınan bu değişkenlerin birlikte ele alınmasının, İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini mümkün kılması beklenmektedir. İngilizce öğretmenliği, dilin yalnızca yapısal öğelerini öğretmekle sınırlı kalmayan, kültürlerarası farkındalık, iletişim yetkinliği ve sosyal-duygusal becerilerin bütünleştiği bir alan olarak öne çıkmaktadır (Gkonou ve Mercer, 2018; Richards, 2001). Dolayısıyla, etkenliğin sosyal-duygusal belirleyicilerle birlikte değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde etkili, duyarlı ve dönüşüm yaratıcı olabileceklerini daha sağlıklı biçimde öngörmeye olanak tanıyabilir.

Bu çalışma, öğretmen etkenliği empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri arasındaki karmaşık ilişkileri modelleyerek literatüre teorik bir katkı sunmayı

hedeflemektedir. Ayrıca, İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerine ilişkin yeni bir bakış açısı kazandırarak öğretmen eğitimi alanındaki bilgi birikimini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularının, öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve uygulama boyutlarının sosyal-duygusal bileşenlerle nasıl desteklenebileceğine dair pratik öneriler sunarak uygulayıcılar ve politika yapıcılar için alanına özgü çıkarımlar geliştirmesi beklenmektedir. Bu yönüyle çalışma, teorik, metodolojik ve pratik düzeyde özgün ve çok boyutlu bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğine yönelik algıları, mesleki planları, öğretmenlik mesleğine ilişkin duyguları, bakış açısı alma ve empatik ilgileri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İkincisi, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğine yönelik algıları ile empatik ilgileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkilerde mesleki planların aracı rolleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik duygularının karıştırıcı rollerinin sorgulanmasıdır.

1.3 Araştırmanın Soruları

Yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda, aşağıda belirtilen dört araştırma sorusu belirlenmiştir.

1.İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğine yönelik algıları ile empatik ilgileri, bakış açısı alma becerileri, mesleki planları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyguları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2.İngilizce öğretmen adaylarının empatik ilgileri ve bakış açısı alma becerileri öğretmen etkenliğine yönelik algılarını yordamakta mıdır?

3.İngilizce öğretmen adaylarının mesleki planları, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri ile öğretmen etkenliği arasındaki ilişkilerde arabulucu (mediatör) bir rol oynamakta mıdır?

4.İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duyguları, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri ile öğretmen etkenliği arasındaki ilişkilerde karıştırıcı (confounder) bir etkiye sahip midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğine yönelik algılarını şekillendiren sosyal-duygusal (empatik ilgi, bakış açısı alma) ve mesleki değişkenleri (mesleki planlar) bütüncül biçimde inceleyerek hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Kuramsal düzeyde, öğretmen etkenliği ile duyuşsal beceriler arasındaki ilişkilerin literatürde sınırlı olan bütüncül modellerine yeni bir yapı kazandırarak, bu alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Uygulamalı düzeyde ise, öğretmen yetiştirme programlarının sosyal-duygusal öğrenme boyutlarını güçlendirecek öneriler sunarak, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmaya ve sınıf içi uygulamalarını iyileştirmeye yönelik yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Empatik ilgi ve bakış açısı alma gibi niteliklerin öğretmen etkenliğiyle olan ilişkisini anlamının, öğretmen yetiştirme sürecine yönelik daha bilinçli ve etkili planlamalar yapılmasına olanak sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda, elde edilecek bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının sosyal-duygusal öğrenme bileşenlerini içerecek şekilde yeniden yapılandırılmasına katkı sunabilir. Örneğin, öğretmen adaylarına yönelik empati geliştirme atölyeleri, bakış açısı alma temelli vaka analizleri ve sınıf içi duygusal zekâ odaklı uygulamaların pedagojik programlara entegre edilmesi gibi yenilikçi yaklaşımlar geliştirilebilir. Böylece, öğretmen adaylarının yalnızca akademik bilgi ve pedagojik becerilerle değil, aynı zamanda sosyal-duygusal yetkinliklerle de donatılması hedeflenerek, daha etken öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlanabilir.

Araştırma, üç temel soruya yanıt aramaktadır. Birinci araştırma sorusu ile İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğine yönelik algıları ile empatik ilgileri, bakış açısı alma becerileri, mesleki planları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyguları arasında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerinin pedagojik karar alma ve sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek, öğretmenlik uygulamaları sürecinin yapılandırılması açısından kritik önemdedir. Çünkü bu beceriler, öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurabilme kapasitelerini doğrudan etkileyerek sınıf içi öğrenme ortamının iklimini belirlemekte ve öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde etkili bir rol oynamaktadır (Jennings ve

Greenberg, 2009; Oberle vd., 2020). Ayrıca, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri güçlü olan öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde daha esnek, öğrenci merkezli ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı stratejiler geliştirme olasılıkları artmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlik uygulamaları sürecinin bu becerileri geliştirecek biçimde tasarlanması, hem öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırması hem de sınıf içi uygulamaların niteliğini yükseltmesi beklenmektedir.

İkinci araştırma sorusu çerçevesinde, mesleki planların arabulucu rolü incelenerek, öğretmen adaylarının geleceğe dair hedeflerinin, sosyal-duygusal beceriler ile etkenlik algısı arasındaki ilişkiyi nasıl şekillendirdiği anlaşılabilecektir. Bu durum, öğretmen adaylarının kariyer motivasyonu ve mesleki bağlılıklarının desteklenmesinin, onların pedagojik etkinlikleri üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bulguların, İngilizce öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerinin öğretmen etkenliğini destekleyici bir unsur olarak değerlendirilmesi gerektiğine dair açıklamalar getirmesi ve öğretmen eğitimi süreçlerinin bireysel kariyer planları doğrultusunda esnekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmesi planlanmaktadır.

Son olarak, üçüncü araştırma sorusu kapsamında, öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların karıştırıcı bir değişken olarak ilişkiler üzerindeki etkisi değerlendirilecektir. Bu durum, öğretmen adaylarının duygusal tutumlarının, empati ve bakış açısı alma gibi sosyal-duygusal becerilerle etkenlik arasındaki ilişkiyi çarpıtma potansiyelini ortaya koyacaktır. Böylece, duyguların yalnızca bağımsız bir psikolojik unsur değil, aynı zamanda pedagojik yeterliğin analizinde dikkatle göz önünde bulundurulması gereken bir değişken olduğu vurgulanacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları, öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını ve mesleki aidiyetlerini desteklemeye yönelik daha bütüncül öğretmen gelişim modellerinin tasarlanmasına katkı sağlayabilecek potansiyel çıkarımlar sunmayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma İngilizce öğretmen adaylarının etkenliğini etkileyen çok boyutlu yapıları inceleyerek, öğretmen yetiştirme programlarının sosyal-duygusal içeriklerle zenginleştirilmesine yönelik bir anlayış sunmaktadır. Empatik ilgi, bakış açısı alma, mesleki planlar ve öğretmenlik mesleğine yönelik duygular gibi bireysel farklılıkların öğretmen etkenliğiyle olan ilişkilerinin incelenmesi, öğretmen yetiştirme alanında sosyal-duygusal yeterlikler ile mesleki

yeterlikler arasındaki etkileşime ışık tutmaktadır. Bu çalışma aracılığıyla elde edilecek bulgular, sadece öğretmen adaylarının pedagojik performanslarını değil, aynı zamanda onların mesleki kimlik gelişim süreçlerini, mesleki bağlılıklarını ve sınıf içi etkileşim kalitelerini de anlamaya yönelik bir anlayış sunmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen eğitimi programlarındaki uygulama derslerinin sosyal-duygusal öğrenme unsurlarıyla bütünleştirilmesine ilişkin öneriler sağlayacaktır. Bununla birlikte, öğretmen etkenliğinin sosyal ve duygusal belirleyicilerle birlikte ele alınması öğretmen yetiştirme sürecinin daha insani, kapsayıcı ve sürdürülebilir çalışmalarla zenginleştirilmesine dikkat çekmektedir. Bu yönüyle araştırma, öğretmen adaylarının yalnızca bireysel gelişim düzeyleri açısından değil; öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirme potansiyeli içermektedir.

1.5 Sayıtlar

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmen adayları ölçme araçlarındaki ifadelere ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi eğitim fakültelerinin İngiliz Dili Eğitimi programlarının, bir, iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarından toplanan verilerle ve veri toplamada kullanılan ölçme araçlarının faktörleriyle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Etkenlik: Farklı bir şekilde davranma, farklılık yaratma ve potansiyel gücünü kullanma (Giddens, 1984)

Empatik ilgi: Sorun yaşayan bireylerin sorunlarıyla ilgilenme ve onların sorunlarına sempati duyma (Davis, 1983)

Bakış açısı alma: Bireyin kendi bakış açısını başkalarının bakış açısına uydurma ve diğer bireylerin durumlarını ya da yaşadıkları olayları kavrama becerisi (Davis, 1983).

Duygu: Üç farklı bileşeni içeren karmaşık bir psikolojik durum: deneyim (bireye özgü), fizyolojik tepki ve ifade etmeye yönelik tepki (Hockenbury ve Hockenbury, 2007).

1.8 Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

Etkenlik, bireylerin kendi yaşamları ve çevreleri üzerinde anlamlı bir şekilde etkiye bulunma kapasitesine sahip oldukları inancını ifade eder. Bu kavram, bireylerin yeteneklerine ve kaynaklarına güvenerek belirledikleri hedeflere ulaşma sürecinde aktif bir rol üstlenmelerini sağlar (Bandura, 1997). Etkenlik, sadece bireyin kendi algı ve becerilerini değil, aynı zamanda çevresel faktörlerle nasıl etkileşimde bulunduğunu da kapsar. Eğitim bağlamında, öğretmenlerin etkenliği, sınıf içindeki karar alma süreçlerine etkin katılımını, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirme yetisini ve karşılaşılan zorluklara çözüm odaklı bir yaklaşım geliştirme becerisini içerir. Bu nedenle, öğretmen etkenliğini anlamak için önce bireylerin kendi güçleri ve çevreleri üzerindeki kontrol algısını nasıl şekillendirdiğini anlamak esastır.

1.8.1 Etkenlik Kavramı ve Tanımı

Etkenlik, bireylerin kendi yaşamları ve çevreleri üzerinde anlamlı bir şekilde etkiye bulunma kapasitesine sahip oldukları inancını ifade eder. Bu kavram, bireylerin yeteneklerine ve kaynaklarına güvenerek belirledikleri hedeflere ulaşma sürecinde aktif bir rol üstlenmelerini sağlar (Bandura, 1997). Etkenlik, sadece bireyin kendi algı ve becerilerini değil, aynı zamanda çevresel faktörlerle nasıl etkileşimde bulunduğunu da kapsar. Eğitim bağlamında, öğretmenlerin etkenliği, sınıf içindeki karar alma süreçlerine etkin katılımını, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirme yetisini ve karşılaşılan zorluklara çözüm odaklı bir yaklaşım geliştirme becerisini içerir. Bu nedenle, öğretmen etkenliğini anlamak için önce bireylerin kendi güçleri ve çevreleri üzerindeki kontrol algısını nasıl şekillendirdiğini anlamak esastır.

1.8.1.1 Etkinlik Kavramının Temelleri

Etkenlik kavramı, bir bireyin kasıtlı olarak hareket etme, seçim yapma ve çevresinde değişim yaratma kapasitesini ifade eder. Etkenlik, insan davranışının temel bir yönü olarak görülür ve bireyin özerklik, kimlik ve sosyal etkileşim anlayışının merkezinde yer alır. Kökleri felsefî, sosyolojik ve psikolojik teorilere

dayanan etkenlik, insanların hem kolaylaştırıcı hem de kısıtlayıcı bağlamlarda eylemleri üzerinde nasıl kontrol sahibi olduklarını açıklamakta etkili bir kavram olarak görülmektedir. Etkenlik kavramını daha iyi açıklayabilmek için kavramın ortaya çıkışı ve onu destekleyen bilimsel araştırmaların bulgularının anlaşılması gerekmektedir.

1.8.1.2 Etkenlik Kavramının Felsefi Temelleri

Etkenlik kavramının kökeni klasik felsefeye dayanmaktadır. Klasik felsefede etkenlik niyetlilik ve amaçlı eylem terimleriyle ilişkilendirilmiştir. Aristoteles telos-amaç ya da son ve prohairesis-seçim ya da kasıtlı tercih hakkındaki ilk fikirleri ortaya atarak insanların akıl ve amaçla hareket etmek için bir kapasiteye sahip olduğunu öne sürmüştür. Aristoteles'in etkenlik görüşüne göre eylemler rasyonel düşünme ve ahlaki görüşlerle şekillenir ve insanlar salt içgüdü ya da zorlamadan ziyade erdemlere göre hareket edebilen özerk faillerdir (Ross, 2009). Modern felsefede etkenlik kavramı, Immanuel Kant ve Jean-Paul Sartre gibi düşünürlerin özgür irade ve özerklik kavramlarını geliştirmesiyle büyük ölçüde değişime uğramıştır. Kant, gerçek ahlaki eylemlerin ancak özerklikle mümkün olabileceğini savunmuştur; bireylerin, dış baskılardan veya arzulardan bağımsız, rasyonel olarak belirli ilkelere veya zorunluluklara göre hareket etmesi gerektiğini iddia etmiştir (Kant ve Schneewind, 2002). Sartre daha sonra bunu genişleterek, insanların temelde özgür olduğunu, ünlü ifadesiyle özgür olmaya mahkûm olduğunu, yani bireylerin kısıtlayıcı koşullar altında bile eylemleri ve seçimleri için tam sorumluluk taşıdığını ifade etmiştir (Sartre, 2003). Bu varoluşçu görüş, etkenliği insanlarda doğuştan var olan bir özellik olarak belirlemekte ve bireylerin kendilerini ve dünyalarını yapısal etkilerden bağımsız olarak seçimleriyle tanımladıklarını ileri sürmektedir.

Klasik ve modern felsefede ele alınan etkenlik kavramı, bireylerin amaçlı eylemleri gerçekleştirme kapasitesine odaklanmış, bu kapasitenin rasyonellik, özerklik ve ahlaki sorumlulukla nasıl şekillendiğini açıklamıştır. Aristoteles'in erdem temelli özerklik anlayışı, Kant'ın rasyonel özerklik ilkeleriyle ve Sartre'ın bireylerin tam sorumluluk taşıyan özgür varlıklar olduğu görüşüyle derinleştirilmiştir. Bu bağlamda etkenlik, yalnızca bireylerin seçim yapma yetisi değil, aynı zamanda bu seçimlerin kişisel değerler ve toplumsal bağlamlarla nasıl etkileşime geçtiği ile ilgilidir. Psikolojide ise etkenlik, bireylerin kendi yaşamları

üzerinde kontrol sağlamasını, kararlarını etkileyen bilişsel süreçleri ve motivasyonel faktörleri kapsayacak şekilde incelenmektedir. Etkenliğin psikolojik boyutlarına odaklanarak bireylerin niçin ve nasıl etkili eylemlerde bulunduklarını açıklayan teorilerin incelenmesi kavramın daha anlaşılır hale gelmesini sağlayacaktır.

1.8.1.3 Etkenliğin Psikolojik Yaklaşımla Açıklanması

Psikolojide, Bandura'nın (1989) öz yeterlik üzerine çalışması, kişinin istenen sonuçları üretme yeteneğine olan inancına odaklanarak etkenlik anlayışına katkı sağlamıştır. Bandura'ya göre, güçlü bir öz yeterlik duygusuna sahip bireyler, engelleri aşma ve hedeflerine ulaşma yeteneklerine inandıkları için daha yüksek düzeyde etkenlik gösterirler (Bandura, 1989). Bandura, Sosyal Bilişsel Kuramda İnsan Etkenliği başlıklı çalışmasında etkenlik kavramını sosyal bilişsel kuramının merceğinden incelemektedir. Bandura, üçlü karşılıklı nedenselliği temel model olarak belirlemiştir ve bu modele göre işlevsellik bireysel (bilişsel ve duygusal), davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile şekillenmektedir. Bu yaklaşım, bireyleri yalnızca dış uyaranlara karşı tepkisel olarak ele alan deterministik görüşleri reddetmekte, bunun yerine insanların içinde bulundukları koşulları etkileyebilen aktörler olduğunu ileri sürmektedir. Kuramda etkenlik öz-yeterlik, öz-düzenleme, özgürlük ve determinizm kavramları esas alınarak açıklanmıştır.

1.8.1.4. Etkenliğin Sosyolojik Yaklaşımla Açıklanması

Bandura'nın (1989) etkenlik kavramının merkezinde öz yeterlik, yani kişinin arzu edilen etkileri üretebileceğine dair inancı yer alır. Öz yeterlik motivasyonu, dayanıklılığı ve performansı etkiler; yüksek öz yeterliliğe sahip olan bireyler engellerle karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dirençli olurken, düşük öz yeterliliğe sahip olanlar zorluklardan kaçınabilir. Bandura, etkenliği, bireylerin hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için sonuçları önceden tahmin etme yeteneğiyle ilişkilendirerek, bu sürecin niyetlilik ve öngörü içerdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, etken bireylerin öz-yansıtma ve öz-düzenleme becerileri de gelişir ve davranışlarını istenen hedeflerle uyumlu olacak şekilde ayarlarlar. Ayrıca Bandura, özgür irade tartışmasını, insanların dışsal ve kişisel faktörler tarafından

belirlenen sınırlar dahilinde kontrol uygulayabilmeleri nedeniyle, insan etkenliğinin determinizmle çatışmadığını öne sürerek ele almaktadır.

Bandura'nın (1989) anlayışında etkenlik çeşitli kavramlarla bir arada açıklanmasının yanı sıra bireysel etkenlik, vekil etkenlik ve toplu etkenlik olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Buna göre bireysel etkenlik kişinin eylemleri üzerindeki bireysel etkisine karşılık gelirken, vekil etkenlik bireysel kontrolün sınırlı olduğu durumlarda kişinin kendi adına hareket etmesi için başkalarına bağlı olması olarak açıklanmıştır. Toplu etkenlik ise karmaşık hedeflere ulaşmada ekip çalışması ve sosyal desteğin önemini vurgulayarak ortak hedeflere ulaşmak için grup olarak çaba sarfetmeyi kapsamaktadır. Bandura'nın etkenlik üzerine çalışmaları özellikle motivasyon, dayanıklılık ve inançların kişisel ve sosyal gelişimdeki rolünün anlaşılmasını sağlamaktadır.

Bandura'nın (1989) etkenlik anlayışı, bireylerin davranışları üzerinde kontrol sağlayarak çevrelerini etkileyebileceğini vurgulamasıyla, etkenliği psikolojik düzeyde detaylı bir şekilde ele almaktadır. Bununla birlikte, etkenlik yalnızca bireylerin bireysel kapasiteleri ve inançlarıyla sınırlı değildir; toplumsal yapıların, kültürel normların ve kurumsal bağlamların etkisi altında da şekillenir. Bu bağlamda, Archer'ın (1995) Analitik Düalizm ve Morfogenetik Yaklaşım teorisi, bireylerin eylemleri ile toplumsal yapıların karşılıklı etkileşimini ve bu etkileşimlerin zaman içindeki dönüşüm süreçlerini anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Etkenliği daha geniş bir sosyolojik bağlamda ele alarak yapı ve birey arasındaki dinamik ilişkiyi açıklayan bu yaklaşıma odaklanmak kavramın ayrıntılı bir şekilde açıklanmasına yardımcı olmaktadır.

Archer'ın (1995) Morfogenetik Yaklaşımı, sosyal teori içerisinde yapı ve etkenlik arasındaki ilişkiye dair detaylı bir anlayış sunan temel bir çerçevedir. Archer'ın analitik düalizm kavramı ve morfogenetik döngü etrafında şekillenen yaklaşımı, bireylerin zaman içinde sosyal yapılarla nasıl etkileşime girdiğini ve bu etkileşimin potansiyel olarak onları nasıl dönüştürdüğünü analiz etmek için dinamik bir model sunmaktadır. Bu yaklaşım, yapısal koşulların bireylerin eylemleri üzerindeki hem kolaylaştırıcı hem de kısıtlayıcı etkilerini dikkate almaktadır.

Archer'ın (1995) analitik düalizm kavramı teorisinin anahtarı olarak görülmektedir. Archer, yapı (sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamlar) ve etkenliğin (bireylerin amaçlı kararlar alma ve özerk hareket etme kapasitesi) analitik olarak farklı olduğunu savunmaktadır. Yapı ve etkenliği birbirine karıştıran teorilerin

(örneğin Giddens'in yapısallaşma teorisi) aksine, bunları karşılıklı olarak yapıcı ve ayrılmaz olarak gören analitik düalizm, bunları etkileşime giren ancak farklı özelliklerini koruyan iki ayrı kavram olarak ele alır. Bu ayrım, sosyal yapıların ve insan etkenliğinin zaman içinde birbirlerini nasıl etkilediğinin daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

Analitik düalizm, bireylerin önceden var olan yapılar içinde hareket ederken, aynı zamanda bu yapıları etkileme ve değiştirme kapasitesine sahip olduklarını ortaya koymaya yardımcı olur. Archer'ın görüşüne göre, yapılar ve aktörler farklı zaman dilimlerinde faaliyet gösterir; yapılar mevcut aktörlerin eylemlerini önceden var eder ve aktörler bu yapılara belirli bir zaman dilimi içinde karşılık verir. Bu bakış açısı sayesinde, örneğin öğretmenlerin (aracılar olarak) eğitim kurumlarında (yapılar olarak) nasıl faaliyet gösterdikleri analiz edilebilir, öğretmenlerin eylemlerinin kurumsal kısıtlamalar tarafından şekillendirildiği, ancak bu kısıtlamalara verdikleri karşılıkların ve çeşitli durumlara adaptasyonlarının da bu kurumları yeniden şekillendirebileceğine dair bir çıkarımda bulunulabilir.

Archer'ın (1995) morfogenetik yaklaşımı, yapı-eylem etkileşiminin zamansal boyutuna vurgu yapmaktadır. Archer, zaman içindeki değişim döngülerine odaklanarak, yapı ya da etkenliğin statik olarak anlamlandırılmasından kaçınır. Bunun yerine hem bireylerin hem de sosyal yapıların sürekli bir evrim halinde olduğunu kabul eden süreçsel bir model sunmaktadır. Her bir yapısal koşullanma, sosyal etkileşim ve yapısal detaylandırma döngüsü farklı bir zaman dilimini yansıtır; bu da araştırmacıların bir dönemdeki yapısal koşulların bir sonraki dönemde etkenliği nasıl etkilediğini ve etkenliğin zaman içinde nasıl yapısal değişim gösterebileceğini incelemelerine olanak tanır.

Eğitim bağlamında, bu zamansal perspektif, değişiklikler hemen olmasa bile öğretmenlerin belirli bir politika dahilindeki eylemlerinin nasıl kademeli olarak reforma yol açabileceğini analiz etmek için özellikle yararlı olarak görülebilir. Örneğin, öğretmenlerin daha öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını savunması başlangıçta dirençle karşılaşabilir, ancak zaman içinde tekrarlanan etkileşimler ve kolektif çabalar kademeli yapısal detaylandırmaya yol açarak bu değerleri yansıtan politika düzenlemeleri veya program reformları ile sonuçlanabilir.

Archer'ın (1995) çerçevesi, zaman içinde yapı ve etkenlik arasındaki etkileşimi vurgulayarak öğretmen etkenliğini anlamak için çeşitli içgörüler sağlar.

Bu içgörüler, öğretmenlerin kurumsal çerçeveler, politikalar ve sosyal normlar arasında gezinmek zorunda oldukları eğitim ortamlarında nasıl faaliyet gösterdiklerini analiz etmek için özellikle yararlı olarak kabul edilebilir. Morfogenetik yaklaşım, öğretmenlerin standartlaştırılmış program, kurumsal hiyerarşiler ve hesap verebilirlik sistemleri gibi yapısal kısıtlamalar dahilinde hareket ettiklerini, ancak tamamen bunlar tarafından kısıtlanmak zorunda olmadıklarını kabul eder. Archer'ın (1995) analitik düalizmine göre, yapı ve etkenlik analitik olarak birbirinden farklıdır ve öğretmenlerin yapısal koşullar tarafından tamamen belirlenmeksizin bu koşullara nasıl tepki verdiğine dair bir analiz yapılmasını sağlar. Bu yaklaşım, eğitim sistemi tarafından dayatılan koşulları yorumlayan, bunlara uyum sağlayan ve bazen de bunlara direnen öğretmenlerin kısıtlayıcı ortamlarda bile eylemde bulunma kapasitelerini anlamak açısından değerlidir (Priestley vd., 2015). Örneğin, öğretmenler öğretim yöntemlerini programla uyumlu hale getirirken aynı zamanda dersleri öğrencilerinin özgün ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir ve belirli kurallar dahilinde bir dereceye kadar özerklik kullanabilirler.

Archer'ın çerçevesi, yapı ve etkenlik arasında ayrım yaparak ve morfogenetik döngüyü vurgulayarak, öğretmenlerin değişim yaratma potansiyeline dikkat çekmektedir. Yapısal koşullar öğretmenlerin eylemlerini şekillendirir, ancak öğretmenlerin etkenliğinin sonuçları zaman içinde yapısal detaylandırmaya veya istikrara katkıda bulunabilir (Archer, 1995). Dolayısıyla bu çerçeve, öğretmen liderliğindeki yeniliklerin, mesleki iş birliklerinin ve kısıtlayıcı politikalara karşı direnişin eğitim yapılarını kolektif olarak nasıl yeniden şekillendirebileceğini anlamak için bir model sunmaktadır. Biesta vd. (2015) tarafından belirtildiği gibi, öğretmenler kolektif eylemde bulunduklarında veya alternatif uygulamaları tutarlı bir şekilde uyguladıklarında, okul politikalarını etkileyebilir veya okul kültüründeki değişimlere katkıda bulunarak eğitim kurumlarındaki değişim önderleri olarak rollerini gerçekleştirebilirler.

Archer'ın çerçevesi, etkenliğin tek seferlik bir eylem değil, yinelemeli bir döngü olduğunu vurgulayarak öğretimde yansıtıcı uygulama ile bir uyum göstermektedir. Öğretmenler sürekli olarak uygulamaları üzerinde düşünür ve morfogenetik döngünün yapısal koşullandırma, sosyal etkileşim ve yapısal detaylandırma sürecini somutlaştırarak hem anlık koşullara hem de uzun vadeli isteklere yanıt olarak ayarlamalar yapar. Schön (1992) tarafından açıklanan

yansıtıcı uygulayıcı kavramı da benzer şekilde, öğretmenlerin eylemlerini ve bu eylemlerin sonuçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri ve gelecek stratejilerini ayarladıkları mesleki uygulamada yansıtmanın önemini vurgulamaktadır. Yansıtıcı uygulama, Archer'ın etkenliğinin geçmiş deneyimler, mevcut etkileşimler ve geleceğe yönelik beklentiler tarafından şekillendirilen döngüsel bir süreç olduğu görüşüyle uyumlu olarak öğretmenlerin değişen sınıf taleplerine uyum sağlamasını ve yanıt vermesini sağlar (Eteläpelto vd., 2013; Priestley vd., 2012).

Archer'ın çerçevesi, etkenliğin tek seferlik bir eylem değil, yinelemeli bir döngü olduğunu vurgulayarak öğretimde yansıtıcı uygulama ile bir uyum göstermektedir. Öğretmenler sürekli olarak uygulamaları üzerinde düşünür ve morfogenetik döngünün yapısal koşullandırma, sosyal etkileşim ve yapısal detaylandırma sürecini somutlaştırarak hem anlık koşullara hem de uzun vadeli isteklere yanıt olarak ayarlamalar yapar. Schön (1992) tarafından açıklanan yansıtıcı uygulayıcı kavramı da benzer şekilde, öğretmenlerin eylemlerini ve bu eylemlerin sonuçlarını eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri ve gelecek stratejilerini ayarladıkları mesleki uygulamada yansıtmanın önemini vurgulamaktadır. Yansıtıcı uygulama, Archer'ın etkenliğinin geçmiş deneyimler, mevcut etkileşimler ve geleceğe yönelik beklentiler tarafından şekillendirilen döngüsel bir süreç olduğu görüşüyle uyumlu olarak öğretmenlerin değişen sınıf taleplerine uyum sağlamasını ve yanıt vermesini sağlar (Eteläpelto vd., 2013; Priestley vd., 2012).

1.8.1.5 Sosyokültürel Perspektiften Etkenlik

Sosyokültürel bakış açısı ile etkenlik kavramı açıklanırken, sosyal etkileşimin, kültürel araçların ve paylaşılan uygulamaların, bireylerin kasıtlı ve amaçlı hareket etme kapasitelerini şekillendirmedeki rolü vurgulanmaktadır. Etkenliği tamamen bireysel bir özellik olarak gören anlayışın aksine, sosyokültürel perspektif etkenliğin sosyal bağlamlarla derinden ilişkili olduğunu ve başkalarıyla iş birliğine dayalı etkileşim yoluyla ortaya çıktığını savunur. Bu teoriler, bireylerin eylemlerine kültürel araçların ve sosyal ilişkilerin nasıl aracılık ettiğine odaklanır ve etkenliğin dinamik etkileşimler yoluyla inşa edildiğini öne sürer.

Sosyokültürel teorinin öne çıkan isimlerinden biri Lev Vygotsky'dir. Vygotsky (1978) Toplum İçindeki Zihin başlıklı eserinde bireylerin nasıl

öğrendiklerini, geliştiklerini ve eylemde bulunduklarını anlamının merkezinde yer alan sosyal aracılık kavramını ileri sürmüştür. Vygotsky'ye göre bilişsel ve davranışsal gelişim, öncelikle kültürel olarak belirli bağlamlarda öğretmenler, akranlar veya mentorlar gibi daha bilgili diğer kişilerle etkileşim yoluyla gerçekleşir. Bu süreç, bireylerin dünyayı anlamalarına ve etkileşimlerine aracılık eden dil, semboller ve eserler gibi kültürel araçların kullanımını içerir. Vygotsky'nin teorisi, etkenliğin bağımsız bir içsel süreç değil, doğası gereği sosyal olan ve kültürel uygulamalar ile sosyal bağlamlardan etkilenen bir süreç olduğunu ifade eder.

Vygotsky, insan bilişinin temelde kültürel araçlarla, özellikle de birey ile sosyal çevre arasında birincil aracı görevi gören dille şekillendiğini savunmuştur. Örneğin dil, bireylerin niyetlerini ifade etmelerini, eylemleri üzerinde düşünmelerini ve bakış açılarını başkalarıyla paylaşmalarını sağlar. Sosyal etkileşim yoluyla bireyler bu araçları içselleştirerek davranışlarını düzenleyebilir ve etkenliklerini kullanabilirler (Vygotsky, 1978). Bu içselleştirme süreci, etkenliğin yalnızca bireysel bir olgu olmadığı, kişinin sosyal çevresinde mevcut olan dilsel ve kültürel araçlar tarafından şekillendirildiği anlamına gelir.

Vygotsky'nin teorisi, sosyal etkileşimin bilişsel gelişimin ve buna bağlı olarak etkenliğin temeli olduğunu ileri sürer. Öğrenme ve etkenlik, bireylerin anlam söyleşmesi gerçekleştirdiği, sorunları çözdükleri ve yeni bağlamlara uyum sağladıkları ortak faaliyetlere katılım yoluyla ortaya çıkar. Vygotsky, tüm ileri zihinsel işlevlerin iki kez ortaya çıktığını belirtmiştir: önce sosyal bağlamda ve sonra içselleştirilmiş bireysel süreçler olarak (Vygotsky, 1978). Bu süreç, etkenliğin başkalarıyla etkileşim yoluyla nasıl kademeli olarak inşa edildiğini ve daha sonra içselleştirilerek bireylerin bağımsız hareket etmesine nasıl olanak sağladığını göstermektedir. Eğitim ortamlarında, öğrencilerin fikir alışverişinde bulundukları, geri bildirim aradıkları, özerklik ve sorumluluğu teşvik eden roller üstlendikleri işbirlikçi öğrenmeye aktif olarak katıldıklarında etkenlik gelişme gösterebilir. Öğretmenler, ortak karar vermeyi gerektiren işbirlikçi görevleri yapılandırarak öğrencilerin etkenliğini artırabilir ve böylece etkenliğin yapılanmasını destekleyen ortamlar yaratabilirler.

Vygotsky'nin sosyal aracılıkla ilgili görüşleri, sosyokültürel teoride daha sonra çalışma yapan bilim insanları tarafından genişletilmiştir. Örneğin Eteläpelto vd. (2013), mesleki etkenliğin, bireylerin iş çevrelerindeki sosyal eylemlere katılım

göstererek ve diğer kişilerle iş birliği içinde rolleri ve sorumlulukları paylaşarak ve anlam söyleşmeleri yaparak gerçekleştirildiğini savunmuştur. Bu görüş, Vygotsky'nin sosyal aracılığa yaptığı vurguyla örtüşmekte ve etkenliği sosyal etkileşim yoluyla gelişen ilişkisel bir yapı olarak konumlandırmaktadır. Eğitimde, Vygotsky'nin teorisinden esinlenen sosyokültürel yaklaşımlar, etkenliğin sosyal katılım yoluyla beslendiği destekleyici öğrenme ortamları yaratmaya odaklanır. Öğretmenlerin işbirlikçi öğrenme, diyalojik öğretim ve akran mentorluğu gibi yöntemleri kullanarak sosyokültürel bir yaklaşım benimsediklerinde, öğrencilerin öğrenmelerinde daha aktif bir rol almalarını sağladıklarını göstermiştir (Mercer ve Howe, 2012). Bu yaklaşımlar, Vygotsky'nin teorisinin sosyal öğrenmeyi vurgulayan eğitim uygulamalarını teşvik ettiğini göstermekte ve destekleyici, etkileşimli bağlamlar içinde etkenliği geliştirmenin mümkün olabileceğinin altını çizmektedir.

Vygotsky'nin (1978) sosyal aracılık konusundaki görüşleri, etkenliği başkalarıyla etkileşim yoluyla şekillenen ve kültürel araçların aracılık ettiği sosyal olarak inşa edilmiş bir süreç olarak anlamak için bir çerçeve sağlamaktadır. Teorisi, eğitim araştırmaları için, özellikle de etkenliğin sınıf ortamlarında nasıl birlikte inşa edildiğini anlamak için geniş kapsamlı çıkarımlara sahiptir. Etkenliği sosyal ve kültürel etkilerin bir ürünü olarak gören Vygotsky'nin çalışmaları, eğitim uygulamalarının, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sahiplenmeleri için güçlendirildikleri ve nihayetinde güçlü bir etkenlik duygusu geliştirdikleri işbirlikçi ortamları teşvik etmeye odaklanması gerektiğini öne sürmektedir. Sosyokültürel teoriye dayanan bu bakış açısı, güncel eğitim uygulamalarında etkili olmaya devam etmektedir.

Eteläpelto vd. (2013) tarafından mesleki etkenlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, özellikle eğitim ortamlarında etkenliğin ilişkisel ve birlikte yapılandırıcı doğasını vurgulamaktadır. Mesleki etkenliğin yalnızca bireysel bir kapasite olmadığını, sosyal etkileşimlere ve paylaşılan uygulamalara derinlemesine gömülü olduğunu savunmaktadırlar. Eteläpelto vd. tarafından tanımlandığı şekliyle mesleki etkenlik, bireylerin veya grupların mesleki rolleri dahilinde seçim yapma, inisiyatif alma ve değişiklik yapma kapasitesini ifade eder. İş yerindeki uygulamaları, örgütsel yapıları ve mesleki kimlikleri müzakere etmeyi ve şekillendirmeyi içerir. Eğitim ortamlarında bu, öğretmenlerin yalnızca birey olarak değil, aynı zamanda

meslektaşları, öğrenciler ve yöneticilerle iş birliği yaparak da etkenlik sergiledikleri anlamına gelir.

Mesleki etkenlik doğası gereği sosyal ilişkiler ile ilgilidir, iş birliğine dayalı uygulamalar ve paylaşılan anlam yaratma süreçleri aracılığıyla ortaya çıkar. Eteläpelto vd., iş birliğinin etkenliği katılımcı problem çözme, roller ve sorumlulukların görüşülmesi ve ortak hedefler oluşturma aracılığıyla teşvik ettiğini savunmaktadırlar. Problem çözme sürecinin ortaklaşa yürütülen bir faaliyet haline getirilmesiyle öğretmenler, programla ilgili yenilikçi adımlar atmak, sınıf davranışlarını yönetmek veya politika değişikliklerine yanıt vermek gibi ortak durumları ele almak için birlikte çalışarak etkenliği birlikte inşa ederler. İş birliği, kaynakları bir araya getirmelerine, uzmanlıklarını paylaşmalarına ve bireysel olarak başarılması zor çözümler üretmelerine olanak tanır. Diyalog ve etkileşim yoluyla, öğretmenler bir ekip veya kuruluş içindeki rol ve sorumluluklarını netleştirir ve müzakere eder. Bu görüşme süreci, sahiplik ve özerklik duygularını geliştirerek kolektif olarak eylemde bulunmalarını sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin başarı durumlarını iyileştirmek veya eğitimde eşitliği teşvik etmek gibi ortak hedefleri tanımlamak için iş birliği yaptıklarında yetkileri artar. Bu ortak hedefler, kolektif bir amaç ve yön duygusu sağlayarak öğretmenleri bu hedeflerle uyumlu hareket etmeye motive eder.

1.8.1.6 Etkenliğin Zamansal ve İlişkisel Boyutu

Emirbayer ve Mische'nin (1998) Zamansal-İlişkisel Etkenlik Teorisi, etkenliği zaman içinde gelişen dinamik, bağlama duyarlı bir süreç olarak anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Bu teori, öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinden yararlanarak, anlık taleplere yanıt vererek ve gelecekteki hedefleri planlayarak karmaşık mesleki ortamlarda nasıl davrandıklarını analiz etmenin incelikli bir yolunu sağladığı için özellikle eğitim araştırmalarıyla ilgilidir. Teori, etkenliği yinelemeli, projektif ve pratik-değerlendirici olmak üzere birbiriyle ilişkili üç boyuta ayırır. Her biri öğretmenlerin eylemlerinin zamansal akışında kritik bir rol oynar. Emirbayer ve Mische (1998), etkenliği zamana bağlı bir süreç olarak konumlandırır ve etkenlik sürekli olarak geçmiş deneyimler, mevcut koşullar ve gelecekteki arzular tarafından şekillendirilir. Etkenliğin sabit bir özellik değil, bu zamansal yönelimlerin dinamik bir etkileşimi olduğunu, bireylerin alışılmış kalıplar, yenilikçi arzular ve durumsal kısıtlamalar arasında gezindiğini savunurlar.

Bu bakış açısı, etkenliği temelde ilişkisel ve bağlama bağımlı olarak görür ve etkenliğin insanların sosyo-tarihsel ilerlemeleri içindeki etkileşimleriyle ortaya çıktığını vurgular.

Etkenliğin yinelemeli boyutu, geçmişin mevcut eylemler üzerindeki etkisini temsil eder. Bireylere zaman içinde istikrar ve süreklilik sağlayan geçmiş düşünce ve davranış kalıplarının seçici olarak yeniden etkinleştirilmesini içerir. Bu boyut aracılığıyla, bireyler mevcut eylemlerini şekillendirmek için geçmiş deneyimlerden, rutinlerden ve yerleşik inançlardan yararlanırlar. Öğretmenler için bu, kariyerleri boyunca geliştirdikleri uygulamalara, sınıf rutinlerine ve pedagojik inançlara güvenmek anlamına gelir. Eğitim bağlamında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz geçmiş deneyimlerinin, öğretim ve sınıf yönetimine yönelik mevcut yaklaşımlarını büyük ölçüde etkilediğini göstermiştir (Biesta ve Tedder, 2007). Örneğin, geçmişte belirli öğretim stratejilerini başarıyla kullanmış olan öğretmenler, bu yöntemlere güvenmeye devam edebilir ve bunları mevcut öğretim taleplerini karşılamak için güvenilir çerçeveler olarak kullanabilirler. Yinelemeli boyut böylece öğretmenlere bir istikrar ve öngörülebilirlik duygusu sağlayarak değişen eğitim ortamlarında uygulamalarında sürekliliği korumalarına olanak tanır.

Etkenliğin projektif boyutu geleceğe odaklanır ve etkenliğin yaratıcılık ve isteklilik yönünü temsil eder. Gelecekteki olası senaryoların, hedeflerin ve ilerlemelerin hayal edilmesinin yanı sıra bu amaçlara ulaşmak için stratejilerin formüle edilmesini içerir. Bu ileriye dönük boyut, bireylerin alternatifler öngörmesini, hedefler belirlemesini ve yerleşik normlardan farklı şekillerde hareket etmesini sağlar. Eğitimde projektif boyut, öğretmenlerin öğrencileri ve kendi gelişimleri için mesleki isteklerini ve uzun vadeli hedeflerini yansıtır. Öğretmenler, öğrenci katılımını artırmak için yenilikçi yöntemler öngörebilir veya idealleriyle uyumlu dönüştürücü eğitim uygulamalarını hayata geçirmeyi hayal edebilir (Priestley vd., 2015). Gelecekteki bu hedeflere yönelik planlama yaparak öğretmenler, alışlagelmiş uygulamaların veya yerleşik rutinlerin ötesine geçmeyi gerektirse bile, öğrenme ortamını proaktif bir şekilde şekillendirmeye çalışırken etkenlik gösterirler. Araştırmalar, mesleki hedefler belirlemeye teşvik edilen öğretmenlerin yeni mesleki gelişim fırsatlarını takip etme, pedagojik teknikleri deneme ve yansıtıcı uygulamalara katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Lipponen ve Kumpulainen, 2011).

Etkenliğin pratik-değerlendirici boyutu, bireylerin geçmiş rutinleri ve gelecek arzularını anlık bağlamın getirileriyle dengeleyen gerçek zamanlı kararlar alma ihtiyacını vurgulayarak şimdiki zamanı ele almaktadır. Bu boyut, bireylerin mevcut durumlarını değerlendirdikleri, birbirine paralel gelişen hususları tarttıkları ve eylemlerini anlık koşullara uyacak şekilde ayarladıkları uygulamaya dönük muhakeme kapasitesini vurgulamaktadır. Öğretmenler için bu, öğretim yöntemlerini sürekli olarak uyarlamak, sınıf dinamiklerini yönetmek ve ortaya çıktıkça öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermek anlamına gelir. Öğretmenler, pratik-değerlendirici boyutun bir parçası olarak yansıtıcı uygulamalarda bulunur, eylemlerini anlık geri bildirimler ışığında değerlendirir ve yaklaşımlarını buna göre ayarlar. Araştırmalar, öğretmenlerin pratik-değerlendirici muhakeme yeteneğinin, ders planlarını değiştirmelerine, öğrenci etkileşimlerini ayarlamalarına ve beklenmedik zorlukların üstesinden gelmelerine olanak tanıdığı için etkili sınıf yönetimi ve öğretimi uyarlama için çok önemli olduğunu göstermektedir (Eteläpelto vd., 2013). Bu yansıtıcı, gerçek zamanlı adaptasyon, öğretmenlerin duyarlı bir şekilde hareket etmelerine olanak tanıyarak uygulamalarının sınıfta güncel ve etkili kalmasını sağlar.

Emirbayer ve Mische (1998) tarafından sunulan çerçeve, özellikle yansıtıcı uygulama üzerinden öğretmen etkenliğini anlamak için pratik çıkarımlara sahiptir. Öğretmenlerin etkenliği bu zamansal boyutların içine gömülüdür, bu da onu sabit bir nitelikten ziyade gelişen bir süreç haline getirir. Bu zamansal-ilişkisel yaklaşım, öğretmenlerin dinamik eğitim ortamlarında rollerini sürekli olarak nasıl algıladıklarına ve uygulamalarını nasıl uyarladıklarına dair içgörü sağlar.

Teori, öğretmenlerin eylemlerini geçmiş deneyimleri ve gelecek hedefleri ışığında değerlendirdikleri yansıtıcı uygulamanın önemini altını çizmektedir. Schön'ün (1983) yansıtıcı uygulayıcı kavramı, gerçek zamanlı değerlendirme ve adaptasyonu vurguladığı için Emirbayer ve Mische'nin modelinin pratik-değerlendirici boyutuyla uyumludur. Öğretmenler geçmiş deneyimlerinden yararlanır (yinelemeli), öğretim için geliştirilmiş yöntemler öngörür ve şu andaki uygulamalarını uyarlar (pratik-değerlendirici), yansıtıcı uygulama yoluyla etkenliği somutlaştırır (Lipponen ve Kumpulainen, 2011). Projektif boyut, öğretmenleri mesleki gelişime katılmaya teşvik eder. Öğretmenler gelecekteki hedefleri doğrultusunda çalışırken ve yeni öğretim standartlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlarken etkenliklerini şekillendirir.

Biesta ve Tedder (2007) tarafından yapılan araştırma, mesleki gelişimi uygulamalarını geliştirmek ve iyileştirmek için bir fırsat olarak gören öğretmenlerin daha yüksek düzeyde etkenlik sergileme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu öğretmenler kişisel ve mesleki hedeflerini belirlemede proaktiftir ve yeni stratejileri uygulamada daha esnek ve yeni durumlara uyum göstermeye açıktır. Teori aynı zamanda öğretmenlerin eğitim politikalarına nasıl tepki verdiklerini de vurgular ki bu da genellikle kurumsal beklentilerle bireysel öğretim tarzlarının dengelenmesini gerektirir. Pratik-değerlendirici boyut bu bağlamda özellikle önemlidir çünkü öğretmenler politikaları sınıflarının gerçeklerine uyacak şekilde yorumlamalı ve uyarlamalıdır. Politika anlayışları çerçevesinde etkenlik gösteren öğretmenler genellikle bu politikaları öğrencilerinin ihtiyaçlarına uyacak şekilde yaratıcı bir şekilde yeniden yorumlayarak etkenliğin uyarlanabilir doğasını ortaya koyarlar (Priestley vd., 2012).

Özetlemek gerekirse, Emirbayer ve Mische'nin (1998) Zamansal-İlişkisel Etkenlik Teorisi, öğretmen etkenliğini geçmiş deneyimleri, gelecek isteklerini ve mevcut uyarlamaları kapsayan zamana bağlı bir süreç olarak anlamak için bir anlayış sunar. Teorinin üç boyutu - yinelemeli, projektif ve pratik-değerlendirici - öğretmenlerin yansıtıcı, uyarlanabilir ve bağlamsal olarak duyarlı bir şekilde nasıl eylemde bulunduklarına ışık tutar. Bu çerçeve, etkenliğe zamansal-ilişkisel bir yaklaşım sunarak, eğitim araştırmacılarının öğretmenlerin geçmiş uygulamalarını, mesleki arzularını ve anlık sınıf gerçekliklerini nasıl dengelediklerini keşfetmelerini sağlar ve öğretmen etkenliğinin dinamik ve ilişkisel doğasının daha derin bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunur.

1.8.1.7 Etkenlik Kavramının Güncel Anlamı ve Eğitim Bağlamındaki Yeri

19. ve 20. yüzyılda, sosyoloji ve psikoloji farklı bilimsel disiplinler olarak ilerlemesiyle beraber, etkenlik kavramsal olarak felsefi tartışmaların ötesine geçerek sosyal ve psikolojik faktörlerin insan eylemlerini nasıl şekillendirdiğine dair deneysel ve teorik içgörülerini içerecek şekilde genişlemiştir. Örneğin Durkheim (1982), etkenliği toplumsal kısıtlamalar çerçevesinde incelemiş ve bireylerin kültürel çevrelerinin sosyal gerçekleri tarafından şekillendirilirken, ahlaki seçim kapasitelerini koruduklarını öne sürmüştür. Weber (1978), sosyal eylem türleri arasında ayrım yaparak ve motivasyonun (değerler ve hedefler gibi) davranışı nasıl

yönlendirdiğini araştırarak, etkenliği daha geniş sosyal ve kültürel bağlamlarla ilişkilendirerek etkenlikle ilgili anlayışı geliştirmiştir.

Bu bulgulara dayanarak, psikoloji ve sosyoloji çalışmaları ilerleme kaydettikçe, etkenlik sadece felsefi bir özerklik kavramı olarak değil, motivasyon, bilişsel inançlar ve insanların içinde faaliyet gösterdiği sosyal ve kültürel yapılar arasındaki karmaşık bir etkileşim olarak anlaşılmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte, etkenlik kavramındaki tezat bir duruma da dikkat çekmek gerekmektedir: bireyler kasıtlı, özerk eylem kapasitesine sahipken, etkenlikleri aynı zamanda kültürel normlar, kurumlar ve sosyal ilişkiler tarafından yönlendirilmektedir. Modern teoriler, etkenliği hem bağımsız eylem kapasitesi hem de bağlama bağlı olarak inceleyerek, etkenliğin hem özgürlük hem de kısıtlama içerdiğini vurgulamaktadır ki bu etkileşim çağdaş sosyal ve psikolojik araştırmalarda (Archer, 1995; Bandura, 1989; Biesta vd., 2015; Bourdieu, 1977; Emirbayer ve Mische, 1998) yer bulmaya devam etmektedir.

Kısaca, etkenlik bireylerin bilinçli hareket etme, özerk seçimler yapma ve çevrelerini etkileme kapasitelerini ifade eder (Archer, 1995; Emirbayer ve Mische, 1998). Bireyleri çevrelerinin ürünü olarak konumlandıran determinist görüşlerin aksine, etkenlik, sosyal ve yapısal kısıtlamaların üstesinden gelmede insan özerkliğini, direncini ve yaratıcılığını vurgular (Bandura, 1989; Giddens, 1984). Kökleri felsefi söyleme dayanan etkenlik, psikolojide öz yeterlik ve motivasyon gibi kavramların içinde tartışılırken, sosyolojide yapı ve bireysel seçim arasındaki ilişkide de yer almaktadır. Etkenliğin sosyal dünya tarafından şekillendirilen ama aynı zamanda onu şekillendiren ikili yönü, bireylerin, özellikle de eğitimcilerin mesleki özerkliklerini nasıl kullandıklarını ve kurumsal dinamikleri nasıl yönlendirdiklerini incelemek için bir çerçeve sağlar. Eğitim ortamlarında, öğretmen etkenliği, öğretmenlerin pedagojik seçimler yapma ve öğrenci ihtiyaçlarına eğitim anlayışlarının getirilerini uyarlayarak yanıt verme becerilerini yansıtan kritik bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır (Biesta vd., 2015). Etkenliği daha geniş bir şekilde anlamak, öğretmenlerin hem değişim aktörleri hem de değişime ayak uydurması gereken bireyler olarak mesleki çevrelerini nasıl etkilediklerini ve bu çevrelerden nasıl etkilendiklerini araştırmak için zemin hazırlar.

1.8.1.8 Öğretmen Etkenliği ve İlgili Araştırmalar

Öğretmen etkenliği, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını, gelişimlerini ve bunlara bağlı olarak öğrenci öğrenimini etkileyen özerk kararlar alma kapasitesini ifade eder. Biesta vd. (2015) etkenliği sosyal ve mesleki bağlamlarda “eyleme geçme”, “düşünme” ve “hissetmenin” bir ürünü olarak tanımlamakta ve etkenliğin statik değil dinamik ve bağlama bağımlı olduğunu öne sürmektedir. Etken öğretmenler kurumların ve politikaların çizdiği çerçeveler dahilinde çalışırken, uyum sağlamak ve yenilik yapmak için yaratıcı yollar bulurlar. Öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun pedagojik kararlar alırlar. Bunlara ek olarak, yansıtıcı uygulama ve kolektif eylem yoluyla program reformlarına katkıda bulunurlar. Dolayısıyla, öğretmen etkenliği, öğretmenlerin kasıtlı olarak hareket etme, karar verme ve uygulamalarını ve çevrelerini eğitim çıktılarına etkileyecek şekilde şekillendirme kapasitelerini ifade eder. Bireysel yetenekler, sosyal bağlamlar ve kurumsal yapıların kesiştiği noktada ortaya çıkar ve öğretmenlerin eğitim politikaları veya programların pasif alıcılarından ziyade aktif aktörler olarak rollerini vurgular. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen etkenliğine yönelik çalışmaların henüz Türkiye’de çok yaygın olmadığı ve kavramın daha çok uluslararası literatürde çalışıldığı görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmen etkenliği kavramı eğitim ve program reformları, okul yönetimi, kapsayıcı eğitim, öğretmen eğitimi gibi konularla ilişkilendirilerek çalışılmış ve araştırmalar çoğunlukla nitel çalışmalar olarak planlanmıştır.

Bu kısımda öğretmen etkenliği üzerine yapılan çeşitli literatür tarama çalışmalarının kapsamı, bulguları ve önerileri ele alınarak kavramın eğitimdeki önemi ve uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Öğretmen etkenliği kavramı üzerine gerçekleştirilen çalışmaları inceleyen araştırmalardan biri “*Kapsayıcı Eğitim için Öğretmen Etkenliğinin Kavramsallaştırılması: Sistemik ve Uluslararası Bir Tarama*” başlıklı çalışmadır (Li ve Rupp, 2020). Makalede kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmen etkenliğinin sistemik bir incelemesi sunulmaktadır. Çalışma, öğretmen etkenliğini kavramsallaştırmayı ve özellikle kapsayıcı eğitim uygulamalarını teşvik etmede bunu mümkün kılan veya kısıtlayan faktörleri belirlemek için uluslararası araştırmaları sentezlemeyi amaçlamaktadır. Bu derlemenin temel amacı, öğretmen etkenliğinin kapsayıcı eğitim bağlamlarında nasıl kavramsallaştırıldığını ve anlaşıldığını keşfetmektir. Öğretmenlerin kapsayıcı pedagojileri hayata geçirme kapasitelerini etkileyen inançları, uygulamaları ve

bağlamsal faktörler arasındaki dinamik etkileşimi anlamadaki boşlukları kapatmayı amaçlamaktadır.

Çalışma, son yirmi yılda yayınlanan veri temelli çalışmaları analiz eden sistematik bir inceleme metodolojisi kullanmaktadır. Kapsayıcı eğitimde öğretmen etkenliğine odaklanan ilgili araştırmaların dahil edilmesini sağlanması esas alınmıştır. Yazarlar, bulguları teorik çerçevelere, metodolojik yaklaşımlara ve bağlamsal faktörlere göre kategorize etmektedir. Çalışmada, kapsayıcı eğitimde öğretmen etkenliği yinelemeli, projektif ve pratik-değerlendirici olmak üzere üç temel boyutu ile ele alınmıştır. Bulgular, kolaylaştırıcı faktörlerin mesleki gelişim fırsatları, işbirlikçi okul kültürleri, destekleyici liderlik ve kaynaklara erişimi içerdiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, sistemdeki katılık, öğretmen özerkliğinin olmaması ve kapsayıcı uygulamalar konusunda yetersiz eğitim, öğretmen etkenliğinin önündeki önemli engellerdir. Çalışma, öğretmen etkenliğinin doğuştan gelen bir nitelik değil, sosyokültürel ve kurumsal faktörlerden etkilenen dinamik ve bağlama bağlı bir yapı olduğunun altını çizmektedir.

Özetle çalışmada, kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmen etkenliğinin teşvik edilmesinin kritik önem taşıdığı sonucuna varılmaktadır. Yansıtıcı uygulamalara odaklanan öğretmen eğitimi programları, katılımcı karar verme ve öğretmenlerin kurumsal kısıtlamaları aşma becerileriyle donatılması da dahil olmak üzere bir takım sistemsel değişiklikler önerilmektedir. Yazarlar, öğretmenleri, farklı öğrenci ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için eğitim uygulamalarını dönüştürebilecek aktif değişim aktörleri olarak görmeyi önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim ortamlarında öğretmen etkenliğine ilişkin boylamsal ve kültürler arası perspektifleri keşfetmek için gelecekte araştırma yapılması önerilmektedir.

İlgili literatürde öğretmen kimliği ve öğretmen etkenliği kavramları birbiriyle yakından ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak Erdem (2020) tarafından kaleme alınan “*Öğretmen Kimliği Araştırmalarında Yeni Bir Kavram: Öğretmen Etkenliği*” başlıklı çalışma gösterilebilir. Çalışmanın amacı öğretmen etkenliğini ve öğretmen kimliğindeki rolünü kavramsallaştırmak için Türk eğitim bağlamına odaklanan kapsamlı bir literatür taraması sunmaktadır. Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, öğretmen etkenliğini öğretmenlerin uygulamalarını şekillendirmek ve bağlamsal zorluklara yanıt vermek için özerk ve yapıcı bir şekilde hareket etme kapasitesi olarak

tanımlayan çalışma, kapsamlı bir bakış sunarak bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Uluslararası literatüre dayanan araştırma, öğretmen etkenliğinin kişisel inançlar, mesleki deneyimler ve bağlamsal koşulların etkileşimi yoluyla nasıl geliştiğini vurgulamaktadır. Bulgular, etkenliğin doğuştan gelen bir nitelik değil, yinelemeli (geçmiş deneyimler), projektif (geleceğe yönelik beklentiler) ve pratik-değerlendirici (mevcut bağlam) boyutlarla ortaya çıkan ve şekillenen bir olgu olduğunun altını çizmektedir.

Güçlü etkenlik sergileyen öğretmenler aktif olarak mesleki gelişimle ilgilenir, eğitim politikalarını uyarlar ya da bunlara meydan okur ve esneklik ve yaratıcılık yoluyla öğrenci başarısını artırmak için çabalar. Ancak, merkezi program ve hesap verebilirlik baskıları gibi sistemik kısıtlamalar öğretmen özerkliğini engelleyebilir. Çalışma, öğretmen etkenliğini teşvik etmenin hizmet öncesi eğitimde, işbirlikçi okul ortamlarında ve katılımcı politika yapımında reformlar gerektirdiği sonucuna varmaktadır. Öğretmen etkenliği eğitim uygulamalarına entegre edilerek, öğretmenlerin değişimin proaktif araçları olarak hareket etmesi, programı verimli bir şekilde uygulaması ve mesleki gelişimi sürekli hale getirmesi söz konusu olabilir. Araştırma, öğretmenlerin reform girişimlerinde kilit paydaşlar olarak güçlendirilmesi için Türk eğitim sisteminde sistemik destek ve kültürel değişimler yapılması çağrısında bulunmaktadır.

Alanyazında öğretmen etkenliği kavramının eğitimcilerin eğitimi perspektifinden çalışıldığı görülmektedir. Paredes (2020) tarafından hazırlanan “*Öğretmen Eğitimcilerinin Mesleki Etkenliği: Bir Literatür Taraması*” başlıklı çalışmada, 2007-2019 yılları arasında yayımlanan literatürü taranarak öğretmen eğitimcilerinin mesleki etkenliği araştırılmaktadır. Çalışmanın amacı alandaki çalışmaların bir haritasını sunmak, çalışmalardaki temel temaları belirlemek ve gelecekteki çalışmalara ışık tutmak için araştırma boşluklarını ortaya çıkarmaktır. Tematik analiz yoluyla öğretmen eğitimcilerinin etkenliğini etkileyen birbiriyle bağlantılı dört tema belirlenmiştir: eğitim politikaları, mesleki gelişim, kimlik ve sosyal adalet. Bu temalar, neoliberal politikalar ve hesap verebilirlik önlemleri gibi sistemsel ve kurumsal yapıların, öğretmen eğitimcilerinin mesleki kimlikleriyle ilgili anlam oluşturma ve değişimi yönlendirme kapasitelerini nasıl mümkün kıldığı ve aynı zamanda ne ölçüde kısıtladığı vurgulanmaktadır.

Bulgular, profesyonel etkenliğin iş birliğine dayalı öğrenme, yansıtıcı uygulama ve destek sistemleri aracılığıyla güçlendiğini ortaya koyarken,

karşılaşılan zorluklar arasında artan performans talepleri ve anlamlı mesleki gelişim için fırsat eksikliği yer almaktadır. Çalışma, çeşitli sosyokültürel ve kurumsal bağlamlarda öğretmen eğitimcilerinin etkenliklerini nasıl ortaya koyduklarının daha derinden anlaşılması için karma yöntemler ve boylamsal tasarımlar kullanan daha çeşitli, kültürler arası araştırmalar yapılması önerisiyle sonuçlanmaktadır. Diğer öneriler arasında demokratik politika süreçlerinin teşvik edilmesi, destekleyici kurumsal ortamlar ve özerklik ile kolektif etkenliği artıran mesleki gelişim girişimleri yer almaktadır.

Öğretmen etkenliği üzerine gerçekleştirilen alanyazın tarama çalışmalarının bir diğeri ilgili literatürdeki çalışmaların çerçevesinin sunulduğu Cong-Lem (2021) tarafından yazılan “*Öğretmen Etkenliği: Uluslararası Literatürün Sistematik Derlemesi*” başlıklı çalışmadır. Çalışmada öğretmen etkenliği üzerine yapılmış 104 ampirik çalışmanın kapsamlı bir incelemesini sunulmaktadır. Bu derleme çalışmasında öğretmen etkenliği kavramının ne ölçüde açıklandığına ve ilgili araştırmalarda ortaya çıkan temaların sunulmasına odaklanılarak literatürde öğretmen etkenliği anlayışının geliştirilmesi, çalışma alanının saptanması, politika ve araştırmalar için öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmaların incelenmesinin ardından ortaya çıkan bulgulardan ilki öğretmen etkenliği üzerine gerçekleştirilen araştırmaların daha çok ABD ya da Avrupa ülkeleri gibi coğrafi olarak belirli bir alanda sınırlı kalmasına yöneliktir. Söz konusu araştırmalar %92,3'lük bir oranla nitel çalışmalar olarak planlanmıştır ve ortaya çıkan çeşitli kuramsal çerçeveler kavramın açıklanmasıyla ilgili ortak bir anlayış getirmekten uzaktır. İncelenen çalışmalarda; öğretmen etkenliğinin uygulanması (Öğretmenler nasıl etkenlik gösterir? Kısıtlamaları nasıl aşar ve değişime nasıl uyum sağlar?), öğretmen bilişi (inançların, bilginin ve algıların etkenlik üzerindeki etkisi), öğretmen etkenliği üzerindeki etkileyici faktörler (kişisel-inançlar, beceriler sosyal-işbirliği ve bağlamsal- politikalar, kaynaklar), öğretmen etkenliğini şekillendiren müdahaleler (Mesleki gelişim, işbirliği ve yansıtıcı uygulamalar teknik yardımın geliştirilmesini sağlar.), öğretmen etkenliğinin çıktıları (öğretmen kimliğinde, yetkinliklerinde ve daha geniş sosyal katkılarında değişiklikler) ve etkenliğin mesleki gelişimdeki rolü (zaman içinde öğretmen eğitiminin gelişimsel süreçleri) olmak üzere altı farklı tema ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın teorik boyutunda öğretmen etkenliğinin bireysel kapasite, stratejiler ve çevresel faktörler tarafından şekillendirilen dinamik, bağlama bağlı bir

olgu olarak çerçeveslendiği görülmektedir. Pratik boyutunda ise öğretmen etkenliğinin mesleki gelişim, iş birliği ve destekleyici politikalar ile öğretmenler oluşturulması gereken bir kavram olduğu savunulmuştur. Ayrıca, farklı bağlamlarda, farklı metodolojik yaklaşımlarla çalışmalar gerçekleştirilmesi ve ortak bir teorik çerçeve oluşturulmasıyla ilgili ihtiyaç vurgulanmıştır. Sonuç olarak bu derleme, eğitimde değişim için çok önemli bir faktör olan öğretmen etkenliğinin altını çizmekte ve kavramın karmaşık yapısını vurgulamaktadır. Çalışmada bireysel, sosyal ve bağlamsal dinamiklerin öğretmen etkenliğini şekillendirmedeki karşılıklı etkileşimini göz önünde bulundurularak, kavramla ilgili çalışmaların araştırma ve uygulamaya yönelik dengeli bir biçimde ilerlemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Deschênes ve Parent (2022) tarafından gerçekleştirilen “*Öğretmen Etkenliği Çalışmalarında Metodoloji: Literatürün Sistemik Bir İncelemesi*” başlıklı çalışma, öğretmen etkenliği üzerine yapılan 164 çalışmayı sistematik olarak incelemekte ve kavramın farklı eğitim bağlamlarında nasıl çalışıldığını ve analiz edildiğini araştırmaktadır. Araştırma, bu çalışmalarda kullanılan araştırma yaklaşımlarını, katılımcı profillerini, veri toplama yöntemlerini ve analitik teknikleri belirlemeye odaklanmaktadır. Bulgular, özellikle vaka çalışmaları ve görüşmeler olmak üzere nitel araştırmaların baskın olduğunu ve veri analizi için kodlamadan yararlanıldığına vurgu yapıldığını ortaya koymaktadır. Çalışmaların çoğunda ekolojik bir bakış açısı benimsemekte, etkenliğin var olduğu bağlamdan beslendiği ve öğretmenler ile çevreleri arasındaki etkileşimler yoluyla dinamik olarak inşa edildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, inceleme metodolojik şeffaflıktaki tutarsızlıkları ve etkenliğin nasıl eyleme geçirildiği konusundaki farklılıkları vurgulamaktadır. Yazarlar, gelecekteki araştırmaların, öğretmen etkenliğinin anlaşılmasını geliştirmek için metodolojik titizliğe, daha fazla şeffaflığa ve kültürler arası perspektifler de dahil olmak üzere daha geniş katılımcı çeşitliliğine öncelik vermesi gerektiği sonucuna varmaktadır. Ayrıca, etkenliğin karmaşıklığını daha kapsamlı bir şekilde yakalamak için karma yöntem yaklaşımlarının geliştirilmesini önermektedirler.

Dinh (2022) tarafından hazırlanan “*Program Reformu Bağlamında Öğretmen Etkenliği: Uluslararası Kapsamlı Bir İnceleme*” başlıklı çalışmada, özellikle K-12 eğitiminde geniş çaplı program değişiklikleri ve yenilikleri sırasında öğretmen etkenliğinin rolü araştırılmaktadır. Çalışma, öğretmen etkenliğinin nasıl

kavramsallaştırıldığını açıklığa kavuşturmayı, öğretmenlerin etkenlik deneyimlerini keşfetmeyi ve kolaylaştırıcı ve kısıtlayıcı faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. On ampirik çalışmanın incelenmesine dayanan bulgular, kişisel inançlar, yapısal koşullar ve kültürel bağlamlar tarafından şekillendirilen öğretmen etkenliğinin nasıl tanımlandığı ve hayata geçirildiği konusunda önemli değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler genellikle programın zorunlu kıldığı uygulamalar ile mesleki özerklikleri arasında gerilim yaşamış, uyum ve yenilikten direnişe kadar değişen tepkiler vermişlerdir. Öğretmen etkenliğini ortaya çıkaran faktörler arasında güçlü liderlik, işbirlikçi okul kültürleri ve mesleki uzmanlık yer alırken, kısıtlamalar arasında katı politikalar, reformlar ile öğretmen değerleri arasındaki uyumsuzluk ve yetersiz kaynaklar yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda, etkili program reformu için öğretmen etkenliğinin teşvik edilmesinin çok önemli olduğu ifade edilmiş ve öğretmenleri değişimin araçları olarak güçlendirmek için daha net politika tutarlılığı, kapsayıcı kararlar alma ve ihtiyaca yönelik mesleki gelişim çalışmaları planlanması önerilmiştir.

Bu bölümde bahsedilen çalışmalar öğretmen etkenliğinin bireysel kapasiteler, mesleki deneyimler ve bağlamsal koşulların kesişiminde şekillenen dinamik ve bağlama bağlı bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kapsayıcı eğitim, program reformları ve öğretmen kimliği gibi bağlamlarda etkenliğin nasıl desteklenebileceği veya engellendiği çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırmalar, mesleki gelişim fırsatları, işbirlikçi okul kültürleri ve destekleyici liderlik gibi faktörlerin öğretmen etkenliğini artırmada kritik bir rol oynadığını vurgularken, merkeziyetçi politikalar ve kaynak yetersizliği gibi unsurların bu süreci olumsuz etkilediğini göstermiştir. Gelecekteki çalışmalarda, öğretmen etkenliğinin daha geniş bir bağlamda, farklı metodolojik yaklaşımlar ve kültürler arası perspektiflerle ele alınması hem kavramın daha iyi anlaşılmasını hem de uygulamada daha etkin bir şekilde hayata geçirilmesini sağlayacaktır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin değişim aktörleri olarak güçlenmesini destekleyecek şekilde düzenlenmesi, eğitimde sürdürülebilir başarı için kritik önemdedir. Tüm bunların yanında, öğretmen etkenliği kavramının doğrudan incelendiği ve birtakım değişkenlerle nasıl ilişkilendiği üzerinde yürütülen çalışmaların takip edilmesi kavramın çok boyutluluğuna ışık tutmak üzere yararlı olacaktır. Bir sonraki kısımda öğretmen etkenliğinin incelendiği nitel ve nicel araştırma örnekleri paylaşılacaktır.

Öğretmen etkenliği, eğitimde değişim ve dönüşüm süreçlerinde öğretmenlerin aktif rol üstlenme kapasitelerini ifade eden kritik bir kavramdır. Bu kavram, bireysel özelliklerin yanı sıra sosyal, kültürel ve bağlamsal faktörlerden etkilenmekte ve dinamik bir yapıya sahiptir. Literatürde öğretmen etkenliği, mesleki özerklik, liderlik, kapsayıcı eğitim, program reformları ve teknolojik yenilikler gibi çeşitli bağlamlarda ele alınmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrenci başarısını artırmak için nasıl hareket ettiklerinin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu kısımda, farklı bağlamlarda öğretmen etkenliğini bilimsel çalışmaları incelenerek, bu önemli kavramın eğitimdeki rolü ve uygulanabilirliği üzerine kapsamlı bir değerlendirme sunulmaktadır.

Öğretmen adaylarının etkenliğinin incelenmesi, geleceğin eğitimcilerinin karmaşık eğitim ortamlarında rollerini nasıl yönlendirdiklerini ve şekillendirdiklerini anlamak için ipuçları vermektedir. Müzik eğitiminde, öğretmenler mesleki gelişimleri sırasında yaratıcılık, pedagoji ve kurumsal kısıtlamaları dengeledikçe etkenliğin özellikle önemli hale gelmesini göz önünde bulundurarak bir çalışma gerçekleştiren Bjørnevoll (2023) Norveç'teki müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında etkenliği nasıl deneyimlediklerini ve hayata geçirdiklerini incelemiştir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının karar verme ve liderlik kapasitelerini mümkün kılan veya sınırlayan faktörlere ışık tutmakta ve öğretmen eğitimi programlarında etkenliğin teşvik edilmesine yönelik öneriler sunmaktadır. Bir vaka çalışması olarak tasarlanan araştırmada, bir öğretmen eğitimi programının dördüncü ve beşinci yıllarında öğrenim görmekte olan dört müzik öğretmeni adayıyla çalışılmıştır. Veriler odak grup görüşmeleri, sınıf içi gözlemler ve yansıtıcı notlar aracılığıyla toplanmış ve Emirbayer ve Mische'nin geçmiş (yinelemeli), şimdiki (pratik-değerlendirici) ve gelecek (projektif) boyutları inceleyen zamansal-ilişkisel etkenlik modeli çerçevesinde analiz edilmiştir.

Çalışma, müzik öğretmeni adaylarının okul otoriteleriyle çatışan beklentiler, zaman kısıtlamaları ve önceden tanımlanmış ders planları gibi yapısal kısıtlamalar nedeniyle bağımsız kararlar alma konusunda sıklıkla engellerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. İşbirlikçi akran desteği etkenliği kolaylaştırırken, katılımcılar bazen rollerinin karmaşıklığını aşmak için özerklik yerine rehberliği tercih etmişlerdir. Bulgular müzik öğretmeni adaylarının etken olma becerilerinin genellikle kendi etkenlik potansiyellerinin farkında olmamaları

nedeniyle sınırlı kaldığını göstermektedir. Araştırmada, öğretmen adaylarında etkenliği teşvik etmenin, yapılandırılmış rehberlik ile bağımsız karar verme fırsatları arasında bir denge gerektirdiği sonucuna varılmaktadır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen yetiştirme sürecinde yansıtıcı uygulamalardan yararlanılması ve etkenliğin zamansal boyutlarının vurgulanarak etkenlik farkındalığını artırılmasına dikkat çekilmektedir. Buna ek olarak, okul deneyimi sürecinde okullardaki mentorların öğretmen adaylarını liderlik rollerini keşfetme ve mesleki geleceklerine dair öngörü oluşturma konusunda özenli davranmalarının yararlı olacağı belirtilmektedir. Gelecekteki araştırmalarda, farklı öğretim bağlamlarında etkenlik gelişimini araştırması ve zaman içindeki ilerlemesini izlemek için boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Jenkins' (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Avustralya'da program değişiklikleri sırasında öğretmenlerin etkenliklerini nasıl kullandıkları incelenmiştir. Üçlü Karşılıklılık Çerçevesi Temel Etkenlik Kavramları modelinin kullanıldığı boylamsal nitel çalışmada, öğretmen etkenliği proaktif (kendi kendine başlatılan değişiklikler), reaktif (zorunlu değişikliklere verilen tepkiler) ve pasif (direniş veya ayrılma) olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmaktadır. Bulgular, proaktif etkenliğin yenilikçi program geliştirme imkânı yarattığını ancak destekleyici liderlik, meslektaşlık ve mesleki gelişim gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Reaktif etkenlik, idari dayatmalar tarafından yönlendirilse de öğretmenlerin öğretme ve öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirmek için değişiklikleri uyarlama çabalarını göstermektedir. Tersine, pasif etkenlik yönetimle zayıf ilişkilerden, destek eksikliğinden veya iş yoğunluğundan ortaya çıkmış, strese ve programa sınırlı uyum gösterilmesine yol açmıştır. Çalışma, öğretmen etkenliğini teşvik etmenin açık iletişim, işbirlikçi liderlik ve öğretmenleri program reformlarını etkili bir şekilde yönlendirmeleri ve sahiplenmeleri için güçlendirecek yeterli kaynak gerektirdiği sonucuna varmaktadır. Program uygulamalarını iyileştirmek için öğretmenlerin karar alma sürecine katılımının önemi vurgulanmaktadır.

Tinn ve Ümarik (2022) tarafından Estonya'da öğretmen etkenliğinin gelişimi özellikle son yıllardaki eğitim reformları bağlamında incelenmiştir. Anketler ve görüşmelerle veri toplanan ve dolayısıyla karma bir yöntem yaklaşımı kullanılan çalışmada, sistemik ve kültürel değişikliklerin öğretmen etkenliğini nasıl mümkün kıldığını veya kısıtladığını araştırılmaktadır. Temel bulgular, Estonya'nın

Sovyet yönetiminden geçişi sırasında olduğu gibi kontrolün azaldığı dönemlerin, etkenlik gelişimi için kritik olan mesleki özerklik ve meslektaş diyalogu duygusunu teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Buna karşılık, neoliberal reformlar artan hesap verebilirlik önlemleri ve performans odaklı politikalar da dahil olmak üzere katı yapılar dayatarak ve mesleki gelişim fırsatlarını azaltarak genellikle etkenliği kısıtlamıştır. Çalışma, öğretmen etkenliğini teşvik etmenin, teorik bilgiyi geliştirmek için mesleki gelişim, katılımcı karar alma ve işbirlikçi okul kültürlerini geliştirmek de dahil olmak üzere sistemik destek gerektirdiği sonucuna varmaktadır. Öneriler arasında bürokratik kısıtlamaların ele alınması ve öğretmenlerin uzun vadeli mesleki hedefler belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmalarına olanak tanıyan çerçevelerin sağlanması yer almaktadır. Bu yaklaşım, etkenliğin sürdürülmesi ve öğretmenlik mesleğinin yaşayabilirliğinin artırılması için gerekli görülmektedir.

Shal vd. (2024) öğretmen etkenliği ve dağıtımçı liderlik arasındaki etkileşimi vurgulayarak sanal uygulama topluluklarının öğretmen liderliğinin geliştirilmesindeki rolünü araştırmıştır. Fenomenolojik bir yaklaşım kullanılarak yürütülen araştırmada, mesleki gelişim için tasarlanmış bir sanal uygulama topluluğuna katılan 12 öğretmenin deneyimleri analiz edilmiştir. Bulgular, sanal uygulama topluluklarının eşitlikçi ve destekleyici bir ortamda akran iş birliğini, kaynak paylaşımını ve profesyonel ağ oluşturmaya sağlayarak öğretmen liderliğini teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen etkenliği, liderlik gelişiminin merkezinde yer alarak öğretmenlerin kendi öğrenmelerini sahiplenmelerine ve yenilikçiliği benimsemelerine olanak tanımaktadır. Dağıtımçı liderlik, geleneksel hiyerarşileri ortadan kaldırdığı ve kolektif sorun çözme ve karar alma süreçlerini teşvik ettiği için kilit bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma, sanal uygulama topluluklarının profesyonel özerkliği işbirlikçi fırsatlarla birleştirerek liderlik gelişimi için verimli bir zemin sağladığı sonucuna varmaktadır. Öneriler arasında sanal uygulama topluluklarının öğretmen gelişimi için fırsat olarak görülmesi, bu topluluklara eşit erişimin sağlanması ve etkilerini en üst düzeye çıkarmak için teknolojik engeller gibi zorlukların ele alınması yer almaktadır.

Pantic vd. (2021) tarafından yürütülen çalışma İsveç'te iki okulda öğretmenlerin, özellikle kapsayıcı uygulamaları teşvik etmek üzere değişimi yürürlüğe koymak için etkenliklerini nasıl kullandıklarını incelemektedir. Araştırmada öğretmenlerin inançlarının, sosyal ağlarının ve kurumsal

bağlamlarının değişim kapasitelerini nasıl etkilediğini araştırmak için sosyal ve epistemik ağ analizi kullanılmaktadır. Bulgular, değişim aktörü olarak hareket eden öğretmenlerin, üstlerine düşen görevi yerine getirmeye odaklananlara kıyasla daha büyük, daha çeşitli ve işbirlikçi ağlara sahip olma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değişim aktörleri, öğrencilerin refahına, ders planlamasına ve genellikle kapsayıcı pedagojik yaklaşımları içeren okul çapındaki girişimlere öncelik vermektedir. Çalışma, öğretmen etkenliğinin son derece durumsal ve ilişkisel olduğu, mesleki özerklik ve okullardaki destek sistemleri tarafından şekillendirildiği sonucuna varmaktadır. Öneriler arasında iş birliğini artırmak, meslektaşlık bağlarını geliştirmek ve öğretmenlerin değişim aktörleri olarak hareket etmelerini sağlamak için destek sağlamak ve nihayetinde daha kapsayıcı eğitim ortamları yaratmak yer almaktadır.

“Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öğretmen Etkenliği: Kapsamlı Bir İnceleme” başlıklı çalışma (Höl, 2024), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kariyer gelişimleri için kritik bir dönem olan meslekteki ilk beş yıllarına odaklanarak, mesleki bağlamlarında nasıl eylemde bulunduklarını sistematik olarak incelemektedir. Araştırmada 53 ampirik çalışmanın PRISMA yöntemi kullanılarak incelenmesi ile, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin etkenliğini etkileyen zorluklar, kısıtlamalar ve kolaylaştırıcı faktörler tanımlanmaktadır. Temel bulgular, yetersiz öğretmen hazırlığı, kaynak eksikliği, katı okul kültürleri ve etkisiz mentorluk ve iş birliği de dahil olmak üzere yetersiz destek sistemlerinin öğretmen etkenliğini engellediğini göstermektedir. Buna karşılık, destekleyici liderlik, mesleki özerklik ve iş birlikçi ortamlar gibi kolaylaştırıcı faktörler dayanıklılığı ve mesleki gelişimi teşvik etmektedir. Çalışma, öğretmen eğitiminin kimlik ve etkenlik gelişimini içerecek şekilde geliştirilmesinin, mentorluk uygulamalarının iyileştirilmesinin ve katılımcı okul kültürlerinin teşvik edilmesinin çok önemli olduğu sonucuna varmaktadır. Bürokratik ve hesap verebilirlik baskılarını ele almak, iş yükünü azaltmak ve yeni öğretmenleri güçlendirmek ve yıpranmayı azaltmak için amaca ve ihtiyaca yönelik mesleki gelişim sağlamak için reformlar yapılması önerilmektedir.

Frösig (2024) tarafından üretken yapay zekanın eğitim bağlamlarında öğretmen etkenliğini nasıl etkilediği araştırılmış ve çözüm olarak bir hibrit zeka çerçevesi önerilmiştir. Araştırma, yapay zekanın birlikte yaratma ve fikir üretme gibi faydalar sunarken, öğretmenlerin harekete geçme, karar verme ve tavır alma

güçlerini azaltarak etkenliklerini zayıflatabileceğini vurgulamaktadır. Bu sorun, genellikle öğretmenlerin teknoloji tasarımına katılımı bir kenara bırakılması, yapay zekanın doğasında var olan özerklikten ve öğrenen merkezli uygulamalara odaklanılmasından kaynaklanmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin yapay zekanın güçlü yönlerinden yararlanırken etkenliklerini korumalarını sağlamak için insan ve yapay zekanın yeteneklerini birleştiren hibrit bir zekâ yaklaşımını savunulmaktadır. Yapay zekanın entegrasyonunun öğretmen özerkliğini koruyarak bireyselliği dengelemesi gerektiği sonucuna varılmakta ve öğretmenlerin bu teknolojilerin pasif kullanıcılarından aktif ortak yaratıcılarına geçmeleri ihtiyacı öne çıkarılmaktadır. Öneriler arasında, etik, insan merkezli eğitim uygulamalarını teşvik ederken öğretmen karar verme ve mesleki gelişimini geliştiren yapay zekâ sistemleri tasarlamak yer almaktadır.

Cochran-Smith vd. (2022) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen eğitiminde öğretmen etkenliğinin kavramsallaştırılması ve rolü incelenmiştir. Araştırma, bireysel kapasiteler ile öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin faaliyet gösterdiği sosyal, kültürel ve yapısal bağlamlar arasındaki etkileşimden ortaya çıktığını düşünerek etkenliğin ekolojik bir yaklaşımla anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bulgular, eğitimcilerin eğitimde eşitlik, adalet ve kamu yararı için değişim aktörleri olarak hareket etmelerini sağlayarak dönüştürücü ve kolektif etkenliği teşvik etmenin önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada öğretmen eğitimindeki bireyci odak eleştirilmekte ve öğretmenleri, öğrenci etkenliğini desteklerken kısıtlayıcı politikaları yönlendirmek ve bunlara meydan okumak için güçlendiren işbirlikçi, bağlam farkındalığı olan uygulamalara doğru bir dönüşüme ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Öneriler arasında, eğitimcileri dönüştürücü rollere hazırlamak için sorgulamaya dayalı yaklaşımları, okullar ve topluluklarla ortaklıkları ve sosyo-kültürel bağlamlarla eleştirel etkileşimi vurgulayan öğretmen eğitimi programlarının tasarlanması yer almaktadır. Çalışma, eğitimi hümanist ve demokratik değerlerle uyumlu hale getirecek sistemsel reformların önemini altını çizmektedir.

Bartell vd. (2019) tarafından yazılan makalede, neoliberal eğitim reformlarının öğretmen etkenliğini nasıl etkilediği ve öğretmenler arasında dayanıklılığı teşvik eden stratejiler araştırılmaktadır. Çalışma, öğretmen etkenliğini, öğretmenlerin mesleki özerkliğini kısıtlayan ve öğretmenlerin yıpranmasına katkıda bulunan yüksek riskli testler, esnek olmayan programlar ve

artan iş yükü gibi sistemik baskıların daha geniş bağlamına yerleştirmektedir. Bandura'nın üçlü etkenlik tasarısında yola çıkan yazarlar, etkenliği teşvik etmenin zorlukları tanımayı, bunları ele almak için stratejiler geliştirmeyi ve bu stratejileri etkili bir şekilde uygulamayı içerdiğini savunmaktadır. Bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının, eğitimcileri eşitlik ve sosyal adalete bağlılıklarını sürdürürken sistemik kısıtlamaların üstesinden gelebilecek araçlarla donatmadaki rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen ağları ve mesleki toplulukların dayanıklılık inşa etmek, sosyal sermaye sağlamak ve aktivizmi sürdürmek için kritik öneme sahip olduğuna dikkat çekilmektedir. Çalışmada, öğretmen eğitiminin dayanıklılığın temeli olarak etkenlik geliştirmeye odaklanmasına yönelik tavsiyelerle son bulunulmakta ve öğretmenleri zorlu bağlamlara uyum sağlamaları ve bu bağlamlarda başarılı olmaları için güçlendiren destekleyici ortamlar yaratmanın önemi ifade edilmektedir.

Chen-Levi vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen “*Küresel Kriz Zamanlarında Dönüştürücü Etkenlik*” başlıklı çalışmada, özellikle COVID-19 salgınına odaklanılarak, öğretmenlerin küresel krizler sırasında dönüştürücü etkenlik mekanizmalarını araştırılmaktadır. İsrail'de yürütülen araştırmada, ilkökul, ortaokul ve liseler dahil olmak üzere farklı eğitim bağlamlarından 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler içeren nitel bir fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Katılımcılar, pandemi sırasındaki deneyimlerini ve eylemlerini yansıtarak algıları, inançları ve başa çıkma stratejileri hakkında görüşlerini paylaşmışlardır.

Çalışmada, dönüştürücü etkenliği mümkün kılan üç temel mekanizma belirlenmiştir. Bu mekanizmalardan ilki ekolojik iklim olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin kişisel inançları, duyguları ve değerleri krize verdikleri tepkilerin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Empati ve gurur gibi olumlu duygular etkenliği mümkün kılarken, korku ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular etkenliği engellemektedir. Etkenliği etkinleştiren ikinci mekanizma teknik altyapı ve dijital beceriler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin dijital becerilerindeki eksiklikleri ve eğitim ortamlarındaki yetersiz altyapı öğretmenlerde stres yaratarak, onların çevrimiçi öğretime uyum sağlamada önemli zorluklarla karşılaşmasına neden olduğu görülmüştür. Ancak, teknolojiyi başarılı bir şekilde öğretime entegre eden öğretmenler bunu yenilik için bir fırsat olarak görmüştür. Dönüştürücü etkenlik üzerinde etkili son mekanizma organizasyonel altyapıdır. Ekip çalışması,

ortak karar alma ve güven ile karakterize edilen destekleyici ve işbirlikçi bir okul ortamı, öğretmenlerin etkenliğini teşvik etmede önemli faktörler olarak açıklanmıştır.

Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin krizleri etkili bir şekilde yönetebilmeleri için kişisel dayanıklılık, mesleki iş birliği ve kurumsal desteğin bir araya gelmesiyle etkinleşecek öğretmen etkenliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Dijital yetkinlikleri geliştirmek için ihtiyaca yönelik mesleki gelişim, destekleyici kurumsal iklimlerin teşvik edilmesi ve eğitimcileri gelecekteki zorluklara hazırlamak için öğretmen refahına öncelik verilmesi önerilmektedir. Çalışmada ayrıca, kriz dönemlerinde sürdürülebilir eğitim uygulamalarının oluşturulmasında kolektif etkenliğin ve ortak karar almanın önemin vurgulanmaktadır. Gelecekteki araştırmaların kültürler arası perspektifleri ve okul liderliğinin dönüştürücü etkenliği desteklemedeki rolünü keşfetmesi önerilmektedir.

Palmer ve Martínez (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen etkenliğinin iki dilli eğitimi nasıl dönüştürebileceği araştırılmaktadır. Öğretmenlerin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki dilli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yetiştirilmesine odaklanılarak, tek dilli normların sınırlılıkları ve iki dilliliğe ilişkin anlayışlara duyulan ihtiyaçlar üzerine odaklanılmıştır. Yazarlar, öğretmenlerin dinamik iki dilliliği benimsemeleri ve eşitlikçi öğrenme ortamları yaratmak için öğrencilerin eğitim ortamlarında iki dili de kullanmaya yönelik davranışlarını kabul etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Çalışmada, mevcut öğretim materyallerinin genellikle tek dilli varsayımları güçlendirdiği, iki dilliliğin dinamik doğasını ve iki dilli öğrencilerin sosyokültürel karmaşıklıklarını göz ardı ettiği vurgulanmaktadır. Etkili iki dilli eğitim, öğretmenlerin katı dil ayrımı politikalarının ötesine geçerek ve iki dilli dil uygulamalarını teşvik ederek öğrencilerin dilsel kaynaklarını birer varlık olarak kullanmalarını gerektirdiğine odaklanılarak öğretmen etkenliğinin desteklenmesiyle kapsayıcı eğitim ortamları ve etkili iki dilli sınıfların yaratmanın mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda dil ideolojilerine odaklanılmadan, eleştirel düşünmeyi içeren ve öğretmen adaylarını çok dilli deneyimlere dahil eden öğretmen yetiştirme programları önerilmektedir.

Liyuan vd. (2024) tarafından kaleme alınan “*Kariyerinin Başındaki Öğretmenlerin Mesleki Etkenlik Algısı, Dönüşümcü Liderlik Vizyonu ve Okul Büyüklüğü Algısı ile İlişkileri*” başlıklı çalışma, kariyerinin ilk yıllarındaki

öğretmenlerin sınıfta etkenliklerini nasıl algıladıklarını, müdürlerin dönüşümcü liderlik vizyonunun etkisini ve okul büyüklüğünün etkenliklerini şekillendirmedeki rolünü araştırmaktadır. Çin'de yürütülen araştırmada, en fazla beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip 779 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmacılar, değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri analiz etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanmışlardır. Bulgular, kariyerlerinin başındaki öğretmenlerin, müdürlerinin dönüşümcü liderlik vizyonu kapasitesine ilişkin algılarından önemli ölçüde etkilenen, nispeten yüksek bir mesleki etkenlik duygusu bildirdiklerini ortaya koymaktadır. Daha küçük okullardaki öğretmenler, daha büyük okullardakilere kıyasla daha yüksek düzeyde işbirlikçi ve dönüştürücü uygulamalar sergilemiştir. Sonuçlar ayrıca müdürlerin dönüşümcü liderlik vizyonunun öğretim uygulamalarında yansıma (reflection) ve adaptasyonu teşvik ederek işbirlikçi bir sınıf ortamını desteklediğini göstermektedir.

Çalışmada, dönüşümcü liderlik vizyonunun kariyerinin başındaki öğretmenler için mesleki etkenliğin kritik bir sağlayıcısı olduğu sonucuna varılmaktadır. Müdürlerin alacağı hizmet içi eğitimlerle, okullarının eğitim vizyonlarının öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesini sağlamaları yolunda adımlar atması mümkün olabileceği belirtilirken, mesleki etkenlik gelişimini desteklemek için daha büyük okullarda kurum kültürünü iyileştirmeye yönelik stratejiler kullanılması önerilmektedir. Son olarak, farklı eğitim bağlamlarında bu dinamikleri daha iyi anlamak için erken mesleki desteğin ve boylamsal araştırmaların önemini vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen etkenliği kavramı, eğitimde değişim ve dönüşüm süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır ve farklı bağlamlarda yapılan araştırmalar, bu kavramın karmaşık ve çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Jenkins (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlerin program değişiklikleri karşısındaki proaktif, reaktif ve pasif tepkilerinin etkenliği nasıl şekillendirdiğini vurgularken, Tinn ve Ümarik (2022) sistemik reformların mesleki özerklik üzerindeki etkilerini irdelenmiştir. Shal vd. (2024) sanal uygulama topluluklarının işbirlikçi liderlik ve öğretmen liderliğini geliştirme potansiyelini ön plana çıkarırken, Pantic vd. (2021) öğretmen etkenliğinin sosyal ve epistemik ağlarla ilişkili dinamik bir yapı olduğunu göstermiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ele alan Höl (2024), dayanıklılık ve mesleki gelişim arasındaki bağlantıyı vurgulamış, Frøsig (2024) ise üretken yapay zekânın

öğretmen etkenliği üzerindeki etkilerine odaklanarak hibrit bir zekâ çerçevesi önermiştir. Ayrıca, Cochran-Smith ve Bartell gibi araştırmacılar, etkenliği sosyal adalet ve dayanıklılık bağlamında ele alırken, Chen-Levi ve Palmer, kriz zamanları ve iki dilli eğitimde öğretmen etkenliğinin önemine dikkat çekmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen etkenliğini artırmak için işbirlikçi liderlik, mesleki gelişim, özerklik ve destekleyici kurumsal yapılar gibi unsurların önemini vurgulamakta ve gelecekte bu alanda daha kapsamlı, kültürler arası ve bağlamsal araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın ana ekseninde bulunan İngilizce öğretmenlerinin etkenliğe yönelik algıları hem dil öğrenim sürecini kolaylaştıran hem de öğrencilerin iletişim becerilerini geliştiren kritik bir unsurdur. Dil öğretiminde etkenlik, öğretmenlerin yalnızca dil bilgisi ve iletişim becerileri aktarmasıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonlarını artırmak, kültürlerarası farkındalığı teşvik etmek ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirmek gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Literatürde, dil öğretmenlerinin etkenliği üzerine yapılan çalışmalar; öğretim yöntemleri, öğretmen inançları, mesleki gelişim fırsatları ve teknolojik araçların entegrasyonu gibi farklı boyutlara odaklanarak bu kavramın derinlemesine incelenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, dil öğretmenlerinin etkenliğini ele alan çalışmaları incelemek, bu önemli kavramın eğitimdeki rolünün ve etkilerinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır.

Dil öğretmenlerinin etkenliğiyle ilgili gerçekleştirilen çalışmaları incelemek üzerine yürütülen araştırmalara örnek olarak gösterilebilecek bir çalışma Miller vd. (2018) tarafından dil öğretmeni etkenliğinin disiplinler arası bir perspektiften incelemesini sunmak üzere tasarlanmıştır. Bu çalışma, etkenlik kavramını çeşitli pedagojik bağlamlarda inceleyen ve dilbilim, psikoloji ve eğitim perspektiflerini bütünlükten dokuz çalışmadan oluşmaktadır. Amaç, dil öğretmenlerinin yapısal ve sosyal kısıtlamaları aşarak etkenliği kullanma biçimlerini ve dönüştürücü uygulamalardan yararlanma süreçlerini anlamaktır. İncelenen çalışmalarda araştırma yöntemleri, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (TESOL) sertifikasyonuna sahip olanlar, hizmet içi öğretmenler ve farklı kültürel ve kurumsal geçmişlerden gelen eğitimciler gibi katılımcıları içeren boylamsal çalışmaları, anlatı analizlerini, görüşmeleri ve yansıtıcı yazıları içermektedir. Başlıca bulgular arasında öğretmen etkenliğinin dinamik ve bağlama duyarlı doğası ve kimlik, duygular, sosyal adalet ve kurumsal politikalarla etkileşimi öne çıkmaktadır.

Çalışmalar, öğretmen hazırlama programlarının eleştirel farkındalık ve uyarlanabilir uzmanlık geliştirmedeki önemini göstermektedir. Yazarlar, dil öğretmenlerini güçlendirmek, mesleki özerkliklerini ve dönüştürücü potansiyellerini artırmak için disiplinler arası yaklaşımların ve kapsayıcı politikaların geliştirilmesini önermektedir.

Weng vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma ikinci dil olarak İngilizce (ESL), yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamlarında ve iki dilli bağlamlarda dil öğretmeni etkenliği üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir analizini sunmaktadır. Çalışmanın amacı dil öğretmenlerinin çalışma ortamlarında etken profesyoneller olarak davranış biçimlerini keşfetmek, literatürdeki boşlukları belirlemek, eğitimciler ve paydaşlar için pedagojik içgörüler sunmaktır. Araştırma sentezi olarak isimlendirilen çalışmada, ağırlıklı olarak 2009 ve 2018 yılları arasında yayımlanan 32 hakemli ampirik çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar, ESL ve EFL sınıflarının yanı sıra iki dilli programlar da dahil olmak üzere çeşitli yerlerdeki eğitim ortamlarını kapsamaktadır. Katılımcılar arasında hem mesleğe yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenler yer almaktadır. İncelenen araştırmalar büyük ölçüde vaka çalışmaları, etnografik çalışmalar ve anlatı araştırması gibi nitel yaklaşımları içermektedir. Görüşmeler ve sınıf gözlemleri ağırlıklı veri toplama yöntemleri olarak kullanılmıştır.

İncelenen araştırmalardaki temel bulgulardan ilki etkenliği etkileyen faktörlerle ilgilidir. Dil öğretmenlerinin inançları, kimlikleri, sosyokültürel bağlamları ve politika kısıtlamaları, etkenliklerini şekillendirmede kritik öneme sahiptir. İkinci olarak, birçok çalışmada, özellikle test odaklı ve merkezden sunulan politikalar bağlamlarında, öğretmenlerin politika kısıtlamalarını nasıl aştıkları ve sınıf içi uygulamalarda nasıl değişiklik yaptıkları vurgulanmıştır. Üçüncü olarak, dil öğretmeni etkenliğinin öğretmen kimliği ve mesleki gelişimle ilişkilendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen kimliği etkenlikle dinamik bir etkileşim içindedir ve mesleki öğrenme toplulukları yansıtma ve iş birliğini teşvik ederek öğretmen etkenliğini destekler.

Yukarıda özetlenen araştırma sentezi çalışmasına benzer bir çalışma Karimi ve Mansouri (2024) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada dil öğretmeni etkenliğinin 2010'dan 2020'ye kadar yapılan çalışmalarda nasıl kavramsallaştırıldığı ve işlevsel hale getirildiği eleştirel bir şekilde incelenmektedir. Öğretmen etkenliğinin öğretmen kimliği, biliş, çevrimiçi eğitim

ve mesleki gelişim gibi faktörlerle olan bağlantılarının incelenmesiyle elde edilen bulgular etkenliğin mesleki gelişimi teşvik etmedeki ve eğitim bağlamlarında adaleti desteklemedeki fonksiyonunu açıklamaya yöneliktir.

Öğretmen kimliği, etkenliğin şekillendirilmesi ve ifade edilmesinde temel bir rol oynamaktadır. Yazarlar, bir öğretmenin kişisel inançları, deneyimleri ve sosyokültürel bağlamları tarafından şekillendirilen mesleki benlik duygusunun, onların aktif bir şekilde hareket etme becerilerini etkilediğini tespit etmişlerdir. Güçlü ve tutarlı bir mesleki kimliğe sahip öğretmenlerin, zorlu veya kısıtlayıcı ortamlarda bile uygulamalarını pedagojik değerleriyle uyumlu hale getirerek eyleme geçme olasılıkları daha yüksektir. Öğretmen kimliğine ek olarak inançlar, bilgi ve düşünme süreçlerini kapsayan öğretmen bilişinin, dil öğretmeni etkenliği ile yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin karar verme ve yansıtıcı düşünme süreçlerinin eylemlerinin temelini oluşturduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler uygulamalarını eleştirel bir gözle değerlendirdiklerinde ve öğrenci ihtiyaçları, program talepleri ve bağlamsal faktörler hakkındaki bilişsel yansımaları dayalı olarak ayarladıklarında öğretmen etkenliğinin davranışa dönüştüğü görülmektedir. Teknolojik ilerlemelerle çevrimiçi eğitimin artan yaygınlığı, dil öğretmen etkenliğinin nasıl ortaya çıktığının yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Yazarlar, sanal öğretim platformlarının öğretmenlere yenilik yapma ve uyum sağlama fırsatları sunduğunu, ancak aynı zamanda daha fazla etkinlik gerektiren zorluklar ortaya çıkardığını tartışmaktadır. Dolayısıyla, çevrimiçi ortamlarda, öğretmenler teknolojik kısıtlamalar, öğrenci katılımı sorunları ve yeni iş birliği biçimleri arasında performans sergilemek zorundadır ve bu da proaktif ve uyarlanabilir bir etkinlik gerektirir.

Son olarak, mesleki gelişim dil öğretmen etkenliğinin hem itici gücü hem de sonucu olarak ifade edilmiştir. Öğretmen etkenliğine odaklanan mesleki gelişim programlarının, eğitimcileri kendi öğrenmelerini sahiplenmeleri ve yeni bilgileri etkili bir şekilde uygulamaları için güçlendirdiği savunulmaktadır. Bu noktadan hareketle, etkili mesleki gelişim öğretmenleri uygulamaları üzerinde düşünmeye, meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya ve yenilikçi yöntemler denemeye teşvik ederek etkenliği beslemektedir. Tersine, hâlihazırda güçlü bir etkinlik sergileyen öğretmenler, mesleki gelişim girişimlerinden faydalanmak ve bu girişimlere katkıda bulunmak için aktif olarak rol almaktadır.

Pincheria ve De Costa tarafından yazılan (2021) “*Eğitimde Adalet Odaklı Çalışma için Dil Öğretmeni Etkenliği: Ekolojik Bir Model*” başlıklı makalede, dil öğretmeni etkenliğinin ekolojik bir çerçeveye kullanılarak eğitim adaletini nasıl ilerletebileceği araştırılmaktadır. Çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğretmenin çok katmanlı karmaşıklığını vurgulayarak, öğretmen etkenliğini mikro (sınıf), mezo (okul ve toplum) ve makro (toplumsal) düzeylerin karşılıklı etkileşimi içinde konumlandırmaktadır. Şili’de İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta olan “Camila” ile gerçekleştirilen vaka çalışması üzerinden, Camila’nın etkenliğinin bu düzeyler tarafından nasıl şekillendirildiği ve sosyal eşitsizlikleri ele alma konusundaki kararlılığı incelenmektedir. Araştırmacılar, Pantić’in (2015) amaç, yetkinlik, özerklik ve düşünümseelliği etkenliğin temel unsurları olarak bütünleştiren modelinden yararlanmaktadır.

Bulgular, Camila’nın etkenliğinin eğitimdeki neoliberal baskılardan, sosyal ve kültürel farkındalığından ve ebeveyn beklentileri ve sistemik kısıtlamalar gibi zorluklar da dahil olmak üzere meslekte izlediği yoldan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, İngilizce öğretmenlerinin sosyal adaleti öğretimlerine entegre etmelerini, eleştirel düşünmeyi teşvik etmelerini ve uygulamalarındaki eşitsizlikleri ele almalarını savunan pedagojik önerilerle sona ermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin etkenlik gelişiminin dinamik ve süregelen doğası vurgulanmaktadır. Bu çalışma, öğretmen etkenliğinin farklı sosyo-politik bağlamlarda nasıl işlediğinin ve dönüştürücü eğitim uygulamalarını nasıl desteklediğinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Karimi ve Mansouri (2024), bu faktörlerin iç içe geçtiğini ve toplu olarak öğretmen etkenliğinin dinamik doğasına katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Bu bağlantıların anlaşılmasıyla, öğretmen eğitimi programları ve okul politikaları, öğretmenleri mesleki bağlamlarında aktif değişim aktörleri olma konusunda daha iyi destekleyebilir.

İlgili literatür incelendiğinde diğer alanlarda olduğu gibi dil öğretmenlerinin etkenliğinin de eğitimde gerçekleştirilen reformlar dahilinde incelendiği görülmektedir. Örneğin; “Çin’deki Program Reformuna Karşılık İngilizce Öğretmeni Etkenliği: Ekolojik Bir Yaklaşım” başlıklı çalışmada (Wang, 2022), İngilizce öğretmenlerinin Çin’in Genel Lise İngilizce Program Standartlarına uyum sağlamadaki rolü incelenmektedir. Ekolojik bir bakış açısı kullanılarak, kişisel, mesleki ve kurumsal faktörlerin program değişikliği sırasında öğretmenlerin eylemlerinin nasıl şekillendirildiği araştırılmaktadır. Çalışma, bu dinamiği

keşfetmek için lise düzeyinde görev yapmakta olan 353 İngilizce öğretmeniyle yapılan bir anket ile üç katılımcıyla gerçekleştirilen vaka çalışmalarını birleştirmektedir.

Temel bulgular, öğretmenlerin çoğunun reform hakkında olumlu inançlara sahip olmasına rağmen, etkenliklerinin mesleki deneyim, okul kültürü ve reform odaklı inançlar gibi faktörler tarafından değişken bir şekilde kısıtlandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, geçmiş deneyimleri, inançları ve hedeflerinden etkilenen kısıtlı, dönüştürücü ve ilerici olmak üzere üç tür etkenlik sergilemiştir. Diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da etkenliğin teşvik edilmesinde mesleki iş birliğinin, destekleyici okul ortamlarının ve yansıtıcı uygulamaların önemine dikkat çekilmektedir. Çalışmanın sonunda sunulan öneriler arasında bireysel ihtiyaçlara özel mesleki gelişim sağlanması, yerel okulların ulusal reformlara ayak uydurmasının sağlanması ve öğretmenlerin pedagojik inançlarını program hedefleriyle uyumlu hale getirmeleri için fırsatlar yaratılması yer almaktadır. Son olarak, eğitim alanındaki değişimler sırasında öğretmen etkenliğinin gelişimini daha fazla incelemek için boylamsal çalışmalara ihtiyaç duyulmakta olduğu belirtilmektedir.

Ashton (2021) tarafından “Çok Düzeyli Dil Sınıflarında İşe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Etkenliği” başlığıyla sunulan çalışmada Yeni Zelanda'da İngilizce yeterliliği bakımından heterojen özellik gösteren sınıflarda ders veren ve meslekte ilk yıllarını yaşayan dil öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar ve mevcut imkânlar incelenmiştir. Sınıfların küçük olması ve dil programlarına kayıtların azalması nedeniyle Yeni Zelanda'da çok seviyeli dil sınıfları yaygındır. Bu tür bağlamlarda öğretmenler, aynı sınıf içinde farklı yeterlik seviyelerinde çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak gibi zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu durumdan hareketle tasarlanan araştırmanın bulgularından ilki program ve kaynak geliştirilmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilgilidir. Kariyerlerinin ilk yıllarında öğretmenler program tasarımında aldıkları sınırlı rehberlikle mücadele etmiş, öğretim materyallerini planlamak ve geliştirmek için önemli ölçüde zaman harcamıştır. Önceden var olan kaynakların eksikliği, çoğu zaman öğretmenlerin kendi kaynaklarını oluşturmalarına yol açarak kişisel zaman ve çaba harcamalarına neden olmuştur. İkinci gruptaki araştırma bulguları ise öğretmen etkenliği ve pedagojik risk alma ile ilgilidir. Karşılaştıkları zorluklara rağmen, mesleğe yeni başlamış dil öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarını deneyerek

önemli bir etkenlik sergilemiş oldukları görülmektedir. Öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına yanıt veren ve öğretim felsefeleriyle uyumlu kararlar alarak uyum sağlama becerilerini ortaya koymuşlardır.

Gao ve Cui (2024) tarafından yürütülen araştırmada İngilizce öğretmenlerinin rollerine ilişkin pedagojik inançları ile COVID-19 salgını sırasında ve sonrasında çevrimiçi öğretim teknolojisini etken olarak kullanmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin pedagojik inançlarının acil bir durumda uzaktan öğretim uygulaması sırasında seçimlerini ve eylemlerini nasıl etkilediğini ve bu uygulamaların yüz yüze öğretime dönüşte nasıl devam ettiğini veya geliştiğini anlamaktır. Vaka çalışması olarak tasarlanan bu nitel araştırma, Çin'in Pekin kentindeki bir üniversitede, çeşitli pedagojik inançları, geçmişleri ve çevrimiçi öğretim deneyimleri nedeniyle seçilen dört İngilizce öğretmenine odaklanarak yürütülmüştür. Veriler, iki dönem boyunca (bahar-2020-uzaktan öğretim ve güz-2020-yüz yüze öğretime dönüş) yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve katılımcı görüşleri yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenler aktarıcı inananlar ve yapılandırmacı inananlar olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır.

Aktarıcı inananlar (örneğin, bir rehber olarak öğretmen) yapılandırılmış bilgi aktarımı ve öğrenci katılımını izlemek için çevrimiçi araçları kullanma eğilimindedir. Yapılandırmacı inananlar (örneğin, şefkatli ve ilgili gösteren bir öğretmen) etkileşimli ve insancıl yaklaşımlara öncelik vermiş, öğrencilerin yaratıcılığını ve duygusal bağlarını geliştirmek için çevrimiçi platformlardan yararlanmıştır. Aktarıcı öğretmenler teknolojiyi verimliliği artıracak bir araç olarak görürken, yapılandırmacı öğretmenler uzaktan öğretimin işbirlikçi öğrenmeyi desteklemedeki sınırlılıklarıyla mücadele etmiştir. Araştırma, temel pedagojik inançların öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin etken kararlarını şekillendirmede kritik bir rol oynadığı sonucuna varmaktadır. Öğretmenlerin inançlarını etkili öğretim stratejileriyle uyumlu hale getirmelerine yardımcı olmak için yansıtıcı uygulamaların öğretmen eğitimine entegre edilmesini önerilmektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenleri karma öğretim modellerine hazırlamak ve gelecekteki krizlere uyum yeteneklerini artırmak için güçlü dijital altyapı ve mesleki gelişim gibi noktaların öğretmen yetiştirme programlarında göz önünde bulundurulmasına dikkat çekilmektedir.

Sonuç olarak, dil öğretmenlerinin etkenliği, öğretim sürecinde ve eğitim reformlarına uyumda kilit bir rol oynamakta, öğretmen kimliği, pedagojik inançlar, mesleki gelişim ve bağlamsal faktörlerle güçlü bir etkileşim içinde şekillenmektedir. İncelenen çalışmalar, dil öğretmenlerinin yalnızca bilgi ve beceri aktarıcıları değil, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artıran, kültürlerarası farkındalığı teşvik eden ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlayan aktif değişim aktörleri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen etkenliği, bağlama özgü dinamikleri, profesyonel özerkliği ve yenilikçi uygulamaları teşvik ederek eğitimde dönüşümü mümkün kılmaktadır. Bununla birlikte, politika kısıtlamaları, teknolojik zorluklar ve yetersiz destek mekanizmaları öğretmen etkenliğini sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, destekleyici okul ortamlarının oluşturulması, eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilmesi ve kapsayıcı politikaların geliştirilmesi, öğretmen etkenliğini güçlendirmek için önemli adımlardır. Gelecekteki araştırmaların, öğretmen etkenliğinin sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesi için bağlamsal ve kültürel dinamikleri daha derinlemesine incelemesi ve disiplinler arası bir yaklaşımla etkenlik kavramına katkıda bulunması önerilmektedir.

1.8.2 Empatik İlgı Kavramı

Empatik ilgi, psikoloji ve sosyal bilimlerde, empatinin duygusal bir bileşeni olarak tanımlanan ve başkalarının ihtiyaçlarına yönelik şefkat ve yardım etme arzusunu kapsayan önemli bir kavramdır. Empati genel olarak, başkalarının duygularını anlama ve paylaşma yeteneği olarak tanımlanırken, empatik ilgi bu deneyimin daha spesifik bir yönünü ifade eder. Bu kavram, özellikle bir bireyin sıkıntı veya zorluk içinde olduğunu fark ettiğimizde ortaya çıkan, onlara karşı şefkat, merhamet ve yardım etme isteği ile karakterize edilen duygusal bir tepkidir (Davis, 1983). Empatik ilgi, kişinin yalnızca diğerinin duygusal durumunu anlamakla kalmayıp, onların ihtiyaçlarını gidermek ve acılarını hafifletmek için bir motivasyon geliştirmesini de içerir.

Empatik ilgi, empatinin bilişsel ve duygusal boyutları arasındaki farkı vurgular. Bilişsel empati, başkalarının bakış açısını alma ve onların ne hissettiğini anlamak için zihin okuma süreçlerini içerirken (Decety ve Jackson, 2004), empatik ilgi duygusal bir yanıt olarak ön plana çıkar. Bu duygusal tepki, sıkıntı veya acı çeken birine karşı güçlü bir şekilde diğer odaklı bir yaklaşımı temsil eder. Örneğin,

bir bireyin acı çektiğini görmek, kendi içimizde bir üzüntü duygusu yaratabilir; ancak empatik ilgi, bu hissi aşarak onların acısını hafifletme arzusuna dönüşür. Bu özellik, empatik ilginin bireyi prososyal davranışlara yönlendiren önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir (Batson, 1991). Empatik ilginin temelinde, kişinin diğer bireylere yönelik odaklanması yatar. Bu yönüyle, bireyin kişisel rahatsızlık ya da stres yaşadığı kişisel sıkıntı duygularından ayrılır. Örneğin, bir başkasının acı çektiğini görmek kişisel rahatsızlık yaratabilir, ancak bu daha çok bireyin kendi rahatı ile ilgilidir ve prososyal davranışları teşvik etme olasılığı daha düşüktür (Batson, 2011). Empatik ilgi ise bireyi dışa dönük bir şekilde harekete geçirerek, yardım etmeye ve destek olmaya teşvik eder.

1.8.2.1 Empatik İlginin Sosyal ve Kültürel Belirleyicileri

Empatik ilgi, çeşitli psikolojik ve sosyal faktörlerle şekillenir. Örneğin, bireylerarası yakınlık, bağlanma tarzı, sosyal normlar ve bireyin kendine özgü kişilik özellikleri bu duygusal tepkilerin yoğunluğunu ve yönünü etkileyebilir. Araştırmalar, kadınların genellikle empatik ilgi seviyelerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun, toplumsal cinsiyet rollerine ve sosyalleşme süreçlerine dayalı olduğu düşünülmektedir (Eisenberg ve Lennon, 1983). Bununla birlikte, kültürel faktörler de empatik ilginin ifade edilme biçimlerini etkileyebilir. Bireyci toplumlar, empatik ilginin kişisel seçimlere dayalı olduğunu vurgularken; kolektivist toplumlar, bu tür tepkileri grup dayanışmasının bir parçası olarak görebilir (Markus ve Kitayama, 1991).

1.8.2.2 Nörobilim Perspektifinden Empatik İlgi

Nörobilimsel açıdan bakıldığında, empatik ilginin beyinde belirli bölgelerle ilişkilendiği görülmektedir. Özellikle anterior singulat korteks ve insula gibi bölgeler, başkalarının acısını görme ve hissetme durumlarında aktif hale gelir (Singer vd., 2004). Aynı zamanda, oksitosin hormonu gibi biyolojik faktörlerin de empatik ilgi üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Oksitosin, sosyal bağlanmayı artırırken empatik tepkilerin yoğunlaşmasına yardımcı olur (Zak vd., 2007). Sonuç olarak, empatik ilgi, başkalarının duygusal durumlarına karşı duyarlı bir şekilde yanıt vermek ve onları destekleme arzusu ile karakterize edilen ve hem bireylerarası ilişkilerde hem de toplumsal bağlamda kritik bir rol oynayan bir kavramdır. Bu

kavram, yalnızca duygusal bir yanıt değil, aynı zamanda etik davranışların temelinde yer alan bir motivasyon kaynağıdır.

1.8.2.3 Duyuşsal ve Bilişsel Perspektiften Empatik İlg

Duygusal perspektiften incelendiğinde empatik ilginin bireylerin sıkıntı veya zorluk yaşayan birine karşı hissettikleri duygusal bağda derin kökleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu duygusal bileşen sıcaklık, özen, şefkat ve üzüntü gibi duygusal tepkilerle karakterize edilir. Bu duygular bireyin başkalarının acılarını anlamalarını sağlayarak içsel bir bağ oluşturur. Kasıtlı düşünceleri içeren bilişsel süreçlerin aksine, empatik ilginin duygusal yönü daha anlık ve içgüdüselidir. Örneğin, bir çocuğun ağladığına şahit olmak içgüdüsel bir endişe ve koruyuculuk dalgası uyandırabilir ve bu da bu duygusal bağın gücünü gösterir. Araştırmalar, empatik ilginin duygusal boyutunun, duygusal empati ile ilişkili nöral mekanizmalar tarafından desteklendiğini vurgulamaktadır. Fonksiyonel MRI (fMRI) kullanan çalışmalar, anterior insula ve anterior singulat korteks gibi beyin bölgelerinin, bireyler bir başkasının acısını algıladığında aktive olduğunu ve duygusal bir rezonansı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Singer vd., 2004). Bu içgüdüsel bağlantı, empatik tepkilerin başlatılması için temel oluşturmaktadır ve prososyal karar vermede rol oynamaktadır (Decety, 2010).

Empatik ilgi öncelikle duygusal bir tepki olsa da bilişsel unsurlardan yoksun değildir. Süreç, başka bir kişinin sıkıntısını tanımayı ve bunu kendi özel durumu bağlamında yorumlamayı içerir. Bu, gözlemcinin yalnızca kişinin sıkıntı içinde olduğunu değil, aynı zamanda bunu neden yaşadığını ve bunu neyin hafifletebileceğini anladığı belirli bir düzeyde bakış açısı almayı gerektirir. Bilişsel entegrasyon, duygusal tepkinin uygun ve etkili bir şekilde kanalize edilmesini sağlar. Örneğin, yiyecekleri taşımakta zorlanan yaşlı bir kişinin sadece duygusal desteğe değil, fiziksel yardıma da ihtiyacı olduğunu anlamak, empatik ilginin bilişsel boyutunu gösterir. Bu entegrasyon Hoffman (2001) tarafından vurgulanmış olup, bilişsel işlem sürecinin bir değerlendirme süzgecinden görevi görmekte olduğu ve empatik tepkinin sıkıntı içindeki bireyin gerçek ihtiyaçlarıyla uyumlu hale gelmesini sağladığı açıklanmıştır. Bunlara ek olarak, Decety ve Jackson (2004) bakış açısı almanın medial prefrontal korteksi devreye soktuğunu, bunun da bir başkasının deneyimlerini anlamayı ve uygun eylemleri yönlendirmeyi

kolaylaştırdığını öne sürmektedir. Bu bilişsel yön, empatik ilgiyi dürtüsel duygusal tepkilerden ayırarak tepkilerin anlamlı ve faydalı olmasını sağlamaktadır.

1.8.2.4 Empatik İlginin Motivasyonel Boyutu

Empatik ilgiyi pasif empatiden ayıran şey, onun doğasında var olan motivasyon güdüsüdür. Empatik ilgi bireyleri başkalarının acılarını hafifletmek için proaktif adımlar atmaya zorlar. Bu, doğrudan yardım sunmak (örneğin, aç bir insana yiyecek sağlamak), duygusal destek (örneğin, yas tutan bir arkadaşını teselli etmek) veya daha geniş çaplı savunuculuk (örneğin, sosyal adalet için kampanya yürütmek) gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Motivasyonel boyut, duygusal ve bilişsel bileşenleri somut bir fark yaratabilecek somut eylemlere dönüştürmenin bir parçasıdır. Batson (1991) yardımseverliği açıklarken, empatik ilginin, bireyler harekete geçmek için herhangi bir dış yükümlülükle karşılaşmadıklarında bile yardım etme davranışının önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Eisenberg ve Fabes (1990) daha yüksek empatik ilgi sergileyen çocukların akranlarıyla paylaşımda bulunmak veya onları rahatlatmak gibi prososyal davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Beyin görüntüleme çalışmaları da bu boyutu desteklemekte, ventral striatum ve prefrontal korteks gibi ödül ve karar verme ile ilişkili beyin bölgelerinin, bireyler empatik motivasyonlarla hareket ettiklerinde aktive olduğunu göstermektedir (Zaki ve Ochsner, 2012). Bu durum, empatik ilgiden beslenen yardım davranışının yalnızca sosyal açıdan faydalı değil, aynı zamanda içsel olarak da ödüllendirici olduğunu göstermektedir.

Empatik ilginin duygusal yönü, bilişsel entegrasyon ve motivasyonel boyutu birbiriyle bağlantılıdır ve karşılıklı olarak birbirini güçlendirir. Duygusal bileşen ilk olarak ilgi duygusunu tetikler, bilişsel entegrasyon verilen tepkinin bireye özel ve duruma uygun olmasını sağlar ve motivasyonel yön eylemi yönlendirir. Bu bileşenler empatik ilginin insan etkileşimlerinde nasıl işlediğini anlamak için kapsamlı bir çerçeve oluştururlar, bu da onu sosyal bağları güçlendirmede ve prososyal davranışları teşvik etmede kritik bir faktör haline getirir. Duygusal derinliği, bilişsel netliği ve motivasyonel dürtüsüyle empatik ilgi, insan ilişkilerinin geliştirilmesinde, acıların azaltılmasında ve şefkatli toplulukların oluşturulmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu boyutları anlamak,

empatinin nasıl geliştirebileceğine ve anlamlı eylemlere nasıl kanalizere edebileceğine dair bir içgörü sağlar.

1.8.2.5 Gelişimsel Perspektiften Empatik İlg

Duygusal ve sosyal gelişimin kritik bir bileşeni olan empatik ilgi, başka bir kişinin sıkıntısına karşılık olarak şefkat, sempati ve özen gibi diğer odaklı duyguları deneyimleme kapasitesini ifade eder (Batson, 2011). Gelişim psikolojisi, bu yeteneğin nasıl ortaya çıktığını, geliştiğini ve yaşam boyu kişilerarası etkileşimleri nasıl etkilediğini araştırır. Empatik ilginin kökleri bebeklik dönemine dayanır ve bu da bu tepkinin biyolojik bir temeli olduğunu düşündürmektedir. Yeni doğanlar, diğer bebeklerin ağladığını duyduklarında ağlamak gibi empatik tepkilerin ilkel biçimlerini sergilerler; bu olgu bulaşıcı ağlama olarak adlandırılır (Simner, 1971). Bu davranışın, başkalarının duygusal durumlarına yanıt vermek için erken bir kapasiteyi yansıttığı için empatik ilginin bir öncüsü olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar 1 ile 2 yaşları arasında empatik ilgiye daha yakın davranışlar sergilemeye başlarlar. Sıkıntılı bir akranlarını rahatlatmaya çalışabilir veya üzgün görünen birine oyuncak verebilirler. Bu davranışlar, başkalarının duygularının kendilerinininkinden farklı olduğuna dair bir anlayışın geliştiğine işaret eder ve bu da ben-öteki farklılaşmasının ortaya çıkmasıyla kolaylaşır (Zahn-Waxler vd., 1992). Bu erken dönem prososyal davranış, prefrontal korteks ve anterior singulat korteks gibi duygu düzenleme ve sosyal biliş ile ilişkili beyin bölgelerinin olgunlaşması ile desteklenir (Decety, 2010).

Çocuklar bilişsel olarak geliştikçe, başka bir kişinin bakış açısını alma becerileri empatik ilgilerini artırır. Yaklaşık 4 ya da 5 yaşına geldiklerinde, çocuklar başkalarının duygularını daha karmaşık bağlamlarda anlayabilirler, örneğin daha önceden tanık olmadığı veya deneyimmediği olaylar hakkında üzgün hissedebilirler (Eisenberg vd., 2006). Genellikle zihin teorisi olarak adlandırılan bilişsel empatideki bu ilerleme, duygusal tepkilerin başkalarının ihtiyaçlarıyla daha derin ve daha doğru bir şekilde uyumlaştırılmasını sağlar. Empatik ilgi aynı zamanda kişinin kendi duygusal uyarılmasını düzenleme becerisine de dayanır. Böyle bir düzenleme olmadan, başkalarının sıkıntısına maruz kalmak kişisel sıkıntıya yol açabilir; bu da prososyal eylemi engelleyebilecek kendine odaklı bir tepkidir. Bu duygu düzenleme kapasitesi, beynin düzenleyici ağlarındaki artan

bağlantı ile kolaylaştırılarak çocukluk ve ergenlik boyunca gelişmeye devam eder (Decety ve Svetlova, 2012).

Ebeveynlik empatik ilginin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Empatik davranışı model alan, çocuklarının duygularını onaylayan ve prososyal eylemleri teşvik eden ebeveynler, çocukların bu özellikleri geliştirmesi için bir temel oluşturur. Örneğin, çocukları samimi ve duyarlı bir şekilde yetiştirme çocuklarda daha yüksek empatik ilgi düzeyleriyle ilişkilendirilmiştir (Zhou vd., 2002). Sadece aile değil, çocuğun içinde yaşadığı toplumdaki kültürel normlar ve değerler empatik ilginin ifade ediliş biçimini şekillendirir. Örneğin, kolektivist kültürler genellikle karşılıklı bağımlılığı ve prososyal davranışları vurgulayarak bireyci kültürlerle kıyasla daha yüksek düzeyde empatik ilgiyi teşvik eder (Hoffman, 1996).

Ergenlik döneminde empatik ilgi daha incelikli hale gelir ve ahlaki muhakeme ve kimlik gelişiminden etkilenir. Ergenler adalet ve hakkaniyet gibi soyut ilkeleri empatik tepkilerine entegre etmeye başlar, bu da savunuculuk ve özgeci davranışlara ilham verebilir (Eisenberg ve Spinrad, 2014). Yetişkinlikte, empatik ilgi genellikle yaşam deneyimleri, sosyal roller ve devam eden bilişsel ve duygusal gelişim tarafından şekillendirilir. Boylamsal çalışmalar, empatik ilginin istikrarlı olduğunu ancak bakım sorumlulukları veya empatiyi vurgulayan mesleki roller gibi çevresel taleplere bağlı olarak dalgalanabileceğini göstermektedir (Batson, 2011).

Tüm bireyler yüksek düzeyde empatik ilgi geliştirmez. Genetik yatkınlıklar, olumsuz çocukluk deneyimleri ve gelişimsel bozukluklar gibi faktörler gelişimini engelleyebilir. Örneğin mizaç, olumsuz deneyimler veya nörogelişimsel bozukluklar bireylerin geliştirdiği empatik ilgilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Zor mizaçlı çocuklar duygu düzenlemede zorluklar yaşayabilir ve bu da empatik ilgi kapasitelerini sınırlandırabilir (Knafo vd., 2008). İhmal veya travmaya maruz kalma, güven ve duygusal bağların gelişimini bozarak empatik tepkileri engelleyebilir. Otizm spektrum bozukluğu gibi durumlar bakış açısı alma becerilerini etkileyerek empatik ilginin ifade edilmesini etkileyebilir (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004).

Empatik ilgi gelişim psikolojisi perspektifinden incelendiğinde, bireylerin başkalarının duygusal durumlarına karşılık olarak şefkat, sempati ve yardım etme arzusu geliştirmesinin dinamik ve çok boyutlu bir süreç olduğu görülmektedir. Bu kapasite, biyolojik temellerle başlar ve sosyal etkileşimler, ebeveynlik tarzları ve

kültürel normlar gibi çevresel faktörlerle şekillenir. Erken çocukluktan itibaren başlayan empatik davranışlar, bilişsel ve duygusal olgunlaşma süreciyle birlikte karmaşıklılaşarak ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde ahlaki muhakeme, adalet ve yardımseverlik gibi daha soyut kavramlarla bütünleşir. Bununla birlikte, genetik, mizaç, olumsuz yaşam deneyimleri ve nörogelişimsel bozukluklar gibi bireysel farklılıklar, empatik ilgi düzeylerinin çeşitlenmesine neden olabilir. Empatik ilginin gelişimsel temellerini anlamak, bu yeteneğin insan ilişkileri ve sosyal uyum üzerindeki kritik rolünün anlaşılmasına olanak tanır. Bununla birlikte, empatik ilginin yalnızca gelişimsel bir bakış açısıyla değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal psikoloji perspektifinden de ele alınması, bu kavramın daha geniş bir çerçevede yorumlanmasına katkı sağlayacaktır. Bir sonraki bölümde, empatik ilginin sosyal bağlamdaki rolü ve duygusal süreçlerle ilişkisi incelenecektir.

1.8.2.6 Sosyal ve Duygusal Psikoloji Perspektifinden Empatik İlgi

Sosyal ve duygusal psikoloji perspektifinden empatik ilgi, şefkat, özen ve bir başkasının sıkıntısına derin bir bağ ile eşleşen duygusal bir tepkidir. Sadece birinin durumunu anlamanın veya kabul etmenin ötesine geçerek, acılarını hafifletmek için yardımsever davranışlarda bulunma motivasyonu olarak ortaya çıkar. Kavram genellikle kişisel sıkıntı (kendine odaklı duygusal tepki) ve bilişsel empati (başkasının duygusal deneyimini paylaşmadan onun zihinsel durumunu anlamak) ile karşılaştırılır (Batson, 2011; Decety ve Jackson, 2004). Sosyal psikoloji, empatik ilginin gruplar içinde prososyal davranış, güveni ve iş birliğini teşvik eden temel bir mekanizma olduğunu vurgulamaktadır. Bireylerin kendi çıkarları yerine başkalarının refahına öncelik verdiği ahlaki karar verme sürecinin temelini oluşturur (Eisenberg vd., 2006). Duygusal psikoloji, empatik ilginin duygusal düzenleme ve duygusal rezonans arasındaki etkileşimden nasıl ortaya çıktığını araştırır ve bağ kurma ve kişilerarası anlayışı teşvik etmedeki rolünü vurgular. Bu boyutların tümü hem duygusal bir deneyim hem de sosyal olarak yapıcı eylemin itici gücü olarak empatik ilgiye ilişkin kapsamlı bir görüş sunmaktadır.

1.8.2.7 Empatik İlginin Toplumsal ve Profesyonel Bağlamlardaki Rolü

Empatik ilgi, toplumda sosyal uyumun ve prososyal davranışların teşvik edilmesinde önemli bir rol oynar. Ahlaki karar verme, iş birlikçi davranış ve

kişilerarası ilişkilerin temelini oluşturur, özgecilik ve etik davranış için bir temel görevi görür. Pasif duygusal tepkilerden farklı olarak empatik ilgi, doğrudan destek, savunuculuk veya duygusal güvence olarak ortaya çıkabilen ve kişinin eyleme geçmesini sağlayan içsel bir motivasyon içerir. Empatik ilginin bu boyutu, Batson'ın (2011) gerçek empatik ilginin yalnızca bir başkasının refahını artırmayı amaçlayan özverili prososyal davranışa yol açtığını öne süren empati-özgecilik hipoteziyle uyumludur. Bu anlamda, empatik ilgi sadece duygusal bir deneyim değil, aynı zamanda sosyal olarak yapıcı eylemin de itici gücüdür.

Duygusal boyut empatik ilginin tam merkezinde, özünde yer almaktadır. Bu duygusal tepki, başka bir kişinin kötü durumuna karşı sıcaklık, özen ve şefkat duygularını içerir. Genellikle bir başkasının acısına tanık olmakla tetiklenir ve sıkıntının sadece kabul edilmesinin ötesine geçen içgüdüsel bir bağlantı oluşturur. Bu duygusal rezonans, ahlaki bir yükümlülük veya kişisel sorumluluk duygusu yaratarak bireyleri harekete geçmeye zorlar. Araştırmalar, empatik ilginin, gözlemcinin diğer kişinin acısını hak edilmemiş ya da adaletsiz olarak algıladığı durumlarda daha güçlü olduğunu ortaya koymakta ve bu yapının ahlaki temellerini vurgulamaktadır (Eisenberg vd., 2006).

Duygusal temeline ek olarak empatik ilgi, onu diğer duygusal tepkilerden ayıran motivasyonel bir bileşen taşır. Bu motivasyon doğası gereği prososyaldır ve bireyleri genellikle kişisel bir bedel karşılığında başkalarına yardım etmeye iter. Harekete geçmeden sempati duymayı içerebilen pasif empatinin aksine, empatik kaygı gözlemciyi acıyı hafifletmeyi amaçlayan davranışlarda bulunmaya zorlar. Decety ve Jackson (2004) bu motivasyonel yönün, empati hissetmek ve prososyal eylemler gerçekleştirmek arasındaki boşluğu doldurmak için çok önemli olduğunu ve empatik ilgiyi ahlaki davranışın merkezi bir bileşeni haline getirdiğini savunmaktadır.

Empatik ilginin çeşitli sosyal ve duygusal bağlamlarda geniş kapsamlı etkileri vardır. Kişilerarası ilişkilerde güven, yakınlık ve iş birliğini artırır ve sağlıklı etkileşimler için bir temel taşı görevi görür. Reis vd. (2004) empatik ilginin, yakın ilişkiler kurmak ve sürdürmek için çok önemli olan akran duyarlılığını artırdığını vurgulamaktadır. Öğretmenlik, danışmanlık ve sağlık hizmetleri gibi profesyonel ortamlarda empatik ilgi, etkili bakım verme ve etik karar verme süreçlerine katkıda bulunur. Yüksek düzeyde empatik ilgi sergileyen profesyoneller, hizmet verdikleri kişilerin ihtiyaçlarını anlamak ve ele almak için

daha donanımlıdır ve sağladıkları hizmetin çıktıları daha niteliklidir. Daha geniş toplumsal bağlamlarda empatik ilgi, sosyal değişim ve yardımsever davranış için bir katalizör görevi görür. Gruplar arası etkileşim programları gibi empati ve şefkati geliştirmek için tasarlanan müdahaleler, önyargıyı azaltmak ve sosyal uyumu teşvik etmek için genellikle empatik ilgiyi artırmaya dayanır (Pettigrew ve Tropp, 2008). Ancak, özellikle bireylerin kronik acılara maruz kaldığı bakım hizmeti gerektiren mesleklerde empati yorgunluğu veya tükenmişliğini önlemek için empatik ilgi dengelenmelidir (Figley, 2013).

Empatik ilgi, duygusal rezonans, bilişsel değerlendirme ve prososyal motivasyonu bütünleştiren çok yönlü bir yapıdır. Empatinin temel bir bileşeni olarak, özgeci davranışın temelini oluşturur ve sosyal uyumu güçlendirir, bu da onu sosyal ve duygusal psikolojinin odağı haline getirir. Duygusal, bilişsel ve motivasyonel boyutları arasındaki etkileşim, empatik ilginin hem bir deneyim hem de eylem odaklı bir tepki olmasını sağlayarak bireysel ve kolektif refahı şekillendirir. Empatik ilginin mekanizmalarını ve etkilerini anlamak sadece insan davranışını anlamamızı geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda empatiyi geliştirmeyi, önyargıyı azaltmayı ve çeşitli bağlamlarda ahlaki davranışı teşvik etmeyi amaçlayan müdahaleleri de bilgilendirir.

1.8.2.8 Teorik Çerçeve de Empatik İlgi

Empatik ilgi kavramını açıklamak için duygusal, bilişsel ve motivasyonel boyutlarını ele alan çeşitli teorik çerçeveler ortaya çıkmıştır. Bu teoriler sadece empatik ilginin nasıl ortaya çıktığını açıklamakla kalmayıp, aynı zamanda onun prososyal eylemleri teşvik etme ve sosyal bağları güçlendirmedeki rolünü de vurgulamaktadır. Gelişim psikolojisinden nörobilime ve evrimsel perspektiflere kadar uzanan bu çerçeveler, empatik ilginin farklı bağlamlarda ve yaşam evrelerinde nasıl işlediğine dair kapsamlı bir anlayış sunmaktadır. Aşağıda, empati ve prososyal davranış çalışmalarında temel bir teori olan Batson'ın (1991) empati-özgecilik hipotezinden başlayarak empatik ilgi yapısını aydınlatan temel teoriler paylaşılmaktadır.

Empati-özgecilik hipotezi empatik ilginin, bireyleri başkalarının ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yardım etmeye yönlendiren içsel bir motivasyon kaynağı olduğunu ileri sürmektedir (Batson, 1991). Bu hipotez, insanların başkalarının sıkıntısını hafifletmek için yardım etme davranışında bulunmasının

altında yatan temel nedenin, empati kaynaklı bir altruistik motivasyon olduğu fikrine dayanmaktadır. Batson, bu hipotezi doğrulamak için empatik ilgi ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi deneysel olarak araştırmış ve bu iki kavram arasındaki bağlantıyı detaylı bir şekilde açıklamıştır. Empati-özgecilik hipotezine göre, bir kişi başkasının sıkıntısını gördüğünde, empatik ilgi devreye girer ve bu ilgi, bireyi, karşı tarafın sıkıntısını hafifletmek için harekete geçmeye yönlendirir. Bu bağlamda empatik ilgi, başkalarının ihtiyaçlarını kendi kişisel çıkarlarından veya beklentilerinden bağımsız olarak merkeze alan bir prososyal motivasyon kaynağıdır. Empatik ilgi duyan bireyler, yardım etme davranışını yalnızca karşı tarafın iyiliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirir. Bu, yardımın, bireyin kendi çıkarını artırmak ya da sosyal onay kazanmak gibi dışsal motivasyonlarla yapılmasından farklıdır.

Batson (1991) tarafından gerçekleştirilen deneylerde katılımcılar, sıkıntı içindeki bir kişi hakkında bilgilendirilmiş ve iki farklı koşulda değerlendirilmiştir. Yüksek empati koşulunda, katılımcılara sıkıntı çeken kişinin bakış açısını benimsemeleri ve bu kişinin duygularını anlamaya çalışmaları talimatı verilmiştir. Düşük empati koşulunda ise katılımcılara daha objektif bir yaklaşım benimsemeleri ve kişinin durumunu dışarıdan gözlemlemeleri söylenmiştir. Elde edilen veriler yüksek empati koşulundaki katılımcıların yardım etme olasılıklarının, düşük empati koşulundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, bu yardım etme davranışı, yalnızca katılımcıların kişisel rahatsızlıklarını azaltmaya yönelik olmadığı, aksine yardım etme isteğinden kaynaklandığı bulunmuştur (Batson ve Shaw, 1991).

Empati-özgecilik hipotezi, bireylerin yardım davranışlarını açıklarken egoistik motivasyon anlayışlarına karşı çıkar. Egoistik motivasyon anlayışları, bireylerin yardım etme davranışlarının yalnızca ödüller elde etme, suçluluk duygusundan kaçınma veya kişisel rahatsızlığı azaltma gibi bencil motivasyonlardan kaynaklandığını savunur. Ancak Batson (1991), empatik ilginin bu tür egoistik açıklamalardan farklı olarak, saf bir altruistik motivasyon yarattığını öne sürmüştür. Örneğin, bir kişinin sıkıntıya maruz kalan birine yardım ettikten sonra, bu yardım davranışını gizli tutması, bireyin sosyal onay ya da ödül beklentisi olmaksızın hareket ettiğini gösterebilir.

Batson'ın (1991) empati-özgecilik hipotezi, empati ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi anlamada çığır açıcı olmasına rağmen eleştirilerle de

karşılaşmıştır. Özellikle empatiye dayalı yardım davranışlarının tamamen altruistik motivasyondan kaynaklandığı fikri bazı araştırmacılar tarafından sorgulanmıştır. Örneğin, Cialdini vd. (1997), bireylerin başkalarına yardım ederken kendi duygusal huzurlarını sağlamayı hedeflediklerini, bu nedenle yardımın egoistik motivasyonlara da dayanabileceğini öne sürmüşlerdir. Ancak Batson, empati-özgecilik hipotezini savunarak, empatik ilginin egoistik motivasyonların ötesinde bir faktör olduğunu deneysel verilerle desteklemeye devam etmiştir.

Sonuç olarak, Batson'ın (1991) empati-özgecilik hipotezi, empati ve yardım davranışları arasındaki ilişkiyi anlamada önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu hipotez, empatik ilginin, bireyleri başkalarının iyiliği için harekete geçiren saf bir altruistik motivasyon yarattığını öne sürer. Hipotez, yardım etme davranışlarının altında yatan motivasyonları anlamaya yönelik araştırmalara önemli bir katkı sağlarken, empatik ilginin prososyal davranışlar üzerindeki etkisinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi için bir temel oluşturmuştur. Bu nedenle, Batson'ın hipotezi hem sosyal psikoloji hem de duygusal temellere dayalı olarak empati araştırmalarına ışık tutmaya devam etmektedir. Ancak empatik ilgi, yalnızca bireysel motivasyonları açıklamakla kalmayıp, aynı zamanda ahlaki gelişim ve toplumsal sorumluluk gibi daha geniş süreçlerle de ilişkilidir. Bu noktada, Hoffman'ın (2000) empati teorisi devreye girer ve empatik ilginin yalnızca bireysel davranışlarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda ahlaki gelişimin merkezi bir bileşeni olarak nasıl yapılandırıldığını açıklar. Hoffman'ın teorisi, empatiyi hem bilişsel hem de duygusal yönleriyle ele alarak, empatik ilginin yaşam boyu gelişim sürecindeki dinamiklerini ve toplumsal ahlakla ilişkisini derinlemesine incelemektedir. Bu bağlamda, Hoffman'ın empati teorisi, empatik ilginin gelişimsel boyutlarını anlamak için geniş bir çerçeve sunar.

Hoffman'ın Gelişimsel Empati Teorisi (2000), empatinin yaşam boyu nasıl geliştiğini anlamak için bir açıklama sunmakta ve empatinin ahlaki gelişim ve prososyal davranıştaki rolünü vurgulamaktadır. Hoffman (2000) empatiyi, başka bir kişinin duygusal durumu veya koşuluyla uyumlu ve bu durum tarafından ortaya çıkarılan duygusal bir tepki olarak tanımlar. Hoffman, bir başkasının bakış açısını anlamayı içeren bilişsel empatinin aksine, duygusal yöne, özellikle de empatik ilgiye odaklanmaktadır. Hoffman'ın teorisi biyolojik yatkınlıkları, duygusal tepkileri ve bilişsel yetenekleri bir araya getirerek empatinin sosyalleşme ve kişisel

deneyimlerle şekillenen bir dizi aşama ve mekanizma yoluyla geliştiğini öne sürmektedir.

Hoffman (2000) empatinin ortaya çıkma ve gelişme sürecini taklit, klasik koşullanma, doğrudan ilişkilendirme, bakış açısı alma, rol alma olmak üzere beş unsurlar açıklamaktadır. İlk olarak, bebekler diğer bebeklerin ağlamalarına karşılık olarak ağlamak gibi ilkel empati biçimleri sergilerler. Bulaşıcı ağlama olarak adlandırılan bu olgu, bilişsel işlem gerektirmeyen motor taklit ve duygusal bulaşma gibi doğuştan gelen mekanizmaları yansıtır (Simner, 1971). Zamanla çocuklar başkalarının sıkıntılarını kendi sıkıntı deneyimleriyle ilişkilendirir ve bu da empatik ilgiyi teşvik eder. Örneğin, üzgün olduğunda rahatlatılan bir çocuk, benzer durumlarda başkalarına karşı duyarlılık geliştirebilir. Bilişsel yetenekler olgunlaştıkça, çocuklar başkalarının duygularını kişisel olarak deneyimledikleri durumlarla ilişkilendirmeye başlar. Bu durum duygusal ve deneyimsel anlayış arasında köprü kurarak daha karmaşık empatik tepkileri harekete geçirir. Sözlü iletişim ve başkasının bakış açısını alma becerisi empatiyi önemli ölçüde geliştirir. Çocuklar 4 ya da 5 yaş civarında empati duyma yeteneği geliştirir, bu da yabancı ortamlarda bile başkalarının duygularını ve motivasyonlarını anlamalarına olanak tanır (Eisenberg vd., 2006). Ergenlik döneminde bireyler, yoksulluk veya adaletsizlik gibi daha geniş toplumsal veya küresel sorunlarla empati kurmalarını sağlayan soyut düşünme becerileri kazanır. Bu aşama, empatinin daha gelişmiş ve ahlaki yönelimli bir biçimini temsil eder (Hoffman, 2000).

Hoffman (2000) yukarıda belirtilen unsurlara paralel dört gelişimsel aşama tanımlamaktadır. Bu aşamalardan ilki küresel empati (bebeklik dönemi) olarak belirlenmiştir. Bu aşamada bebekler öz-öteki ayırımından yoksundur ve başkalarının sıkıntılarını kendi sıkıntılarıymış gibi tepki verirler. Taklit davranışlarında görüldüğü gibi, bu aşamada duygusal bulaşma hakimdir. Benmerkezci empati (12-36 aylık dönem) olarak adlandırılan ikinci aşamada çocuklar kendileri ve başkaları arasında ayırım yapmaya başlarlar, ancak yine de başkalarının sıkıntılarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirirler. Örneğin, bir 12-36 aylık bir çocuk ağlayan bir akranına en sevdiği oyuncacı sunabilir ve oyuncacın kendisini rahatlattığı için onu da rahatlatacağını varsayabilir. Başkalarının duygularına yönelik empati (erken çocukluk dönemi) olarak belirlenmiş üçüncü aşamada çocuklar, başkalarının kendilerinininkinden bağımsız duyguları olduğunu anlar ve etraflarındaki bireylerin ihtiyaçlarına daha uygun şekilde yanıt verebilirler.

Bakış açısı alma becerileri ortaya çıkmaya başlar ve bu da bağlama daha duyarlı empatik tepkiler verilmesini sağlar. Dördüncü aşama başkalarının yaşam koşullarına yönelik empati (ergenlik ve sonrası) aşamasıdır. Bu ileri aşamada empati soyutlaşır ve genelleşir. Ergenler ve yetişkinler hiç tanımadıkları bireyler veya gruplarla empati kurabilir ve empatileri eşitsizlik veya iklim değişikliği gibi uzun vadeli veya toplumsal konulara kadar uzanır.

Hoffman (2000), empatinin ahlaki gelişim için bir temel oluşturduğunu ve özgecilik, hakkaniyet ve adalet gibi davranışları etkilediğini savunmaktadır. Empatinin hem prososyal davranış için bir motivasyon kaynağı hem de suçluluk veya utanç gibi ahlaki duyguların düzenleyicisi olarak hareket edebileceğini öne sürmektedir. Tekrarlanan deneyimler yoluyla bireyler empatik tepkileri ahlaki ilkeler olarak içselleştirir ve bu ilkeler etkileşimlerine ve karar verme süreçlerine rehberlik eder (Hoffman, 2000). Hoffman ayrıca empati ve adalet arasındaki dengeyi de vurgulamaktadır. Empati başkaları için özen ve endişeyi harekete geçirirken, ahlaki muhakeme bireylerin rekabet halindeki ihtiyaçları veya çıkarları değerlendirmelerine yardımcı olur. Örneğin, çatışma durumlarında, bir taraf için empatik ilgi, ilgili tüm taraflar için adalet düşünceleriyle dengelenmelidir.

Hoffman'ın teorisi etkili olmakla birlikte, eleştirmenler teorinin bilişsel ve kültürel faktörleri daha geride bırakarak duygusal süreçlere aşırı vurgu yaptığını savunmaktadır. Örneğin kültürel normlar, empatinin nasıl ifade edildiğini ve değer gördüğünü önemli ölçüde şekillendirmektedir (Mesquita vd., 2016). Ayrıca, mizaç, erken yaşam deneyimleri veya otizm spektrum bozukluğu gibi nörogelişimsel koşullar nedeniyle tüm bireyler aynı şekilde empati geliştirmez (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004). Bu eleştirilere rağmen Hoffman'ın teorisi, duygusal ve bilişsel süreçlerin yaşam boyu nasıl etkileşime girerek prososyal davranışı ve ahlaki muhakemeyi şekillendirdiğine dair içgörüler sunarak empati çalışmalarında yol gösterici olmaya devam etmektedir.

Hoffman'ın (2000) Gelişimsel Empati Teorisi, empatik tepkilerin duygusal ve bilişsel mekanizmalar aracılığıyla nasıl geliştiğine dair temel bir anlayış sunarken, Zihin Teorisi kavramı, inançlar, niyetler ve duygular gibi zihinsel durumları kendine ve başkalarına atfetme becerisine odaklanarak tamamlayıcı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu bakış açısı alma kapasitesi, empati gelişiminde, özellikle de bireylerin başkalarının kendilerininkinden farklı duygu ve düşünceler yaşayabileceğini anlamalarını sağlamada önemlidir. Hoffman empatinin duygusal

ve ahlaki boyutlarını vurgularken, Zihin Teorisi bu anlayışı bilişsel süreçlerle birleştirerek bireylerin başkalarının içsel deneyimlerini zihinsel olarak nasıl temsil ettiklerini ve tahmin ettiklerini keşfetmek için bir çerçeve sunar. Hoffman'ın teorisinde özetlenen duygusal derinliğin Zihin Teorisi'nin bilişsel karmaşıklığıyla bütünleştirilmesiyle, empatinin ve insan etkileşimindeki rolünün daha bütüncül bir resmi ortaya çıkmaktadır.

1.8.2.9 Zihin Teorisi ve Empatik İlg

Zihin teorisi doğrudan empatik ilgi ile bağlantılı bir teori olmasa da daha geniş empati sürecini açıklamak için bilişsel bir çerçeve sağlamaktadır. Zihin teorisi, zihinsel durumları -inançlar, arzular, niyetler ve duygular- kendine ve başkalarına atfetme ve bu durumların bireyler arasında farklılık gösterebileceğini kabul etme becerisini ifade eder (Premack ve Woodruff, 1978). Zihin teorisi başkalarının zihinsel durumlarını anlamaya ve tahmin etmeye odaklanırken, empatik ilgi başkasının iyiliği için merhamet veya sempati ile ortaya çıkan duygusal, diğer odaklı bir tepkiyi içerir (Batson, 2011).

Zihin teorisi, bireylerin başkalarının duygusal durumlarını fark etmelerini ve anlamalarını sağlayan bilişsel bir bakış açısı getirir. Bu anlayış, bir kişinin bir başkasının sıkıntısını kendine özgü deneyimleri ve bakış açıları içinde anlamlandırmasını sağladığından, empatik ilgi oluşturma'nın temelini oluşturur. Örneğin, bir kişinin sadece düştüğü için değil, başkalarının önünde utandığı için üzgün olduğunu anlamak zihin kuramının göstergesidir. Araştırmalar, zihin teorisinin kişisel sıkıntı gibi ben odaklı duygular ile empatik ilgi gibi diğer odaklı duygular arasında ayrım yapmak için kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu ayrım, zihin teorisi gelişimiyle ortaya çıkan bir beceri olan, diğer kişinin zihinsel ve duygusal durumunu kişinin kendisinden ayrı olarak tanımaya dayanır (Decety ve Jackson, 2004). Zihin teorisi olmadan, bir birey başkasının sıkıntısı karşısında bunalmış hissedebilir ancak bu tepkiyi şefkatli eyleme dönüştürecek bilişsel netlikten yoksun olabilir.

Zihin teorisi ve empatik ilgi genellikle çocukluk döneminde, özellikle de çocukların zihin teorisi gelişiminde önemli bir dönüm noktası olan yanlış inanç anlayışı sergilemeye başladığı 4 yaşından sonra paralel olarak gelişir (Wimmer ve Perner, 1983). Bu aşamada çocuklar, başkalarının kendilerinkinden farklı inançlara veya duygulara sahip olabileceğini fark ederek daha karmaşık empatik

tepkiler verebilirler. Örneğin, bir arkadaşının oyuncağını kaybettiğini düşündüğü için ağladığını anlayan 5 yaşındaki bir çocuk (oyuncak yakınlarda bir yerde saklı olsa bile) zihin teorisi sergiliyor demektir. Empatik ilgi ile birleştiğinde, bu anlayış çocuğu arkadaşını teselli etmeye veya oyuncağın yerini göstermeye motive edebilir.

Zihin teorisi empatik ilgiyi kolaylaştırırken, etkisi bireyler ve bağlamlar arasında farklılık gösterebilir. Örneğin, otizm spektrum bozukluğu olanlar gibi zihin teorisi eksikliği olan bireyler, bakış açısı alma konusunda yaşadıkları zorluklar nedeniyle genellikle empatik ilgi geliştirmekte de güçlük çekerler (Baron-Cohen vd. 2001). Tersine, bazı psikopatik eğilimlerde görüldüğü gibi, bilişsel anlayış duygusal etkileşimle bütünleşmezse, ileri zihin teorisi yetenekleri her zaman empatik ilgi ile sonuçlanmayabilir (Shamay-Tsoory vd., 2010). Zihin teorisi ve empatik ilgi arasındaki etkileşim, sosyal bilişin karmaşıklığının altını çizmektedir. Zihin teorisi, empatik ilginin duygusal derinliğini zenginleştirerek, bir başkasının ihtiyaçlarına yönelik incelikli bir anlayış sağlar. Teorik bir perspektiften bakıldığında, bu bağlantı prososyal davranışta bilişsel ve duygusal süreçlerin entegrasyonunun önemine dikkat çeker (Decety, 2010). Sonuç olarak, zihin teorisi, empatik ilginin ortaya çıkması ve gelişmesi için gerekli bilişsel iskeleyi sağlar. Zihin teorisi, bireylerin başkalarının benzersiz zihinsel ve duygusal durumlarını anlamalarını sağlayarak, duygusal tepkileri amaca yönelik şefkat eylemlerine dönüştürür. Biliş ve duyguların bu şekilde bütünleştirilmesi, anlamlı sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve prososyal davranışların teşvik edilmesi için temeldir.

Empati, genel olarak bireylerin başkalarının duygusal durumlarını anlama ve onlara yönelik uygun duygusal tepkiler geliştirme kapasitesi olarak tanımlanır. Davis'in (1983) *"Empatinin Bireysel Farklılıklarının Ölçülmesi: Çok Boyutlu Bir Yaklaşım Kanıtları"* başlıklı çalışması, empatinin farklı bileşenlerini anlamak ve ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan *Interpersonal Reactivity Index*-Kişilerarası Tepkisellik Endeksi-IRI adlı çok boyutlu bir ölçek sunmaktadır. Bu ölçeğin önemli boyutlarından biri olan empatik ilgi, bireylerin başkalarının sıkıntılarına yönelik geliştirdiği şefkat, merhamet ve koruma gibi diğer-odaklı duyguları ifade eder. Davis'in çalışması, empatik ilgiyi yalnızca duygusal bir tepki olarak değil, aynı zamanda yardımseverliği geliştiren temel bir empati bileşeni olarak ele alır ve bu bileşeni diğer empatik süreçlerden (örneğin, bakış açısı alma ve kişisel sıkıntı) ayırarak detaylandırır.

Empatik ilgi Davis (1983) tarafından başkalarının refahına yönelik geliştirilen duygusal bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Empatik ilgi özellikle başkaları sıkıntı yaşadığında sempati ve şefkat duygularının açığa çıkmasıyla gelişir. Bir bireyin o kişiyle aynı duyguyu hissetmek yerine, bir başkası için yakınlık, şefkat veya endişe hissettiği empatinin duygusal yönünü temsil eder. Empatik ilgi yardım etme, teselli etme veya acı çeken veya ihtiyaç içinde olanlara karşı nezaket gösterme gibi sosyal davranışlarla yakından ilişkilidir. Empatinin bu bileşeni bireyleri başkalarının sıkıntısını hafifletebilecek şekilde hareket etmeye motive eder.

Davis'in (1983) ölçeği, empatik ilgiyi, IRI tarafından ölçülen bir diğer boyut olan kişisel sıkıntıdan ayırır. Empatik ilgi başkalarına yönelik sempati ve şefkat duygularını içerirken, kişisel sıkıntı, başkalarının sıkıntısına yanıt olarak ben odaklı kaygı ve rahatsızlık duygularıyla karakterize edilir. Empatik ilgi bu nedenle yapıcı ve fedakâr tepkilerle bağlantılıdır, oysa kişisel sıkıntı geri çekilme veya kaçınma davranışlarına yol açabilir. Empatik ilgi yetiştirilme, sosyalleşme ve bireysel deneyimler gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Sosyal ve ailevi bağlamlarda modelleme, pekiştirme ve koşullandırma gibi mekanizmalar aracılığıyla geliştiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak Davis'in (1983) empatik ilgi üzerine yaptığı çalışma, insanların başkalarının sıkıntılarıyla duygusal olarak nasıl bağlantı kurduklarına dair bir anlayış sunmaktadır. Empatik ilgiyi, bakış açısı alma ve kişisel sıkıntı gibi empatinin diğer yönlerinden ayrı olarak belirleyip ölçerek, çalışma empatik tepkilerin daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu farklılaştırma, psikoloji, eğitim ve sosyal hizmet alanındaki araştırma ve uygulama için katkı sağlamakta ve çeşitli popülasyonlarda empati ve toplum yanlısı davranışı teşvik etmeyi amaçlayan müdahaleler için bir temel oluşturmaktadır.

1.8.2.10 Öğretmenlerde Empatik İlgi ve İlgili Araştırmalar

Merhamet ve bir başkasının sıkıntısını hafifletmeye yardımcı olma arzusu ile eşleştirilen diğer odaklı duygusal bir tepki olarak tanımlanan empatik ilgi (Batson, 2011), öğretmen-öğrenci ilişkisinin dikkate alınması gereken bir yönüdür. Eğitim ortamlarında, öğretmenlerin empatik ilgisi, olumlu sınıf ortamlarını teşvik etmede, öğrencilerin refahını artırmada ve akademik başarıyı geliştirmede önemli

bir rol oynar. Bu kapasite, öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını fark etmelerini, anlamalarını ve bunlara yanıt vermelerini sağlar ki bu da güven, yakınlık ve destekleyici bir öğrenme atmosferi oluşturmada kritik öneme sahiptir.

Empatik ilgi gösteren öğretmenler, kapsayıcı ve verimli bir öğretme ortamı oluşturmak için daha donanımlıdır. Empati, eğitimcilerin, özellikle akademik veya kişisel zorluklarla karşılaşan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını belirlemelerine ve ele almalarına olanak tanır (Jennings ve Greenberg, 2009). Jennings ve Greenberg (2009) tarafından yürütülen “*Prososyal Sınıf: Eğitim Çıktıları ile İlişkili Olarak Öğretmen Sosyal ve Duygusal Yeterliliği*” başlıklı çalışmada prososyal sınıf modelini tanıtarak, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yeterliklerinin ve refahlarının olumlu sınıf ortamlarını teşvik etmede ve öğrenci başarısını iyileştirmedeki rolü incelenmektedir. Yazarlar, sosyal ve duygusal yeterliliğin öğretmen-öğrenci ilişkilerini, sınıf yönetimini ve sosyal ve duygusal öğrenme programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını nasıl etkilediğini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışma öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri ve bunun sınıf iklimi ve öğrenci çıktılarıyla bağlantıları üzerine mevcut literatürün kapsamlı bir incelemesini gerçekleştirmek üzere tasarlanmıştır.

İncelenen çalışmaların ilk ortak bulgusu öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliği ve eğitim ortamlarında kurulan ilişkilerle ilgilidir. Sosyal-duygusal yeterliliği yüksek olan öğretmenler öğrencilerle destekleyici ilişkiler kurarak öğrenmeye elverişli sınıf iklimleri yaratırlar. Empatik ilgi, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına, özellikle de zorluklarla karşılaşanlara şefkatle yanıt vermelerini sağlar, böylece öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve derse katılımı gelişir. İkinci grup bulgular sınıf yönetimi ile ilgilidir. Gelişmiş sosyal-duygusal yeterliklere sahip öğretmenler etkili, proaktif sınıf yönetimi sergileyerek yıkıcı davranışları azaltır ve içsel motivasyonu teşvik eder. Üçüncü olarak bulgular sosyal-duygusal öğrenme programlarının uygulanmasıyla alakalıdır. Sosyal-duygusal yeterliliği gelişmiş öğretmenler istenen davranışları modelleyerek ve duygusal düzenleme stratejilerini günlük sınıf etkileşimlerine entegre ederek sosyal-duygusal öğrenme programlarını etkili bir şekilde uygulamaktadırlar. Dördüncü olarak bulgular öğretmenlerin iyi oluşlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin sosyal-duygusal anlamda yeterliliğinin gelişmemiş olması hem öğretmenleri hem de öğrencileri olumsuz etkileyen duygusal tükenme, tükenmişlik

ve verimsiz sınıf ortamlarıyla sonuçlanmakta olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin, sınıf iklimi ve öğrenci çıktılarının birbiriyle bağlantılı olduğu vurgulanmış ve bu yeterliliğin öğretmenler için stresi azalttığı ve iş memnuniyetini artırdığı ifade edilmiştir. Yazarlar, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmek için stres azaltma, farkındalık eğitimi ve mesleki gelişim etkinlikleri gibi uygulamaların yararlı olacağına dikkat çekmektedirler. Öğretmenleri duygularını yönetme ve empatik sınıf ilişkilerini geliştirme becerileriyle donatmanın önemini vurgulamaktadırlar.

Benzer ve daha kapsamlı bir çalışma Roorda vd. (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin okula bağlılığı ve akademik başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada söz konusu ilişkilerin niteliğinin öğrencilerin okul hayatına uyumunu, öğrenmeye katılımını ve akademik başarılarını nasıl etkilediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bir meta-analiz çalışması olarak tasarlanan araştırmada, 1990 ve 2011 yılları arasında yürütülen ve katılımcıları okul öncesinden liseye kadar değişen 99 çalışmadan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışmalar, olumlu ve olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci katılımı ve başarısı üzerindeki etkilerini ölçen araştırmalardan seçilmiştir. Analizler çeşitli kültürel ve coğrafi bağlamlardan 129423 öğrenci ve en az 2825 öğretmene ilişkin verileri içermektedir. Çalışmalar ilk ve orta öğretim seviyelerini kapsamaktadır. Elde edilen bulgular olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, okula bağlılığının artması ve daha az oranda da olsa akademik başarı ile önemli ölçüde ilişkilendiğini göstermektedir. Bağlılığın öğretmen-öğrenci ilişkisi ile başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur.

Olumlu ilişkilerin olumlu etkilerine kıyasla, olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkileri, okula bağlılık ve başarı üzerinde daha güçlü bir olumsuz etkiye sahiptir. Bu olumsuz etkiler özellikle ilkokul öğrencilerinde daha belirgindir. Bu bulgulara ek olarak, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gücünün öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sosyoekonomik durumu ve öğretmen deneyimine bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinden en çok küçük yaştaki öğrenciler ve başarısızlık riski altındaki öğrenciler faydalanmıştır. Özet olarak, bulgular öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde empati ve duygusal duyarlılığın önemini vurgulamaktadır. Empatik ilgi gösteren öğretmenler, okula bağlılığı ve motivasyonu teşvik eden güvenli ve destekleyici ortamlar yaratmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve duygusal durumlarını fark etmek gibi empatik

davranışlar olumlu ilişkilere katkıda bulunmakta, bu da akademik ve duygusal anlamda daha nitelikli sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır.

Çalışmanın sonucunda sunulan öneriler öncelikle öğretmen eğitimi programlarına yöneliktir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğini artırmak için öğretmenlerin duygusal yeterliklerini ve empatik ilgilerini geliştirmeye odaklanılması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, okulların olumlu etkileşimleri kolaylaştıran ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki çatışmaları en aza indiren eğitim-öğretim ortamları sağlamak üzere bir sorumlulukları olduğu hatırlatılmaktadır. Sonuç olarak, eğitim deneyimlerini şekillendirmede duygusal öğretmen-öğrenci ilişkilerinin merkeziliğini vurgulanmakta ve empatinin okula bağlılık ve başarıdaki rolüne dikkat çekilmektedir.

Bir diğer meta-analiz çalışmasının (Cornelius-White, 2007) temel amacı olumlu eğitim çıktılarının elde edilmesinde öğrenci merkezli öğretmen-öğrenci ilişkilerinin işlevini incelemektir. Bu doğrultuda kişi merkezli öğretmen davranışları (örn. empati, sıcaklık ve içtenlik) ile öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için mevcut araştırmalar sentezlenmiştir. Hümanist ve yapılandırmacı eğitim modelleriyle paralellikler kurarak, öğrenciler arasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçları geliştirmede öğrenci merkezli ilişkilerin etkinliğini belirlenmeye çalışılmıştır. 1948 ve 2004 yılları arasında yayınlanan ve 1.450 bulguyu kapsayan 119 çalışmayı incelenmiştir. Bu çalışmalar, bağımsız değişkenler (örn. öğretmen empatisi ve sıcaklığı) ile bağımlı değişkenler (örn. öğrenci akademik başarısı, benlik saygısı ve sosyal davranış) arasındaki istatistiksel korelasyonlar açısından analiz edilmiştir. Toplanan veriler yaklaşık 35325 öğrenci, 14.851 öğretmen ve farklı etnik, ekonomik ve coğrafi özelliklere sahip dünya çapında 2439 okulu kapsamaktadır. Katılımcılar anaokulundan yüksek öğrenim öğrencilerine kadar çeşitlilik göstermektedir.

Gerçekleştirilen analizler kişi merkezli öğretmen değişkenlerinin olumlu öğrenci çıktılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen empatisi özellikle etkili olmuş ve öğrenci katılımı, motivasyonu, öz saygısı ve eleştirel düşünmeyle güçlü bir ilişki göstermiştir. Bulgular destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmak için kritik olan yıkıcı davranışların azalması ve sosyal bağlantıların artması gibi duygusal faktörlerin önemini vurgulamıştır. Sonuçlar öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında empatinin rolünün altını çizmekte ve daha geniş bir kavram olan empatik ilgiyi yansıtmaktadır.

Bulgular öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve bunlara şefkatle karşılık verme becerilerinin olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamını nasıl teşvik ettiğini gösterdiğinden, empatik ilgi kavramıyla doğrudan bağlantılıdır. Empatik öğretim uygulamaları, eğitimcilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal başarı için temel olan güven oluşturma süreçlerini, farklı öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını ve aktif katılımı teşvik etmelerini sağlamaktadır. Çalışma, öğretmen yetiştirme programlarında empatinin ve diğer öğrenci merkezli uygulamaların teşvik edilmesini önermektedir. Öğrencilerin bütünsel gelişimini beslemek için empatik bir sınıf iklimi yaratmanın önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin yöntemlerini bireysel ve kültürel farklılıklara göre uyarlamalarının teşvik edilmesi de önemli bir unsur olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin duygusal desteğinin önemine dikkat çeken çalışmalardan bir diğeri Hamre ve Pianta (2005) tarafından gerçekleştirilen *“Birinci Sınıfta Öğretimsel ve Duygusal Destek Okulda Başarısızlık Riski Taşıyan Çocuklar İçin Fark Yaratabilir mi?”* başlıklı makaledir. Araştırmada destekleyici sınıf ortamlarının başarısızlık riski altındaki çocukların daha başarılı akranlarıyla aynı düzeyde akademik sonuçlar elde etmelerine ne ölçüde yardımcı olduğunu incelenmektedir. Çalışmada, ABD’de 910 birinci sınıf öğrencisini kapsayan kapsamlı bir boylamsal çalışmanın verileri kullanılmıştır. Katılımcı çocuklar düşük anne eğitimi, davranış sorunları ve akademik zorluklar gibi demografik ve işlevsel faktörlere dayalı olarak risk altında olarak tanımlanmıştır. Sınıf ortamları, duygusal ve öğretimsel desteğe odaklanan Birinci Sınıf-Sınıf Gözlem Sistemi kullanılarak doğrudan gözlemler yoluyla veri toplanmıştır.

Bulgular yüksek düzeyde öğretim desteği, annesinin eğitim düzeyi düşük çocukların akademik başarısını önemli ölçüde artırarak, daha yüksek eğitilmiş ailelerden gelen akranlarının performansını yakalamalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Artırılan duygusal desteğin işlevsel riskleri olan çocuklar için daha iyi akademik sonuçlar elde edilmesini sağladığı ve bu destek sonucunda daha az öğretmen-öğrenci çatışması gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Yüksek düzeyde duygusal destek alan çocukların, başlangıçtaki risk düzeylerine bakılmaksızın öğretmenleriyle daha az çatışma yaşadığı görülmüştür. Dolayısıyla, olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimleri, verimli etkileşim ve daha iyi akademik sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Bulgular, empatik öğretmen davranışlarının destekleyici sınıf ortamlarını teşvik etmedeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Öğrencilerin bireysel

ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren, sınıfları etkili bir şekilde yöneten ve olumlu duygusal iklimler oluşturan öğretmenler, risk altındaki öğrenciler için daha iyi sonuçlara katkıda bulunur. Bu uygulamalar, öğrencilerin sıkıntı ve zorluklarını tanımayı ve bunlara özel destekle karşılık vermeyi içerdiğinden empatik ilgiyle yakından uyumludur. Çalışmanın sonundaki öneriler sosyal-duygusal açıdan yeterli öğretmenler yetiştirme, eğitim politikalarına bu bakış açısını ekleme ve sınıf-içi uygulamalarda eğitsel ve duygusal desteğinin  ne çıkarılması yönündedir.

Empatik ilgi kavramı ve kavramla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların paylaşımının ardından empatik ilginin tamamlayıcısı olarak kabul edilebilecek bakış açısı alma kavramı üzerinde açıklamalar yapılması bu iki kavramın bütünleyici yönüyle ilgili bilgi edinilmesini sağlayacaktır. Empatik ilgi, kişinin başkalarına karşı hissettiğiy duygusal tepkilere ve  efkate odaklanırken, bakış açısı alma başkalarının deneyimlerini anlama ve bunlara yanıt verme konusunda tamamlayıcı bir bilişsel boyut sunmaktadır. Başka bir kişinin bakış açısını yaratıcı bir şekilde benimseme yeteneğiy olarak tanımlanan bakış açısı alma, bireylerin başkalarının düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini anlamalarını sağlar ve böylece daha derin bağlantılar ve daha ayrıntılı sosyal etkileşimler gerçekleştirilmesine zemin hazırlar (Batson vd., 1997; Davis, 1983). Bu bilişsel yetenek, yalnızca duygusal tepkileri anlamlandırarak ve iyileştirerek empatik ilginin etkinliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda karmaşık kişilerarası dinamikleri yönlendirmede de önemli bir rol oynar. Bu yönüyle onu çeşitli bağlantılarda empatinin kritik bir yönü haline getirir (Decety ve Jackson, 2004; Eisenberg, vd. 2006). Bu yapılar birlikte, anlayışı ve toplum yanlı ı davranışı teşvik etmek için sinerjik olarak çalışır.

 ğretmenlerde empatik ilgi, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara duyarlılık göstermek açısından öneme sahiptir. Bu duyarlılık, yalnızca duygusal bir tepki geliştirme ile sınırlı kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin bireysel deneyimlerini daha derinlemesine anlamayı gerektirir. Bu noktada, bakış açısı alma becerisi, empatik ilginin bilişsel boyutunu tamamlayan bir süreç olarak karşımıza çıkar. Bakış açısı alma, öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel dünyalarını kavrayabilmelerini ve onların düşüncelerine, inançlarına ve bakış açılarına yönelik anlayış geli tirebilmelerini sağlar. Dolayısıyla, empatik ilgi ile bakış açısı alma arasında bir ilişki bulunmaktadır; bu ilişki, öğretmenlerin  ğrenci merkezli yaklaşımlar geliştirme ve sınıf ortamında daha etkili bir iletişim kurma becerileri

üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde bakış açısı alma kavramı ve bu becerinin öğretmenlik bağlamındaki önemi ele alınacaktır.

1.8.3 Bakış Açısı Alma Kavramı

Bilişsel empati olarak da bilinen bakış açısı alma, diğer insanların düşüncelerini, duygularını ve bakış açılarını anlama ve dikkate alma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel olarak başka bir kişinin yerine geçmeyi ve dünyayı onun perspektifinden görmeyi içerir. Bu bilişsel beceri, bireylerin farklı bakış açılarını kavramasına, farklı görüşleri anlamasına ve başkalarının deneyimlerini takdir etmesine olanak tanır (Decety, 2005). Bakış açısı alma empatinin önemli bir kaynağı olarak görülmektedir (Batson, 1991). Bakış açısı alma farklı gerçekliklere saygı, takdir gibi birçok önemli kişilerarası değeri beraberinde getirir. Bireysel farklılıklara, objektifliğe, esnekliğe, belirsizliğe toleransa, ön-yargısızlık, sabır, duyarlılık bakış açısı alma becerisi ile yaygın olarak ilişkilendirilen özelliklerdir. Bu beceri, bireylerin empatik tepkiler geliştirmesine yardımcı olur ve kişilerarası ilişkileri güçlendirir. Ayrıca, ileri bakış açısı alma becerisi, bireylerin sosyal ilişkilerini iyileştirir ve toplumsal uyumu artırır. Bu açıdan sosyal etkileşimde bakış açısı alma temel olarak görülmektedir (Hall, 2006).

Bakış açısı almada başarılı olan kişiler, başkalarının bir durumu, konuyu veya olayı nasıl algıladığını kavrayabilirler. Bu, farklı kişilerin aynı bilgiyi çeşitli şekillerde yorumlayabileceğini kabul etmeyi içerir ve kendi perspektifinin ötesini görmeyi sağlar. Başkalarının bakış açılarını almak, iyi toplumsal ilişkiler geliştirmek için önemlidir; onların düşüncelerini ve eylemlerini anlamak ise bireysel gelişim için önem taşımaktadır (Martin, 2005). Empatik ilgi gibi bakış açısı alma becerisi de zamanla ve müdahale ile geliştirilebilen bir niteliktir (Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Gould vd., 2011; Mori ve Cigala, 2018).

Bakış açısı alma, bireylerin durumları başkalarının bakış açılarından görmelerini, empati, iletişim ve sosyal etkileşimi sağlayan temel bir bilişsel beceridir. Bakış açısı almayla ilgili açıklamalarda bulunan ilk teorilerden biri bireylerin kendilerine ve başkalarına farklı zihinsel durumlar (düşünceler, arzular, duygular) atfedebileceğini ve böylece sosyal bir bağlamda davranışları tahmin edip yorumlayabileceğini varsayan Zihin Teorisidir. Zihin teorisinin yanı sıra, gelişim psikolojisi, sosyal kimlik teorisi ve sosyokültürel etkileşimlerden gelen kavramlar, bireylerin başkalarının bakış açılarını anlayarak karmaşık sosyal ortamlarda hareket

etmeyi nasıl öğrendiklerini daha da ayrıntılı olarak açıklar. Bu teorik çerçeve, yalnızca bakış açısı almada bilişsel süreçlerin önemini vurgulamakla kalmaz, aynı zamanda bu temel beceriyi şekillendirmede kültürel ve sosyal faktörlerin etkisini de ön plana alır.

Davis (1983) tarafından oluşturulan empati çerçevesinde, bakış açısı alma, empatinin bilişsel bileşeni olarak belirtilmiştir. Doğrudan duygusal deneyimlerini paylaşmak yerine, kişinin kendini bir başkasının yerine koymasının düşünsel veya hayali sürecini içerir. Bu bilişsel yönelim, başkalarının düşüncelerini, hislerini ve motivasyonlarını onların bakış açısından anlamaya çalışmakla ilgilidir. Davis bakış açısı alma becerisini sosyal işlevsellik, empatinin diğer bileşenleri olan empatik ilgi, fantezi ve kişisel sıkıntı kavramlarıyla ilişkilendirerek açıklamış ve kavramın duygusal empatiden ayırt edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Davis'e (1983) göre, bakış açısı edinmek etkili sosyal işleyiş için çok önemlidir. Başkalarının bakış açılarını anlayarak bireyler sosyal olarak uygun bir şekilde iletişim kurmak ve etkileşim kurmak için daha donanımlı hale gelirler. Bu beceri sosyal etkileşimleri kolaylaştırır, çatışma çözümü ve müzakereye yardımcı olur. Bakış açısı alma, etkili yardım davranışlarını engelleyebilecek kişisel sıkıntının aksine, olgun ve yapıcı empatik tepkilerle daha uyumlu bir özellik taşır.

Bilişsel bir süreç olarak bakış açısı alma, empatik ilgi altında ele alınan başka bir kişinin ne hissettiğini hissetmenin duygusal yönlerini her koşulda kapsamamaktadır. Bu ayrım, farklı empatik tepkileri anlamada hem eğitim hem de klinik ortamlarda müdahaleleri uyarlamada yol gösterici olmaktadır. Sonuç olarak, Davis'in (1983) çalışması, empatiyi bileşenlerine ayırarak ve bakış açısı almanın duygusal paylaşımdan farklı olan rolünü vurgulayarak empati anlayışını önemli ölçüde geliştirmiştir. Bu çok boyutlu yaklaşım, araştırmacıların ve uygulayıcıların empatiyi geliştirmek için müdahaleleri daha kesin bir şekilde belirlemelerine ve geliştirmelerine olanak tanımakta; bakış açısı alma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen özel eğitim uygulamalarına katkı sağlamaktadır.

Zihin Teorisi, başkalarının kendi düşüncelerinden, inançlarından, isteklerinden ve niyetlerinden farklı düşüncelere, inançlara, arzulara ve niyetlere sahip olduğunun farkına varmayı içerdiği için bakış açısı almayı anlamak için temel oluşturmaktadır. Bu bilişsel yetenek, bir bireyin belirli bir durumda başkalarının ne düşünebileceğine dair çıkarımlarda bulunmasını sağlar ve bu da etkili iletişim ve sosyal etkileşim için çok önemlidir. Zihin Teorisi, bireylerin diğer insanların

düşünceleri, inançları ve arzularının kendisinininkilerden farklı olabileceğini kabul etmeyi içerir. Bu kabul, bakış açısı alma için çok önemlidir, çünkü bir bireyin kendini başkasının yerine koymasını ve olaylara başka bir kişinin bakış açısından bakmasını sağlar (Baron-Cohen vd.,1985).

Çocuklar genellikle Zihin teorisi becerilerini aşamalı olarak geliştirirler. Erken aşamalar, başkalarının farklı arzu ve duygulara sahip olduğunu anlamayı içerir ve bu, başkalarının kendi gerçekliğinden ayrı inançlara ve bilgilere sahip olabileceğini fark etmeye dönüşür (Wellman vd., 2001). Çocuklar yaklaşık 2 yaşına yaklaştıklarında insanların bir şeyler isteyebileceğini ve bu arzuların davranışları etkileyebileceğini anlamaya başlar. Bu aşamada çocuklar, birisi bir şey isterse onu elde etmeye çalışacaklarını fark ederler ancak inançların da davranışı etkilediğini henüz anlamamış olabilirler. Bir sonraki aşama-yaklaşık 3 yaş hem inançların hem de arzuların davranışı belirleyebileceğini anlamaktır. Çocuklar, bir kişinin dünya hakkında inandığı şeylerin, yanlış olsa bile, eylemlerini istedikleri kadar etkileyebileceğini fark eder.

4-5 yaş civarı zihin teorisi gelişiminde kritik bir dönüm noktasıdır. Bu aşamadaki çocuklar, insanların yanlış inançlara sahip olabileceğini ve bu inançların, yanlış olsalar bile, davranışlarını etkileyebileceğini kavrayabilirler. Bilgiye erişim aşamasında çocuklar görmenin bilmeyi kolaylaştırdığını fark ederler. Bu aşama, eğer birisi bir şeyi görmediyse, o şey hakkında bir şey bilmediğini ve tam tersi, eğer bir şeyi gördüyse, o şey hakkında bir şey bildiğini anlamayı içerir. Bu anlayış, başkalarının eylemlerini bilgi durumlarına göre tahmin etmek için temeldir. Çocuklar daha karmaşık bir zihin teorisi geliştirdikçe, kandırma, ironi ve metafor gibi daha karmaşık zihinsel durumları anlamaya başlarlar. Bu, kişinin inançları ve bilgileri manipüle edebileceğini veya başkalarını etkilemek için bunlarla oynayabileceğini anlamayı içerir ve bu da ayrıntılı bir bakış açısı alma becerisi gerektirir.

Bu aşamalı ilerleme, çocukların başkalarının zihinsel durumlarına dair çok somut bir anlayıştan, düşüncelere ve inançlara dair daha karmaşık ve soyut bir kavramaya nasıl geçtiklerini göstermektedir. Her aşama, daha önceki aşamaların üzerine inşa edilerek çocuğun başkalarının bakış açısını etkili bir şekilde alma ve giderek karmaşıklaşan sosyal etkileşimlerde bulunma becerisini geliştirir. Yanlış inançları fark edebilme becerisi özellikle önemlidir çünkü çocukların zihnin, dünyanın gerçek durumuyla mutlaka uyumlu olmayabilecek gerçeklik temsilleri

inşa edebileceğini anlamaya başladığı gelişimsel bir sıçramayı işaret eder. Bu anlayış, sonraki tüm sosyal akıl yürütmeler için kritik öneme sahiptir ve karmaşık sosyal etkileşimlerin ve bakış açısı almanın temel taşıdır. Wellman vd. (2001) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, bakış açısı alma becerilerinin nasıl ortaya çıktığı ve geliştiğinin anlaşılmasına katkıda bulunarak zihin teorisi gelişiminin karmaşıklığını ve kademeli yapısını ön plana çıkarmaktadır.

1.8.3.1 Öğretmenlerin Bakış Açısı Alma Becerileri ve İlgili Araştırmalar

Eğitim alanında, öğretmenlerin başkalarının bakış açılarını anlama ve değerlendirme yeteneği, etkili öğretim ve sınıf yönetiminin temel taşlarından biri olarak kabul edilebilir. Bakış açısı alma becerileri, öğretmenlerin öğrencilerin deneyimleri, düşünceleri ve duygularıyla empati kurmasını sağlayarak, onların ihtiyaçları ve motivasyonları hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlar. Öğrencilerin geçmişlerinin, yeteneklerinin ve zorluklarının büyük ölçüde değiştiği çeşitli ve dinamik sınıf ortamlarında bu beceri önem taşımaktadır. Bakış açısı alma, yalnızca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmada etkili olmakla kalmaz, aynı zamanda kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı yaratmaya da katkıda bulunur. Ayrıca, bakış açısı alma becerileri empati, kültürel yeterlik ve öğretmen etkenliği gibi kritik faktörlerle ilişkilenebilir.

Gay (2018) *“Kültürel Olarak Duyarlı Öğretim: Teori, Araştırma ve Uygulama”* adlı çalışmasında, çeşitli sınıf ortamlarında eşitliği ve katılımı teşvik etmede bakış açısı almanın rolünü vurgulamaktadır. Öğretmenlerin anlamlı ve etkili öğrenme ortamları yaratmak ve öğrencilerin kültürel bağlamlarını, değerlerini ve deneyimlerini anlamak için aktif olarak hareket etmeleri gerektiğini vurgular. Gay’e göre bakış açısı alma, kültürel olarak duyarlı öğretim için olmazsa olmaz bir beceridir çünkü eğitimcilerin öğrencilerin sınıfa getirdikleri kültürel bilgi ve dünya görüşlerini tanımlarını ve doğrulamalarını sağlar. Literatürdeki çalışmalardan elde edilen bilgilerin sunulduğu çalışmada ortaya çıkan bulgular bakış açısı alma becerilerini geliştirmiş öğretmenlerin kültürel olarak kapsayıcı bir öğretim gerçekleştirme, önyargıları dikkate alma ve olumlu ilişkiler geliştirme bakımından daha iyi olduklarını göstermektedir.

Bakış açısı alabilen öğretmenler, öğrencilerin kültürel geçmişlerini göz önünde bulundurarak, söz konusu kültürlerle ilgili ve bu kültürlerle ilgili gösterilen

dersler tasarlayabilirler. Bakış açısı alma, öğretmenlerin kendi önyargılarını ve varsayımlarını belirlemelerine, bunlara meydan okumalarına yardımcı olur ve tüm öğrencilere eşit muamele edilmesini sağlar. Bakış açısı becerileri gelişmiş öğretmenler, durumları öğrencilerin gözünden görerek güven ve uyum oluşturur, katılımı ve etkileşimi teşvik eder. Özetle, Gay'in (2018) çalışması, bakış açısı almanın kültürel olarak duyarlı öğretim üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kültürel kimliklerini anlamaya ve değer vermeye odaklanan uygulamaları savunarak Gay, eğitimcilere derslerinde eşitliği, kapsayıcılığı ve akademik başarıyı artırmaları için bir yol haritası sunar. Çalışmada bakış açısı almanın yalnızca bir beceri değil, aynı zamanda öğretimi kapsayıcı ve kültürel olarak onaylayıcı bir uygulamaya dönüştüren bir anlayış olduğu ifade edilmektedir.

“Karma Sınıflarda Öğretimi Farklılaştırma” adlı eserinde Tomlinson (2001), etkili farklılaştırılmış öğretim için önemli bir beceri olarak bakış açısı alma becerisine dikkat çekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını, güçlü yanlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgi alanlarını ve kültürel geçmişlerini anlayarak, kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretim stratejilerini uyarlayabilirler. Bakış açısı alma, eğitimcilerin öğrencilerle güçlü ilişkiler kurmasına, öğretimi anlamlı ve erişilebilir olacak şekilde uyarlamasına ve bireysel öğrenme profillerini ele alarak eşitliği teşvik etmesine yardımcı olur. Sonuç olarak, Tomlinson bakış açısı almayı hem bilişsel bir beceri hem de her öğrencinin öğrenme yolculuğunda değerli ve desteklenmiş hissettiği sınıfları teşvik etmek için gerekli olan yansıtıcı bir zihniyet olarak betimlemektedir.

Farklılaştırılmış ve kapsayıcı eğitim kavramlarına ek olarak, alanyazındaki araştırmalarda bakış açısı almanın öğretmen etkenliği ile de ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Öğretmen etkenliği, öğretmenlerin mesleki bağlamlarında, özellikle öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve daha geniş düzeyde eğitim ortamının getirilerine yanıt olarak amaçlı hareket etme ve bilinçli kararlar alma kapasitesini ifade etmektedir (Priestley vd., 2015). Öte yandan bakış açısı alma, başkalarının düşüncelerini, duygularını ve bakış açılarını anlama ve dikkate alma yeteneğidir. Bu iki kavramın arasında dikkate alınması gereken bir ilişki vardır çünkü bakış açısı alma, bir öğretmenin çeşitli ve dinamik sınıf ortamlarında etkenliği etkili bir şekilde kullanma yeteneğini artırmaktadır.

Bakış açısı alma becerisi öğretmenlere öğrencilerin bilişsel, duygusal ve kültürel deneyimlerine ilişkin içgörüler kazandırır ve hem bireysel hem de grup

ihtiyaçlarını dikkate alan bilinçli kararlar almalarını sağlar. Bu beceri, eğitimcilerin ğretim uygulamalarını öğrencileri etkili bir şekilde destekleyecek şekilde uyarlamalarını sağlayarak ğretmen etkenliğini geliştirir. Priestley vd. (2015), ğretmen etkenliğinin öğrencilerin ihtiyaçlarına sosyal ve bağlamsal olarak hassas bir şekilde yanıt vermeyi içerdiğini vurgulamaktadır. Bakış açısı alma, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını ve ihtiyaçlarını bu bağlamlarda yorumlamalarına yardımcı olur ve amaçlı eylemi mümkün kılar.

Bakış açısı alma, öğretmenlerin program talepleri veya kurumsal politikalar gibi yapısal zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olur ve bu kısıtlamaları öğrencilerin ihtiyaçları ve bakış açılarıyla dengeler. Bu denge, dış beklentiler ve ğrenci merkezli uygulamalar arasında arabuluculuk yapmayı içerdiğinden ğretmen etkenliğinin temel bir özelliği olarak kabul edilebilir. Örneğin Lasky (2005) tarafından ğretmen etkenliğinin hem kişisel değerler hem de yapısal faktörler tarafından nasıl ekillendirildiği araştırılmıştır. Güçlü bakış açısı alma becerilerine sahip öğretmenlerin, bu etkileri azaltmak, mesleki bütünlüklerini korurken dış talepleri karşılamak için daha donanımlı oldukları keşfedilmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bakış açısı alma becerileri, kapsayıcı ve etkili bir eğitim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Gay (2018) ve Tomlinson (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, bu becerinin, kültürel olarak duyarlı öğretimden farklılaştırılmış eğitime kadar geniş bir yelpazede ğretim uygulamalarını nasıl güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bakış açısı alma, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamalarına, bu ihtiyaçlara uygun stratejiler geliştirmelerine ve önyargıları aşarak eşitlikçi bir sınıf ortamı yaratmalarına olanak tanır. Aynı zamanda, ğretmen etkenliği ile ilişkilenen bu beceri, öğretmenlerin karmaşık ve dinamik sınıf ortamlarında bilinçli ve amaca yönelik kararlar almasını sağlar. Bu bağlamda, bakış açısı alma becerileri yalnızca sınıf içi ilişkileri güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bütünlüklerini koruyarak hem öğrenciler hem de sistemin genel talepleri arasında bir denge kurmalarına olanak tanır. Eğitimdeki bu çok boyutlu rolüyle bakış açısı alma hem öğrencilerin bireysel başarılarını hem de daha geniş anlamda toplumsal eşitliği destekleyen temel bir araç olarak değerlendirilebilir.

İlgili literatür, empatik ilginin ve bakış açısı alma becerisinin ğretmen etkenliği, özerklik ve ğretim dönüşümü gibi unsurlarla bağlantılarını desteklemektedir. Bu doğrultuda, çeşitli araştırmalar, bu becerilerin etkili ğretim

uygulamalarını nasıl dönüştürdüğünü ve öğretmen eğitime yönelik stratejik öneriler sunduğunu göstermektedir. Dil öğretmenlerinin empatik becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, empatik ilgi ve bakış açısı alma kavramlarının bir arada çalışıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Aşağıda, bu bağlamda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ve öneriler sunulacaktır.

Zohoorian ve Zeraatpishe (2020) tarafından yürütülen çalışmada etkili İngilizce öğretmenlerinin sergilediği etkileşim ve empati örüntülerini incelenmiştir. Karma yöntemli betimsel bir tasarım kullanılan araştırmada nicel aşamaya 45 İngilizce öğretmeni (20 erkek, 25 kadın) ve 192 öğrenci katılmıştır. Öğretmenler, öğretmen etkililiği üzerine standartlaştırılmış bir anketten aldıkları puanlara göre etkili olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler, öğretmen davranışının çeşitli yapılarını ölçen etkileşim anketlerini doldurmuşlardır. Nitel aşama için, dokuz etkili öğretmen yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmış, tema ve örüntüleri belirlemek için kodlama teknikleri kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen bulgular empatik ilgi ve bakış açısı almanın öğretmen empatisinin en önemli bileşenleri olduğunu göstermiştir. Bu özelliklerin sınıf içi etkileşimi ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Etkileşim davranışları arasında yardımseverlik/dostluk ve anlayışın öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki önemi vurgulanmıştır.

Nitel aşamada öğretmenler, öğrencilerin duygusal durumlarını, geçmişlerini ve bireysel farklılıklarını anlamının önemini vurgulamıştır. Etkili öğretmenler aktif dinleme sergilemiş, destekleyici bir sınıf ortamı sağlamış ve öğretim yaklaşımlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamışlardır. Empati özellikle güven, saygı ve öğrenci motivasyonunu artırmakla ilişkilendirilmiştir. Yazarlar, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini geliştirmek için bakış açısı alma ve duygusal anlayışa odaklanarak empati eğitiminin öğretmen eğitimi programlarına dahil edilmesini önermektedir. Öğretmenleri olumlu ve kapsayıcı sınıf ortamları yaratmaya teşvik eden mesleki gelişim girişimlerini savunmaktadırlar. Çalışma ayrıca, yöneticilerin empatik davranışları öğretim etkinliğinin ayrılmaz bir parçası olarak görmeleri ve teşvik etmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak bu araştırma empatinin sadece arzu edilen bir özellik değil, dil eğitiminde etkili pedagojinin temel bir bileşeni olduğu fikrini güçlendirmektedir.

“Öğrencilerin İngilizce Derslerine Katılımını Artırmada Öğretmen Empatisinin Önemi” başlıklı makalede yabancı dil olarak İngilizce öğretilen

derslerde öğrenci katılımını teşvik etmede öğretmen empatisinin rolü incelenmiştir (Kianinezhad, 2023). Çalışma empatik öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci güvenini nasıl artırdığını, stresi nasıl azalttığını ve motivasyonu ve katılımı nasıl artırdığını anlamaya odaklanmaktadır. Literatür taraması olarak tasarlanan araştırmada öğretmen empatisi, duygusal zekâ ve öğrenci katılımıyla ilgili çalışmalardan elde edilen bulgular sentezlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmen empatisi, güven oluşturarak ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratarak öğrenci katılımını önemli ölçüde artırmaktadır. Empati, öğrenci motivasyonunu ve öz güvenini teşvik ederek akademik sonuçların iyileştirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin bakış açısını benimseme becerisi, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ele almaya ve sınıf stresini azaltmaya yardımcı olmaktadır. Empati, öğrencilerin iyi oluşlarına katkıda bulunur ve bu da okula bağlılığı ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini olumlu yönde etkilemektedir.

Özetle, çalışma öğretmenlerin öğrencilerin duygusal durumlarını anlama ve paylaşma becerilerinin olumlu bir öğrenme ortamını nasıl beslediğini göstererek empatik ilgi ve bakış açısı alma kavramlarıyla ilgili açıklamalar sunmaktadır. Bu bağlantı, öğrencilerin yaşadığı zorluklara karşı gösterilen empatik tepkilerde, öğretim stratejilerinin uyarlanmasında ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için kapsayıcı, destekleyici ortamlar yaratma girişimlerine yol göstermektedir. Çalışmanın sonunda İngilizce öğretmenlerinin empatik iletişim ve güven-kurma becerilerini geliştirmek için eğitim alması, duygusal zekâ konusunda uygulamalı çalışmaların öğretmen eğitim programlarına entegre edilmesi, politika yapıcılarının özellikle dijital öğrenme ortamlarında empati ve katılımı artırmak için uygulamalar tasarlaması ve çevrimiçi sınıflarda empatinin rolünü ve öğrenen sonuçları üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelenmesi için daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

“Dil Öğretmeni Eğitiminde Özerklik, Empati ve Dönüşüm: Nitel Bir Çalışma” başlıklı çalışmada İngilizce öğretmeni adaylarının iki öğretim metodolojisi dersi aracılığıyla özerklik ve empatiyi nasıl geliştirdikleri araştırılmıştır (Borges ve Castro, 2022). Öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarını, rollerini ve sınıf dinamiklerini şekillendirmede özerklik ve empati arasındaki bağlantıya odaklanılan araştırmada, bu niteliklerin öğretim uygulamalarını dönüştürmek için öğretmen eğitimi sırasında atılabilecek adımlarla ilgili bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu nitel çalışmada, verilen metodoloji dersine katılan 22

İngilizce öğretmeni adayının öğretim günlükleri analiz edilmiştir. Katılımcılar, 19-23 yaş aralığında, farklı düzeylerde öğretim deneyimine sahip üçüncü sınıf lisans öğrencileridir. Yedisi ilk kez öğretim deneyimi yaşarken, diğerleri yerel öğretim projelerinde iki yıla kadar deneyime sahiptir. Veriler, katılımcıların öğretim deneyimlerinden sonra karşılaştıkları zorluklar, elde ettikleri başarılar, özerklik ve empatinin uygulamalarındaki rolü hakkındaki görüşlerini yazdıkları yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır.

Gerçekleştirilen tematik analizler neticesinde elde edilen bulguları empatik ilgi, bakış açısı alma, dönüşüm, akran desteği ile dönütü ve zorluklar başlıkları altında sınıflandırılmak mümkündür. İlk olarak İngilizce öğretmen adaylarının, öğrencilerinin bakış açılarını aktif olarak değerlendirerek ve ders planlarını ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlayarak empatik ilgi gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerinin duygusal durumlarını sık sık yansıtarak ve onlara şefkatle yanıt vererek, davetkar ve kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmaya vurgu yapmışlardır. Buna ek olarak İngilizce öğretmen adayları öğretim kararlarını yönlendiren, kendilerini öğrencilerinin pozisyonlarında hayal ederek bakış açısı alma becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu süreç, öğrencilerin zorluklarını daha iyi anlamalarını sağlamış ve onları öğrenci merkezli etkinlikler tasarlamaya teşvik etmiştir. Dönüşüm konusunda İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara geçtikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öz şefkatin önemini fark ederek gelişimlerini ve öğretimde hata yapmanın kaçınılmazlığını kabul etmekte oldukları öğrenilmiştir. İlaveten, akranlarla iş birliğinin destekleyici bir öğrenme ortamı yarattığı bulunmuş ve bu durumda empatinin yapıcı geri bildirim vermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu karşılıklı destek, katılımcıların öğretim uygulamaları üzerinde düşünmelerine ve bir topluluk duygusu geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Katılımcılar öğretim deneyimleri esnasında, kaygı, korku ve sınıf yönetimi gibi psikolojik ve yönetsel zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu zorluklar üzerinde düşünmek ve onları aşmak için çaba sarfetmenin çoğu zaman kişisel ve profesyonel gelişimde etkili olduğu belirtilmiştir. Yazarlar, empati ve özerklik hakkında açık tartışmaların öğretmen eğitimi programlarına entegre edilmesini önermektedirler. Bu tür tartışmalar, yansıtıcı uygulamaları teşvik edebilir, ilişkisel becerileri geliştirebilir ve öğretmenleri öğretimin duygusal ve sosyal boyutlarını ele almaya hazırlayabilir. Öğretmen gelişimine dair daha

bütünsel bir bakış açısı yakalamak için gelecekteki araştırmalarda, görüşmeler ve sınıf gözlemleri gibi nitel yöntemlerin yansıtıcı günlüklerle birleştirilmesi bir başka öneri olarak eklenmiştir. Ek olarak, öğretmen eğitiminin, eğitimcileri çeşitli sınıf bağlamlarına hazırlamak için özerklik ve empati arasındaki etkileşimi vurgulaması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

1.8.4 Duygu Kavramı

Duygular, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır ve bireylerin çevreleriyle etkileşim kurma, karar verme ve davranışlarını yönlendirme süreçlerinde merkezi bir rol oynar. Duygular filozoflar, psikologlar ve nörobilimciler tarafından yoğun bir şekilde tartışılmış ve araştırılmıştır. Bu bağlamda, duyguların nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışan farklı teoriler ortaya atılmıştır. Bu teoriler, duyguların biyolojik temellerini, fizyolojik süreçlerle olan ilişkisini ve bilişsel değerlendirmelerin rolünü ele alarak çok boyutlu bir çerçeve sunmaktadır. Bu başlık altında, duyguların fizyolojik, bilişsel ve nörolojik perspektiflerden nasıl incelendiği açıklanacak ve bu alanda öne çıkan teoriler değerlendirilecektir. Ayrıca, duyguların bireylerin bilişsel süreçleri ve eğitim ortamlarındaki rolü de ele alınarak, duygu-biliş etkileşiminin önemi vurgulanacaktır.

James-Lange Teorisi'ne (James, 1884; Lange, 1885) göre, duygular fizyolojik tepkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu teori, bedensel tepki-duygusal deneyim sıralamasını benimser. Buna göre, önce vücutta fizyolojik bir tepki meydana gelir, ardından birey bu tepkileri duygu olarak yorumlar. James ve Lange, bu sürecin refleksif bir şekilde geliştiğini ve bireyin bilincinde olmadan, otomatik olarak başladığını ileri sürerler. James (1884), bu teoriyi ilk kez "*What is an Emotion? - Duygu Nedir?*" başlıklı makalesinde dile getirmiş ve duyguların, fizyolojik değişimlerin zihinsel algılanmasına bağlı olarak ortaya çıktığını vurgulamıştır. Örneğin, bir tehlikeyle karşı karşıya kalan bir birey, önce vücudunda kalp atış hızında artış, nefes alıp vermede hızlanma ve kas gerginliği gibi fizyolojik tepkiler yaşar, daha sonra bu tepkileri korku olarak yorumlar. Lange ise, bu sürecin sinir sistemi ve dolaşım sistemi arasındaki bağlantılardan kaynaklandığına dikkat çekmiştir.

James-Lange Teorisi, duyguların biyolojik temellerini vurgulaması sayesinde duyguların anlaşılmasına bir katkı sağlamış olsa da teoriye yönelik eleştiriler de mevcuttur. Cannon (1927), fizyolojik tepkilerin duygularla birebir

ilişkilendirilemeyeceğini öne sürerek, vücudun aynı fizyolojik tepkileri farklı duygular için yaşayabileceğini belirtmiştir. Örneğin, kalp atışındaki artış hem korku hem de heyecan gibi farklı duyguların bir belirtisi olabilir. Bununla birlikte, James-Lange Teorisi, modern duygu araştırmalarında da etkili olmuş ve yüzsel geribildirim hipotezi gibi çalışmaların temelini oluşturmuştur. Ayrıca, son yıllarda nörobilim alanındaki gelişmelere paralel olarak James-Lange Teorisi'ni destekleyen bazı kanıtlar elde edilmiştir. Beyinde duygusal uyarının algılanmasına aracılık eden amigdala ve insula gibi yapıların, bedensel tepkileri işleme ve anlamlandırma sürecinde önemli rol oynadığı bulunmuştur. Bu bulgular, bedensel tepkilerin duygu deneyimine katkısını yeniden gündeme getirmiştir (Damasio, 1994). James-Lange Teorisi, duyguların fizyolojik temellerini anlamada dönüm noktalarından biri olarak kabul edilir ve biyolojik yaklaşımlar için temel bir çerçeve sunmaktadır.

James-Lange Teorisi'ne bir eleştiri olarak geliştirilen Cannon-Bard Teorisi (1927), fizyolojik tepkiler ve duygusal deneyimlerin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak gerçekleştiğini öne sürmüştür. Cannon ve Bard, James-Lange Teorisi'nde öne sürülen duyguların beden tepkilerinden sonra ortaya çıktığı iddiasını eleştirerek, bu sürecin aslında paralel ve bağımsız olduğunu belirtmiştir. Cannon-Bard Teorisi'ne göre, beyindeki talamus, duyguların ve fizyolojik tepkilerin aynı anda başlamasından sorumludur. Talamus, duygusal bir uyarıyı algıladığında aynı anda beyin korteksine duygusal deneyim oluşturmak için sinyal gönderirken, bedensel tepkilerin başlaması için de otonom sinir sistemini aktive eder.

Cannon (1927), bu teoriyi desteklemek için bazı deneysel kanıtlar sunmuştur. Örneğin, bir hayvanın omurilik bağlantısı kesildiğinde bile duygusal davranışların devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, duyguların yalnızca fizyolojik tepkilere bağımlı olmadığını bir göstergesidir. Teori, fizyolojik uyarılmanın tek başına duyguları açıklamada yetersiz olduğuna dikkat çeker. Örneğin, ani bir tehdit algısı sonucu hem kalp atış hızı artar hem de birey korku deneyimini yaşar; bu süreçler birbirini tetiklemez, ancak paralel bir şekilde gerçekleşir. Aynı zamanda, beyindeki limbik sistem ve hipotalamusun duygusal tepkilerde merkezi bir rol oynadığı ileri sürülmüştür. Cannon-Bard Teorisi, duyguların ortaya çıkışında beyindeki merkezi mekanizmalara odaklanmasıyla, duygu araştırmalarında önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Teori, otonom sinir sistemi reaksiyonlarının gecikmeli olmasına rağmen, duyguların hızlı bir şekilde

deneyimlenebildiğini vurgulayarak James-Lange Teorisi'ne alternatif bir açıklama sunmuştur.

İki Faktörlü Duygu Teorisinde (Schachter ve Singer, 1962), duyguların ortaya çıkışında fizyolojik uyarılma ve bilişsel yorumlamanın etkileşim halindeyken işlev gördüğünü savunulmaktadır. Bu teoriye göre, fizyolojik uyarılma, duyguların deneyimlenmesi için gerekli ancak tek başına yeterli bir unsur değildir. Bireyin yaşadığı fizyolojik uyarılmaya bir anlam atfetmesi, duygunun niteliğini belirler.

Schachter ve Singer (1962) bu teoriyi desteklemek için bir deney gerçekleştirmişlerdir. Deneyde katılımcılara adrenalin enjeksiyonu yapıp, bir kısmına bu ilacın etkileri hakkında doğru bilgi verilmiş, diğer kısmı ise bilgilendirilmemiştir. Daha sonra katılımcılar farklı duygusal ortamlara maruz bırakılmış ve fiziksel uyarılmalarının bu ortamlardaki durumlara göre farklı duygular olarak yorumlandığı gözlemlenmiştir. Örneğin, mutlu bir ortamdaki katılımcılar fizyolojik uyarılmalarını mutluluk olarak yorumlarken, gergin bir ortamda bulunanlar bu uyarılmalarını öfke ya da kaygı olarak yorumlamıştır. Bu deney, duyguların yalnızca fizyolojik değil, aynı zamanda sosyal ve bilişsel unsurlardan etkilenecek şekilde şekillendiğini göstermiştir. İki Faktörlü Teori, duyguların tanımlanmasında bireyin içinde bulunduğu durumu değerlendirme sürecinin kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Bu teori aynı zamanda günümüzde duyguların sosyo-bilişsel temellerini inceleyen çalışmaların da temelini oluşturmuştur. Schachter-Singer modeli, duygu değerlendirme süreçlerinin ve bireyin algısal çevresiyle etkileşim içinde olan fizyolojik durumların duyguları ortaya çıkarma sürecine dair önemli bir çerçeve sunmuştur.

Lazarus (1982) tarafından geliştirilen Bilişsel Değerlendirme Teorisi, duyguların deneyimlenmesinde bilişsel süreçlerin önemini merkezine alan bir kuramdır. Lazarus'a göre, bir uyarının birey tarafından nasıl değerlendirildiği, ortaya çıkan duyguların niteliğini belirler. Uyarıcının birey için taşıdığı anlam, fizyolojik uyarılma ve duyguların aynı anda belirmesini sağlar. Lazarus bu bağlamda duyguların, bireyin yaşamsal hedefleriyle ilişkilendirilen anlamlı durumlara verilen tepkiler olduğunu ileri sürmüştür. Bilişsel değerlendirme, bireyin bir uyarıyı algıladıktan sonra onun anlamını ve bireysel önemini değerlendirdiği zihinsel bir süreci ifade eder. Bu süreç, iki aşamalı olarak tanımlanmaktadır. Birincil değerlendirme sürecinde birey, bir uyarının kendi hedefleri, iyilik hali ve

değerleri açısından anlamlılığını inceler. Uyaran, tehdit, meydan okuma ya da zarar verme potansiyeline sahip olarak algılanabilir. İkincil değerlendirme aşamasında birey, durumla başa çıkma becerilerini ve mevcut kaynaklarını değerlendirir. Bu değerlendirme, bireyin stres seviyesini ve duygusal tepkisini doğrudan etkiler (Lazarus ve Folkman, 1984).

Teori ayrıca bireylerin duygu düzenleme stratejilerini anlamak için de bir bakış açısı sunmaktadır. Örneğin, bir birey, olumsuz bir durumu yeniden değerlendirerek tehdit algısını azaltabilir ve daha olumlu duygular geliştirebilir (Gross ve Thompson, 2007). Gross ve Thompson, duygu düzenleme sürecini üzerinde çalışarak bireylerin duygusal deneyimlerini nasıl şekillendirebileceğini dair açıklamalar geliştirmişlerdir. Bu açıklamalar doğrultusunda duygu düzenleme, bireyin duygularının ortaya çıkışını, yoğunluğunu ve süresini bilinçli ya da bilinçsiz olarak değiştirme süreci olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, duygu düzenleme stratejileri öncül stratejiler ve tepki stratejileri olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmıştır.

Öncül stratejiler, bir duygusal tepki oluşmadan önce kullanılır ve olayın yeniden anlamlandırılma, yeniden çerçeveleme gibi bilişsel süreçleri içerir. Yeniden değerlendirme, bu bağlamda en etkili yöntemlerden biri olarak tanımlanır. Yeniden değerlendirme, olumsuz bir durumu daha pozitif bir açıdan görmeye çalışarak tehdit algısını azaltma ve pozitif duygular geliştirme çabasını içerir. Örneğin, bir öğrencinin bir sınavı stres kaynağı yerine öğrenme fırsatı olarak görmesi yeniden değerlendirme stratejisine örnektir. Tepki stratejileri, duygusal tepki oluştuğundan sonra uygulanır. Örneğin, duyguların bastırılması, ortaya çıkan duygusal tepkileri gizlemeyi veya ifade etmemeyi içerir. Ancak Gross ve Thompson (2007), bastırmanın yeniden değerlendirmenin aksine duygusal iyilik hali üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmektedirler. Gross ve Thompson'a göre yeniden değerlendirme, duyguların yoğunluğunu ve niteliğini artırmak için daha etkili ve sürdürülebilir bir stratejidir. Bunun nedeni, yeniden değerlendirmenin duyguların temel kaynağı olan bilişsel süreçleri doğrudan hedef almasıdır. Bu strateji, bireylerin duygusal dengesini sağlamasına ve uzun vadeli olarak daha olumlu sonuçlar elde etmesine yardımcı olur.

Yukarıdaki teorilerden yola çıkarak, duygu ve bilişin ayrılmaz bir şekilde birbiriyle etkileşim halinde olduğunun kabul gördüğünü belirtmek mümkündür. Beynin duygularla ilişkili alanları (amigdala) ile bilişsel süreçlerle ilişkili alanları (prefrontal korteks) arasında karşılıklı bağlantılar bulunmuştur (Pessoa, 2008). Ek

olarak, hipokampus gibi yapılar duysal girdilerin hem duygusal hem de bilişsel boyutunu bütünleştirerek bu alanlar arasında etkileşim sağlar. Bu etkileşim, duyguların işleyen bellek ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerde kritik rol oynadığını göstermektedir (Lazarus, 1982). Bu nedenle, duyguların eğitim ortamlarında öğrenme ve motivasyon üzerindeki etkisi sıklıkla tartışılır hale gelmiştir. Duygular, öğrencilerin bilgi işlemelerini, karar verme süreçlerini ve akademik başarılarını çok yönlü bir şekilde etkileyebilir. Sonuç olarak, duyguların ortaya çıkışı ve işlevi üzerine geliştirilen bu teoriler, bireyin duygusal deneyiminin biyolojik, fizyolojik ve bilişsel boyutlarının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Günümüzde bu çalışmaların birleştirici bir yaklaşım benimseyerek, duygu ve bilişin etkileşim halindeki doğal mekanizmalarını ortaya koyduğu söylenebilir.

1.8.4.1 Öğretmen Duyguları ve İlgili Araştırmalar

Öğretmen etkenliği, bakış açısı alma ve empatik ilgi, öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve sınıf içindeki davranışlarını şekillendiren değişkenler olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1997; Davis, 1996). Ancak bu değişkenlerin etkisi yalnızca bilişsel ve davranışsal düzeylerle sınırlı değildir; aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygusal bağlarıyla da yakından ilişkilidir. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki duygu durumlarının hem öğrencilerle olan ilişkilerini hem de öğretim süreçlerindeki motivasyonlarını ve dayanıklılıklarını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Hargreaves, 2001; Sutton ve Wheatley, 2003). Öğretmenlerin duyguları, yalnızca bireysel deneyimlere değil, aynı zamanda öğrenciler üzerinde yaratılan etkiye ve sınıf ortamının duygusal iklimine de yön vermektedir (Zembylas, 2007). Dolayısıyla, öğretmenlerin duygusal dünyasını incelemek, bu mesleki dinamiklerin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlar.

İnsanoğlunun yaşadığı temel duyguların eğitim-öğretim ortamlarında nasıl deneyimlendiğiyle ilgili araştırmalar çoğunlukla öğrenciler açısından incelemeler yapılarak gerçekleştirilmiştir (Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz ve Pekrun, 2007). Pekrun (2014) akademik duyguları başarı duyguları, epistemik duygular, konu duyguları ve sosyal duygular olmak üzere dört başlık altında sınıflandırmıştır. Başarı duyguları öğrenmeden haz alma, umut, gurur, kaygı, utanç gibi başarı ya da başarısızlık sonucu deneyimlenen duyguları ifade eder. Epistemik duygular yeni bir görevi yerine getirirken deneyimlenen şaşırma, merak, kafa

karışıklığı, hayal kırıklığı, memnuniyet gibi duyguları kapsar. Konu duyguları derslerde işlenen konulara yönelik olup kaygı, haz, can sıkıntısı gibi duygulardır. Son olarak, sosyal duygular sınıfta öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği etkileşimler sonucu ortaya çıkan sevgi, sempati, tutku, takdir, kibir, kıskançlık, öfke, sosyal kaygı gibi duygulardır. Eğitim ortamlarında öğretmenler de öğrencilere benzer şekilde çeşitli duygular hissetmektedirler.

Öğretmeyle ilgili duygular, eğitimcilerin öğretmen rollerinde karşılaşabilecekleri çok çeşitli duygu ve deneyimleri kapsar. Bu duygular karmaşık ve dinamik olabilir ve sınıftaki etkileşimler, öğrenci katılımı, idari destek ve kişisel refah gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Frenzel (2014) öğretmenlerin deneyimlediği bazı ortak duyguları şu şekilde sıralamıştır:

- *Haz*: Öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olduğuna, ilerleme kaydettiğine ve öğrenme sürecine dahil olduklarına tanık olduklarında sıklıkla keyif ve doyum duygusu yaşarlar. Öğrencilerle olumlu etkileşimler ve onların üzerinde öğretme çabalarının etkisini görmek, derin bir tatmin duygusu getirebilir.
- *Gurur*: Öğretmenler ister akademik başarı ister yaratıcı projeler ister kişisel gelişim olsun, öğrencilerinin başarılarından gurur duyabilirler. Öğrencilerinin zorlukların üstesinden geldiklerini ve başarılı olduklarını görmek eğitimcilere güçlü bir gurur duygusu kazandırır.
- *Öfke*: Öğrencilerle, meslektaşlarla veya yöneticilerle olan etkileşimler bazen gerginliğe veya çatışmaya yol açabilir. Hatta bazen öğretmenler yürüttükleri derslerin tatmin edici olmadığını düşündüklerinde öfkelenebilirler. Öfke öğretmenlerin deneyimlediği en yaygın olumsuz duygudur.
- *Kaygı*: Öğretmenler performans beklentileri, değerlendirmeler, öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılama ve hatta kendi performansları konusundaki endişelerle ilgili kaygı yaşayabilirler. Kaygı, eğitim ortamındaki belirsizliklerden de kaynaklanabilir.
- *Utanç ve Suçluluk*: Öğretmenler yapmaları gereken herhangi bir işi aksattıklarında bu durumla ilgili suçluluk hissederken, genel olarak

mesleğinin gerektirdiği nitelikleri karşılayamadığını hissettiğinde utanç hissedebilir.

- *Can sıkıntısı:* Tıpkı öğrenciler gibi öğretmenler de her ne kadar yaptıkları iş yoğun bilişsel süreçler gerektirse de can sıkıntısı hissedebilir.

Merhamet: Öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını, zorluklarını ve duygularını anlayıp bunlara yanıt verirken sıklıkla empati kurarlar ve öğrencilerine yönelik sempati geliştirirler. Güçlü öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmak merhamet duygusunu geliştirir. Ancak öğretmenler öğrenci başarısızlığını öğrencinin dışındaki faktörlere bağladıklarında merhamet duyarlar. Başarısızlığın öğrenciden kaynaklı olduğunu düşündüklerinde ise hissettikleri duygu öfkedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal deneyimleri, mesleki yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır ve öğretme süreçlerine önemli ölçüde etki eder. Pozitif duygular, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu artırarak mesleklerine daha fazla bağlılık hissetmelerine katkıda bulunurken, olumsuz duygular, mesleki tükenmişlik ve strese yol açabilir. Frenzel (2014) tarafından belirtildiği gibi, haz, gurur, öfke, kaygı, utanç ve suçluluk gibi farklı duygular, öğretmenlerin sınıf içindeki ve dışındaki etkileşimlerinden ve yaşadıkları olaylardan beslenir. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal deneyimlerini anlamak, onların mesleki gelişimlerini desteklemek ve daha sürdürülebilir bir eğitim ortamı yaratmak için gereklidir. Özellikle olumsuz duygularla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi ve yönetsel desteğin artırılması, öğretmenlerin duygusal refahını korumak ve mesleki performanslarını güçlendirmek için yararlı katkılar sağlanması beklenebilir. İlgili literatür tarandığında söz konusu çıkarımlara örnekler bulmak mümkündür.

Öğretmen duyguları, eğitimcilerin ruh sağlığı, öğretim etkinliği ve öğrenciler, meslektaşlar ve ebeveynlerle ilişkileri de dahil olmak üzere mesleki yaşamlarının çeşitli yönlerini etkilemektedir. Chen ve Chen (2019) tarafından 1985-2019 yılları arasında öğretmen duygularının çalışıldığı araştırmaların incelenmesi üzerine yazılan makalede, araştırmaların odaklandığı üç temel alan tanımlanmaktadır. İlk olarak, çalışmalar öğretmen duygularının doğasını incelemekte, teorilerini, tanımlarını ve nasıl ölçüldüklerini araştırmaktadır. İkinci olarak, kişisel özellikler, duygusal kapasite gibi değişkenler ve bağlamsal faktörler gibi kavramlarla öğretmen duygularının ilişkisi araştırılmaktadır. Son olarak üçüncü gruptaki çalışmalarda, öğretmen duygularının etkileri öğretmenlerin refahı,

öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenme çıktıları ile ilişkili olarak analiz edilmektedir. Çalışmanın amacı, 1985'ten 2019'a kadar 35 yıllık bir süre boyunca öğretmen duyguları araştırmalarındaki gelişim eğilimlerini incelemektir. Özellikle, yayınların hacmini ve oranını, araştırma türlerinin ve coğrafi konumların dağılımını ve araştırma metodolojilerinin evrimini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Hakemli 812 makaleyi içeren tanımlayıcı bir nicel analiz gerçekleştirilmiştir. Bu makaleler sistematik olarak taranmış ve araştırma odakları, türleri ve yöntemlerindeki eğilimleri ve kalıpları belirlemek için veriler kodlanmış ve sınıflandırılmıştır.

Bulgular, özellikle 2005'ten bu yana alanda bir ilerleme olduğunu ve araştırmaların çoğunun ABD ile Avustralya, Almanya, Çin ve Türkiye gibi bölgelerde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bu artışa rağmen, çalışmaların çoğu öğretmen duygularının öncüllerine ve etkilerine odaklanmış, doğasına nispeten sınırlı ilgi gösterilmiştir. Nitel ve karma yöntemler son yıllarda kayda değer bir büyüme göstermiş olsa da nicel yöntemler daha yaygın olarak tercih edilmektedir. Çalışmaların çoğu öz bildirime dayalı verilere dayanırken, boylamsal ve deneysel çalışmalara daha az rastlanmaktadır. Çalışmalar, öğretmen duygularının pedagojik yaklaşımları, ruh sağlığını, öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve öğrencilerin başarı durumlarını etkilediğini göstermiştir. Örneğin, coşku gibi duygular öğretim etkinliğini artırabilirken, duygusal tükenme öğretmen tükenmişliği ve düşük öğrenci performansı ile bağlantılıdır.

Öğretmenlerin duyguları aynı zamanda yeni stratejiler benimseme, sınıf içi zorluklarla başa çıkma ve mesleki motivasyonlarını sürdürme becerilerini de şekillendirmektedir. İnceleme sonucunda, duygusal kapasite, bireysel özellikler (örneğin, cinsiyet veya mesleki deneyim) ve örgüt kültürü ve sosyo-politik koşullar gibi bağlamsal faktörlerin öğretmen duygularıyla ilişkilendiği çalışmalara rastlanmıştır. Bu değişkenler, öğretmenlerin duygularını nasıl deneyimlediklerini ve düzenlediklerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Etkiler açısından, öğretmen duyguları birden fazla boyutu etkilemektedir. Olumlu duygular öğrencilerle kurulan ilişkileri sağlamlaştırırken, öğretim yeterliliğini artırır ve sınıf ortamlarını iyileştirir. Öte yandan olumsuz duygular strese, tükenmişliğe ve öğretim kalitesinin düşmesine yol açabilir. Öğretmen duyguları ayrıca öğrencilerin motivasyonunu, öğrenme çıktıları ve eğitim-öğretim ortamının genel refahını da etkilemektedir (Buric, 2019; Klusmann vd., 2016) Son olarak, ulaşılan bulgular neticesinde teorik ve pratik anlamda konuyla ilgili adımlar atılması gerektiğine

dikkat çekilmektedir. Öğretmenler genellikle mesleklerinin duygusal gerekliliklerini yerine getirme konusunda kendilerini hazırlıksız hissetmekte, bu da öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim alanında iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonunda, duygusal dayanıklılık ve duygu düzenleme stratejilerinin öğretiminin, öğretmenlerin iyi oluş ve etkililiğini artırmak için öğretmen eğitimi programlarında yer alması gerektiği önerilmektedir.

İlgili literatürde öğretmen duygularıyla ilgili yukarıda bahsedilen kapsamlı çalışmalardan farklı olarak spesifik olarak öğretmen duygularını ve onunla ilişkilenebilecek değişkenleri inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan biri duygu kavramının olumlu duygular perspektifinden incelendiği Frenzel vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen *“Sınıfta Duygu Aktarımının Yeniden Değerlendirilmesi: Öğretmen ve Öğrenci Mutluluğunun Karşılıklı Etki Modeli”* başlıklı araştırmadır. Nicel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Öne çıkan bulgulardan ilki neşe ve coşku gibi olumlu duyguların sadece sınıf atmosferini iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenci katılımını ve öğretmen memnuniyetini de artırmasına yöneliktir. Öğretmenler tarafından sergilenen olumlu duyguların, öğrencilerin kendi duygusal durumlarını doğrudan etkilediği ve karşılıklı bir keyif ve motivasyon döngüsü yarattığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonunda, öğretim etkinliğini artırmak için olumlu duyguları teşvik etmenin önemine dikkat çekilmiş ve derslerde duyguların ifade edilmesinin hem öğretmen hem de öğrenci deneyimlerini iyileştirmek için güçlü bir araç olarak hizmet edebileceği öne sürülmüştür.

Literatürde olumsuz öğretmen duygularının incelendiği çalışmalardan biri Buric vd. (2019) tarafından hazırlanan *“Öğretmen İyi-Oluşunu Anlamak: Tükenmişlik, Öğrencilerle ilgili Olumsuz Duygular, Psikopatolojik Semptomlar ve Dayanıklılığın Çapraz Panel Deseninde İncelenmesi”* başlıklı çalışmadır. Öğretmenlerden elde edilen boylamsal verilerin kullanıldığı çalışmada, duygusal tükenmişliğin öğretim performansını olumsuz etkilediği ve hayal kırıklığı ve kaygı gibi düzenlenmemiş olumsuz duygularla daha da kötüleştiği kanıtlanmıştır. Dayanıklılık, olumsuz duyguların öğretmen iyi oluşu üzerindeki olumsuz etkilerini engelleyen koruyucu bir faktör olarak tanımlanmıştır. Bulgular, tükenmişliği azaltmak ve öğretmenler arasında daha sağlıklı duygusal durumları teşvik etmek için dayanıklılık eğitimi ve duygusal destek programları gibi müdahalelere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu programlar aracılığıyla öğretmenlerin zorlu

rollerinde dengeyi ve etkililiği sürdürme becerilerini artmasının söz konusu olabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmen duygularına ilişkin yapılan çalışmalar, genel olarak eğitimcilerin mesleki yaşamlarındaki duygu deneyimlerine odaklanmakta ve bu duyguların pedagojik yaklaşımlar, öğrenci ilişkileri ve öğretim kalitesi üzerindeki etkileri üzerinde durmaktadır. Ancak, dil öğretmenleri, diğer disiplinlerdeki öğretmenlerden farklı olarak, kültürel bağlamlar, dilsel çeşitlilik ve yoğun iletişim gerektiren uygulamalar gibi kendilerine özgü zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu koşullar, dil öğretmenlerinin duygu dünyalarını farklı şekillerde biçimlendirmekte ve araştırılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmen duygularına ilişkin genel literatürden, dil öğretmenlerinin duygusal deneyimlerine odaklanan çalışmalara geçiş yapmak, bu spesifik bağlamı anlamak açısından önem taşımaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin duygusal durumlarına ilişkin bazı araştırmalar, öğretmenlerin duygularının mesleki kimlik gelişimleri ve öğretim etkinlikleri üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Zhu (2017) ve Cross ve Hong (2009), İngilizce öğretmenlerinin duyguları ile mesleki kimlikleri arasındaki karşılıklı etkileşimi incelerken, heyecan, hayal kırıklığı, umut ve minnettarlık gibi duyguların öğretmenlerin eylemlerini ve mesleki kimliklerini önemli ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymuştur (Cheng, 2021). Ayrıca, Greenier vd. (2021) farkındalık uygulamalarının İngilizce öğretmenlerinin duygularını yönetmelerine nasıl yardımcı olduğunu araştırmış ve bu uygulamaların öğretmenlerin stresle başa çıkma yeteneklerini ve sınıf ortamlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Jakhelln (2011), kariyerlerinin ilk dönemlerindeki İngilizce öğretmenlerinin duygusal deneyimlerini ele alarak, duygusal farkındalık ve yönetimin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kıldığını öne sürmüştür. Keller vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen literatür taraması, öğretmenlerin duygusal düzenleme yeteneklerinin öğretim performansları ve öğrenci sonuçları üzerindeki etkilerini incelemiş ve etkin duygusal düzenlemenin, destekleyici ve katılımcı bir öğrenme ortamının sürdürülmesine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu çalışmalar, İngilizce öğretmenlerinin duygusal yönetim ve farkındalık becerilerinin, öğretmenlerin iyi olma halleri ve mesleki kimlikleri üzerinde önemli bir rol oynadığını ve bu becerilerin geliştirilmesinin daha etkili öğretim sonuçları sağladığını ortaya koymaktadır.

1.8.5 Mesleki Planlar

Kariyer hedefleri veya mesleki planlar bireyin profesyonel yaşamı ve gelecekteki kariyeri ile ilgili hedeflerini, arzularını ve hırslarını ifade eder. Bu istekler genellikle seçilen bir alan veya endüstride belirli rollerin, başarıların veya başarı seviyelerinin peşinde koşmayı içerir. Mesleki planlar bireyin mesleki gelişimi ve ilerlemesine yönelik vizyonunu yansıtacak şekilde hem kısa vadeli hem de uzun vadeli hedefleri kapsayabilir. Dolayısıyla mesleki planlar belirli bir pozisyona ulaşmak, bir uzmanlık düzeyi elde etmek veya bir kurumda yöneticilik yapmak, hizmet içi eğitim almak, güncel kalabilmek için yeni beceriler edinmek gibi bir takım mesleki hedeflerin belirlenmesini içerir.

Bir kişinin kariyer hedeflerini anlamak ve ifade etmek, mesleki gelişim için bir yol belirlemek açısından önemli kabul edilebilir. Kurumlarda bireylerin eğitim, öğretim, iş fırsatları ve kişisel gelişim hakkında uzun vadeli hedefleriyle uyumlu stratejik kararlar almasına olanak tanıyabilir. Mesleki planlar deneyimlere, değişen önceliklere, kişisel ve profesyonel koşullardaki değişimlere bağlı olarak zaman içinde gelişebilir.

1.8.5.1 Öğretmenlerin Kariyer Hedefleri ve Mesleki Yönelimleri

Öğretmenlerin kariyer hedefleri, mesleki hedeflerini, isteklerini ve eğitimdeki rolleriyle ilgili arzularını kapsar. Bu istekler, öğretmenlerin hem kişisel gelişim hem de eğitim alanına katkı açısından kariyerlerinde ilerlemek istedikleri yönü yansıtmaktadır. Bu hedef, plan ve istekler öğretmenlerin kariyerlerinin ilk basamaklarında (Watt ve Richardson, 2008), hatta öğretmen olmak için emek sarfettikleri üniversite yıllarında şekillendiğini belirtmek mümkündür.

Öğretmen adaylarının ve görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları öğretmenlerin kariyerlerini yönlendirmek istedikleri noktalar, kariyerlerinde edinmek istedikleri pozisyonlar, mesleki açıdan kendilerini geliştirme istekleri ile ilgilidir (Eren, 2012; Watt ve Richardson, 2008). Watt ve Richardson (2008) konuyla ilgili veri toplamak amacıyla Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları – Professional Engagement and Career Development Aspirations ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçek planlanan çaba, planlanan ısrarlılık, mesleki gelişim arzusu ve liderlik arzusu olmak üzere dört faktörlü bir yapıyı ölçmek üzere tasarlanmıştır. Öğretmenlerin meslek yaşantılarında üzerlerine düşen görevleri yerine getirmek için harcayacakları çaba

(planlanan çaba), meslekte kalma veya ayrılma planları (planlanan ısrarlılık), mesleki açıdan gelişebilmek için duyulan isteklilik (mesleki gelişim arzusu) ve okullarda liderlik veya yöneticilik gibi idari görevleri üstlenmeye yönelik isteklilikleriyle (liderlik arzusu) ilgili elde edilen verilen ışığında öğretmenlerin kariyer planlarıyla ilgili bilgi edinmek mümkündür.

Watt ve Richardson (2008) geliştirmiş oldukları ölçek aracılığıyla öğretmenlerin mesleki planlarıyla ilgili elde ettikleri verileri üç başlık altında sınıflandırmışlardır. Bu başlıklar yüksek düzeyde faal ve ısrarcı-highly engaged persisters, yüksek düzeyde faal ama değiştirici-highly engaged switchers ve düşük düzeyde faal sonlandırıcı-lower engaged desisters olarak belirlenmiştir. Yüksek düzeyde katılımlı/faal grubundaki öğretmenler öğretmenlik kariyerlerini bir iş değişikliği yapmadan, emekli olana dek sürdüreceklerini belirtmektedirler çünkü öğretmenlik onlar için tutku olmakla beraber iş doyumu sağlayan, deneyimde çeşitlilik sunan ve ilgi çekici bir kariyerdir. Yüksek düzeyde faal ama değişken grubu ise bir önceki gruptakiler gibi istekli, mesleki gelişime ve liderlik pozisyonlarında görev yapmaya açık fakat öğretmenliği hayat boyu yapmayı planlamayan bireylerden oluşmaktadır. Son grupta yer alan düşük düzeyde faal değiştiriciler ise tahmin edileceği üzere önceki gruplardan farklı olarak öğretmenlik kariyerinden, mesleki deneyimlerinden, staj deneyimlerinden memnun olmayan, öğretmenliği sürekli hazırlık gerektiren ve yorucu olarak tanımlayan, öğretmenliği başka bir işe geçmeden önce bir kariyer basamağı olarak gören bireylerdir.

İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adayları diğer branşlarda olduğu gibi mesleki planlarına farklı şekillerde yön verebilirler. Örneğin, program geliştirmede liderlik rolleri üstlenmeyi isteyebilirler. Bir okulun İngilizce zümresini yönetmeyi veya bölüm başkanı olmayı planlayabilirler. İngilizce veya eğitim alanında yüksek lisans veya doktora derecesi gibi ileri derecelere sahip olmak başka bir istek olabilir. Daha yüksek dereceler uzmanlık, araştırma ve liderlik pozisyonları için fırsatlar yaratabilir. Aksine, öğretmenler İngilizce dil yeterliklerine güvenerek çevirmen olarak çalışmayı veya uluslararası kuruluşlarda dil hakimiyeti gerektiren pozisyonlara başvurmayı planlayabilirler.

Meslekle ilgili arzuların ve planların birbirini dışlamadığını ve öğretmenlerin kariyerleri boyunca birden fazla hedefi takip edebileceklerini belirtmek önemlidir. Ek olarak, kariyer hedefleri kişisel ilgi alanlarına, eğitim eğilimlerindeki değişikliklere ve mesleki gelişim fırsatlarına bağlı olarak

gelişebilir. Okul liderleri ve eğitim kurumları, mesleki gelişime, mentorluğa ve işbirlikçi ve yenilikçi bir öğretim ortamına erişim sağlayarak İngilizce öğretmenlerinin kariyer hedeflerini destekleyebilecek fırsatlar yaratabilir. Bu noktada öğretmenlerin mesleki planlarını yönlendirebilecek değişkenlerin neler olduğunun tespit edilebilmesi ve değişkenlerin arasındaki ilişkilerin anlaşılması yarar sağlayabilir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki planları, öğretmen motivasyonu, iş memnuniyeti ve mesleki gelişim gibi daha geniş eğilimleri yansıtan önemli bir araştırma konusudur. Birçok İngilizce öğretmeni, öğretmenlik mesleğine, konuya duydukları tutku, öğrencilerin hayatlarında fark yaratma isteği ve öğretimden elde edilen kişisel tatmin gibi içsel motivasyonlarla girmektedir. Watt ve Richardson (2008) bu içsel motivasyonların, iş güvenliği ve öğretmenliğin toplumsal değeri gibi dışsal faktörlerle de desteklendiğini belirtmektedir. Araştırmada önerilen FIT-Choice çerçevesi bireylerin öğretmenlik kariyerine yönelme kararlarını etkileyen çeşitli motivasyonel faktörlerin karmaşık etkileşimine odaklanmaktadır.

Öğretmenlikte ilk yıllar, öğretmenlerin uzun vadeli kariyer planlarını şekillendirmede kritik öneme sahiptir. Ingersoll ve Strong (2011), mentorluk ve uyum programları aracılığıyla sağlanan erken kariyer desteğinin, öğretmenlerin mesleklerinde kalma ve iş memnuniyetleri üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmektedir. Yeni İngilizce öğretmenleri, sınıf yönetimi, iş yükü ve çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlama gibi zorluklarla karşılaşmakta olup, bu deneyimler kariyer planlarını etkileyebilmektedir. Olumlu deneyimler ve güçlü bir profesyonel topluluk desteği, öğretmenlerin meslekte kalma oranlarını artırmakta ve mesleğe daha sürdürülebilir bir bağlılık sağlamaktadır.

Sürekli mesleki gelişim diğer branşlarda olduğu gibi İngilizce öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve kariyer beklentilerinde de dikkat çekici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Etkili mesleki gelişim programları, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kariyer ilerlemesi için de fırsatlar sunmaktadır. Day ve Gu (2010), mesleki gelişim etkinliklerinin, öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarını yenilemelerine ve yeterliklerini artırmalarına yardımcı olduğunu, bu nedenle uzun vadeli mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bölüm başkanlığı veya mentorluk gibi liderlik rolleri de deneyimli İngilizce öğretmenleri için çekici kariyer ilerleme yolları olarak görülmektedir.

Profesyonel sorumluluklarla kişisel hayatı dengelemek, öğretmenler için önemli bir endişe kaynağıdır ve kariyer ile ilgili kararlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Klassen ve Chiu (2010), öğretmenlerin iş memnuniyeti ve meslekte kalma niyetlerinin, iş-yaşam dengesi sağlama yetenekleriyle yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Aşırı iş yükü ve yönetim desteğinin eksikliği gibi faktörlerin neden olduğu yüksek stres ve tükenmişlik, öğretmenlerin kariyer planlarını yeniden gözden geçirmelerine ve meslekten ayrılmayı düşünmelerine neden olabilir.

Öğretmenlerin mesleklerini uzun süreli icra etmeleri, içsel tatmin, mesleki gelişim fırsatları ve dış destek kombinasyonuna bağlıdır. Çalışmalarını anlamlı bulan ve bir organizasyon olarak okulda kendini değerli hissedен öğretmenler, eğitimde uzun vadeli bir kariyer öngörme eğilimindedir. Borman ve Dowling (2008), öğretmenlerin uzun vadeli bağlılıklarını artırmak için, iş memnuniyetini artırmaya, mesleki gelişim fırsatları sunmaya ve destekleyici çalışma ortamları yaratmaya odaklanan stratejilerin önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, genelde tüm branşlardaki öğretmenlerin özelde ise İngilizce öğretmenlerinin kariyer planları, mesleği tercih etme motivasyonları, erken kariyer deneyimleri, mesleki gelişim fırsatları, iş-yaşam dengesi ve iş memnuniyeti gibi çeşitli faktörler tarafından şekillendirilmektedir. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca yeterli destek almalarını sağlamak, mesleğe olan bağlılıklarını artırmak ve daha verimli öğretim gerçekleştirmeleri için kritik öneme sahiptir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntemsel süreçler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Öncelikle, araştırmanın temelini oluşturan yöntem ve araştırma deseni açıklanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü evren ve bu evrenden seçilen örneklem grubu tanımlanarak, örnekleme yöntemi ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgiler sunulmuştur. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar detaylandırılmış, bu araçların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları açıklanmıştır. Veri toplama sürecinin aşamaları sistemli bir biçimde aktarılmış ve sürecin etik ilkeler doğrultusunda nasıl yürütüldüğü belirtilmiştir. Son olarak, elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri açıklanmıştır.

2.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, betimsel bir yaklaşım benimsenerek, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemi, iki ya da daha fazla değişken arasındaki potansiyel ilişkilerin, bu değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelenmesini amaçlar. Başka bir ifadeyle, bu yöntem değişkenler arasındaki olası bağlantıları ve bu bağlantıların gücünü analiz ederek ilişkiyi açıklamayı hedefler. İlişkisel çalışmalar genellikle keşfedici-exploratory veya yordayıcı-predictive olmak üzere iki temel desene dayalı olarak tasarlanır (Creswell, 2012; Fraenkel vd., 2012; Gay vd., 2014).

Bu çalışma keşfedici ilişkisel desende tasarlanmıştır. Keşfedici desenler, araştırılan değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında sınırlı bilgi bulunan veya hiç bilgi bulunmayan durumlarda tercih edilmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel vd., 2012). Bu tür araştırmalar, genellikle önceden belirlenmiş katı bir teorik çerçeveye dayanmamakta, tümevarımsal bir yaklaşımla değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır (Gay vd., 2014). Ancak, literatürde keşfedici araştırmaların tamamen teorik çerçeveden bağımsız olmadığı, araştırmacının değişken seçiminde ve sonuçların yorumlanmasında mevcut kuramsal bilgilerden dolayı olarak etkilendiği vurgulanmaktadır. Araştırmacıların, değişkenleri belirlerken ön araştırmalar ve literatür taramaları yapması gerektiği ifade edilmektedir (Creswell, 2012; Stebbins, 2001). Bu bağlamda, araştırmada kullanılan değişkenlerin seçiminde mevcut literatürde yer alan kuramsal bilgilerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen İngilizce öğretmen adaylarının

öğretmen etkenliğine yönelik algıları, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri, mesleki planları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyguları arasındaki ilişkiler, literatürde sınırlı biçimde ve genellikle tekil düzeyde ele alınmıştır (Demir, 2012; Eren, 2012; Li ve Wang, 2024; Weng vd., 2019). Bu çalışma söz konusu değişkenleri çok değişkenli bir model içerisinde bir arada ve bütüncül bir yaklaşımla inceleyen ilk çalışmalardan biridir. Bu durumda keşfedici ilişkisel desenin araştırmanın amacıyla örtüştüğü ve araştırma için uygun bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini 2023-2024 akademik yılında Türkiye'deki 205 üniversitede bulunan 93 Eğitim Fakültesindeki 80 adet İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim görmekte olan İngilizce öğretmen adayları oluşturmaktadır (YÖK, 2024). Araştırmanın ulaşılabilir evrenini ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi eğitim fakültelerinin İngiliz Dili Eğitimi programlarında, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim görmekte olan İngilizce öğretmen adayları oluşturmaktadır (N = 2929). Bu araştırmaya katılan örneklem grubunun hedef evreni temsil etme gücünü değerlendirmek için örneklem büyüklüğü ve seçilen örnekleme yönteminin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmaya katılanlar uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme, kolayca erişilebilen ve katılmaya istekli bireylerin araştırmaya dahil edilmesini içeren olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir (Emerson, 2021). Bu yöntem, zaman ve kaynak kısıtlılığı içerisinde katılımcılara ulaşmada pratikliği ve verimliliği nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, ulaşılabilir evrenden uygun örnekleme yoluyla ulaşılan 971 öğretmen adayı oluşturmuştur (n = 971).

Cochran (1977) formülüne göre yapılan hesaplama göre, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı dikkate alındığında, 5000 ila 6000 kişi arasında değişen bir evren için gerekli minimum örneklem büyüklüğü yaklaşık 340 olarak belirlenmektedir. Dolayısıyla, 971 kişilik örneklem grubunun hedef evrenin özelliklerini yansıtmaya yeterliliği bilimsel olarak desteklenmektedir. Araştırmanın

örneklemini oluşturan İngilizce öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Demografik özelliklere ilişkin bilimsel istatistikler

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	618	63.70
	Erkek	353	36.30
Yaş	18	112	11.50
	19	198	20.40
	20	204	21.00
	21	190	19.60
	22	136	14.00
	Diğer (23-27)	131	13.50
	1. Sınıf	327	33.70
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	275	28.30
	3. Sınıf	225	23.20
	4. Sınıf	144	14.80

Tablo 2.1’deki veriler, İngilizce öğretmen adaylarının demografik özelliklerini betimsel istatistiklerle sunmaktadır ($n = 971$). Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, %63.70’inin kız ($n = 618$), %36.30’unun ise erkek ($n = 353$) olduğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının yaş ortalaması 20.72 ($SS = 2.07$) olarak hesaplanmıştır. Standart sapma değerinin oldukça küçük olduğu dikkate alındığında ($SS < 5$), örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının yaşlarının ortalamaya yakın bir dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Sınıf düzeyi açısından, katılımcıların %33.70’i 1. sınıfta ($n = 327$), %28.30’u 2. sınıfta ($n = 275$), %23.20’si 3. sınıfta ($n = 225$) ve %14.80’i 4. sınıfta ($n = 144$) yer almaktadır. Bu sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının çoğunlukla kadınlardan oluştuğunu, yaş dağılımının genellikle 18-22 yaş arasında yoğunlaştığını ve katılımcıların daha çok 1 ve 2. sınıf düzeylerinde bulunduğunu göstermektedir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde birden fazla ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının belirlenmesinde ilgili literatürden yararlanılmış ve belirlenen ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Kullanılan tüm ölçme araçlarının yapı

geçerlikleri ve iç tutarlılık güvenirlikleri, araştırmanın örneklemini temel alınarak detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

2.3.1 Öğretmen Etkenliği Ölçeği

Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen öğretmen etkenliği ölçeği Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçeye “Öğretmen Failliği Ölçeği” şeklinde adlandırılarak uyarlanmıştır. Ölçek, öğretmen etkenliğinin farklı yönlerini (öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik, yapıcı katılım) içeren dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçme aracı, öğrenme etkililiği faktöründe 6 madde, öğretme etkililiği faktöründe 7 madde, iyimserlik faktöründe 5 madde ve yapıcı katılım faktöründe 6 madde olmak üzere, toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Yanıt formatı, 1’den 5’e kadar derecelendirilmiş beşli Likert tipi olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların yanıtları; 1 = Kesinlikle katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum ve 5 = Kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmıştır.

2.3.2 Kişilerarası Tepkisellik İndeksi

Kişilerarası Tepkisellik İndeksi, bireylerin empati ve başkalarının bakış açısını alma özelliklerini ölçmek amacıyla Davis (1983) tarafından geliştirilmiştir. Kumru vd. (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Türkçeye uyarlanan bu ölçme aracı her biri 7’şer maddeden oluşan empatik ilgi, başkalarının bakış açısını alma ve kişisel stres olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerini belirlemek üzere bu uyarlanmış ölçme aracının ilgili 2 alt ölçeği kullanılmıştır. Yanıt formatı, 1’den 5’e kadar derecelendirilmiş beşli Likert tipi olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların yanıtları; 1 = Beni iyi tanımlamıyor; 2 = Beni biraz tanımlıyor, 3 = Kararsızım, 4 = Beni iyi tanımlıyor, 5 = Beni çok iyi tanımlıyor şeklinde puanlanmıştır.

2.3.3 Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği

Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği (PECDA-Scale), bireylerin mesleki bağlılık düzeyleri ile kariyer gelişimine yönelik isteklerini ölçmek amacıyla Watt ve Richardson (2008) tarafından geliştirilmiş, Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, bireylerin kariyer planlama süreçlerindeki eğilimlerini çaba, ısrarlılık, kariyer geliştirme arzusu ve liderlik

arzusu olmak üzere dört temel boyut çerçevesinde değerlendirmektedir. Yanıt formatı, 1’den 7’ye kadar derecelendirilmiş beşli Likert tipi olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların yanıtları 1 = Hiç, 2 = Oldukça az, 3 = Az, 4 = Kararsızım, 5 = Fazla, 6 = Oldukça fazla, 7 = Son derece fazla şeklinde puanlanmıştır.

2.3.4 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği

İngilizce öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik duygularını belirlemek amacıyla Başarı Duyguları Ölçeğinden (Öğretmen Versiyonu) yararlanılmıştır. Frenzel vd. (2010) tarafından geliştirilen “The Achievement Emotions Questionnaire for Teachers” adlı ölçek Eren (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme aracı, toplam 12 maddeden oluşmakta olup maddeler; neşe, kaygı ve öfke olmak üzere üç faktör altında sınıflandırılmıştır. Yanıt formatı, 1’den 5’e kadar derecelendirilmiş beşli Likert tipi olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların yanıtları Ölçek 1 = Kesinlikle katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmıştır.

2.3.5 İyi İzlenim Bırakma Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öz-bildirime dayalı ölçekler kullanılacağından, katılımcıların yanıtlarında sosyal beğenirlik etkisinin ortaya çıkma olasılığı dikkate alınmıştır. Özellikle bireylerin sosyal açıdan kabul gören ya da olumlu değerlendirilen davranışları sergiliyor gibi görünme eğilimleri, verdikleri yanıtların doğruluğunu ve geçerliliğini etkileyebilmektedir (Paulhus, 2002). Bu anlamda, sosyal beğenirlik eğiliminin, çalışmada incelenen empatik ilgi, bakış açısı alma, öğretmen etkenliği ve mesleki duygular gibi özellikler üzerindeki etkisini kontrol altına alabilmek amacıyla “İyi İzlenim Bırakma Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçme aracı, Özer (2005) tarafından geliştirilmiş olup, tek boyutlu bir yapıya sahip 10 maddeden oluşmaktadır. Yanıt formatı, 1’den 5’e kadar derecelendirilmiş beşli Likert tipi olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların yanıtları 1 = Kesinlikle katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. Ölçek, bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini olduğundan daha olumlu gösterme eğilimlerini ölçmeye yönelik olup, öz-bildirim temelli veri toplama sürecinde yanıt doğruluğunu artırmak için önemli bir kontrol değişkeni işlevi görmektedir. Bu

doğrultuda, analiz aşamasında sosyal beğenirlik puanları dikkate alınarak elde edilen bulguların güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir.

2.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, etik ilkelere uygun biçimde planlanmış ve yürütülmüştür. Öncelikle çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik açıdan değerlendirilmiş ve onaylanmıştır (Bkz. Ek1). Katılımcıların yer aldığı üniversitelerin ilgili birimlerinden gerekli kurumsal izinler alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır. Örneklemi oluşturan İngilizce öğretmen adayları, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri bünyesindeki İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Veriler, 2023-2024 akademik yılının güz ve bahar dönemlerinde, araştırmacı tarafından yüz yüze ve uygun görülen zaman aralıklarında toplanmıştır.

Veri toplama araçları, İngilizce öğretmen adaylarına ders saatleri içerisinde uygulanmış olup, ilgili derslerin öğretim elemanlarından önceden randevu alınarak uygulama süreci planlanmıştır. Uygulamalar, öğretim elemanlarının uygun gördüğü zaman aralıklarında, sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Ölçek formları dağıtılmadan önce, araştırmacı tarafından katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve ölçme araçlarının nasıl yanıtlanması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuş; çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu açık bir biçimde belirtilmiştir.

Veri toplama sürecinde katılımcılara, Öğretmen Etkenliği Ölçeği, Kişilerarası Tepkisellik İndeksi'nin (empatik ilgi ve bakış açısı alma alt ölçekleri), Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duygular Ölçeği ve İyi İzlenim Bırakma Ölçeği'nin yer aldığı bütünsel bir form sunulmuştur. Formun ilk sayfasında, araştırmanın amacı ve katılım koşulları hakkında bilgi içeren bir yönerge ile katılımcıların demografik bilgilerine (yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi) yönelik sorular yer almaktadır. Uygulama esnasında, öğretmen adaylarının yönelttiği sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmış ve gerekli durumlarda ek açıklamalar yapılmıştır.

Veri toplama süreci, 2023-2024 akademik yılının güz döneminde başlatılmış ve uygulamalar farklı illerde yer alan üniversitelerde yüz yüze

gerçekleştirilmiştir. Farklı şehirlerdeki uygulamaların koordinasyonu ve erişim takvimi nedeniyle süreç yaklaşık sekiz haftalık bir zaman dilimine yayılmış; bahar döneminde ise veri toplama çalışmaları tamamlanmıştır. Her bir uygulama oturumu ortalama 30 dakika sürmüş olup, sürecin sonunda katılımcılara katkıları için teşekkür edilmiştir.

2.5 Veri Analiz Süreci

Bu çalışmada elde edilen veriler, analiz sürecine geçilmeden önce çok değişkenli istatistiksel yöntemlere uygun hale getirilmiştir. İlk aşamada, veri setinin analizlere uygunluğu; kayıp verilerin durumu, uç değerlerin kontrolü ve dağılım normalliği gibi temel istatistiksel sayıtlar açısından incelenmiştir. Ardından, örnekleme tanımlayıcı demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi) değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla ön analizler yapılmıştır. Son olarak, araştırma sorularını test etmeye yönelik olarak çok değişkenli istatistiksel teknikler uygulanmış ve bulgular, ilgili modelleme sonuçları çerçevesinde raporlanmıştır.

2.5.1 Veri Setinin Çok Değişkenli Analizler için Hazırlanması ve Sayıtların İncelenmesi

Veri seti, çok değişkenli analizler öncesinde temel istatistiksel varsayımlar açısından SPSS 27 aracılığı ile incelenmiştir. İlk olarak, 1018 katılımcıdan toplanan veri seti incelendiğinde, bazı bireylerin ölçme aracında bir ya da birden fazla maddeyi boş bıraktığı tespit edilmiştir. Çoklu atama yönteminin uygulanabilirliğini sınırlayacak düzeyde eksik veri içeren bu yanıtlar, analizlerin geçerliğini korumak amacıyla veri setinden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda, analizler eksiksiz yanıt veren 971 katılımcıya ait veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri setindeki değişkenler arasındaki çoklu doğrusal bağlantıyı değerlendirmek amacıyla Varyans Şişirme Faktörü (VIF), Tolerans (TOL) ve Durum İndeksi (CI) değerleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda minimum VIF değeri 1.21, maksimum VIF değeri ise 8.10 olarak hesaplanmıştır. VIF değerlerinin 5'in üzerinde olması orta düzeyde, 10'un üzerinde olması ise ciddi düzeyde çoklu doğrusal bağlantıya işaret eder (Kutner vd., 2004). Tüm değerlerin 10'un altında kalması, modeldeki çoklu doğrusal bağlantının kabul edilebilir sınırlar içerisinde

olduğunu ve regresyon analizinin geçerliğini zedeleyecek düzeyde bir soruna yol açmadığını göstermektedir.

Tolerans değerlerine bakıldığında minimum değer .12, maksimumun ise .83 olduğu görülmektedir. Toleransın .10'un altına düşmesi, yüksek çoklu bağlantının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Menard, 1995). Minimum tolerans değerinin .12 olması, çoklu doğrusal bağlantının kabul edilebilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Durum İndeksi değerinin en yüksek 129.67 gibi yüksek bir düzeye ulaştığı görülmektedir. Belsley vd. (1980) tarafından ifade edildiği gibi, $CI > 30$ değerleri potansiyel çoklu bağlantı sorununa, $CI > 100$ ise ciddi çoklu doğrusallık varlığına işaret etmektedir.

Ayrıca, çok değişkenli normalliğin kontrolü için Mardia'nın çarpıklık ve basıklık katsayıları da hesaplanmıştır. Mardia'nın basıklık testi sonucunda elde edilen istatistik değeri (168.94) oldukça yüksektir ve $p < .001$ 'dir. Bu durum, veri setinin uç değerler bakımından normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma gösterdiğini ortaya koymaktadır. Mardia'nın çarpıklık testi sonucunda elde edilen istatistik değeri (121416.75) ve anlamlı $p < .001$, dağılımın istatistiksel olarak anlamlı biçimde çarpık olduğunu göstermektedir. Bu değer, veri setinde çarpıklık olduğunu ve normal dağılım varsayımının sağlanmadığını ortaya koymaktadır.

Veri setinde çok değişkenli normallik varsayımının ihlal edildiği, Mardia'nın çarpıklık ve basıklık testleri sonucunda elde edilen anlamlı istatistiksel değerlerle ortaya konmuştur. Bu durum, parametrik yöntemlerin güvenilirliğini zayıflatabileceğinden, analizlerde alternatif ve daha sağlam istatistiksel yaklaşımların tercih edilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Bu çerçevede, çalışmada kullanılan bootstrap yeniden örnekleme yöntemi (5000 tekrar), örnekleme dağılımına ilişkin varsayımlardan bağımsız olması nedeniyle, çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmadığı koşullarda bile parametre tahminlerinin güvenilirliğini artırmaktadır. Bootstrap yöntemi, veriden tekrar tekrar örneklem olarak güven aralıkları ve standart hatalar üzerinde daha doğru kestirimler yapılmasına olanak tanır (Efron ve Tibshirani, 1993). Ayrıca, bu yöntem özellikle dolaylı etkilerin analizinde de oldukça etkili bulunmuş ve parametrik testlere kıyasla daha yüksek istatistiksel güç sunduğu literatürde vurgulanmıştır (MacKinnon vd., 2004; Preacher ve Hayes, 2008). Bu bağlamda, bootstrap kullanımının çok değişkenli normallik ihlallerinden kaynaklanan olası sapmaları

minimize ettiği ve elde edilen sonuçların istatistiksel geçerliğini büyük ölçüde koruduğu söylenbilir.

Modelde tespit edilen çoklu doğrusal bağlantı durumu hem istatistiksel hem de kuramsal temellendirme doğrultusunda bazı değişkenlerin modelden çıkarılması ve açıklayıcı g düşük, yüksek korelasyonlu değişkenlerin sadeleştirilmesiyle giderilmiştir. Değişken sayısının azaltılması yoluyla açıklayıcılar arasındaki ortak varyans minimize edilmiş, bu sayede Durum İndeksi (Condition Index) gibi göstergelerde iyileşme elde edilmiştir. Buna ek olarak, Mplus 8.3 yazılımında elde edilen modifikasyon indeksleri doğrultusunda model uyumu iyileştirilmiştir. Bu bütüncül müdahaleler sonucunda, hem çoklu doğrusal bağlantıya ilişkin yapısal sorunlar azaltılmış hem de modelin genel uyum indeksleri kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır. Bu durum, elde edilen modelin hem istatistiksel hem de kuramsal olarak daha tutarlı ve güvenilir bir yapı sunduğunu göstermektedir.

2.5.2 lme Araçlarına Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Araştırmada kullanılan beş farklı lme aracının yapı geçerliği ve güvenirliğini değerlendirmek amacıyla çok aşamalı bir analiz süreci izlenmiştir. İlk olarak, lme araçlarının yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu analizler, Mplus 8.3 yazılımı kullanılarak yürütülmüş ve her bir ölçeğin teorik yapısıyla uyumlu faktör yapılarının test edilmesi hedeflenmiştir. Yapı geçerliğinin ardından, lme araçlarının iç tutarlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, her bir alt boyut ve ölçek toplam puanları için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve analizler IBM SPSS Statistics 27 programı aracılığıyla yrtlmştir.

Araştırmada, faktör yapılarının örneklemde elde edilen verilere ne ölçüde uygunluk gösterdiği, bir dizi uyum iyiliği ve kötülüğü indeksi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Uyum iyiliği bağlamında Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI $\geq .90$) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI $\geq .90$) dikkate alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016; Schumacker ve Lomax, 2015). Uyum kötülüğü bağlamında ise Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR $\leq .08$) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA $\leq .08$) değerleri değerlendirilmiştir (Bentler, 2006; Byrne, 2016). Ki-Kare (χ^2) testinin

anlamlılık düzeyi ($p < .05$) ise örneklem büyüklüğüne karşı duyarlılığı nedeniyle birincil uyum kriteri olarak ele alınmamış, ancak betimsel amaçla paylaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Kullanılan her bir ölçme aracının iç tutarlık güvenirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa (α) ve Standartlaştırılmış Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik düzeylerinin yorumlanmasında, katsayı değerleri belirli aralıklara göre sınıflandırılmıştır. Buna göre, α katsayısının .60'tan düşük olması düşük düzeyde, .60 ile .69 arasında olması orta düzeyde, .70 ile .79 arasında olması yeterli düzeyde, .80 ile .90 arasında olması yüksek düzeyde ve .90 veya üzerinde olması oldukça yüksek düzeyde iç tutarlık güvenirliği olarak değerlendirilmiştir (Cohen vd., 2018; George ve Mallery, 2016; Nunnally ve Bernstein, 1994).

2.5.2.1 Öğretmen Etkenliği Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarından biri olan Öğretmen Etkenliği Ölçeği'nin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. DFA süreci, ölçeğin kuramsal yapısına uygun olarak oluşturulan modelin örneklem verileriyle ne derece örtüştüğünü test etmek amacıyla yürütülmüştür. Öncelikle madde düzeyinde yapılan incelemelerde, 15 numaralı maddenin faktör yükünün .30'un altında kaldığı belirlenmiş ve bu madde analizden çıkarılarak model, kalan 23 madde üzerinden yeniden test edilmiştir (Harrington, 2009). Söz konusu ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen DFA sonuçları aşağıda Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Öğretmen etkenliği ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları

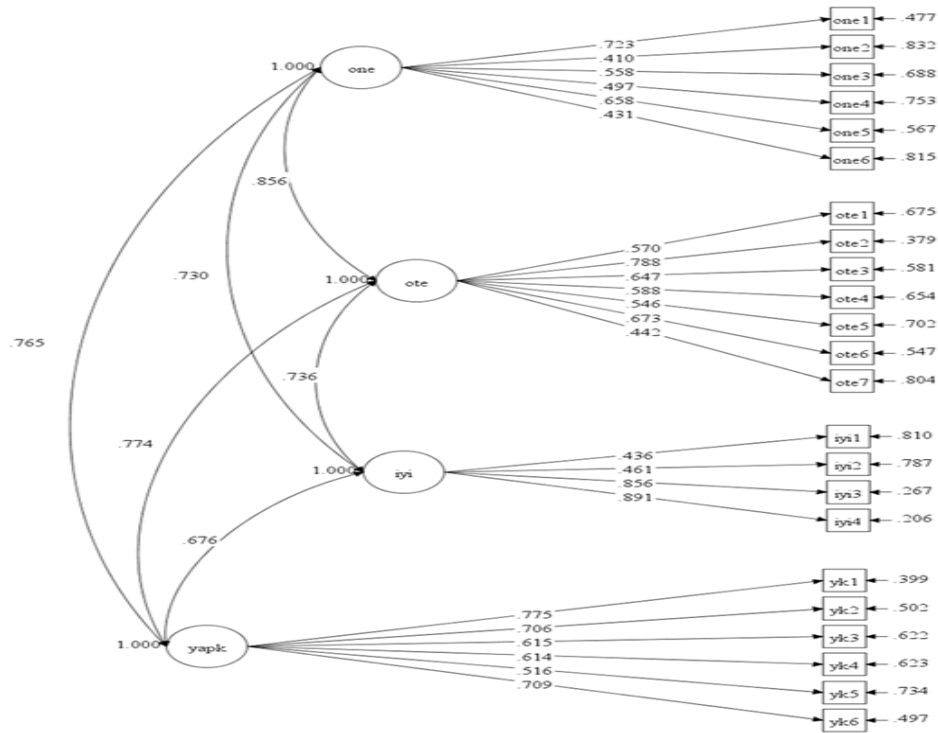
Model	χ^2	sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	1501.13	224	.85	.83	.06	.08 [.07 – .08]
2	962.78	224	.91	.90	.05	.06 [.06 – .06]

Not 1: Model 1 = 4 faktörden ve 23 maddeden oluşan model; Model 2 = 1 faktörden ve 23 maddeden oluşan model.

Not 2: RMSEA alt ve üst güven sınırlarının aynı olması değerlerin iki ondalık basamakla yuvarlanmasından kaynaklanan biçimsel bir benzerliktir.

Öğretmen Etkenliği Ölçeği için yapılan DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(224) = 1501.13$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .85 ve TLI değeri .83 ile düşük bir uyum göstermektedir. Uyum kötülüğü bağlamında, SRMR değeri

.058 ve RMSEA değeri .80 [.07 – .08] ile her iki değer de uygun aralıkta yer almaktadır. Sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının örneklem verilerine makul düzeyde uyum göstermediğini, ancak iyileştirilebilecek yönlerinin de olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bazı modifikasyonlar yapılmış ve devamında dört boyuttan oluşan ölçeğin tek bir boyut gibi davrandığı sonucunu göstermek için ikinci sıra DFA uygulanmıştır. Elde edilen model uyum indeksleri incelendiğinde öğretmen adaylarına uygulanan Öğretmen Etkenliği Ölçeğinin dört boyutu için model uyum değerleri düşüktür. Ayrıca faktörler arasında elde edilen korelasyonlar .60 değerinden yüksektir ve bu faktörlerin birbirlerine benzer davranış gösterdiği anlamına gelerek tek bir boyut altında incelenmesi gerektiğinin işaretidir. Bu nedenle ikinci sıra DFA yaparak öğretmen etkenliği faktörü oluşturulmuştur. Şekil 2.1’de etkenliğin dört faktörlü yapısının görüldüğü Model 1 paylaşılırken, Şekil 2.2’de ikinci sıra uygulanan DFA ile elde edilen Model 2 gösterilmektedir.



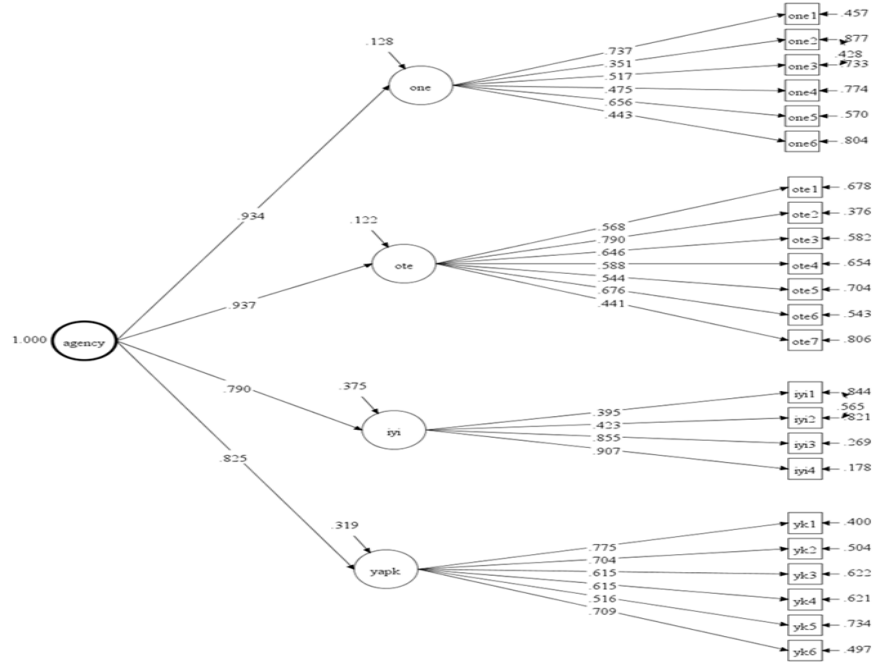
Şekil 2.1. Öğretmen etkenliği ölçeği için birinci sıra DFA – Model 1

Not: *one = öğrenme etkililiği, *ote = öğretme etkililiği, *iyi = iyimserlik, *yapk = yapıcı katılım boyutları ve boyutlara ilişkin maddeleri temsil eder.

Şekil 2.1’de yer alan modeldeki birinci sıra doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında, Öğretmen Etkenliği Ölçeğini oluşturan dört faktörün birbirleriyle .68-.86 arasında değişen korelasyon katsayılarıyla oldukça güçlü biçimde ilişkilenebilir, söz konusu faktörlerin ikinci sıra faktör yapısıyla açıklanabileceğine işaret

etmektedir. Bu durum, ölçeğin altında yatan yapının yalnızca dört ayrı boyuttan oluşmadığı, aynı zamanda bu boyutların tek ve bütüncül bir üst yapıya işaret ettiğini düşündürmektedir. Bu kapsamda, ikinci sıra DFA uygulanarak dört alt boyutun tek bir faktör altında toplanıp toplanamayacağı test edilmiştir. İkinci sıra DFA, alt faktörlerin yüksek korelasyon gösterdiği ve kuramsal olarak aynı yapının farklı yönlerini temsil ettikleri durumlarda tercih edilmektedir (Brown, 2015). Bu analiz, çok boyutlu yapıların daha yalın ve teorik olarak anlamlı bir şekilde temsil edilmesine olanak tanır (Kline, 2016).

İkinci sıra DFA yapılmasının temel yararı, ölçeğin kuramsal yapısını geçerli bir şekilde test etmeye olanak tanımasıdır. Bu analiz, dört alt boyutun ortak bir yapı tarafından açıklandığını göstererek teorik modeli destekler ve öğretmen etkenliği gibi kapsamlı bir kavramın bütüncül bir şekilde değerlendirilmesini sağlar (Byrne, 2016). Ayrıca, elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin yalnızca alt boyutlara dayalı olarak değil, aynı zamanda genel bir ölçek toplam puanı üzerinden de yorumlanabilmesine imkân tanır. Böylece ölçme aracı gerek araştırmalarda gerekse uygulamalarda daha pratik bir biçimde kullanılabilir hale gelir (Hair vd., 2019). Bununla birlikte, analiz yapısal olarak daha yalın ve anlaşılır bir model önerdiği için özellikle yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri düzey analizlerde süreci kolaylaştırır (Schumacker ve Lomax, 2015). Sonuç olarak, ikinci sıra faktör analizi hem kuramsal açıdan hem de uygulama düzeyinde ölçeğin geçerliğini ve kullanılabilirliğini artıran bir adımdır. Şekil 2.2’de ikinci sıra faktör analizinin model gösterimi verilmiştir.



Şekil 2.2. Öğretmen etkenliği ölçeği için ikinci sıra DFA – Model 2

Not: *agency = öğretmen etkenliği faktörünü; *one = öğrenme etkililiği, *ote = öğretme etkililiği, *iyi = iyimserlik, *yapık = yapıcı katılım boyutları ve boyutları ilişkin maddeleri temsil eder.

Öğretmen Etkenliği Ölçeği için yapılan ikinci sıra DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(224) = 962.78$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) model mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .91 ve TLI değeri .90 ile oldukça iyi bir uyum göstermektedir. Uyum kötülüğü bağlamında, SRMR değeri .05 ve RMSEA değeri .06 [.06 – .06] ile her iki değer de istenilen düzeydedir. Sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının örneklem verilerine makul düzeyde uyum gösterdiğini, ancak iyileştirilebilecek yönlerinin de olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen model uyum indeksleri ve dört faktörün Öğretmen Etkenliği faktöründe toplandığında gösterdikleri korelasyonlar (ONE .93; OTE .94; IYI .79 ve YAPK .83 değerleri) ile ölçeğin modelinin ikinci düzey DFA ile iyi uyum gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

2.5.2.2 Öğretmen Etkenliği Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Öğretmen Etkenliği Ölçeğine için çalışılan ilk modelde iç tutarlık güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla her bir faktöre ilişkin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıntılı olarak, alfa katsayıları öğrenme etkililiği

faktörü için .72 (standartlaştırılmış alfa – StdAlfa – = .73); öğretme etkililiği faktörü için .80 (StdAlfa = .81); iyimserlik faktörü için .77 (StdAlfa = .78); yapıcı katılım faktörü için .82 (StdAlfa = .82) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ölçme aracını oluşturan faktörlerin iç tutarlık güvenirliklerinin yeterli olduğu ifade edilebilir (Cronbach, 1990). 23 maddeden oluşan ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı ise .91 (StdAlfa = .91) değeri ile yüksek düzeyde iç tutarlık elde edilmiştir.

Buna ek olarak, ikinci sıra faktör analizi ile elde edilen öğretmen etkenliği tek bir faktör gibi düşünülerek ölçme aracının iç tutarlık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. 23 maddeden oluşan tek boyutlu öğretmen etkenliğine ait Cronbach Alfa katsayısı .91 (StdAlfa = .91) değerindedir. Bu bulgular doğrultusunda, ölçme aracını oluşturan faktörün iç tutarlık güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilerek güvenirlik kanıtı sunulmuştur (Cronbach, 1990).

2.5.2.3 Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin orijinal formları, geliştirildikleri dil ve kültürde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış haliyle uygulanmıştır. Ancak DFA sürecinde ters ifadelerle yapılandırılmış bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olduğu, beklenen faktör yapısını bozduğu ve modele uyumu olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durum, ters maddelerin sıklıkla yanıtlayıcılar tarafından yanlış anlaşılması ya da çelişkili biçimde yanıtlanması nedeniyle ölçüm hatasına neden olabileceğini gösteren literatürle örtüşmektedir (Roszkowski ve Soven, 2010; Sauro ve Lewis, 2016). Özellikle Sonderen vd. (2013) tarafından belirtildiği gibi, ters maddeler tek başlarına yeni faktörler oluşturabilir ve bu durum ölçekte yapay bir yapı ortaya çıkmasına yol açabilir. Ayrıca Marsh (1986), ters maddelerin yanıtlayıcılarda bilişsel yük oluşturarak ölçeğin iç tutarlığını düşürebileceğini ve faktör analizlerinde model uyumunu bozabileceğini vurgulamaktadır. Bu gerekçelere dayanarak, yapılan istatistiksel analizlerde model uyumunu artırmak ve daha geçerli sonuçlara ulaşmak amacıyla ters maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Ancak ölçeğin orijinal bütünlüğünü korumak için uygulama sürecinde herhangi bir madde çıkarılmamış, sadece analiz aşamasında yapı geçerliğini tehdit eden ters maddelere müdahale edilmiştir.

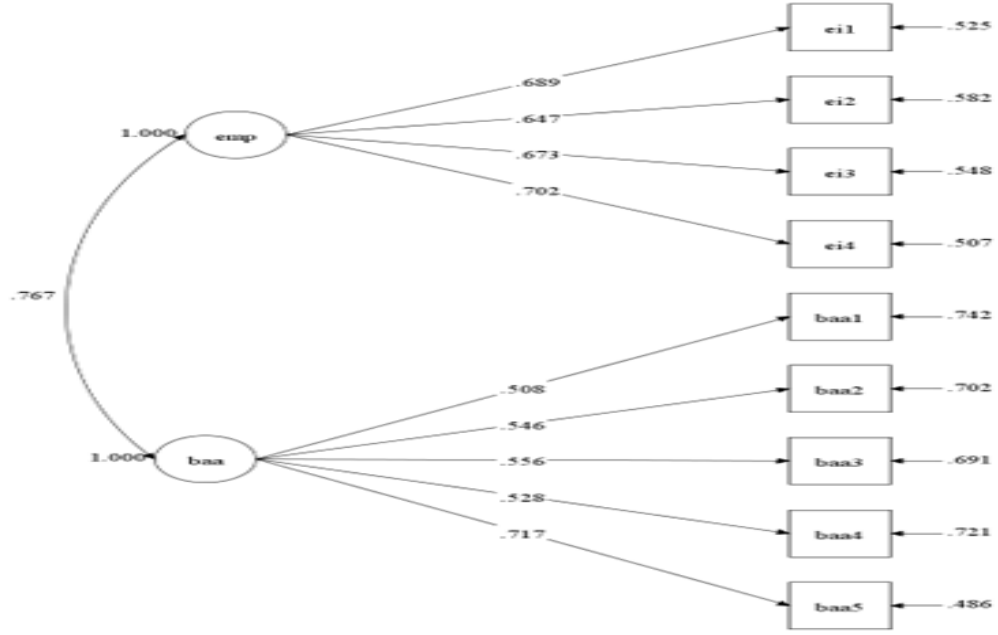
Orijinalinde 7 maddeden oluşan empatik ilgi alt ölçeği ters kodlama gerektiren 3 madde içerdiği için 4 madde ile DFA çalışması gerçekleştirilmiştir. Bakış açısı alma alt ölçeğinin 7 maddelik orijinal formunda ters kodlama gerektiren 2 madde yer almaktadır. Bu nedenle alt ölçekten söz konusu 2 madde çıkarılmış ve analizlerde ölçeğin 5 maddelik formu kullanılmıştır. İlgili alt ölçeklerin faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA uygulanmış ve elde edilen model uyum indeksi verileri aşağıda Tablo 2.3'te raporlanmıştır.

Tablo 2.3. Empatik ilgi ve bakış açısı alma alt ölçekleriyle ilgili DFA sonuçları

Model	χ^2	sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	377.54	26	.86	.80	.06	.12 [.11 – .13]

Not: Model 1 = Toplam 9 maddelik Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği

Model 1, Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma alt ölçeklerinin birleşiminden oluşturularak elde edilen yapıyı temsil etmektedir ve yapılan DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(26) = 377.54$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .86 ve TLI değeri .80 ile kötü bir uyum göstermektedir. Uyum kötülüğü bağlamında, SRMR değeri .06 ile uygun olsa da RMSEA değeri .12 [.11 – .13] ile istenilen aralıkta değildir. Sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının örneklem verilerine makul düzeyde uyum göstermediğini ortaya koymaktadır. İki alt ölçek ile elde edilen DFA modeline göre model uyum indeksleri zayıftır. Şekil 2.3'te Model 1'e ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 2.3. Empatik ilgi ve bakış açısı alma DFA - Model 1

Not: *emp = empatik ilgi faktörü, *ei = empatik ilgi faktörüne ilişkin maddeleri; *baa = bakış açısı alma faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

Yukarıda belirtildiği gibi model uyumu kötü olduğu ve iki alt ölçek arasındaki korelasyon .77 değeri ile oldukça yüksek olduğu için iki alt ölçeğin birbirlerine benzer davrandığı görülmektedir. Bu nedenle iki alt ölçek için ikinci sıra DFA ile çalışmanın bu kısmından sonra empatik bakış açısı alma olarak adlandırılacak yapı elde edilerek model bu şekilde adlandırılmış ve incelenmiştir. Tablo 2.4'te empatik bakış açısı alma yapısına ilişkin model uyum indeksi değerleri yer almaktadır.

Tablo 2.4. Empatik bakış açısı alma için ikinci sıra DFA sonuçları

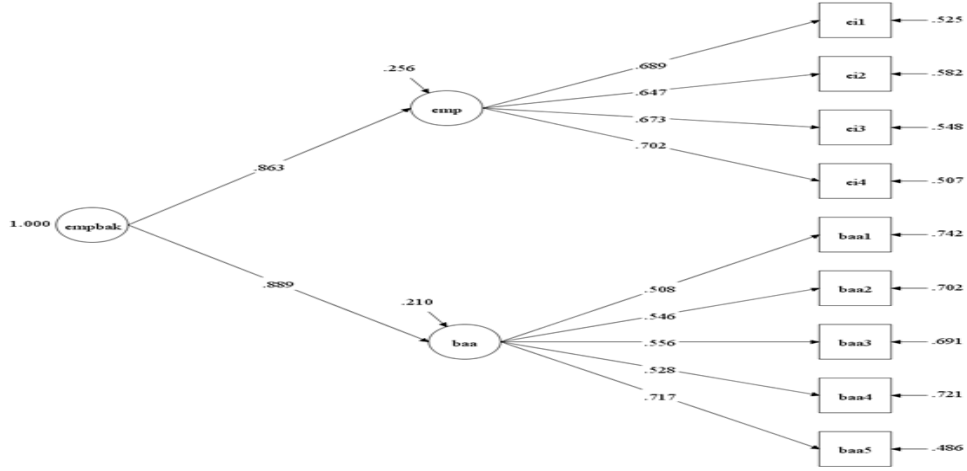
Model	χ^2	sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	377.54	25	.86	.79	.06	.12 [.11 – .13]
2	84.27	18	.96	.94	.04	.06 [.05 – .08]

Not: Model 1 = 1 faktör ve 9 maddeden oluşan ikinci sıra DFA ile elde edilmiş empatik bakış açısı alma modeli;

Model 2 = 1 faktör ve 8 maddeden oluşan ikinci sıra DFA ile elde edilmiş empatik bakış açısı alma modeli.

Empatik bakış açısı alma için yapılan ikinci sıra DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(25) = 377.54$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .86 ve TLI değeri .79 ile yetersiz bir uyum göstermektedir. Uyum kötülüğü bağlamında,

SRMR değeri .06 ile uygun bir değerde olsa da RMSEA değeri .12 [.11 – .13] ile istenilen aralıkta değildir. Sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının örneklem verilerine makul düzeyde uyum göstermediğini ortaya koymaktadır. Şekil 2.4'te empatik bakış açısı alma Model 1'e ilişkin görsel yer almaktadır.

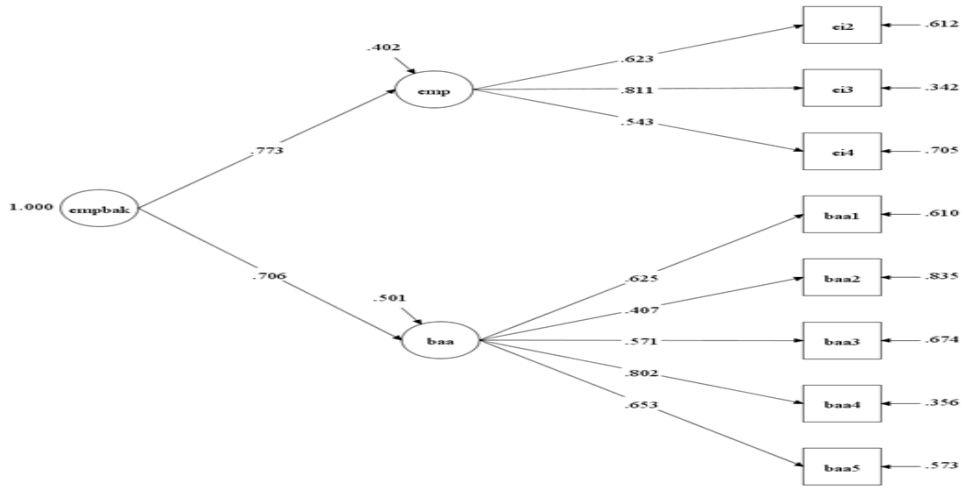


Şekil 2.4. Empatik bakış açısı alma için DFA Modeli - Model 1

Not: *empbak = empatik bakış açısı alma faktörü; *emp = empatik ilgi faktörü, *ei = empatik ilgi faktörüne ilişkin maddeleri; *baa = bakış açısı alma faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

Ayrıca, empatik bakış açısı alma yapısına yönelik yapılan DFA sonucunda, empatik ilgi alt ölçeğinin 1. maddesi modelde kabul edilebilir düzeyde faktör yükü göstermesine rağmen, yüksek modifikasyon indeksleri üretmiş ve diğer bazı maddelerle anlamlı hata kovaryansları oluşturmuştur. Modifikasyon indeksleri, bu maddenin ölçekte yer alan başka bir madde ile örtük bir şekilde ilişki kurduğunu ve ölçüm hatasına yol açtığını göstermektedir. Bu durum, söz konusu maddenin yapısal modele zarar vererek ölçeğin teorik yapısını bozduğunu ve model uyum indekslerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Kline (2016), modifikasyon indekslerinin, modeldeki potansiyel sorunlu alanları tespit etmekte güçlü bir araç olduğunu; özellikle yüksek hata kovaryansları gösteren maddelerin, modelin tutumluluğuna zarar verebileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Byrne (2016), yapısal geçerlikte tutumluluğu sağlamak için modifikasyon indekslerine dayalı olarak belirli maddelerin çıkarılmasının, modelin genel uyumuna katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, 1. madde analizden çıkarılarak modelin yapısal bütünlüğü korunmuş ve uyum indekslerinde anlamlı bir iyileşme sağlanmıştır.

Birinci maddenin çıkarılmasıyla elde edilen ikinci empatik bakış açısı alma modeli için yapılan ikinci sıra DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(18) = 84.27$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .96 ve TLI değeri .94 ile oldukça iyi bir uyum göstermektedir. Uyum kötülüğü bağlamında, SRMR değeri .04 ve RMSEA değeri .06 [.05 – .08] ile her iki değer de istenilen aralıktadır. Sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının örneklem verilerine makul düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Şekil 2.5'te empatik bakış açısı alma Model 2'ye ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 2.5. Empatik bakış açısı alma için DFA modeli - Model 2

Not: *empatik ilgi ve bakış açısı alma = empatik bakış açısı alma faktörü; *emp = empatik ilgi faktörü, *ei = empatik ilgi faktörüne ilişkin maddeleri; *baa = bakış açısı alma faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

2.5.2.4 Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Empatik bakış açısı alma yapısının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla yapılan ikinci sıra faktör analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur. İkinci sıra faktör analizi ile elde edilen Model 1, 9 maddeden oluşmakta olup, Cronbach alfa katsayısı .81 (StdAlfa = .82) değeri ile oldukça yeterli bulunmuştur. Aynı yapı için oluşturulan Model 2, empatik ilgi alt ölçeğine ait birinci madde çıkarıldığında elde edilen 8 maddelik empatik bakış açısı alma yapısına ait Cronbach Alfa katsayısı ise .78 (StdAlfa = .79) değeri ile yeterli düzeyde iç tutarlık kanıtı sunmaktadır. Bu sonuçlar, empatik bakış açısı alma yapısının hem kapsam hem de yapı güvenirliliği açısından tatmin edici bir düzeye ulaştığını göstermektedir.

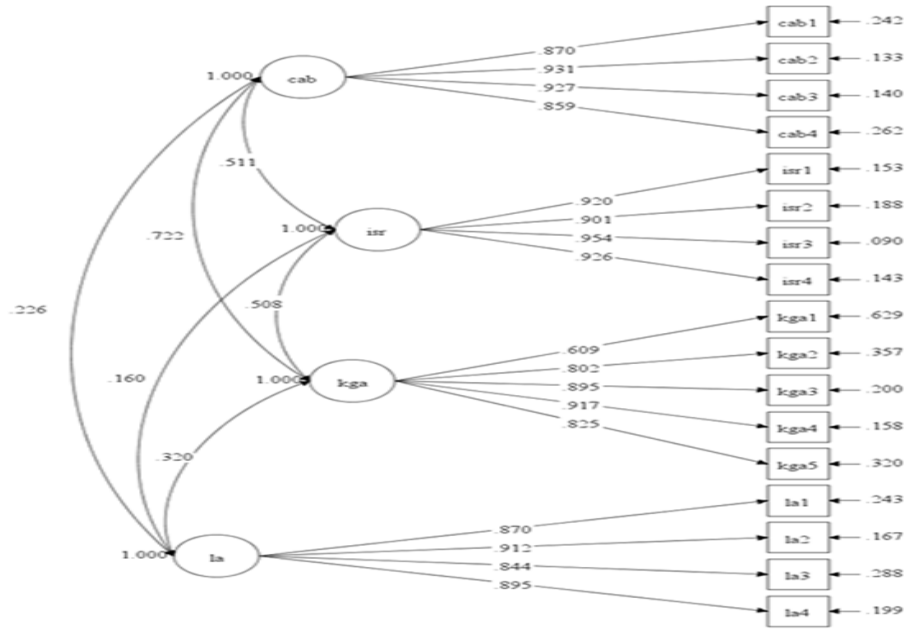
2.5.2.5 Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular

Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla uygulanan DFA'da ölçeğin faktör yapısı kuramsal olarak belirlenen dört alt boyuta dayandırılmış olup, DFA sürecinde bu yapının istatistiksel olarak doğrulanması hedeflenmiştir. Analiz bulguları, ölçeğin geçerliğine ilişkin elde edilen kanıtları sunmak üzere aşağıda raporlanmıştır. Ölçeğin DFA sonuçları ve ilgili model uyum indeksi göstergeleri Tablo 2.5'te sunulmaktadır.

Tablo 2.5. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları

Model	χ^2	Sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	764.55	113	.96	.95	.03	.08 [.07 – .08]

Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği için yapılan DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(113) = 764.55$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .96 ve TLI değeri .95 ile iyi bir uyum göstermektedir. Uyum kötülüğü bağlamında, SRMR değeri .03 ve RMSEA değeri .08 [.07 – .08] ile her iki değer de istenilen düzeydedir. Sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının örneklem verilerine makul düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Şekil 2.6'da Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği için gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 2.6. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği için DFA

Not: *cab = çaba faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri; *isr = ısrarlılık faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri; *kga = kendini geliştirme arzusu faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri; *la = liderlik arzusu faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

2.5.2.6 Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Ölçme aracının iç tutarlık güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla her bir faktöre ilişkin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıntılı olarak, alfa katsayıları çaba faktörü için .97 (StdAlfa = .94); ısrarlılık faktörü için .96 (StdAlfa = .96); kariyer geliştirme arzusu faktörü için .90 (StdAlfa = .91); liderlik arzusu faktörü için .93 (StdAlfa = .93) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ölçme aracını oluşturan faktörlerin iç tutarlık güvenirliliklerinin yeterli olduğu ifade edilebilir (Cronbach, 1990). 17 maddeden oluşan 4 boyutlu ölçeğin toplam puanı üzerinde hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise .91 (StdAlfa = .92) değeri ile iç tutarlık güvenirliliğinin oldukça yüksek düzeyde yeterli olduğu ifade edilebilir (Cronbach, 1990).

2.5.2.7 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular

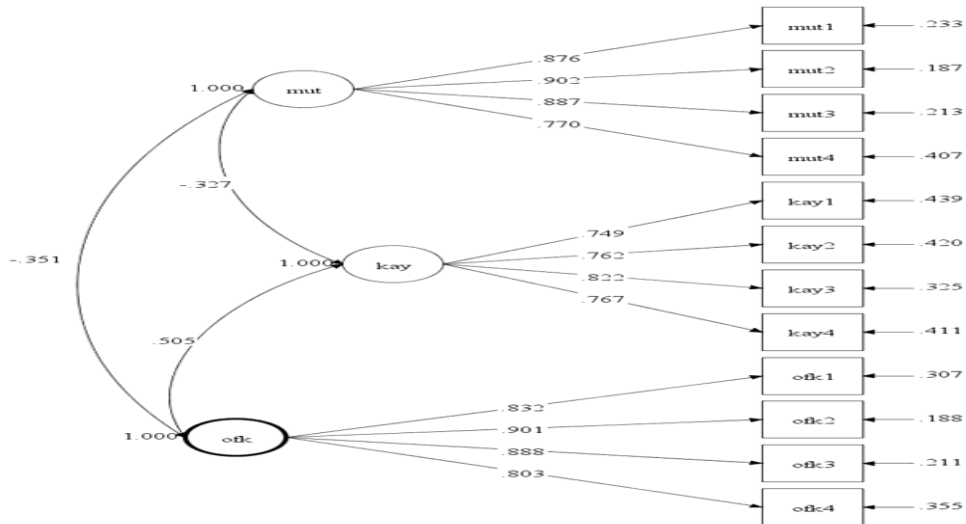
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği'nin yapısal geçerlik özelliklerini incelemek amacıyla yürütülen DFA'da, ölçeğin altında yer alan neşe, kaygı ve öfke boyutlarının kuramsal bütünlük içinde birbirinden ayırt edilebilir ve

tutarlı yapılar oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin faktör yapısının araştırma örnekleminde anlamlı ve yeterli düzeyde bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen model uyum değerleri ile faktör yüklerine ilişkin bulgular Tablo 2.6’da sunulmaktadır.

Tablo 2.6. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları

Model	χ^2	Sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	274.15	54	.97	.96	.04	.07 [.06 – .08]

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duygular Ölçeği için yapılan DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(54) = 274.15$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .97 ve TLI değeri .96 ile iyi bir uyum göstermektedir. Uyum kötülüğü bağlamında, SRMR değeri .04 ve RMSEA değeri .07 [.06 – .08] ile her iki değer de uyumludur. Sonuçlar, ölçeğin faktör yapısının örneklem verilerine makul düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Şekil 2.7’de Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen görsel yer almaktadır.



Şekil 2.7. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeği için DFA modeli

Not: *mut = neşe faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri; *kay = kaygı faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri; *ofk = öfke faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

2.5.2.8 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Ölçme aracının iç tutarlık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla her bir faktöre ilişkin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıntılı olarak, alfa katsayıları neşe faktörü için .92 (StdAlfa = .92); kaygı faktörü için .86 (StdAlfa = .86) ve öfke faktörü için .91 (StdAlfa = .92) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ölçme aracını oluşturan faktörlerin iç tutarlık güvenirliklerinin yeterli olduğu ifade edilebilir (Cronbach, 1990). 12 maddeden oluşan üç boyuta ait ölçek toplam puanı üzerinden hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise .70 (StdAlfa = .68) değeri ile kabul edilebilir düzeydedir.

2.5.2.9 İyi İzlenim Bırakma Ölçeği Geçerliğine Yönelik Bulgular

İyi İzlenim Bırakma Ölçeği'ne ilişkin geçerlik kanıtlarını ortaya koymak amacıyla uygulanan DFA'da ölçek maddelerinin ait oldukları faktörlerle olan ilişkileri incelenmiş, ölçüm modelinin geçerliliğine yönelik istatistiksel göstergeler değerlendirilmiştir. Ölçeğin model uyum indeksleri ile faktör yüklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular aşağıda Tablo 2.7'de sunulmaktadır.

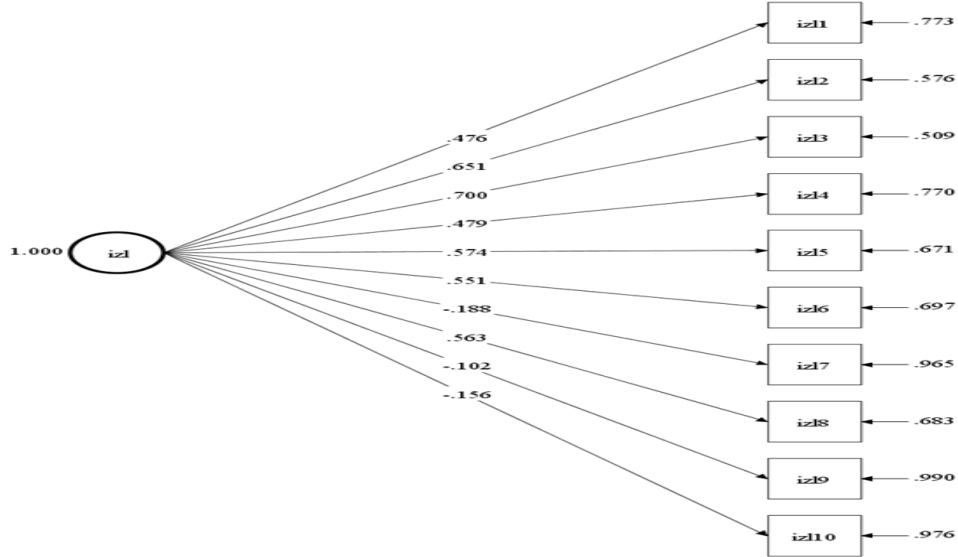
Tablo 2.7. İyi izlenim bırakma ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları

Model	χ^2	Sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	441.87	35	.77	.70	.07	.11 [.10 – .12]
2	162.74	32	.93	.90	.05	.07 [.06 – .08]
3	274.74	13	.83	.73	.06	.14 [.13 – .16]
4	86.23	13	.95	.92	.02	.07 [.06 – .08]

Not: Model 1 = 1 faktör ve 10 maddeden oluşan model; Model 2 = 3 modifikasyon ile 1 faktör ve 10 maddeden oluşan model. Model 3 = 1 faktör ve 7 maddeden oluşan model; Model 4 = 1 modifikasyon ile 1 faktör ve 7 maddeden oluşan model.

Model 1, İyi İzlenim Bırakma Ölçeği için yapılan DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum sağlamadığını göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(35) = 441.87$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .77 ve TLI değeri .70 ile önerilen .90 sınırını aşarak modelin güçlü bir uyum sergilediğini belirtmektedir. Uyum kötülüğü açısından, SRMR değeri 0,07 ve RMSEA değeri .11 [.10 – .12] ile kabul edilebilir sınırlar içinde yer almakta ve modelin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, İyi İzlenim Bırakma Ölçeğinin

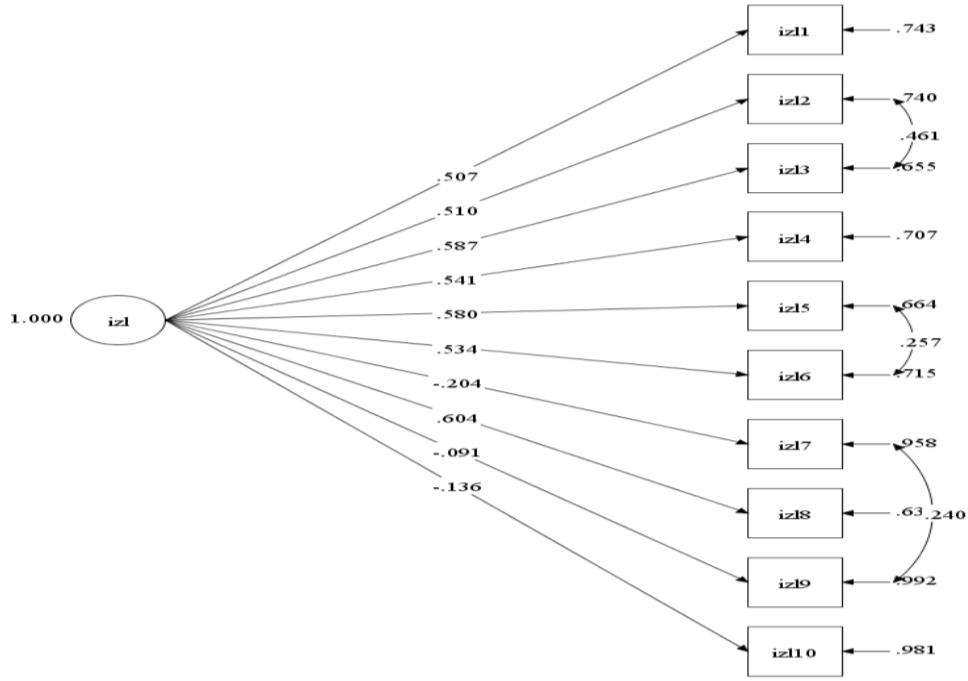
faktör yapısının, örneklem verileriyle uyum sağlamadığını ve geçerli bir yapı sunmadığını ortaya koymaktadır. Şekil 2.8’de İyi İzlenim Bırakma Ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonucu elde edilen Model 1’e ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 2.8. İyi izlenim bırakma ölçeği için DFA – Model 1

Not: *izl = iyi izlenim faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

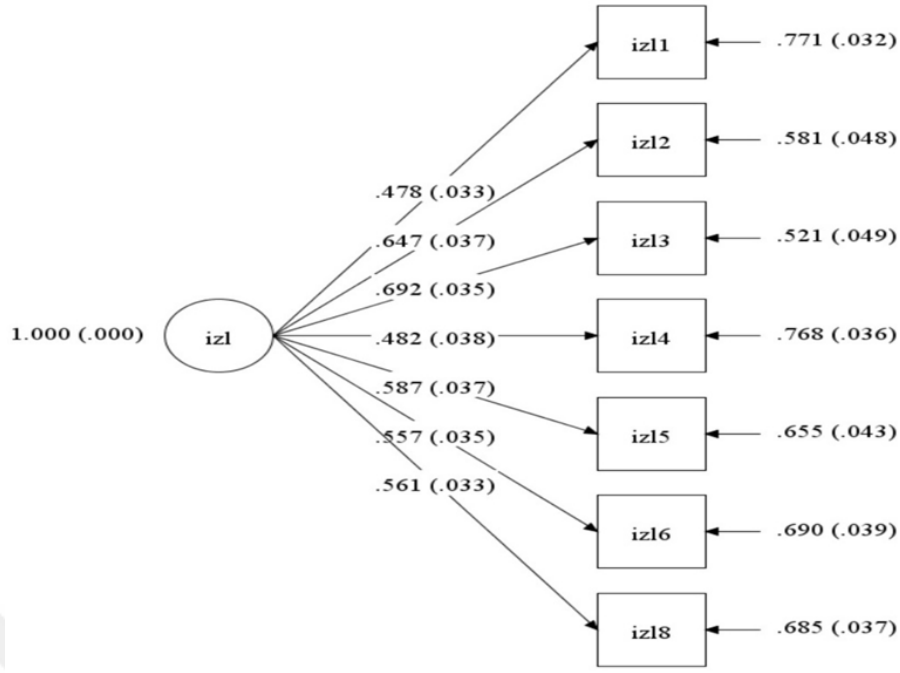
Model 2, iyi izlenim bırakma ölçeği için Madde 2 ile 3, Madde 5 ile 6 ve Madde 7 ile 9 arasında yapılan üç modifikasyon ile DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum sağlamadığını göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(32) = 162.74$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .93 ve TLI değeri .90 ile önerilen .90 sınırını aşarak modelin güçlü bir uyum sergilediğini belirtmektedir. Uyum kötülüğü açısından, SRMR değeri 0,05 ve RMSEA değeri .07 [.06 – .08] ile kabul edilebilir sınırlar içinde yer almakta ve modelin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, iyi izlenim bırakma ölçeğinin faktör yapısının, örneklem verileriyle uygun bir uyum sağladığını ve geçerli bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 2.9’da İyi İzlenim Bırakma Ölçeği - Model 2’ye ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 2.9. İyi izlenim bırakma ölçeği için DFA – Model 2

Not: *izl = iyi izlenim faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

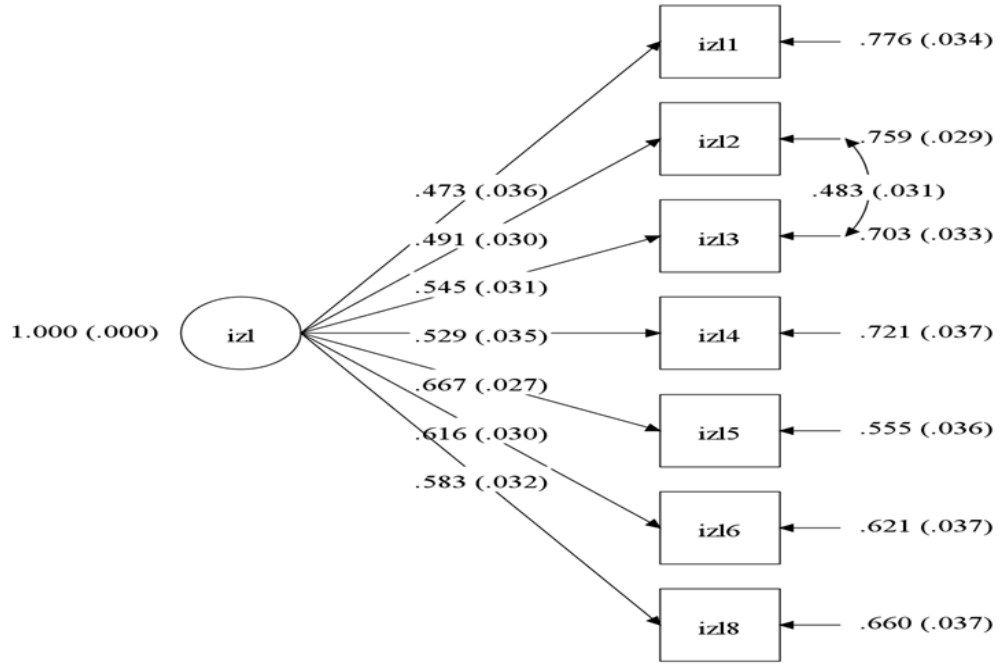
Model 3, iyi izlenim bırakma ölçeği için negatif yüklü olan Madde 7, 9 ve 10 çıkarılarak yapılan DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum sağlamadığını göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(13) = 274.74$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .87 ve TLI değeri .73 ile önerilen .90 sınırının altında kalarak modelin güçlü bir uyum sergilemediğini göstermektedir. Uyum kötülüğü açısından, SRMR değeri .06 ve RMSEA değeri .14 [.13 – .16] ile kabul edilebilir sınırlar içinde yer almamaktadır ve modelin verilerle uyumlu olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, iyi izlenim bırakma ölçeğinin faktör yapısının, örneklem verileriyle uygun bir uyum sağlamadığını ve geçerli bir yapı sunmadığını ortaya koymaktadır. Şekil 2.10'da İyi İzlenim Bırakma Ölçeği - Model 3'e ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 2.10. İyi izlenim bırakma ölçeği için DFA – Model 3

Not: *izl = iyi izlenim faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

Model 4, iyi izlenim bırakma ölçeği için Madde 7, 9 ve 10 çıkarılıp Madde 2 ile 3 arasında yapılan modifikasyon ile DFA sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum sağladığını göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(13) = 86.23$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .95 ve TLI değeri .92 ile önerilen .90 sınırını aşarak modelin güçlü bir uyum sergilediğini belirtmektedir. Uyum kötülüğü açısından, SRMR değeri .03 ve RMSEA değeri .07 [.06 – .08] ile kabul edilebilir sınırlar içinde yer almakta ve modelin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, iyi izlenim bırakma ölçeğinin faktör yapısının, örneklem verileriyle uygun bir uyum sağladığını ve geçerli bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 2.11’de İyi İzlenim Bırakma Ölçeği - Model 4’e ilişkin görsel yer almaktadır.



Şekil 2.11. İyi izlenim bırakma ölçeği için DFA – Model 4

Not: *izl = iyi izlenim faktörü ve faktöre ilişkin maddeleri temsil eder.

2.5.2.10 İyi İzlenim Bırakma Ölçeği Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Ölçme aracının iç tutarlık güvenirliliğini belirlemek amacıyla, Madde 7, 9 ve 10 ölçekten çıkarılarak elde edilen 7 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen Cronbach Alfa katsayısı .77 (StdAlfa = .77) değeri, genel olarak kabul edilen minimum güvenirlilik sınırına yakın bir düzeyde olmakla birlikte, ölçeğin iç tutarlığının orta düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin ölçtüğü yapının öznel yorumlara açık olması ve katılımcıların bireysel farklılıkları, iç tutarlık katsayısının bu düzeyde kalmasında etkili olabilir. Sonuç olarak, elde edilen Cronbach Alfa katsayısı, ölçme aracının yapı bütünlüğü açısından temel düzeyde güvenilir veri sağladığını ortaya koymakta; ileri uygulamalar ve geliştirme süreçleri için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır (Cronbach, 1990).

Sonuç olarak, araştırmada yer alan tüm ölçme araçlarının yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Her bir ölçek için gerçekleştirilen DFA sonuçları, kuramsal olarak öngörülen faktör yapılarının

örneklem verileriyle yeterli düzeyde uyum sağladığını ve ilgili modellerin genel olarak kabul edilebilir geçerlik düzeyine ulaştığını ortaya koymuştur. CFI, TLI, RMSEA ve SRMR gibi temel uyum indekslerinin önerilen sınırlar içerisinde yer alması, ölçme araçlarının yapı geçerliğini desteklemektedir. Bu doğrultuda, öğretmen etkenliği, empatik ilgi, bakış açısı alma, mesleki planlar, öğretmenlik mesleğine yönelik duygular ve iyi izlenim bırakma değişkenlerini ölçmeye yönelik ölçeklerin, kuramsal temellere dayalı faktör yapılarının örneklem üzerinde geçerli olduğu belirlenmiş ve bu araçların çalışma kapsamında yürütülecek ileri düzey analizlerde kullanılabilirliği metodolojik olarak güvence altına alınmıştır. Ayrıca, her bir ölçeğe ait alt boyutların istatistiksel olarak anlamlı ve geçerli faktör yüklerine sahip olması, yapıların iç tutarlık güvenilirliğini de desteklemekte ve ölçümlerin geçerli ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

2.5.3 Demografik Değişkenler ile İlgili Analizler

Araştırmada, demografik değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) ve çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) SPSS 27 aracılığı ile uygulanmıştır. Bu kapsamda, bağımlı değişkenler olarak Öğretmen Etkililiği ölçeğinin dört alt boyutu (öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım), Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma ölçeğinin iki alt boyutu (empatik ilgi ve bakış açısı alma), Mesleki Planlar ölçeğinin dört alt boyutu (çaba, ısrarlılık, kendini geliştirme arzusu ve liderlik arzusu) ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular ölçeğinin üç alt boyutu (neşe, kaygı ve öfke) dikkate alınmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız değişken, yaş ise süreklilik gösteren ortak/kovaryant değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Çok değişkenli analizlerde temel varsayımlardan biri olan varyans homojenliği varsayımının test edilmesi amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojenliğinin sağlanamadığı durumlarda, Tip I hata riskini azaltmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Field, 2018). Bu düzeltme, çoklu karşılaştırmalarda hata oranlarını dengeleyerek sonuçların güvenilirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Ek olarak, bağımsız değişken grupları arasında anlamlı farklılıkların değerlendirilebilmesi amacıyla analizlerde düzeltilmiş marjinal ortalamalar dikkate alınmış ve bu ortalamalar üzerinden yorumlamalar gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu yöntem, ortak değişkenin

etkisini kontrol altına alarak gruplar arası gerçek farkların daha sağlıklı biçimde yorumlanmasına olanak tanımaktadır.

2.5.3.1 Öğretmen Etkenliği Ölçeği için Gerçekleştirilen MANCOVA

Katılımcıların öğretmen etkenliğinin, demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla ölçek toplam puan verileri için MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde katılımcıların öğretmen etkenliğine ait ölçek toplam puanları bağımlı değişken; cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler ve yaş ortak değişken (covariate) olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 2.8’de Levene testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 2.8. Öğretmen etkenliği Levene testi sonuçları

	F	sd1	sd2	p
Öğrenme Etkililiği	.86	7	963	.54
Öğretme Etkililiği	1.55	7	963	.15
İyimserlik	.70	7	963	.67
Yapıcı Katılım	.63	7	963	.73
Öğretmen Etkenliği Ölçeği	.54	7	963	.81

Çalışmada, Öğretmen Etkenliği Ölçeği ve bu ölçeğe ait alt boyutların varyans homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği, özellikle tek ve çok değişkenli analizlerde parametrik testlerin temel varsayımlarından biri olup, gruplar arası varyansların eşitliğini ifade eder (Field, 2018). Elde edilen sonuçlara göre, Öğrenme Etkililiği ($p = .54$), Öğretme Etkililiği ($p = .15$), İyimserlik ($p = .67$), Yapıcı Katılım ($p = .73$) ve genel olarak Öğretmen Etkenliği Ölçeği ($p = .81$) için Levene testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle, tüm alt boyutlar ve genel ölçek için $p > .05$ olduğundan, varyansların gruplar arasında homojen olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, analizlerde varyans eşitliği varsayımının sağlandığını göstermekte ve yapılacak kovaryans analizlerinin güvenilirliğini desteklemektedir.

Tablo 2.9. Öğretmen etkenliği ölçeğine ilişkin MANCOVA sonuçları

	Wilks' Lambda	F	<i>p</i>	η^2_p
Yaş	.99	1.02	.40	.00
Cinsiyet	.98	5.39	.00	.02
Sınıf	.99	.38	.97	.00
Cinsiyet * Sınıf	.99	.93	.52	.00

Öğretmen Etkenliği ölçeğinin dört alt boyutuna (öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım) ilişkin olarak yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkilerini değerlendirmek amacıyla çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda, yaş değişkeninin öğretmen etkenliği alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır (Wilks' Lambda = 0.99, $F = 1.02$, $p = .40$, $\eta^2_p = .00$). Benzer şekilde, sınıf düzeyinin (Wilks' Lambda = 0.99, $F = .38$, $p = .97$, $\eta^2_p = .00$) ve cinsiyet ile sınıf düzeyinin etkileşiminin (Wilks' Lambda = .99, $F = .93$, $p = .52$, $\eta^2_p = .00$) de bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir. Ancak, cinsiyet değişkeni, öğretmen etkenliği algısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmıştır (Wilks' Lambda = .98, $F = 5.39$, $p < .001$, $\eta^2_p = .02$). Bu bulgu, cinsiyetin öğretmen etkenliği ölçeği alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklı algılar oluşturabileceğini göstermektedir. Her ne kadar etki büyüklüğü küçük düzeyde olsa da ($\eta^2_p < .06$), bu farklılıkların anlamlılığı, daha ayrıntılı analizlerle desteklenmiştir.

Tablo 2.10. Öğretmen etkenliği ölçeğine ilişkin ANCOVA sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	SS ₃	sd	MS	F	p	η^2_p	1 - β
Düzeltilmiş Model	Öğrenme Etkililiği	103.78	8	12.97	.83	.58	.01	.39
	Öğretme Etkililiği	266.60	8	33.33	1.70	.09	.01	.75
	İyimserlik	199.55	8	24.94	2.26	.02	.02	.88
	Yapıcı Katılım	180.22	8	22.53	1.19	.30	.01	.56
	Öğretmen Etkenliği Ölçeği	2013.80	8	251.73	1.43	.18	.01	.65
Kesişim	Öğrenme Etkililiği	1972.58	1	1972.58	126.02	.00	.12	1.00
	Öğretme Etkililiği	2145.94	1	2145.94	109.73	.00	.10	1.00
	İyimserlik	570.28	1	570.28	51.67	.00	.05	1.00
	Yapıcı Katılım	1584.96	1	1584.96	83.62	.00	.08	1.00
	Öğretmen Etkenliği Ölçeği	23848.65	1	23848.65	135.21	.00	.12	1.00
Yaş	Öğrenme Etkililiği	5.33	1	5.33	.34	.56	.00	.09
	Öğretme Etkililiği	13.57	1	13.57	.69	.41	.00	.13
	İyimserlik	10.48	1	10.48	.95	.33	.00	.16
	Yapıcı Katılım	7.98	1	7.98	.42	.52	.00	.10
	Öğretmen Etkenliği Ölçeği	55.30	1	55.30	.31	.58	.00	.09
Cinsiyet	Öğrenme Etkililiği	13.21	1	13.21	.84	.36	.00	.15
	Öğretme Etkililiği	24.92	1	24.92	1.27	.26	.00	.20
	İyimserlik	103.54	1	103.54	9.38	.00	.01	.86
	Yapıcı Katılım	67.76	1	67.76	3.58	.06	.00	.47
	Öğretmen Etkenliği Ölçeği	390.61	1	390.61	2.22	.14	.00	.32
Sınıf	Öğrenme Etkililiği	23.28	3	7.76	.50	.69	.00	.15
	Öğretme Etkililiği	34.48	3	11.49	.59	.62	.00	.17
	İyimserlik	30.13	3	10.04	.91	.44	.00	.25
	Yapıcı Katılım	29.11	3	9.70	.51	.67	.00	.16
	Öğretmen Etkenliği Ölçeği	416.53	3	138.84	.79	.50	.00	.22
Cinsiyet * Sınıf	Öğrenme Etkililiği	30.39	3	10.13	.65	.59	.00	.19
	Öğretme Etkililiği	100.47	3	33.49	1.71	.16	.01	.45
	İyimserlik	20.71	3	6.90	.63	.60	.00	.18
	Yapıcı Katılım	13.05	3	4.35	.23	.88	.00	.09
	Öğretmen Etkenliği Ölçeği	391.21	3	130.40	.74	.53	.00	.21

MANCOVA analizinde cinsiyet değişkeninin anlamlı etkisine yönelik olarak, hangi bağımlı değişkenlerde bu farkın ortaya çıktığını belirlemek amacıyla tek yönlü kovaryans analizleri (ANCOVA) uygulanmıştır. Analizlerde yaş değişkeni ortak değişken olarak kontrol altında tutulmuş ve Öğretmen Etkenliği Ölçeği'nin dört alt boyutu (öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım) ile genel puanı bağımlı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, model genel olarak sadece iyimserlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($F(8, 963) = 2.26, p = .02$), diğer alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında modelin anlamlılığı sağlanamamıştır. Yaş değişkeni, tüm alt

boyutlarda bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir ($p > .05$). Cinsiyet değişkeni, yalnızca iyimserlik alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık yaratmış ($F = 5.39, p = .02, \eta^2_p = .00$) ve bu bulgu MANCOVA analizinde saptanan genel farklılığı desteklemiştir. Bu sonuç, kadın ve erkek katılımcıların iyimserliğe ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı fakat etki büyüklüğü bakımından küçük düzeyde ($\eta^2_p < .06$) bir fark bulunduğunu göstermektedir (Cohen, 2013). Sınıf düzeyi ve cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşimi, öğretmen etkenliğine ilişkin alt boyutlar ya da toplam puan üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Etki büyüklüklerinin tüm değişkenler için küçük düzeyde kalması, elde edilen farklılıkların sınırlı bir açıklayıcılığı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5.2.2 Empatik İlgî ve Bakış Açısı Alma Ölçeği için Gerçekleştirilen MANCOVA

Katılımcıların empatik ilgi ve bakış açısı alma, demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla ölçek toplam puan verileri için MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde katılımcıların empatik ilgi ve bakış açısı alma ölçeğine ait ölçek toplam puanları bağımlı değişken; cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler ve yaş ortak değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 2.11’de Empatik İlgî ve Bakış Açısı Alma Levene testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 2.11. Empatik ilgi ve bakış açısı alma Levene testi sonuçları

	F	sd1	sd2	p
Empatik İlgî	2.42	7	963	.02
Bakış Açısı Alma	1.45	7	963	.18
Empatik İlgî ve Bakış Açısı Alma Ölçeği	1.39	7	963	.21

Empatik İlgî ve Bakış Açısı Alma Ölçeğine ilişkin olarak gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz bulguları, yalnızca empatik İlgî alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymuştur ($F = 2.42, p = .02$). Bu sonuç, katılımcıların empatiye yönelik ilgilerinin bazı gruplarda farklılık gösterdiğini ve bu boyutun demografik değişkenlere duyarlı olabileceğini göstermektedir. Buna karşın, bakış açısı alma alt boyutunda ($F = 1.45, p = .18$) ve ölçeğin genel toplam puanında ($F = 1.39, p = .21$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, bakış açısı alma becerisi ve genel empati düzeyinin,

ölçülen gruplar arasında homojen dağıldığını göstermekte ve anlamlı bir varyasyon olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2.12. Empatik ilgi ve bakış açısı alma ölçeğine ilişkin MANCOVA sonuçları

	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Yaş	.99	1.21	.30	.00
Cinsiyet	.97	17.29	.00	.04
Sınıf	.99	1.01	.42	.00
Cinsiyet * Sınıf	.99	.95	.46	.00

Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma ölçeğine ilişkin olarak yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşiminin etkilerini değerlendirmek amacıyla çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Analiz modeline yaş değişkeni ortak değişken olarak dâhil edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, yalnızca cinsiyet değişkeninin empatik ilgi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda = .97, $F = 17.29$, $p < .001$, $\eta^2_p = .04$). Bu bulgu, kadın ve erkek katılımcıların empatik ilgi ve bakış açısı alma düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ancak etki büyüklüğü küçük düzeyde bulunmuştur (Cohen, 2013). Buna karşılık, yaş (Wilks' Lambda = .99, $F = 1.21$, $p = .30$, $\eta^2_p = .00$), sınıf düzeyi (Wilks' Lambda = .99, $F = 1.01$, $p = .42$, $\eta^2_p = .00$) ve cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşimi (Wilks' Lambda = .99, $F = .95$, $p = .46$, $\eta^2_p = .00$) değişkenlerinin empatik ilgi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu bulgular, empatiye yönelik duyuşsal ve bilişsel boyutlarda yalnızca cinsiyet değişkeninin belirleyici olduğunu, diğer demografik faktörlerin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2.13. Empatik ilgi ve bakış açısı alma ölçeğine ilişkin ANCOVA sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	SS ₃	sd	MS	F	p	η^2_p	1 - β
Düzeltilmiş Model	Empatik İlgi	379.27	8	47.41	4.12	.00	.03	.99
	Bakış Açısı Alma	137.99	8	17.25	1.16	.32	.01	.55
	Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği	688.55	8	86.07	2.10	.03	.02	.85
	Empatik İlgi	790.35	1	790.35	68.60	.00	.07	1.00
Kesişim	Bakış Açısı Alma	1633.58	1	1633.58	110.21	.00	.10	1.00
	Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği	4696.44	1	4696.44	114.65	.00	.11	1.00
	Empatik İlgi	0.00	1	0.00	.00	.99	.00	.05
	Bakış Açısı Alma	24.24	1	24.24	1.64	.20	.00	.25
Yaş	Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği	23.60	1	23.60	.58	.45	.00	.12
	Empatik İlgi	352.88	1	352.88	30.63	.00	.03	1.00
	Bakış Açısı Alma	30.84	1	30.84	2.08	.15	.00	.30
	Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği	592.34	1	592.34	14.46	.00	.02	.97
Cinsiyet	Empatik İlgi	3.55	3	1.19	.10	.96	.00	.07
	Bakış Açısı Alma	67.00	3	22.33	1.51	.21	.01	.40
	Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği	85.96	3	28.65	.70	.55	.00	.20
	Empatik İlgi	6.40	3	2.14	.19	.91	.00	.09
Sınıf	Bakış Açısı Alma	55.67	3	18.56	1.25	.29	.00	.34
	Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği	71.19	3	23.73	.58	.63	.00	.17
	Empatik İlgi							
	Bakış Açısı Alma							
Cinsiyet * Sınıf	Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği							
	Empatik İlgi							
	Bakış Açısı Alma							
	Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeği							

Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma Ölçeğine ilişkin olarak cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşiminin etkilerini değerlendirmek amacıyla, yaş değişkeni ortak değişken olarak kontrol edilerek tek yönlü kovaryans analizleri (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, empatiye ilişkin alt boyutlarda en belirgin etki cinsiyet değişkenine aittir. Özellikle empatik ilgi alt boyutunda cinsiyete bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F = 30.63$, $p < .001$, $\eta^2_p = .03$). Aynı şekilde, ölçeklerin, ölçek toplam puanı da cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($F = 14.46$, $p < .001$, $\eta^2_p = .02$). Ancak, Bakış Açısı Alma boyutunda cinsiyet farklılığı anlamlı düzeye ulaşmamıştır ($p = .15$). Bu bulgular, empatiye yönelik duyuşsal boyutun (empatik ilgi), cinsiyet değişkenine karşı daha duyarlı olduğunu göstermektedir. Bununla

birlikte, sınıf düzeyi değişkeninin ve cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşiminin, empatik ilgi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Etki büyüklüklerinin tüm değişkenler için düşük düzeyde olması ($\eta^2_p < .06$), bu farklılıkların sınırlı bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yaş değişkeninin kontrol edilmesine rağmen bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etki göstermemesi, empatik ilginin yaşa göre anlamlı düzeyde değişmediğine işaret etmektedir.

2.5.2.3 Mesleki Planlar ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği için Gerçekleştirilen MANCOVA

Katılımcıların mesleki planlarının ve kariyer geliştirme arzularının, demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla ölçek toplam puan verileri için MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde katılımcıların mesleki planlar ölçeğine ait ölçek toplam puanları bağımlı değişken; cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler ve yaş ortak değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 2.14'te Mesleki Planlar ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeğine ilişkin Levene testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 2.14. Mesleki planlar Levene testi sonuçları

	F	sd1	sd2	p
Çaba	4.81	7	963	.00
Israrlılık	2.58	7	963	.01
Kendini Geliştirme Arzusu	2.95	7	963	.01
Liderlik Arzusu	.95	7	963	.47
Mesleki Planlar Ölçeği	2.43	7	963	.02

Mesleki Planlar ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak gerçekleştirilen Levene testi sonuçları, gruplar arasında varyans homojenliği varsayımının değerlendirilmesi amacıyla analiz edilmiştir. Analiz bulgularına göre, liderlik arzusu alt boyutu dışında kalan tüm boyutlarda Levene testinin anlamlı bulunması ($p < .05$) nedeniyle, varyansların gruplar arasında eşit olmadığı belirlenmiştir. Özellikle çaba ($p = .00$), ısrarlılık ($p = .01$), kendini geliştirme arzusu ($p = .01$) ve genel mesleki planlar ölçeği puanı ($p = .02$) için varyans homojenliği varsayımı sağlanmamıştır. Buna karşın, yalnızca liderlik arzusu boyutunda bu varsayım sağlanmış ve varyansların gruplar arasında eşit olduğu kabul edilmiştir ($p = .47$). Bu sonuçlar doğrultusunda, varyans homojenliği sağlanmayan boyutlar için yapılacak ileri analizlerde Tip I hata riskini azaltmak

amacıyla Bonferroni düzeltmesi, Welch testi gibi alternatif istatistiksel yöntemlerin uygulanması uygun görülmüştür (Field, 2018). Böylece gruplar arası farkların güvenilirliğini artırmak üzere analiz süreci, varsayım ihlalleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır.

Tablo 2.15. Mesleki planlar ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğine ilişkin MANCOVA sonuçları

	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Yaş	.99	.68	.60	.00
Cinsiyet	.94	16.23	.00	.06
Sınıf	.98	1.35	.18	.01
Cinsiyet * Sınıf	.97	2.08	.02	.01

Mesleki Planlar ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin olarak, cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşiminin etkilerini değerlendirmek amacıyla, yaş değişkeni ortak değişken olarak kontrol edilerek çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, yalnızca cinsiyet değişkeninin Mesleki Planlar Ölçeği'ne ait dört alt boyut üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Wilks' Lambda = .94, $F = 16.23$, $p < .001$, $\eta^2_p = .06$). Bu bulgu, kadın ve erkek katılımcıların mesleki planlara ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılaştığını ve cinsiyetin belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde ise bu farkın orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Cohen, 2013). Buna karşın, yaş (Wilks' Lambda = .99, $F = 0.68$, $p = .61$, $\eta^2_p = .00$) ve sınıf düzeyi (Wilks' Lambda = .98, $F = 1.349$, $p = .18$, $\eta^2_p = .00$) değişkenlerinin Mesleki Planlar Ölçeği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ayrıca, cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır (Wilks' Lambda = .97, $F = 2.08$, $p = .02$, $\eta^2_p = .01$). Her ne kadar bu etkileşim $p < .05$ düzeyinde anlamlı gözükse de etki büyüklüğünün oldukça düşük olması ($\eta^2_p < .01$), bu farkın sınırlı düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 2.16. Mesleki planlar ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğine ilişkin

ANCOVA sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	SS _s	sd	MS	F	p	η^2_p	1 - β
Düzeltilmiş Model	Çaba	730.59	8	91.32	5.70	.00	.05	1.00
	Israrlılık	673.48	8	84.19	2.30	.02	.02	.88
	Kendini Geliştirme Arzusu	1911.28	8	238.91	8.21	.00	.06	1.00
	Liderlik Arzusu	804.06	8	100.51	2.29	.02	.02	.88
	Mesleki Planlar Ölçeği	9919.46	8	1239.93	4.88	.00	.04	1.00
Kesişim	Çaba	2453.78	1	2453.78	153.24	.00	.14	1.00
	Israrlılık	1263.40	1	1263.40	34.49	.00	.04	1.00
	Kendini Geliştirme Arzusu	3227.20	1	3227.20	110.90	.00	.10	1.00
	Liderlik Arzusu	1186.53	1	1186.53	26.99	.00	.03	1.00
	Mesleki Planlar Ölçeği	31093.79	1	31093.79	122.33	.00	.11	1.00
Yaş	Çaba	29.02	1	29.02	1.81	.18	.00	.27
	Israrlılık	.99	1	.99	.02	.87	.00	.05
	Kendini Geliştirme Arzusu	22.40	1	22.40	.77	.38	.00	.14
	Liderlik Arzusu	6.39	1	6.39	.15	.70	.00	.07
	Mesleki Planlar Ölçeği	135.76	1	135.76	.53	.47	.00	.11
Cinsiyet	Çaba	575.64	1	575.64	35.95	.00	.04	1.00
	Israrlılık	439.50	1	439.50	12.00	.00	.01	.93
	Kendini Geliştirme Arzusu	1689.46	1	1689.46	58.06	.00	.06	1.00
	Liderlik Arzusu	.29	1	.29	.01	.94	.00	.05
	Mesleki Planlar Ölçeği	7499.33	1	7499.33	29.51	.00	.03	1.00
Sınıf	Çaba	80.58	3	26.86	1.68	.17	.01	.44
	Israrlılık	94.17	3	31.39	.86	.46	.00	.24
	Kendini Geliştirme Arzusu	184.09	3	61.36	2.11	.10	.01	.54
	Liderlik Arzusu	495.00	3	165.00	3.75	.01	.01	.81
	Mesleki Planlar Ölçeği	2599.84	3	866.61	3.41	.02	.01	.77
Cinsiyet * Sınıf	Çaba	138.86	3	46.29	2.89	.04	.01	.69
	Israrlılık	191.62	3	63.87	1.74	.16	.01	.46
	Kendini Geliştirme Arzusu	102.83	3	34.28	1.18	.32	.00	.32
	Liderlik Arzusu	475.61	3	158.54	3.61	.01	.01	.80
	Mesleki Planlar Ölçeği	1331.83	3	443.94	1.75	.16	.01	.46

Mesleki Planlar ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği'nin dört alt boyutu (Çaba, Israrlılık, Kendini Geliştirme Arzusu ve Liderlik Arzusu) ile toplam puanı için yaş değişkeni kontrol edilerek gerçekleştirilen tek yönlü kovaryans analizleri (ANCOVA) sonucunda, düzeltilmiş modelin tüm boyutlarda anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum, cinsiyet, sınıf düzeyi ve bu iki değişkenin etkileşiminin mesleki planlara ilişkin yapılar üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Özellikle kendini geliştirme arzusu alt boyutunda elde edilen F =

8.21, $p < .001$, $\eta^2_p = .06$ değeri, modelin en yüksek düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, toplam ölçek puanı için de model anlamlı bulunmuştur ($F = 4.88$, $p < .001$, $\eta^2_p = .04$). Bağımsız değişkenler bazında değerlendirildiğinde, cinsiyetin özellikle Çaba ($p < .001$), Israrlılık ($p = .00$) ve kendini geliştirme arzusu ($p < .001$) alt boyutlarında anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Ayrıca, toplam ölçek puanında da cinsiyetin etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$, $\eta^2_p = .03$). Ancak Liderlik Arzusu alt boyutunda cinsiyete bağlı anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p = .94$), bu da bu boyutun cinsiyet değişkenine duyarlı olmadığını göstermektedir. Sınıf düzeyi değişkeni ise en belirgin etkiyi Liderlik Arzusu alt boyutunda göstermiştir ($F = 3.75$, $p = .01$, $\eta^2_p = .01$). Bunun yanında, toplam ölçek ve bazı alt boyutlar için de sınırlı düzeyde anlamlılık elde edilmiştir; ancak etki büyüklüklerinin düşük olması ($\eta^2_p < .06$), bu farkların pratikte zayıf açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşimi bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı olsa da (örneğin, Liderlik Arzusu: $p = .01$), etki büyüklüklerinin oldukça düşük ($\eta^2_p \approx .01$) olması, bu farklılıkların sınırlı düzeyde anlam taşıdığına işaret etmektedir. Son olarak, yaş değişkeni, tüm boyutlarda anlamlılığa ulaşamamış ve mesleki planlara ilişkin yapılar üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir. Bu bulgu, yaşı mesleki planlamalar açısından belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

2.5.2.4 Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği için Gerçekleştirilen MANCOVA

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin duygularının, demografik özelliklerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla ölçek toplam puan verileri için MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeğine ait ölçek toplam puanları bağımlı değişken; cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler ve yaş ortak değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Tablo 2.17’de Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeğinin Levene testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 2.17. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular Levene testi sonuçları

	F	sd1	sd2	p
Neşe	1.56	7	963	.14
Kaygı	1.38	7	963	.21
Öfke	1.53	7	963	.15
Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Duygular Ölçeği	2.83	7	963	.01

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarına yönelik varyans homojenliği varsayımı, Levene testi ile değerlendirilmiştir. Analiz bulguları, ölçeğin alt boyutları olan Neşe ($p = .14$), Kaygı ($p = .21$) ve Öfke ($p = .15$) için gruplar arasında varyansların eşit olduğunu ve bu değişkenlerde varyans homojenliği varsayımının sağlandığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, söz konusu değişkenlerde yapılacak parametrik karşılaştırmalarda homojenlik varsayımının ihlal edilmediği ve testlerin geçerliliğinin korunduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular ölçeğinin toplam puanı açısından elde edilen Levene testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($F(7, 963) = 2.83, p = .01$). Bu bulgu, toplam puan açısından gruplar arası varyansların eşit olmadığını, yani varyans homojenliği varsayımının ihlal edildiğini göstermektedir. Bu nedenle, toplam ölçek puanına yönelik yapılacak ileri düzey analizlerde Tip I hata riskini azaltmak ve sonuçların güvenilirliğini artırmak amacıyla istatistiksel düzeltmelere başvurulması uygun görülmüştür (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2019).

Tablo 2.18. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeğine ilişkin MANCOVA sonuçları

	Wilks' Lambda	F	p	η^2_p
Yaş	.99	1.36	.25	.00
Cinsiyet	.96	12.62	.00	.04
Sınıf	.99	1.07	.38	.00
Cinsiyet * Sınıf	.99	.97	.46	.00

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular ölçeğinin alt boyutlarına (neşe, kaygı ve öfke) ilişkin olarak cinsiyet, sınıf düzeyi ve bu değişkenlerin etkileşimi bağlamında çoklu farklılıkların değerlendirilmesi amacıyla, yaş değişkeni ortak değişken olarak kontrol edilerek çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, modelde yalnızca cinsiyet değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Wilks' Lambda = .96, $F = 12.62, p < .001$, $\eta^2_p = .04$). Bu sonuç, kadın ve erkek katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin

duygu durumlarında anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Aynı zamanda η^2_p değerinin orta düzeye yakın olması, cinsiyetin duygusal bileşenler üzerinde açıklayıcı gücünün dikkate değer olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, yaş değişkeni kontrol edilmesine rağmen anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($F = 1.36, p = .25, \eta^2_p = .00$). Aynı şekilde, sınıf düzeyi değişkeni ($F = 1.07, p = .38, \eta^2_p = .00$) ve cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşimi ($F = .97, p = .46, \eta^2_p = .00$) de anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleki duygu düzeylerinde cinsiyetin önemli bir ayırt edici faktör olduğunu, buna karşılık yaş ve sınıf düzeyinin belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir.

Tablo 2.19. Öğretmenlik mesleğine ilişkin duygular ölçeğine ilişkin ANCOVA sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	SSs	sd	KO	F	p	η^2_p	$1 - \beta$
Düzeltilmiş Model	Neşe	362.30	8	45.29	3.81	.00	.03	.99
	Kaygı	255.28	8	31.91	2.03	.04	.02	.83
	Öfke	95.43	8	11.93	.90	.52	.01	.42
	Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Duygular Ölçeği	842.36	8	105.30	2.82	.00	.02	.95
Kesişim	Neşe	786.11	1	786.11	66.06	.00	.06	1.00
	Kaygı	571.03	1	571.03	36.27	.00	.04	1.00
	Öfke	91.22	1	91.22	6.84	.01	.01	.74
	Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Duygular Ölçeği	3780.40	1	3780.40	101.35	.00	.10	1.00
Yaş	Neşe	1.73	1	1.73	.15	.70	.00	.07
	Kaygı	17.23	1	17.23	1.10	.30	.00	.18
	Öfke	13.29	1	13.29	1.00	.32	.00	.17
	Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Duygular Ölçeği	.65	1	.65	.02	.90	.00	.05
Cinsiyet	Neşe	306.01	1	306.01	25.72	.00	.03	1.00
	Kaygı	48.13	1	48.13	3.06	.08	.00	.42
	Öfke	9.29	1	9.29	.70	.40	.00	.13
	Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Duygular Ölçeği	457.21	1	457.21	12.26	.00	.01	.94
Sınıf	Neşe	19.17	3	6.39	.54	.66	.00	.16
	Kaygı	17.53	3	5.84	.37	.77	.00	.12
	Öfke	65.90	3	21.97	1.65	.18	.01	.43
	Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Duygular Ölçeği	103.66	3	34.55	0.93	.43	.00	.26
Cinsiyet * Sınıf	Neşe	35.84	3	11.95	1.00	.39	.00	.28
	Kaygı	68.67	3	22.89	1.45	.23	.01	.39
	Öfke	5.74	3	1.91	.14	.93	.00	.08
	Öğretmenlik Mesleğine ilişkin Duygular Ölçeği	97.81	3	32.60	.87	.45	.00	.24

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duygular Ölçeği ve bu ölçeğin üç alt boyutu (neşe, kaygı ve öfke) için yaş ortak değişkeni kontrol edilerek gerçekleştirilen tek yönlü kovaryans analizleri (ANCOVA), cinsiyet, sınıf düzeyi ve cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşimlerinin duygular üzerindeki etkisini değerlendirmeyi

amaçlamaktadır. Analiz sonuçlarına göre, düzeltilmiş model, tüm değişkenler için genel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Özellikle neşe ($F = 3.81, p = .00, \eta^2_p = .03$) ve öfke ($F = 1.93, p = .05, \eta^2_p = .02$) alt boyutlarında modelin etkili olduğu görülmüştür. Ölçek toplam puanı için de modelin anlamlılığı sağlanmıştır ($F = 2.82, p = .00, \eta^2_p = .02$). Yaş değişkeninin etkisi incelendiğinde, neşe, kaygı ve öfke üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, yaşı duygular üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni ise özellikle neşe ($F = 25.72, p = .00, \eta^2 = .03$) ve kaygı ($F = 18.50, p = .00, \eta^2_p = .02$) alt boyutlarında anlamlı etkilere sahiptir. Buna karşılık, öfke boyutunda cinsiyete bağlı anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F = .70, p = .40, \eta^2_p = .00$). Ölçek toplam puanı açısından da cinsiyet değişkeni anlamlı bir etki göstermektedir ($F = 12.26, p = .00, \eta^2_p = .01$). Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin duygusal deneyimlerinde cinsiyetin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi değişkeni, yalnızca öfke alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmıştır ($F = 3.93, p = .01, \eta^2_p = .01$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı için anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Benzer şekilde, cinsiyet*sınıf düzeyi etkileşimi, hiçbir alt boyutta ya da toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmamıştır. Bu sonuç, cinsiyet ve sınıf düzeyinin birlikte etkisinin sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

2.5.4 Araştırma Sorularına Yönelik Analizler

Araştırmanın bu aşamasında doğrulayıcı faktör analizleri aracılığıyla her bir ölçeğin kuramsal yapısı ayrı ayrı test edildikten sonra ve demografik değişkenlerin kovaryant olarak incelenmesinden sonra, araştırma modelinde yer alan tüm gizil değişkenlerin birlikte çalışabilirliğini ve yapısal uyumunu değerlendirmek amacıyla bütüncül bir ölçüm modeli oluşturulmuştur. Ölçüm modelleri, YEM kapsamında, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler aracılığıyla ne düzeyde temsil edildiğini, ölçüm hatalarını ve faktör yapılarının karşılıklı ilişkilerini bir bütün olarak değerlendirme olanağı sunar (Byrne, 2016; Kline, 2016). Böylelikle, oluşturulan ölçüm modeli aracılığıyla, araştırma modelinde yer alan tüm faktörlerin aynı yapısal çerçeve içerisinde istatistiksel olarak tutarlı bir biçimde bir araya gelmediği test edilmiştir. Ölçüm modelinin doğrulanması, yalnızca her bir ölçeğin tekil olarak geçerli olmasının ötesinde, bu ölçeklerin aynı örnekleme aynı yapısal sistem içinde anlamlı ve güvenilir biçimde işlemlerini de ortaya koymayı

amaçlamaktadır (Schumacker ve Lomax, 2015). Bu nedenle söz konusu analiz, hem yapısal modele geçişin ön koşulu hem de araştırma modelinin bütüncül geçerlik temellerini kanıtlamak için gerçekleştirilmiştir. Mplus 8.3 kullanılarak gerçekleştirilen ölçüm modelinden elde edilen bulgular araştırmanın birinci sorusuna dair bulguların elde edilmesini sağlamıştır ve bu bulgular bir sonraki bölümde paylaşılmıştır.

Ölçüm modelinin incelenmesinin ardından araştırma sorularına yönelik analiz süreci, YEM çerçevesinde yürütülmüş olup, modelde yer alan gizil değişkenler arasındaki ilişkiler ve etkileşim desenleri detaylı biçimde incelenmiştir. Empatik ilgi ve bakış açısı alma gibi sosyal-duygusal becerilerin öğretmen etkenliği üzerindeki etkileri değerlendirilmiş; bu etkilerde mesleki planların aracı değişken olarak oynadığı rol yapısal model içerisinde analiz edilmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların söz konusu ilişkilerde karıştırıcı bir etkiye sahip olup olmadığı da istatistiksel olarak test edilmiştir. Araştırma modelinde bu tür çok düzeyli ilişkilerin incelenmesi, öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki yönelimlerinin öğretmenlik yeterliklerine olan yansımalarını daha bütüncül bir yaklaşımla açıklamayı amaçlamaktadır. Elde edilen yapısal bulgular, her bir araştırma sorusu kapsamında ayrı ayrı ele alınarak, modelin genel geçerliği ve değişkenler arası ilişki örüntüleri çerçevesinde raporlanmıştır. Raporlama sürecinde yapısal eşitlik modeli kapsamında test edilen ilişkilerin istatistiksel anlamlılığı, özellikle aracı değişkenlerin yer aldığı modellerde, p değerinin anlamlılığına dayalı olarak değil, daha sağlam ve güvenilir bir yöntem olan %95 güven aralıkları kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, standartlaştırılmış regresyon katsayılarına ait güven aralığı sınırlarının sıfır değerini içermemesi, ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmesinde temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu yaklaşım, aracı etkilere ilişkin sonuçların yorumlanmasında Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen yaklaşımla uyumludur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma modeline ilişkin temel yapısal eşitlik modelinde empatik ilgi, bakış açısı alma, mesleki planlar değişkenlerinin öğretmen etkenliği üzerindeki etkilerini ve bu etkilerde öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların karıştırıcı rolünün incelenmesine yönelik analiz sonuçları ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Bulgular her bir araştırma sorusuyla ilişkili olacak biçimde sıralanmıştır.

3.1 Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın birinci sorusu, “İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliğine yönelik algıları ile empatik ilgileri, bakış açısı alma becerileri, mesleki planları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyguları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Önceki bölümde belirtildiği gibi, bu soruya yanıt bulmak amacıyla, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiği bir ölçüm modeli oluşturulmuştur. Model çerçevesinde değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler analiz edilmiş, ilişkilerin anlamlılık düzeyleri istatistiksel olarak test edilmiştir. Tablo 3.1’de ölçüm modeli veri uyum indeksi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 3.1. Ölçüm modeli veri uyum indeksi sonuçları

Model	χ^2	sd	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	5743.23	2104	.91	.90	.08	.04 [.04 – .04]

Not: RMSEA alt ve üst güven sınırlarının aynı olması değerlerin iki ondalık basamakla yuvarlanmasından kaynaklanan biçimsel bir benzerliktir.

Ölçüm modeli veri uyum indeksi sonuçları, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ki-kare ($\chi^2(2104) = 5743.23$) testinin anlamlı bulunmasından dolayı ($p < .05$) modelin mükemmel uyum göstermemektedir. Uyum iyiliği bağlamında, CFI değeri .91 ve TLI değeri .90 ile iyi bir uyum göstermektedir. Uyum kötülüğü bağlamında, SRMR değeri .08 ve RMSEA değeri .04 [.04 – .04] ile her iki değer de istenilen düzeydedir.

Tablo 3.2. Ölçüm modeli için faktör yüklerine ait güven aralıkları

Değişken	Madde	β	Alt(%95)	Üst(%95)
Çaba	Çaba1	.86	.83	.89
	Çaba2	.93	.90	.94
	Çaba3	.92	.91	.94
	Çaba4	.85	.82	.88
Israrlılık	Israrlılık1	.79	.77	.81
	Israrlılık2	.81	.78	.84
	Israrlılık3	.95	.94	.97
	Israrlılık4	.91	.89	.92
Kendini Geliştirme Arzusu	Kendini Geliştirme Arzusu1	.59	.55	.64
	Kendini Geliştirme Arzusu2	.79	.75	.83
	Kendini Geliştirme Arzusu3	.89	.86	.91
	Kendini Geliştirme Arzusu4	.91	.89	.93
	Kendini Geliştirme Arzusu5	.81	.77	.85
Liderlik Arzusu	Liderlik Arzusu1			
	Liderlik Arzusu2	.82	.79	.85
	Liderlik Arzusu3	.94	.92	.96
	Liderlik Arzusu4	.79	.75	.82
Neşe	Neşe1	.87	.85	.88
	Neşe2	.89	.86	.91
	Neşe3	.87	.84	.89
	Neşe4	.74	.70	.78
Kaygı	Kaygı1	.74	.70	.78
	Kaygı2	.77	.74	.81
	Kaygı3	.83	.79	.86
	Kaygı4	.75	.72	.79
Öfke	Öfke1			
	Öfke2	.83	.80	.86
	Öfke3	.90	.87	.93
	Öfke4	.89	.87	.92
İzlenim	İzlenim1	.51	.45	.56
	İzlenim2	.48	.43	.53
	İzlenim3	.56	.51	.60
	İzlenim4	.54	.49	.60
	İzlenim5	.60	.55	.65
	İzlenim6	.58	.53	.63
	İzlenim7			
	İzlenim8	.57	.51	.62

Tablo 3.3. (devam) Ölçüm modeli için faktör yüklerine ait güven aralıkları

Değişken	Madde	β	Alt(%95)	Üst(%95)
Öğrenme Etkililiği	Öğrenme Etkililiği1	.71	.66	.76
	Öğrenme Etkililiği2	.41	.34	.47
	Öğrenme Etkililiği3	.56	.50	.62
	Öğrenme Etkililiği4	.50	.44	.55
	Öğrenme Etkililiği5	.65	.60	.69
	Öğrenme Etkililiği6	.42	.35	.49
Öğretme Etkililiği	Öğretme Etkililiği1	.56	.51	.61
	Öğretme Etkililiği2	.78	.74	.82
	Öğretme Etkililiği3	.64	.59	.68
	Öğretme Etkililiği4	.58	.53	.62
	Öğretme Etkililiği5	.54	.50	.59
	Öğretme Etkililiği6	.67	.62	.72
	Öğretme Etkililiği7	.44	.39	.49
İyimserlik	İyimserlik1	.40	.34	.45
	İyimserlik2	.42	.37	.47
	İyimserlik3	.85	.82	.88
	İyimserlik4	.90	.87	.93
Yapıcı Katılım	Yapıcı Katılım1	.77	.73	.80
	Yapıcı Katılım2	.70	.66	.73
	Yapıcı Katılım3	.61	.56	.65
	Yapıcı Katılım4	.61	.56	.65
	Yapıcı Katılım5	.51	.46	.57
	Yapıcı Katılım6	.71	.66	.75
Öğretmen Etkenliği	Öğrenme Etkililiği	.91	.86	.94
	Öğretme Etkililiği	.92	.89	.95
	İyimserlik	.79	.74	.83
	Yapıcı Katılım	.84	.80	.88
Empatik İlgi	Empatik İlgi2	.68	.63	.73
	Empatik İlgi3	.61	.55	.67
	Empatik İlgi4	.74	.69	.79
	Bakış Açısı Alma1	.49	.43	.54
Bakış Açısı Alma	Bakış Açısı Alma2	.56	.49	.62
	Bakış Açısı Alma3	.53	.47	.59
	Bakış Açısı Alma4	.54	.47	.59
	Bakış Açısı Alma5	.73	.67	.77
Empatik Bakış Açısı Alma	Empatik İlgi	.96	.89	1.03
	Bakış Açısı Alma	.78	.70	.85

Ölçüm modeline ait faktör yükleri değerlendirildiğinde çaba faktörüne ait dört maddenin yüksek düzeyde faktör yüklerine sahip olduğu görülmektedir (Çaba1

= .86; Çaba2 = .92; Çaba3 = .92; Çaba4 = .85). Tüm maddelerin %95 güven aralıklarının alt sınırları .80'in üzerindedir. Bu durum, Çaba faktörünün oldukça güçlü bir şekilde yapılandığını ve ölçme aracı içerisinde güvenilir biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Israrlılık boyutuna ait maddeler (Israrlılık1 = .79; Israrlılık2 = .81; Israrlılık3 = .95; Israrlılık4 = .91) benzer şekilde yüksek yük değerlerine sahiptir. Özellikle 3. madde, .95'lik faktör yüküyle boyutu temsil etmede oldukça güçlü bir konumda yer almaktadır. Alt sınırlar .77'nin üzerindedir ve güven aralıkları oldukça dardır. Kendini Geliştirme Arzusu faktörünün 1. maddesi diğerlerine kıyasla daha düşük bir faktör yüküne sahiptir (0.59). Diğer dört madde ise (KGA2-5) .79 – .91 aralığında tahmin değerleriyle güçlü ve tutarlı biçimde yüklenmiştir. Liderlik Arzusu faktörü kapsamındaki tüm maddeler yüksek düzeyde faktör yükleriyle temsil edilmektedir (.79 – .94). Bu bulgu, ilgili boyutun ölçme aracı içerisinde geçerli ve güvenilir biçimde yapılandığını göstermektedir. Neşe boyutunda yer alan ilk üç madde yüksek faktör yüklerine sahiptir (Neşe1 = .87; Neşe2 = .89; Neşe3 = .87) iken Neşe4 maddesinin faktör yükü (.74) diğer maddelere kıyasla görece daha düşüktür ve alt sınırı .70'tir. Kaygı boyutu altında yer alan tüm maddeler (Kaygı1-4) .74 – .83 aralığında tahmin edilen faktör yüklerine sahiptir. Alt sınırlar .70 ve üzerindedir. Bu durum, Kaygı boyutunun genel olarak güvenilir biçimde temsil edildiğini göstermektedir. Öfke faktörü için elde edilen faktör yükleri yüksektir (.80 – .90) ve %95 güven aralıklarının alt sınırları .76'nın üzerindedir. Bu da boyutun ölçme modelinde yüksek geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. İyi İzlenim faktörüne ait yedi madde (İzlenim1-6, 8) .48 – .60 aralığında faktör yükleri ile boyutu temsil etmektedir. Maddeler orta düzeyde yüklemeler göstermekte olup, alt sınırlar 0.43'ün üzerindedir.

Öğrenme Etkililiği faktörünün 1. ve 5. maddeleri (.71 ve .65) kabul edilebilir düzeyde yüklemelere sahiptir. Buna karşın 2., 3., 4. ve 6. maddelerin yükleri .41 – .56 arasında değişmektedir. Öğretme Etkililiği faktöründe benzer bir durum söz konusudur. 1., 4., 5. ve 7. maddeleri (faktör yükleri .56, 0.58, .54, ve .44) orta düzeyin altında iken 2., 3. ve 6. maddelerin faktör yükleri ise .64 ile .78 aralığında yer almaktadır. İyimserlik faktörü, iki güçlü madde (İyimserlik3 = .85, İyimserlik4 = .90) ve görece iki zayıf madde (İyimserlik1 = .40, İyimserlik2 = .42) ile temsil edilmektedir. İlk iki maddenin alt sınırları .33 – .36 düzeyinde olup faktörü yeterince yansıtmamaktadır. Son iki madde ise güvenli faktör yük değerlerine sahiptir. Yapıcı Katılım faktöründeki 1., 2. ve 6. maddeler .70 – .77 aralığında

yüksek faktör yüklerine sahiptir. Ancak 3., 4. ve 5. maddelerinin yükleri .51 – .61 arasında değişmekte olup, bu maddelerin yapıyı temsil düzeyleri diğerlerine kıyasla sınırlıdır. Öğretmen etkenliği faktörüne ait Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği, İyimserlik ve Yapıcı Katılım alt faktörlerinin tamamı yüksek ve güvenilir yük değerlerine sahiptir (.79 – .92). Bu sonuçlar, öğretmen etkenliği faktörünün alt boyutları ile güçlü bir bütünlük oluşturduğunu göstermektedir.

Empatik İlgi boyutundaki maddeler (Empatik İlgi2–4) orta düzeyde faktör yüklerine sahiptir (0.61–0.74). Bu maddeler yapıyı yeterli düzeyde temsil etmektedir. Bakış Açısı Alma faktörü kapsamında ilk dört madde (BAA1–4) .49 – .56 aralığında faktör yüklerine sahiptir ve görece daha düşük düzeyde temsil sunmaktadır. Buna karşın 5. madde .73 faktör yükü ile boyutu güçlü şekilde temsil etmektedir. Empatik bakış açısı alma yapısı altında yer alan Empatik İlgi ve Bakış Açısı Alma boyutlarının her ikisi de yüksek ve anlamlı faktör yüklerine sahiptir (.96 ve .78). Bu durum, empatik bakış açısı alma yapısının geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4. Ölçüm modelindeki standardize edilmiş regresyon katsayıları ve %95 güven aralıkları

	β	Alt %5	Üst %5
Öğretmen Etkenliği			
Çaba	.02	-.07	.11
Israrlılık	.05	-.03	.12
Kendini Geliştirme Arzusu	.15	.05	.24
Liderlik Arzusu	.02	-.04	.07
Empatik Bakış Açısı Alma	.46	.36	.55
Neşe	.10	-.02	.22
Öfke	-.01	-.08	.05
Kaygı	-.17	-.24	-.11
Kaygı			
İzlenim	.33	.26	.41
Öfke			
İzlenim	.45	.37	.53

Modelde yer alan bağımlı değişkenin üzerine diğer faktörlerin etkilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen yapısal regresyon analizinde tahmin edilen regresyon katsayıları ve %95 güven aralıkları Tablo 3.3'te yer almaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen etkenliği yapısı üzerine etki eden sekiz farklı yapıdan bazıları anlamlı ve pozitif yönde etkide bulunmuştur. En güçlü ve anlamlı etki empatik bakış açısı alma yapısından gelmektedir. Empatik ilgi ve bakış açısı almanın öğretmen etkenliği üzerindeki regresyon katsayısı .46 olup,

%95 güven aralığı [.36 – .55] arasında yer almaktadır. Benzer şekilde, Kendini Geliştirme Arzusu faktörü de öğretmen etkenliği üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir ($\beta = .15$, GA [.05 – .24]). Neşe ($\beta = .10$), Çaba ($\beta = .02$), Israrlılık (.05) ve Liderlik Arzusu (.02) yapıları, öğretmen etkenliği üzerinde düşük düzeyde pozitif etkilere sahip olsalar da güven aralıkları 0'a çok yakın ya da altındadır; dolayısıyla bu etkiler istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu durum, öğretmen etkenliği kavramının sosyal-duygusal faktörlerle daha fazla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Negatif yönde etki gösteren iki faktör ise Kaygı ve Öfke yapılarıdır. Özellikle Kaygı, öğretmen etkenliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir etkiye sahiptir ($\beta = -.17$, GA [-.24 – -.11]). Bununla birlikte Öfke faktörünün öğretmen etkenliği üzerindeki etkisi ise zayıf ve istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($\beta = -.01$, GA [-.08 – .05]).

İyi İzlenim faktörünün modeldeki diğer faktörler ile ilişkisi incelendiğinde sadece Kaygı ve Öfke faktörleri ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi elde edilmiştir. Bu nedenle İyi İzlenim bağımsız değişken gibi modele dahil edilerek Kaygı ve Öfke faktörleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İyi izlenim, bireyin kaygı düzeyi üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir ($\beta = .33$, GA [.26 – .41]). Benzer şekilde, İyi İzlenim faktörünün Öfke üzerindeki etkisi de pozitif ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($\beta = .45$, GA [.37 – .53]).

Tablo 3.5. Ölçüm modeli için model sonuçlarının korelasyon değerleri güven aralıkları

	$\bar{X}$ (SS)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Öğretmen Etkenliği	21.5 (6.26)	–									
2. Empatik Bakış Açısı Alma	15.50 (4.24)	.54 [.45 - .62]	–								
3. Çaba	25.50 (.71)	.38 [.32 - .44]	.32 [.26 - .39]	–							
4. Israrlılık	22.00 (8.49)	.28 [.22 - .33]	.14 [.08 - .20]	.44 [.39 - .49]	–						
5. Kendini Geliştirme Arzusu	32.00 (2.83)	.41 [.35 - .48]	.35 [.27 - .41]	.70 [.65 - .74]	.44 [.39 - .49]	–					
6. Liderlik Arzusu	17.00 (4.24)	.15 [.09 - .22]	.11 [.03 - .17]	.23 [.17 - .28]	.14 [.09 - .19]	.32 [.27 - .37]	–				
7. Neşe	18.00 (2.83)	.37 [.31 - .44]	.24 [.16 - .31]	.61 [.56 - .65]	.60 [.56 - .64]	.51 [.45 - .57]	.15 [.09 - .21]	–			
8. Kaygı	10.00 (2.81)	-.25 [-.31 - -.18]	.02 [-.05 - .09]	-.17 [-.23 - -.11]	-.22 [-.27 - -.16]	-.14 [-.20 - -.07]	-.11 [-.18 - -.05]	-.30 [-.37 - -.23]	–		
9. Öfke	6.00 (2.82)	-.23 [-.29 - -.16]	-.14 [-.21 - -.07]	-.28 [-.35 - -.22]	-.18 [-.32 - -.13]	-.23 [-.29 - -.17]	-.01 [-.07 - .05]	-.33 [-.39 - -.27]	.50 [.44 - .55]	–	
10. İyi İzlenim	18.50 (4.95)	-.19 [-.27 - -.12]	-.17 [-.27 - -.08]	-.27 [-.33 - -.20]	-.14 [-.20 - -.09]	-.18 [-.25 - -.12]	-.01 [-.08 - .05]	-.22 [-.29 - -.16]	.24 [.17 - .31]	.37 [.30 - .44]	–

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, anlamlı düzeyde pozitif ve negatif korelasyonlar elde edilmiştir. Öncelikle, Öğretmen Etkenliği değişkeni ile Empatik Bakış Açısı Alma ($r = .54$), Çaba ($r = .38$), Kendini Geliştirme Arzusu ($r = .41$) ve Neşe ($r = .37$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu bulgu, etken öğretmenlerin hem empatik bakış açısı becerilerinin gelişmiş olduğunu hem de gelişim ve çaba odaklı, pozitif duygularla hareket ettiklerini göstermektedir. Buna karşılık, Öğretmen Etkenliği değişkeni ile Kaygı ($r = -.25$), Öfke ($r = -.23$) ve İyi İzlenim ($r = -.19$) arasında düşük düzeyde, negatif yönde ilişkiler saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kaygı ve öfke gibi olumsuz duygularla baş edebilme düzeylerinin, öğretim etkililiği ile ters orantılı olduğunu göstermektedir.

Empatik Bakış Açısı Alma değişkeni, özellikle Kendini Geliştirme Arzusu ($r = .35$) ve Çaba ($r = .32$) ile anlamlı pozitif ilişkiler içindedir. Bu durum, empatik bireylerin gelişime daha açık ve daha fazla çaba gösteren bireyler olduklarını göstermektedir. Ayrıca, Neşe ile de anlamlı pozitif bir ilişki ($r = .24$) saptanmıştır. Buna karşın, Öfke ($r = -.14$) ve İyi İzlenim ($r = -.17$) ile negatif yönlü düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Empatik bakış açısı alma ile kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çaba değişkeni, en güçlü ilişkisini Kendini Geliştirme Arzusu ($r = .70$) ile göstermektedir. Bu yüksek düzeyli korelasyon, çaba gösteren bireylerin aynı zamanda gelişim motivasyonlarının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Neşe ($r = .61$), Israrlılık ($r = .44$) ve Liderlik Arzusu ($r = .23$) ile pozitif yönlü ilişkiler dikkat çekmektedir. Diğer yandan, Kaygı ($r = -.17$), Öfke ($r = -.28$) ve İyi İzlenim ($r = -.27$) ile negatif ilişkiler gözlenmiştir.

Israrlılık değişkeni Kendini Geliştirme Arzusu ($r = .44$) ve Neşe ($r = .60$) ile pozitif ve anlamlı ilişkiler sergilemektedir. Bu bulgu, ısrarcı bireylerin aynı zamanda hem gelişim odaklı hem de pozitif duygularla hareket eden bireyler olduklarını göstermektedir. Öte yandan, Kaygı ($r = -.22$), Öfke ($r = -.18$) ve İyi İzlenim ($r = -.14$) ile negatif yönlü, ancak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

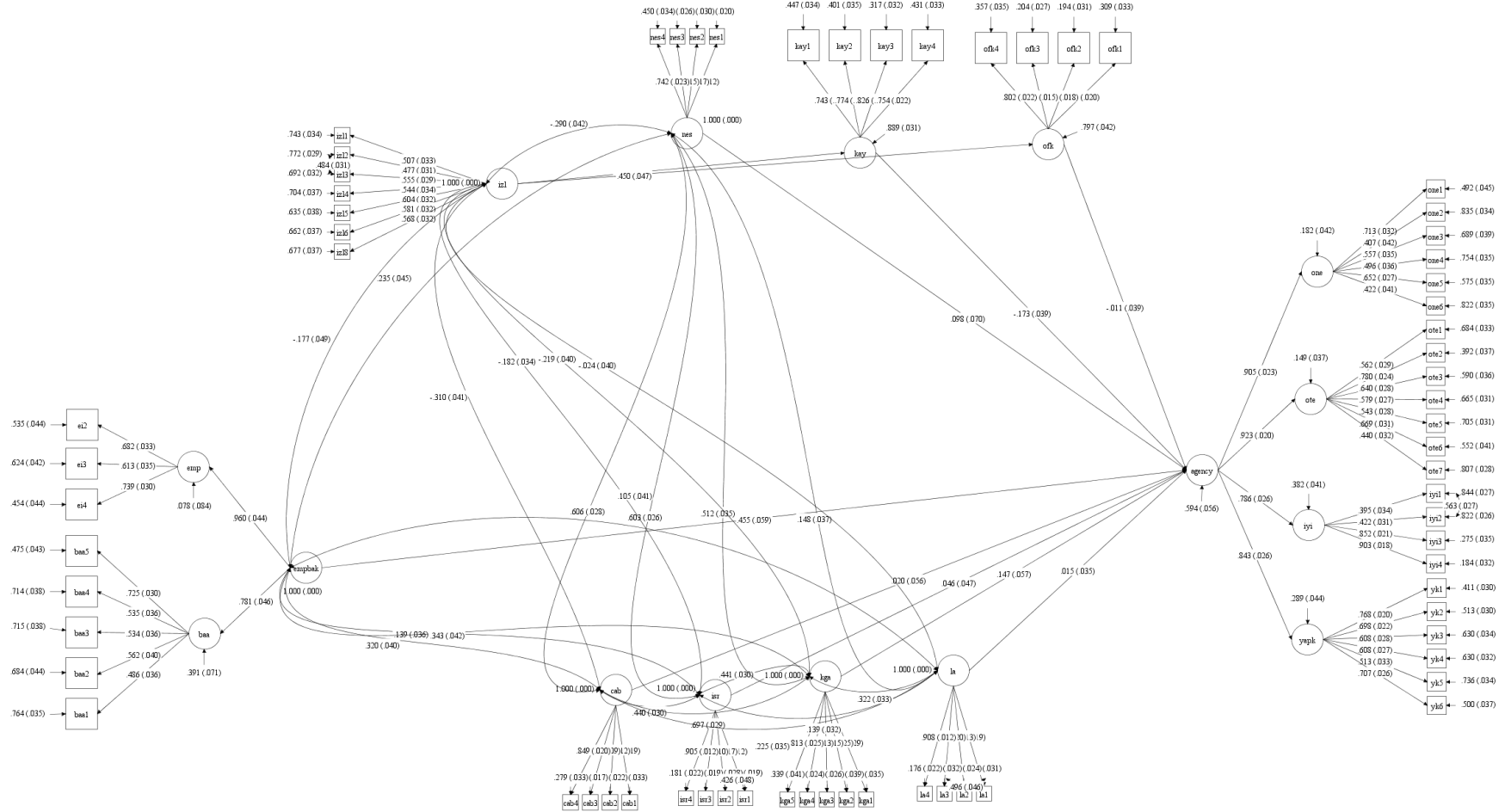
Kendini Geliştirme Arzusu değişkeni, Çaba ve Israrlılıkla olan yüksek korelasyonlarının yanı sıra Neşe ($r = .51$) ve Liderlik Arzusu ($r = .32$) ile de pozitif yönde ilişkilidir. Bu sonuçlar, bireysel gelişime açık kişilerin aynı zamanda pozitif duygulara ve liderlik eğilimlerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Kaygı ($r =$

-.14), Öfke ($r = -.23$) ve İyi İzlenim ($r = -.18$) ile olan negatif korelasyonlar ise gelişim odaklı bireylerin bu tür olumsuz duygulardan daha uzak olduklarını düşündürmektedir.

Liderlik Arzusu, diğer değişkenlerle daha zayıf düzeyde korelasyonlara sahiptir. En yüksek korelasyon Kendini Geliştirme Arzusu ile ($r = .32$) olup, bu durum liderlik motivasyonunun gelişim arzusu ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Neşe ($r = .15$) ile zayıf bir pozitif ilişki, Kaygı ($r = -.11$) ile ise zayıf bir negatif ilişki mevcuttur. Öfke ve İyi İzlenim ile anlamlı bir korelasyon gözlenmemiştir.

Neşe değişkeni ise Çaba ($r = .61$), Israrlılık ($r = .60$), Kendini Geliştirme Arzusu ($r = .51$) ve Öğretmen Etkenliği ($r = .37$) ile pozitif ve anlamlı ilişkiler içerisindedir. Buna karşılık, Kaygı ($r = -.30$), Öfke ($r = -.33$) ve İyi İzlenim ($r = -.22$) ile anlamlı negatif ilişkiler mevcuttur. Bu bulgular, pozitif duyguların bireysel çaba ve etkililikle paralel hareket ettiğini, olumsuz duygularla ise ters orantılı olduğunu göstermektedir.

Kaygı değişkeni, Öfke ($r = .50$) ile orta düzeyde ve pozitif bir ilişki içindedir. Ayrıca, İyi İzlenim ($r = .24$) ile de pozitif ilişki göstermektedir. Bununla birlikte, diğer değişkenlerle genel olarak negatif ilişkiler sergilemektedir. Son olarak, Öfke değişkeni, Kaygı ile ($r = .50$) pozitif ilişkilidir ve bu iki olumsuz duygu arasında güçlü bir birliktelik söz konusudur. Ayrıca, İyi İzlenim ($r = .37$) ile pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Bu durum, öfke eğiliminde olan bireylerin dışsal izlenim oluşturma çabalarında artış gösterebileceklerini düşündürmektedir.



Şekil 3.1. Araştırmanın ölçüm modeli

Şekil 3.1’de bu çalışmada kullanılan ölçüm modeline ilişkin analizler çerçevesinde, tüm gizil değişkenlerin ve bunlara bağlı gözlenen değişkenlerin yapısal ilişkilerini temsil eden model sunulmuştur. Söz konusu görsel model, araştırma kapsamında ele alınan çok boyutlu öğretmen etkenliği, empatik ilgi, bakış açısı alma, mesleki planlar, duygular ve iyi izlenim bırakma yapılarının hem kendi içsel faktör yapılarıyla hem de birbiriyle olan ilişkileriyle nasıl organize edildiğini ortaya koymaktadır. Modelde yer alan tüm gizil yapılar ile bunlara bağlı gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin kuramsal beklentilerle tutarlı olduğu ve yapısal bütünlüğün kabul edilebilir düzeyde sağlandığı belirlenmiştir.

3.2 İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, İngilizce öğretmen adaylarının empatik ilgileri ve bakış açısı alma becerilerinin, öğretmen etkenliğine yönelik algılarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, empati temelli sosyal-duygusal becerilerin, öğretmen adaylarının etkenlik algıları üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik yapısal ilişkiler test edilmiştir. Söz konusu analiz, öğretmen etkenliğini yordayan iki temel değişkenin bireysel düzeyde katkı düzeyini ortaya koymayı amaçlamakta; bu değişkenlerin öğretmenlik mesleğinde etken olma algısı üzerindeki yordayıcı gücünü değerlendirmektedir. Elde edilen bulgular, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerinin, öğretmen adaylarının pedagojik etkenlik algılarıyla olan ilişkisini açıklamaktadır. Tablo 3.6’de analizden elde edilen doğrudan etkilere ilişkin değerler sunulmaktadır.

Tablo 3.6. Doğrudan etkilere ilişkin analiz sonuçları

Bağımsız d.	Bağımlı d.	β	S.H.
Empatik bakış açısı alma	Öğretmen etkenliği	.52 [.42 - .65]	.25

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda yapılan yapısal eşitlik modellemesi analizinde, öğretmen adaylarının empatik bakış açısı alma becerilerinden oluşan birleşik yapı-empatik bakış açısı alma ile öğretmen etkenliğine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Modelde, empatik bakış açısı alma yapısının öğretmen etkenliği yapısı üzerindeki standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β) .52 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, empatik bakış açısı alma becerilerinin öğretmen adaylarının etkenlik algıları üzerinde pozitif yönlü ve orta-yüksek düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

3.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt bulmak için mesleki planların, İngilizce öğretmen adaylarının empatik ilgileri ve bakış açısı alma becerileri ile öğretmen etkenliğine yönelik algıları arasındaki ilişkilerde arabulucu bir rol oynayıp oynamadığı incelenmiştir. Bu probleme yönelik gerçekleştirilen analiz ile amaçlanan sosyal-duygusal beceriler yoluyla şekillenen bireysel özelliklerin, mesleki yönelimler aracılığıyla öğretmen etkenliğine nasıl etki ettiğini açıklamaktır. Arabuluculuk modeli, empatik bakış açısı alma gibi yapılar ile öğretmen etkenliği arasındaki doğrudan ilişkilerin, mesleki planlar yoluyla dolaylı olarak işleyip işlemediğini test etmeye olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz aracılığıyla, öğretmen adaylarının kariyer odaklı hedeflerinin, sosyal-duygusal eğilimlerinin mesleki yeterlik algısına etkisini nasıl dönüştürdüğünü ve yönlendirdiğini açıklamaya yönelik bulgular elde edilmiştir. Tablo 3.6’da analizden elde edilen dolaylı etkilere ilişkin değerler sunulmaktadır.

Tablo 3.7. Dolaylı etkilere ilişkin analiz sonuçları

Bağımsız d.	Aracı d.	Bağımlı d.	β	S.H.
Empatik bakış açısı alma	Çaba	Öğretmen Etkenliği	.00 [-.06 - .02]	.30
Empatik bakış açısı alma	Israrlılık	Öğretmen Etkenliği	.00 [.00 - .00]	.02
Empatik bakış açısı alma	Kariyer geliştirme arzusu	Öğretmen Etkenliği	.03 [-.01 - .06]	.50
Empatik bakış açısı alma	Liderlik arzusu	Öğretmen Etkenliği	.00 [-.01 - .00]	.05

Gerçekleştirilen arabuluculuk analizinde, empatik bakış açısı alma yapısının öğretmen etkenliğine etkisinde mesleki planların (çaba, ısrarlılık, kendini geliştirme arzusu ve liderlik arzusu) aracı rol oynayıp oynamadığı incelenmiştir. Analiz bulgularına göre, empatik bakış açısı almanın çaba aracılığıyla öğretmen etkenliğine etkisi $\beta = .00$ olarak bulunmuş, %95 güven aralığı [-.06, .02] olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde, ısrarlılık aracılığıyla öğretmen etkenliği üzerindeki etkisi $\beta = .00$ olup, güven aralığı [.00, .00] şeklinde raporlanmıştır. Kendini geliştirme arzusu aracılığıyla dolaylı etki $\beta = .03$ olarak bulunmuş, güven aralığı ise [-.01, .06] olarak belirlenmiştir. Son olarak, liderlik arzusu aracılığıyla dolaylı etki $\beta = .00$ olup, %95 güven aralığı [-.01, .00] şeklinde hesaplanmıştır. Elde edilen tüm dolaylı etkilerin güven aralıklarının sıfırı içermesi, arabulucu etkilerin

istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, mesleki planların empatik bakış açısı alma ile öğretmen etkenliği arasındaki ilişkide anlamlı bir arabulucu rol oynamadığını ortaya koymaktadır.

3.4 Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt bulmak için öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların, İngilizce öğretmen adaylarının empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri ile öğretmen etkenliğine yönelik algıları arasındaki ilişkilerde karıştırıcı bir etkiye sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Duyguların hem sosyal-duygusal becerilerle hem de mesleki yeterlik algısıyla anlamlı biçimde ilişkili olması nedeniyle, modeldeki temel ilişkileri çarpıtma veya istatistiksel olarak değiştirme potansiyeli değerlendirilmiştir. Karıştırıcı değişken analizi, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin öğretmenlik mesleğine yönelik duygular tarafından nasıl etkilenebileceğini ortaya koymayı amaçlamış; böylece sosyal-duygusal eğilimlerin etkenliğe olan etkilerinin daha kontrollü biçimde anlaşılmasına katkı sağlanmıştır. Analiz bulguları, bu psikolojik yapının modeldeki temel etkileri nasıl yönlendirdiğine dair açıklayıcı sonuçlar sunmaktadır. Tablo 3.7’de analizden elde edilen spesifik dolaylı etkilere ilişkin değerler sunulmaktadır.

Tablo 3.8. Spesifik dolaylı etkilere ilişkin analiz sonuçları

Karıştırıcı d.	Bağımlı d.	β	S.H.
Neşe	Öğretmen Etkenliği	.18 [.01 - .34]	.11
	Çaba	.58 [.49 - .70]	.07
	Israrlılık	.68 [.63 - .72]	.03
	Kariyer Geliştirme Arzusu	.50 [.40 - .60]	.08
	Liderlik Arzusu	.15 [.05 - .23]	.06
Öfke	Öğretmen Etkenliği	-.01 [-.09 - .05]	.04
	Çaba	-.08 [-.15 - -.02]	.04
	Israrlılık	.05 [-.01 - .10]	.04
	Kariyer Geliştirme Arzusu	-.05 [-.12 - .01]	.04
	Liderlik Arzusu	.10 [.03 - .17]	.04
Kaygı	Öğretmen Etkenliği	-.17 [-.24 - -.10]	.04
	Çaba	.01 [-.05 - .08]	.04
	Israrlılık	-.07 [-.14 - -.01]	.04
	Kariyer Geliştirme Arzusu	.01 [-.06 - .09]	.05
	Liderlik Arzusu	-.12 [-.19 - -.04]	.05

Neşe faktörünün spesifik dolaylı etkilerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının neşe düzeylerinin öğretmen etkenliği üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = .18$, %95 GA [.01 – .34]). Bu bulgu, neşe düzeyinin mesleki yönelim yapıları aracılığıyla öğretmen etkenliği algısını anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca,

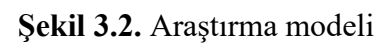
neşe faktörünün çaba faktörü üzerindeki etkisi ($\beta = .58$, %95 GA [.49 – .70]), ısrarlılık üzerindeki etkisi ($\beta = .68$, %95 GA [.63 – .72]) ve kariyer geliştirme arzusu üzerindeki etkisi ($\beta = .50$, %95 GA [.40 – .60]) istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının olumlu duygulanım düzeyleri arttıkça, çaba gösterme eğilimlerinin, ısrarcı tutumlarının ve mesleki gelişime yönelik arzularının da arttığını ortaya koymaktadır. Neşe faktörünün liderlik arzusu faktörü üzerindeki etkisi incelendiğinde, bu ilişkinin anlamlı ve pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir ($\beta = .15$, %95 GA [.05 – .23]). Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu duygularının liderlik yönelimlerini artırabileceğini ortaya koymaktadır.

Öfke faktörünün öğretmen etkenliği üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -.01$, %95 GA [-.09 – .05]). Güven aralığının sıfır değerini içermesi, bu yapılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı ilişki olmadığını göstermektedir. Öfke faktörünün çaba üzerindeki etkisi anlamlı ve negatif yöndedir ($\beta = -.08$, %95 GA [-.15 – -.02]). Öfke düzeyindeki artışın çaba düzeyini azalttığını ortaya koymaktadır. Öfkenin ısrarlılık değişkeni üzerindeki etkisi ise anlamlı değildir ($\beta = .05$, %95 GA [-.01 – .10]). Güven aralığının sıfır içermesi, bu ilişkinin istatistiksel olarak desteklenmediğini göstermektedir. Kariyer geliştirme arzusu üzerinde de öfke faktörünün anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($\beta = -.05$, %95 GA [-.12 – .01]). Son olarak, öfke faktörünün liderlik arzusu üzerindeki etkisi anlamlı ve pozitif yöndedir ($\beta = .10$, %95 GA [.03 – .17]). Bu sonuç, öfke düzeyindeki artışın liderlik arzusu düzeyinde bir artışla ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Kaygı faktörüne ilişkin etki analizleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin öğretmen etkenliği algısı üzerinde anlamlı ve negatif yönlü bir dolaylı etkisinin olduğu belirlenmiştir ($\beta = -.17$, %95 GA [-.24 – -.10]). Bu bulgu, öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri arttıkça, öğretmenlik mesleğine yönelik etkenlik algılarının dolaylı olarak azaldığını göstermektedir. Öte yandan, kariyer geliştirme arzusu üzerindeki etki pozitif yönde olmakla birlikte ($\beta = .01$), %95 güven aralığı [-.06 – .09] arasında yer almakta ve sıfır değerini içermektedir. Bu nedenle, bu yapı üzerindeki etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kaygının çaba alt boyutu üzerindeki dolaylı etkisi ($\beta = .01$, %95 GA [-.05 – .08]) ve liderlik arzusu üzerindeki etkisi ($\beta = -.12$, %95 GA [-.19 – -.04]) analiz

edilmiştir. Çaba için güven aralığı sıfırı içerdiğinden bu etki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak liderlik arzusu üzerindeki dolaylı etki anlamlı bulunmuştur ve negatif yöndedir. Bu durum, kaygı düzeyinin artmasının liderlik yönelimini dolaylı olarak azalttığını göstermektedir.

Bu bölümde, çalışmada yer alan temel araştırma sorularına yönelik gerçekleştirilen analizlerin bulguları detaylı şekilde sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal eğilimleri, mesleki yönelimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin duyguları ile öğretmen etkenliğine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin çok boyutlu bir yapıda şekillendiğini ortaya koymuştur. Bulgular hem doğrudan etkiler hem de aracı ve karıştırıcı değişkenlerin rolü çerçevesinde değerlendirilmiş; böylece modelde yer alan değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri daha detaylı bir şekilde anlaşılmıştır. Bu bulgular, bir sonraki bölüm olan tartışma kısmında alanyazın ışığında daha ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.



4. TARTIŞMA

Bu bölümde, çalışmada test edilen yapısal model kapsamında elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Araştırma değişkenlerinin ölçüm geçerliği ve yapısal ilişkileri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, alan yazındaki kuramsal çerçeveler ve önceki araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler, empatik eğilimlerin öğretmen etkenliği üzerindeki yordayıcı gücü, mesleki planların aracı rolü ve öğretmenlik mesleğine ilişkin duyguların karıştırıcı etkileri alt başlıklar altında ele alınmış, her bir yapının modeldeki konumu açıklanarak elde edilen bulguların yorumlanabilirliği ve model içindeki işlevselliği tartışılmıştır.

4.1 Değişkenler Arasında İlişkiler

Bu bölümde, ilk olarak, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen etkenliği algılarına ilişkin ölçüm bulguları ele alınmaktadır. Araştırmada, öğretmen etkenliğine ilişkin dört alt boyutun — öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım — güçlü bir biçimde tek bir üst faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu üst yapı, literatürde öğretmenlerin kendi öğretme becerilerine yönelik inançlarını tanımlayan öğretmen etkenliği kavramı ile örtüşmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bununla birlikte, çalışmanın katılımcı grubunun henüz mesleğe atılmamış öğretmen adaylarından oluşması, bulguların yorumlanmasında dikkatli bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Alan yazında öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin ve özyeterlik inançlarının gelişimsel bir süreç izlediği; bu yapıların özellikle sahada edinilen doğrudan deneyimlerle olgunlaştığı ve farklılaştığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Klassen ve Chiu, 2010). Nitekim öğretmen özyeterlik inançlarının, bireylerin gerçek sınıf ortamlarında yaşadıkları deneyimlerle güçlendiği ve zamanla daha belirgin bir yapıya kavuştuğu Bandura (1997) ve Woolfolk Hoy ve Spero (2005) tarafından da desteklenmiştir. Bundan dolayı, araştırmada elde edilen bulguların öğretmen adaylarının gelecekte üstlenecekleri roller hakkındaki öngörülerini ve idealize edilmiş mesleki inançlarını yansıttığı; ancak bu algıların mesleki deneyimlerin etkisiyle zaman içinde değişebileceği ve daha ayrılmış yapılar sergileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle deneyim eksikliğinin,

öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu doğasına ilişkin ayrıntılı algı geliştirmeyi zorlaştırdığı; dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretmen etkenliği algılarını daha bütüncül ve homojen bir yapı içerisinde değerlendirme eğiliminde oldukları söylenebilir (Chester ve Beaudin, 1996; Korthagen, 2004; Woolfolk Hoy, 2000;). Bu durum, öğretmen yetiştirme süreçlerinde kuramsal bilgi ile pratik deneyimlerin dengeli bir şekilde bütünleştirilmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Çalışmadaki İngilizce öğretmen adayları mesleki gelişimlerinin ilk aşamalarında olmaları nedeniyle, hala öğretmen kimliklerini inşa etme ve öğretmenlik rollerinin çok yönlü doğasını anlama sürecindedirler. Bu nedenle, etkenlik gibi mesleki yeterliklere ilişkin değerleri kavramsallaştırmaları henüz tam olarak farklılaşmamış olabilir. Gerçek öğretme deneyimlerinin olmaması, öğretme etkinliği, öğrenme etkinliği, iyimserlik ve yapıcı katılım gibi öğretmen etkenliğinin farklı yönleri arasında ayırım yapma becerilerini engelleyebilir.

Soini vd. (2015), öğretmen adaylarının mesleki etkenlik anlayışlarının eğitim ortamlarından ve staj deneyimleri faaliyetlerinden büyük ölçüde etkilendiğini belirtmektedir. Bu aşamada, pek çok öğretmen adayı etkenliğe ilişkin bütüncül bir anlayış geliştirmekte ve bunu ayrı boyutlardan ziyade genel bir amaçlılık ve yeterlik duygusu olarak yorumlamaktadır. Ayrıca, Biesta vd. (2015) tarafından belirtildiği gibi, öğretmen etkenliği sabit bir özellik değil, deneyim, yansıtma ve çeşitli yapılarla etkileşim yoluyla gelişen bağlama bağlı bir kapasitedir. İngilizce öğretmen adayları henüz okul ortamlarının karmaşıklığını deneyimlemedikleri için, hayata geçirdikleri uygulamalardan ziyade inançlarını ve isteklerini yansıtan daha genel, farklılaşmamış bir etkenlik görüşüne sahip olabilirler.

Yukarıda açıklanan mesleki gelişimin doğası gereği ortaya çıkan sınırlama, Zeichner ve Tabachnick'in (1981) öğretmen adaylarının genellikle idealize edilmiş öğretim anlayışlarına sahip olduklarını ve bu anlayışların sınıf deneyimi kazandıkça giderek daha farklılaşmış anlayışlara dönüştüğünü ortaya koyan çalışmalarında da görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada etkenliğin dört boyutunun üst bir yapıda birleşmesinin, katılımcıların mesleki gelişimlerinin erken aşamalarındaki süreçte sahip oldukları bütünleştirici düşünce yapılarını yansıttığı düşünülebilir. Bu durum, öğretmen etkenliğine ilişkin algıların zamanla deneyimle birlikte daha ayrışabilir hale gelebileceğini ve öğretmenlik mesleğine dair kavramsal gelişimin süreç odaklı bir şekilde ilerlediğini göstermektedir.

İkinci olarak, bu çalışmada gerçekleştirilen DFA ile elde edilen sonuçlarla empatik ilgi ve bakış açısı alma faktörlerinin ikinci derece bir yapıya yüklendiği görülmüştür. Bu çalışmada bu faktör yapısı empatik bakış açısı alma olarak isimlendirilmiştir. Bu bulgu, İngilizce öğretmen adaylarının empatinin duygusal ve bilişsel yönleri arasında net bir ayrım yapamadığını düşündürmektedir ve dolayısıyla çalışma kapsamında bu iki faktör empatik bakış açısı alma olarak isimlendirilerek tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Davis (1980) tarafından geliştirilen Kişilerarası Tepkisellik Endeksi (IRI) empatiyi çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmakta ve tipik olarak empatik ilgiyi (başkalarının duygularına duygusal tepki verme) ve bakış açısı almayı (başkalarının bakış açılarını benimseme bilişsel becerisi) içermektedir. Teorik olarak farklı olsalar da bu boyutların uygulamada, sosyal duyarlılığı yüksek veya kişilerarası duyarlılık konusunda mesleki olarak eğitim almış gruplarda (öğretmenler gibi) sıklıkla yüksek korelasyonlar sergilediği görülmektedir (Davis, 1983; Decety ve Jackson, 2006).

Kültürel olarak, Türkiye gibi kolektivist toplumlarda kişiler arası uyum ve duygusal uyum kültürel olarak pekiştirilmektedir (Hofstede, 2001). Bu tür bağlamlarda, başkaları için duygu geliştirmek ile başkalarını anlamak arasındaki ayrım belirgin olmayabilir. Tam tersi olarak empati, çeşitli duygusal ve bilişsel süreçlerden ziyade bütünsel bir sosyal beceri olarak algılanabilir. Öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında, öğretmen eğitimi programları genellikle bütüncül bir biçimde kişilerarası gelişimi vurgular. Öğretmen adayları sıklıkla hem duygusal olarak destekleyici hem de bilişsel olarak öğrencilerinin ihtiyaçlarının farkında olacak şekilde eğitilirler. Bu durum, empatiyi ayrı yapılar olarak değil, bütünlük bir yetkinlik olarak içselleştirmelerine yol açabilir (Cooper, 2004; Warren, 2018). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının da meslek hayatlarına atılmadan önce bu ayrımı yapamamaları söz konusu olabilir.

Özetlemek gerekirse, bu çalışmada, öğretmen adaylarının empatik eğilimleri, bakış açısı alma becerileri ve öğretmen etkenliği algılarını temsil eden yapılar, DFA'lar ile incelenmiş; analizler sonucunda, empatik ilgi ve bakış açısı alma alt boyutları empatik bakış açısı alma adlı ikinci düzey bir yapı altında; etkenliğe ilişkin dört alt boyut ise öğretmene etkenliği adlı ikinci düzey bir yapı altında toplanmıştır. Bu temellendirmelerin ardından, çalışmanın esas amacına ulaşmak için araştırma kapsamındaki tüm değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla bir ölçüm modeli geliştirilmiştir.

İngilizce öğretmen adayları arasındaki genel mesleki etkenlik anlayışını temsil eden öğretmen etkenliği yapısının, birden fazla değişkenin farklı düzeylerde etkisine açık olduğu bulunmuştur. Özellikle, empatik bakış açısı alma, öğretmen etkenliğinin en güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, empatiyle ilgili yetkinliklerin, geleceğin öğretmenlerinin mesleki etkenlikle hareket etme becerilerini nasıl algıladıklarını şekillendirmedeki rolünün dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Söz konusu bulgu, empatiyi öğretmen kimliğinin ve mesleki etkenliğin bir bileşeni olarak tanımlayan mevcut literatürle uyumludur. Warren (2018), yüksek düzeyde empatiye sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha etkili biçimde uyum sağladığını ve bu durumun mesleki etkenliğin temel unsurları olan sorumluluk alma ve öğrencilerle etkileşim kurma becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Biesta vd. (2015) ise öğretmen etkenliğinin yalnızca pedagojik bilgi ve yetkinliklerden ibaret olmadığını; aynı zamanda empati yoluyla başkalarını anlama ve onlarla bağ kurma becerileri tarafından da şekillendiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda empati, öğretmenlerin sınıf dinamiklerini ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamalarına imkân tanıyan, bağlamsal duyarlılığı artıran bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır.

Bununla birlikte, empati ve mesleki etkenlik arasındaki bu pozitif ilişkinin belirli sınırları ve bağlama bağlı değişkenlikleri olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle, empati düzeyinin öğretmen etkenliği üzerindeki etkisi, kültürel normlar, sınıf büyüklüğü ve öğretim kademesi gibi çevresel faktörlere göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, bireyci kültürlerde öğretmenlerin empatik yaklaşımları daha çok bireysel destek olarak algılanabilirken, kolektivist kültürlerde bu yaklaşım daha geniş ve toplu sorumlulukla ilişkilendirilebilir (Markus ve Kitayama, 1991). Ayrıca, empatinin çok fazla kullanılması öğretmenlerin profesyonel sınırlarını bulanıklaştırarak tükenmişlik riskini artırabilir (Cooper, 2011). Bu durum, öğretmenlerin hem öğrencilerine yönelik duyarlılıklarını korurken hem de profesyonel mesafelerini muhafaza etmeleri gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, empati öğretmen etkenliğinin yapıtaşlarından biri olarak bir işlev görmekte; öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmakta ve onların öğrencilerle daha etkili ilişkiler kurmasını desteklemektedir. Ancak bu ilişkinin dinamik ve bağlama duyarlı doğası, empati

düzeyinin dengelenmesi gerektiğini ve öğretmen eğitim programlarının bu dengeyi gözeten stratejiler geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, kendini geliştirme arzusu faktörü, öğretmen etkenliğini anlamlı ve güçlü bir şekilde yordamıştır. Bu bulgu Toom vd. (2015) tarafından belirtildiği gibi etkenliğin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişime olan isteklilikleri ile doğrudan bağlantılı olması ile uyumludur. Özellikle, öğretmenlerin değişen eğitim ortamlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmeleri, yalnızca var olan bilgi ve becerileri sürdürmeleriyle değil, aynı zamanda bu bilgi ve becerileri sürekli geliştirme motivasyonuna sahip olmalarıyla mümkün olmaktadır. Kendini geliştirme arzusu, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorluklara karşı proaktif bir tutum sergilemelerini sağlar. Bu nitelik, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını yenilemelerine, sınıf içi uygulamalarını eleştirel bir gözle değerlendirmelerine ve mesleki öğrenmeye açık kalmalarına olanak tanır. Day ve Sachs (2004) tarafından vurgulandığı üzere, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif olarak katılmaları, bireysel başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını da doğrudan olumlu yönde etkiler.

Ayrıca, öğretmenlerin kendini geliştirme motivasyonları, etkenlik algılarını güçlendiren bir içsel kaynak işlevi görmektedir. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına göre, bireylerin öz-yeterlik inançları ile bu kapasiteleri geliştirme konusundaki motivasyonları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla, kendini geliştirme arzusu yüksek olan öğretmenlerin, mesleki görevlerine daha güvenle yaklaşmaları ve zorlu görevleri üstlenme konusunda daha yüksek bir etkenlik algısına sahip olmaları söz konusudur.

Önemli bir diğer husus ise, bu gelişim motivasyonunun okul ve sistem düzeyindeki destekleyici faktörlere bağlı olarak şekillenebileceğidir. Guskey (2002), etkili mesleki gelişimin öğretmen davranışlarında gerçek değişiklikleri sağlayabilmesi için sistematik destek ve yapılandırılmış fırsatlar sunulması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda, destekleyici liderlik, mesleki öğrenme toplulukları ve sürekli eğitim fırsatları gibi okul düzeyindeki faktörler, öğretmenlerin gelişim isteklerini ve buna bağlı olarak etkenlik düzeylerini artırabilir. Aksi halde, yapısal engeller ve destek eksikliği, öğretmenlerin gelişim motivasyonlarını zayıflatabilir ve etkenliklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Sonuç olarak, kendini geliştirme arzusu, öğretmen etkenliğinin hem bireysel hem de

kurumsal düzeyde desteklenmesi gereken temel bir boyutudur. Bu bağlamda, öğretmen eğitim programlarının ve hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin sürekli gelişim motivasyonlarını destekleyecek içerik ve stratejilerle yapılandırılması önem taşımaktadır.

Buna karşılık, ölçüm modelinden elde edilen bulgular çabanın öğretmen etkenliğiyle orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilendiğini gösterirken, azim ve liderlik arzusu gibi değişkenlerin etkenlik üzerinde sadece zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan pozitif etkiler gösterdiğini göstermektedir. Güven aralıklarının sıfıra yakın veya sıfır olması, bu özelliklerin potansiyel olarak ilgili olsalar da kariyerlerinin ilk aşamalarında İngilizce öğretmen adaylarının bağımsız olarak etkenlik algıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmayabileceğini göstermektedir. Bu durum, sadece kişisel özellikler değil aynı zamanda uygulamada anlamlı bir katılım gerektiren öğretmen etkenliğinin bütünleşik ve durumsal doğasından kaynaklanıyor olabilir (Soini vd., 2015).

Bu bulgular ayrıca, katılımcıların henüz meslek hayatlarına başlamamış olmalarının etkisini de düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının gelecekteki meslek yaşamlarında ne ölçüde çaba ve azim gösterecekleri, mesleki deneyim ve karşılaşacakları durumlara bağlı olarak şekillenecektir. Bunun yanı sıra, Türkiye'deki birçok İngilizce öğretmeni yetiştirme programında eğitim liderliği, liderlik becerileri veya öğretmen liderliği gibi konulara yönelik derslerin bulunmaması da önemli bir etkidir (YÖK, 2018). İngilizce öğretmenliği lisans programlarında liderlik becerilerine yönelik eksiklik, öğretmen adaylarının liderlik arzusu gibi kavramlarla erken aşamada tanışmamlarına ve bu alandaki öz-yeterlik inançlarının düşük kalmasına neden olabilir. Nitekim literatürde, liderlik ve mesleki etkenlik arasındaki ilişkinin gelişim süreci içerisinde deneyim ve formal eğitim yoluyla güçlendiği belirtilmektedir (Wenner ve Campbell; 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarına liderlik ve etkenlik gelişimini destekleyecek nitelikte eğitimlerin entegre edilmesi, öğretmen adaylarının bu becerilere ilişkin farkındalıklarını artırabilir ve ileride mesleki etkenlik algılarına daha güçlü katkılar sunabilir.

Ölçüm modelinden elde edilen bulgular, duyguların öğretmen etkenliği üzerindeki farklı etkilerini ortaya koymuştur. Özellikle, neşe duygusunun öğretmen etkenliği ile pozitif yönde ilişkilendirildiği, kaygı duygusunun ise anlamlı ve negatif bir yordayıcı olarak belirdiği görülmüştür. Öfke ise etkenlik üzerinde anlamlı bir

etkide bulunmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal durumlarının mesleki yetkinlik algıları üzerindeki etkisine işaret eden mevcut literatürle örtüşmektedir.

Öncelikle, neşe gibi olumlu duyguların öğretmen etkenliğini artırdığı bulgusu, pozitif duyguların bireylerin öz-düzenleme becerilerini güçlendirdiğini ve problem çözme yetilerini artırdığını gösteren çalışmalarla uyumludur (Fredrickson, 2001). Pozitif duygular, bireylerin genişletici ve yapılandırıcı bir düşünce tarzı geliştirmesine olanak tanır; bu da öğretmenlerin sınıf içi problemleri daha esnek biçimde ele almalarını ve öğretimsel stratejiler konusunda yaratıcı olmalarını sağlar (Sutton ve Wheatley, 2003). Ayrıca, pozitif duyguların bireylerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirdiği ve öğretmenlerin kendilerini daha yetkin ve etkili hissetmelerine katkı sağladığı bilinmektedir.

Buna karşılık, kaygı, mesleki etkenlik üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bandura (1997), bireylerin yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarında performanslarına yönelik beklentilerinin ve öz-yeterlik inançlarının zayıfladığını ileri sürmüştür. Özellikle öğretmenlik gibi duygusal yoğunluğu yüksek bir meslekte, kaygının öğretmenlerin öğrenme ortamlarına müdahale etme ve olumlu değişiklikler yapma kapasitelerine olan inançlarını sarsabileceği düşünülmektedir. Hargreaves (1998) de duygusal gerginliğin, öğretmenlerin kontrol ve yeterlik duygularını engelleyebileceğini, bunun da mesleki performansı olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Yukarıdaki noktalara ilaveten, kaygı bireyin duygusal yükünü artırarak bilişsel kapasitesini sınırlar (Eysenck vd., 2007). Bilişsel yükün artması, öğretmenlerin problem çözme ve karar alma yetilerini zayıflatmakta; bu durum, sınıf yönetimi ve pedagojik uygulamalarda esnekliklerini azaltmaktadır. Kaygının özyeterlik üzerinde yarattığı bu olumsuz etki, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini zedeleyerek, sınıf içindeki liderlik rollerini üstlenme motivasyonlarını da düşürmektedir (Klassen ve Chiu, 2010). Kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrenci ilişkilerinde de daha fazla gerilim yaşayabilmekte, bu da öğretim ortamının olumsuz bir duygusal iklim içinde şekillenmesine neden olabilmektedir (Spilt vd., 2011). Ayrıca, uzun süreli kaygı ve stres, öğretmenlerde duygusal tükenmeyi artırmakta, bu da yenilikçilik ve pedagojik yaratıcılık üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Chang, 2009). Duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenler, eğitim süreçlerinde yeni yöntemleri deneme konusunda isteksizlik gösterirken, yaratıcı ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri geliştirme kapasiteleri

de önemli ölçüde azalmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğinde duygusal iyi oluşun ve stres yönetiminin önemini ortaya koymakta; öğretmenlerin mesleki etkenliklerini artırmak için kaygı düzeylerinin azaltılmasına yönelik destekleyici programlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Dikkat çekici bir diğer bulgu öfkenin etkenlik üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmamasıdır. Öfke genellikle olumsuz bir duygu olarak kabul edilmekle birlikte, işlevsel ve işlevsiz öfke arasında ayrım yapmak gerekmektedir. Literatürde, öfkenin bazı bağlamlarda motive edici olabileceği ve bireyleri haksızlık ya da adaletsizlik gibi durumlara karşı harekete geçirebileceği ileri sürülmektedir (Chang, 2009). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının henüz mesleki deneyimlerinin sınırlı olması, öfke duygularını yönetme becerilerinin tam anlamıyla gelişmemiş olması veya öfkenin doğrudan etkenlik algılarına yansımaması, bu ilişkinin anlamlı çıkmamasına neden olmuş olabilir. Ayrıca, öfkenin etkisi kültürel bağlamlara bağlı olarak değişebilir; bazı kültürlerde öfkenin ifade edilmesi olumsuz karşılanırken, bazı kültürlerde hak arama veya savunuculuk davranışı olarak da görülebilir (Mesquita ve Walker, 2003).

Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal durumları ile etkenlik algıları arasındaki ilişki karmaşık ve çok boyutludur. Pozitif duygular, öğretmenlerin mesleki etkenliklerini desteklerken, kaygı gibi olumsuz duygular bu etkenliği zayıflatmaktadır. Öfke ise bağlama ve bireysel farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterebilecek daha karmaşık bir duygusal etkidir. Bu nedenle, öğretmen eğitim programlarının duygusal farkındalığı artıracak ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirecek unsurlar içermesi, öğretmenlerin mesleki etkenliklerini güçlendirmek açısından kritik görünmektedir.

Mesleki planlar değişkenine ilişkin bulgulara bakıldığında, ısrarlılık ve çaba faktörleri arasında güçlü ve pozitif bir ilişki görülmektedir. İlgili çalışmalar sıklıkla birlikte ele alınan bu iki özelliğin öğretim sürecinde birbirini tamamladığını göstermektedir. Örneğin, Dweck (1986) ve Duckworth vd. (2007) bu tür özellikleri azim kavramı çerçevesinde değerlendirmiş ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Kendini geliştirme arzusu faktörünün hem çaba hem de ısrarlılık ile olan yüksek düzeydeki pozitif ilişkileri, öğretmen adaylarının mesleki gelişim motivasyonunun, öğrenme sürecine yönelik emek ve ısrarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Deci ve Ryan'ın (2000) Öz Belirleme Kuramı'na dayalı olarak, bireyin yeterlik kazanma ve gelişme yönündeki içsel

motivasyonunun, öğrenmeye yönelik kalıcı bir bağlılık oluşturduğunu desteklemektedir. En yüksek korelasyon değeri olan çaba ile kariyer geliştirme arasındaki ilişki bu iki değişkenin öğretmen adaylarının gelişim sürecinde birbirini güçlendiren yapılar olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, liderlik arzusu faktörü hem ısrarlılık hem de kariyer geliştirme arzusu ile düşük düzeyde ilişkiler sergilemiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının liderlik eğilimlerinin henüz mesleki motivasyon yapılarıyla güçlü bir bağ kurmadığını düşündürmektedir. Day ve Leithwood (2007), liderlik özelliklerinin öğretim uygulamaları ve deneyimleri içerisinde zamanla geliştiğini ve bağlama bağlı olarak şekillendiğini ifade etmektedir. Ayrıca, neşe duygusu da motivasyonel yapılarla önemli düzeyde ilişkiler göstermiştir: Çaba, ısrarlılık ve kariyer geliştirme arzusu ile pozitif yönlü ve anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Bu bulgular, pozitif duyguların bireyin içsel motivasyonunu artırarak kalıcı öğrenme ve mesleki gelişim süreçlerine katkı sağladığını öne süren Pekrun'un (2006) kontrol-değer kuramı ile de örtüşmektedir. Buna karşılık, neşe ile liderlik arzusu arasındaki ilişki zayıf düzeyde kalmıştır bu da pozitif duyguların liderlik eğilimleri üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir.

Ölçüm modelinde son olarak iyi izlenim bırakma faktörü ile diğer faktörlerin arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Daha önceki bölümlerde ifade edildiği gibi, bu çalışmada katılımcıların ölçek maddelerine ne derece içtenlikle yanıt verdiklerini değerlendirmek amacıyla iyi izlenim faktörü modele kontrol değişkeni olarak dâhil edilmiştir. Ölçek yanıtlarında sosyal beğenirlik etkisini değerlendirmeye yönelik bu yaklaşım, özellikle öz-bildirim temelli veri toplama süreçlerinde yaygın olarak önerilmektedir (Paulhus, 1984). Katılımcılar, sosyal olarak arzu edilen özellikleri yansıtmaya eğiliminde olduklarında, bu durum içsel motivasyon, duygular ya da algılar gibi kişisel değerlendirmelerde anlamlı sapmalara neden olabilir (Podsakoff vd., 2003).

Analiz sonuçlarına göre, iyi izlenim faktörü, çalışmadaki diğer temel değişkenlerle genellikle negatif yönde ve anlamlı korelasyonlar göstermiştir. Özellikle empatik bakış açısı alma, öğretmen etkenliği, çaba, ısrarlılık, kariyer geliştirme arzusu, neşe ve liderlik arzusu faktörleri ile olan bu negatif ilişkiler katılımcıların yanıtlarını sosyal beğenirlik kaygısı olmadan verdiklerini göstermektedir. Ancak, iyi izlenim faktörünün öfke ve kaygının üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgular katılımcıların

olumsuz duygularını içtenlikle belirtmekten kaçındıklarına işaret etmektedir. Paulhus (2002), sosyal beğenirlik yanlılığının sadece sergilemeye çalışılan bir imaj durumu değil, aynı zamanda içsel stresle bağlantılı olabileceğini ifade etmektedir.

Yukarıdaki açıklamalara ilaveten bu bulgu öğretmenlerin mesleki rollerine yönelik toplumsal beklentiler doğrultusunda duygusal kontrol uyguladıklarına işaret edebilir. Hochschild'in (1983) ortaya koyduğu duygusal emek kavramı, öğretmenlerin profesyonel rollerini sürdürebilmek adına gerçek hislerini bastırmaları ya da mesleki uygunluk çerçevesinde düzenlemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Sutton (2004), öğretmenlerin sınıf içinde öfke ve hayal kırıklığı gibi duyguları bastırmalarının hem öğretme sürecinde hem de öğretmenlerin duygusal refahında belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Chang (2009) öğretmenlerin duygularını bastırmalarının uzun vadede tükenmişliğe neden olabileceğini ve bu durumun öğretmenlerin mesleki yaşam doyumunu olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin olumsuz duygularını sergilemekten kaçınmaları, yalnızca sosyal beğenirlik kaygısından değil, aynı zamanda mesleki rol beklentileri doğrultusunda uyguladıkları duygusal emek stratejilerinden de kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada iyi izlenim faktörünün özellikle öznel motivasyon ve duygu değişkenleri ile negatif ilişkiler sergilemesi ve negatif duygularla pozitif ilişkili olması, ölçek yanıtlarının sosyal beğenirlik etkisinden kısmen etkilendiğini göstermektedir. Bu bulgular, öz-bildirime dayalı verilerle çalışılan psikolojik ve eğitim araştırmalarında sosyal beğenirlik kontrolünün önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu nedenle, araştırmacıların öz-bildirim temelli çalışmalarda elde edilen verileri değerlendirirken, katılımcıların sosyal olarak arzu edilen yanıtlar verme eğilimini dikkate alarak yorum yapmaları önem taşımaktadır.

Özetlemek gerekirse, bu çalışmadaki ölçüm modelinden elde edilen bulgular, öğretmen etkenliği algısının duygusal, bilişsel ve motivasyonel birçok unsurla etkileşim hâlinde olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, empatik yetkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki etkenlik algılarında merkezi bir rol oynaması, etkenliğin yalnızca bireysel kapasiteye değil, aynı zamanda sosyal-duygusal anlayışlara da dayandığını göstermektedir. Bu bulgu doğrultusunda, öğretmen eğitimi programlarının sadece akademik bilgi ve pedagojik becerilere odaklanmakla kalmayıp, empatik becerilerin gelişimini destekleyen sosyal-

duygusal öğrenme modülleriyle desteklenmesi yararlı olabilir. Sınıf içi uygulamaları geliştirmek için adaylara bakış açısı alma, aktif dinleme ve duygusal zekâ temelli eğitimler sunulması, onların mesleki etkenlik algılarını güçlendirebilir.

Kendini geliştirme arzusu gibi motivasyonel faktörlerin etkenlik algısına katkıda bulunması, öğretmenlerin mesleki gelişime açık bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitiminde sürekli mesleki gelişim anlayışını teşvik eden bir yapı benimsenmeli, adaylara öz-yönetim becerileri, yaşam boyu öğrenme stratejileri ve yansıtıcı uygulamalar kazandırılmalıdır. Aday öğretmenlerin bireysel kariyer hedefleri doğrultusunda kendi öğrenme yollarını planlamalarına olanak tanıyan portföy çalışmaları ve bireysel gelişim planları gibi araçların kullanılması bu süreci destekleyebilir.

Duygulara ilişkin bulgular uygulamaya yönelik çok daha spesifik çıkarımlar sunmaktadır. Neşe duygusunun etkenlik üzerinde olumlu etkisi ve kaygının olumsuz yordayıcı olması, öğretmen adaylarının duygusal dayanıklılığını ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirecek müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Programlar içinde yer alacak duygusal farkındalık atölyeleri, stres yönetimi eğitimleri ve farkındalık temelli uygulamalar, adayların hem kendi duygusal refahlarını korumalarına hem de sınıf yönetimi gibi stresli durumlarla daha etkin başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

Öte yandan, öfkenin etkenlik üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması, bu duygunun mesleki etkenlik algısında doğrudan belirleyici olmadığına işaret etmekle birlikte, aday öğretmenlerin duygularını nasıl ifade ettiklerini ve öfke gibi yoğun duygularla nasıl baş ettiklerini öğretmeye yönelik içeriklerin ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Duygusal düzenleme stratejileri ve çatışma çözme becerileri eğitimi, adayların meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri duygusal zorluklarla baş edebilme kapasitelerini artırabilir. Sonuç olarak, bu bulgular öğretmen eğitim programlarının içeriğinin yalnızca akademik bilgi ve öğretim becerileri üzerine değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve motivasyonel boyutlara da odaklanması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının mesleki etkenliklerini güçlendirmek amacıyla, empatik beceriler, duygusal dayanıklılık ve sürekli gelişim bilincine yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir.

4.2 Empatik Bakış Açısı Almanın Öğretmen Etkenliği Üzerindeki Yordayıcı Rolü

Bu çalışmada elde edilen bulgular, İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmen etkenliği algılarında empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, orta düzeyde güçlü ve pozitif yönde olup, öğretmen adaylarının bu sosyal-duygusal becerileri geliştikçe kendilerini eğitim süreçlerinde daha etkili, inisiyatif alabilen ve çevresel koşulları dönüştürebilen bireyler olarak algıladıklarına işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen etkenliğinin yalnızca pedagojik bilgi ve öğretim stratejilerine değil, aynı zamanda öğretmenin duygusal farkındalığına, kişilerarası duyarlılığına ve sosyal etkileşim kapasitesine de dayandığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda sınıf ortamında ilişkileri yöneten, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen ve öğrenme ortamlarını dönüştürebilen profesyoneller olarak görülmesi gerektiğini savunan çağdaş öğretmenlik yaklaşımlarıyla tutarlıdır.

21. yy becerileri çerçevesinde öğretmenlerden beklenen nitelikler, yalnızca konu alanı bilgisiyle sınırlı kalmamakta; eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, dijital ve kültürel okuryazarlık, öz-düzenleme ve empati gibi çok yönlü yetkinlikleri kapsayan geniş bir yeterlik setini içermektedir (Binkley vd., 2012). Bu beceriler, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını zenginleştirmeleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tanımaları ve bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim tasarımları gerçekleştirmeleri için gereklidir. Öğretmen etkenliği, bu anlamda yalnızca bireysel becerilerden ibaret bir yetkinlik değil, aynı zamanda öğretmenin öğrenme ekosistemini anlamlandırma, dönüştürme ve yönlendirme kapasitesidir. Öğretmen adaylarının empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerinin gelişmesi, bu çok boyutlu yeterliklerin bir parçası olarak onların sınıf içi ve dışı rollerinde daha etkili olmalarını sağlamaktadır.

Özellikle Biesta vd. (2015) tarafından oluşturulan etkenlik alanları, elde edilen bulgulara kuramsal bir zemin sunmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireysel etkenlik yalnızca kişisel motivasyon ve becerilerle açıklanamaz; bireyin bu becerileri uygulayabileceği sosyal ve yapısal bağlamların varlığı da eşit derecede önemlidir. Öğretmenlerin empatik kapasitesi, bu bağlamları tanıma ve anlamlandırma süreçlerinde rol oynamakta; öğrencilerle kurdukları ilişkiler, sınıf

yönetiminde aldıkları kararlar ve öğrenme ortamına yaptıkları katkılar üzerinde belirleyici olmaktadır. Empatik öğretmenler, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal ihtiyaçlarını daha derinlemesine kavrayarak güven temelli ilişkiler kurmakta, bu da öğrenme ortamında karşılıklı saygı ve katılımın gelişmesine olanak sağlamaktadır.

Empatik ilgi, öğretmenin öğrencisinin yaşadığı zorlukları içtenlikle önemsemesi ve bu ihtiyaçlara duyarlı biçimde tepki vermesi anlamına gelmektedir. Bu özellik, öğretmenlerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal yönleri de dikkate alarak öğretim sürecini yapılandırmalarını sağlar. Öğretmenin sınıf içi etkileşimleri yönetme, öğrencileri motive etme ve sınıf ortamında psikolojik güvenlik yaratma konusundaki becerileri empatik kapasiteyle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, empati temelli ilişkiler öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkin, öğrenci merkezli ve destekleyici bir yaklaşım benimsemelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, öğrencilerin derse katılım düzeyinden akademik başarılarına kadar birçok değişken üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Cooper, 2004; Warren, 2018).

Bakış açısı alma becerisi ise öğretmenin yalnızca empatik duyarlılıkla yetinmeyip, öğrencinin sosyal, kültürel ve bireysel koşullarını anlamaya yönelik aktif bir zihinsel çaba göstermesini ifade eder. Bu beceri, öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamlarında pedagojik kararlarını daha adil, kapsayıcı ve duyarlı bir biçimde vermelerine olanak tanır. Ruitenberg (2009), bakış açısı alma becerisinin pedagojik muhakemenin gelişimi için vazgeçilmez olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretimi yeniden yapılandırmalarını sağladığını belirtmektedir. Bu yaklaşım, özellikle farklı öğrenme stilleri ve sosyo-kültürel geçmişe sahip öğrencilerle etkili iletişim kurma ve anlamlı öğrenme ortamları oluşturma açısından büyük önem taşır. Böylece öğretmenler, yalnızca bireysel yeterliklerini değil, aynı zamanda çevresel koşulları dönüştürebilme becerilerini de güçlendirerek daha geniş etkenlik alanları yaratabilirler.

Schutz vd. (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, empatik becerilerin öğretmenlerin duygusal emek süreçlerini yönetmede ve profesyonel kararlar alma süreçlerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal emek, öğretmenlerin mesleki rollerini yerine getirirken içsel duygularını düzenleme ve mesleki uygunluk çerçevesinde ifade etme gerekliliğini içerir. Bu süreçte empatik

beceriler, öğretmenlerin hem kendi duygularını hem de öğrencilerinin duygusal durumlarını anlayarak etkili bir denge kurmalarını sağlar. Özellikle öğretmenlik gibi yoğun etkileşim gerektiren bir meslekte, öğretmenin empatik yetkinlikleri onun mesleki dayanıklılığı, karar alma yetkinliği ve öz-düzenleme becerileri üzerinde doğrudan etkilidir. Bu bağlamda, empatik kapasite sadece duygusal bir eğilim değil; öğretmen etkenliğini sürdürülebilir kılan profesyonel bir yeterlidir.

Bandura'nın (1989) Sosyal Bilişsel Kuramda İnsan Etkenliği çerçevesindeki önerileri bulguların destekler niteliktedir. Bandura, etkenliği niyetlilik, öngörü, öz-tepkisellik ve öz-düşünümsellik olmak üzere dört temel psikolojik süreç üzerinden tanımlar. Empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri, bu dört süreci destekleyen sosyal bilişsel araçlar olarak işlev görmektedir. Öğretmenlerin kendi davranışlarının sosyal sonuçlarını öngörebilme, öğrencilerinin tepkilerini değerlendirme ve pedagojik eylemlerini bu farkındalıkla şekillendirme kapasiteleri, empatik farkındalık sayesinde gelişmektedir. Bu da öğretmenin hem bireysel düzeyde yansıtıcı bir uygulayıcı olmasına hem de yapısal düzeyde dönüşüm yaratabilen bir aktör olarak konumlanmasına olanak tanır.

Öğretmen eğitimi programlarında bu bağlamda düzenlemeler yapılması önem kazanmaktadır. Öğretmen adaylarının empatik becerilerinin geliştirilmesi, sadece bireysel farkındalık düzeyinde değil; aynı zamanda bu becerilerin pedagojik uygulamalara nasıl entegre edileceği konusunda sistematik bir eğitim gerektirmektedir. Mockler (2011), öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde yansıtıcı uygulamaların, deneyimsel öğrenmenin ve sosyal-duygusal gelişimin merkezî bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, empati ve bakış açısı alma becerilerinin öğretmen eğitimi süreçlerinde odak noktası hâline gelmesi, geleceğin etken öğretmenlerini yetiştirmek açısından kritik öneme sahiptir. Öğretmen adayları, staj uygulamaları, yansıtıcı günlükler, vaka analizleri ve yapılandırılmış grup çalışmaları gibi yollarla bu becerilerini geliştirerek, mesleki yeterliklerini artırabilir ve becerilerini çeşitlendirebilirler.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerinin öğretmen etkenliğini sadece destekleyici değil, yapısal olarak belirleyici unsurlar arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Öğretmen etkenliği, yalnızca bireysel kapasitelere değil; öğretmenlerin bağlamsal koşulları nasıl algıladığı, bu koşulları nasıl dönüştürdüğü ve sosyal ilişkiler içinde nasıl konumlandığına da bağlıdır. Ekolojik yaklaşımlar doğrultusunda, öğretmenlerin

empati temelli sosyal-duygusal farkındalıklarının, anlamlı ve sürdürülebilir eğitimsel dönüşümlerin temelini oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi politikalarının ve programlarının, öğretmen adaylarını yalnızca akademik olarak değil, aynı zamanda ilişkisel ve duygusal olarak da donatarak çok katmanlı bir etkenlik kapasitesi geliştirmeye yönelmesi gerekmektedir.

Özellikle dilsel ve kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu İngilizce öğretimi bağlamlarında, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bakış açılarını doğru biçimde anlama, bu farklılıklara duyarlı pedagojik stratejiler geliştirme becerisi, onların etken öğretmenler olarak konumlanmasında kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle empatik ilgi ve bakış açısı alma gibi sosyal-duygusal beceriler, öğretmenlerin sadece sınıf içi ilişkileri güçlendirmelerine değil, aynı zamanda yapısal ve toplumsal koşullarda profesyonel özerkliklerini inşa etmelerine de katkı sağlamaktadır.

4.3 Mesleki Planların Aracı ve Duyguların Karıştırıcı Roller

Bu çalışmada, mesleki planların (çaba, ısrarlılık, kariyer geliştirme arzusu ve liderlik arzusu) empatik bakış açısı ile öğretmen etkenliği arasındaki ilişkiyi aracılık yoluyla açıkladığı varsayılmıştır. Ancak gerçekleştirilen aracılık analizleri, bu varsayımı desteklememiştir. Tüm dolaylı etki yolları istatistiksel olarak anlamlı çıkmamış; güven aralıklarının tamamı sıfırı içermiştir. Tüm araştırma değişkenlerinin yer aldığı ölçüm modelinde mesleki planlar ve öğretmen etkenliği arasındaki pozitif korelasyonlar, bu değişkenlerin ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak aracılık analizi, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerilerinin mesleki planlar aracılığıyla öğretmen etkenliği üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde duyuşsal yeterliklerin öğretmen etkenliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu, ancak bu etkinin bilişsel ve hedefe yönelik bir yapı olan mesleki planlar aracılığıyla taşınamayabileceğini ortaya koymuştur.

Bu bulguyu açıklamak için öncelikle empatik bakış açısı alma becerisinin doğasına ve öğretmen etkenliği ile ilişkisine kuramsal bir zemin sunmak gerekir. Daha önce ifade edildiği gibi, empatik bakış açısı alma, bireyin kendisini karşısındaki kişinin perspektifine koyarak onun duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilme kapasitesidir (Davis, 1983). Bu beceri, özellikle öğretmenlik gibi

yüksek düzeyde kişilerarası etkileşim gerektiren mesleklerde pedagojik başarıyı doğrudan etkileyen bir yeterlik olarak tanımlanır (Rogers, 1983; Zembylas, 2007). Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramında da belirtildiği üzere, öz-yeterlik inancı, bireyin belirli bir görevde başarılı olacağına dair algısını içerir ve bu algı sosyal-kişisel beceriler tarafından şekillendirilir. Bu bağlamda empatik bakış açısı alma, öğretmenin öğrencileriyle olan etkileşimlerini daha bilinçli ve etkili yönetebilmesine olanak sağlayarak, öğretmenlik yeterliği algısını doğrudan desteklemektedir. Literatürde de öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin (özellikle empati) sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve öğretimsel strateji seçiminde belirleyici rol oynadığı ve dolayısıyla öğretmen etkenliğini güçlendirdiği ortaya konmuştur (Jennings ve Greenberg, 2009; Kunter vd., 2013).

Buna karşın, empatik bakış açısı alma becerisinin mesleki planlar aracılığıyla öğretmen etkenliği üzerindeki etkisinin anlamlı bulunmaması dikkatle ele alınmalıdır. Bu noktada ilk olarak dikkate alınması gereken durum, çalışmanın örneklemi oluşturan katılımcıların henüz öğretmen adayı konumunda olmasıdır. Öğretmenlik mesleğine henüz fiilen başlamamış bu bireylerin mesleki kimlikleri henüz tam anlamıyla şekillenmemiştir. Savickas'ın (2013) kariyer uyum teorisine göre, kariyer gelişimi bireyin meslek seçimi ile başlayan ve meslek yaşamı boyunca devam eden bir özelleşme ve içselleştirme sürecidir. Bu sürecin ilk evrelerinde bireyler kariyer planlarını daha çok dışsal beklentiler ve soyut idealler üzerinden oluştururlar. Bu durumda, mesleki planlar hâlâ zihinsel bir taslak düzeyinde kaldığı için empati gibi duyuşsal temelli bir becerinin bu planlar üzerinde belirleyici bir etki yaratması beklenmeyebilir. Başka bir deyişle, öğretmen adayları henüz empatik eğilimlerini kariyer hedeflerine dönüştürebilecek olgunluk düzeyine erişmemiş olabilirler.

İkinci olarak, empatik bakış açısı alma ve mesleki planlar farklı psikolojik yapıların ürünüdür. Empati, genellikle sosyal-duygusal öğrenme çerçevesinde ele alınan ve bireyin sosyal ilişkilerde duyarlılık, anlayış ve düzenleme becerilerini içeren bir duyuşsal yeterliktir (CASEL, 2020). Mesleki planlar ise daha çok bireyin geleceğe yönelik hedefleri, mesleki yönelimleri ve öz-belirleme süreçleri ile ilgilidir (Lent vd., 2002). Empatik eğilimlerin bireyin mesleki hedeflerini şekillendirmesi bekleniyorsa, bu etkinin bireyin meslek deneyimleri arttıkça geliştiği ve zaman içinde daha görünür hale geldiği savunulabilir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları, empatik bakış açısı alma becerisinin öğretmen etkenliği üzerinde güçlü ve anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koyarken, bu ilişkinin mesleki planlar aracılığıyla taşınmadığını göstermiştir. Bu durum, empatik eğilimlerin bireyin pedagojik uygulama ve ilişki yönetimi yeterliklerini doğrudan desteklediğini; ancak bu etkiyi uzun vadeli mesleki hedefler üzerinden dolayı biçimde göstermediğini düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki planlarının henüz içselleşmemiş ve yeterince somutlaşmamış olması, empatik becerilerin bu alanı etkilemesini engellemiş olabilir. Ayrıca empati ve kariyer hedefleri farklı psikolojik alanlarda değerlendirilen yapılar olduğundan, bu iki değişken arasında aracılık ilişkisinin kurulamaması teorik olarak da tutarlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, bu ilişkilerin daha gelişmiş mesleki deneyime sahip öğretmen gruplarında test edilmesi, zaman içindeki değişimin izlenmesi ve çoklu aracılık/moderasyon modellerinin kullanılması önerilmektedir. Böylece empatik becerilerin öğretmenlik mesleğindeki yeri daha bütüncül ve derinlemesine anlaşılabilmesi mümkün olabilir.

Modelde mesleki planların aracılık rolünün oluşmamasının bir diğer açıklayıcısının öğretmenlik mesleğine yönelik duyguların karıştırıcı ve baskılayıcı rolü olarak değerlendirilmesi mümkündür. Bu anlamda araştırma modelinde yer alan öğretmenlik mesleğine ilişkin duyguların, özellikle neşe, kaygı ve öfkenin, empatik bakış açısı alma, mesleki planlar ve öğretmen etkenliği arasındaki ilişkiler üzerinde örtük ve güçlü etkiler oluşturduğu görülmektedir. Bu duyguların modelde yalnızca bağımsız değişkenler olarak değil, aynı zamanda karıştırıcı yapılar olarak rol üstlenmiş olabileceği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik duygusal tepkilerinin, bilişsel yönelimlerinden ve sosyal-duygusal yeterliklerinden daha güçlü belirleyiciler olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlik etkenliğinin yalnızca empatik beceriler veya kariyer hedefleriyle değil, bireylerin mesleğe dair yaşadığı olumlu ya da olumsuz duygularla şekillendiğini düşündürmektedir (Burić vd., 2020; Sutton ve Wheatley, 2003).

Özellikle neşe faktörünün, öğretmen etkenliği üzerinde mesleki planlar aracılığıyla anlamlı ve pozitif bir dolaylı etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu etki, çaba, ısrarlılık, kariyer geliştirme arzusu ve liderlik arzusu gibi alt boyutlarda da istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgular, olumlu duyguların bireyin mesleki hedeflere yönelme, çaba gösterme ve liderlik üstlenme konularında motivasyonel

bir kaynak olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Fredrickson'un (2001) Genişlet-İnşa Et Teorisi'ne göre, olumlu duygular bireylerin dikkat ve düşünce alanlarını genişletmekte ve zamanla bilişsel, sosyal ve psikolojik kaynaklar oluşturmaktadır. Bu teorik çerçeveye uygun olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik neşe duygusu geliştirmesi, onların mesleki planlar oluşturmalarını ve bu planlar aracılığıyla öz-yeterliklerini beslemelerini sağlayabilir. Dolayısıyla, neşe, yalnızca olumlu bir duygu olmanın ötesinde, öğretmenlik etkenliği açısından yapılandırıcı bir role sahiptir (Burić vd., 2020; Fredrickson, 2001).

Bununla birlikte, kaygı faktörü ise öğretmen etkenliği üzerinde anlamlı ve negatif yönlü bir dolaylı etki göstermektedir. Özellikle liderlik arzusu üzerindeki etkisinin negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olması kaygının öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerini zayıflattığını ortaya koymaktadır. Bu durum, duygusal yüklerin bireyin geleceğe ilişkin zihinsel temsillerini sınırladığına işaret eder. Düşük etkenlik algısı ile kaygı arasında kurulan bu ilişki, öğretmenlik mesleğinde duyguların bireyin pedagojik güveni üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalar, öğretmen kaygısının öz-yeterlik algısını zayıflattığını ve bu durumun pedagojik uygulamalarda yetersizlik duygularına yol açtığını ortaya koymaktadır (Frenzel, 2014; Jennings ve Greenberg, 2009; Skaalvik ve Skaalvik, 2017).

Öfke faktörü ise daha karmaşık ve çift yönlü bir etki sunmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öfkenin çaba üzerindeki etkisi anlamlı ve negatif bulunurken, liderlik arzusu üzerindeki etkisi anlamlı ve pozitif yönlüdür. Bu bulgular, öfkenin bazı durumlarda yıkıcı bir duygu olmaktan çıkıp, bireyde liderlik, denetim veya dönüşüm gibi yönelimleri tetikleyebileceğini göstermektedir. Ancak bu etki, öz-yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı için, öfkenin öğretmenlik etkenliği açısından tutarsız ve bağlama duyarlı bir duygu olarak işlev gördüğü söylenebilir. Öfkenin etkilerinin bu şekilde değişkenlik göstermesi, duyguların pedagojik modeller içindeki konumunun sabit değil, çevresel koşullara, bireysel değerlendirmelere ve mesleki beklentilere göre şekillendiğini ortaya koymaktadır (Schutz vd., 2007; Sutton ve Wheatley, 2003).

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, duyguların modelde yalnızca bağımsız değişken düzeyinde kalmadığı, aynı zamanda bazı ilişkileri gizleyebilen ya da bozabilen karıştırıcı etkiler gösterdiği anlaşılmaktadır. Neşe, mesleki planlar aracılığıyla öğretmen etkenliğini destekleyen bir yapı olarak

aracılık yollarını açarken; kaygı ve öfke, bazı bilişsel veya duyuşsal süreçleri bastırarak bu yolların işlevselliğini azaltabilmektedir. Bu durum, empatik bakış açısı alma ile mesleki planlar arasındaki olası ilişkiyi de görünmez hale getirmiş olabilir. Dolayısıyla duygular, empatik eğilimlerin mesleki hedeflerle bütünleşmesini engelleyen örtük bir karıştırıcı değişken işlevi görmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının pedagojik öz-yeterlikleri, sadece empati ya da bilişsel hedef sistemleriyle değil, aynı zamanda yaşadıkları duyguların niteliği ve şiddetiyle şekillenmektedir (Burić vd., 2020; Schutz vd., 2007).

Bu sonuçlar ışığında, gelecekte yapılacak çalışmalarda duyguların öğretmen etkenliği üzerindeki etkileri daha bütüncül biçimde ele alınmalıdır. Özellikle empatik beceriler ve mesleki planlar arasındaki ilişkileri açıklarken, duyguların bu süreci nasıl kolaylaştırdığı ya da engellediği çok düzeyli modellerle test edilmelidir. Ayrıca duyguların moderatör ya da arabulucu rollerini açıklığa kavuşturmak için yapısal eşitlik modellemesi yanında boylamsal tasarımlar, deneysel çalışmalar ve karma yöntem yaklaşımlarına da başvurulması ilişkilerin kanıtlanması için yararlı olabilir. Bununla birlikte, öğretmen eğitimi programlarında empatik beceri geliştirme çalışmalarının yanı sıra, olumlu duygulanım yaratmaya ve kaygıyı azaltmaya yönelik duygu düzenleme stratejilerinin de öğretimini içeren çalışmaların yer alması yararlı olabilir. Ancak bu şekilde öğretmen adaylarının duyuşsal, bilişsel ve davranışsal düzeyde bütüncül bir mesleki yeterliğe ulaşmaları sağlanabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin etkenlik algılarını açıklamak amacıyla empatik eğilimler, mesleki planlar ve duygusal deneyimler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Geliştirilen yapısal model, bu psikolojik ve duyuşsal yapıların öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarıyla nasıl etkileşime girdiğini analiz etmiştir. Elde edilen bulgular, özellikle empatik bakış açısı alma gibi sosyal-duygusal becerilerin, öğretmen etkenliği algısının en güçlü yordayıcıları arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen etkenliğinin yalnızca pedagojik bilgiye değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlama ve ilişki kurabilme kapasitesine dayalı çok yönlü bir yeterlik olduğunu göstermektedir.

Araştırma modeli kapsamında test edilen mesleki planların öğretmen etkenliği ile anlamlı düzeyde ilişkili olmasına karşın, empatik eğilimler ile etkenlik arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlenemedikleri tespit edilmiştir. Bu durum, empati ve öğretmen etkenliği arasındaki ilişkinin doğrudan geliştiğini, mesleki hedeflerin ise henüz öğretmenliğe atılmamış bireylerde bu ilişkinin taşıyıcısı olacak olgunluk düzeyine ulaşmadığını düşündürmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin inşası sürecinde, empatik eğilimlerin daha çok pedagojik ilişkileri şekillendiren bir içsel kapasite olarak işlev gördüğü; ancak bu kapasitenin mesleki hedeflerle olan bağının zamanla gelişeceği öne sürülebilir. Bu bulgu, Savickas'ın kariyer uyum teorisi (2013) ve Beauchamp ve Thomas'ın (2009) mesleki kimlik gelişimi modelleriyle örtüşmektedir.

Duyguların modele dâhil edilmesiyle birlikte ortaya çıkan etkiler, öğretmenlik mesleğinde duygusal deneyimlerin hem bastırıcı hem de açıklayıcı rollere sahip olabileceğini göstermiştir. Neşe duygusunun öğretmen etkenliği ile mesleki planlar arasında pozitif dolaylı etkiler gösterdiği, olumlu duyguların bireyin öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırarak mesleki öz-yeterliğe katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, Fredrickson'un (2001) Genişlet-İnşa Et Teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, pozitif duyguların bireyin bilişsel, sosyal ve psikolojik kaynaklarını artırarak mesleki yeterlik algısını güçlendirdiği sonucuna ulaşılabilir. Kaygı ise özellikle liderlik arzusu ve çaba gibi yapıların üzerinde negatif etkiler göstermiş; bu da öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde

yaşadıkları kaygının motivasyonel eğilimleri ve öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkilediğine işaret etmektedir.

Öfke duygusu ise daha karmaşık bir yapı sergilemiştir. Bazı bulgularda öfkenin çaba düzeyini olumsuz etkilediği; bazı alanlarda ise liderlik arzusu üzerinde pozitif etkiler yarattığı görülmüştür. Bu çift yönlü etki, öfkenin öğretmen adaylarının mesleki motivasyonları üzerinde bağlama ve bireysel yoruma bağlı olarak hem harekete geçirici hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini düşündürmektedir. Schutz vd. (2007) tarafından duyguların pedagojik modeller içindeki çok boyutlu ve bağlamdan etkilenen yapısına ilişkin elde edilen bulgular, bu durumu kuramsal olarak desteklemektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının duygusal deneyimlerinin pedagojik uygulamalara etkisi, yalnızca bireysel duygu düzenleme becerileriyle değil, aynı zamanda bu duyguların mesleki bağlamda nasıl anlamlandırıldığıyla da yakından ilişkilidir.

Genel olarak bu çalışma, öğretmen etkenliği algısının yalnızca bireysel bilişsel yeterliklerle açıklanamayacak kadar çok katmanlı bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle empatik eğilimler, öğretmenlik mesleğinde öz-yeterlik algısının temel yapıtaşları arasında yer almakta; öğretmenlerin yalnızca akademik bilgiye değil, aynı zamanda öğrencilerle kurdukları ilişkilerin niteliğine de dayalı bir etkenlik anlayışı geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Ayrıca duyguların, mesleki motivasyon ve hedeflerle kurulan ilişkileri şekillendirmede hem kolaylaştırıcı hem de engelleyici rollere sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme politikalarının sadece akademik ve pedagojik becerilere değil, aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenmeye, empati gelişimine ve duygu düzenleme becerilerine odaklanması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme süreçlerinde empatik kapasitenin ve duygusal farkındalığın sadece destekleyici değil, aynı zamanda mesleki yeterliği şekillendirici unsurlar olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde sadece neyin öğretileceği değil, nasıl ve kim tarafından öğretileceği sorularına da cevap aranmalı; öğretmen adaylarının sosyal-duygusal donanımları güçlendirilmelidir. Bu sonuçlar ışığında kuramsal, uygulamaya yönelik ve öğretmen yetiştirme programlarına dair öneriler geliştirmek mümkündür.

5.1 Kuramsal Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, sosyo-duygusal yeterliklerin, özellikle de empatinin, öğretmen etkenliğini şekillendirmede merkezi bir rolü olduğunu göstermiştir. Empatik ilgi ve bakış açısı alma ile öğretmen etkenliği arasında bulunan güçlü yordayıcı ilişki, Biesta vd. (2015) tarafından etkenliğin ilişkisel ve bağlama duyarlı bir olgu olarak ifade etmesiyle uyumludur. Bu durum, empatinin yalnızca pedagojik bir araç değil, öğretmen kimliğinin ve mesleki uygulamanın temel bir bileşeni olduğu argümanını desteklemektedir (Cooper, 2004; Warren, 2018). Dolayısıyla sosyal-duygusal öğrenme çerçevesinin öğretmen etkenliği ile ilişkisini kavramsal düzeyde inceleyen çalışmalar yapmak alan yazına katkı sağlayacaktır. Gelecek çalışmalarda sosyal duygusal öğrenmenin diğer boyutları (öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal beceriler gibi) öğretmen etkenliği ile nasıl etkileşime girdiği yapısal modellerle incelenebilir.

Mesleki planların, empatik ilgi, bakış açısı alma ve öğretmen etkenliği arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol oynamaması, öğretmen adaylarının uzun vadeli kariyer hedeflerinin, mesleki gelişimlerinin ilk aşamalarında yaşadıkları anlık duygusal ve kişilerarası deneyimlere kıyasla daha sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, özellikle öğretmen adaylarının henüz gerçek sınıf deneyimiyle yeterince karşılaşmadığı bir dönemde, soyut ve geleceğe yönelik hedeflerin etkenlik algılarının oluşumunda yeterince belirleyici olmadığını düşündürmektedir. Buna karşılık, empati gibi sosyal-duygusal yetkinlikler ve öğretmenliğe ilişkin duygular, doğrudan deneyimle pekiştirildiği için, bireyin mesleki yeterliğine ilişkin öznel değerlendirmelerinde daha baskın hale gelebilmektedir. Bu durum, duygusal faktörlerin sadece bilişsel süreçleri destekleyen unsurlar değil, aynı zamanda belirli yapılar (örneğin kariyer planları) üzerindeki etkileri baskılayarak onların görünürlüğü azaltan değişkenler olabileceğini ortaya koymaktadır (MacKinnon vd., 2000).

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu baskılayıcı etkinin daha net bir şekilde ortaya konabilmesi için, duyguların moderatör veya medyatör rolü üstlendiği alternatif modelleme yaklaşımlarına yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının mesleki planlarının zamanla nasıl şekillendiği ve bu sürecin empati ve etkenlik gibi yapılarla nasıl etkileştiği boyamsal çalışmalarla incelenmelidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kariyer planlarına ilişkin inançları ile

bu inançların duygusal deneyimlerle etkileşimini derinlemesine anlamak için karma yöntemli (nitel + nicel) araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle nitel veriler yoluyla öğretmen adaylarının kendi sözleriyle ifade ettikleri gelecek tasarımları ile günlük deneyimlerini nasıl bağdaştırdıkları daha iyi anlaşılabilir. Son olarak, farklı kültürel bağlamlarda mesleki planların etkenlik üzerindeki etkisinin değişip değişmediği kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar yoluyla test edilebilir çünkü bireycilik ve kolektivizm gibi kültürel faktörler, bireyin geleceğe ilişkin planlamalarını ve bu planların mesleki kararları üzerindeki etkisini farklılaştırabilir (Cross ve Hong, 2012; Hofstede, 2001).

Bu araştırmada kullanılan öğretmen etkenliği, mesleki planlar ve öğretmenliğe ilişkin duygulara dair ölçme araçları, esasen öğretmenlik mesleğini icra eden bireyler için geliştirilmiş ölçeklerden uyarlanmıştır. Her ne kadar DFA'lar yoluyla bu ölçeklerin öğretmen adayları örnekleminde geçerli ve güvenilir biçimde çalıştığı istatistiksel olarak ortaya konmuş olsa da bu uyarlamaların kuramsal ve yapısal sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir. Çünkü öğretmen adayları henüz mesleki pratikle bütünleşmemiş, sınıf deneyimi ve öğretim sorumluluğu açısından gelişimlerinin erken aşamasında bulunan bireylerdir. Dolayısıyla, mesleki planlar ya da öğretmenlik etkenliği gibi yapılar, aday öğretmenlerde farklı biçimlerde temsil edilebilir ve ölçme araçlarının içerdiği maddeler bu özgül temsilleri tam olarak yansıtmayabilir.

Pajares (1992) ve Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öz-yeterlik inançlarının bireyin deneyimleriyle şekillendiğini ve bağlama duyarlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, gerçek öğretmenlik uygulamasına geçmemiş bireylerde, bu tür ölçeklerin taşıdığı anlamın farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, ilerleyen araştırmalarda öğretmen adaylarının gelişimsel ve pedagojik özelliklerine uygun, teorik olarak temellendirilmiş ve niteliksel ön çalışmalardan beslenen özgün ölçeklerin geliştirilmesi hem bilimsel sağlamlık hem de bağlama uygunluk açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu tür ölçeklerin geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde adayların sosyal-duygusal ve motivasyonel eğilimlerini daha hassas ve geçerli biçimde değerlendirmeye olanak sağlayacaktır. Böylece öğretmen yetiştirme politikalarının veri temelli biçimde iyileştirilmesi için daha doğru ve güvenilir ölçütlere ulaşmak mümkün olabilecektir.

5.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adayları arasında duygusal farkındalık ve kişilerarası duyarlılığı besleyen eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Okullar ve eğitim kurumlarında, duygusal deneyimlerin sadece var olduğunu bilmek yeterli değildir; bu duyguların pedagojik gelişime sistematik olarak entegre edildiği ortamlara öncelik verilmesi gerektiği görülmektedir. Duyguların algılanan mesleki yeterlik üzerindeki doğrudan etkisi, özellikle uygulama aşamalarında duygusal dayanıklılığı artıran destek sistemlerinin geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir (Frenzel vd., 2009). Öğretmen adaylarının yaşadıkları duygusal deneyimlerin, mesleki kimlik ve etkenlik algıları üzerinde belirleyici olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim süreçlerinde bu tür deneyimlerin görünür kılınması ve işlenmesi önem taşımaktadır.

Özellikle öğretmenliğin doğası gereği yoğun duygusal emek içeren bir meslek olması, öğretmen adaylarının duygu düzenleme ve yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik özel eğitim içeriklerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Chang (2009) tarafından vurgulandığı gibi, öğretmenler meslek yaşamları boyunca duygularını bastırmak, yönetmek ve sınıf ortamında kontrollü biçimde ifade etmek gibi zorunluluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, zamanla tükenmişlik, mesleki doyumda azalma ve öz-yeterlik algısında gerileme gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenliğe yeni adım atan bireylerin duygusal yüklerle başa çıkabilme kapasitelerini geliştirmelerinin yalnızca bireysel iyi oluşlarını desteklemekle kalması değil, aynı zamanda daha etkili, kararlı ve dirençli eğitimciler olmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu anlamda, öğretmen yetiştirme programlarında sosyal-duygusal öğrenmeye dayalı modüllerin yer almasını önermek mümkündür. Sosyal-duygusal öğrenme, öğretmen adaylarının duygusal zekâ, empati, öz-yönetim ve kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir çerçeve sunmakta ve sınıf içi etkileşimlerin kalitesini doğrudan artırmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu tür bir öğrenme yaklaşımı, öğretmen adaylarının öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarını ve sınıf yönetimi konusunda daha etkili stratejiler geliştirmelerini desteklemektedir.

Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının stresle başa çıkma becerilerini güçlendirmek amacıyla mikro-krediler ve kısa dönemli sertifika programları

sunulabilir. Özellikle duygusal dayanıklılık, öz-yansıtma ve stres yönetimi konularına odaklanan bu tür uygulamaların adayların mesleki yolculuklarına sağlam bir temel oluşturmalarına yardımcı olması beklenmektedir (Schonert-Reichl, 2017). Bu tür programlar, sadece teknik bilgi sağlamaktan öte, bireyin kendi duygusal süreçlerini tanımasına ve yönetmesine olanak tanır.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları duygusal deneyimlerin görünür kılınması da bir diğer önemli ihtiyaçtır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının staj ve uygulama derslerinde yaşadıkları deneyimleri ifade edebilecekleri yansıtıcı günlükler, duygu haritaları veya deneyim paylaşım oturumları gibi yöntemler önerilmektedir (Timoštšuk ve Ugaste, 2010). Bu uygulamaların, adayların yaşadıkları duygusal süreçleri daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerine ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde yapılandırılmalarına yardımcı olması beklenmektedir.

Ayrıca, mentörlük uygulamaları, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına destek olabilir. Deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde yürütülen bu tür programlar, adayların hem duygusal hem de pedagojik açıdan güçlenmelerine katkı sağlayabilir (Ingersoll ve Strong, 2011). Mentörlük, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda duygusal destek sunarak öğretmen adaylarının mesleklerine daha bağlı ve motive bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur.

Son olarak, öğretmen adaylarının duygusal duyarlılık ve ilişki kurma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara da öğretmen yetiştirme programlarında yer verilebilir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf dinamiklerini doğrudan etkileyen temel unsurlar arasındadır. Bu nedenle, duygulara dayalı etkileşimlerin önemi vurgulanmalı ve öğretmen adaylarına bu alanda gerekli beceriler kazandırılmalıdır (Spilt vd., 2011). Böylece öğretmenler, sadece bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda öğrencilerinin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen rehberler haline gelebilirler.

Tüm bu öneriler, öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca bilişsel ve pedagojik bilgi aktarmakla sınırlı kalmaması gerektiğini; sosyal-duygusal gelişimi destekler biçimde yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, hem bireysel düzeyde öğretmen etkenliğini artıracak hem de daha sağlıklı, üretken ve sürdürülebilir eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, eğitim politikalarının da bu dönüşümü destekleyecek şekilde

güncellenmesinin, öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin bütüncül öğrenme deneyimlerine olumlu katkılar sunması beklenmektedir.

5.3 Öğretmen Yetiştirme Programlarına Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, öğretmen etkenliğinin yalnızca bireysel becerilerle değil, sosyal-duygusal yetkinliklerle ilişkilendiğini göstermiştir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının salt pedagojik bilgi aktarımının ötesine geçerek, adayların duygusal yeterliklerini ve ilişki kurma becerilerini geliştirecek bir yaklaşımı benimsemesini gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle empati, duygusal düzenleme ve yansıtıcı düşünme gibi beceriler, öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşimlerinde daha etkin olmalarını ve mesleki rollerine daha derin bir bağlılık geliştirmelerini sağlayacak unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Bu kapsamda, öğretmen eğitimi programlarının empati eğitimini kuramsal bilgilerle sınırlı tutmaksızın, uygulamalı etkinlikler aracılığıyla desteklemesi ön plana çıkmaktadır. Senaryo tabanlı öğrenme uygulamaları, vaka analizleri ve yapılandırılmış yansıtıcı oturumlar, öğretmen adaylarının öğrenci farklılıklarına duyarlı, esnek ve kapsayıcı bir öğretim anlayışı geliştirmelerine katkıda bulunacaktır (Zins vd., 2004). Ayrıca farklı sosyo-kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle deneyimsel etkileşimler sağlanarak, empatik ilgi ve bakış açısı alma becerileri doğrudan desteklenmelidir. Duygusal deneyimlerin öğretmenlik deneyimi ve mesleki kimlik gelişimi üzerindeki etkilerini görünür kılmak amacıyla, adaylara yönelik yansıtıcı çalışmaların ve duygusal günlük uygulamalarının yaygınlaştırılması da önerilmektedir (Mockler, 2011; Schutz vd., 2006).

Öğretmen etkenliği, bireysel düzeyde yetkinlik kazanmanın yanı sıra, öğretmenlerin eğitim ortamlarını dönüştürme kapasitelerini de geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, program okuryazarlığı ve toplumsal sorumluluk becerilerinin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Cochran-Smith vd. (2022) tarafından önerilen ekolojik yaklaşım, öğretmen etkenliğinin bireysel, ilişkisel ve yapısal etmenlerin etkileşimiyle dinamik biçimde şekillendiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarının yalnızca bireysel yeterlikler üzerine değil, aynı zamanda uygulamaları dönüştürebilecek öğretmen profillerinin yetiştirilmesine odaklanması gerekmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme odaklı yapılandırmalar da öğretmen adaylarının profesyonel gelişimini desteklemek için kritik öneme sahiptir. Yansıtıcı uygulamalar, adayların kendi duygusal deneyimlerini anlamalarına ve öğretim süreçlerine nasıl yansıtıklarını analiz etmelerine olanak tanımaktadır (Farrell, 2022). Farkındalık temelli seminerler ve duygusal dayanıklılık atölyeleri ise, öğretmen adaylarının stres ve tükenmişlikle başa çıkma becerilerini geliştirerek meslek hayatında karşılaşılabilecekleri duygusal zorluklara karşı daha dirençli olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, vaka analizleri ve senaryo temelli öğrenme uygulamaları, öğretmen adaylarının derslerinde karşılaştıkları zorluklara çok yönlü çözümler geliştirmelerini teşvik ederek, onların pedagojik esnekliklerini artıracaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilişsel ve teknik becerilere dayalı olmadığını; aynı zamanda duygusal yeterlikler ve sosyal bağlamlarla bütünleşik bir meslek olduğunu bir kez daha göstermektedir. Elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması gerekliliğine işaret etmekte ve duygusal farkındalık, empati ve duygu düzenleme becerilerine odaklanan bütüncül yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmaların ise öğretmen kimliğinin ve mesleki etkenlik algısının uzun vadeli değişimini izleyen boylamsal ve karma yöntemli çalışmalarla desteklenmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerine daha derinlemesine bir bakış kazandıracaktır. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin bireysel gelişim süreçleri ile mesleki bağlamdaki etkileşimlerini çok boyutlu bir perspektifle ele alarak, daha etkili ve sürdürülebilir yaklaşımlar geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır.

KAYNAKLAR

1 KAYNAKLAR

- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge University Press.
- Ashton, K. (2021). Novice teacher agency in the multi-level language classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 242-256. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1818766>
- Ataş Akdemir, Ö. ve Akdemir, A.S. (2019). Öğretmen aktörlüğü: Mesleki gelişimde yeni bir eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. ve Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. ve Plumb, I. (2001). The “reading the mind in the eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006643>
- Baron-Cohen, S. ve Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Bartell, T., Cho, C., Drake, C., Petchauer, E. ve Richmond, G. (2019). Teacher agency and resilience in the age of neoliberalism. *Journal of Teacher Education*, 70(4), 302-305. <https://doi.org/10.1177/0022487119865216>
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Erlbaum.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Batson, C. D., Early, S. ve Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 751-758. <https://doi.org/10.1177/0146167297237008> [pmc.ncbi.nlm.nih.gov/10751758/](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10751758/)
- Batson, C. D. ve Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI0202_1
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bellibaş, Ş., Çalışkan, Ö. ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen failliği ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. Doi: 10.24315/trkefd.406391
- Belsley, D.A., Kuh, E. ve Welsch, R.E. (1980) *Regression diagnostics; identifying influence data and source of collinearity*. Wiley, New York. <http://dx.doi.org/10.1002/0471725153>
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 structural equations program manual*. Multivariate Software.

- Bergil, A. S. (2020). An investigation on instructional emotions of English language teaching Students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(3), 598-611. <https://doi.org/10.14686/buefad.691395>
- Biesta, G., Priestley, M. ve Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. ve Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 17-66. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bjørnevoll, S. M. (2023). “We never got to try that experience of total chaos”: exploring preservice music teachers’ agency in teaching practicum. *Journal of Music Teacher Education*, 32(3), 57-70. <https://doi.org/10.1177/10570837221137075>
- Borges, L. ve Castro, E. (2022). Autonomy, empathy and transformation in language teacher education: A qualitative study. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 13(2), 286–304. <https://doi.org/10.37237/130207>
- Borman, G. D. ve Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Burić, I. (2019). The role of emotional labour in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>
- Burić, I., Slišković, A. ve Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Burić, I., Slišković, A. ve Sorić, I. (2020). Teachers’ emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Cambridge English (2021). Common European framework guided learning hours. <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 39(1/4), 106-124. <https://doi.org/10.2307/1415404>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Charlop-Christy, M. ve Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 12- 21. <https://doi.org/10.1177/10983007030050010101>
- Chen, J. ve Cheng, T. (2022). Review of research on teacher emotion during 1985–2019: a descriptive quantitative analysis of knowledge production trends. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 417–438. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00537-1>

- Chen-Levi, T., Buskila, Y. ve Schechter, C. (2024). Transformative agency in times of global crisis. *Journal of Transformative Education*, 22(4), 358–378. <https://doi.org/10.1177/15413446241234832>
- Cheng, L. (2021). The implications of EFL/ESL teachers' emotions in their professional identity development. *Frontiers in Psychology*, 12, 755592. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755592>
- Cochran-Smith, M., Craig, C. J., Orland-Barak, L., Cole, C. ve Hill-Jackson, V. (2022). Agents, agency, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 73(5), 445–448. <https://doi.org/10.1177/00224871221123724>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). CASEL’s SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of the international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718–738. <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/J.0264-3944.2004.00299.X>
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.
- Council of Europe (2020). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). Harper & Row.
- Cross, D. I. ve Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In *Advances in teacher emotion research*, eds P. Schutz, and M. Zembylas. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_14
- Cross, D. I. ve 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>
- Damasio, A. R. (1994). Descartes’ error: Emotion, reason, and the human brain. *Grosset/Putnam*.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1–1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 4-13.
- Day, C. ve Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Day, C. ve Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Day, C. ve Leithwood, K. (2007). Building and sustaining successful principalship: Key themes. In *Successful principal leadership in times of change: An international perspective* (pp. 171-188). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-5516-1_11
- Day, C. ve Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. In: Schutz, P., Zembylas, M. (eds) *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_2
- Day, C. ve Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.
- Decety, J. (2005). Perspective taking as the royal avenue to empathy. *Other minds: How humans bridge the divide between self and others*, 143, 157.
- Decety, J. (2010). To what extent is the experience of empathy mediated by shared neural circuits?. *Emotion Review*, 2(3), 204-207. <https://doi.org/10.1177/1754073910361981>
- Decety, J. ve Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Decety, J. ve Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00406.x>
- Decety, J. ve Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.05.003>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmenleri adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 107-121.
- Deschênes, M. ve Parent, S. (2022). Methodology to study teacher agency: A systematic review of the literature. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2459-2476. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2459>
- Dewaele, J. M. ve Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49.
- Dewaele, J. M. ve MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dinh, H. T. (2022). *Teacher agency in the context of curriculum reform: An international scoping review*. ECE Official Conference Proceedings.

- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. ve Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L. ve Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of emphatic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133. <https://doi.org/10.1037/h0061728>
- Efron, B. ve Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9780429246593>
- Eğitim Reformu Girişimi. (2019). Türkiye’de öğretmen politikaları ve uygulamaları raporu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu-2019_Ogretmenler.pdf
- Emirbayer, M. ve Mische, A. (1998). What is teacher agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: teacher agency. *Adiyaman Univesity Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.712097>
- Eisenberg, N. ve Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Eisenberg, N. ve Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological bulletin*, 94(1), 100. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. ve Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In *Handbook of Moral Development* (pp. 535-568). Psychology Press.
- Emirbayer, M. ve Mische, A. (1998). What is teacher agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eren, A. (2012a). Prospective teachers’ future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.006>
- Eren, A. (2012b). Prospective teachers’ interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework? *Australian Journal of Education*, 56(3), 303–318. <https://doi.org/10.1177/000494411205600308>
- Eren, A. (2014). Relational analysis of prospective teachers’ emotions about teaching, emotional styles, and professional plans about teaching, *The Australian Educational Researcher*, 41, 381–409. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0141-9>
- Eren, A. ve Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1416-1428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. ve Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

- Evers, W. J., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. ve Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Farrell, T. S. (2022). *Reflective practice in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009028783>
- Federicova, M. (2020). Teacher turnover: What can we learn from Europe? *European Journal of Education*, 56, 102-116. <https://doi.org/10.1111/ejed.12429>
- Field, A.P. (2018) *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 5th Edition. Newbury Park: Sage.
- Figley, C. R. (2013). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Routledge.
- Fogarty, R. (1999). *Architects of the intellect*. <https://eric.ed.gov/?id=ED430683>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In *International handbook of emotions in education* (pp. 494-519). Routledge.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. ve Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: a reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. ve Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frøsig, T. B. ve Romero, M. (2024). Teacher agency in the age of generative AI: Towards a framework of hybrid intelligence for learning design. *ArXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.06655>
- Gao, Y. ve Cui, Y. (2024). English as a foreign language teachers' pedagogical beliefs about teacher roles and their agentic actions amid and after COVID-19: A case study. *Relc Journal*, 55(1), 111-127. <https://doi.org/10.1177/00336882221074110>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2014). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Boston: Pearson Education.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14th ed.). Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

- Gkonou, C. ve Mercer, S. (2018). The relational beliefs and practices of highly socioemotionally competent language teachers. *Language Teacher Psychology*, edited by Sarah Mercer and Achilleas Kostoulas, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 158-177. <https://doi.org/10.21832/9781783099467-014>
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 467-482. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.467>
- Good, T. L., Biddle, B. J. ve Brophy, J. E. (1975). *Teachers make a difference*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gould, E., Tarbox, J., O'Hara, D., Noone, S. ve Bergstrom, R. (2011). Teaching children with autism a basic component skill of perspective-taking. *Behavioral Interventions*, 26, 50-66. <https://doi.org/10.1002/bin.320>
- Goswami, D. ve Stillman, P. R. (1987). *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*. Upper Montclair: Boynton/Cook Publishers.
- Greenier, V., Derakhshan, A. ve Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97:102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Greeno, J. G. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 537e547. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1504_4
- Greif, E. B. ve Hogan, R. (1973). The theory and measurement of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(3), 280–284. <https://doi.org/10.1037/h0034488>
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Guarino, C. M., Santibanez, L. ve Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Guevara Beltran, D., Shiota, M. N. ve Aktipis, A. (2024). Empathic concern motivates willingness to help in the absence of interdependence. *Emotion*, 24(3), 628–647. <https://doi.org/10.1037/emo0001288>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Australia: Cengage.
- Hall, A. H. (2006). Perspective taking in language learning and teaching. *Forum on Public Policy Online*, 1, 1-19.
- Hamilton, L. S. ve Doss, C. J. (2020). Supports for social and emotional learning in American schools and classrooms: Findings from the American Teacher Panel. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4333.html
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- 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. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>

- Hatcher, S. I., Nadeau, M.S., Walsh, I.K., Reynolds, M., Galea, J. ve Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the interpersonal reactivity index. *Adolescence*, 29 (116), 961-974.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- Hattie, J. (2004). It's official: Teachers make a difference. *Educare News: The National Newspaper for All Non-Government Schools*, 144, 24–31.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structures. *Journal of Sociology*, 85, 551-575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (1st ed.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pn9bk>
- Hoffman, M. L. (1996). Empathy and moral development. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 35, 157-162. https://doi.org/10.5926/arepj1962.35.0_157
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications.
- Hoyle, R. H. (Ed.). (2014). *Handbook of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Höl, Ş. (2024). Teacher agency of novice teachers: A scoping review. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 190-218. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1361625>
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jakhelln, R. (2011). Early career teachers' emotional experiences and development—a Norwegian case study. *Professional Development in Education*, 37(2), 275-290. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.517399>
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y. ve Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 968513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513>
- Joynes, C., Rossignoli, S. ve Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E. (2019). 21st century skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts. Institute of Development Studies. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press, Oxford.
- Kant, I. ve Schneewind, J. B. (2002). *Groundwork for the metaphysics of morals*. Yale University Press.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Perry, N. E. ve Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S. ve Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. The Guilford Press.
- Klusmann, U., Richter, D. ve Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L. ve Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Korkmaz, M. S. ve Güler, H. (2020). 1926 yılından günümüze ilköğretim okullarının programları ve sosyal bilgiler. *Asia Minor Studies*, 8(2), 501-512. <https://doi.org/10.17067/asm.738144>
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K. ve Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature (Vol. 6). National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J. ve Neter, J. (2004). *Applied linear regression models (4th ed.)*. McGraw-Hill.
- Lamothe, M., Boujut, E., Zenasni, F. ve Sultan, S. (2014). To be or not to be empathic: the combined role of empathic concern and perspective taking in understanding burnout in general practice. *BMC Family Practice*, 15, 15. <https://doi.org/10.1186/1471-2296-15-15>
- Language Cert International. (2023). Guided learning hours. LanguageCert International ESOL. <https://www.languagecert.org/en/guided-learning-hours>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, öğretmen etkenliği and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37(9), 1019–1024. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.9.1019>
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Li, X. ve Wang, X. (2024). Exploring the emotional labor strategies of pre-service EFL teachers during teaching practicum: An ecological perspective. *International Journal of Social Science and Education Research*, 7(12), 380-398. [https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202412_7\(12\).0047](https://doi.org/10.6918/IJOSSER.202412_7(12).0047)
- Lipponen, L. ve Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812-819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Liyuan, E., Pyhältö, K., Sullanmaa, J., Pietarinen, J., Soini, T. ve Toom, A. (2024). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom and associations with their perception of transformational leadership vision and school size. *Journal of Teacher Education*, 76(1) 29-41. <https://doi.org/10.1177/00224871241248424>
- Longmire, N. H., ve Harrison, D. A. (2018). Seeing their side versus feeling their pain: Differential consequences of perspective-taking and empathy at work. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 894-915. <https://doi.org/10.1037/apl0000307>
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L. ve Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1, 173-181. <https://doi.org/10.1023/A:1026595011371>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. ve Williams, J. (2004). Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marsh, H. W. (1986). Negative item bias in ratings scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology*, 22(1), 37. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.1.37>
- Martin, J. (2005). Perspectival selves in interaction with others: Re-reading G.H. Mead's social psychology. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 35, 231-253. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2005.00278.x>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review Google Schola*, 2, 21-28.
- McCallum, F. ve Price, D. (2015). *Nurturing wellbeing development in education*. Taylor & Francis.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- MEB. (2018). İngilizce dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321%C4%B0NG%C4%B0L%C%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>
- MEB. (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/13113435_1-ADAY_OYRETMENLYK_VE_OYRETMENLYK_KARYIER_BASAMAKLRI_YONETMELYYY.pdf

- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis* (Sage university paper series on quantitative application in the social sciences, series no. 106) (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mercer, S., Oberdorfer, P. ve Saleem, M. (2016). Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, 213-229.
- Mesquita, B., De Leersnyder, J. ve Boiger, M. (2016). The cultural psychology of emotion. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/317068359_The_cultural_psychology_of_emotion/fullTextFileContent
- Mesquita, B. ve Walker, R. (2003). Cultural differences in emotions: A context for interpreting emotional experiences. *Behaviour Research and Therapy*, 41(7), 777-793. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00189-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00189-4)
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 197(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miller, E. R., Kayi-Aydar, H., Varghese, M. ve Vitanova, G. (2018). Editors' introduction to interdisciplinarity in language teacher agency: Theoretical and analytical explorations. *System*, 79, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.008>
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Mori, A. ve Cigala, A. (2016). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28, 267-294. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9306-6>
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide*. Muthén & Muthén.
- Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1508-1513. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1508-1513>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-206. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press. <https://doi.org/10.1017/S0360966900034824>
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1007/BF02301419>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. ve Weissberg, R. P. (2020). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. In *Social and Emotional Learning* (pp. 6-26). Routledge.
- O'Brien, E., Konrath, S. H., Grühn, D. ve Hagen, A. L. (2010). Empathic concern and perspective taking: linear and quadratic effects of age across the adult life span. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 68(2), 168-175. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbs055>
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- OECD. (2019). OECD future of education and skills 2030 project background. <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>

- OECD. (2020). Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palmer, D. ve Martínez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children. *Review of Research in Education*, 37(1), 269-297. <https://doi.org/10.3102/0091732X12463556>
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., ... ve Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 1-33. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Paredes, Y. H. (2020). University teacher educators' professional agency: A literature review. *Professions and Professionalism*, 10(2), 3544. <https://doi.org/10.7577/pp.3544>
- Park, M. ve Kim, Y. (2023). Instructional quality of two beginning mathematics teachers for three years: what professional competency makes a difference?. *Educational Studies in Mathematics*, 112(3), 505-529. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10195-9>
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.598>
- Paulhus, D. L. (2002). *Socially desirable responding: The evolution of a construct*. In H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49–69). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearl, J. (2009). *Causality: Models, reasoning, and inference* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803161>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Vol. 24, pp. 1-31). Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE).
- Pekrun, R. ve Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Francis & Taylor/Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(2), 148–158. <https://doi.org/10.1038/nrn2317>
- Pettigrew, T. F. ve Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>

- Premack, D. ve Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Priestley, M., Biesta, G. ve Robinson, S. (2012). Understanding teacher agency: The importance of relationships and ecologies. In C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 227-238). Routledge.
- Priestley, M., Biesta, G. ve Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. ve Robinson, S. (2015). Teacher Agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. ve Soini, T. (2012). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15, 303-325. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>
- Reis, H. T., Clark, M. S. ve Holmes, J. G. (2004). Perceived partner responsiveness as an organizing construct in the study of intimacy and closeness. In D. J. Mashek & A. P. Aron (Eds.), *Handbook of closeness and intimacy* (pp. 211-236). Psychology Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A. ve Watt, H. M. (Eds.). (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273>
- Robinson, K. (2013). How to escape education's death valley. TED conferences. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript?subtitle=en
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. ve Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosenbaum, P. R. ve Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55. <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>
- Roszkowski, M. J. ve Soven, M. (2010). Shifting gears: Consequences of including two negatively worded items in the middle of a positively worded questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/02602930802618344>
- Ruitenberg, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269-281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sagi, A. ve Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12, 175-176. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.2.175>
- Sartre, J. P. (2003). *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*. Philosophical Library.
- Sauro, J. ve Lewis, J. R. (2016). *Quantifying the user experience: Practical statistics for user research*. Morgan Kaufmann. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384968-7.00001-1>

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147–183). Wiley.
- Schachter, S. ve Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Schisterman, E. F., Cole, S. R. ve Platt, R. W. (2009). Overadjustment bias and unnecessary adjustment in epidemiologic studies. *Epidemiology*, 20(4), 488–495. <https://doi.org/10.1097/EDE.0b013e3181a819a1>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749105>
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. ve Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343–360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>
- Schutz, P. A. ve Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotions in education*. San Diego, CA: Elsevier.
- Shal, T., Ghamrawi, N., Abu-Tineh, A., Al-Shaboul, Y.M. ve Sellami, A. (2024). Teacher leadership and virtual communities: Unpacking teacher agency and distributed leadership. *Education and Information Technologies*, 29, 15025–15042. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12446-5>
- Shamay-Tsoory, S. G., Harari, H., Aharon-Peretz, J. ve Levkovitz, Y. (2010). The role of the orbitofrontal cortex in affective theory of mind deficits in criminal offenders with psychopathic tendencies. *Cortex*, 46(5), 668–677. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.04.008>
- Shao, K., Yu, W. ve Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 97(4), 917–929. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12042.x>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental psychology*, 5(1), 136. <https://doi.org/10.1037/h0031066>
- Singer, T., Seymour, B., O'doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J. ve Frith, C. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303(5661), 1157–1162. <https://doi.org/10.1126/science.1093535>
- Sjøberg, S. (2020). The PISA-syndrome – How the OECD has hijacked the way we perceive pupils, schools and education. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 7(1), 34–88. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.190125>
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. ve Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom?. *Teachers and Teaching*, 21(6), 641–659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>

- Sonderer, E. V., Sanderman, R. ve Coyne, J. C. (2013). Ineffectiveness of reverse wording of questionnaire items: Let's learn from cows in the rain. *PloS One*, 8(7), e68967. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0068967>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. ve Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences* (Vol. 48). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984249>
- Stellmacher, A., Franz, S. ve Paetsch, J. (2025). Career choice motivation, academic and social integration, and their relationship with intention to drop out of vocational teacher training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 17(6). <https://doi.org/10.1186/s40461-025-00182-8>
- Strayer, J. ve Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 227–239. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90006-3](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90006-3)
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E. ve Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.
- TEDMEM. (2022). Eğitim ve becerilerin geleceği: OECD öğrenme pusulası 2030. <https://www.tedmem.org/yazilar-detay/egitimin-ve-becerilerin-gelecegi-oecd-ogrenme-pusulasi-2030>
- TEDMEM. (2023). Bir Bakışta Eğitim 2023: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler. <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf>
- Teimouri, Y., Plonsky, L. ve Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Timošćuk, I. ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. ve Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community?. *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
- Toom, A., Pyhältö, K. ve Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (2023). Teachers as agents of change towards greater inclusion and diversity in education. <https://www.unesco.org/en/articles/teachers-agents-change-towards-greater-inclusion-and-diversity-education>

- VanderWeele, T. J. (2019). Principles of confounder selection. *European Journal of Epidemiology*, 34, 211-219. <https://doi.org/10.1007/s10654-019-00494-6>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, T. (2010). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it. ReadHowYouWant.com. <https://www.readhowyouwant.com/>
- Wang, L. (2022). English language teacher agency in response to curriculum reform in China: An ecological approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 935038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935038>
- Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>
- Wellman, H. M., Cross, D. ve Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Weng, Z., Zhu, J. ve Kim, G. J. (2019). English language teacher agency in classroom-based empirical studies: A research synthesis. *TESOL International Journal*, 14(1), 37-61.
- Wenner, J. A. ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wimmer, H. ve Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 189-204. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.68.10>
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- YÖK. (2018). İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- YÖK. (2024). YÖK Atlas Lisans Programları. <https://yokatlas.yok.gov.tr/>
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. ve Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Zak, P. J., Stanton, A. A. ve Ahmadi, S. (2007). Oxytocin increases generosity in humans. *PLoS ONE*, 2(11), e1128. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001128>
- Zaki, J. ve Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5), 675-680. <https://doi.org/10.1038/nn.3085>

- Zeichner, K. M. ve Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Information Age Publishing.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>
- Zhu, G. (2017). Chinese student teachers' perspectives on becoming a teacher in the practicum: Emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 491-495. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1341162>
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., ... ve Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893-915. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zohoorian, Z. ve Zeraatpishe, M. (2020). Teacher interaction and empathy: an investigation among effective English language teachers. *International Journal of Research in Teacher Education*, 11(2), 35-48.

EKLER

EK 1 Ölçme Araçları Formu

Değerli İngilizce Öğretmen Adayları,

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının etkenliğe yönelik algıları, mesleki planları, öğretmenlik mesleğine ilişkin duyguları, bakış açısı alma ve empatik ilgileri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu araştırmadan elde edilen veriler, yalnızca bu araştırmanın amacı kapsamında, etik ilkeler doğrultusunda, bilimsel bir yaklaşımla kullanılacak ve kişisel bilgileriniz başka kimselerle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılımınızın, fiziksel, psikolojik, sosyal, duygusal ve ekonomik açıdan öngörülen herhangi bir zararı bulunmamaktadır. Bu araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından uygun bulunmuştur. Anket sorularını yanıtlamanız yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Zeynep Övdür Uğurlu,

Cinsiyet: K ☐ E ☐

Yaş (Lütfen yazınız): _____

Sınıf: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşlerinizi üstteki cevap seçeneklerini dikkate alarak ve karşılarındaki kutucuklardan bir tanesini “X” ile işaretleyerek belirtiniz.

Bölüm 1

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim.	()	()	()	()	()
2. Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim.	()	()	()	()	()
3. Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim.	()	()	()	()	()
4. Sistemden kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğer yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdüreceğimden eminim.	()	()	()	()	()
5. Şüpheli bazı meslektaşlarım tarafından desteklenmesem dahi, mesleki öğrenme projeleri gerçekleştirebileceğimi biliyorum.	()	()	()	()	()
6. Meslektaşlarım yardım ettiğinde kendi başıma olduğumdan daha etkili bir biçimde öğreneceğimden eminim.	()	()	()	()	()
7. Sınıfımdaki bir öğrenci düzeni bozar veya gürültü yaparsa, onu hızlı bir şekilde derse yönlendirecek yöntemleri bilirim.	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerimi geliştirecek etkili öğretim yöntemleri bulabileceğimden eminim.	()	()	()	()	()
9. Yeni (farklı) bir dersi başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim.	()	()	()	()	()
10. Gerçekten çok çabaladığımda, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.	()	()	()	()	()
11. Gerginliğin arttığı anlarda bile, velilerle olumlu bir ilişki sürdürebilirim.	()	()	()	()	()
12. Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim.	()	()	()	()	()
13. Bir öğrencim genelde aldığı nottan daha yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır.	()	()	()	()	()
14. Geleceğime ilişkin iyimserim.	()	()	()	()	()
15. Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim.	()	()	()	()	()
16. Genelde, kötü şeylerden ziyade iyi şeylerle karşılaşacağımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
17. Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim.	()	()	()	()	()
18. Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım.	()	()	()	()	()
19. Kendim için açık ve net öğrenme hedefleri koyarım.	()	()	()	()	()
20. Bir öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için zorluklarla istekli bir şekilde yüzleşirim.	()	()	()	()	()
21. Bir öğrenme hedefine ulaşmak için detaylı bir çalışma planı yaparım.	()	()	()	()	()
22. Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım.	()	()	()	()	()
23. Sürekli yaptığım (rutin) bir işi yaparken yeni fikirler denerim.	()	()	()	()	()
24. Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini y	()	()	()	()	()

Bölüm 2

	Beni iyi tanımlıyor	Beni biraz tanımlıyor	Kararsızım	Beni iyi tanımlıyor	Beni çok iyi tanımlıyor
1. Benden daha az şanslı insanlara karşı şevkatli ve ilgili olduğumu hissedirim.	()	()	()	()	()
2. Bazen olayları başkalarının bakış açısından görmekte zorlanırım.	()	()	()	()	()
3. Bazen başkalarının sorunu olduğunda kendimi üzgün hissetmem.	()	()	()	()	()
4. Acil durumlarda kendimi gergin ve huzursuz hissedirim.	()	()	()	()	()
5. Bir uyuşmazlıkta kararımı vermeden önce tarafların herbiri açısından olayı görmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
6. Birilerinden faydalandığımı gördüğüm zaman onlara karşı bir çeşit koruma duygusu hissedirim.	()	()	()	()	()
7. Bazen çok duygusal bir olayın tam içinde kaldığım zaman kendimi çaresiz hissedirim.	()	()	()	()	()
8. Bazen olayların arkadaşlarımın bakış açısından nasıl görüldüğünü hayal ederek onları daha iyi anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
9. Birinin incindiğini gördüğüm zaman sakın kalma eğilimindeyimdir.	()	()	()	()	()
10. Başka insanların Şanssızlıkları genellikle bende büyük ölçüde bir rahatsızlık yaratmaz.	()	()	()	()	()
11. Eğer bir konuda haklı olduğumdan emin isem başkalarının fikirlerini dinleyerek vakit harcamam.	()	()	()	()	()
12. Gergin duygusal ortamlarda bulunma beni ürkütür.	()	()	()	()	()
13. Birilerine haksız muamele edildiğini gördüğümde bazen onlara karşı çok fazla acıma hissetmem.	()	()	()	()	()
14. Genellikle acil durumlarla oldukça iyi başederim.	()	()	()	()	()
15. Tesadüfen gördüğüm olaylar bile beni oldukça duygulandırır.	()	()	()	()	()
16. Her sorunun iki yönü olduğuna inanır ve her ikisine de bakmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
17. Kendimi oldukça yumuşak kalpli olarak tanımlayabilirim.	()	()	()	()	()
18. Acil durumlarda kontrolümü kaybetme eğilimindeyimdir.	()	()	()	()	()
19. Birine bozulduğumda genellikle bir süre için kendimi onun yerine koymaya çalışırım.	()	()	()	()	()
20. Acil bir ortamda gerçekten yardıma ihtiyacı olan birini gördüğümde içim parçalanır.	()	()	()	()	()
21. Birini eleştirmeden önce onun yerinde olsam ne hissederdim diye hayal etmeye çalışırım.	()	()	()	()	()

Bölüm 3**Öğretmen olduğunuzda aşağıdakileri ne oranda yapmayı planlıyorsunuz? (9-17)**

	Hiç	Oldukça az	Az	Kararsızım	Fazla	Oldukça fazla	Son derece fazla
1. Öğretmenliğinizde ne kadar çaba harcayacaksınız?	()	()	()	()	()	()	()
2. İyi bir öğretmen olmak için ne kadar çalışacaksınız?	()	()	()	()	()	()	()
3. Bir öğretmen olarak ne kadar çaba harcamayı planlıyorsunuz?	()	()	()	()	()	()	()
4. Etkili bir öğretmen olmak için ne kadar çalışacaksınız?	()	()	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlik mesleğinde kalacağınızdan ne kadar eminsiniz?	()	()	()	()	()	()	()
6. Eğitim alanında kalacağınızdan ne kadar eminsiniz?	()	()	()	()	()	()	()
7. Öğretmenliğe devam edeceğinize ne denli güveniyorsunuz?	()	()	()	()	()	()	()
8. Öğretmenlik mesleğinde ısrarlı olacağınızdan ne kadar eminsiniz?	()	()	()	()	()	()	()
9. Mesleki gelişim kurslarına katılmak.	()	()	()	()	()	()	()
10. Mesleki gelişimde daha ileriye gitmek	()	()	()	()	()	()	()
11. Eğitim alanındaki güncel gelişmeleri öğrenmek	()	()	()	()	()	()	()
12. Eğitim programları alanındaki bilgileri edinmeye devam etmek	()	()	()	()	()	()	()
13. Öğretim becerilerinizi nasıl geliştireceğinizi öğrenmeye devam etmek	()	()	()	()	()	()	()
14. Okullarda bir yöneticilik pozisyonu elde etmek	()	()	()	()	()	()	()
15. Okullarda bir liderlik rolü oynamak	()	()	()	()	()	()	()
16. Okullarda bir personel idareciliği rolü arayışında olmak	()	()	()	()	()	()	()
17. Okullarda liderlik sorumluluklarına sahip olmak	()	()	()	()	()	()	()

Bölüm 4

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Öğretmenlik yapmaktan zevk alacağım.	()	()	()	()	()
2. Öğretmenlik yapmaktan o kadar zevk alacağım ki derslerime sevinçle hazırlanacak ve öğreteceğim.	()	()	()	()	()
3. Coşkuyla öğreteceğim.	()	()	()	()	()
4. Öğretirken mutlu olmak için gerekçem olacak.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlik yaparken gergin ve endişeli olacağım.	()	()	()	()	()
6. Çok iyi öğretmenlik yapamıyorum diye kaygılanacağım.	()	()	()	()	()
7. Öğretime hazırlanmak benim endişelenmeme neden olacak.	()	()	()	()	()
8. Öğretmenlik yapmayı düşündüğümde kendimi tedirgin hissediyorum.	()	()	()	()	()
9. Öğretirken öfkeli olmak için gerekçem olacak.	()	()	()	()	()
10. Öğretmenlik yaparken kendimi kızgın hissedeceğim.	()	()	()	()	()
11. Öğretirken gerçekten çok sinirleneceğim.	()	()	()	()	()
12. Öğretmenlik yapmak benim sinirlerimi bozacak.	()	()	()	()	()

Bölüm 5

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Mağaza eşyalarına zarar verdiğimde, durumu yetkililere bildirmek yerine, fark ettirmeden oradan uzaklaşıyorum.	()	()	()	()	()
2. Küfrettiğim olur.	()	()	()	()	()
3. Ağza alınmayacak kadar ayıp şeylerin aklımdan geçtiği olur.	()	()	()	()	()
4. İzin almadan önemsiz şeyleri ödünç aldığım olur.	()	()	()	()	()
5. Düşüncelerimi belirtmek için başkalarının sözlerini kestiğim olur.	()	()	()	()	()
6. İnsanları dinlerken, başka işlerle meşgul olduğum olur.	()	()	()	()	()
7. Başkalarına verdiğim öğütlere ben de uyarım.	()	()	()	()	()
8. Bir kimsenin arkasından kötü söz ya da yalan söylediğim olur.	()	()	()	()	()
9. Yalan söylemenin haklı bir nedeni olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
10. Benim için en önemli şey, işimdeki görevler ve iş arkadaşlarımdır.	()	()	()	()	()