

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM DUYGU
DURUMLARININ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK
DUYARLILIKLARININ KİŞİLİK TİPLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NERGİZ YURDAKUL

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. ERCAN MASAL

TEMMUZ 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM DUYGU
DURUMLARININ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK
DUYARLILIKLARININ KİŞİLİK TİPLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NERGİZ YURDAKUL

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ERCAN MASAL

EKİM 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Nergiz YURDAKUL

ÖN SÖZ

Lisans eğitimim sonrasında hayalini kurduğum bu süreçteki destekleri için, önümüze çıkan her türlü zorluğa rağmen benim yanımda oluşu ve sabrı için değerli hocam Doç. Dr. Ercan MASAL'a minnettarlığımı sunarım.

SPSS konusunda değerli vaktini benimle paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli meslektaşım Kasım GÜRSES'e teşekkürü bir borç bilirim.

Motivasyonumu her daim yüksek tutmamı sağlayan ve her düştüğümde beni kaldıran canım kardeşim Tuğçe YURDAKUL'a teşekkür eder, hep yanımda olmasını dilerim.

Hayattaki en büyük destekçilerim, ne yaptığımı anlamasalar dahi hep yanımda olan canım annem Nermin YURDAKUL ve canım babam Bekir YURDAKUL'a sevgi ve saygılarımı sunarım.

Nergiz YURDAKUL

ÖZET

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM DUYGU DURUMLARININ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK DUYARLILIKLARININ KİŞİLİK TİPLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Nergiz YURDAKUL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Ercan MASAL

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Sevinçten öfkeye kadar değişebilen duygusal deneyimler içeren öğretim, temelinde duygusal bir çaba olarak nitelendirilebilir. Matematik dersi, diğer derslerden daha fazla önyargı barındıran bir ders olduğu için matematik öğretimi sürecinde, öğrenme ortamında yaşanan duygular dersin verimliliği ve etkililiği açısından büyük bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ve sahip oldukları kişilik tipleri de öğretim duygu durumlarını, dolayısıyla öğretim sürecinin verimini etkilemektedir. Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının kişilik tiplerine göre irdelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemi 154 ortaokul matematik öğretmenin oluşturduğu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler toplanırken katılımcı olan matematik öğretmenlerine Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Duygu Durumları Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği ve A Tipi ve B Tipi Kişilik Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel istatistik, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenleri olumlu duyguları olumsuz duygulara göre daha fazla yaşamaktadır. Bununla birlikte A tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler B tipi kişiliğe sahip olan öğretmenlere göre gurur duygusunu daha fazla deneyimlemekte ve öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olduğu düşüncesini daha fazla taşımaktadır. Öğretmenlerin öğretim ortamında daha etkili olabilmesi için öğretmenlere daha uygun eğitim ortamları oluşturulması ve eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin duygularını daha samimi ve doğru bir şekilde öğrenebilmek için nitel çalışmalar yapılması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmeni, Öğretim duygu durumları, Duyarlılık, Kişilik tipleri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' EMOTIONAL STATES OF TEACHING AND THEIR SENSITIVITY TOWARDS TEACHING PROFESSION ACCORDING TO THEIR PERSONALITY TYPES

Nergiz YURDAKUL, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ercan MASAL

Sakarya University, 2024.

Teaching, which involves emotional experiences that can range from joy to anger, can essentially be described as an emotional effort. Since mathematics is a course that contains more prejudices than other courses, the emotions experienced in the learning environment during the mathematics teaching process are of great importance for the efficiency and effectiveness of the course. At the same time, teachers' sensitivity towards the teaching profession and their personality types also affect their teaching emotional states and therefore the efficiency of the teaching process. In this study, it was aimed to examine the teaching emotional states of secondary school mathematics teachers and their sensitivity towards the teaching profession according to their personality types. The survey model, which is a quantitative research method, was used in the study, whose sample consisted of 154 secondary school mathematics teachers. While collecting data, the Personal Information Form, Teaching Mood Scale, Sensitivity Scale towards the Teaching Profession, and Type A and Type B Personality Scale were applied to the participants. Data analysis was done with SPSS program. Descriptive statistics, t-test for independent samples and one-way analysis of variance (One-way ANOVA) techniques were used to analyze the data. According to the results of the research, secondary school mathematics teachers experience positive emotions more than negative emotions. However, teachers with type A personality traits experience a greater sense of pride than teachers with type B personality traits, and they are more likely to think that the teaching profession is a respectable profession. In order for teachers to be more effective in the teaching environment, more suitable educational environments and trainings should be organized for teachers. In addition, it was suggested that qualitative studies should be conducted to learn teachers' emotions more sincerely and accurately.

Keywords: Mathematics teacher, Teaching emotions, Sensitivity, Personality types.

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

p: Anlamlılık Düzeyi

<: Küçüktür

>: Büyüktür

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

TEİ: Öğretmen Duygu Envanteri

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü)

S: Standart Sapma

SAÜ: Sakarya Üniversitesi

TDK: Türk Dil Kurumu

N: Katılımcı Sayısı

%: Yüzde

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

ÖMYDÖ: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği

BRS: Bortner Rating Scale (Bortner Derecelendirme Ölçeği)

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 A ve B Tipi Kişilik Yapıları (Luthans, 1995: 304)	34
Tablo 2 Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri Tablosu	39
Tablo 3 Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım	42
Tablo 4 Katılımcıların Görev Sürelerine İlişkin Dağılım	42
Tablo 5 Katılımcıların Öğrenim Durumuna İlişkin Dağılım	43
Tablo 6 Katılımcıların Haftalık Çalışma Saatlerine İlişkin Dağılım	43
Tablo 7 Katılımcıların Haftalık Ders Saatlerinin Meslek Hayatında Geçirdikleri Süre ile Karşılaştırılması	44
Tablo 8 Katılımcıların Kişilik Tiplerine İlişkin Dağılım	44
Tablo 9 Öğretim Duygu Durumları Ölçeğine Ait Betimsel İstatistiksel Sonuçlar	45
Tablo 10 Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	47
Tablo 11 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeğine Ait Betimsel İstatistiksel Sonuçlar	49
Tablo 12 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Maddelerine Yönelik Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri	50
Tablo 13 Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	52
Tablo 14 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	53
Tablo 15 Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Meslek Hayatında Geçirilen Süreye Göre One-way ANOVA Sonuçları	54
Tablo 16 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Meslek Hayatında Geçirilen Süreye Göre One-way ANOVA Sonuçları	56
Tablo 17 Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Ders Yüğü ve Yoğunluklarına Göre One-way ANOVA Sonuçları	57
Tablo 18 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Eğitim Durumlarına Göre t-testi Sonuçları	60
Tablo 19 Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Kişilik Tiplerine Göre t-testi Sonuçları	61

Tablo 20 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Kişilik Tiplerine Göre t-testi Sonuçları.....62

Tablo 21 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Ders Yükü ve Yoğunluklarına Göre One-way ANOVA Sonuçları.....62



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Akademik Duyguların Üç Boyutlu Taksonomisi.....	9
---	---



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	7
2.1. Duygu	7
2.1.1. Akademik Duygu	8
2.1.2. Öğretim Süreci Duyguları.....	10
2.1.3 İlgili Yurt İçi Çalışmalar.....	12
2.1.4. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	16
2.2. Meslek	20
2.2.1. Meslek Seçimi.....	21
2.2.2. Öğretmenlik Mesleği.....	22
2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri.....	22

2.2.4. Öğretmen Rollerini.....	24
2.2.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık	25
2.2.6. İlgili Çalışmalar.....	26
2.3. Kişilik Kavramı.....	29
2.3.1. Kişilik Özellikleri.....	30
2.3.2. Kişilik Kuramları	31
2.3.3. Kişilik Tipleri.....	32
2.3.4. İlgili Çalışmalar.....	35
BÖLÜM III	37
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	38
3.3.2. Öğretim Duygu Durumları Ölçeği	38
3.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği	40
3.3.4. A Tipi ve B Tipi Kişilik Ölçeği	40
3.4. Verilerin Analizi	41
BÖLÜM IV.....	42
BULGULAR.....	42
4.1. Tanımlayıcı Bulgular.....	42
4.2. Birinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular	45
4.3. İkinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular	51
4.4. Üçüncü alt problem cümlesine ilişkin bulgular	53
4.5. Dördüncü alt problem cümlesine ilişkin bulgular.....	54
4.6. Beşinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular.....	56
4.7. Altıncı alt problem cümlesine ilişkin bulgular	57

4.8. Yedinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular	59
4.9. Sekizinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular.....	60
4.10. Dokuzuncu alt problem cümlesine ilişkin bulgular	62
4.11. Onuncu alt problem cümlesine ilişkin bulgular	63
BÖLÜM V	66
TARTIŞMA VE SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1.Öğretim Duygu Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	66
5.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık ile İlgili Tartışma ve Sonuç	69
5.3. Öneriler.....	73
KAYNAKLAR	75
EKLER.....	89

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Eğitimin temel yapı taşlarından biri öğretmenlerdir ve okul içindeki rollerinin yanında toplumsal rolleri de bulunmaktadır. Özellikle öğrenci başarısını etkileyen etmenler arasında öğretmen önemli bir yerde bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği profesyonel çalışmaya ihtiyaç duyulan özel bir meslek alanıdır (Yıldırım, Ünal, Çelik, 2011). Öğrenci başarısının en büyük belirleyicisi nitelikli öğretmenlerdir (Bhat, Chaudhary ve Dash, 2008).

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyerek onların öğreniminin kolaylaşmasını sağlayan ve rehber konumunda olan kişilerdir. Sezgin (2004) 'e göre etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler üç grupta toplanabilir. Grup başlıkları, güdüleyici olma, başarıya adanmışlık ve profesyonel davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Güdüleyici kişilik özelliği; güvenilirlik, isteklilik ve yakınlık ile sağlanırken başarı odaklı olma; yüksek başarı beklentisi, motive edici ve destekleyici olma yoluyla mümkün olmaktadır. Profesyonel davranış özelliği ise bilgili, esnek, ciddi, sistemli ve belli bir amaca sahip olmayı içermektedir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004:90).

Duygular, kişinin içsel ya da dışsal yaşantısından kaynaklanan çeşitli ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan acı hissetme veya hoşlanma biçimindeki tepkilerdir (Morgan, 2010; Scherer (2009). Davranışları doğrudan etkileyen duygular, kişilerin harekete geçmesini sağlamakla birlikte gelecekteki davranışlarına da yön vermektedirler (Hill, 2016). Duygunun ele alındığı kategorilere ilişkin literatür incelendiğinde farklı sınıflamalar ortaya çıkmaktadır. Bu sınıflamalar arasından en geniş kapsama sahip olan Parrott (2001) tarafından ortaya konulan ve üç aşamadan oluşan sınıflamadır. Sözü edilen sınıflamanın ilk aşamasında yer alan altı temel duygu şaşırma, sevgi, keyif alma, kızgınlık, korku ve üzüntü olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci aşamada bu temel duygulara ait ayrıntılı duygulara yer verilirken son aşamada ikinci aşamada yer alan duygular daha da ayrıntılandırılmakta ve yüzeysel duygulara yer verilmektedir.

Duygular ve zihinsel süreçler arasında çift taraflı bir etkileşim söz konusudur. Zihinsel boyut, duyguları etkilerken; duygular da zihinsel performansa göre değişim göstermektedir (Murphy ve Hall, 2011). Sosyal ortamlardan da etkilenen bu iki boyut, sağlıklı ve etkili sosyal ilişkiler kurulmasında önemli rol oynamaktadır. (Day ve Leitch, 2001).

Bir mesleğe özgü olan işler, özellikleri bakımından çalışanların bazı duyguları diğerlerinden daha fazla aralıklarla ve yoğun bir şekilde deneyimlemelerine neden olabilirler. Örneğin; coşku, sevgi, sabır gibi duyguları daha sık yaşamak isteyen biri, çocuklar ve gençlerle sürekli birlikte olma yolunu tercih edebilir (Cangelosi, 2014). Duyguların öğretim ve öğrenme sürecinde oldukça önemli bir yer edinmesinin altında okulların, insanlar arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkiler sırasında ortaya çıkan duyguların yoğun olarak yaşandığı ortamlar olması yatmaktadır (Barutçugil, 2002; Oplatka ve Arar, 2018; Yamamoto vd., 2014). Çünkü duygular, sınıfta gerçekleştirilen eğitim-öğretimin kalitesini, sınıf ortamını ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi doğrudan şekillendirmektedir (Prosen, Smrtnik Vitulić ve Poljšak Škraban, 2014). Farouk (2012), öğretmen duygusunu; sadece öğretmenin kendi iç dünyasındaki hisleri içselleştirmesi şeklinde sınırlamayıp iş arkadaşları, öğrencileri ve öğrenci velileri ile ilişkili yolların birleşimi olarak tanımlamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen duygusu ile öğrenci, öğrenme ve öğretim yaklaşımları arasında önemli bir ilişki olduğu (Chen, 2019), bununla birlikte sınıf içi eğitim-öğretim ortamını da etkileyen bir potansiyel olduğu yer almaktadır. (Fried, Mansfield ve Dobozy, 2015).

Öğretmenler ve okul yöneticileri karşılıklı olarak duygusal bakımdan birbirlerini etkileyebildikleri gibi öğrencilerin duygularını da etkilemektedirler (Yamamoto vd., 2014). Söz konusu duygu alışverişi göz önünde bulundurulduğunda okulda çalışan bireylerin duygu durumlarının kıymeti anlaşılabilir (Becker vd., 2014; Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz ve Lüdtke, 2017).

Duygu durumları açısından ideal olanın okul çalışanlarının yaşadığı olumsuz duyguların, olumlu duyguların beşte biri kadar olması gerektiği ifade edilmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Olumsuz duygular ile olumlu duygular eşit hale geldiğinde bireyin duygusal anlamda işini devam ettiremeyecek seviyeye geldiğine dikkat çekilmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Sevinçten öfkeye kadar değişebilen duygusal deneyimler içeren öğretim, temelinde duygusal bir çaba olarak nitelendirilebilir (Hargreaves, 1998). Türkiye’de öğretmenler için

rehber niteliği taşıyan 2023 Eğitim Vizyonunda ve öğretim programında mesleki doyum duygusuna yönelik ifadeler yer almaktadır. 2023 Eğitim Vizyonunun üç yıllık hedefleri arasında öğretmenlerin mesleki doyumlarının artırılmasının yanı sıra öğretmenlere yönelik olarak “işinin odak noktasına şefkat ve merhameti alan, çocukların farklılıklarıyla zenginleşen, sosyal gelişimi destekleyerek öğrenmeyi engelleyen faktörleri ortadan kaldıran, çocukların katılımını ve bilimi rehber alan, yeniliklere açık, kendini geliştiren öğretmenler eğitim sistemine hayat verecektir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, p. 134) ifadesi yer almaktadır. MEB (2018) matematik öğretim programında, öğrencilerin fikirlerini ve görüşlerini rahatça paylaşabilecekleri, iletişim ve muhakeme kabiliyetlerinin gelişebileceği demokratik öğrenme ortamlarının oluşması üzerinde önemle durulmuştur. Bireylerin hayatına yön veren, çocukluk ve gençlik yıllarının en önemli etmeni olan öğretmenin bu kapsamdaki görevi, matematiğin önemi ve bilimsel bilgiye ulaşmanın heyecanını öğrencileriyle paylaşmak ve iletişim ve iş birliği becerilerini ön plana çıkaran bir rehber rolünde olmaktır.

Matematik öğretmenleri öğretmenlik alan ve mesleki bilgilerini eğitim ortamlarında öğrencilere bilişsel davranışları kazandırırken kullanırlar. Bu bilgi ve becerilerle birlikte öğretmenler, öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken birçok farklı duygu deneyimlemektedirler. Bu duygular eğitim öğretim sürecinin niteliğini önemli ölçüde şekillendirmektedir (Frenzel, Goetz, Stephens ve Jacop, 2009). Dolayısıyla kaliteli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin yapılan etkinlikler esnasında yaşadıkları duyguların belirlenmesi ve düzenlenmesi ile ilgili çalışmalar önem kazanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin duygularının araştırma konusu olduğu nicel araştırmaların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir (Frenzel ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin duygularını araştıran nicel ölçme araçlarının az olduğunu ifade eden Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019), öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının, çalışma alanında birçok faktöre etki ettiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, Alpaslan ve Ulubey'e (2017) göre bu konuda yapılan çalışmalar, okullarda öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmak için önem arz etmektedir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarını belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanamamıştır. Buradan hareketle bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı, matematik öğretmenlerinin öğretim duygularının tanınmasını ve fark edilirliliğini arttıracığı öngörülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi “Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları, kişilik tiplerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada incelenecek alt problemler;

1. Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları hangi düzeydedir?
2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile meslek hayatında geçirdikleri süre arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile meslek hayatında geçirdikleri süre arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile ders yükü ve yoğunlukları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?
9. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?
10. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile ders yükü ve yoğunlukları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarını kişilik tiplerine göre incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenin eğitim düzeyi, sahip olduğu yetenekler ve edindiği deneyimlerin öğrenci başarısında diğer etkenlere göre daha önemli olduğu görülmüştür (Bhat, Chaudhary ve Dash,2008). Öğretmenin alanına olan hakimiyeti, öğrencilerin öğrenme tarzını fark etmesi ve ona uygun öğretim yöntemleri uygulamasının sonucu öğrenci başarısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bhat, Chaudhary ve Dash, 2008). Öğretmenler, bu yeterlilikler ve bilgilere sahip olmalarının yanında öz yeterlilik, olumlu tutum ve davranışlara da sahip olmalıdırlar. Bu durum öğrenme ve öğretme niteliğini artırırken başarıyı da büyük oranda desteklemektedir (Eroğlu, 2011).

Eğitim sisteminde gelişme sağlanması yetiştirilen nesillerin niteliğini etkilemektedir. Öğretmenliğin temelinde mesleğe dayalı rollerin yerine getirilmesi, mesleğe karşı saygı ve sevgi duyulması beklentileri yer almaktadır (Baykara-Pehlivan, 2008). Öğretmenlerin toplumu yetiştirdiği ve topluma yön verdiği dikkate alındığında sosyal bir varlık olan toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli bilgi ve kültür birikimini de aktardıkları unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmenler toplumda önemli bir yerde olup eğitim sisteminin her alanında görev alan bir temel durumundadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Katılımcıların ankette bulunan sorulara samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Ulaşılan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanabilir özellikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma uygulaması 2022-2023 yılları arasında sınırlandırılmıştır.
- Araştırma ölçekte yer alan değişkenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Eğitimdeki en önemli faktör öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini destekleyen ve onların daha kolay öğrenmesini sağlayan rehber kişilerdir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004:90).

Öğretmenlerin Öğretim Duyguları: Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri duygusal uygulamalardır ve bu duygusal uygulamalar öğretim duygu durumları olarak ifade edilir (Dilekçi, 2018).

Kişilik: Latince kökenli bir kelime olan kişiliğin birçok tanımı vardır. Kişinin mevcut zihinsel, fiziksel ve ruhsal durumuna göre değişen bir durumdur (Barlı, 2008).

Mesleki Duyarlılık: Yapılan meslekte etik kurallara, ideallere yönelik duygu ve düşüncelerin oluşması ve bunun sonucunda gösterilen hassasiyet durumudur (Koyuncu-Şahin, 2015).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Duygu

İnsan düşünebilen bir varlık olmakla birlikte düşüncelerini duygularıyla harmanlamış bir canlıdır (Goleman, 1995). Bundan dolayı insan yalnızca düşünme yeteneği ile değil duyguları ile de yaşamını şekillendirmekte ve bu doğrultuda kararlar almaktadır.

Gerrig ve Zimbardo (2013), duygu kavramını; bilişsel süreçler, duyulan hisler ve önemli durumlara karşı verilen davranışsal tepkilerden oluşan bedende ve zihinde meydana gelen değişikliklerin bir bütünü olarak tanımlarken; Frijda (1988), harekete geçme durumlarını aktifleştiren ve o kişiye özel olan tecrübeler (akt. Meyer ve Turner, 2006); Weiss ve Cropanzano (1996) ise belirli yaşantılar sonucu elde edilen ve davranışları şekillendiren hisler (akt. Çetin ve Basım, 2017) şeklinde tanımlamaktadırlar.

Duygular her ne kadar kişiye özel gibi gözükse de Descartes her bir birey tarafından hissedilen duyguların da olduğunu belirtmekte ve neşe, sevgi, üzüntü, özlem, merak ve nefret olmak üzere altı temel duygunun bulunduğunu, diğer bütün duyguların ise bu duyguların birleşmesi sonucu ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bazı araştırmacılar bu altı duygunun yanında şaşırma, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme ve öfkenin de bireylerin deneyimlediği temel duygulara dahil olduğunu belirtmektedirler (Robbins ve Judge, 2012). Temel duyguların sınırının kesin bir şekilde çizilmesinin yeni araştırmaları ve araştırmacıları beklediği söylenebilir. Ancak psikolog veya felsefecilerin bu sınırı çizmek konusunda anlaşılabilmeleri, hatta böyle bir şeyin varlığını kabul etmeleri bile bu beklentiye karşın mümkün görünmemektedir (Robbins ve Judge, 2012).

Duygular sınıflandırılırken olumlu veya olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayırmak mümkündür. Gerçekleşen bazı olaylar, bireyin olumsuz duygular yaşamasına sebebiyet verirken; bazı olaylar da kişinin olumlu duygular deneyimlemesine yol açabilmektedir (Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Dolayısıyla duygular, aynı zamanda bireyin yaşantısıyla da ilişkilendirilebilmekle birlikte (Frijda 1993; akt. Korkmazıyrek ve Hazır, 2017); sözü edilen duygu durumları birey ve çevrenin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır (Meyer ve Turner, 2006; Schutz ve diğerleri, 2006). Olumlu duygular bireylerin düşünce ve davranış şekillerini çeşitlendirirken bir yandan da olumsuz duyguları silerek bireyin

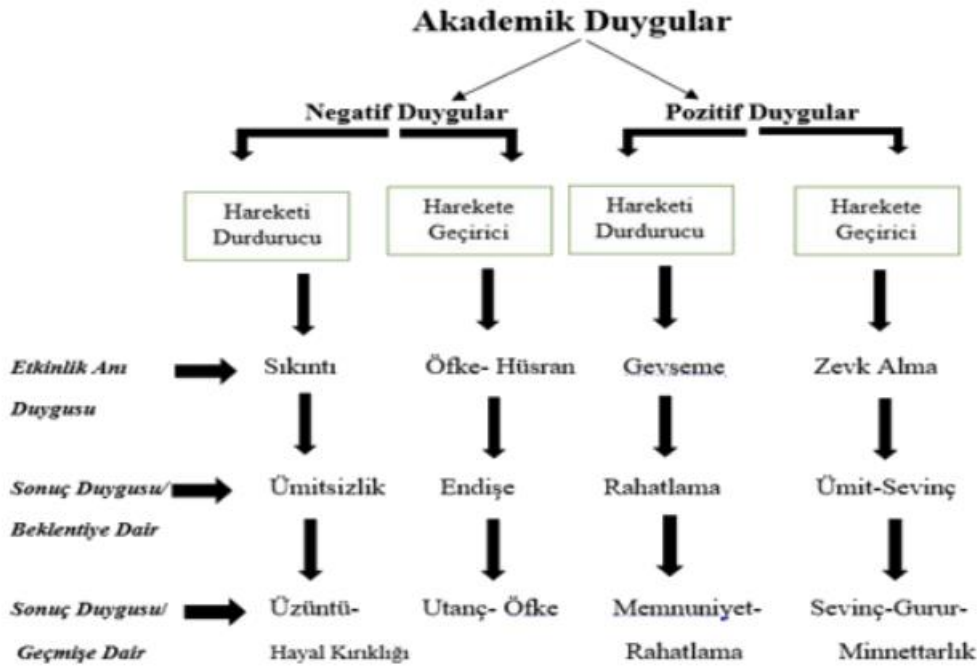
psikolojik sağlamlığını da artırmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Duygularla ilgili yapılan farklı bir sınıflandırma ise olumlu ve olumsuz duygulanım şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Heyecan, özgüven, mutluluk gibi duygular olumlu duygulanımı oluştururken; olumsuz duygulanım endişe, stres, sinirlilik duygularını içermektedir (Robbins ve Judge, 2012). Kişinin sahip olduğu temel duyguların sınırının çizilmesi veya çizilememesi tartışmalarıyla birlikte duyguların nötr olup olamayacağı da bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ben-Ze'ev'e (2000) göre, duyguların nötr olması aynı zamanda duygusuz olmak anlamına geldiği için bir bireyin duygularının nötr olması mümkün değildir (akt. Robbins ve Judge, 2012).

Birçok araştırmacı duyguların çeşitli görevleri olduğunu ifade etmektedir ve bu görevler şöyle sıralanabilmektedirler: a-) Bireyin ortama uyum sağlamasına yardımcı olur. b-) Amaçlı davranışların oluşmasına yardımcı olan motivasyonu sağlar. c-) Duygular davranışları şekillendirecek olan bilgiyi oluşturur. ç-) Bireyi güdüler. d-) Sistemler arasında neden sonuç ilişkisi kurulmasını sağlar. e-) Çeşitli ifade etmeye yarayan motor örüntülerini içerir. f-) İlk başvurulan iletişim sistemi duygulardır. g-) Kişinin kendisini ifade etmesine yardımcı olur. ğ-) şematik duygusal hafızalar aracılığıyla duygusal tepkilerin oluşmasını sağlar. h-) Duygusal şemaların aktifleşmesi duygusal deneyimlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. ı-) Duygusal şemalar devamlı yeni tecrübeler ile desteklenir ve gelişirler. i-) Bilişsel duygusal işlemler tepkilerin hızlı olmasıyla birlikte esnek de olmasına da olanak tanır (Ekman, 1994; Frijda, 1988; Frijda, 1994; Izard, 1993; Lang, 1983; Leventhal ve Scherer, 1984; Leventhal ve Scherer, 1987; Safran ve Greenberg, 1991; akt. Çeçen, 2002).

2.1.1. Akademik Duygu

Akademik duygular, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde akademik başarı odaklı deneyimledikleri duygulardır (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002a). Literatürde akademik duygular ile alakalı olarak farklı kuramlar yer almaktadır. Örneğin, duyguları benzerlik ve farklılıklarına göre ayıran Pekrun ve diğerleri (2002), akademik duyguları göreve ve kişiye ilişkin duygular ve sosyal duygular olmak üzere iki kısımda ele almaktadırlar. Göreve ve kişiye ilişkin duygular geçmişe dair duygular, süreç duyguları ve beklentilere dair duygulardır. Sosyal duygular ise empati, kıskançlık, minnettarlık/öfke hayranlık/aşağılama, sempati/ antipati, sevgi/nefret olarak kategorize edilmektedir.

Pekrun (2009) tarafından ortaya konulan kontrol-değer (control-value) kuramı, literatürdeki ilgili çalışmaları şekillendiren kuramlardan biridir. Şekil 1’de gösterildiği üzere kontrol değer kuramı duyguları, değerlik boyutuna göre (pozitif durum ve negatif durum), aktivasyon boyutuna göre (harekete geçirici duygular ve hareketi durdurucu duygular) sınıflandırmaktadır. Ayrıca bu duyguları etkinlik anı odaklı, beklentiye dair ve geçmişe dair sonuç odaklı olmasına göre üç boyutta gruplamaktadır. Şekil 1’de verilen akademik duygular ile ilgili sınıflandırma Pekrun ve Linenbrink-Garcia (2012) tarafından hazırlanmıştır (akt. Sakız, 2014).



Şekil 1. Akademik Duyguların Üç Boyutlu Taksonomisi

Pekrun ve Linebrink-Garcia (2012) akademik duyguları temel olarak negatif ve pozitif duygular olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bu duygular deneyimlendiği zamana göre harekete geçmeyi sağlayabildiği gibi var olan hareketi durdurucu bir etkiye de sahip olabilmektedir. Etkinlik meydana gelmeden önce etkinliğin sonucuna dair hissedilen beklenti duygularından ümitsizlik, öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyerek harekete geçmesine engel olabilmektedir. Aynı zamanda olumlu gibi algılanan rahatlama duygusu, rehavete sebebiyet vererek çalışmamaya dolayısıyla harekete geçmemeye neden olabilmektedir (Pekrun, Linebrink-Garcia, 2012).

Öğretim faaliyetinin başarılı geçmeyeceğini düşünerek kaygılanan bir öğrenci bu duygu aracılığıyla harekete geçip derse hazırlık yapabilir. Ders süresince sıkıntı ve aşırı rahatlık

duyguları öğrenci aktifliğini durdurabilirken, dersten keyif alan veya ders esnasında öfkelenen öğrencinin başarı isteği harekete geçirici rol oynayabilir. Aynı şekilde utanma duygusu yaşayan veya öfke gibi olumsuz duygular hisseden bir öğrenci bu duyguları bir daha tecrübe etmemek için harekete geçerek aktif bir rol kazanabilir. Bununla birlikte gurur ve sevinç gibi olumlu duygular yaşayan bir öğrenci bu memnuniyet durumunu devam ettirmek için aktif olma haline devam edebilir. Ders bitimindeki rehavet ve bunun yanında üzüntü ve hayal kırıklığı duyguları da harekete geçmeyi engelleyen veya durduran etkiye sahip olabilirler (akt. Sakız, 2014).

Akademik duygular, bir öğrencinin dersi severek, keyif alarak dinlemesini sağlayabilirken diğer yandan nefret ederek ders dinlemesine de sebep olabilmektedir. Bireylerin çevresinde gerçekleşen olay veya durumlarla ilgili düşünceleri, farklı duyguların oluşmasına ve bu duyguların oluşumu da içinde bulunulan ortamın zihinde farklı biçimlerde yapılandırılmasına ve farklı davranışlar sergilenmesine neden olmaktadır. Akademik duyguların oluşmasında etkili olan tek değişkenin öğrenci olduğu söylenemez. Öğrencilerin içinde bulunduğu öğrenme ortamı, arkadaş çevresi, dersin işleniş biçimi ve ders esnasında öğretmenin hissettiği ve öğrencilere hissettirdiği duygular öğrencilerin akademik duygularını dolayısıyla öğrenme durumlarını etkilemektedir (Sidekli,2022).

2.1.2. Öğretim Süreci Duyguları

Eğitim kurumları, amaçları topluma katkıda bulunacak iyi birey, vatandaş ve meslek sahibi üretken ve mutlu bireyler yetiştirmek olan kurumlardır. Bu özelliklerin bireye kazandırılması için eğitim ortamında çalışanların olumlu duygulara sahip olmalarının süreci olumlu etkileyebileceği, aksi durumda ise sürecin olumsuz etkilenebileceği söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin mutluluğunun oldukça önemli ve doğrudan bir etken olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleği, duygusal emek gerektiren işlere bakıldığında ilk sırada yer almaktadır (Argon,2015). Bu öneme ve öğretmenin etkililiğinin temelinde duyguların yer almasına (Cross ve Hong, 2009) karşın öğretmenlerin duygusal tecrübeleri ve öğretme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi araştıran çok yeni ve az sayıda çalışma olması sebebiyle konu ile ilgili çok az bilginin mevcut olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasına sebep olarak, duyguların uzunca bir süre çocukça ve mantıksız bulunması söylenebilir. Söz konusu bakış açısının sonucu olarak öğretmenlerin duygu durumları deneye değer bulunmayarak ikinci plana atılmıştır. Halbuki öğretmenin

duyguları öğretim sürecindeki etkililiği, öğrencilerin bilişsel ve duygusal aktivitelerini ve motivasyonlarını önemli oranda etkilemektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde tecrübe ettiği duygular öğretmenleri tarafından da hissedilmektedir (Trigwell, 2012). Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri duygusal uygulamalardır ve bu duygusal uygulamalar öğretim duygu durumları olarak ifade edilmektedir (Dilekçi, 2018). Öğretmenlerin eğitim öğretim süreci içerisindeyken hissettiği duygu durumları acıma, sevgi, umut, suçluluk, korku, gurur, hayal kırıklığı, öfke, haz alma, tükenmişlik, kaygı, bıkkınlık, üzüntü şeklinde belirtilmiştir. Söz konusu öğretim esnasında deneyimlenen duygular, günümüzde ayrıntılı olarak incelenmekte ve araştırmalara konu olmaktadır. Frenzel, Pekrun ve Goez (2010) araştırmalarında öğretmenlerin duygu durumları içerisinde bulunan kaygı, öfke ve haz alma duygularını incelerken Hong ve diğerleri (2016), bu duyguların yanına gurur duygusunu ekleyerek nicel çalışmalarda gurur duygusunun da çalışılabileceğini belirtmişlerdir. Frenzel ve diğerleri (2010) ve Hong ve diğerleri (2016) belirlediği öğretim duygu durumlarını belirlemek için geliştirilen ölçme aracına hayal kırıklığı ve umut duygularını ekleyen Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) literatüre öğretmenlerin duygularının belirlenmesine yönelik yeni bir ölçme aracı kazandırmıştır. Bu ölçme aracında incelenen öğretimsel duygu durumları aşağıda açıklanmıştır.

Kaygı; kişinin yaşadığı anda ve gelecekte nasıl meydana geleceği belirsiz olan; belki de gerçekleşme ihtimali bulunmayan öznel bir duruma ilişkin endişe ve tedirginlik duyma hali olarak tanımlanabilir (Şahin, 1985; Erskine, 2018; Kring ve Johnson, 2015). Öğretmenler, öğretim süreci içerisinde kaygı duyabilecekleri birçok farklı olay ve durumla karşı karşıya kalabilirler. Kaygı genel anlamda olumsuz bir duygu olarak görülmekle birlikte koruyucu, uyarıcı ve motive edici özellikleri de bulunmaktadır (Uşaklı ve Akpınar, 2015).

Haz alma; olumlu bir duygu olup zevk, memnuniyet ve coşku gibi duyguları içinde barındırır. Öğretmenler haz alma duygusunu yaşadıklarında işlerini daha coşkulu ve heyecan içinde yapmaktadırlar (Erdoğan, 2013). Pekrun (2009) taksonomisine göre haz alma duygusu, beklentiye dair veya sonuç odaklı olabilir. Dersine ön hazırlık yapan öğretmenin öğretim etkinliklerinin verimli geçeceğini düşünerek yaşadığı haz alma duygusu beklentiye dair haz alma duygusuna örnek olurken; öğretim süreci başarılı geçen bir öğretmenin ders sonunda yaşadığı haz alma duygusu sonuç odaklı haz alma duygusuna örnek olarak verilebilir.

Öfke; TDK (2009) 'da bireyin engellenmesi, incinmesi veya korkutulması durumunda oluşan saldırganlık tepkisi, hışım, hiddet olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf ortamında sergiledikleri uygun olmayan davranışlar karşısında öfke hissedebilirler. Fakat öğretmenler yaşanan bu öfke duygusunu kontrol altında tutabilmelidirler (Aslan, 2014).

Umut; geleceğe dair beklenen olumlu yönde değişim ve gelişimler olarak açıklanabilir (Özer ve Tezer, 2008). Gerçekçi ve yüksek umut düzeyine sahip kişilerin daha mutlu, sağlıklı ve başarılı oldukları söylenebilmektedir (Tarhan ve Bacanlı, 2016). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları umut geleceğe yönelik hedeflere ulaşma konusunda öğrencileri teşvik eden motive edici, harekete geçirici bir güç ve kaynaktır.

Gurur; TDK (2019)'da övünme olarak yer edinen gurur, öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim ortamında yaşadığı duygulardandır. Gurur duygusu, öğretmenlerin kendisini değerli, yeterli ve kıymetli hissetmeleri konusunda büyük bir önem taşımaktadır (Tarhan, 2014). Öğretmenler, öğrencilerinin ulaştıkları başarılarıdaki kendi emeklerini göz önünde bulundurduğunda gurur duygusu hissedebilirler (Hong ve diğerleri 2016).

Hayal kırıklığı; Ülkü (2012) tarafından beklenen bir durumun gerçekleşmemesi, umudun kırılması, bir şeylerin yolunda gitmemesi olarak ifade edilmektedir. Bireyin hayal kırıklığı yaşaması ne kadar korkutucu ise bir başkasına hayal kırıklığı yaşatması da o derece korkutucudur. Öğretmenler olumsuz bir duygu olan hayal kırıklığı duygusunu öğrenciler bir konuyu kavrayamadıklarında, gerekli olan emeği vermediklerinde veya ilgisiz ve kaba davranışlar sergilediklerinde yaşamaktadırlar (Levering, 2000; Pekrun, 2014; Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009).

2.1.3 İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Argon, 2015 yılında tamamladığı çalışmasında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin duygu durumlarına önem verip vermemelerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi Bolu ilinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 65 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin duygu durumlarını etkileyen değişkenleri belirlemek olarak ifade edilmiştir. Nitel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlere görüşme formları uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi türlerinden olan tümevarımcı yaklaşım ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen

sonuçlara göre öğretmenlerin duygu durumlarına etki eden değişkenlerin görev yaptığı ortam, yönetsel süreçler, öğretmen ve yönetici özellikleri, okul çevresi, iletişim ve akademik faaliyetler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin kişisel ya da örgütsel nedenlerle gerçek duyguları olan öfke, kızgınlık, üzüntü gibi olumsuz duygularını saklayarak mutlu ve huzurlu gibi davrandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin duygularının dikkate alınmamasının değersizlik hissi ve mutsuzluğu artırdığı belirtilmiştir. Araştırmada, yapılan işten keyif alınmasının sağlanması için yöneticilerin, öğretmenlerin duygularına önem vererek onların okul için değerli olduklarını vurgulamaları önerilmektedir.

Alpaslan ve Ulubey (2017) yaptıkları çalışmada amaç, Frenzel ve arkadaşlarının (2016) geliştirdiği Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması geçerlik ve güvenilirliğini incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemi Muğla ilinde görev yapan 280 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmen duygu ölçeğinin geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi hesaplanırken, güvenilirliği ölçmek için Cronbach alfa değerlerine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçlarına göre toplanan verilerin üç faktörlü model yapısı ile uyumlu olduğunu belirlenmiş, verilerin öğretmenlerin öğretim duyguları ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğruladığını ifade etmişlerdir. Ölçeğin genel olarak Cronbach alfa değerinin .82 olduğundan iyi derecede geçerli, verilerin kabul edilebilir bir aralıkta olduğunu belirtmişlerdir. Türk kültürüne uyarlanan TES'in sınıf içi uygulamalarda ve hizmet içi faaliyetlerde faydalı olabileceği ifade edilmiştir.

Dilekçi (2018), 2017-2018 yıllarında Bolu ilinde çalışan 1099 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ve öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin kişisel değişkenlere göre değişkenlik gösterip göstermediğini bulmayı amaçlamıştır. Çalışma betimsel olup ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak Hong ve diğerlerinin (2016) geliştirdiği AEQ-T ölçeğine araştırmacı tarafından hayal kırıklığı ve umut duygu boyutlarını da dahil ederek 6 boyut (gurur, kaygı, haz alma, umut, öfke ve hayal kırıklığı), 27 maddeden oluşan öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan bir diğer veri toplama aracı da öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğidir. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizi için non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Olumlu duygulardan haz alma duygusunun diğer olumlu duygular olan gurur ve umut duygusu boyutlarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken; olumsuz duygulardan da öfke duygusunun kaygı ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarına göre ortalamasının yüksek olduğu

görülmüştür. Araştırmacı, olumlu duyguların olumsuz duygulara oranla daha yoğun yaşandığını belirtmiştir. Diğer veri toplama aracı olan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans algıları ölçeğinden elde edilen sonuçlara bakıldığında ise olumlu ifadeler içeren en yüksek ortalama kişiler arası kültürel uyum gösterme boyutunda görülürken, olumsuz ifadeleri içeren en düşük ortalamanın problemlerle başa çıkamama boyutunda olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlere duygularını düzenleme ve yönetmeye yönelik eğitimler verilmesi, eğitim ortamlarının istendik şekilde düzenlenmesi, yöneticilerin öğretmenleri takdir ve ödül gibi unsurları kullanarak teşvik edebilmesi, başa çıkılamayan duygular ile ilgili uzmanlardan destek alınması önerilmektedir.

Argon ve Yılmaz (2019), Bartın ilinde görev yapan 248 öğretmenin katıldığı çalışmada destek algı düzeyi ve öğretmenlerin öğretim duygu durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel istatistiklerine göre hayal kırıklığı ve kaygı düzeyi düşük, umut duygusu yüksek, haz alma ve gurur duyguları çok yüksek düzeyde belirlenmiştir. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizi için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Örgütsel destek ile olumlu öğretim duyguları olan gurur, umut ve haz alma arasında pozitif bir ilişki görülürken olumsuz duygu durumları olan öfke, hayal kırıklığı ve kaygı arasında negatif bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin çok yüksek düzeyde gurur duygusu yaşadıklarında gerçekleştirilen öğretimden haz duydukları ve öğretmenliğin yüksek düzeyde umut verici olduğu bununla birlikte negatif duyguların daha az yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde yaşadıkları duyguların eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkilediğinden; okul yöneticilerinin karar almada öğretmenlerin beklentisini karşılaması, öğretmenlere destek olup onları takdir etmesi önerilmiştir.

Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2019), yaptıkları çalışmada Hong ve diğerlerinin (2016) oluşturduğu ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasını, hayal kırıklığı ve umut duygularının ölçeğe ilave edilerek yeniden düzenlenmesini ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de farklı illerde görev yapan 732 öğretmen oluşturmuştur. İlk olarak dilsel eşdeğerlik sağlanmış sonrasında bir uzman görüşüne tabi tutulmuş ve gerekli değişiklikler yapılarak ölçeğe yeni boyutlar eklemişlerdir. Ölçeğin son hali altı boyut ve yirmi yedi maddeden oluşmaktadır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin söz konusu verileri ölçmede yararlanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin olumlu duygularının sebepleri belirlenerek desteklenmesi,

olumsuz duyguların oluşmasını engelleyecek önlemlerin alınması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Yıldırım (2019), 2017 yılında Aksaray ilindeki okullarda çeşitli kademelerde görev yapan 633 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretim sürecinde öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimledikleri duyguların nasıl bir hiyerarşik yapıda olduğunu betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Akdoğan'ın (2016) geliştirdiği ve 54 maddeden oluşan duygu durum ölçeği kullanılmıştır. Okullarda olumlu duygulardan en çok ilgi, sabır ve sevgi; olumsuz duygulardan ise endişe, acıma ve hayal kırıklığı duygularının hissedildiği ifade edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin sıklıkla yaşadıkları duygulara bakıldığında ise araştırmacının karşısına ilgi, sevgi, güven, sabır, neşe, empati ve gurur duyguları çıkmaktadır. Araştırmacı, bu çalışmada elde edilen sonuçların kişisel beyana bakılarak belirlendiğini ifade etmiş ve yapılacak araştırmalarda kişisel beyanların yanında gözlem yapılmasını ve belirli zaman aralıklarındaki kişisel beyan tutarlılığına bakılmasını önermiştir.

Atmaca, Rızaoğlu, Türkoğlu ve Yaylı (2020) tarafından yapılan çalışmada Chen (2016) tarafından hazırlanmış olan öğretmen duygu envanterinin (TEI) yapı geçerliğini incelemek, bununla birlikte öğretmen duyguları, iş doyumu ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 yılları arasında Denizli, Uşak ve Afyon illerindeki okullarda farklı kademelerde görev yapan 564 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmen duygu envanteri (TEI) (sevinç, aşk, üzüntü, korku), Maslach Tükenmişlik Envanteri –Eğitimci Anketi, Minnesota İş Memnuniyeti Anketi kullanılmış ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi ve tahmin yöntemi olarak maksimum olabilirlik kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen duygu envanterinin beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Öğretmen duygu envanterinde duygu boyutlarının sırasıyla sevinç, öfke, üzüntü, aşk ve korku olarak sıralandığı görülmüştür. İş doyumu ile sevinç ve sevgi boyutları arasında pozitif ilişki görülürken; korku ve sevgi boyutları ile iş doyumu arasında orta düzeyde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişliği de sevgi, üzüntü ve korku boyutları tarafından orta düzeyde etki ile yordanmaktadır.

Şahin, Beyaztaş ve Bostancı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç, Chen'in (2016) geliştirdiği Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı alanlarda görevini icra eden 598 öğretmen oluşturmuştur. Veriler dijital ortamda hazırlanan bir ölçeğe aracılığı ile

toplanmıştır. 58 madde olarak hazırlanan ölçek açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde 26 madde içeren beş faktörlü ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte ölçeğin Türkiye’deki öğretmenler üzerinde uyum indeksinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurtseven (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç; Buric, Sliskovic ve Macuka’nın (2018) oluşturduğu Öğretmen Duygu Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını sağlamaktır. Mutluluk, gurur, sevgi, öfke, yorgunluk ve umutsuzluk duygularını içeren ölçme aracı, beşli likert tipte ve 35 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini farklı branş, kademe, eğitim düzeyine sahip ve farklı kurumlarda görev yapan 978 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Gerekli çalışmalar tamamlandığında ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen duyguları anketi kullanılarak öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları duyguların onları nasıl etkilediğinin araştırılabileceği ve görülmesi muhtemel problemlere çözüm getirilebileceği belirtilmiştir.

Sidekli (2021) tarafından yapılan araştırmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğretim süreci duygu durumları ile yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, okulun sosyo-ekonomik durumu, okul yerleşim yeri, öğretmenin hafta içi ve hafta sonu girdiği ders saati ve sınıf mevcudu arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. 40 farklı ortaokulda görev yapan 185 fen bilgisi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Nicel olan bu araştırmada, veriler Kişisel Bilgi Formu ve Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim öğretim süresince olumlu duyguları olumsuz duygulara göre daha sık aralıklarla yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.4. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Prosen ve diğerlerinin (2014) gerçekleştirdiği çalışmada amaç, öğretmenlerin sınıflardaki duygusal ifadelerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Slovenya’nın farklı bölgelerindeki 108 öğretmen oluşturmuştur. Duyguları tanıma ve açıklama üzerine verilen iki saatlik kurs tamamlandıktan sonra sınıflarda öğretmenlerin duygularının ve öğrencilerin tepkilerinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Bunun için 5’li likert tipi ölçek kullanarak kayıt

tutulmuş, bu kayıtlarda duyguların sözel ifadesine yer verilmekle birlikte öğretmenlerin mimik, ses tonu gibi sözel olmayan davranışsal duyguları da gözlemlenmiştir. Duyguları tanımlamak amacıyla t testi ve tanımlayıcı istatistikler kullanmışlardır. Hoş duyguların diğerlerine göre 2 kat daha fazla görüldüğü ifade edilmiştir. Elde edilen verilere göre en sık ifade edilen duygular neşe ve öfke olarak karşımıza çıkmaktadır. Neşe duygusunda öğrenci-öğretmen etkileşimi yüksek iken öfke duygusunda etkileşimin az olduğu belirtilmiştir. “Öğretmenlerin duygularını düzenleyebilme” üzerine bir eğitim programı geliştirip bu programı uygulamanın öğretmenlerin duygularını düzenleyebilmesinde olumlu etki sahibi olabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Hagenauer, Hascher ve Volet (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenme ortamındaki öğrenci davranışlarına ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye bakılarak öğretmen duygularının öncüllerinin araştırılması amaçlanmıştır. Nicel olan bu araştırmanın örneklemini Avusturya’daki 11 farklı okuldan 132 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak için Frenzel ve diğerlerinin (2010) hazırladığı, öğretmenlerin kaygı, zevk ve öfke duygularını belirlemeyi amaçlayan anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve öğrencilerine karşı olan davranışları incelenmiş, bununla birlikte Öğrencilerin Sınıfa Katılımı Ölçeği kullanılarak aralarındaki ilişki irdelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim sürecindeki duygusal deneyimlerinin, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesini büyük ölçüde etkilediği belirtilmiştir. Öğrencilerin sınıf ortamına katılımı ve disiplinin, öğretmenin sevinç, kaygı ve öfke duygusu yaşamasında önemli yordayıcılar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sevinç duygusunu yordadığı fakat beklenenin aksine öfke ve kaygı duygularını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz ve Klassen (2016) çalışmalarında öğretimle en alakalı olduklarını düşündükleri üç duyguyu (zevk, öfke ve kaygı) değerlendirmek için dört maddelik ölçekler geliştirmişlerdir. Ölçekler 944 öğretmenden veri toplanarak geliştirilmiştir. Güvenirlilik, geçerlilik, diller arası eşitlik açısından tüm ölçeklerin güvenilir olduğu belirtilmiştir. Araştırmalar 3 kısımda gerçekleştirilmiştir. Çalışma 1 de Almanya’nın Bavyera eyaletinden 414 Öğretmen, çalışma 2 de 85 öğretmen, çalışma 3 de ise Kanada’ dan 377 öğretmenin katıldığı belirtilmiştir. Geliştirilen ölçeğin maddeleri öncül odaklı duygu düzenleme ve tepki odaklı duygu düzenlemeye yönelik oluşturulmuştur. Öğretmenlerin duygularını düzenleyebilmelerinin olaylarla başa çıkabilme ve müdahale edebilme konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin

haz alma duygusunu kaygı ve öfke duygusuna göre daha fazla deneyimlediği sonucuna ulaşmışlardır.

Hong, Heddy, Ruan, You, Kambara, Nie ve Monobe (2016) çalışmalarında, Frenzel ve diğerlerinin (2010) geliştirdiği başarı duyguları ölçeğinde yer alan öfke, kaygı ve öğretimle ilgili zevk boyutlarına gurur ve hayal kırıklığı boyutlarını ekleyerek doğrulamayı amaçlamışlardır. Ayrıca bu araştırmada öfke, kaygı ve zevk ile ilgili çalışmaları Asya bağlamında (Japonya ve Güney Kore) doğrulamayı amaç edinmişlerdir. 150 Japon öğretmenden toplanan veriler açımlayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş, sonrasında Güney Kore’ den 208 öğretmen çalışmaya dahil edilerek doğrulayıcı faktör analizi ile çapraz doğrulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda keyif, gurur, öfke ve endişe duygularının kabul edilebilir tutarlılık ve açık faktör yapısına sahip oldukları görülmüştür. Hayal kırıklığına sebep olan öğelerin güvenilirliğinin düşük olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın öğretmen duyguları ile ilgili deneysel sonuçlar ortaya koyduğunu, öfke ve hayal kırıklığı arasında bir ayrım geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Jiang, Vauras, Volet ve Wang (2016), yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili pozitif veya negatif duyguları ile öğretmenlerin duygu düzenleme teknikleri ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Finlandiya’nın uluslararası bir ortaokulundan 7-9. sınıflarda 53 ortaokul öğrencisi ve 4 öğretmen oluşturmaktadır. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmada öğrencilere anket uygulanırken öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinin öğretim esnasında duygularını gösterme sıklığını 5’li Likert ölçeği ile derecelendirmişlerdir. Görüşme soruları öğretim sırasında öğretmenlerin duygusal deneyimlerini ve duygularını düzenleme stratejilerini düşünmelerini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Öğretmen duyguları şefkatli, kızgın, sinirli, gergin, mutlu, ilham verici, sevecen, dikkatsiz olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri ise beş kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; durum seçimi (kızgınken öğrenci ile konuşmaktan kaçınmak), durum değiştirme (mola vermek, teneffüste öğrenci ile konuşmak), dikkat dağıtma (öğrenci çalışmalarına ya da öğrenme kazanımlarına odaklanmak), bilişsel değişim (empati, yeniden değerlendirme) ve bastırma (olumsuz duyguları gizlemek) şeklinde sıralanabilir. Bastırma stratejisinin öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu bir şekilde gelişimini engelleyeceğini ifade etmişlerdir. Yeniden değerlendirmenin olumlu duyguları arttırmakla birlikte olumsuz duyguları azaltmada bastırma davranışına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Rodrigo-Ruiz (2016), tarafından yapılan çalışmada amaç, öğretmenlerin öğretim süresindeki duygularının öğrencilere etkilerini literatür taraması yöntemi kullanarak incelemektir. Literatür taraması yapılırken incelenen 15 çalışmanın on tanesi niceldir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin duygularının öğrencilerin motivasyonlarını, akademik performanslarını, duygusal yetkinliklerini, sosyal davranışlarını, duygularını, sınıf disiplini etkilediğini göstermektedir. Seçilen çalışmaların her birinde öğretmen duygularının öğrenciler üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu duygularının öğrenciler üzerinde pozitif, olumsuz duyguların ise öğrenciler üzerinde negatif bir etki oluşturduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında bir istisna olarak öğrencilerin düzeltilmesi gereken davranışlarında olumsuz duyguların (öfke gibi) olumlu etkilere; bazı olumlu duyguların ise (acıma ve sempati gibi) olumsuz etkilere yol açabildiği belirtilmiştir. Bu sebeple kullanılabilecek en uygun stratejinin olumsuz duyguları gizlemek veya bastırmak değil onları amaca hizmet edecek şekilde ve tutarlı bir biçimde ifade etmek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin duygusal düzenlemelerini sağlamalarının ve önceden belirlenen hedefle duygularını kontrol altında tutmalarının etkili bir öğretim süreci için gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Chen (2019) tarafından yapılan çalışmada amaç, öğretmen duygu envanteri (TEI) ile öğretmenlerin duygularını nasıl algıladığını belirlemekle birlikte TEI ve ATI ölçekleri kullanılarak öğretmen duygularının, öğrenme yaklaşımları ile ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Çin’ den 43, Hong Kong’dan 12 ilkokuldan 1830 öğretmen oluşturmuştur. Analizler için yapısal eşitlik modellemesi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Tanımlanan öğretmen duygu ölçeği modeli, sevinç ve sevgi olmak üzere iki olumlu duygu ve korku, öfke, üzüntü olmak üzere üç olumsuz duygunun yer aldığı beş faktörlü bir modeldir. Öğretim yaklaşımı bilgi aktarımı, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci odaklılık başlıkları altında sınıflandırılmış ve öğretmen duygularının bu yaklaşımlarla ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin olumsuz duygular yaşama sebepleri; emeklerinin okul yöneticileri tarafından görülmemesi, meslektaşları ile yaşadıkları sağlıklı rekabet, kamuoyu ve veliler tarafından yanlış anlaşılmaları, yoğun eğitim reformları ve ağır iş yükü olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin olumlu duygular yaşaması, okul yöneticilerinden ve velilerden destek aldıklarında, meslektaşları ile iş birliği yaptıklarında mümkün olmaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda; öğrenci merkezli yaklaşımın öğretmenlerin olumlu duygularını artırdığı, bilgi aktarımının ise olumsuz duygulara sebep olduğu görülmüştür.

Adams (2020) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının öğretmen duygu becerileri ve öğretme stilleri ile ilgilidir. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve bölümleri ile öğretmen duygu becerileri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi kurmaktır. Veri toplamak için Frenzel ve diğerlerinin (2016) geliştirmiş olduğu üç faktörlü (zevk, öfke ve kaygı) duygu becerileri ölçeği ve öğretim stilleri ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları ele alındığında öğretmen adaylarının duyguları ile öğretim stilleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve bölüm gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının duygu becerileri üzerinde bir etkisi olmadığı görülürken yaş olarak daha büyük öğretmen adaylarının daha fazla duygu becerileri sergiledikleri ifade edilmiştir.

2.2. Meslek

Meslek, kuralları toplum tarafından belirlenmiş, bireylerin hayatını devam ettirebilmek için yaptığı ve belirli bir eğitim sonucunda elde edilen bilgi, beceriler temelinde gerçekleştirilen etkinlikler şeklinde tanımlanabilir (Yanikkerem ve ark. 2004). Bireyin sosyal kimliğinin en önemli kaynağı olan meslek, bireyin toplumda bir yer edinmesini, başkaları ile ilişki kurmasını, işe yaradığı duygusunu yaşamasını ve çevresinden saygı görmesini sağlar (Kuzgun 2000). Meslek, bireylerin temel seviyedeki ihtiyaçlarını karşılamasına olanak sağlamakla birlikte kişilerin bireysel, toplumsal, sosyal ve ekonomik alanda yaşamlarını düzenler (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Bireysel anlamda meslekler, bireylerin toplum içerisindeki yaşantısını büyük oranda etkilemektedir. Çalışmaları karşılığında aldıkları ücretler bireyin yaşadığı semti, edindiği sosyal çevreyi, yaşam kalitesini, evlendiği kişiyi hatta çocuklarının okul seçimini etkilemektedir. Durumun bu şekilde olması, mesleklerin bireysel açıdan önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte yapılan mesleğin özelliklerine göre kişilerin yaşam tarzları, hayata bakış açıları, duygu ve düşünceleri zamanla değişebilmektedir. Bu farkı görebilmek için polis, bankacı, doktor ve öğretmenlik mesleklerini yapan bireyleri karşılaştırmak yeterli olacaktır (Eke, 1987).

2.2.1. Meslek Seçimi

Meslek seçimi, kişilerin yaşamında önemli yer tutan bir durumdur. Kişi meslek seçimi yaparken kendine bir hayat tarzı belirlemekte, seçtiği yolda da başarılar elde ederek kendini çevresine kanıtlamaya çalışmaktadır. Bireylerin mesleklerini kendi ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda seçtiklerinde başarılı, azimli ve mutlu oldukları görülmektedir. Birey, kendi yeteneklerini, ilgi ve isteklerini göz ardı ederek rastgele bir meslek seçimi yaptığında ise verimsiz, başarısız ve mutsuz olmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda birey, mesleğini seçerken kendi özellikleri ile mesleğin gereği olan özelliklerin uyuşması hususunda özenli olmalıdır (Yanikkerem ve ark., 2004). Meslek, yalnızca maddi kazanç elde etmek için kullanılan bir araç olmamakla birlikte bireyin var olan yeteneklerini kullanması, geliştirmesi ve kendini gerçekleştirmesi için bir yoldur. Kişinin stres adı verilen iş hastalığına tutulmaması kendisini mutlu eden bir iş yapması ile doğrudan ilişkilidir (Ünalın, 2005). Super, mesleklerin kişilerin kimliği ve kendilerini ifade ediş biçimi olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle meslek seçimleri kişiliğin dışavurumudur (Kepçeoğlu, 1994). İlgili araştırmalara göre, meslek seçiminde etkili olan unsurlar incelendiğinde kişilik özelliklerinin yanında kişinin yaşadığı çevre, gittiği okullar, öğretmenleri, ailesinin mesleki statüsü gibi faktörlerin etkili olabildiği görülmektedir (Dağ, 2010).

Meslek seçimi ilgi, istek, yetenek, değerler, aile, öz yeterlilik ve rastlantı faktörlerinden etkilenmektedir. Yapılan bir araştırmada, üniversitede hemşirelik bölümünü tercih eden öğrencilerin bu seçimlerinde iş bulma imkanının yüksek olması, çevre tarafından mesleğe duyulan ilgi, bölüme giriş puanının düşük olması, mesleğin saygıdeğer bir yerde olması, maddi kazancının iyi olması, bireyin mesleğinin gereklerini yaparken özgür hissetmesi, eğitiminin kolay ve çalışma şartlarının rahat olması gerekçelerinin olduğu belirlenmiştir (Altun, 2000). Farklı bir araştırmada ise üniversitede ebellek, hemşirelik ve sağlık memurluğu bölümlerinde eğitim gören kişilerin bu mesleği seçme nedenlerine bakıldığında tanınmış bir meslek olması, mesleğe duyulan özel ilgi, giriş puanının düşük olması, çevrenin önerisi, kariyer sahibi olma isteği karşımıza çıkmaktadır (Yanikkerem ve ark. 2004).

2.2.2. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim sistemlerinin temelde yer alan hedefi, o ülkede bulunan nitelikli insan gücünü yetiştirip geliştirmek ve vatandaşlarına yurttaşlık eğitimi sunmaktır. Bu hedefin gerçekleşebilmesi amacıyla eğitim sistemlerinin tümü, yetiştirmek istediği ideal insan tipini, var olan eğitim felsefelerini ve insan gücü politikalarını göz önünde bulundurarak belirleyip, eğitim-öğretim faaliyetlerini hedefe yönelik düzenlemektedir (Akyüz,1987). Eğitimin gerçekleştirildiği temel toplumsal kurumlardan olan okulların başrolü şüphesiz öğretmenlerdir (Altınok, 1999).

Öğretmen, bir öğrenme aracı, disiplini sağlayan, sınavlar yaparak değerlendirmelerde bulunan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve temsilcisi olmakla birlikte öğrenci danışmanı, toplumsal katılımcı, meslektaş ve güvenilir bir kişidir (Balci, 1991). Eğitimin en önemli elemanlarından biri olan öğretmenler, bir ülkenin kalkınmasında, toplumun kültürel değerlerinin yeni nesillere aktarılmasında, bireylerin sosyalleşip toplumsal hayata hazırlanmasında, toplum huzurunun ve sosyal barışın sağlanmasında ve eğitimin temel amacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde başrolü oynadığı söylenebilmektedir (Özden, 1999).

Öğretmenlik mesleği, toplumun ihtiyaçları gereği ortaya çıkan sosyal, ekonomik, bilim ve teknolojik olmak üzere boyutları olan bir iş, uğraştır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Demirel ve Kaya'ya göre öğretmen, bir neslin öğrenmesi gereken bilgilerin onlara aktarılması sorumluluğunu topluma karşı üstlenen kişidir. Öğretmenlik mesleği ise güncel ve kaliteli bilgiyi aktarabilme işinin hayata geçirildiği mesleği ifade etmektedir (Demirel ve Kaya, 2002). Öğretmen, sadece eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen değil aynı zamanda bu iki olgunun gerçekleştirilme sürecindeki yönetimle de ilgilenen kişi olmalıdır. Öğretmenlerde olması beklenen temel özellikler vicdan, sabır, bilimle barışıklık olarak ifade edilebilir (Karşı ve Güven, 2011).

2.2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Çocuk sevgisi, öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin özellikleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Çocuk sevgisinin eksikliği veya olmayışı öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen kişilerin hem mesleği sevmemelerine hem de meslekte başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Öğretmenin hitabet, diksiyon ve çocuk gelişimi gibi konularda bilgi birikimine

sahip ve yetenekli olması gerekmektedir. Bir öğretmenin çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olması, çocukların belli başlı ve görülmesi muhtemel sorunları olması durumunda nasıl davranılacağı, sürecin yönetimi, sabırlı ve hoşgörülü davranma ve duyguları kontrol edebilme gibi özellikleri de içinde barındırmaktadır. Bununla birlikte öğretmen, öğrenciler için bir örnek, rol model oluşturmaktadır. Öğretmen, sağlam bir karaktere sahip olmak, kendi yaşantısına ve davranışlarına dikkat etmek durumundadır (Eskicumalı, 2011).

Öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etme, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygun ortam hazırlama, etkili öğretim yöntemleriyle öğrencinin öğrenimine destek olma gibi özelliklere sahip olan ve buna inanan öğretmen başarılı öğretmendir (Orhan, 2005). Öğretmen, bilgisini ve tecrübesini aktaran, yenilenmeyi öğreten, gelişim sağlamada destek olan, rehberlik eden bir öğretim sistemi izlemelidir (Terzi ve diğerleri, 2003). Bunların gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin gerekli yetkinliklere sahip olması, sorumluluklarını bilip yerine getirmeye çalışması gerekmektedir. Koşar ve diğerleri tarafından 2003'te yapılan bir çalışmada nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- 1) Öğrencilere karşı adil ve şeffaf olma
- 2) Öğrencilerin gereksinim ve beklentilerini dikkate alma
- 3) Bilimsel yöntemleri kullanarak eğitimle ilgili sorunları araştırabilme
- 4) Bireysel farklılıkların eğitimdeki yerini dikkate alma
- 5) Kendini güncel tutabilme, yenilik ve değişimlere açık
- 6) Toplumda yaşanan değişimleri anlayıp yorumlayabilme
- 7) Eğitim teknolojisinde yaşanan ilerlemeleri yakından takip etme
- 8) Araştırmacı bir ruha sahip olma
- 9) Yüksek başarı beklentisi

Çelikten ve Can tarafından *İdeal Öğretmen* konusunda uygulamalı bir biçimde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına bakıldığında “İdeal Öğretmen” kavramı kapsamında öğretmenin öğrencilere karşı hoşgörülü, güler yüzlü, güvenilir, adil ve dürüst, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için rehber olması yer almaktadır (Çelikten ve Can, 2000).

2.2.4. Öğretmen Roller

Rol, belli hak ve sorumluluklar çerçevesinde yapılanmış bir grup içerisinde yer alan özel bir konum olarak tanımlanabilir (Akyüz,2001). Tezcan'ın (1997) yaptığı tanıma göre ise rol, birbiri ile ilişki içinde bulunan belli başlı davranış örnekleri, toplumsal bir işlev çevresinde toplandığında ortaya çıkan toplumsal bir durumdur. Rol kavramının toplumsal yanıyla birlikte kültürel yanı da mevcuttur. Çünkü toplum yapısının belirli gereksinimleri bulunmaktadır. Söz konusu gereksinimler, belli başlı durumlarda bireylerden beklenen davranışların genel hattını belirler (Akyüz, 2001).

Öğretmen ögesinin eğitim süresince ve toplumsal hayat içindeki rollerinin birden fazla boyuta sahip olduğu bilinmektedir (Özyurt,1999). Öğretmenin mesleki, vatandaşlık, anne-baba, eş, evlat gibi çeşitli rolleri bulunmaktadır (Öztürk, 2005). Mesleki roller içerisinde de üstlendiği farklı roller yer almaktadır. Öğretmenin mesleğini uygulama sürecinde çeşitli rollere sahip olması; bir doktorda bulunan hastalığı teşhis ve tedavi etme, meslektaşlarıyla iş birliği yapma ve hastaya moral verme gibi farklı rollere sahip olmasına benzetilebilir. Bu rolleri yalnızca bilgi aktarmaya indirgemek veya öğrenme ortamı ile sınırlamak öğretmen rollerini anlamakta yetersiz kalacaktır. Öğretmenlerden beklenen roller ise şu şekilde sıralanabilir (Celep, 2004):

1. Temsilcilik: Öğretmen kendisinin de içinde bulunduğu öğretmen meslek grubunu temsil eder.
2. Liderlik: Beraber olduğu öğrenci grubunda liderlik rolünü üstlenir.
3. Bilgi Kaynaklığı: Öğretmen uzman olduğu alan ile ilgili bilgileri öğretmek ve aktarmak ile yükümlüdür.
4. Arabuluculuk: Öğretmen, kişiler ve gruplar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklarda arabuluculuk rolü üstlenir.
5. Hakemlik: Öğretmenin, eğitim ortamlarında belirlenen kuralları uygulama ve kontrol etme sorumluluğu bulunmaktadır.
6. Yargıçlık: Öğretmen, yaşanan farklı durumlarda iyiyi kötüden, haklıyı haksızdan, suçluyu suçsuzdan ayırarak adaleti sağlamak durumundadır.
7. Eğiticilik/Disiplincilik: Öğretmen, eğitimde amaçlanan bilgi, beceri ve tutumları öğrencilerle paylaşmakla sorumludur.

8. Ana-Babalık: Öğretmen, özellikle ilkököl ve okul öncesinde öğrencilerin problemleriyle ilgilenir, gerekli gördüğü durumlarda öğrencilere ebeveyn olma rolünü de üstlenir.
 9. Rehberlik/Sırdaşlık: Öğretmen, öğrencilerin gizli tutulması gereken bilgilerini saklar ve problemlerine çözüm bulmaları konusunda öğrencilere yardımcı olur.
 10. Danışmanlık: Öğretmen, belli başlı konularda öğrencilerine danışmanlık, yol göstericilik, rehberlik görevlerini üstlenir.
 11. Yöneticilik: Öğretmen, sınıf yönetimini ve planlı ders işlenmesini sağlamakla sorumludur.
 12. Öğreticilik: Öğretmen, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları yönünde bilgi aktarma rolü üstlenir.
- Öğretmenlerin içinde bulundukları durumlara göre, gerektiğinde bu özelliklerin birini ya da birkaçını uyguladıkları görülmektedir. Bu durumlar kademelere göre değişmektedir; ilkököl, ortaokul ve lise dönemlerinde farklı roller üstlenmektedirler (Gür, 2010).

2.2.5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık

TDK'ye (2021) göre hassaslık ve duyarlı olma gibi anlamlara gelen duyarlılık Uygun'a (2008) göre sonradan kazanılabilen bir durumdur. Meslekli duyarlılıkta ise mesleğe olan yatkınlık durumuna bakılır. Yatkınlık, bireylerin sahip oldukları mesleklerine yönelik istekli olma ve meslekî saygınlık kavramları ile ifade edilebilir. Örnek olarak, öğretmenlerin maaşının yetersiz olduğu düşüncesine sahip bir kişinin öğretmenlik mesleği konusunda gönüllü olması mesleki duyarlılığa sahip olması ile açıklanabilir (Uygun, 2008). Bireylerin, duyarlılık seviyelerine paralel olarak olumlu veya olumsuz davranışlarda bulunmaları muhtemel olduğundan; mesleki başarı ve doyumları ile ilgili fikir edinebilmek için meslekleri hakkındaki duyarlılık düzeylerine bakılabilir. Bu durum, mesleğe yönelik duyarlılığı yüksek kişilerin öğretmenlik mesleğine seçilmelerinin önemini ortaya koymaktadır (Uygun, Şahin & Okur, 2010).

Mesleki duyarlılık, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz yeterlik inançlarını gösteren nitelikleri içermektedir (Uygun, 2016). Mesleki duyarlılık, duyarlılığın bir alt dalı olan öz duyarlılık ile yakından ilgili bir kavramdır. Öz duyarlılık, kişilerin kendi duygularını far edip kabullenmesi, olumlu veya olumsuz her koşulda kendine karşı anlayışlı olması ve olayların doğal bir süreç olduğunu kabul ederek yaşama şeklinde

açıklanabilir. Tutum ise duyarlılıkla ilgili olan diğer bir kavramdır. Karşılaşılan zorluklara rağmen kararlı bir şekilde mesleği seçme ve devamını getirebilme tutumunu gösteren bir bireyin mesleki duyarlılığının geliştiği söylenebilmektedir (Uygun ve diğerleri, 2010).

Öğretmenlik mesleğinin seçilmesiyle birlikte mesleğin beraberinde getireceği sorumluluğun, rollerin, statü algısının bilinmesi de duyarlılığı etkilemekte ve belirlemektedir. Kişinin mesleğini bilinçli olarak yapması mesleki başarı düzeyini artıracaktır. Eğitimin hayatımızdaki yeri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik mesleğinde duyarlılığı yüksek bireylerin bu mesleği seçmesi diğer mesleklere nazaran daha fazla önem taşımaktadır (Uygun, 2008).

2.2.6. İlgili Çalışmalar

Aydın ve Sağlam'ın (2012) yaptığı çalışmada, farklı bölümlerde eğitim alan ve son sınıfta olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından tespit etmek ve bu tutumlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel yöntem türlerinden biri olan tarama metodu kullanılmıştır. Veriler toplanırken, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde son sınıfta eğitim alan 132'si kız, 113'ü erkek toplamda 245 öğrenciye öğretmenlik mesleğine yönelik tutum anketi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrencilerin, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında tutumlarının daha olumlu olduğu görülürken; eğitim aldıkları bölümü tercih etmedeki etkenlere göre incelendiğinde öğretmenliği kendini geliştirmek için seçenlerin, mecburiyetten öğretmenliği seçenlere göre ve annelerinin eğitim seviyesine göre incelendiğinde ilkökul mezunu olan annelerin çocuklarının, ortaöğretim veya yükseköğretim mezunu olan annelerin çocuklarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha pozitif olduğu belirlenmiştir.

Durmuşoğlu ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada Azeri ve Türk vatandaşı olan öğrencilerin mesleki tutumları tercih sırası, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 176 Türk, 290 Azeri olacak şekilde toplam 466 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda Türk erkek öğrencilerle Türk kız öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark görülürken, Azeri kız öğrencilerle Azeri erkek öğrenciler arasında mesleki tutum anlamında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Sandıkçı'nın (2011) yaptığı araştırmada amaç, Beden eğitimi öğretmenliği bölümü ve farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve yeterlik algısı düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma sonucunda, beden eğitimi bölümünde eğitim alan öğretmen adayları ile diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının mesleki tutumları arasında beden eğitimi öğretmen adayları lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Kadınların mesleklerine olan bağlılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilirken yeterlilik algısının akademik başarı durumuna göre değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir.

Pektaş ve Kamer (2011), yaptıkları araştırmada Fen bilgisi alanında eğitim alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını farklı demografik değişkenler bağlamında incelemişlerdir. Elde edilen bulgular cinsiyet açısından incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu görülürken en yüksek tutum puan ortalamasının Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olan öğrencilerde olduğu ortaya çıkmıştır. Anne babası üniversite mezunu olanların ve dördüncü sınıfların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumsuz anlamda değiştiği sonucuna da varılmıştır.

Demirtaş ve diğerleri (2011) tarafından, örneklemini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinden 380 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada amaç, öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek ve öz yeterlilik inançları ile tutum arasındaki ilişkinin düzeyini tespit etmektir. Ulaşılan bulgular neticesinde, öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları öğrenim görülen program ve cinsiyet değişkenlerine göre bakıldığında bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık görülürken, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar açısından bakıldığında ise belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlilik inançları arasında düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Boran ve Yanpar Yelken (2020) tarafından Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile Mersin Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında öğrenim gören öğrencilerin etkili öğretmenlik özelliklerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarını tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. Örneklemini 495 (345 kadın, 150 erkek) öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik duyarlılıklarının oldukça yüksek olduğu ve yalnızca öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümlere göre anlamlı farklar görüldüğü sonucuna varılmıştır. Katılımcıların

cinsiyeti, ebeveynlerinin eğitim durumu, hangi liseden mezun oldukları ve öğretmenlik mesleği tercih sırası gibi diğer değişkenler açısından bakıldığında etkili öğretmen özellikleri ve mesleğe yönelik duyarlılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediği belirtilmiştir. Katılımcıların etkili öğretmen olma özelliklerine sahip olma düzeyleri ile mesleğe yönelik duyarlılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yakar ve Yelpeze'nin (2019) yaptığı çalışmada amaç, farklı bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bir devlet üniversitesinin farklı fakülte ve sertifika programlarında öğrenim gören 786 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki, öğretmen öz yeterlilik algısı açısından incelendiğinde ise ilahiyat fakültesindeki öğretmen adaylarının diğerlerine göre anlamlı oranda düşük bir düzeye sahip oldukları belirtilmiştir.

Kuyumcu ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada, Kars ilinde görevini icra eden öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın nicel olan kısmının örneklemini Kars ili ve köylerinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 1301 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel kısmının örneklemini belirlemede, amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bundan dolayı nitel veriler, örneklem içerisinden tesadüfi yöntem kullanılarak seçilmiş 42 öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Çalışma yapılırken öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla; Ünişen ve Demirel'in (2018) geliştirdiği ve içerisinde 28 madde olan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında; değer verme ve ilgisizlik algıları açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu, öğretmenlerin yaşları ile ilgisizlik boyutuna yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ilgisizlik boyutu algılarının 26-30 yaş grubu öğretmenlerden daha düşük bulunduğu, yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir.

2.3. Kişilik Kavramı

Bireylerin düşünce biçimleri, hisleri, dış görünüşleri, davranışları, yetenek ve ilgileri, yaşananları değerlendirme biçimleri ve bu olaylara verdikleri tepkiler çok çeşitlidir. Bu çeşitliliğe sebep olan etken genellikle bireyin kişilik özellikleridir. Yaşanan bir olaya farklı kişilerin farklı şekillerde tepki vermesi de yine kişilik özelliklerinin farklılığından kaynaklanmaktadır. Bireylerin yaşadığı çevre, aldıkları eğitim ve içinde bulundukları kültürel ortam aynı olsa bile bu insanların aynı olaylara farklı tepkiler verebildikleri görülmektedir. Kişilik, bireylerin çevresiyle olan ilişkilerini etkileyen, iç dünyasını ve davranışlarını şekillendiren önemli bir değişkendir (Durna,2010).

Kişilik kavramı, bireyin sosyal yaşamının önemli bir bölümü olarak yüzlerce yıldır ilgi görmüştür. Fakat bilimsel anlamda gelişimi, kişilik psikolojisinin diğer sosyal bilim dallarından farklı bir bilimsel disiplin olarak görülmesiyle 1930'lu yıllarda başlamıştır (Mc Adams, 1997). Latince 'de maske anlamına gelen persona kelimesinden türeyen kişilik kavramı, kişiler arasındaki fark, tiyatro oyunlarındaki kişilerin maske altındaki farklı ses ve davranışlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur (Yanbastı, 1990).

Kişilik, insanı diğerlerinden ayıran kalıtsal ve sonradan kazanılan, bireyde devamlı görülen özelliklerin tümüdür (Taymur,2012). Erdoğan (1991), kişilik kavramını bireyin bedensel ve zihinsel özelliklerinde var olan farklılıklar ve bu farklılıkların bireyin düşüncelerine ve davranışlarına yansımaları şeklinde tanımlamıştır. Carrel ise kişiliği doğrudan insanın kendisi olarak açıklar. Her birimize küçüklüğümüzü ve gücümüzü veren odur (Carrel 1973). Kişilik, sürekli olarak iç ve dış uyaranların etkisi altında kalmakta olup, bireyin biyolojik ve psikolojik, doğuştan var olan veya sonradan kazanılmış yeteneklerinin, güdülerinin, ilgi ve isteklerinin, alışkanlıklarının, duygu ve davranışlarının tamamını kapsamaktadır (Tınar, 1999).

Bazı kişilik kuramcıları, kişiliğin varsayımlara dayandığını, kişiliği oluşturan tüm özelliklerin dışarıdan izleyip anlaşılamayacağını, bunların büyük bir kısmının bireyin iç dünyası ile ilgili olduğunu belirterek, insanı incelemek yerine kişilerarası ilişkilerin incelenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bakış açısıyla incelendiğinde kişilik, ancak, birey çevresiyle ilişki durumundayken ortaya çıkar (Dal,2009; Yurtseven,2012). Bununla birlikte Taymur, kişinin hafızası, dış görünüşü, ses tonu ve konuşma biçimi, olaylara tepkisi, ilgi alanları vb. gibi birçok özelliğinin bu bireyin kişiliği ile ilgili birtakım bilgiler sağladığı görüşünü taşımaktadır.

2.3.1. Kişilik Özellikleri

Kişilik, kişinin sürekli ve tutarlı olarak, kendine has davranışlarının tamamı olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 2009). Aile yaşantısı, iş çevresi ve sosyal çevrenin kişilik gelişiminde büyük etkisi bulunmaktadır. Kişiler bu çevreye uygun amaçlar doğrultusunda hareket ederek kişilik gelişimlerini şekillendirirler. Bu amaçların doğruluğu yanlışlığı, iyiliği kötülüğü ortama bağlı olarak değişirken bu durumun bireylerin kişiliklerinin farklı yapıda olmasını büyük oranda etkilediği söylenmektedir (Erdoğan, 1991).

Kişilik özelliklerini tanımlayan bir sınıflandırma için yapılan araştırmaların ilk aşaması, lisanda kendine bir yer edinmiş ve kişilik özellikleriyle ilgili olan kelime ve sıfatların tespiti olmuştur (Salgado, Viswesvaran ve Öneş, 2001). Bireyleri kişilik özellikleri bakımından nitelemek gerekirse; samimi, umursamaz, sabırlı, sakin, telaşlı, neşeli, rekabetçi, kibar, iddiacı vb. sıfatlar kullanılabilir (Özsoy ve Yıldız, 2014). Bu sıfatların çalışılması kişiliği tamamen kapsamamakla birlikte, bu yaklaşımın kişiliği incelerken geniş bir perspektif sunduğu söylenmektedir (Somer, 1998).

Yirminci yüzyılın başlangıcından bu yana, kişilik özelliklerinin boyutlarını belirlemek amacıyla çeşitli faktör analizi çalışmaları yapılmıştır (Salgado, Viswesvaran ve Öneş, 2001). Goldberg (1981), sıfatları temel alarak gerçekleştirdiği çalışmasında diğerlerinin önüne geçen beş önemli faktör olduğunu ifade etmekte ve çoğu kişilik kavramının söz konusu faktörler etrafında sınıflandırılabileceğini belirtmektedir.

Beş faktör kişilik modelini tanımlarken duygusal denge, dışadönüklük, açıklık, geçimlilik ve sorumluluk boyutları karşımıza çıkmaktadır. Bu boyutları açıklayan Türkçe’de en sık görülen davranışsal sıfatlar şu şekildedir (Somer ve Goldberg, 1999).

- a. Dışadönüklük (Extraversion): Samimi, hareketli, neşeli, heyecanlı (dışadönük olan); yalnızlığı tercih eden, sakin, mesafeli, içedönük (dışadönük olmayan)
- b. Açıklık (Openness): Yaratıcı, farklı görüşlere açık, analitik, duyarlı (açık olan); geleneksel, farklı görüşlere kapalı, gerçekleri savunan (açık olmayan)
- c. Duygusallık (Emotional Stability): Özgüvenli, rahat, sabırlı, strese toleranslı, eleştiri alabilen (olumlu duygusal özellikler); gergin, endişeli, çekingen (olumsuz duygusal özellikler)
- d. Geçimlilik (Agreeableness): İş birliği yapabilen, alçak gönüllü, anlayışlı (geçimli olan); inatçı, şüpheli, rekabetçi (geçimsiz olan)

e. Sorumluluk (Conscientiousness): Düzenli, azimli, hırslı, titiz (sorumluluğu yüksek); dikkatsiz, plansız, düzensiz (sorumluluğu düşük)

Kişilik özelliklerini ölçmek üzere oluşturulan birçok kişilik envanteri ya beş faktör boyutlarını ölçmekte ya da söz konusu boyutlarla arasında yüksek oranda ilişki bulunmaktadır (Selengil, 2004).

Beş faktör modelinin, günümüze kadar geliştirilen diğer kişilik özellikleri modelleri ile karşılaştırıldığında bu kadar geniş bir kitle tarafından kabul görüp, uygulanmasının en önemli sebeplerinden biri bu modelin geçerli ve güvenilir olduğunun bilimsel anlamda kanıtlanmış olmasıdır (Hough ve Öneş, 2001).

2.3.2. Kişilik Kuramları

Literatürde sıklıkla referans verilen dört ana kişilik kuramı bulunmaktadır. Bu kuramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Psikanalitik Kişilik Kuramı: Sigmund Freud'un kuruculuğunu üstlendiği bu kuramda kişiliğin psikolojik süreçleri incelenmektedir. Bu kurama göre kişilik gelişimine yön veren temel etkenlerden birisi kişinin bilinçaltı olarak karşımıza çıkmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Davranışsal Kişilik Teorileri: Davranışçılığın önde gelen psikologları Albert Bandura ve Burrhus Frederic Skinner olarak karşımıza çıkmaktadır (Boeree, 2006). Bu psikologlar, farklı durumlara verilen benzer tepkilerin bir özellik veya ihtiyaçtan kaynaklanmadığını düşünürler (Thomas ve Segal, 2006). Davranışçılıkta, bireyin gelen uyarılara göre tepki verdiği esas alındığından dolayı uyaranlar kontrol edildiğinde bireyin de kontrol edilebileceğini ifade ederler. Diğer bir ifadeyle, insanlar mantıksız davrandıklarında bu davranışlarından dolayı cezalandırılırlar. Bu davranışlar acı ile sonuçlandığı için insanlar mantıklı düşünerek, mantıksız davranışlarından uzaklaşırlar (Kohn, 1999).

Hümanist Kişilik Teorileri: Hümanist kişilik teorilerini savunanlar, davranışçı ve psikanalitik kuramların aksine kişilik gelişiminde deneyim veya bilincin ön planda olduğunu belirtmektedirler. Yöntemin öne çıkan isimleri Abraham Maslow ve Carl Rogers'tır (Boeree, 2006). Bu teoriler hümanist psikolojiye dayanmaktadır. Bu psikolojide betimlenen insan modeli, kendini gerçekleştirmiş ve gerçek bir bireydir. Hümanist

psikolojinin temel elemanları arasında bireyin eşsizliği, özgürlüğü ve sorumluluğu yer almaktadır (Vural, 2019).

Özellik ve Faktör Teorileri: Özellik ve faktör teorisinde önem verilen iki faktör vardır. İlki özelliklerin yapısı ve boyutsal ölçümü, diğeri ise özelliklerin temel doğasıdır (Vural, 2019). Bireyin davranışları, kullandığı kelimeler, kurduğu cümleler ve isimleri dahi kişilik çağrışımlarına neden olabilir (Hofstede, 2007).

2.3.3. Kişilik Tipleri

2.3.3.1. Beş Faktör Kişilik Modeli

Literatürde bulunan en yaygın sınıflandırmalardan biri beş faktör kişilik modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu modelde kişilik tiplerinin ele alındığı kategoriler dışadönük-içedönük, uyumlu, sorumlu, nevrotik ve gelişime açık olmak üzere beş tanedir.

Dışadönük-içedönük: Bu iki kişilik tipi, insanların enerji alışverişlerini nasıl yaptıklarına göre sıralanır. İçe dönük bireyler enerji ihtiyaçlarını kendi zihinlerine dönerek karşılarken, dışa dönük bireyler başka insanları aramaktadır (Koçyiğit, 2014).

Uyumlu: Bu kişilik yapısını taşıyan insanlar incelendiğinde etrafındaki insanlarla iyi geçinen, grup çalışmasına uygun, sınırlarını esnetebilen ve güven verici kişiler oldukları görülmektedir (Koçyiğit, 2014). Bu kişilik tipini taşıyan bireyler sosyalleşmeyi seven, sıcakkanlı, yardımsever ve saygılı olma gibi özellikleriyle öne çıkan kişilerdir (Ciceralli, 2012).

Sorumlu: Bu kişilik özelliğini taşıyan bireyler hem toplum içerisinde hem de bireysel anlamda verilen her türlü görevi tamamlama çabası içindedirler (Koçyiğit, 2014). Yapılan çalışmalarda sorumlu kişilik tipini taşıyan bireylerin dürüst, disiplinli, tedbirli, görev bilincine sahip, başarı eğilimi yüksek, sabırlı, azimli, sistematik, sorumluluk duygusu taşıyan, güven veren ve planlı hareket eden kişiler oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Deniz ve Erciş, 2008; Günel, 2010; Tekin vd., 2012; Doğan, 2012).

Nevrotik: Nevrotizm, kaygı, öfke, öz-bilinç gibi duygusal değişimlerin yüksek olduğu ve depresyon gibi olumsuz etkileri tecrübe etme eğilimidir (Leary ve Hoyle, 2009). Bu özelliği yüksek oranda taşıyan bireyler, sıklıkla değişim gösteren ruh halleri, kaygı, öfke ve üzüntü yaşama eğilimindedir. Bu özelliği düşük seviyede olan bireyler ise daha kararlı ve duygusal

anlamda daha esnek olurlar (Power ve Pluess, 2015). Bununla birlikte nevrozizm, meslekte başarısız olma, aşırı endişe, evlilik doyumsuzluğu ve kötü niyet gibi yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilen bir durumdur (Özer ve Benet-Martinez, 2006).

Gelişime Açıklık: Bu kişilik özelliği içgörü ve hayal gücü gibi özellikleri içermektedir. Kişiliğinde gelişime açıklık özelliğiniz fazla bulunduran bireyler geniş bir ilgi alanı yelpazesine sahip olma eğilimindedir. Yeni şeyler öğrenmeye ve yeni tecrübeler edinip bunlardan haz almaya hevesli olan bu bireyler, diğer insanları ve dünyayı merak ederler (Power ve Pluess, 2015). Bu özelliği taşıyan bireylerin macerayı seven ve yaratıcı bireyler oldukları gözlenmektedir.

2.3.3.2. A Tipi ve B Tipi Kişilik Modeli

Kardiyolog olan Meyer Friedman ve Rosenman, A tipi ve B tipi kişilik tiplerini ilk defa bir hastanede gözlemlemiştir. Bu düşüncenin ortaya çıkışı, oturma odasındaki sandalyeleri tamir eden bir döşemecinin sandalyelerin çoğunun yalnızca ön kısmının yırtıldığını söylemesi ile olmuştur. Bu durumdan yola çıkarak, iki kardiyolog da kalp hastası olan insanların büyük çoğunluğunun endişeli olduğunu ve oturdukları süre içinde zor zamanlar geçirdiklerini fark ettiler. Süreç içerisine bireysel klinik uygulamalarını da dahil eden Friedman ve Rosenman bu gözlemi modelin başlangıç noktası olarak kullanmışlardır. Yaptıkları araştırmalarda hastalarının birbirinden çok başka iki davranış modeli gösterdiği sonucuna ulaşan Friedman ve Rosenman bu durumun temelinde bireylerin sahip oldukları kişilikler olduğu fikrine ulaşmışlardır (Moorhead/Griffin, 1992:463).

Yapılan araştırmalarda A tipi özelliklerin çocukluktan gelen özellikler olduğu belirtilirken, bu kişilik tipine sahip çocukların yetişkin bireylerdeki A tipi özelliklerle benzer özellikler sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Stamps ve Clark, 2001). A tipi davranış şekline sahip olan kişiler kendini işine adanmış, zamana karşı oldukça duyarlı ve rekabet duygusu yüksek kişilerdir. Bunun yanında agresif ve sabırsız oldukları söylenebilmektedir. Pek çok motivasyon kaynağına sahiptir ve mümkün olan en kısa sürede büyük başarılar elde etmek istemektedir (Moorhead/Griffin, 1992: 463). Zamanın onu kısıtlamasından keyif alır ve aceleci tavırlar sergileyerek kendini devamlı olarak bir şeyler yapmak zorunluluğu içinde hisseder. Zaman baskısından hoşlanması zamanını iyi yönetememesine sebep olmaktadır (Aytaç, 2002). Dinlenme günlerinde dahi hareketsiz kalmaktan hoşlanmaz, onun kadar hızlı olmayan insanlara tepki gösterir ve yoğun bir mesaiye sahiptir. Meslektaşlarından da

aynı performansı bekler. Kendisini genellikle diğer bireylere göre daha enerji dolu hisseder ve beklemeye hiç tahammülü yoktur. Bu kişilik tipine sahip bireylere karşı açık yürekli olunması, hoşgörülü davranılması, güven verilmesi ve anlamsız rekabetten uzak durulması bu tip kişilerle iletişim kurmada fayda sağlayacaktır (Turul, 2000).

B tipi davranış modeline sahip kişiler, A tipi bireylerin tam tersi olarak daha az rekabetçi, hayatını işine daha az odaklayan ve zamana yönelik duyarlılığı daha az olan kişilerdir. Bu davranış modeline sahip kişiler zaman ile çatışma halinde olmayıp dengeli ve rahat bir yaşam sürme yaklaşımı içerisindedirler. Tutarlı ve kararlı bir çalışma hızına sahiptirler ve kendilerini A tipi bireylere nazaran daha güvenli bir ortamda hissederler. B tipi kişilerin A tipi kişilere göre daha az veya daha çok başarılı olması gibi bir durumdan bahsedilemez (Moorhead/Griffin, 1992: 463). Katı kurallardan arınmış ve esnek davranış biçimine sahip olan B tipi bireyler, başarı konusunda aşırı hırsla sahip değildirler. Yaptıkları işten zevk alırlar ve çok kolay sinirlenip tedirgin olmazlar. İşlerinde rahat olduklarından dolayı sakin ve düzenli çalışırlar ve bu durumdan dolayı suçluluk hissetmezler. Kendine ve çevresine güvenen kişilerdir (Güney, 2000: 446).

A tipindeki insanlar, çok hareketli bir yapıya sahip olduklarından tükenme olasılıkları da aynı oranda yüksek olmaktadır (Örsal, 2014). B tipindeki bireylerde kötü alışkanlıkların (sigara, alkol, vb.) daha sık görülmesine rağmen hayatlarında strese yer vermemeleri onların daha sağlıklı ve dayanıklı olmalarına olanak sağlamaktadır (Aktaş, 2001).

Tablo 1

A ve B Tipi Kişilik Yapıları (Luthans, 1995: 304)

A Tipi Kişilik Yapısı	B Tipi Kişilik Yapısı
Sürekli hareket etme eğilimindedirler.	Zamana karşı duyarlılıkları azdır.
Yürüyüşleri ve hareketleri hızlıdır.	Sabırlı davranışlar sergilerler.
Hızlı yemek yerler.	Kendilerini övmekten hoşlanmazlar.
Konuşmaları hızlıdır.	Oyunlarda ve sporlarda öncelikli amaçları kazanmak değil eğlenmektir.
Sabırsızdırlar.	

Aynı anda birden fazla şey yaparlar.	Dinlenme vakitlerinde içleri rahattır.
Çok fazla boş vakitleri yoktur.	Kendilerini işi kısa sürede bitirme gibi bir baskı içinde hissetmezler.
Sayılarla karşı takıntılıdır.	
Başarılarını sayılarla ölçme eğilimindedirler.	Yumuşak başlı bir karaktere sahiptirler.
Agresif bir yapıları vardır.	Acele etme isteği duymazlar.
Rekabeti severler.	
Kendilerini sürekli zaman baskısı altında hissederler.	

İnsanlardan çok azı tamamen ‘A tipi’ veya ‘B tipi’ özellikleri taşır. Fakat bu kişilik tiplerinin özelliklerini göstermeye yaklaşır. Bu özelliklere sahip olmanın yanı sıra iki tip özelliğe de sahip kişiler de bulunmaktadır ve bu kişilerin gösterdiği özellik türüne karma tip denilmektedir. Bu durumda önemli olan nokta kişinin hangi tipe eğilimli olduğunu bilerek o yönde ilerlemesinin sağlanabilmesidir (Pelit ve diğerleri, 2010).

2.3.4. İlgili Çalışmalar

Durna (2004), A ve B tipi kişilik yapısı ile stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını Niğde Üniversitesinde ön lisans ve lisans bölümlerinde okuyan 1935 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Elde edilen veriler sonucunda stres düzeyi ve kişilik tipleri arasında anlamlı farklılık görülürken stres düzeyi yüksek olan grubun A kişilik tipi özelliklerini sergilediği görülmüştür.

Durna (2005), A ve B tipi kişilik yapıları ile bu yapılara etki eden faktörleri incelediği çalışmada 1935 öğrenci ile anket yaparak, kişilik yapılarını etkileyen değişkenleri incelemiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, bireyin aile gelir durumu ve yaşadığı yer ile sahip olduğu kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken cinsiyet,

bitirilen okul türü, çevresel ve sosyal etkenler ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir.

Yıldız ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada amaç, kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemi Marmara üniversitesinde eğitim gören 440 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen verilere bakıldığında katılımcıların %59'unun A Kişilik tipi, %41'lik bir kısmının ise B Kişilik tipinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ile olumlu sosyal davranış gösterme düzeyleri ve kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; cinsiyet, harcama tutarı, ebeveynlerinin eğitim seviyesi değişkenleri ile olumlu sosyal davranış gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Duman'ın (2018) gerçekleştirdiği bir çalışmada amaç, sağlık sektörü çalışanlarında serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcılarını A ve B kişilik tiplerine göre karşılaştırmaktır. Çalışmanın örneklemini Manisa ilinde yaşayan 310 kişi oluşturmaktadır. Yapılan anketten alınan sonuçlara bakıldığında demografik değişkenler ile A ve B kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü belirtilmiştir.

Kalan (2022), yaptığı çalışmayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının kişilik tiplerine göre farklılaşmasını incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırma verileri Aydın, Muğla ve Denizli illerinde bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde okuyan sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü 220 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için, Uygun ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği (ÖMYDÖ)” ve Özsoy ile Yıldız (2013) çalışmasından alınan “A Tipi ve B Tipi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının cinsiyet, yaşantılarını geçirdikleri yer, öğretmenliği tercih etme sırası, genel not ortalamaları ve kişilik tiplerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık ve kişilik tipleri arasında ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıkları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte olmuş veya varlığını hala sürdüren bir durumu olduğu haliyle tanımlamayı amaç edinen araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmanın konusu olan nesne, kişi ya da olay, kendi şartlarında ve olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009). Çalışmanın amacına uygun olması açısından ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırma modeline bağlı olarak geliştirilen hipotezler:

H1: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterir.

H2: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterir.

H3: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları meslek hayatında geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık gösterir.

H4: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları meslek hayatında geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık gösterir.

H5: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ders yükü ve yoğunluklarına göre anlamlı farklılık gösterir.

H6: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterir.

H7: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık gösterir.

H8: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık gösterir.

H9: Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ders yükü ve yoğunluklarına göre anlamlı farklılık gösterir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma verileri Türkiye’de yer alan devlet okullarında görev yapan 154 ortaokul matematik öğretmeninden alınmıştır. Araştırma gönüllülük esasına dayanarak yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. En yaygın kullanılan yöntemlerden olan kolayda örnekleme, belirlenen evren içinden en ekonomik, en kolay ve hızlı olacak şekilde veri toplanmasına olanak tanımaktadır (Karasar, 2014).

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Matematik öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek için hazırlanan formda aşağıdaki sorular yer almıştır.

1. Cinsiyet
2. Haftalık kaç saat derse giriyorsunuz?
3. En son mezun olduğunuz okul türü nedir?
4. Kaç yıldan beri matematik öğretmenliği yapıyorsunuz?

3.3.2. Öğretim Duygu Durumları Ölçeği

Hong ve diğerlerinin (2016) geliştirdiği öğretmenlerin duygu durumları ölçeğinde amaç, öğretmenlerin öğretim esnasında yaşadıkları duyguları ölçmektir. Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2019), ölçeği Türkçe ’ye uyarlamıştır. Altı boyut (gurur, haz alma, kaygı, öfke, hayal kırıklığı ve umut) ve 27 maddeden oluşan ölçek 4’lü likert tipine (1=kesinlikle katılmıyorum ve 4=kesinlikle katılıyorum) sahiptir. Kaygı duygusu alt boyutu öğretmenlerin öğretim durumundaki kaygı derecesini ölçmekte olup 4 maddeden oluşmaktadır. Gurur duygusu alt boyutunun amacı öğretmenlerin gurur duygusunu ölçmektir ve 4 maddeden oluşmaktadır. Haz alma duygusu da 4 maddeden oluşmaktadır

ve öğretmenlerin öğretim esnasında yaptığı işten haz alma derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öfke duygusu alt boyutu 3 maddeden oluşur ve öğretim sürecinde öğretmenlerin duyduğu öfkenin derecesini belirlemeyi sağlar. Umut duygusu alt boyutu 7 maddeden oluşur ve öğretmenlerin deneyimlediği umut duygusunu belirlemeyi amaçlar. Hayal kırıklığı duygusu öğretmenlerin ders sırasında yaşadığı hayal kırıklığı duygusunu ölçmeyi amaçlayıp 5 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin toplam puanı üzerinden herhangi bir ölçüm yapılmamaktadır. Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2019), ölçeğin güvenilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını hesaplamıştır. Bu değer 0.60'tan büyük veya eşit ve 0.90 değerinden küçük olduğunda ölçme sonucu sonuçlarının büyük oranda güvenilir olduğu söylenmektedir (Özdamar 1999, akt. Tavşancıl 2006). Bu araştırmada, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri Tablosu

Alt-boyut	Cronbach Alfa (α)
Gurur duygusu	.73
Hayal kırıklığı duygusu	.82
Kaygı duygusu	.64
Umut duygusu	.87
Haz Alma duygusu	.84
Öfke duygusu	.77

Tablo 2'ye bakıldığında Cronbach alfa değerlerinin .64 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilerden hareketle ölçeğin alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi

uygulanmıştır. Ulaşılan değerler ölçeğin veri toplamak için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracında yer alan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin puanlanma sınırları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Dilekçi, 2018).

- 1.00- 1.74: Kesinlikle katılmıyorum,
- 1.75- 2.49: Katılmıyorum,
- 2.50- 3.24: Katılıyorum,
- 3.25- 4.00: Kesinlikle katılıyorum.

3.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği (ÖMYDÖ) Uygun ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali Türkiye’de Türkçe olarak geliştirilmiş olmasına rağmen İngilizce olarak yayınlanmıştır. 17 madde ve 3 boyuttan meydana gelen ÖMYDÖ ters madde içermemektedir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.88 ve KMO değeri 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan üç boyut, “mesleğe yatkınlık”, “mesleğe ilgi” ve “mesleki saygınlık” şeklindedir. İlk 10 madde I. boyut olan mesleğe yatkınlığı, 11, 12 13. ve 14. maddeler II. boyut olan mesleğe ilgiyi, devamındaki maddeler ise III. boyut olan mesleki saygınlığı oluşturmaktadır. 5’li dereceleme ölçeğinde düzenlenen maddeler “hiç katılmıyorum” 1, “katılmıyorum” 2, “kararsızım” 3, “katılıyorum” 4 ve “tamamen katılıyorum” 5 olarak puanlandırılmıştır.

3.3.4. A Tipi ve B Tipi Kişilik Ölçeği

Araştırmada kişilik tiplerini ölçmek amacıyla Bortner Derecelendirme Ölçeğinin kısa formu (1966) BRS (Bortner Rating Scale) (Luthans, 2011) kullanılmıştır. Ölçek 8 dereceye sahip, iki zıt kutuplu ve 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçeye Arıkan ve Aktaş (1988) tarafından uyarlanmıştır (Aktr. Aktaş, 2001). Ölçeğin Cronbach alpha değeri Gürsoy ve Aksoy’un (2021) çalışmasında .69 olarak hesaplanırken ve Özsoy’un (2013) çalışmasında .63 olarak belirtilmiştir (Özsoy, 2013). Değerlendirme, ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen toplam puanın 3 ile çarpılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Katılımcıların puanı

100'den fazla olan kişilerin A tipi, 100'den az olan kişilerin ise B tipi kişilik gösterdiği sonucuna ulaşılır (Aktaş, 2001).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi SPSS V26.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin betimlenmesi için frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan SPSS programında ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik sağlanabilmesi için George, D., & Mallery, M. (2010)'a göre ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın olduğunda skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -2 ile +2 arasında ise verilerin normal dağıldığının kabul edilebileceğini belirtmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek normallik dağılımını anlayabilmek mümkündür ve normal dağılım gösteren veriler için parametrik testler tercih edilirken normalliğine karar verilemeyen veriler için parametrik olmayan testler kullanılmalıdır (Can, 2017). Verilerin normalliğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak verilerin -1,164 ile 1,834 arasında değerlere sahip olduğu dolayısıyla normal dağıldığı görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı araştırmanın analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler ve farklılıklarının incelenmesinde ikili gruplar karşılaştırılırken bağımsız örneklemeler için t-testinden; çoklu gruplar karşılaştırılırken ANOVA testinden yararlanılmıştır. Gruplar arasında oluşan farklılıkların kaynağını tespit etmek için ise TUKEY testi uygulanmıştır. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık değeri 0.01 ve 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın hipotezleri çerçevesinde, araştırma sürecinde ulaşılan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular bulunmaktadır.

4.1.Tanımlayıcı Bulgular

Tablo 3

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

		N	%
Cinsiyet	Kadın	109	70,8
	Erkek	45	29,2
	Toplam	154	100,0

Katılımcıların cinsiyet dağılımlarına baktığımızda %70 ,8'inin kadın, %29,2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Görev Sürelerine İlişkin Dağılım

		N	%
Görev Süresi	1-5 yıl arası	35	22,7
	6-10 yıl arası	74	48,1
	10 yıldan fazla	45	29,2
	Toplam	154	100,0

Katılımcıların görev süreleri incelendiğinde, öğretmenlerin %22,7'sinin 1-5 yıl arası görev yaptığı, %48,1'inin 6-10 yıl arası görev yaptığı ve %29,2'sinin de 10 yıldan uzun süredir görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun 6-10 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 5

Katılımcıların Öğrenim Durumuna İlişkin Dağılım

		N	%
Öğrenim Durumu	Lisans	125	81,2
	Yüksek Lisans	28	18,2
	Doktora	1	0,6
	Toplam	154	100,0

Tablo incelendiğinde, katılımcıların %81,2'sinin lisans mezunu, %18,2'sinin yüksek lisans mezunu ve %0,6'sının doktora mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu 125 kişi ile lisans mezunu öğretmenler oluştururken, doktora mezunu olan katılımcı sayısının 1 olduğu görülmüştür. Doktora yapan katılımcı sayısı 1 olduğundan dolayı sonucun anlamlı çıkması için yüksek lisans ve doktora kategorileri birleştirilerek lisansüstü kategorisi olarak analiz yapılmıştır.

Tablo 6

Katılımcıların Haftalık Çalışma Saatlerine İlişkin Dağılım

		N	%
Haftalık Ders Saati	20'nin altı	14	9,1
	20-25 arası	64	41,6
	26-30 arası	43	27,9
	30'dan fazla	33	21,4
	Toplam	154	100,0

Katılımcıların haftalık çalışma saatlerine ilişkin tablo incelendiğinde, öğretmenlerin %9,1'inin haftada 20 saatten az derse girdiği, %41,6'sının 20-25 saat arası derse girdiği, %27,9'unun 26-30 saat arası ve %21,4'ünün de 30 saatten fazla derse girdiği görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun haftada 20-25 saat arası derse girdiği görülürken; katılımcıların yalnızca %9,1'lik kısmının 20 saat altında derse girdiği görülmüştür.

Tablo 7

Katılımcıların Haftalık Ders Saatlerinin Meslek Hayatında Geçirdikleri Süre ile Karşılaştırılması

Mesleki Kıdem		1-5	6-10	10 ve sonrası	Toplam
Haftalık Ders Saati	20'nin altı	2	8	4	14
	20-25 arası	11	30	23	64
	26-30 arası	14	21	8	43
	30'dan fazla	8	15	10	33
Toplam		35	74	45	154

Tablo 7 incelendiğinde, 6-10 yıl arasında ve 10 yıl üstünde mesleki yaşantıya sahip olan katılımcıların çoğunlukla haftalık 20-25 saat arası derse girdiği görülürken, 1-5 yıl arası öğretmenlerin çoğunlukla haftalık 26-30 saat arası derse girdikleri görülmüştür. Haftalık 30 saatten fazla derse giren öğretmenlerin büyük kısmını 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 8

Katılımcıların Kişilik Tiplerine İlişkin Dağılım

	N	%
A Tipi	94	61,0

Kişilik Tipi	B Tipi	60	39,0
	Toplam	154	100,0

Kişilik tipi ölçeği sonucunda değerlendirme yapmak için elde edilen toplam puan 3 ile çarpılmaktadır. Katılımcıların puanı 100'den fazla ise A tipi kişiliğe, 100'den az ise B tipi kişiliğe sahip olduğu sonucuna varılmaktadır (Aktaş, 2001). Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %61'inin A tipi kişilik gösterdiği görülürken %39'unun B tipi kişilik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.Birinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular

“Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenen alt problem cümlesine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 9, tablo 10, tablo 11 ve tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 9

Öğretim Duygu Durumları Ölçeğine Ait Betimsel İstatistiksel Sonuçlar

Boyutlar	N	Min	Maks	$\bar{X}$	S
Kaygı Duygusu	154	1.00	4.00	1.74	3.21
Gurur Duygusu	154	1.00	4.00	3.21	0.51
Haz Alma Duygusu	154	1.00	4.00	3.37	0.46
Öfke Duygusu	154	1.00	3.67	2.07	0.63

Umut Duygusu	154	1.00	4.00	3.22	0.46
Hayal Kırıklığı Duygusu	154	1.00	3.40	2.14	0.53
Genel Ortalama	154	2.07	3.10	2.62	0.17

Tabloya bakıldığında, en düşük puanlı (min=1.00) boyutların bütün alt boyutlar olduğu görülürken en yüksek puanlı (maks= 4.00) boyutların gurur, umut, haz alma ve kaygı duygusu boyutları olduğu görülmektedir. Boyutlara ortalamaları açısından bakıldığında; en düşük kaygı duygusu boyutu ($\bar{X}= 1.74$) iken sırası ile öfke duygusu ($\bar{X}= 2.07$), hayal kırıklığı duygusu ($\bar{X}= 2.14$), gurur duygusu ($\bar{X}= 3.21$), umut duygusu ($\bar{X}= 3.22$) ve en yüksek haz alma duygusu ($\bar{X}= 3.37$) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Veri toplama aracında yer alan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin puanlanma sınırları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Dilekçi, 2018).

- 1.00- 1.74: Kesinlikle katılmıyorum
- 1.75- 2.49: Katılmıyorum
- 2.50- 3.24: Katılıyorum
- 3.25- 4.00: Kesinlikle katılıyorum

Tablo 9, yukarıda yer alan sınırlamalara göre yorumlandığında öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin gurur duygusu boyutunda ($\bar{X}= 3.21$) “katılıyorum”, kaygı duygusu boyutunda ($\bar{X}= 1.74$) “kesinlikle katılmıyorum”, öfke duygusu boyutunda ($\bar{X}= 2.07$) “katılmıyorum”, haz alma duygusu boyutunda ($\bar{X}= 3.37$) “kesinlikle katılıyorum”, hayal kırıklığı boyutunda ise ($\bar{X}= 2.14$) “katılmıyorum”, umut duygusu boyutunda ($\bar{X}= 3.22$) “katılıyorum” şeklinde görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları içerisinde olumlu duygu durumları kapsamına giren gurur duygusu ($\bar{X}= 3.21$), haz alma duygusu ($\bar{X}= 3.37$) ve umut duygusunun ($\bar{X}= 3.22$); olumsuz duygu durumları

kapsamına giren kaygı duygusu ($\bar{X}$ = 1.74), öfke duygusu ($\bar{X}$ = 2.07) ve hayal kırıklığı duygusuna ($\bar{X}$ = 2.14) göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Olumsuz duygu durumlarından olan hayal kırıklığı, öfke ve kaygı duygularının düşük seviyede olması öğretmenler ve öğrenciler açısından arzu edilen bir durumdur. Öğretmenlerin öfke, kaygı ve hayal kırıklığı duygularını az yaşaması veya hiç yaşamaması öğrencilerle arasında kuvvetli bir bağ kurmasını sağlamaktadır (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Duygusal ortamlar olarak adlandırabileceğimiz eğitim ortamlarında yaşanan gurur, haz alma ve umut duyguları başarı motivasyonunu artırmakla birlikte gelecekte olumlu gelişmeler beklenmesini de destekler (Becker ve diğerleri, 2015).

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile ilgili düşüncelerini ayrıntılı bir biçimde incelemek amacıyla her bir boyuta ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	SS
Kaygı Duygusu	1.Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissederim.	1.61	0.65
	2.Öğretimimin iyi geçmeyeceğine dair endişeliyimdir.	1.77	0.71
	3. Öğretirken gergin ve sinirli hissederim.	1.72	0.72
	4. Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur	1.85	0.68
Gurur Duygusu	5. Bir öğretmen olarak başarıımı düşünmek beni gururlandırır.	3.37	0.63
	6. Öğretim tarzımla gurur duyarım.	3.15	0.64
	7. Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.	3.08	0.65
		3.23	0.61

		8. İşimin sonucuyla gurur duyarım.		
Haz Alma Duygusu	9. Derslerime hazırlanırken keyif alırım.	3.25	0.65	
	10. Öğretmekten haz alırım.	3.52	0.59	
	11. Hevesle öğretirim.	3.43	0.57	
	12. Öğretirken mutlu olmak için sebeplerim vardır.	3.29	0.61	
Öfke Duygusu	13. Bazı günler öğretmek beni çileden çıkartır.	2.29	0.83	
	14. Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır.	2.25	0.82	
	15. Öğretirken gerçekten çok kızarım.	1.66	0.59	
Umut Duygusu	16. Öğretimimin başarılı geçeceğini ümit ederim.	3.27	0.56	
	17. Öğretim tarzım beni umutlandırır.	3.17	0.60	
	18. Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.	3.16	0.68	
	19. Öğretirken umutluyumdur.	3.35	0.59	
	20. Derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem.	3.35	0.65	
	21. Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.	3.01	0.75	
	22. Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.	3.35	0.59	
	22. Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.	3.22	0.66	
Hayal Kırıklığı Duygusu	23. Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.	2.70	0.79	

24. Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.	2.25	0.82
25. Öğretime hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim.	1.98	0.74
26. Öğretim tarzım beni hüsrana uğrattır.		
27. Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım.	1.58	0.53
	2.17	0.69

Tablo 10'a bakıldığında, çalışmada yer alan gurur duygusu, umut duygusu, haz alma duygusu, hayal kırıklığı duygusu, kaygı duygusu ve öfke duygusu boyutlarında bulunan ifadelerin ortalamaları incelendiğinde farklılıklar görülmektedir. Kaygı duygusu boyutunda "Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur." ($\bar{X}=1.85$), gurur duygusu boyutunda "Bir öğretmen olarak başarıyı düşünmek beni gururlandırır." ($\bar{X}=3.37$), haz alma duygusunda "Öğretmekten haz alırım." ($\bar{X}=3.52$), öfke duygusu boyutunda "Bazı günler öğretmek beni çileden çıkartır." ($\bar{X}=2.29$), umut duygusu boyutunda "Öğretirken umutluyumdur." ($\bar{X}=3.35$) ve "Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar." ($\bar{X}=3.35$) ve hayal kırıklığı boyutunda "Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım." ($\bar{X}=2.70$) ifadelerinin aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu öğretim duygu durumları içerisinde yer alan haz alma duygusu boyutunda yer alan "Öğretmekten haz alırım." ($\bar{X}=3.52$) ifadesi diğer ifadelerle karşılaştırıldığında daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülürken; olumsuz öğretim duygu durumları arasında yer alan hayal kırıklığı duygusu boyutunda "Öğretim tarzım beni hüsrana uğrattır." ($\bar{X}=1.58$) ifadesinin diğer ifadelere nazaran daha düşük bir ortalama olduğu görülmüştür.

Tablo 11

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeğine Ait Betimsel İstatistiksel Sonuçlar

Faktörler	Min	Maks	$\bar{X}$	SS
Mesleğe Yatkınlık	1.70	5.00	4.53	0.46

Mesleğe İlgisi	1.00	5.00	3.61	1.02
Mesleki Saygınlık	2.00	5.00	4.39	0.59
Genel Mesleğe Yönelik Duyarlılık (Ölçeğin Tümü)	1.82	5.00	4.18	0.57

Duyarlılık düzeylerinde 1-1.80 arası “çok düşük”, 1.81-2.60 arası “düşük”, 2.61-3.40 arası “orta”, 3.41-4.20 arası “iyi”, 4.21-5.00 arası “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık ölçeğinin puan ortalamasının (4,18) olarak hesaplanması öğretmenlerin duyarlılıklarının “iyi” seviyede olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin “mesleğe yatkınlık” boyutunda puan ortalamalarının (4,53) “çok iyi”, “mesleğe ilgi” boyutunda puan ortalamalarının (3,61) “iyi” ve “mesleki saygınlık” boyutunda puan ortalamalarının (4,39) “çok iyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Maddelerine Yönelik Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
Mesleğe Yatkınlık Boyutu	Öğretmen araştırmacı ve gözlemci olmalıdır.	4.57	0.57
	Bir şeyi öğretmek bana heyecan verir.	4.50	0.59
	Öğretmenlik toplumsal sorumluluk gerektiren bir meslektir.	4.65	0.50
	Toplumsal konularda duyarlıyım.	4.48	0.60
	Öğretmenlik fedakârlık gerektiren bir meslektir.	4.51	0.84
	Öğretmenlik değişim ve yeniliklere açık bir meslektir.	4.66	0.59
	Öğretmenlik mesleği için özveride bulunabilirim.	4.42	0.62

	Öğrencilere yeni bilgiler kazandırmaktan mutlu olurum.	4.60	0.52
	Mesleğin gereklerini yerine getirmediğimde kendimi sorumlu hissedirim.	4.46	0.59
	Öğretmenlik sevgi mesleğidir.	4.50	0.67
Mesleğe İlgi Boyutu	Öğretmenlik tercih ettiğim ilk meslektir.	3.65	1.21
	Kendime en çok yakıştırdığım meslek öğretmenliktir.	3.68	1.11
	En büyük idealim öğretmen olmaktır.	3.33	1.19
	Öğretmen olacağım düşüncesi beni mutlu eder.	3.78	0.96
Mesleki Saygı Boyutu	Yeni şeyler öğrenmek bana heyecan verir.	4.48	0.57
	Öğretmenlik idealist olmayı gerektirir.	4.30	0.84
	Toplumda en saygın meslek öğretmenlik olmalıdır.	4.40	0.96

Tablo 12 incelendiğinde 154 matematik öğretmeninden elde edilen verilerden yola çıkılarak bulunan betimsel istatistiklerin sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok pozitif görüş ortaya koydukları maddelerin “Öğretmenlik değişim ve yeniliklere açık bir meslektir.” ($\bar{X}=4,66$) ve “Öğretmenlik toplumsal sorumluluk gerektiren bir meslektir.” ($\bar{X}=4,65$) maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az pozitif görüş ortaya koyduğu madde olarak da “En büyük idealim öğretmen olmaktır.” ($\bar{X}=3.33$) maddesi karşımıza çıkmaktadır.

4.3.İkinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu kısımda “Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?” problem cümlesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yapılan normallik testlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet değişkeni iki farklı değişken içerdiğinden dolayı

parametrik bir test olan bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Kaygı Duygu Durumları	Kadın	109	1,72	0,45	-0,46	0,64
	Erkek	45	1,77	0,62		
Gurur Duygu Durumları	Kadın	109	3,32	0,99	0,17	0,86
	Erkek	45	3,41	0,97		
Haz Duygu Durumları	Kadın	109	3,82	0,82	0,76	0,44
	Erkek	45	3,51	1,02		
Öfke Duygu Durumları	Kadın	109	2,10	0,60	0,82	0,40
	Erkek	45	2,00	0,71		
Umut Duygu Durumları	Kadın	109	3,23	0,43	0,41	0,67
	Erkek	45	3,20	0,53		
Hayal Kırıklığı Duygu Durumları	Kadın	109	2,16	0,51	0,82	0,40
	Erkek	45	2,08	0,59		

Tablo 13 incelendiğinde, “Kaygı Duygu Durumları” boyutunda erkek katılımcıların puan ortalamasıyla kadın katılımcıların puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t=0,07$, $p>0,05$]. Bu bulgu yardımıyla, katılımcıların kaygı duygu durumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediği söylenebilir. Benzer şekilde “Gurur Duygu Durumları” boyutunda ($t=0,09$, $p>0,05$), “Haz Alma Duygu Durumları” boyutunda

($t=0,05$, $p> 0,05$), “Öfke Duygu Durumları” boyutunda ($t=0,40$, $p> 0,05$), “Umut Duygu Durumları” boyutunda ($t=0,57$, $p> 0,05$) ve “Hayal Kırıklığı Duygu Durumları” boyutunda ($t=0,28$, $p> 0,05$) cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık görülmediği ifade edilebilir.

4.4.Üçüncü alt problem cümlesine ilişkin bulgular

“Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?” problem cümlesinin bulgularına, veriler normal dağılım gösterdiğinden ve cinsiyet değişkeni iki farklı değişken içerdiğinden dolayı bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanarak ulaşılmıştır. Testin sonuçları aşağıda tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Mesleğe Yatkınlık Durumları	Kadın	109	4,56	0,46	1,17	0,24
	Erkek	45	4,47	0,46		
Mesleğe İlgi Durumları	Kadın	109	3,69	0,98	1,42	0,15
	Erkek	45	3,43	1,10		
Mesleki Saygı Durumları	Kadın	109	4,41	0,57	0,64	0,51
	Erkek	45	4,34	0,62		

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yatkınlık durumu açısından kadın katılımcılar ($\bar{X}=4,56$) ile erkek katılımcılar ($\bar{X}=4,47$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleğe ilgi durumları incelendiğinde kadın matematik öğretmenleri ($\bar{X}=3,69$) ile erkek matematik öğretmenleri ($\bar{X}=3,43$) arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mesleki saygınlık durumu

boyutu incelendiğinde de kadın katılımcılar ($\bar{X}=4,41$) ve erkek katılımcılar ($\bar{X}=4,34$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). İncelenen boyutlar arasında öğretmenlik mesleğine yatkınlık boyutunun her iki cinsiyet için de en yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

4.5.Dördüncü alt problem cümlesine ilişkin bulgular

“Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları meslek hayatında geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık gösterir mi?” problem cümlesini test etmek için verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik bir test tercih edilmiştir. Meslek hayatında geçirilen süre değişkeni ikiden fazla farklı değışkene sahip olduğu için ve varyanslar eşit çıktığı için one-way ANOVA testi uygulanmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15

Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Meslek Hayatında Geçirilen Süreye Göre One-way ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Süre	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Kaygı Duygu Durumları	1-5	35	1,81	0,45	0,43	0,64
	6-10	74	1,71	0,50		
	10 ve üstü	45	1,72	0,59		
Gurur Duygu Durumları	1-5	35	3,22	0,43	0,53	0,58
	6-10	74	3,24	0,51		
	10 ve üstü	45	3,14	0,58		
Haz Duygu Durumları	1-5	35	3,38	0,40	0,14	0,24
	6-10	74	3,43	0,42		
	10 ve üstü	45	3,28	0,57		

Öfke Duygu Durumları	1-5	35	2,05	0,57	0,11	0,89
	6-10	74	2,09	0,62		
	10 ve üstü	45	2,04	0,71		
Umut Duygu Durumları	1-5	35	3,25	0,39	0,69	0,50
	6-10	74	3,25	0,44		
	10 ve üstü	45	3,15	0,54		
Hayal Kırıklığı Duygu Durumları	1-5	35	2,64	0,13	0,01	0,10
	6-10	74	2,64	0,15		
	10 ve üstü	45	2,58	0,20		

Tablo 15 incelendiğinde, tüm gruplarda en yüksek ortalamaoya sahip olan boyutun haz duygu durumu olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin kaygı duygu durumu boyutunda görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=1,81$), 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=1,71$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=1,72$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0,05$). Gurur duygusu boyutunda görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3,22$), 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3,24$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=3,14$); haz duygu durumu boyutunda görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3,38$), 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3,43$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=3,28$) ; öfke duygu durumu boyutunda görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}=2,05$), 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=2,09$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=2,04$); umut duygu durumu boyutunda görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3,25$), 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3,25$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=3,15$) ve hayal kırıklığı duygu durumu boyutunda görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=2,64$), 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=2,64$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=2,58$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($p>0,05$).

4.6.Beşinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu kısımda “Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları meslek hayatında geçirdikleri süreye göre anlamlı farklılık gösterir mi?” problem cümlesine ait bulgulara yer verilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği, çoklu değişkenlere göre incelendiği için ve varyanslar da eşit çıktığı için one-way ANOVA testi tercih edilmiştir ve test sonuçları aşağıda tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Meslek Hayatında Geçirilen Süreye Göre One-way ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Süre	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Mesleğe Yatkınlık Durumları	1-5	35	4,46	0,60	2,08	0,12
	6-10	74	4,61	0,39		
	10 ve üstü	5	4,47	0,44		
Mesleğe İlgi Durumları	1-5	35	3,57	1,12	0,14	0,86
	6-10	74	3,66	0,97		
	10 ve üstü	5	3,56	1,03		
Mesleki Saygı Durumları	1-5	35	4,28	0,62	2.26	0.10
	6-10	74	4,50	0,55		
	10 ve üstü	5	4,31	0,60		

Tablo 16’ya bakıldığında matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yatkınlık durumları boyutunda görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=4,46$), 6-10 yıl arası

olan öğretmenler ($\bar{X}=4,61$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=4,47$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleğe ilgi durumları boyutunda görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3,57$), 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3,66$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=3,56$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki saygı durumları boyutunda görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=4,28$), 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=4,50$) ve 10 yıl üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}=4,31$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0,05$). Bütün gruplarda en yüksek ortalamanın öğretmenlik mesleğine yatkınlık boyutunda olduğu ifade edilebilir.

4.7. Altıncı alt problem cümlesine ilişkin bulgular

“Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ders yükü ve yoğunluklarına göre anlamlı farklılık gösterir mi?” problem cümlesinin bulgulara, veriler normal dağılım gösterdikleri için parametrik bir test uygulanarak ulaşılmıştır. Çoklu değişken olduğu için ve varyanslar eşit olduğu için one-way ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonucunda görülen anlamlı farklılığın oluşmasına sebep olan değişkenleri tespit etmek için ise post-hoc Tukey testinden faydalanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Ders Yükü ve Yoğunluklarına Göre One-way ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Süre	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Kaygı Duygu Durumları	20’nin altı	14	1,71	0,45	1,31	0,27	
	20-25 arası	64	1,82	0,50			
	26-30 arası	43	1,62	0,59			
	30’dan fazla	33	1,75				
Gurur Duygu Durumları	20’nin altı	14	3,00	0,43	3,11	0,02	A-C
	20-25 arası	64	3,17	0,51			

	26-30 arası	43	3,39	0,58		
	30'dan fazla	33	3,12			
Haz Duygu Durumları	20'nin altı	14	3,39	0,40	0,60	0,61
	20-25 arası	64	3,32	0,42		
	26-30 arası	43	3,44	0,57		
	30'dan fazla	33	3,38			
Öfke Duygu Durumları	20'nin altı	14	1,83	0,57	2,02	
	20-25 arası	64	2,20	0,62		0,11
	26-30 arası	43	1,97	0,71		
	30'dan fazla	33	2,04			
Umut Duygu Durumları	20'nin altı	14	3,11	0,39	0,92	
	20-25 arası	64	3,17	0,44		0,43
	26-30 arası	43	3,29	0,54		
	30'dan fazla	33	3,26			
Hayal Kırıklığı Duygu Durumları	20'nin altı	14	2,01	0,13	0,57	
	20-25 arası	64	2,64	0,15		0,63
	26-30 arası	43	2,63	0,20		
	30'dan fazla	33	2,62			
A: 20'nin altı B:20-25 arası C:26-30 arası D:30'dan fazla						

Tablo 17 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin kaygı duygu durumları boyutunda haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=1,71$), haftalık ders saati 20-25

arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=1,82$), haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=1,62$) ve haftalık ders saati 30'dan fazla olan öğretmenler ($\bar{X}=1,75$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Matematik öğretmenlerinin gurur duygu durumu boyutunda haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,00$) ile haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,39$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Bu durum haftada 26-30 ders saati olan öğretmenlerin 20'nin altında dersi olan öğretmenlere göre gurur duygusunu daha çok yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Matematik öğretmenlerinin haz alma duygu durumu boyutunda haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,39$), haftalık ders saati 20-25 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,32$), haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,44$) ve haftalık ders saati 30'dan fazla olan öğretmenler ($\bar{X}=3,38$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Öfke duygusu boyutunda haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=1,83$), haftalık ders saati 20-25 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=2,20$), haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=1,97$) ve haftalık ders saati 30'dan fazla olan öğretmenler ($\bar{X}=2,04$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($p>0,05$). Umut duygu durumu boyutunda haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,11$), haftalık ders saati 20-25 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,17$), haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,29$) ve haftalık ders saati 30'dan fazla olan öğretmenler ($\bar{X}=3,26$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Hayal kırıklığı duygu durumu boyutunda ise haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=2,01$), haftalık ders saati 20-25 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=2,64$), haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=2,63$) ve haftalık ders saati 30'dan fazla olan öğretmenler ($\bar{X}=2,62$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0,05$).

4.8.Yedinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu kısımda “Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterir mi?” problem cümlesine ait bulgulara yer verilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ve öğrenim durumu değişkeni iki farklı değişken içerdiğinden dolayı bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanarak ulaşılmıştır Test neticesinde ulaşılan bulgular aşağıda Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Eğitim Durumlarına Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Mesleğe Yatkınlık Durumları	Lisans	125	4,55	0,47	1,13	0,25
	Lisansüstü	29	4,44	0,45		
Mesleğe İlgi Durumları	Lisans	125	3,69	0,98	1,82	0,07
	Lisansüstü	29	3,30	1,15		
Mesleki Saygı Durumları	Lisans	125	4,43	0,57	1,67	0,09
	Lisansüstü	29	4,22	0,64		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe yatkınlık durumları boyutunda lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=4,55$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X}=4,44$) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleğe ilgi durumları boyutunda lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3,69$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3,30$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin mesleki saygı durumları boyutunda lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=4,43$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{X}=4,22$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p<0,05$).

4.9. Sekizinci alt problem cümlesine ilişkin bulgular

“Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları kişilik tiplerine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?” cümlesine ait bulgular incelenirken verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Kişilik tipleri iki değişkenden oluştuğu için parametrik bir test olan bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Test sonucunda ulaşılan bulgulara aşağıda tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Kişilik Tiplerine Göre t-testi Sonuçları

	Kişilik Tipi	N	$\bar{X}$	SS	T	p
Kaygı Duygu Durumları	A Tipi	94	1,67	0,47	- 1,99	0,04
	B Tipi	60	1,84	0,57		
Gurur Duygu Durumları	A Tipi	94	3,30	0,48	2,85	0,00
	B Tipi	60	3,06	0,53		
Haz Alma Duygu Durumları	A Tipi	94	3,41	0,41	1,21	0,22
	B Tipi	60	3,32	0,53		
Öfke Duygu Durumları	A Tipi	94	2,08	0,63	0,36	0,71
	B Tipi	60	2,05	0,64		
Umut Duygu Durumları	A Tipi	94	3,25	0,43	1,08	0,28
	B Tipi	60	3,17	0,50		
Hayal Kırıklığı Duygu Durumları	A Tipi	94	2,15	0,54	0,43	0,66
	B Tipi	60	2,11	0,52		

Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 20’de gösterilmiştir. Matematik öğretmenlerinin kaygı durumları boyutunda A tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}$ =1,67) ile B tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}$ =1,84) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Ulaşılan sonuçlara bakıldığında B tipi kişiliğe sahip katılımcıların A tipi kişiliğe sahip katılımcılara nazaran daha fazla kaygı duygusu yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin gurur duygu durumu boyutunda A tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}$ =3,30) ile B tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}$ =3,06)

arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bulgular incelendiğinde A tipi kişilik gösteren katılımcıların B tipi kişilik gösteren katılımcılara göre gurur duygusunu daha çok yaşadıkları sonucu çıkarılabilir.

Matematik öğretmenlerinin haz alma duygu durumları boyutunda A tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3,41$) ile B tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3,32$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Öfke duygu durumu boyutunda A tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=2,08$) ile B tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=2,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Umut duygu durumu boyutunda A tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3,25$) ile B tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=3,17$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Hayal kırıklığı duygu durumu boyutunda ise A tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=2,15$) ile B tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=2,11$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$).

4.9.Dokuzuncu alt problem cümlesine ilişkin bulgular

“Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?” problem cümlesine ilişkin bulgulara, veriler normal dağılım gösterdiğinden ve kişilik tipleri iki değişkene sahip olduğundan dolayı bağımsız örneklemeler için t-test uygulanmıştır. Testin sonucunda ulaşılan bulgulara aşağıdaki tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Kişilik Tiplerine Göre t-testi Sonuçları

	Kişilik Tipi	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Mesleğe Yatkınlık Durumları	A Tipi	94	4,59	0,37	1,77	0,07
	B Tipi	60	4,45	0,57		

Mesleğe İlgili Durumları	A Tipi	94	3,6 1	1,03	0,06	0,94
	B Tipi	60	3,6 0	1,01		
Mesleki Saygı Durumları	A Tipi	94	4,4 7	0,55	2,00	0,04
	B Tipi	60	4,2 7	0,62		

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ve kişilik tipleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyen t-testi sonuçları yer almaktadır. Katılımcıların mesleğe yatkınlık durumları boyutunda A tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenler ($\bar{X}=4,59$) ve B tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenler ($\bar{X}=4,45$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleğe ilgi durumları boyutunda A tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenler ($\bar{X}=3,61$) ile B tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenler ($\bar{X}=3,60$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleki saygı durumları boyutunda ise A tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenler ($\bar{X}=4,47$) ile B tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenler ($\bar{X}=4,27$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Bu durum, A tipi kişilik gösteren katılımcıların, öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olduğu düşüncesini B tipi kişilik gösteren katılımcılara göre daha fazla taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.10. Onuncu alt problem cümlesine ilişkin bulgular

“Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ders yükü ve yoğunluklarına göre anlamlı farklılık gösterir mi?” problem cümlesine ilişkin bulgulara ulaşmak için veriler normal dağılım sergilediğinden dolayı parametrik testlerden biri tercih edilmelidir. Ders yükü ve yoğunlukları, çoklu değişkene sahip olduğu için ve varyanslar da eşit olduğu için one-way ANOVA testi yapılması uygun görülmüştür. Ulaşılan bulgular aşağıda tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Ders Yükü ve Yoğunluklarına Göre One-way ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Süre	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Mesleğe Yatkınlık Durumları	20'nin altı	14	4,56	0,38	1,91	0,12
	20-25 arası	64	4,45	0,56		
	26-30 arası	43	4,67	0,31		
	30'dan fazla	33	4,50	0,43		
Mesleğe İlgili Durumları	20'nin altı	14	3,73	1,23	0,52	0,66
	20-25 arası	64	3,53	0,94		
	26-30 arası	43	3,75	1,00		
	30'dan fazla	33	3,54	1,12		
Mesleki Saygı Durumları	20'nin altı	14	4,16	0,75	1,69	0,17
	20-25 arası	64	4,34	0,64		
	26-30 arası	43	4,53	0,46		
	30'dan fazla	33	4,41	0,52		

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe yatkınlık durumları boyutunda haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=4,56$), haftalık ders saati 20-25 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4,45$), haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4,67$) ve haftalık ders saati 30'dan fazla olan öğretmenler ($\bar{X}=4,50$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğretmenlerin mesleğe ilgi durumları boyutunda haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,73$), haftalık ders saati 20-25 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,53$), haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3,75$) ve haftalık ders saati 30'dan fazla olan öğretmenler ($\bar{X}=3,54$) arasında anlamlı bir farklılık

görülmemektedir ($p<0,059$). Öğretmenlerin mesleki saygı durumları boyutunda ise haftalık ders saati 20'nin altında olan öğretmenler ($\bar{X}=4,16$), haftalık ders saati 20-25 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4,34$), haftalık ders saati 26-30 arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4,53$) ve haftalık ders saati 30'dan fazla olan öğretmenler ($\bar{X}=4,41$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p<0,05$).



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların tartışılmasıyla elde edilen sonuçlara ve önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

Çalışmanın konusunu matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının kişilik tiplerine göre incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada demografik değişkenler de göz önünde bulundurularak probleme açıklık getirmeye çalışılmıştır. Çalışmada ele alınan iki ana başlık altında diğer araştırmaların sonuçları da ele alınarak bir sonuca ulaşmak amaçlanmıştır.

5.1.Öğretim Duygu Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmada yer alan ve öğretim duygu durumları ile ilgili olan anketten elde edilen bulgular neticesinde matematik öğretmenlerinin en fazla yaşadıkları duygu durumunun “haz alma” duygusu olduğu görülürken en az yaşadıkları duygu durumunun “kaygı” duygusu olduğu görülmüştür. Olumsuz duygu durumları olarak ifade edilen hayal kırıklığı, öfke ve kaygı duygularının düşük düzeyde olması öğretmenler ve öğrenciler açısından istenilen bir durumdur. Atahan, K. & Demirhan, G. (2022) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hayal kırıklığı duygusu, kaygı duygusu ve öfke duygusunu daha az yaşadıkları belirtilirken umut ve haz alma duygularını daha fazla yaşadıkları ifade edilmiştir. Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin haz alma duygusunu daha fazla yaşamaları, öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları, kendilerini kurumlarına ait hissetmeleri, işlerine önem vermeleri ve yönetsel ve meslektaş desteği gibi farklı sebeplerle açıklanabilir. Argon ve Yılmaz da (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaygı duygularının düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz ve Klassen (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin haz alma duygusunu kaygı ve öfke duygularından daha fazla yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hong ve diğerleri (2016), Dilekçi (2018), Argon ve Yılmaz (2019), Yıldırım (2019), Prosen, Smrtnik, Vitulic ve Skraban (2014), Stephanou ve Oikonomou (2018) ve Alhebaishi (2019) tarafından yapılan

araştırmalarda öğretmenlerin olumlu öğretim duygularını, olumsuz öğretim duygularına göre daha fazla tecrübe ettiklerini ifade etmeleri araştırmayı desteklemektedir. Bu durum göz önüne alındığında eğitimin duygusal anlamda son derece olumlu ortamlarda yaşanması ve verimli bir süreç olması beklenmektedir. Ancak günümüzde eğitimde yer alan sorunlar incelendiğinde bu beklenti ile bir çelişki söz konusudur. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin kişisel veya örgütsel nedenlerle gerçek duyguları olan öfke, hayal kırıklığı, üzüntü gibi olumsuz duygularını saklayarak mutlu ve huzurlu gibi davranmaları gösterilebilir (Argon, 2015).

Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile cinsiyete ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyet ile öğretim duygu durumlarının her bir alt boyutu karşılaştırılmış fakat anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, Dilekçi (2018)'in çalışmasında yer alan “haz alma” duygu durumu dışındaki duygu durumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasıyla benzerlik gösterirken, Dilekçi'nin çalışmasında “haz alma” duygu durumunun kadın öğretmenler tarafından daha çok yaşandığı belirtilmiştir. Kızıroğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklere göre umutsuzluk düzeyleri konulu çalışmada umut duygusunu kadın katılımcıların erkek katılımcılara nazaran daha fazla yaşadıkları belirtilmekte olup, Adams (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretim duyguları bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile görev süreleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sidekli (2021)'in Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarıyla ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve görev süreleri arasında hayal kırıklığı, umut ve kaygı boyutlarında anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Ancak bu çalışmada görev süresi fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre gurur ve haz alma duygusunu fazla yaşarken öfke duygusunu daha az yaşadığı belirtilmiştir. Özdevecioğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, 15 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ile 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenlere göre daha iyimser duygulara sahip oldukları görölmüştür. Elde edilen bu sonuç, 15 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenlerin doğal duyguları, 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışmada kaygı duygusunun en fazla 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerde göröldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, 1-5 yıl arası görev süresine sahip olan

öğretmenlerin mesleği ve öğrencileri tanıma sürecinde olmaları ve daha az tecrübeye sahip oldukları için öğretim süreci ve çıktıları açısından endişeli olmaları ile açıklanabilir. Günümüzde yapılan LGS sınavı, sonuçları itibarıyla öğrencileri olduğu kadar göreve yeni başlayan öğretmenleri de stres ve baskı altına almaktadır. Bu nedenle sadece sınav süreci ve sonuçları düşünüldüğünde dahi kaygı seviyesinin yoğun olması anlaşılır hale gelebilir. Hayal kırıklığı, haz alma, gurur, umut ve öfke duyguları incelendiğinde ise en az ortalamaların 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin daha fazla yaşanmışlığa ve tecrübeye sahip oldukları düşünülürse duygusal tepki yoğunluklarının azalması beklenen yönde bir değişimdir. Duygular açısından ortalama olarak ortada olan kısım 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu duruma, 1-5 yıl arası görev yapmış öğretmenlere kıyasla daha tecrübeli olan bu öğretmenlerin, 10 yıl ve üstünde görev yapmış öğretmenlere kıyaslandığında meslekten sıkılmamış ve henüz yorulmamış olmaları sebep olarak gösterilebilir. Tanımlayıcı bulgular kısmında yer alan tablo 8 incelendiğinde, haftalık 30 saatten fazla derse giren öğretmenlerin büyük kısmını 6-10 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin oluşturması da tecrübe konusundaki görüşü desteklemektedir.

Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve haftalık ders saatleri arasındaki ilişki incelendiğinde gurur duygusu boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. 26-30 ders arası derse giren öğretmenlerin 20'nin altında dersi olan öğretmenlere göre gurur duygusunu daha çok yaşadığı görülmüştür. Bu duruma sebep olarak, daha fazla derse giren öğretmenlerin okul ve öğrencilere ilişkin aidiyet ve bağlılık duygusunun fazla oluşu, fazla derse girmenin gereği olarak verilen emeğin büyüklüğü ve öğrencilerle daha çok vakit geçirmesi gösterilebilir. Haz alma duygusunun en fazla yaşandığı öğretmen grubu, katılımcıların yarısının oluşturduğu 26-30 saat arası derse giren öğretmen grubudur. Bu durum, 26-30 saat arası derse giren öğretmenlerin ders tecrübelerinin daha fazla oluşu ve zamanlarının çoğunu okulda geçirdikleri için kuvvetli bir bağ oluşturmaları ile açıklanabilir. Öfke, umut ve hayal kırıklığı duygularına bakıldığında en az ortalamaya sahip olan grubun 20'nin altında derse giren öğretmenler olduğu görülmekte olup, bu durum diğer öğretmenlere kıyasla daha az derse girmeleri sebebiyle bu öğretmen grubunun duygusal anlamda eğitim ortamına kendilerini çok dahil edememesi, öğrencilerle daha az vakit geçirmeleri sebebiyle de öğrenci-öğretmen ilişkisinin duyguları harekete geçirecek denli etkili olamaması ile açıklanabilir.

Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve kişilik tipleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular incelendiğinde, kişilik tipleri ile öfke duygusu, umut duygusu, hayal kırıklığı duygusu ve haz alma duygusu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte A tipi kişilik özelliği gösteren matematik öğretmenlerinin B tipi kişilik özelliği gösteren matematik öğretmenlerine göre gurur duygusunu daha fazla deneyimledikleri ortaya çıkmıştır. Bu duruma sebep olarak A tipi davranış şekline sahip olan kişilerin kendini işine adanmış, zamana karşı oldukça duyarlı ve rekabet duygusu yüksek kişiler olması, pek çok motivasyon kaynağına sahip olması ve mümkün olan en kısa sürede büyük başarılar elde etme istekleri gösterilebilir (Moorhead/Griffin, 1992: 463). Ulaşılan bulgulara bakıldığında kişilik tipleri ve kaygı durumu arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. B tipi kişilik özelliği gösteren kişilerin A tipi kişilik özelliği gösteren kişilere göre kaygı duygusunu daha yoğun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum B tipi kişilik özellikleri ile bir çelişki oluşturmaktadır. B tipi kişilik gösteren bireyler tutarlı ve kararlı bir çalışma hızına sahip olup A tipi bireylere göre kendilerini daha çok güvende hissederek (Moorhead/Griffin, 1992: 463). B tipi bireyler, yaptıkları işten keyif alırlar ve çok kolay tedirgin olmazlar. İşlerinde rahat oldukları için de sakin ve düzenli çalışırlar ve herhangi bir suçluluk hissetmezler (Güney, 2000: 446). B tipi kişilik özelliklerine bakıldığında kaygı duygu durumunun A tipi bireylere göre daha az yaşanması beklenirken tam tersi bir durum karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma çalışmaya katılım gösteren matematik öğretmenlerinin sadece B tipi kişilik özellikleri değil de karma kişilik tipi göstermesi sebep olarak gösterilebilir. İnsanlardan çok azı tamamen A tipi veya B tipi kişilik özellikleri taşır, yalnızca bu özellikleri göstermeye yaklaşır. İki tip kişilik özelliğine sahip bireyler de bulunmaktadır ve bu kişilik özelliği tipine karma tip denilmektedir (Pelit ve diğerleri, 2010). Araştırmada kullanılan kişilik testi, sadece A ve B olmak üzere iki kişilik tipini ölçse de karma kişiliklerin de ölçülebilmesi için farklı kişilik tipini içeren testler bulunmaktadır.

5.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık ile İlgili Tartışma ve Sonuç

Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkla ilgili yapılan anket sonuçlarına göre puan ortalaması, belirlenen kriterlere göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının “iyi” seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “mesleğe yatkınlık” boyutunda puan ortalamalarının “çok

iyi”, “mesleğe ilgi” boyutunda puan ortalamalarının “iyi” ve “mesleki saygınlık” boyutunda puan ortalamalarının “çok iyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum pozitif olarak değerlendirilmiştir. Mesleğe ilgi boyutunda daha az bir ortalama sahip olunma sebeplerine bakıldığında, öğretmenlerin meslek seçimi yaparken ilgi alanlarına dikkat etmeden, herhangi bir meslek sahibi olabilmek için veya sosyal hayat içindeki avantajlarını kullanmak için tercih etmeleri söylenebilir. Aynı zamanda meslekler üniversite sınavı sonuçlarına göre seçildiğinden dolayı öğrenciler, yalnızca puanları yettiği için öğretmenlik mesleğini seçebilmektedirler. Öğretmenin toplum içindeki yerinin de gün geçtikçe olumsuz yönde değişmesi mesleğe olan ilginin azalmasında etkili olan bir faktör olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin tercih edilme durumu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda, üniversite sınavına giren adayların öğretmenlik mesleğini öncelikli olarak tercih etmedikleri, bununla birlikte öğretmenlik programlarında eğitim alan birçok öğrencinin öğretmenliği ideal meslekleri olarak görmedikleri belirtilmiştir (Aksu, Engin-Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz, 2010; Anılan ve Anılan, 2014; Bursal ve Buldur, 2013; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Ekiz, 2006; Murray, 1988; Şahin, 2011). Erden (1998)’in çalışmasında yer alan ve Torun (2010)’un aktardığı çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlik toplum tarafından her ne kadar saygın ve önemli bir meslek olarak görülse de diğer mesleklerle kıyaslandığında statüsü düşük olan meslekler arasında yer almaktadır. Aynı çalışmadaki başka bir sonuca göre de öğretmenin gelir düzeyinin yetersiz görülmesi ve eğitim fakülteleri dışındaki bölümlerden de öğretmen olunabilmesinin mesleğe olan ilginin azalmasına sebep olmaktadır.

Matematik öğretmenlerinin en çok pozitif görüş ortaya koydukları maddelerin “Öğretmenlik değişim ve yeniliklere açık bir meslektir.” ve “Öğretmenlik toplumsal sorumluluk gerektiren bir meslektir.” maddeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az pozitif görüş ortaya koyduğu madde olarak da “En büyük idealim öğretmen olmaktır.” maddesi karşımıza çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili Kalan (2022) tarafından sosyal bilgiler dersi öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada katılımcıların en çok pozitif görüş ortaya koydukları maddelerin “Öğretmenlik toplumsal sorumluluk gerektiren bir meslektir.”, “Öğretmen araştırmacı ve gözlemci olmalıdır.” ve “Öğretmenlik değişim ve yeniliklere açık bir meslektir.” maddeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu çalışmada en az pozitif görüş ortaya koyulan maddelerin ise “En büyük idealim öğretmen olmaktır.” ve “Öğretmenlik tercih ettiğim ilk meslektir.” maddeleri olduğu görülmüştür. İki çalışmada da benzerlik gösteren “En büyük idealim öğretmen olmaktır.” maddesinin en az pozitif görüş

alan ifade olmasının sebebi olarak öğretmenlik mesleğinin sorumluluğu yüksek ve kişinin kendini sürekli yenileyip güncelleştirmesi gereken bir meslek olması gösterilebilir. Aynı zamanda yanlış izlenen politikalar yüzünden öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek konumuna gelmesi mesleğin statüsünün azalmasına sebep olmaktadır (Çelikten ve diğerleri, 2005). Bu durum yorumlandığında da herkesin kolayca yapabileceği bir meslek olarak görülen öğretmenliğin ideal bir meslek olmasına engel olduğu söylenebilmektedir. İdeal meslek belirlenirken ekonomik sebepler de göz önünde bulundurulmaktadır. Öğretmenlerin yalnızca %8'i aldıkları maaştan memnundur (Ç. Semerci, N. Semerci, Eliüşik ve Kartal, 2012). Bu durum da öğretmenliğin ideal bir meslek olarak görülmemesine sebep olmaktadır. Maddi refahı yerinde olan bir birey yaptığı işte daha verimli olacaktır, yaptığı işe duyduğu ilgi, sevgi ve sabır da doğru orantılı olarak artacaktır. Birbiriyle bağlantılı olan bu faktörler olumlu anlamda değiştirildiğinde hem öğretmenlik mesleğinin değeri hem de eğitimin kalitesi artacaktır. Bununla birlikte öğretmen atamaları konusunda kamuya yönelik yapılan haberlerde atama sayısı çokmuş ve fazla sayıda yeni öğretmen atanacakmış gibi bilgiler aktarılırken gerçekte sayısı bilinmemekle birlikte çok daha az sayıda öğretmenin atanması, dolayısıyla atama bekleyen öğretmenlere çevresi tarafından yapılan atanamama baskısı da bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmekten uzak durmalarına sebep olabilmektedir.

Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları her bir alt boyutta erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olmakla birlikte anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum duyarlılık konusunda cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Bu durum Ertuğral (2020) tarafından Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Kalan (2020), Kara (2020), Çapa ve Çil (2000), Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkla ilgili yapılan çalışmalarda kadın öğretmen veya öğretmen adaylarının erkeklere göre duyarlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılık katılımcıların çeşitliliğiyle açıklanabileceği gibi bu araştırmadaki kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının daha fazla olması bu sonucu desteklemektedir.

Yapılan çalışmada matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları meslek hayatında geçirdikleri süreye göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Mesleki duyarlılığın alt boyutlarına bakıldığında, 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 10'dan fazla yıl görev yapan tüm öğretmenlerde “mesleğe yatkınlık” boyutunun

puan ortalamasının “mesleğe ilgi” ve “mesleki saygı” boyutlarının puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu duruma öğretmenlik mesleğinin saygınlığının çeşitli sebeplerle gün geçtikçe azalması ve öğretmenlerin meslek seçiminde ilgi alanlarına dikkat etmemesi sebep olarak gösterilebilir. Mesleğe ilgi boyutunda en yüksek ortalama 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerde görülürken en az ortalama 10 yıl üstünde görev yapan öğretmenlerde görülmektedir. Katılımcıların yarısının 10 yıldan daha az süre görev yaptığı göz önünde bulundurulursa mesleğe ilginin yıllar geçtikçe azaldığı söylenebilir. Mesleki saygı boyutunda en yüksek ortalama 6-10 yıl arasında görülürken en az ortalama 1-5 yıl arasında görülmektedir. Bu durum mesleğinin ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin mesleği tanıma ve tecrübe kazanma dönemlerinde olması sebebiyle ortaya çıkmış olabilir. Mesleğe yatkınlık boyutunda ise en yüksek ortalama 6-10 yıl arasında görülürken en az ortalama 1-5 yıl arasında görülmektedir. Bu durum katılımcıların yarısını oluşturan, görev süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin kendileri ve meslekleri arasında bir bağ kuracak kadar tecrübeli olmaları, aynı zamanda mesleğin rutine binmesine sebebiyet verecek kadar uzun yıllar görev yapmamaları şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda tablo 8 incelendiğinde, haftalık 30 saatten fazla derse giren öğretmenlerin çoğunlukla 6-10 yıl arası görev süresi olan öğretmenlerden oluşması da bu durumu destekler niteliktedir.

Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları eğitim durumlarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun oluşmasında katılımcıların çoğunluğunun (125) lisans mezunu, bir kısmının (28) yüksek lisans mezunu ve çok azının (1) doktora mezunu olması sebep olarak gösterilebilir. Lisans mezunu öğretmenlerin “mesleğe yatkınlık”, “mesleğe ilgi” ve “mesleki saygı” boyutlarının hepsinde yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere nazaran daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, mesleğin mevcut durumundan memnun olmayan ve kendini belirtilen değişkenlere yakın görmeyen öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yönelmesi ile açıklanabilir.

Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları kişilik tiplerine göre incelendiğinde “mesleğe yatkınlık” ve “mesleğe ilgi” boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken “mesleki saygı” boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık “mesleki saygı” boyutunda A tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenlerin puan ortalamalarının B tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenlerin puan ortalamasına göre daha yüksek olması sonucu oluşmuştur. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin saygın olduğu düşüncesini A tipi kişilik özelliği gösteren matematik öğretmenlerinin B tipi kişilik özelliği

gösteren matematik öğretmenlerine göre daha fazla taşıdığını göstermektedir. A tipi kişiliğe sahip bireyler kendini işe adanmış (Moorhead/Griffin, 1992: 463) ve zamanlarının büyük çoğunluğunu mesleğinde geçiren (Turul, 2000) bireyler oldukları için öğretmenlik mesleğinin daha saygın bir meslek olduğunu düşündükleri söylenebilir. Kalan (2020) tarafından Sosyal bilgiler dersi öğretmen adayları ile yapılan çalışmada “mesleğe yatkınlık” ve “mesleki saygınlık” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Benzer bir sonuç, Aslan ve Yalçın (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kişiliğin mesleki duyarlılıkla ilişkisi olduğu ve kişiliğin mesleğe yönelik duyarlılığı yorumladığı şeklinde ortaya çıkmıştır.

Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları çalışma yoğunluklarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alt boyutlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemesiyle birlikte “mesleki saygınlık”, “mesleğe ilgi” ve “mesleğe yatkınlık” boyutlarında 26-30 saat arası derse giren matematik öğretmenlerinin diğer öğretmenlere nazaran daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların yarısını oluşturan haftalık 26-30 saat arası derse giren öğretmenlerin okulda ve öğrencilerle daha fazla vakit geçirmeleri, ders tecrübelerinin diğer öğretmenlere göre fazla olması ve bu tecrübeleri dolayısıyla daha etkili bir eğitim ortamı oluşturduğu için duyarlılıklarının arttığı söylenebilir.

Öneriler

- Araştırma belirli illerle sınırlı kalmıştır. Daha kapsamlı ve karşılaştırmaya fırsat verecek şekilde araştırmanın evreni genişletilerek çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenim durumu olarak çoğunlukla lisans mezunu öğretmenlere ulaşılmıştır. Örneklemenin içerisine karşılaştırmının daha anlamlı olabilmesi için daha fazla yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler dahil edilebilir.
- Öğretim duygu durumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık yalnızca A ve B tipi olacak şekilde iki kişilik tipine göre incelenmiştir. Farklı kişilik tiplerine göre inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Eğitim ve öğretimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin olumlu duygu durumlarının yüksek olması gerekmektedir. Bu durumun oluşması için öğretmenlerde kaygı duygusunu azaltmak, öfke duygusunu kontrol altına almakla ilgili etkinlikler yapılabilir, öğretmenlere eğitimler düzenlenebilir.

- Öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık incelendiğinde öğretmenlerin duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmekle birlikte aynı yoğunluğun öğretmenliğin ideal bir meslek olduğu görüşünde birleşemedikleri dikkat çekmiştir. Bu olumsuz durumun ortadan kaldırılması için öncelikle sebeplerinin araştırılması, mesleğe ilginin ve özellikle mesleğin toplum içindeki saygınlığının artırılması yönünde gerekli adımların atılması gerekmektedir.
- Öğretim duygu durumları incelenirken, nicel çalışmalara nitel bölümler de eklenip, ön görüşmeler yapılarak duyguların öğretmenler tarafından gizlenip gizlenmediği test edilebilir.



KAYNAKLAR

- Adams, J. B. (2020). Gana’da öğretmen duygu becerileri ve öğretmen adaylarının öğretim stilleri (Tez No. 628265) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aksu, M., Engin-Demir, C., Daloglu, A., Yıldırım, S. & Kiraz, E. (2010). Who are future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 91–101.
- Akyüz, Y. (1987). Tarihi süreç içinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Ankara: s.38.
- Akyüz, H. (2001) Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma, _İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aktaş, A. M. (2001). Bir kamu kuruluşunun üst düzey yöneticilerinin iş stresi ve kişilik özellikleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(4), 25-43.
- Alpaslan, M. M. ve Ulubey, Ö. (2017). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Turkish Studies*, 12(25), 119-130.
- Altınok, İ.H. (1999). Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yeterlikleri, İlk ve Orta Öğretimde Fen-Fizik Eğitimi Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Altun, İ. (2000). Kocaeli Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin kişisel değerleri ve meslek seçimlerine etki eden faktörler. I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı, Antalya: 75- 77.
- Anılan, B. & Anılan, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliğini seçme nedenleri ve gelecek beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 51–64.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 377-404.
- Argon, T. ve Yılmaz, Ö. (2019). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı.

- Aslan, S. ve Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (197), 169-179.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36167/406566>
- Aslan, H. (2014). Öfke düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atahan, K., & Demirhan, G. (2022). Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygu Durumları, Örgütsel Destek Algıları ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 344-364.
<https://doi.org/10.55605/ejedus.1148815>
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdogan, T. ve Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction, *Teaching and Teacher Education*, V(90)
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Aydın, R. & Sağlam, G. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294. Retrieved from
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26137/275280>
- Aytaç, Tufan (2002), “Eğitim ve Yönetimde Yeni Yaklaşımlar Zaman Yönetimi”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Temmuz, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi29/aytac.htm>, 24. 05. 2003
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri. Ankara: Eğitim Sosyolojisi.
- Barlı, Ö. (2008). Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış. Aktif Yayınevi.
- Barutçugil, İ. (2002). Organizasyonlarda duyguların yönetimi. 1. Baskı. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Baykara-Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi *Dergisi*, 4(2), 151-168.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17385/181688>
- Baymur, Feriha (1994), Genel Psikoloji, 11. B., İnkılap Kitapevi, İstanbul.

- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V. and Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behaviour for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Bhat, V.D.; Chaudhary, S.V.S. ve Dash, N.K. (2008). Teacher competence in higher education.
- Erişim:14.04.2010, [http:// www.egyankosh.ac.in/browse-title?top=123456789%2F32659](http://www.egyankosh.ac.in/browse-title?top=123456789%2F32659)
- Boeree, C. G. (2006). Personality theories. Psychology Department, Shippensburg.
- Boran, M. & Yanpar Yelken, T. (2018). Eğitim Fakültesi ile Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılıklarının ve Etkili Öğretmen Özelliklerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 144-164. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/issej/issue/39004/474799>
- Bursal, M. & Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of TeacherEducation*, 2(1), 47–64.
- Büyüköztürk, Ş. (1997) Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. 3(4), 453- 464.
- Can, Y. D. D. N. & Çelikten, Y. D. D. M. (2000). Alt Düzey Personelin Güç Kaynakları Erciyes Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (22), 269-290. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10374/126963>
- Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cangelosi, J.S. (2014). Classroom management strategies. 7. Edition. Danvers: Wiley.
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. Anı Yayıncılık.
- Carrel A (1973) İnsan Denen Meçhul, Refik Özdek (çev), Yağmur Yayınevi, İstanbul.
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 57-74. 10.1111/bjep.12220.
- Cicerali, E. E. (2012). The effects of post-M&A cultural change in organizations on individual and organizational performance: Moderated by personality and political skill (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (273-296).
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 69-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7818/102711>
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, programa ve fakültelere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108727>
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (9), 164-170.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sayı 15, 253-267.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çermik, H., Doğan, B. & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Çetin, F. ve Basım, N. (2017). Örgütsel davranış (2. Baskı). Ed. Sığır, Ü. ve Gürbüz, S. İstanbul: Beta Yayınları.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London, United Kingdom: Academic Press.
- Dağ, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (Tez No. 263279) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.

- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2002). Öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem Yayıncılık.
- Deniz, A., & Erciş, A. (2008). Kişilik özellikleri ile algılanan risk arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 301-330.
- Dilekçi, Ü. (2018). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları (Tez No. 511262) [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dilekçi, Ü. ve Sezgin-Nartgün, S.Ş. (2019). Öğretmenlerin duygu durumları ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, revize edilmesi ve betimsel analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 51-118. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.002>
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Duman, G. (2018). Serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcılarının A ve B kişilik tiplerine göre incelenmesi (Tez No. 538385) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Durna, U. (2004). Stres, A ve B tipi kişilik yapısı ve bunlar arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yönetim ve Ekonomi: *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 191-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13680/165545>
- Durna, U. (2005). A ve B tipi kişilik yapıların ve bu kişilik yapıların etkileyen faktörlerle ilgili bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 275-290. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2687/35307>
- Durna, U. (2010). A Tipi ve B Tipi Kişilik Yapıları ve Bu Kişilik Yapılarını Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 275-290. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniiibd/issue/2687/35307>
- Eke, B. (1987). Bir sosyal sınıf belirleyicisi olarak meslek faktörü. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 43(1-4), 377-401. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifm/issue/840/9310>
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 131-147.

- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde davranış. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, İlhan (1991), İşletmelerde Davranış, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yay. No: 242, İstanbul.
- Erdoğan, O. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz (Tez No. 336128) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eroğlu, B. (2011). Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri (Tez No. 290694) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eskicumalı, A. (2011). Eğitimin temel kavramları. Y. Özden ve S. Turan (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 1-22). Pegem Akademi.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 491e507.
- Frenzel A.C., Goetz T., Stephens E.J., & Jacob B. (2009) Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. In: Schutz P., Zembylas M. (eds) *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher)- User's manual. University of Munich: Department of Psychology.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Frenzel, A., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2017). Emotion transmission in classroom revisited: A reciprocal effects modal of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628-639.
- Fried, L., Mansfield, C. ve Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.

- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2013). Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam. (Çev.:Gamze Sart), Ankara: Nobel Yayın.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.) *Review of Personality and Social Psychology* (Vol.2, pp.141-165). Beverly Hills, CA: Sage
- Günel, Ö. D. (2010). İşletmelerde yıldırma olgusu ve yıldırma mağdurlarının kişilik özelliklerine ilişkin bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(3), 37-65.
- Güney, Salih (2000), Davranış Bilimleri, 2. B., Nobel Yay., Ankara.
- Gür, K. (2010). Anadolu öğretmen liseleri ile Anadolu liseleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesi (Konya il örneği) (Tez No. 249829) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). Öğretmenlik uygulamaları. Alkım Yayınevi.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30 (4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). Pozitif psikoloji. Kuram, araştırma ve uygulamalar. (Çev. E.: Tayfun Doğan), Ankara: Nobel Yayınları.
- Hill, M. (2016). Aklımın aklı: Psikoloji (2. Baskı). Çev. Edt.: Mithat DURAK, Emre Şenol-DURAK, Ufuk KOCATEPE). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hofstede, G. (2007). A European in Asia. *Asian Journal of Social Psychology*, 10(1), 16-21.
- Hong, J., Heddy, B., Ruan, J., You, S., Kambara, H., Nie, Y. & Monobe, G. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire – teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107. <https://doi.org/10.17583/ijep.2016.1395>

- Hough, L.M. & Ones, D.S. (2001). The structure, measurement, validity and use of personality variables in industrial work and organizational psychology. In N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil & C. Viswesvaran (Ed.), *Handbook of Industrial Work and Organizational Psychology* (Vol.1; p.233-277). London, SAGE Publication.
- İnanç, Y., ve Yerlikaya, E. (2020). Kişilik Kuramları (16. Basım) Pegem Akademi, Ankara.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>.
- Kara, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(54), 49-73. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.651393>
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 20. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Karslı, M.D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. Kilimi, A.S. (Ed.) *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* (1. bs.). Pegem Akademi Yayınları.
- Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. 8. b., Ankara: Özer Matbaası.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal Of Mood Disorders*, 4(1). doi: 10.5455/jmood.20140228012836
- Koçyiğit, S., (2014). İnsan Davranışları ve Kişilik Tipleri, York University, Lisans Programı, İstanbul.
- Kohn, A. (1999). Punished by rewards the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Boston: Houghton Mifflin.
- Korkmazıyürek, H. ve Hazır, K. (2017). Örgütsel davranış 2. Baskı. (Ed. Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y. ve Çiğdem, H. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Koyuncu Şahin, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi (Tez No. 384058) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzgun, Y. (2000). Meslek danışmanlığı (2. Baskı) Ankara: Doğu Matbaacılık

- Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2009). Handbook of individual differences in social behavior. Guilford Press.
- Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 65-74.
- Luthans, Fred (1995), Organizational Behavior, 7. B., Literatür Yay., _İstanbul.
- Mc Adams, D.P. (1997). A conceptual history of personality psychology. In. R. Hogan. J. Johnson & S. Briggs (Ed.), *Handbook of Personality Psychology*. (p. 3-39). Academic Press.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390. DOI: 10.1007/s10648-006-9032-1.
- Moorhead, Gregory/Griffin, Ricky, W. (1992), Organizational Behavior, 3. B., *Houghton Mifflin Company*, Boston.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). SPSS for introductory statistics: *Use and interpretation* (2. baskı). London, England: Psychology Press
- Morgan, C. T., Karakaş, S., ve Eski, R. (2009). Psikolojiye giriş. Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Morgan, C.T. (2010). Psikolojiye giriş (S. Karakaş ve R. Eski, Çev.). Konya: Eğitim Akademi
- Murphy, N. ve Hall, J. (2011). Intelligence and interpersonal sensitivity: *A meta-analysis*. *Intelligence*, 39 (1), 54-63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2010.10.001>.
- Murray, B. K. (1988). Profile of the new generation of teachers in the Turkish educational system. *International Review of Education*, 34(1), 5–15.
- Oplatka, I. ve Arar, K. (2018). Increasing teacher and leader professionalism through emotion management and engagement. *Journal of Professional Capital and Community*, 3 (3), 138-141, <https://doi.org/10.1108/JPCC-07- 2018-036>
- Orhan, F. (2005). Bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz- yeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 1(21), 173-186. <https://doi.org/10.19128/turje.181049>

- Örsal, Ö. (2014). Yöneticilerin duygusal zekâ ve kişilik tiplerinin iş tatminlerine etkisi: Eskişehir örneği (Tez No. 364996) [Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdamar K. (2004) Paket Programlar ile istatistiksel Veri Analizi I, Kaan Kitapevi, Eskişehir.
- Özdemir,S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, D. J., & Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 401-421.
- Özer, B.U. ve Tezer, E. (2008). Umut ve olumlu olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Özsoy, E. & Yıldız, G. (2014). Kişilik Kavramının Örgütler Açısından Önemi: Bir Literatür Taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1 (2), 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jobs/issue/22917/245396>
- Öztürk, S. (2005). Öğretmenliğin mesleki temelleri. Toprakçı, E. (Ed.), Eğitim üzerine içinde (2. bs., s. 13-42). Ütopya Yayınevi.
- Özyurt, S. (1999) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Adapazarı: Değişim Yayınları
- Parrott, W. (2001). Emotions in social psychology. Psychology Press: Philadelphia.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R. & Linenbrink-Garcia, L. (2012) Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer.

- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. Educational Practices Series, Vol. 24. International Academy of Education and International Bureau of Education of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Pelit, E., Türkmen, F. ve Yarmacı, N. (2010). Turizm sektöründeki iş görenlerin kişilik özelliklerini değerlendirmeye yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 9-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11349/135614>
- Power, R. A., & Pluess, M. (2015). Heritability estimates of the Big Five personality traits based on common genetic variants. *Translational psychiatry*, 5(7), e604-e604.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., & Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 226-237.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel davranış (14.Baskı). Çev. İ. Erdem, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Sakız, G. (2014). Özdüzenleme-öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Salgado, J.F., Viswesvaran, C. & Ones, D.S. (2001). Predictors used for personnel selection: An overview of constructs, methods and techniques. In N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil & C. Viswesvaran (Ed.), *Handbook of Industrial Work and Organizational Psychology* (Vol.1; p.165-199). London, SAGE Publication.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23, 1307–1351. doi:10.1080/02699930902928969
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 343-360. DOI: 10.1007/s10648-006-9030-3.
- Selengil, T.S. (2004). Motivasyon Yönelimleri ve Rol Uyumsuzluğu Değişenlerinin Kişilik ile İş Performansı Arasındaki İlişki Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

- Sidekli, E. Z. & Alpaslan, M. M. (2022). Examination of Instructional Emotions of Science Teachers. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 307-323. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/74727/1227416>
- Somer, O. (1998). Türkçe 'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42),17-32
- Somer, O. & Goldberg, L.R. (1999). The structure of Turkish trait descriptive adjective. *Journal of Personality and Social Pscyhology*, 76(3), 421-450.
- Stamps L.E. ve Clark, C. C. L. (2001). Relationship between the type a behavior pattern and intelligence in children. *Journal of Genetic Psychology*, 148(4), 529-531. <https://doi.org/10.1080/00221325.1987.10532492>
- Sutton, R.E. & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management, *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137, <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167–1184.
- Şahin, M. (2019). Korku, Kaygı ve Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 117-135. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/50855/663245>
- Şat, A., Amil, O., & Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Öğretmenleri ile Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39), 1-20.
- Tarhan, N. (2014). Duyguların psikolojisi. İstanbul. Timaş Yayınları
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86-112.

- Tekin, T. ve Kökçü, M. (2012). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkiler: Ankara'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. *Journal of Yaşar University*, 7(27), 4611-4641.
- Terzi, A. R., Barut, Y. ve Gürsoy, A. (2003). Öğretmenlik mesleğine giriş. 2.Baskı. Ankara.
- Tezcan, M. (1997) *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Kendi Basımı
- Tınar, M.Y. (1999). Çalışma yaşamı ve kişilik. *Mercek Dergisi*, Sayı 14. Mess Yayınları
- Turul, Özge (2000), <http://www.radikal.com.tr/2000/03/07/insan/zor.html>, (15. 05. 2003).
- Uşaklı, H. ve Akpınar, E. (2015). Fen laboratuvarı kaygı ölçeğinin (FLKÖ) geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1241-1250.
- Uygun, S. (2008). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümünde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Duyarlılıkları. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu. *Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını*, 187-192.
- Uygun, S., Şahin, Ç. ve Okur E. (2010, June 8-9). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Geliştirme Çalışmaları. [Sözlü sunum]. International Symposium On Sustainable Development International Burch University, Sarajevo.
- Uygun, S. (2016). Pedagojik Formasyon ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılıklarının Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 313-330.
- Ülkü, R. (2012). Bir gelecek bilimcinin hayal kırıklığı. *Psikeart Yerel*, (Sürelî Yayın, EylülEkim, Sayı 23), Yay-Sat Dağıtım.
- Ünalan, Ş. (2005). Hayatta önemli bir dönüm noktası: Meslek seçimi. İnternet'ten 15 Eylül 2006'da elde edilmiştir: <http://www.ilkadimdergisi.com>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Vural, H. (2019). The relationship of personality traits with English speaking anxiety. *Research in Educational Policy and Management*, 1(1), 55-74.
- Yamamoto, J.K., Gardiner, M.E. & Tenuto, P.L. (2014). Emotion in leadership: Secondary schooladministrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42(2), 165-183.

- Yanbastı, G. (1990). Kişilik kuramları. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yanikkerem, E., Altınparmak, S. ve Karadeniz, G. (2004). Gençlerin meslek seçimini etkileyen faktörler ve benlik saygıları. *Nursing Forum Dergisi*. 7(2) :61- 62.
- Yıldırım, K. (2019). Okulda yönetici ve öğretmenlerin deneyimledikleri duyguların hiyerarşik yapılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 564-579. <https://doi:10.24315/tred.503154>
- Yıldız, S., Taştan Boz, Ğ. ve Yıldırım, B. (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: Marmara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 215-233. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2704/35529>
- Yurtseven, N. (2020). Öğretmen Duygu Anketi: Bir Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması = Öğretmen duygu anketi: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10 (1), 251-282.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz nedir? * ☐ Kadın ☐ Erkek
Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapıyorsunuz? * ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 10 ve sonrası
Öğrenim durumunuz nedir? * ☐ Lisans mezunu ☐ Yüksek Lisans mezunu ☐ Doktora Mezunu
Haftalık toplam ders saatiniz kaçtır?(Kurs dahil) * ☐ 20'nin altı ☐ 20-25 arası ☐ 26-30 arası ☐ 30'dan fazla

Ek 2: Öğretim Duygu Durumları Ölçeği

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM DUYGU DURUMLARI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum-1	Katılmıyorum-2	Katılıyorum-3	Kesinlikle katılıyorum-4
- Ölçek, 27 maddeden oluşmaktadır. - Ölçek maddelerini işaretlerken lütfen her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. - Cevabınızı Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde işaretleyiniz.					
1	Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur.				
2	Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissederim.				
3	Öğretirken gergin ve sinirli hissederim.				
4	Öğretimimin iyi geçmeyeceğine dair endişeliyimdir.				
5	Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.				
6	İşimin sonucuyla gurur duyarım.				
7	Öğretim tarzımla gurur duyarım.				
8	Bir öğretmen olarak başarıyı düşünmek beni gururlandırır.				
9	Öğretirken mutlu olmak için sebeplerim vardır.				
10	Derslerime hazırlanırken keyif alırım.				
11	Öğretmekten haz alırım.				
12	Hevesle öğretirim.				
13	Öğretirken gerçekten çok kızarım.				
14	Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır.				
15	Bazı günler öğretmek beni çileden çıkartır.				
16	Öğretimimin başarılı geçeceğini ümit ederim.				
17	Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.				
18	Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.				
19	Öğretirken umutluyumdur.				
20	Derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem.				
21	Öğretim tarzım beni umutlandırır.				
22	Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.				
23	Öğretime hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim.				
24	Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.				
25	Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım.				
26	Öğretim tarzım beni hüsrana uğratar.				
27	Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.				

Ek 3: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği



*Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

1: Hiç katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum

*Boşluk / cevapsız ifade bırakmayacak biçimde işaretleme yapınız.

Soru *

	1	2	3	4	5
1. Öğretmen ar...	☐	☐	☐	☐	☐
2. Bir şeyi öğret...	☐	☐	☐	☐	☐
3. Toplumsal s...	☐	☐	☐	☐	☐
4. Toplumsal k...	☐	☐	☐	☐	☐
5. Fedakârlık ge...	☐	☐	☐	☐	☐
6. Öğretmenlik ...	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğretmenlik ...	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğrencilere y...	☐	☐	☐	☐	☐
9. Mesleğin ger...	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğretmenlik...	☐	☐	☐	☐	☐
11. Öğretmenlik...	☐	☐	☐	☐	☐
12. Kendime en...	☐	☐	☐	☐	☐
13. En büyük id...	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğretmen o...	☐	☐	☐	☐	☐
15. Yeni şeyler ...	☐	☐	☐	☐	☐
16. Öğretmenlik...	☐	☐	☐	☐	☐
17. Toplumda e...	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 4: A ve B Tipi Kişilik Ölçeği

A Tipi ve B Tipi Kişilik Ölçeği



Bu bölüm sizin A veya B tipi kişilik özelliklerinden hangisine sahip olduğunuzu ölçmek için geliştirilmiş bir testten oluşmaktadır. Lütfen birbirine zıt iki ifade arasında kalan ve sizi en iyi tanımlayan rakamın karşılığı olan bir tek kutucuğu her bir satırda işaretleyiniz.

1.Randevular konusunda titiz değilim.- Asla geç kalmam.

1	2	3	4	5	6	7	8
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2.Rekabetçi biri değilim.- Çok rekabetçiyim.

1	2	3	4	5	6	7	8
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3.Baskı altında bile kendimi asla acele içinde hissetmem.- Kendimi her zaman acele içinde hissederim.

1	2	3	4	5	6	7	8
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4.Belli bir zamanda bir tek işe odaklanırım.-Aynı anda birçok işe odaklanabilirim.

1	2	3	4	5	6	7	8
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5.Birşeyi yavaşça yaparım.- Birşeyi hızlı yaparım

1	2	3	4	5	6	7	8
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6.Duygularımı ifade ederim.- Duygularımı saklarım.

1	2	3	4	5	6	7	8
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7.İşim dışında da bir çok konuya ilgim vardır.- İşim dışındaki konulara ilgim yoktur.

1	2	3	4	5	6	7	8
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Ek 5: Ölçek İzinleri

Ölçek izin talebi

Gelen Kutusu x

n

18 Ara 2022 16:01

Hocam merhabalar,
Ben Nergiz Yurdakul.
Ben Nergiz Yurdakul Sakarya Üniversitesi Matematik Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde "A Tipi ve B Tipi Kişilik Ölçeği"ni kullanabilir miyim?
Kullanabilmem için ölçeğin Türkçe orijinalini benimle paylaşırmanız çok sevinirim. Uygulama ve değerlendirme süreci ile ilgili vermek istediğiniz bilgi var ise benim için çok kıymetli olacaktır. Kolaylıklar dilerim.
...
Nergiz YURDAKUL
Gazi Üniversitesi
İlköğretim Matematik öğretmenliği

a

18 Ara 2022 21:04

Sevgili Nergis
Bu envanter Sbf dergisinde çıkan Bir kamu ... makalesinde ve diğer pekçok çalışma da uygulandı gibi , hiç bir değişiklik yapılmadı .
iPhone'umdan gönderildi
: > şunları yazdı (18 Ara 2022 16:01):
>
>

a

19 Ara 2022 08:52

A tipi ve B tipi kişilik envanterini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Genel eğitim ve uygulama sonuçları hiç değişmiyor canım

Öğretim Duygu Durumları Ölçeği

Gelen Kutusu x

🔄 📎

n

nergiz yurdakul
Ümit hocam merhabalar, Ben Nergiz Yurdakul. Sakarya Üniversitesi Matematik Eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Yazmak istediğim tezde Öğretim Duygu Durumları Ölçeği kullanmak istiyorum.

14 Ara 2022 Çar 12:14

📧 14 Ara 2022 Çar 17:56 ☆ 🌐 ↩

Hocam merhabalar, ölçekle ilgili analiz sürecinde sizlere kolaylık sağlayacağımı düşündüğüm aşağıdaki hususları aktarmak istiyorum.
Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği: Ölçeğin Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları olumsuz duygu durumları; Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umud Duygusu boyutları ise olumlu duygu durumları oldukları için *ölçeğin toplam puanı hesaplanmamıştır*. Sadece boyutların puanlanmasına yer verilmiştir.
Ayrıca söz konusu bu ölçeğe ait makale mevcut olup ekte sunulmuştur. Çalışmanızda referans olarak bu makalenin gösterilmesini arzu eder, kolaylıklar dilerim.

>, 14 Ara 2022 Çar, 12:15 tarihinde şunu yazdı:

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ
Batman Üniversitesi

Bir ek - Gmail tarafından tarandı 📧



Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği

Gelen Kutusu x

n

18 Ara 2022 Paz 15:43 ☆

Hocam merhabalar,
Ben Nergiz Yurdakul Sakarya Üniversitesi Matematik Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde hazırlamış olduğunuz "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği"ni kullanabilir miyim?
Kullanabilmem için ölçeğin Türkçe orijinalini benimle paylaşırmanız çok sevinirim. Uygulama ve değerlendirme süreci ile ilgili vermek istediğiniz bilgi var ise benim için çok kıymetli olacaktır. Kolaylıklar dilerim.
...
Nergiz YURDAKUL
Gazi Üniversitesi
İlköğretim Matematik öğretmenliği

s

📧 18 Ara 2022 Paz 19:49 ☆

Öğretmenlik mesleği duyarlılık ölçeği ile ilgili Türkçe metin ektedir. İyi çalışmalar.

Prof. Dr. Selçuk UYGUN

Süleyman Demirel Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Ek 6: Etik Kurulu Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.06.2024-E.368612



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-368612
Konu : 32/27 Nergiz YURDAKUL

07.06.2024

Sayın Nergiz YURDAKUL

İlgi : 30.05.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 05.06.2024 tarihli ve 32 sayılı toplantısında alınan "27" nolu karar ile Nergiz YURDAKUL'un başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: BSEL0U42R7 Pin Kodu: 96052

Belge Takip Adresi: <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5783&eD=BSEL0U42R7&eS=368612>

Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu

