



Investigation of Secondary School Mathematics Teachers' Emotional States of Teaching and Their Sensitivity Towards Teaching Profession According to Their Personality Types

Nergiz Yurdakul¹, Ercan Masal²

¹ Sakarya University, Faculty of Education, Sakarya, Turkiye

² Teacher, Ministry of Education, Sakarya, Turkiye

ABSTRACT

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 affects 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. 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.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 09.05.2024

Received in revised form: 26.05.2024

Accepted: 26.05.2024

Available online: 02.07.2024

Article Type: Research Article

Keywords: mathematics teacher, teaching emotions, sensitivity, personality types

© 2024JMSE. All rights reserved

1. Introduction

The fundamental goal of education systems is to train and develop the qualified manpower of that country. The leading role in schools, which are one of the basic social institutions where education is carried out, is undoubtedly teachers (Altınok, 1999). The reason why emotions have such an important place in the teaching and learning process is that schools are environments where human relations and emotions are intensely experienced (Barutçugil, 2002; Oplatka ve Arar, 2018; Yamamoto vd., 2014). Teaching, which involves emotional experiences that can range from joy to anger, can essentially be described as an emotional effort (Hargreaves, 1998).

The emotions that students experience during the learning process are also felt by their teachers (Trigwell, 2012). Learning activities carried out in educational environments are emotional practices and these emotional practices are expressed as teaching moods (Dilekçi, 2018). It is stated that the ideal in terms of emotional states is that the negative emotions experienced by school employees should be one-

¹Corresponding author's address: Teacher, Ministry of Education, Sakarya, Turkiye
e-mail: nergiz.gazi@gmail.com

fifth of the positive emotions (Sutton & Wheatley, 2003). It is pointed out that when this ratio becomes one, that is, when positive emotions and negative emotions become equal, the person becomes emotionally unable to continue his/her profession (Sutton & Wheatley, 2003). When the related studies conducted in our country were examined, no studies were found to determine the teaching emotions of mathematics teachers. In this study, it was aimed to examine elementary mathematics teachers' teaching moods and their sensitivity towards teaching profession according to their personality types.

2. Method

The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The data were collected from 154 secondary school mathematics teachers working in public schools in Turkey. Convenience sampling method was used for data collection. While collecting the data, the participants were administered the Personal Information Form, the Teaching Affective States Scale, the Sensitivity Towards Teaching Profession Scale, and the Type A and Type B Personality Scale. The data obtained in the study were analyzed using the SPSS V26.0 package program. Frequency and percentage distributions were used to describe the data. In examining the variables in the study and their differences, t-test was used when comparing paired groups and ANOVA test was used when comparing multiple groups. TUKEY test was applied to determine the source of the differences between the groups.

3. Discussion and Conclusion

As a result of the findings obtained from the questionnaire related to the emotional states of teaching, it was seen that the emotional state that mathematics teachers experienced the most was the feeling of "pleasure", while the emotional state they experienced the least was the feeling of "anxiety". Argon and Yılmaz (2019) similarly stated that teachers' feelings of anxiety were at a low level. In this study, it was stated that teachers with more tenure experienced more feelings of pride and pleasure and less anger than teachers with less tenure. In the study conducted by Özdevecioğlu (2015), it was observed that teachers with a seniority of 15 years or more were more optimistic than teachers with a seniority of 6-10 years and 11-15 years. This result was interpreted as teachers with 15 years or more seniority exhibited natural emotions more than teachers with 1-5 years of seniority.

In the study, it was concluded that the highest level of anxiety was observed in teachers working between 1-5 years. This can be explained by the fact that teachers working between 1-5 years are in the process of getting to know the profession and students and are worried about the teaching process and outcomes because they have less experience. It was observed that teachers who taught between 26-30 lessons experienced the feeling of pride more than teachers who taught less than 20 lessons. This can be explained by the fact that teachers who teach more courses have a greater sense of belonging and commitment to the school and students, the magnitude of the effort required to teach more courses and spending more time with students. It was found that mathematics teachers with Type A personality experienced more sense of pride than mathematics teachers with Type B personality. This can be attributed to the fact that people with Type A behavior are dedicated to their work, highly sensitive to time, have a high sense of competition, have many sources of motivation, and want to achieve great success as soon as possible (Moorhead/Griffin, 1992: 463).

The items that mathematics teachers expressed the most positive opinions were "Teaching is a profession that is open to change and innovation." and "Teaching is a profession that requires social responsibility." The item "My greatest ideal is to be a teacher" is the item with the least positive opinion. The reason why the item "My greatest ideal is to be a teacher" is the least positive statement is that the teaching profession is a profession with high responsibility and requires constant self-renewal and updating. When the sub-dimensions of professional sensitivity were analyzed, it was observed that the mean scores of the "predisposition to the profession" dimension were higher than the mean scores of the "interest in the profession" and "professional respect" dimensions in all teachers who served for 1-5 years, 6-10 years and more than 10 years. This may be attributed to the fact that the prestige of the teaching profession is decreasing day by day due to various reasons and teachers do not pay attention

to their interests in choosing a profession. Teachers with bachelor's degree had higher averages in all dimensions of "predisposition to the profession", "interest in the profession" and "professional respect" than teachers with master's degree and doctorate degrees. This situation can be explained by the fact that teachers who are not satisfied with the current situation of the profession and who do not see themselves close to the mentioned variables tend towards master's and doctorate degrees.

In the dimension of "professional respect", which is one of the sub-dimensions of sensitivity towards teaching profession, it was found that the mean scores of teachers with type A personality were higher than the mean scores of teachers with type B personality. This shows that mathematics teachers with type A personality carry the idea that the teaching profession is respected more than mathematics teachers with type B personality. Since individuals with Type A personality are dedicated to their work (Moorhead/Griffin, 1992: 463) and spend most of their time on the job (Turul, 2000), it can be said that they think that teaching is a more respected profession.

4. Recommendations

Teaching moods and sensitivity towards the teaching profession were analyzed according to two personality types, type A and type B only. Research examining according to different personality types can be conducted. In order for education and training to be effective, teachers should have high positive emotional states. In order for this to occur, activities can be carried out to reduce anxiety and control anger in teachers, and trainings can be organized for teachers. When examining teaching emotions, qualitative sections can be added to the quantitative studies and preliminary interviews can be conducted to test whether teachers conceal their emotions.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Duygu Durumlarının ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılıklarının Kişilik Tiplerine Göre İncelenmesi

Nergiz Yurdakul¹, Ercan Masal²

¹ Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya, Türkiye

ÖZ

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 incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemi 154 ortaokul matematik öğretmenin oluşturduğu çalışmada, nicel bir araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler toplanırken katılımcılara 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 ile yapılmıştır. Verilerin analizlerinde betimsel istatistik, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenleri olumlu duyguları olumsuz duygulara göre daha fazla yaşamaktadır. Bununla birlikte A tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenler B tipi kişilik özelliği gösteren öğretmenlere göre gurur duygusunu daha fazla yaşamakta 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.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihiçesi:

Alındı: 09.05.2024

Düzeltilmiş hali alındı: 26.05.2024

Kabul edildi: 26.05.2024

Çevrimiçi yayınlandı: 02.07.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Anahtar Kelimeler: matematik öğretmeni, öğretim duygu durumları, duyarlılık, kişilik tipleri

© 2024JMSE. Tüm hakları saklıdır

1. Giriş

Eğitim sistemlerinin temelde yer alan hedefi, o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirip geliştirmektir. Eğitimin gerçekleştirildiği temel toplumsal kurumlardan olan okulların başrolü ise şüphesiz öğretmenlerdir (Altınok, 1999). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesine aracı olan ve onların öğrenmesini kolaylaştırıcı ve destekleyici rehber kişilerdir. Öğrenci başarısının en büyük belirleyicisi ise nitelikli öğretmenlerdir (Bhat, Chaudhary ve Dash, 2008). 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, insan ilişkilerinin ve duygularının yoğun 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 sınırlamayı kendi meslektaşları,

öğrencileri ve ailelerle ilişkili yolların bütünü 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).

Duygular, kişinin içsel ya da dışsal yaşantısından kaynaklanan çeşitli ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan hoşlanma veya acı hissetme biçimindeki tepkilerdir (Morgan, 2010; Scherer, 2009). Davranışları doğrudan etkileyen duygular, kişilerin harekete geçmesini sağlamakla birlikte gelecekteki davranışlarına da yön vermektedirler (Hill, 2016). 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). Duygunun ele alındığı kategorilere ilişkin literatür incelendiğinde farklı sınıflamalar ortaya çıkmaktadır. Bu sınıflamalar arasından en kapsamlı olanı Parrott (2001) tarafından yapılan üç aşamalı sınıflamadır. Sözü edilen sınıflamanın ilk aşamasında yer alan altı temel duygu sevgi, keyif alma, şaşırma, kızgınlık, üzüntü ve korku olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci aşamada bu temel duygulara ilişkin ayrıntılı duygulara yer verilirken üçüncü aşamada ikinci aşamadaki duygular daha da ayrıntılandırılmakta ve yüzeysel duygulara yer verilmektedir. 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 önemi anlaşılabilir (Becker vd., 2014; Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz ve Lüdtke, 2017).

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.

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 içerisinde hissettiği duygu durumları sevgi, umut, korku, gurur, hayal kırıklığı, öfke, haz alma, tükenmişlik, kaygı, bıkkınlık, acıma, üzüntü, suçluluk gibi duygular olarak ifade edilmiştir. Söz konusu öğretim esnasında deneyimlenen duyguların günümüzde detaylı bir biçimde irdelendiği ve araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Frenzel, Pekrun ve Goez (2010) araştırmalarında öğretmenlerin duygu durumları içerisinde yer alan öfke, kaygı, haz alma duygularını ele alırken Hong ve diğerleri (2016), bu duyguların yanına gurur duygusunu ekleyerek nicel çalışmalarda umut 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 umutlara sahip olan ve umut düzeyi yüksek olan bireylerin daha mutlu, başarılı ve sağlıklı 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 başarılarında kendi paylarını düşündüklerinde 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).

Duygu durumları açısından ideal olanın okul çalışanlarının yaşadığı olumsuz duyguların, olumlu duyguların beşte biri kadar olması gerektiği ifade edilmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Bu oran bir olduğunda yani olumlu duygular ile olumsuz duygular eşit hale geldiğinde kişinin duygusal anlamda mesleğini devam ettiremeyecek seviyeye geldiğine dikkat çekilmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). 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 eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğretim etkinlikleri esnasında yaşadıkları duyguların belirlenmesi ve düzenlenmesi ile ilgili çalışmalar önem kazanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin duygularının araştırma konusu olduğu nicel çalışmaların oldukça az 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 düşünülmektedir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının kişilik tiplerine göre incelenmesini amaçlayan araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları hangi düzeydedir?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile meslek hayatında geçirdikleri süre arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile meslek hayatında geçirdikleri süre arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile ders yükü ve yoğunlukları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile ders yükü ve yoğunlukları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte var olmuş veya varlığını hala sürdüren bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaç edinen araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmanın konusu olan olay, kişi ya da nesne, kendi şartlarında ve olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Araştırmanın amacına uygun olarak bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. 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 içerisinde en hızlı, en kolay ve ekonomik olarak veri toplanmasına imkân sağlamaktadır (Karasar, 2014).

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ortaokul matematik öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek için hazırlanan formda, cinsiyet, haftalık verilen ders saati, mezuniyet seviyesi ve mesleki kıdem değişkenlerine dair sorular yer almaktadır.

2.3.2. Öğretim Duygu Durumları Ölçeği

Öğretim Duygu Durumları Ölçeği, öğretmenlerin öğretim esnasında yaşadıkları duyguları ölçmek amacıyla Hong ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiştir. Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek 4’lü likert tipinde ve altı boyut (kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygusu) ile 27 maddeden meydana gelmektedir. Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2019), ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını hesaplamıştır.

Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı değeri 0.60'tan büyük veya eşit ve 0.90 değerinden küçük değerler alındığında ölçüm sonuçlarının büyük oranda güvenilir olduğu söylenmektedir (Özdamar 1999, akt. Tavşancıl 2006). Bu araştırmada, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri Tablosu

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

Tablo 1'e bakıldığında Cronbach alfa değerlerinin .64 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilerden hareketle Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen güvenilirlik ve geçerlilik değerleri uyarlanan ölçeğin veri toplamak için güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Veri toplama aracında yer alan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin puanlanma sınırları, kesinlikle katılmıyorum (1.00- 1.74), katılmıyorum (1.75 - 2.49), katılıyorum (2.50 - 3.24), kesinlikle katılıyorum (3.25 - 4.00) şeklinde belirlenmiştir (Dilekçi, 2018).

2.3.3. 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 KMO değeri 0.90, Cronbach Alpha değeri 0.88 olarak hesaplanmıştır. 5'li dereceleme ölçeğindeki bu ölçekte, "mesleğe yatkınlık", "mesleğe ilgi" ve "mesleki saygınlık" olmak üzere üç boyut yer almaktadır.

2.3.4. A Tipi ve B Tipi Kişilik Ölçeği

Araştırmada A tipi ve B tipi kişiliği ölçmek amacıyla 7 madde içeren 8 dereceli ve iki zıt kutuplu Bortner Derecelendirme Ölçeğinin kısa formu (1966) BRS (Bortner Rating Scale) (Luthans, 2011) kullanılmıştır. Bortner Kişilik Ölçeği Arıkan ve Aktaş (1988) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Aktr. Aktaş, 2001). Bortner Kişilik Ölçeğinin Cronbach alpha değeri Özsoy'un (2013) .63, Gürsoy ve Aksoy'un (2021) çalışmasında .69 olarak rapor edilmiştir (Özsoy, 2013). Değerlendirme, ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen toplam puanın 3 ile çarpılması yoluyla yapılmaktadır. Katılımcıların puanı 100'den fazla ise A tipi kişilik, 100'den az ise B tipi kişilik olduğu sonucuna ulaşılır (Aktaş, 2001).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS V26.0 paket programında yapılmıştır. Verilerin betimlenmesi için frekans ve yüzde dağılımlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan SPSS programında ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Normallik sağlanabilmesi için George, D. ve Mallery, M. (2010)'a göre ortalama, mod ve medyanın yakın olduğu durumlarda skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -2 ile +2 arasında olması normallik kabul edilebilirliği belirtmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek normallik dağılımına karar verebilmek mümkündür ve normal olanlar için parametrik testler tercih edilmekte iken normallığıne karar verilemeyenler için parametrik olmayan testler tercih edilmelidir (Can, 2017). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı araştırmanın analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler ve farklılıklarının incelenmesinde ikili gruplar karşılaştırılırken bağımsız örneklem 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.

3. Bulgular

3.1. Tanımlayıcı Bulgular

Katılımcıların cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet, Görev Süresi, Öğrenim Durumu, Haftalık Verilen Ders Saati ve Kişilik Tipleri Değişkenlerine Göre Dağılımları

		N	%
Cinsiyet	Kadın	109	70,8
	Erkek	45	29,2
Görev Süresi	1-5 yıl arası	35	22,7
	6-10 yıl arası	74	48,1
	10 yıldan fazla	45	29,2
Öğrenim Durumu	Lisans	125	81,2
	Yüksek Lisans	28	18,2
	Doktora	1	0,6
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
Kişilik Tipleri	A tipi	94	61,0
	B tipi	60	39,0

Katılımcıların cinsiyet dağılımlarına baktığımızda %70,8'inin kadın ve %29,2'sinin erkek olduğu, 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 görülmektedir. Katılımcıların %81,2'sinin lisans mezunu, %18,2'sinin yüksek lisans mezunu ve %0,6'sının doktora mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu 125 kişi ile lisans mezunu öğretmenler oluştururken, doktora mezunu olan katılımcı sayısının 1 olduğu görülmüştür. Son olarak katılımcıların haftalık çalışma saatlerine bakıldığında, 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. Kişilik tipi ölçeği sonucunda elde edilen toplam puan 3 ile çarpılarak değerlendirme yapılmaktadır. Katılımcıların puanı 100'den fazla ise A tipi kişilik, 100'den az ise B tipi kişilik olduğu sonucuna varılmaktadır (Aktaş, 2001). Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %61'inin A tipi kişilik gösterdiği görülürken %39'unun B tipi kişilik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 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	8	4	14
	20-25 arası	11	30	64
	26-30 arası	14	21	43
	30'dan fazla	8	15	33
Toplam	35	74	45	154

Tablo 4 incelendiğinde, 6-10 yıl arası ve 10 yıl üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 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.

3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

3.2.1. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenen alt problem cümlesine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir. \bar{X}

Tablo 5. 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

Tablo 5 incelendiğinde, 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.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde incelemek için her bir boyuta ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	SS
Kaygı Duygusu	1. Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur.	1.85	0.68
	2. Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissederim.	1.61	0.65
	3. Öğretirken gergin ve sinirli hissederim.	1.72	0.72
	4. Öğretimimin iyi geçmeyeceğine dair endişeliyimdir.	1.77	0.71
Gurur Duygusu	5. Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.	3.08	0.65
	6. İşimin sonucuyla gurur duyarım.	3.23	0.61
	7. Öğretim tarzımla gurur duyarım.	3.15	0.64
	8. Bir öğretmen olarak başarıyı düşünmek beni gururlandırır.	3.37	0.63
Haz Alma Duygusu	9. Öğretirken mutlu olmak için sebeplerim vardır.	3.29	0.61
	10. Derslerime hazırlanırken keyif alırım.	3.25	0.65
	11. Öğretmekten haz alırım.	3.52	0.59
	12. Hevesle öğretirim.	3.43	0.57
Öfke Duygusu	13. Öğretirken gerçekten çok kızarım.	1.66	0.59
	14. Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır.	2.25	0.82
	15. Bazı günler öğretmek beni çileden çıkarır.	2.29	0.83
Umut Duygusu	16. Öğretimimin başarılı geçeceğini ümit ederim.	3.27	0.56
	17. Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.	3.16	0.68
	18. Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.	3.35	0.59
	19. Öğretirken umutluyumdur.	3.35	0.65
	20. Derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem.	3.01	0.75
	21. Öğretim tarzım beni umutlandırır.	3.17	0.60
	22. Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.	3.22	0.66
Hayal Kırıklığı Duygusu	23. Öğretime hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim.	1.98	0.74
	24. Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.	2.25	0.82
	25. Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım.	2.17	0.69
	26. Öğretim tarzım beni hüsrana uğratar.	1.58	0.53
	27. Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.	2.70	0.79

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak yer alan kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu, umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının da bulunan maddelerin aritmetik ortalamalarında 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 yaşıyorum.” (\bar{X} =2.70) maddelerinin 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) maddesinin diğer maddelerle 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) maddesinin diğer maddelere nazaran daha düşük bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeğine Ait Betimsel İstatistiksel Sonuçlar

Faktörler	Min	Maks	\bar{X}	SS
Mesleğe Yatkinlik	1.70	5.00	4.53	0.46
Mesleğe İlgi	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” şeklinde değerlendirilmiştir. Düzeylerin bulunduğu bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile hesaplanmıştır (Uygun ve diğerleri, 2010). Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık ölçeğinin puan ortalamasının (4,18) olarak hesaplanması öğretmenlerin duyarlılıklarının “iyi” seviyede olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin “mesleğe yatkinlik” 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 8. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Maddelerine Yönelik Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS
Mesleğe Yatkinlik 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 hissederim.	4.46	0.59
Mesleğe İlgi Boyutu	Öğretmenlik sevgi mesleğidir.	4.50	0.67
	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
Mesleki Saygı Boyutu	Öğretmen olacağım düşüncesi beni mutlu eder.	3.78	0.96
	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 8 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.

3.2.2. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin 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 örneklem için t-testi uygulanmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. 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 9 incelendiğinde, “Matematik Öğretmenlerinin Kaygı Duygu Durumları” boyutunda erkek katılımcıların test puan ortalaması ile kadın katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t= 0,07$, $p> 0,05$]. Bu bulgu yardımıyla erkek ve kadın matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediği başka bir ifadeyle erkek ve kadın matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.3. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin 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 örneklem için t-testi uygulanarak ulaşılmıştır. Testin sonuçları aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Mesleğe Yatkinlik 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 10 incelendiğinde erkek ve kadın matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yatkinlik, mesleğe ilgi ve mesleki saygı durumlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediği başka bir ifadeyle erkek ve kadın matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yatkinlik, mesleğe ilgi ve mesleki saygı durumlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.4. 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 değişkene sahip olduğu için ve varyanslar eşit çıktığı için One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. 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 11 incelendiğinde, farklı mesleki kıdem yılına sahip matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediği başka bir ifadeyle farklı mesleki kıdem yılına sahip matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.5. Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin 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 12’de verilmiştir.

Tablo 12. 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 12’ye bakıldığında, farklı mesleki kıdem yılına sahip matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediği başka bir ifadeyle farklı mesleki kıdem yılına sahip matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.6. Altıncı Alt Problem Cümlesine İlişkin 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. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. 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	0,11	
	20-25 arası	64	2,20	0,62			
	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	0,43	
	20-25 arası	64	3,17	0,44			
	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	0,63	
	20-25 arası	64	2,64	0,15			
	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 13 incelendiğinde, 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 farklılık 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. Farklı ders yükü ve yoğunluğa sahip olan matematik öğretmenlerinin kaygı, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygu durumlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediği başka bir ifadeyle farklı ders yükü ve yoğunluğa sahip matematik öğretmenlerinin kaygı, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygu durumlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.7. Yedinci Alt Problem Cümlesine İlişkin 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 örneklem için t-testi uygulanarak ulaşılmıştır. Testten elde edilen bulgular aşağıda Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Eğitim Durumlarına Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Mesleğe Yatkinlik 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 14 incelendiğinde farklı öğrenim durumuna sahip olan matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği başka

bir ifadeyle farklı öğrenim durumuna sahip matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.8. Sekizinci Alt Problem Cümlesine İlişkin 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 örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Test sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15. 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 ilişki olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 15’te 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 bulunmuştur ($p < 0,05$). Elde edilen sonuçlara bakıldığında B tipi kişilik özellikleri sergileyen katılımcıların A tipi kişilik tipi sergileyen katılımcılara göre 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 bulunmuştur ($p < 0,05$). Bulgular incelendiğinde A tipi kişilik gösteren katılımcıların B tipi kişilik gösteren katılımcılara göre gurur duygusunu daha çok yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Farklı kişilik tipi gösteren matematik öğretmenlerinde haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygu durumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Başka bir ifadeyle farklı kişilik tipi gösteren matematik öğretmenlerinin haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygu durumlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.9. Dokuzuncu Alt Problem Cümlesine İlişkin 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 sonucundan elde edilen bulgulara aşağıdaki Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Test Puan Ortalamalarının Kişilik Tiplerine Göre t-testi Sonuçları

	Kişilik Tipi	N	\bar{X}	SS	T	P
Mesleğe Yatkinlik Durumları	A Tipi	94	4,59	0,37	1,77	0,07
	B Tipi	60	4,45	0,57		
Mesleğe İlgi Durumları	A Tipi	94	3,61	1,03	0,06	0,94
	B Tipi	60	3,60	1,01		
Mesleki Saygı Durumları	A Tipi	94	4,47	0,55	2,00	0,04
	B Tipi	60	4,27	0,62		

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları ile kişilik tipleri arasında ilişki olup olmadığını inceleyen t-testi sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki saygı durumları boyutunda A tipi kişiliğe sahip olan öğretmenler ($\bar{X} = 4,47$) ile B tipi kişiliğe sahip olan

öğretmenler ($\bar{X} = 4,27$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). 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. Farklı kişilik tipi gösteren matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yatkınlık ve mesleğe ilgi durumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle farklı kişilik tipi gösteren matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yatkınlık ve mesleğe ilgi durumlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.2.10. 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 gösterdiği için 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. Testten elde edilen bulgulara aşağıdaki Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17. 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 İlgi 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 17 incelendiğinde farklı ders yükü ve yoğunluğa sahip matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle farklı ders yükü ve yoğunluğa sahip matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının benzer olduğu söylenebilir.

4. Tartışma Sonuç ve Öneriler

4.1. 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 durumlarından olan kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duygularının düşük düzeyde olması hem öğretmenler hem de öğrenciler için arzu edilen bir durumdur. Atahan, K. & Demirhan, G. (2022) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öfke duygusu, kaygı duygusu ve hayal kırıklığı duygusu düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan haz alma ve umut duygu düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür. Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin haz duygu durumunun yüksek olması, öğretmenlerin mesleki bağlılık, kurumsal aidiyet, işi önemseme ve yönetsel ve meslektaş desteği gibi farklı nedenlere bağlanabilir. Öğretmenlerin kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duygularını az yaşaması veya hiç yaşamaması öğrencilerle arasında güçlü 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). Argon ve Yılmaz da (2019) benzer bir şekilde öğretmenlerin

kaygı duygularının düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. 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. Araştırmayı destekleyecek şekilde 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 gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin olumlu öğretim duygularının, olumsuz öğretim duygularından daha fazla yaşadığını belirtmişlerdir. 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) sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklere göre umutsuzluk düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada kadın sınıf öğretmenlerinin umut duygusunun erkek sınıf öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Adams (2020), öğretim duyguları açısından kadın öğretmenlerin lehine, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir.

Matematik öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile görev süreleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sidekli (2021)'in Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve görev süreleri arasındaki ilişki incelendiğinde kaygı, umut ve hayal kırıklığı boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak bu çalışmada hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin görev süresi 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 kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla iyimser oldukları görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, 15 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin doğal duyguları 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla sergiledikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışmada kaygı duygusunun en fazla 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, 1-5 yıl arası görev yapan 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. Gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları incelendiğinde ise en az ortalamaların 10 yıl ve üstünde 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 üzeri 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 ortalamanın 20'nin altında derse giren öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Bu durum, diğer öğretmenlere göre 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 haz alma duygusu, umut duygusu, öfke duygusu ve hayal kırıklığı duygusu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte A tipi kişilik gösteren matematik öğretmenlerinin B tipi kişilik gösteren matematik öğretmenlerine göre daha fazla gurur duygusu yaşadığı 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). Elde edilen bulgular incelendiğinde kişilik tipleri ile kaygı durumu arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. B tipi kişilik gösteren kişilerin A tipi kişilik gösteren kişilere göre daha fazla kaygı duygusu 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 fazla güven içinde hissederler (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.

4.2. 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 ortalamaya 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 olabilir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin tercih edilme durumu ile ilgili yapılan birçok araştırmada, öğretmenlik mesleğinin üniversite sınavına başvuran adaylar tarafından öncelikli tercih edilen mesleklerden biri olmadığı ve daha da olumsuz bir tablo olarak, öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun gerçekte öğretmenliği ideal meslekleri olarak görmedikleri ortaya konmuştur (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 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. Birbirine 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 yakınlık boyutunda ise en yüksek ortalama 6-10 yıl arasında görülürken en az ortalama 1-5 yıl arasında görülmektedir. Bu durum katılımcıların yarısını oluşturan 6-10 yıl arası görev yapan 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 büyük çoğunluğunun (125) lisans mezunu olması, bir kısmının (28) yüksek lisans mezunu olması ve çok az (1) doktora mezunu olması sebep olarak gösterilebilir. Lisans mezunu öğretmenlerin “mesleğe yakınlık”, “mesleğe ilgi” ve “mesleki saygı” boyutlarının hepsinde yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere nazaran daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. 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 yakınlık” ve “mesleğe ilgi” boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken “mesleki saygı” boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık “mesleki saygı” boyutunda A tipi kişiliğe sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının B tipi kişiliğe sahip öğretmenlerin puan ortalamasına göre daha fazla olması sonucu oluşmuştur. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin saygın olduğu düşüncesini A tipi kişilik gösteren matematik öğretmenlerinin B tipi kişilik gösteren matematik öğretmenlerine göre daha fazla taşıdığını göstermektedir. A tipi kişiliğe sahip bireyler kendini işe adanmış (Moorhead/Griffin, 1992: 463) ve zamanlarının büyük çoğunluğunu mesaiye 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 yakınlık” ve “mesleki saygınlık” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Aslan ve Yalçın (2013) tarafından yapılan çalışmada da kişiliğin mesleki duyarlılıkla ilişkisi olduğu ve kişiliğin mesleğe yönelik duyarlılığı yorumladığı şeklinde sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları çalışma yoğunluklarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alt boyutlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemesiyle birlikte “mesleğe yakınlık”, “mesleğe ilgi” ve “mesleki saygınlık” 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 daha fazla olması ve bu tecrübeleri dolayısıyla daha etkili bir eğitim ortamı oluşturduğu için duyarlılıklarının arttığı söylenebilir.

5. 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. Örneklemin içerisine karşılaştırmadan 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.

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.

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, H. (2014). Öfke düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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>

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>

Barutçugil, İ. (2002). Organizasyonlarda duyguların yönetimi.1. Baskı. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

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.

- Bursal, M. & Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 47-64.
- 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.
- 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.
- 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 fakülterlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108727>
- 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.
- Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- 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>
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 131-147.
- 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.
- 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), 491-507.
- 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.
- 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.
- 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>

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.

Güney, Salih (2000), *Davranış Bilimleri*, 2. B., Nobel Yay., Ankara.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.

Hill, M. (2016). *Aklımın aklı: Psikoloji* (2. Baskı). Çev. Edt.: Mithat DURAK, Emre Şenol-DURAK, Ufuk KOCATEPE). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

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>

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

Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 65-74.

Moorhead, Gregory/Griffin, Ricky, W. (1992), *Organizational Behavior*, 3. B., Houghton Mifflin Company, Boston.

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/JPC-07-2018-036>

Özer, B.U. ve Tezer, E. (2008). Umut ve olumlu olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.

Özdamar K. (2004) *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*, Kaan Kitapevi, Eskişehir.

Ülkü, R. (2012). Bir gelecek bilimcinin hayal kırıklığı. *Psikeart Yerel*, (Süreli Yayın, Eylül-Ekim, Sayı 23), Yay-Sat Dağıtım.

Parrott, W. (2001). *Emotions in social psychology*. Psychology Press: Philadelphia.

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. (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 işgörenlerin kişilik özelliklerini değerlendirmeye yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 9-16.

Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., & Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 226-237.

- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23, 1307–1351.
- 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>
- 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.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167–1184.
- Şat, A., Amil, o., & Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: 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.
- 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.
- Yamamoto, J.K., Gardiner, M.E. & Tenuto, P.L. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42(2), 165-183.
- 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>