

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM DUYGU DURUMLARI VE
ALGILADIKLARI UYUMSAL PERFORMANSLARI

ÜMİT DİLEKÇİ

BOLU - 2018

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM DUYGU DURUMLARI VE
ALGILADIKLARI UYUMSAL PERFORMANSLARI

Doktora Tezi

Hazırlayan
Ümit DİLEKÇİ

Danışman
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

BOLU, HAZİRAN - 2018

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Ümit DİLEKÇİ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ve Algıladıkları Uyumsal Performansları” adlı çalışma, jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 29 / 06 / 2018

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı

İmza

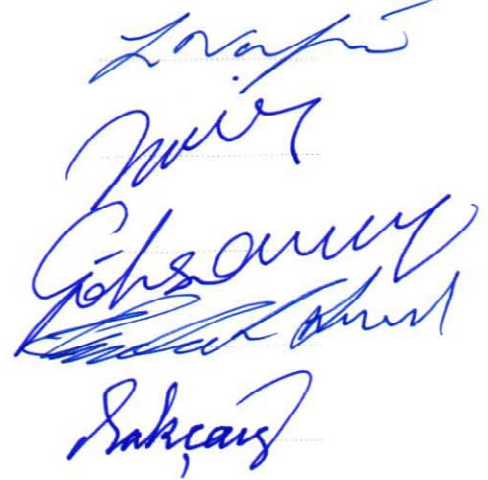
Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye : Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye : Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Üye : Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI

Üye : Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum “ÖĞretmenlerin ÖĞretim Duygu Durumları ve Algıladıkları Uyumsal Performansları” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 29 / 06 / 2018



Ümit DİLEKÇİ



Biricik kızlarım Defne ve Damla'ya ithafen...

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışmamın her aşamasında geniş bilgi birikimi ile bana yol gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, enerjisi ile beni her daim yüreklendiren ve akademik yaşantımın şekillenmesine büyük katkı sunan kıymetli hocam ve doktora tez danışmanım Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e en içten saygı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmanın başlangıcından itibaren değerli görüş ve önerileri ile bana rehberlik eden, çalışmamı titizlikle takip edip engin fikirleriyle çalışmama önemli katkıda bulunan, doktora tez izleme jürisi olarak da desteklerini sunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Türkan ARGON ile Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a; yoğun mesailerine rağmen tez savunma jürisinde yer alarak birikimlerini bizlerle paylaşan sayın Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI ile sayın Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY'a teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Doktora öğrenimine başlamam için beni cesaretlendiren, bilgi ve tavsiyeleri ile yönlendiren kıymetli hocam ve yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU'na, doktora çalışmam boyunca ölçme ve değerlendirme ile ilgili konularda değerli görüşlerine başvurduğum saygıdeğer hocam Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e teşekkür ederim.

Özverisi ve büyük desteğiyle her zaman yanımda olan değerli eşim Bilgen DİLEKÇİ'ye, oyun zamanlarından feragat ederek benim için uygun çalışma alanları oluşturan biricik kızlarım Defne ve Damla'ya, yaşamım boyunca desteklerini benden esirgemeyen fedakâr anneme ve babama, eğitim hayatımın her adımında yanımda olan canım kardeşlerime en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Ümit DİLEKÇİ

Bolu, 2018

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iv
İTHAF.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
ÖZET.....	xx
ABSTRACT.....	xxiv
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	13
1.3. Problem Cümlesi.....	13
1.3.1. Alt problemler.....	14
1.4. Araştırmanın Önemi.....	14
1.5. Sayıtlılar.....	17
1.6. Sınırlılıklar.....	17
1.7. Tanımlar.....	18
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	19
2.1. Duygu.....	19
2.1.1. Örgütlerde duygular.....	22
2.1.2. Eğitim kurumlarında duygular ve öğretmen duyguları.....	24
2.1.2.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları.....	27
2.1.2.1.1. Kaygı duygusu.....	30

2.1.2.1.2. Gurur duygusu	32
2.1.2.1.3. Haz alma duygusu.....	33
2.1.2.1.4. Öfke duygusu.....	34
2.1.2.1.5. Umut duygusu.....	36
2.1.2.1.6. Hayal kırıklığı duygusu	37
2.2. Performans	39
2.2.1. Örgütlerde çalışan performansı: İş performansı	41
2.2.1.1. Görev performansı	43
2.2.1.2. Bağlamsal performans	44
2.2.1.3. Üretkenlik karşıtı performans	46
2.2.1.4. Uyumsal performans.....	48
<i>Değişim</i>	48
<i>Uyum yeteneği</i>	49
<i>Uyumsal performansın ortaya çıkışı ve gelişimsel süreci</i>	51
<i>Uyumsal performansı tanımlayabilme</i>	53
2.2.1.4.1. Beklenmedik durumları yönetme.....	56
2.2.1.4.2. Kişiler arası ve kültürel uyum gösterme	58
2.2.1.4.3. Problemlerle başa çıkma	60
2.2.1.5. Eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin uyumsal performansları	62
2.3. Duygular ve Performans İlişkisi	64
2.3.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performanslarının ilişkisi	67
2.4. İlgili Araştırmalar	72
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	72
2.4.1.1. Öğretim duygu durumları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	72
2.4.1.2. Uyumsal performans ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	75
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	76
2.4.2.1. Öğretim duygu durumları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	76
2.4.2.2. Uyumsal performans ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	87
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	98
3.1. Araştırma Modeli	98

3.2. Evren	98
3.3. Verilerin Toplanması	103
3.4. Veri Toplama Aracı	105
3.4.1. Kişisel bilgi formu	107
3.4.2. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği	107
3.4.2.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışmaları	109
3.4.2.2. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin dil uyarlaması çalışmaları.....	109
3.4.2.3 Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği ile ilgili uzman görüşleri.....	113
3.4.2.4. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğine boyut ekleme çalışmaları .	114
3.4.2.4.1. İlgili literatürün taranması	115
3.4.2.4.2. Madde havuzunun oluşturulması	116
3.4.2.4.3. Aday maddelerin uzman görüşüne sunulması	116
3.4.2.5. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.....	117
3.4.2.5.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin geçerlik çalışmaları.....	118
3.4.2.5.1.1. Kapsam geçerliği	118
3.4.2.5.1.2. Faktör analizleri (AFA ve DFA) için örneklem.....	119
3.4.2.5.1.3. Yapı geçerliği.....	121
3.4.2.5.1.3.1. Faktör analizi için örneklem uygunluğu / Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi	121
3.4.2.5.1.3.2. Faktör yapısının belirlenmesi.....	123
3.4.2.5.1.3.3. Faktör maddelerinin belirlenmesi	125
3.4.2.5.2. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin güvenirlik çalışmaları ..	129
3.4.2.5.2.1. Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı	129
3.4.2.5.2.2. Madde-toplam korelasyonları	130
3.4.2.5.2.3. Boyutlar arası korelasyon	132
3.4.2.5.3. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi.....	134
3.4.3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği	138

3.4.3.1. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışmaları	138
3.4.3.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin dil uyarlaması çalışmaları.....	139
3.4.3.3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği ile ilgili uzman görüşleri.....	142
3.4.3.4. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları	143
3.4.3.4.1. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin geçerlik çalışmaları	144
3.4.3.4.1.1. Faktör analizleri (AFA ve DFA) için örneklem.....	144
3.4.3.4.1.2. Yapı geçerliği.....	145
3.4.3.4.1.2.1. Faktör analizi için örneklem uygunluğu / Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi	146
3.4.3.4.1.2.2. Faktör yapısının belirlenmesi.....	147
3.4.3.4.1.2.3. Faktör maddelerinin belirlenmesi	151
3.4.3.4.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin güvenirlik çalışmaları	153
3.4.3.4.2.1. Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı.....	153
3.4.3.4.2.2. Madde-toplam korelasyonları	154
3.4.3.4.2.3. Boyutlar arası korelasyon	156
3.4.3.4.3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi.....	157
3.4.3.4.3.1. Faktörlerin adlandırılması.....	160
<i>Madde sıra numaralarının yeniden düzenlenmesi</i>	161
3.5. Verilerin Analizi	162
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular, Yorum ve Tartışma	167
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	167
4.1.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları düzeylerine ilişkin bulgular	167
4.1.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans düzeylerine ilişkin bulgular ..	179
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	192

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	192
4.2.2. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular	195
4.2.3. Branş değişkenine ilişkin bulgular	199
4.2.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	202
4.2.5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular	206
4.2.6. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular	209
4.2.7. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular	211
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	214
4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	214
4.3.2. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular	217
4.3.3. Branş değişkenine ilişkin bulgular	219
4.3.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	222
4.3.5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular	225
4.3.6. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular	227
4.3.7. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular	230
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	232
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	250
5.1. Sonuç	250
5.1.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları düzeylerine ilişkin sonuçlar	250
5.1.2. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin sonuçlar	251
5.1.3. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin sonuçlar	254
5.1.4. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	258
5.2. Öneriler	260
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	260
5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	264

KAYNAKÇA.....	266
EKLER	
Ek 1. Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T Ölçeğinin İzni	321
Ek 2. Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T Ölçeğine Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu Boyutlarının Eklenmesi İzni	322
Ek 3. Teachers Perceived Job Performance Scale / TPJP - Adaptive Performance Alt Ölçeğinin İzni	323
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu	324
Ek 5. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği	326
Ek 6. Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği.....	327
Ek 7. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni.....	328
Ek 8. Bolu Valiliği Araştırma İzni.....	329
Ek 9. Araştırma Evrenindeki Resmî Ortaokullar ve Bu Ortaokullarda Görevli Öğretmenlere İlişkin Sayılar.....	330
Ek 10. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular	332
Ek 11. Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular	333
Ek 12. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumlarına İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Değerleri.....	334
Ek 13. Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performanslarına İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Değerleri	335
Ek 14. Öz Geçmiş	336

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları.....	99
Tablo 3.2. Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları	99
Tablo 3.3. Katılımcıların branş değişkenine göre dağılımları.....	100
Tablo 3.4. Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları.....	101
Tablo 3.5. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları.....	101
Tablo 3.6. Katılımcıların medeni durum değişkenine göre dağılımları.....	102
Tablo 3.7. Katılımcıların görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre dağılımları.....	102
Tablo 3.8. Araştırma evrenindeki resmî ortaokullar, öğretmen sayıları, geri dönüş sağlanan ölçek sayıları ve ölçeklerin dönüş oranları	104
Tablo 3.9. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin maddelerine ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu.....	111
Tablo 3.10. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutlarına ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu.....	112
Tablo 3.11. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin toplamına ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu.....	112
Tablo 3.12. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin dilsel eşdeğerlik analizine ilişkin t-testi tablosu	113
Tablo 3.13. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri	122
Tablo 3.14. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutlarının özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri	123
Tablo 3.15. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin madde faktör yük değerleri	127
Tablo 3.16. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda oluşan boyutları ve bu boyutlardan yük alan maddeler.....	128

Tablo 3.17. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutlarına ve ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayıları.....	130
Tablo 3.18. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu.....	131
Tablo 3.19. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları.....	133
Tablo 3.20. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin maddelerine ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu.....	140
Tablo 3.21. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamına ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu.....	141
Tablo 3.22. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin dilsel eşdeğerlik analizi için t-testi tablosu.....	142
Tablo 3.23. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri.....	146
Tablo 3.24. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutlarının özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri	148
Tablo 3.25. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin madde faktör yük değerleri	152
Tablo 3.26. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda oluşan boyutları ve bu boyutlardan yük alan maddeler.....	153
Tablo 3.27. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutlarına ve ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayıları.....	154
Tablo 3.28. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu.....	155
Tablo 3.29. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları	156
Tablo 3.30. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin nihai madde sıra numaraları	162

Tablo 3.31. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutlarına ve ölçeğin toplamına ilişkin güvenilirlik katsayıları.....	165
Tablo 3.32. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutlarına ve ölçeğin toplamına ilişkin güvenilirlik katsayıları.....	166
Tablo 4.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	167
Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	173
Tablo 4.3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	179
Tablo 4.4. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	187
Tablo 4.5. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları.....	193
Tablo 4.6. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları.....	196
Tablo 4.7. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	199
Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	203
Tablo 4.9. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	207
Tablo 4.10. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları.....	210

Tablo 4.11. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	212
Tablo 4.12. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları	215
Tablo 4.13. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları.....	217
Tablo 4.14. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	220
Tablo 4.15. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	222
Tablo 4.16. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları	225
Tablo 4.17. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları.....	228
Tablo 4.18. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	230
Tablo 4.19. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları.....	233

ŞEKİLLER DİZİNİ

- Şekil 3.1.** Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu.....137
- Şekil 3.2.** Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu159



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği özdeğer çizgi grafiği	125
Grafik 3.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği özdeğer çizgi grafiği.....	150



KISALTMALAR DİZİNİ

- AFA** : Açımlayıcı Faktör Analizi.
- AGFI** : Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi.
- CFI** : Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi.
- DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi.
- GFI** : Goodness of Fit Statistic / İyilik Uyum İndeksi.
- IFI** : Incremental Fit Index / Fazlalık Uyum İndeksi.
- KMO** : Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı.
- LİSREL** : Linear Structural Relations / Doğrusal Yapı İlişkisi.
- NFI** : Normed Fit Index / Normlaştırılmış Uyum İndeksi.
- NNFI** : Non-Normed Fit Index / Normlaştırılmamış Uyum İndeksi.
- RFI** : Relative Fit Index / Göreli Uyum İndeksi.
- RMR** : Root Mean Square Residual / Ortalama Hataların Karekökü.
- RMSEA** : Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü.
- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı.
- SRMR** : Standardized Root Mean Square Residual / Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü.
- TBA** : Temel Bileşenler Analizi.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM DUYGU DURUMLARI VE ALGILADIKLARI UYUMSAL PERFORMANSLARI

Dilekçi, Ümit

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün

Haziran - 2018, xxvii + 336 Sayfa

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak, söz konusu bu öğretmen görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre değişip değişmediğini saptamak ve öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

İlişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olan araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ve tüm ilçelerinde yer alan resmî ortaokullarda (n=66) görev yapan öğretmenler (n=1099) oluşturmaktadır. Araştırma, evren üzerinde yürütülmüş olup evren içerisinde bulunan bütün okullara ulaşılmış ve geri dönüş sağlanan ölçeklerden 732'si değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 22.0 programından yararlanarak çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Verilerin dağılımının

normalliğinin sınanması için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış olup bu doğrultuda verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve anlamlılık değeri yorumlanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek verilerin tüm değişkenler için normal dağılım göstermediği saptanmış ve analizler non-parametrik testler kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre belirlenmesinde Mann-Whitney U testi; branş, mesleki kıdem, yaş ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre belirlenmesinde ise Kruskal-Wallis H testi analiz teknikleri kullanılmıştır. Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri sonucunda anlamlı fark çıkan değişkenler için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak değerlendirilen Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Öfke Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları olarak değerlendirilen Beklenmedik Durumları Yönetme, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme, Problemlerle Başa Çıkamama boyutları ve Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin toplamı arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonuçları $p=.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutlarında “kesinlikle katılıyorum”, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında ise “katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Haz Alma Duygusu boyutunda, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Gurur Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında, branş değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Gurur Duygusu boyutunda, mesleki kıdem, yaş ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Öfke Duygusu

boyutunda anlamlı fark çıktığı; medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde ise anlamlı fark ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda “sık sık”, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında “her zaman”, Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda ise “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda, mesleki kıdem, yaş ve medeni durum değişkenlerine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme, Problemlerle Başa Çıkamama boyutları ile Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında anlamlı fark çıktığı; branş değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde ise anlamlı fark ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaygı Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ve Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Kaygı Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Kaygı Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Gurur Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ve Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin toplamı arasında orta

düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Gurur Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Gurur Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Haz Alma Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ve Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Haz Alma Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öfke Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ve Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Öfke Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Öfke Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Umut Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ve Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Umut Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ve Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygu, Öğretim Duygu Durumları, Performans, Uyumsal Performans, Öğretmen.

ABSTRACT**INSTRUCTIONAL EMOTIONS OF TEACHERS AND THEIR PERCEIVED
ADAPTIVE PERFORMANCES**

Dilekçi, Ümit

PhD Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün

June - 2018, xxvii + 336 Pages

The aim of this research is to find out the opinions of teachers on their instructional emotions and their perceived adaptive performances, to determine whether the opinions of these teachers differ according to certain variables such as gender, level of education, field, occupational seniority, age, marital status, location of the school and to determine whether there is a relationship between instructional emotions of teachers and their perceived adaptive performances.

The universe of the research conducted with the relational screening model consisted of the teachers (n=1099) who worked in the state secondary schools (n=66) located in the central and all districts of Bolu province in the academic year of 2017-2018. The research was carried out on the universe and all schools in the universe were reached and 732 of the returned scales were evaluated. “Personal Information Form”, “Teachers’ Instructional Emotions Scale” and “Teachers’ Perceived Adaptive Performance Scale” were used as data collection tools in the research.

The collected data were analyzed using the SPSS 22.0 program. In this study, in order to determine the opinions of the teachers on their instructional emotions and perceived adaptive performances, the arithmetic mean and the standard deviation of the scores obtained from the scales were examined. The Kolmogorov-Smirnov test was

used to test the normality of the distribution of the data and the values of skewness and kurtosis of the data were examined and then the significance value was interpreted. By examining the skewness and kurtosis values, it was determined that the data did not show a normal distribution for all variables so the analyses were made using non-parametric tests.

The Mann-Whitney U test was used to determine teachers' opinions about their instructional emotions and their perceptions of adaptive performance according to gender, level of education, and marital status variables and Kruskal-Wallis H test analysis techniques were used to determine these according to the field, occupational seniority, age and location of the school. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used to calculate the effect size for the significantly different variables. In the research, Spearman Rho Correlation Coefficient analysis was performed to determine whether there is a relationship among the dimensions of Anxiety, Pride, Enjoyment, Anger, Hope and Frustration, which are evaluated as teachers' instructional emotions and Handling Unexpected Situations, Interpersonal and Cultural Adaptability, Inability to Cope with Problems, which are assessed as Teachers' Perceived Adaptive Performances and teachers' cumulative performance scale. The results were evaluated at the significance level of $p=.05$.

The results of the research are summarized below:

Teachers' views on instructional emotions were found "I certainly do not agree" in the dimension of Anxiety, "I agree" in the dimension of Pride, "I totally agree" in the dimensions of Enjoyment and Hope and "I do not agree" in the dimension of Anger and Frustration.

Significant differences were found in the opinions of the teachers regarding their emotional states: These are in the dimension of Enjoyment according to the gender variable; in the dimension of Pride, Anger and Frustration according to the level of education variable; in the dimension of Pride according to the field variable; in the dimension of Anger according to the variables of occupational seniority, age and the location of the school. However, no significant difference was found in teachers' opinions about these emotional states according to the marital status variable.

The opinions of the teachers about teachers' perceived adaptive performance were reached as "frequently" in the dimension of Handling Unexpected Situations, "always" in the level of Interpersonal and Cultural Adaptability and in the Perceived Adaptive Performance Scale and "rarely" in the dimension of Inability to Cope with Problems.

A significant difference was found in teachers' opinions about their perceived adaptive performances according to gender variable in the dimensions of Interpersonal and Cultural Adaptability and Handling Unexpected Situations; according to level of education variable significant difference was found in the dimension of Handling Unexpected Situations regarding their perceived adaptive performances; according to the variables of occupational seniority, age and marital status significant difference was found in the opinions of teachers regarding their perceived adaptive performances in the dimensions of Handling Unexpected Situations and the sum of teachers' perceived adaptive performance scales; according to the variable of the location of the school, a significant difference was found in the dimensions of Interpersonal and Cultural Adaptability and Inability to Cope with Problems and the sum of teachers' perceived adaptive performance scales in the opinions of teachers regarding their perceived adaptive performances, but according to field variable no significant difference was found in teachers' opinions regarding their perceived adaptive performances.

A moderate, negative, significant relation was found between the dimensions of Anxiety together with Handling Unexpected Situations and the sum of Teachers' Perceived Adaptive Performance Scales; a low, negative, significant relation was found between the dimensions of Anxiety and Interpersonal and Cultural Adaptability; a moderate, positive, significant relation was discovered between Anxiety and Inability to Cope with Problems.

It was determined that there is a moderate, positive, significant relation between the dimensions of Pride and Handling Unexpected Situations and the sum of Teachers' Perceived Adaptive Performance Scales; a low, positive, significant relation between the dimensions of Pride and Interpersonal and Cultural Adaptability; a low, negative,

significant relation between the dimensions of Pride and Inability to Cope with Problems.

There was found a moderate, positive, significant relation between the dimensions of Enjoyment and Handling Unexpected Situations, Interpersonal and Cultural Adaptability and the sum of Teachers' Perceived Adaptive Performance Scales; besides a low, negative, significant relation between the dimensions of Enjoyment and Inability to Cope with Problems.

It was observed that there is a moderate, negative, significant relation between the dimensions of Anger and Handling Unexpected Situations and the sum of Teachers' Perceived Adaptive Performance Scales; a low, negative, significant relation between the dimensions of Anger and Interpersonal and Cultural Adaptability; and a moderate, positive, significant relation between the dimensions of Anger and Hope and Inability to Cope with Problems.

A moderate, positive, significant relation was observed between the dimensions of Hope and Handling Unexpected Situations, Interpersonal and Cultural Adaptability and the sum of Teachers' Perceived Adaptive Performance Scales; and a low, negative, significant relation was found between the dimensions of Hope and Inability to Cope with Problems.

There is a moderate, negative, significant relation between the dimensions of Frustration and Handling Unexpected Situations, Interpersonal and Cultural Adaptability and the sum of Teachers' Perceived Adaptive Performance Scale; and there exists a moderate, positive, significant relation between the dimensions of Frustration and Inability to Cope with Problems.

Keywords: Emotion, Instructional Emotions, Performance, Adaptive Performance, Teacher.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Duygu ve öğretim duygu durumları

Bireyin gerek özel gerekse iş yaşamında davranışlarına yön veren, aldığı ve alacağı kararları etkileyen duygular hem birey hem de örgütler için büyük öneme sahiptir. Bu öneme rağmen bugüne kadar örgütsel davranış alanında ve nihayetinde örgütlerde duygulara çok az önem verilmesi oldukça şaşırtıcı bulunabilir. Duyguların göz ardı edilmiş olmasının iki olası açıklaması yapılabilir. Bu olası açıklamalardan ilki, mantıklı olma efsanesidir. Mantıklı olma efsanesinde, örgütlerde yakın zamana kadar iş yapma şekli duyguların baskılanmasını ve işlerin mantıkla yürütülmesini gerektiriyordu. Olası açıklamalardan ikincisi ise, duyguların her türünün yıkıcı olduğu bakış açısıdır. Bu olumsuz bakış açısından dolayı örgütsel kararlarda duyguların yer almasının örgüt açısından zararlı olduğu, bu nedenle de duyguların kullanılmaması gerektiği görüşü hâkimdi (Robbins ve Judge, 2012). Ancak, davranışları ve düşünceleri güçlü bir şekilde etkileyen duyguların (Dagleish ve Power, 1999) önemi son yıllarda giderek artmakta, duygular önemsenmekte ve ilgi görmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012; Hong, Heddy, Ruan, You, Kambara, Nie ve Monobe, 2016; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz ve Pekrun, 2007; Schutz ve Zembylas, 2009). Duygular, bugün artık baskı altına alınması gereken yıkıcı bir unsur olarak değil aksine örgütsel verimliliğe katkı sunan ve

çalışanların ortaya koydukları performansları artırmada önemli yeri olan etkili bir örgütsel değişken olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple geçmişten bugüne değişimle dolu olan eğitimde duygular daha dikkat çekici hale gelme eğilimindedir (Cross ve Hong, 2009).

Duygular, bir kişiye veya bir olaya yöneltilen güçlü tepkiler olup (Robbins ve Judge, 2012) toplumsal olarak inşa edilmiş, kişisel olarak harekete geçirilmiş, toplumsal-tarihsel bağlamın bir parçası olarak yapılan etkinlikler esnasında, amaçları elde etme veya standartları ya da inançları devam ettirmek için algılanan başarılarla ilgili bilinçli ve/veya bilinçsiz yargılardan ortaya çıkan var olma yollarıdır (Schutz, Hong, Cross ve Osbon, 2006). Ayrıca duygular, davranışları etkileyen hisler olup genellikle hem fizyolojik hem de bilişsel öğelere sahiptirler ve kişileri harekete geçmeye hazırlamakla birlikte kişilerin gelecekteki davranışlarını da şekillendirirler (Hill, 2016). Davranışların şekillenmesi sürecinde yer alan duygular eğitim ve öğretimde de önemli yer tutmaktadırlar. Özellikle son zamanlarda öğretmenlerin duygu durumlarının öğrenme ve öğretmeyle olan ilişkisi eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çekmiş olup duyguların eğitim ve öğretimi önemli ölçüde etkilediği eğitimciler ve araştırmacılar tarafından vurgulanmaya başlanmıştır (Winograd, 2003; Zembylas, 2002; akt. Yöndem ve Bıçak, 2008).

Duygular, öğretim ve öğrenmenin hayati ve ayrılmaz parçalarıdır. Çünkü duygular, sınıftaki tüm eğitim-öğretim sürecinin kalitesini, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sınıf ortamını etkilemektedir (Prosen, Smrtnik Vitulić ve Poljšak Škraban, 2014). Öğretim ve öğrenme için bu denli büyük öneme sahip olan duygular, öğretim ve öğrenme faaliyetlerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından farklı şekillerde ve yoğunluklarda sergilenmektedirler. Bu nedenle, eğitimsel değişikliklerin ve reform çabalarının başarılı olması isteniyorsa, duyguların daha iyi anlaşılması, öğretimin ve öğretmenin gelişiminin duygusal boyutlarının bilinmesi gerekmektedir (Hargreaves, 2005; Lasky, 2005; Schmidt ve Datnow, 2005; Schutz ve diğerleri, 2006; Van Veen, Slegers ve Van de Ven, 2005; akt. Cross ve Hong, 2009). Öğretimin duygusal boyutu, öğretmenlik mesleğinin önemli bir parçası olarak kabul edilmekte olup (Šarić, 2015) öğretmenlerin duyguları yalnızca kendi iyi oluşları için değil aynı zamanda

sınıflarındaki eğitim ve öğretim faaliyetleri için de büyük önem taşımaktadır (Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz ve Klassen, 2016). Çünkü öğretmenler sınıf ortamında birçok duygusal durum içerisinde bulunmakta ve öğretmenlerin bu duygusal durumları özellikle öğretim sırasındaki etkilerinden dolayı öğretim kalitesine de tesir etmektedir (Frenzel, Goetz, Stephens ve Jacob, 2009). Literatür, öğretmenlerin duygularının öğretim kalitesiyle, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme çıktılılarıyla ilişkili olduğuna dair önemli bulgular sağlamaktadır (Šarić, 2015). Bu öneme rağmen öğretmen duygularıyla ilgili araştırmalar yavaş yavaş ortaya çıkmakla birlikte öğretmenlerin kendi duygu durumlarını değerlendirdikleri ölçeklerin genel olarak azlığı dikkat çekmektedir (Burić, Slišković ve Macuka, 2017; Frenzel ve diğerleri, 2016). Öğretmen duygularına açıkça odaklanan mevcut literatür sınırlı olup, var olan literatürde de daha çok görüşmeye dayalı niteliksel yaklaşımları kullanan çalışmalar egemendir. Söz konusu bu çalışmalarda tipik olarak öğretmenlerin duygularını meslekleriyle ilgili olarak nasıl hissettiklerine ilişkin oldukça geniş çerçeveli soruların kullanıldığı görülmekte olup (Becker, Goetz, Morger ve Ranellucci, 2014; Cross ve Hong, 2012; Darby, 2008; Jones ve Youngs, 2012; Zembylas, Charalambous ve Charalambous, 2014; akt. Frenzel, 2014) bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar da genellikle kişisel duygular açısından değerlendirilmiştir (Frenzel, 2014). Oysaki sadece kişisel duyguların ne olduğu değil aynı zamanda bu duyguların iş yaşamına dolayısıyla okula, öğretmenin kullandığı yöntemlere ve yaptığı öğretim faaliyetlerine yansımaları da önemlidir.

Duygusal bir çaba olan öğretim, sevinçten öfkeye dek değişebilen birtakım duygusal deneyimleri içermektedir (Hargreaves, 1998). Çünkü öğretmenler, her gün çeşitli duygusal durumlarla karşı karşıya kalmakta olup söz konusu bu duygusal durumların bazıları öğretmenler tarafından uygun görüldüğü ve özgürce ifade edildiği halde bu duygusal durumların bazıları ise öğretmenler tarafından uygunsuz sayılmakta ve gizlenilmektedir (Taxer ve Frenzel, 2015). İlgili literatür, öğretmenlerin sınıf ortamında birçok duygusal deneyim yaşadıklarını, farklı duygusal durumlarla karşı karşıya kaldıklarını ve araştırmacıların öğretmen duygularını çeşitli boyutlarda ele aldıklarını göstermekle birlikte öğretmenlerin en sık yaşadıkları duyguların haz alma, gurur, öfke, kaygı ve hayal kırıklığı duyguları oldukları söylenebilmektedir (Frenzel ve

diğerleri, 2009b; Sutton, 2007; Sutton ve Harper, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003; Taxer ve Frenzel, 2015; Trigwell, 2009; akt. Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl ve Xie, 2016). Öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili duygu durumları olarak Frenzel, Pekrun ve Goetz (2010) çalışmalarında öfke, kaygı ve haz alma duygularını ele alırken Hong ve diğerleri (2016) ise Frenzel, Pekrun ve Goetz'in (2010) çalışmalarında belirledikleri söz konusu bu üç duyguya (öfke duygusu, kaygı duygusu, haz alma duygusu) gurur duygusunu da eklemişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) araştırmalarının sonunda araştırmacılara literatürde daha çok nitel çalışmalarda yer bulan umut duygusunun da nicel olarak araştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca kaygı, öfke ve haz alma duygularını temel alarak öğretmen duygularının öğretmenlerin öğretim davranışlarına ve öğrencilerin elde ettikleri sonuçlara etkisini araştıran Frenzel ve diğerleri de (2009b) hayal kırıklığı duygusunun başka araştırmalara konu olabileceğini ifade etmişlerdir.

Literatürde belirtilen görüşler ışığında bu araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları arasında yer alan kaygı duygusu Türk Dil Kurumu (TDK, 2017) tarafından, “Güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüküğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu” olarak tanımlanmaktadır. Kaygı sözcüğü ayrıca Türk Dil Kurumu sözlüğünde daha çok üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa gibi olumsuz çağrışım yapan sözcüklerle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Duyuşsal ve bilişsel bileşenlerden oluşmakta olan kaygı duygusu (Frenzel, 2014) hem birey hem de örgüt için hayati öneme sahiptir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan öğretmenlerin yüksek düzeyde kaygı duygusu yaşamaları sadece kendileri için değil aynı zamanda bağlı buldukları eğitim kurumları için de arzu edilen bir durum değildir. Çünkü öğretmenlerin kaygı duygu durumları hem öğretmenlerin performanslarına hem de bağlı buldukları eğitim kurumlarının performanslarına olumsuz bir şekilde yansımakta ve sonuçta da örgütsel performansın düşmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları arasında yer alan bir diğer duygu olan gurur, belirli bir eylemin başarılı bir şekilde değerlendirilmesinin sonucu olup bir eylem üzerindeki sevinç, düşünce veya iyi his ile ilgili fenomenolojik bir deneyimdir. Burada, hazzın odağı spesifik ve belirli bir davranışla ilgilidir (Lewis,

2008). Gurur duygusunun öğretmenler tarafından düzenli olarak deneyimlendiği gözlenmekte olup (Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun ve Hensley, 2014b) araştırmacılarca haz alma duygusundan sonra sıklık derecesi en yüksek olan olumlu duygular arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Carson, 2006). Gurur duygusunun en sık yaşanan olumlu duygular arasında olması önemlidir. Çünkü çalışanın yaptığı işten ve kariyerinden gurur duyması çalışanın öznel kariyer başarısı kavramı ile anılmaktadır (Budak ve Gürbüz, 2017). Bunun yanı sıra, Spitek ve diğerleri (1992; akt. Lewis, 2008) gurur duygusunu başarı motivasyonu ile ilişkilendirmiş olup motivasyonun başarıyı etkilemesinden dolayı gurur ve başarı motivasyonu ilişkisinin görülmesinin de olağan olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hissettikleri en baskın olumlu duygulardan bir diğeri de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Haz alma, arzu edilen bir olaydan, eğlenceli bir faaliyette bulunulmasından ya da sonuca bağlı memnuniyet ve mutluluktan kaynaklanan iyi oluşu ve zevki bildirir (Frenzel, 2014). Öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin frekansı ve yoğunluğu üzerine Frenzel ve Goetz (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf ortamındaki haz alma duygularının, kaygı ve öfke gibi diğer duygulara oranla daha baskın olduğu ortaya konulmuş olup Carson da (2006) araştırmasında haz alma duygusunun sıklık derecesi en yüksek olumlu duygu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, öğretim bağlamında nitel çalışmalarla ilgili literatür incelendiğinde de (Frenzel, 2014; Sutton ve Wheatley, 2003; akt. Frenzel ve diğerleri, 2016) haz alma duygusunun en belirgin pozitif duygu olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Frenzel ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin haz alma duygu durumları ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen söz konusu bu sonuçlar oldukça önemlidir. Çünkü keyif veren duygusal deneyimler sınıfta gerçekleşen öğrenme sürecini desteklerken, keyif vermeyen duygusal deneyimler ise sınıftaki öğrenme sürecinin niteliği üzerinde engelleyici, önleyici bir tesire sahip oldukları bilinmektedir (Prosen ve diğerleri, 2014). Literatürde sıklıkla incelenen ve araştırmaya konu olan bir diğer duygu ise öfke duygusudur. “Basit bir sinirlilik veya kızgınlık halinden, yoğun hiddet durumuna kadar değişen dereceli bir duygusal durum” olarak tanımlanan öfke duygusunun (Spielberger ve diğerleri, 1991; akt. Balkaya ve Şahin, 2003) öğretmenlerce en sık yaşanan negatif duygu olduğu ifade edilmekte olup (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Prosen ve diğerleri, 2014; Sutton, 2007; Sutton ve

Wheatley, 2003) eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütülürken öğretmenlerde farklı yoğunluklarda görülebilmektedir. Hong ve diğerlerine (2016) göre, öğrencilerin veya diğer kişilerin neden olmalarından dolayı sınıf hedefleri gerçekleşmediğinde öğretmenler sık sık öfke yaşamakta olup öğretmenlerin söz konusu bu öfke hali üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Çünkü bilhassa öfke gibi kuvvetli olumsuz duyguların çalışanların başta verimli iş yapma yetenekleri olmak üzere iş ile ilgili birçok önemli kabiliyetine sekte vurdukları araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Gelecekte olması arzu edilen bir olay veya durumun olasılığını içeren ve zevk hissi ile karakterize olan umut duygusu (Baumgartner ve diğerleri, 2008; Curry ve diğerleri, 1997; akt. Steigenberger, 2015) araştırmada öğretim duygu durumu olarak ele alınan bir diğer duygudur. Umut duygusu, haz alma ve gurur duyguları gibi pozitif bir duygu olup (Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2007) öğretmenlerce öğrencilerin geleceği ile ilgili durumlarda sıklıkla dile getirilmektedir (Darby, 2008). Sınıf içi faaliyetlerde birçok olumsuz durum ile karşılaşan öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde desteklenmesinde, hedeflerine bağlı kalmalarında umut duygusu dinamik bir güç olarak görülmekte olup söz konusu bu duygu öğretmenler için önemli olduğu kadar öğretmenlerin bağlı oldukları örgütler için de önemlidir. Çünkü umut duygusu, örgütsel değişim süreçlerinde olumlu bir şekilde rol alarak değişimin önemli bir yordayıcı rolünü oynadığı söylenebilir (Avey ve diğerleri, 2008; Huy, 1999; akt. Steigenberger, 2015). “Çok istenilen veya umulan bir şeyin gerçekleşmeyişinden duyulan üzüntü” (TDK, 2017) olarak tanımlanan hayal kırıklığı duygusu araştırmada öğretim duygu durumu olarak ele alınan son duygudur. Hayal kırıklığı, öfke ve kaygı gibi olumsuz duygular arasında gösterilmekte olup (Lee ve diğerleri, 2016) öğretmenlerin akademik hedefleri öğrencilerin yanlış davranış ve niyetleri, motivasyon eksikliği gibi nedenlerle engellendiğinde (Sutton, 2007), öğrencilerinin yılgın oldukları, önemsemez davrandıkları öğretmenlerce gözlemlendiğinde (Trigwell, 2012) ve hedeflenen faaliyet başarıyla ele alınamadığında (Pekrun ve diğerleri, 2007) öğretmenlerde hayal kırıklığı duygusu ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin hayal kırıklığı duygusunu yaşamaları hem kendileri hem de eğitim kurumları için istenilen bir durum değildir. Çünkü hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular öğretmenlerin içsel motivasyonlarını azaltmakta (Sutton ve Wheatley, 2003) ve

öğretmenlerin azalan içsel motivasyonları da kendilerinden beklenen performansın ortaya çıkmasına önemli ölçüde mani olmaktadır.

Öğretmen duyguları ile ilgili araştırmaların kapsamı ve derinliği önemli ölçüde genişlemesine rağmen araştırma metodolojisinin pek fazla çeşitlendirilmediği, daha çok nitel araştırmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Hong ve diğerleri, 2016). Konuyu nitel araştırma yöntemleri ile ele alan araştırmaların bazıları; bireysel röportajlar (Darby, 2008), odak grup görüşmeleri (Cross ve Hong, 2012), saha gözlemleri (Zembylas ve diğerleri, 2014) ve olay örnekleme yöntemleri (Becker ve diğerleri, 2014; Jones ve Youngs, 2012) şeklindedir. Nitel araştırmaların yoğunluğuna karşın niceliksel ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmaların ise büyük oranda az olduğu görülmektedir (Burić ve diğerleri, 2017; Hong ve diğerleri, 2016). Öğretmen duygularını inceleyen çalışmaların azlığı üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Çünkü sınıf ortamında birçok farklı hissi deneyim yaşayan öğretmenlerin duygusal durumları çalışma hayatındaki birçok unsuru önemli ölçüde etkilemektedir. Duygusal durumların önemli ölçüde etkilediği unsurlardan biri de eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yoğun bir şekilde sürdürüldüğü eğitim örgütleri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri performanslardır.

İş performansı ve uyumsal performans

Geçmişte birçok örgüt işgörenlerin yalnızca iş tanımlamasında listelenen işleri ne derecede iyi yerine getirdiğini değerlendirirken günümüzün daha az hiyerarşik ve daha fazla hizmet odaklı örgütleri ise listelenen işlerin yapılmasından daha fazlasına gereksinim duymaktadır (Robbins ve Judge, 2012). Çünkü devamlı olarak değişim ve buna bağlı olarak gelişim gösteren bugünün dünyasında bireyler, örgütler ve toplumlar mevcudiyetlerini devam ettirebilmek, hedeflerine ulaşabilmek için söz konusu bu değişime uyum sağlamak ve değişim sürecini kendilerinin belirledikleri hedefler istikametinde yönetebilmek zorundadır (Ömür ve Nartgün, 2014).

Hedeflerini etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleştirmek isteyen örgütler için iş performansı artık daha fazla önem arz etmektedir. Hedeflerin etkili ve başarılı bir

şekilde neticelenmesi isteğinin gerçekleşmesinde örgütler için en değerli kaynak kuşkusuz insan kaynağıdır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de insan kaynağının göstereceği iyi performansa bağlıdır. Çünkü öğretmenlerin iş performansı eğitim sürecinin kalitesini etkilemekte olup öğretmenlerin sergileyecekleri etkin iş performansı, eğitim sisteminin iyileştirilmesi için büyük bir gerekliliği ifade etmektedir (Yusoff, Khan ve Azam, 2013). Örgütlerin varlığını devam ettirmesi, potansiyelini artırması, gelişmesi ve nihayetinde ilerlemesi için büyük bir önem arz eden iş performansı başta görev performansı, bağlamsal performans, üretkenlik karşıtı performans ve uyumsal performans olmak üzere çeşitli alt başlıklarda ele alınmaktadır.

a-) Görev performansı

Görev performansı, belirli bir iş için gerekli olan temel görevleri ifade etmekte olup (Ng ve Feldman, 2009) geleneksel bir iş tanımındaki görevlerin çoğunu kapsamaktadır (Robbins ve Judge, 2012). Görev performansının, görevleri yerine getirme yeterliğini yansıttığı göz önüne alındığında bilgi, beceri, yetenek, eğitim ve deneyimdeki bireysel farklılıklar ile ilişkilendirilmesi beklenmekte olup (Hattrup, O'Connell ve Wingate, 1998) işgörenlerin çalışma yaşamlarındaki yükselmelerine yönelik olarak yapılan değerlendirmelerde yöneticiler tarafından başvurulan birinci kaynak olduğu söylenebilir (Wexley ve Klimoski, 1984; akt. Gürbüz ve Ayhan, 2017). Görev performansı, örgütün teknik süreçlerini yürütme ya da teknik gereksinimlerini yerine getirme suretiyle örgütün teknik merkeziyle doğrudan ilişkilidir (Motowildo, Borman ve Schmit, 1997). Ancak günümüz örgütleri, işgörenlerin yerine getirdikleri mevcut görevlerinden çok daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır.

b-) Bağlamsal performans

Bağlamsal performans, örgütteki bütün çalışmalara katkı sağlayabilen, görev tanımında bulunması gerekli olmayan ancak örgütün psikolojik ve sosyal ortamına yararları olan gönüllü davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Onay, 2011). Bağlamsal performansı ifade etmek için gönüllülük, gayret göstermek, akran ve takım performansını kolaylaştırmak, örgütsel hedefleri desteklemek, isteğe bağlı faaliyetler

sergilemek, iş birliği yapmak, yapıcı önerilerde bulunmak, iletişim kurmak, iş arkadaşlarına saygılı davranmak ve motivasyon gibi kavramlar sıkça kullanılmaktadır (Koopmans, Bernards, Allard ve Henrica, 2013; Robbins ve Judge, 2012; Van Scotter ve Motowidlo, 1996). Bahsi geçen kavramlar aracılığıyla örgütte çalışanlarca ortaya konulan olumlu davranışları içeren bağlamsal performansın ayrıca örgütün bütün unsurlarına önemli ölçüde destek vererek örgütsel verimliliği de artırdığı söylenebilmektedir (Devonish ve Greenidge, 2010).

c-) Üretkenlik karşıtı performans

Bireylerin örgüt üyelerine veya örgüte bilerek, isteyerek zarar vermesi, örgütün amaçlarına, işleyişine engel teşkil edebilecek davranışlar göstermesi örgütlerde zaman zaman görülmektedir. Söz konusu bu davranışlar örgütsel değerlere ve normlara uygun olmayan davranışlardır (Demirel, 2009). Örgütün değerlerine ve normlarına zıt düşen, örgüt üyelerince planlı, şuurlu ve istekli bir şekilde sergilenen bu olumsuz davranışlara üretkenlik karşıtı iş davranışları denilmektedir (Polatçı, Özçalık ve Cindiloğlu, 2014). İşgörenin işe geç kalma, işe gelmeme, iş arkadaşlarına karşı saldırgan davranma gibi olumsuz davranışlarını içeren bu performans türü örgüte zarar verici performans olarak da ifade edilmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Örgütlerde sık olarak görülen üretkenlik karşıtı davranışlar; zamanı ve kaynakları kötüye kullanma, bilgiyi kötüye kullanma, iş kalitesinin düşmesi, işe devamsızlık, sözel ve fiziksel saldırılar, ayrımcılık, güven eksikliği, yabancılaşıma, sosyal baskı, mobbing, madde bağımlılığı şeklinde sıralanabilir (Foldes, 2006; Gruys ve Sackett, 2003; Seçer ve Seçer, 2007; akt. Demirel, 2009).

d-) Uyumsal performans

Performans alanının çeşitli yönlerini ele alan literatürde farklı modeller olmasına rağmen araştırmacılar (Campbell, 1999; Hesketh ve Neal, 1999; London ve Mone, 1999; Murphy ve Jackson, 1999; akt. Pulakos, Arad, Donovan ve Plamondon, 2000) bu modellerde bir boşluk fark etmiş ve iş performansının uyumsal performans bileşenlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Pulakos ve diğerleri, 2000).

Uyum, gerçek veya varsayılan grup baskısı karşısında davranışlarda veya inançlarda meydana gelen değişme şeklinde tanımlanabilirken (Yüksel, 2006), bireysel anlamda uyum sağlama değişen iş gereksinimleri, yeni ya da alışılmadık durumlarla başa çıkma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Hesketh ve Neal, 1999). Uyumsal performans ise çeşitli görevlerin gereklilikleri değiştikçe değişime ilgi duymak, öğrenilen bilgi ve becerileri bir durumdan diğerine uygulamakla ilgili eylemler (Allworth ve Hesketh, 1999); bir kişinin yeni bir çevrenin taleplerini karşılamak için davranışlarını değiştirme yeteneği (Charbonnier-Voirin ve Roussel; 2012); yeni veya değişen ortamın gereksinimlerine karşılık olarak yapılan bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal değişiklikler (Baard, Rensch ve Kozlowski, 2014) şeklinde tanımlanabilir. Çalışanların sergiledikleri performanslarının bir bileşeni olarak ele alınmakta olan uyumsal performans özellikle karmaşık ve değişken iş koşullarıyla karşı karşıya olan örgütlerle ilgilidir. Günümüz örgütleri değişime açık bir yapıya sahip olup söz konusu bu özelliklerinden dolayı da giderek uyumsal işgörenlere daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve yapılan işlerde meydana gelen değişiklikler de işgörenlerin çalışma ortamlarında yeni ve farklı durumlara uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Günümüz örgütlerinde meydana gelen bu önemli değişiklikler nedeniyle uyumsal performans çalışma ortamlarında gittikçe önem kazanmakta (Pulakos ve diğerleri, 2000) ve son zamanlarda çeşitli alanlardaki araştırmalara konu olmaktadır (Allworth ve Hesketh, 1999; Baard ve diğerleri, 2014; Bhat ve Beri, 2016; Calarco, 2016; Charbonnier-Voirin, El Akremi ve Vandenberghe, 2010; Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Griffin ve Hesketh, 2003; Griffin ve Hesketh 2004; Griffin ve Hesketh, 2005; Griffin, Parker ve Mason, 2010; Han ve William, 2008; Huang, Ryan, Zabel ve Palmer, 2014; Jundt, Shoss ve Huang, 2014; LePine, Colquitt ve Erez, 2000; Lillard, Watts, Frame, Hein, Rigdon ve Orsak-Robinson, 2012; Marlow, 2016; Marlow, Calarco, Frame ve Hein, 2015; Neal, Yeo, Koy ve Xiao, 2012; Ployhart ve Bliese, 2006; Pulakos ve diğerleri, 2000; Pulakos, Schmitt, Dorsey, Arad, Borman ve Hedge, 2002; Samale, 2016; Schrub, Stegmaier ve Sonntag, 2011; Seyfang, Frame, Jackson ve Hein, 2017; Shoss, Witt ve Vera, 2012; Stokes, Schneider ve Lyons, 2010; Şahin ve Gürbüz, 2014; Tucker, Gunther, Pleban, Goodwin ve Vaughan 2007; White, Mueller-Hanson, Dorsey, Pulakos, Wisecarver, Deagle ve Medini, 2005; Zorzie, 2012).

Örgütlerin kendi işgörenlerinin davranışlarını değerlendirmesinde ve bu değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak işgörenleri ödüllendirmesinde işini kolaylaştıran en değerli çıktının iş performansının olduğu yaygın olarak belirtilmektedir (Ferris, Dulebohn, Frink, George-Falvy, Mitchell ve Matthews, 2009). Özellikle son dönemde performans konusu eğitim kurumları için sıklıkla gündeme getirilmekte ve öğretmenlerin değerlendirilmesi için performans ölçümlerinin yapılmasının gerekliliği başta Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu olmak üzere birçok kurum, kurul ve platformda tartışılmaktadır. Örgütler için büyük öneme sahip olan iş performansı ile ilgili birçok ölçme aracının literatürde var olduğu görülmektedir (Johari ve Yahya, 2012; Yusoff ve diğerleri, 2013). Ancak literatürde iş performansının daha çok görev performansı ve bağlamsal performans olmak üzere iki bileşene dayalı olarak ölçülmüş olduğu, uyumsal performansın ise ihmal edilmiş olduğu görülmektedir (Greenslade ve Jimmieson, 2007; Hanif ve Pervez, 2004; Johari ve Yahya, 2012; Kennedy ve diğerleri, 2001; Motowildo ve diğerleri, 1997; Pulakos ve diğerleri, 2000; Smith, Ford, Kozlowski, Quinones ve Ehrenstein, 1997; Yusoff, Ali ve Khan, 2014; akt. Bhat ve Beri, 2016). Diğer performans türleri göz önüne alındığında ihmal edildiği düşünülen uyumsal performansın öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütürken ortaya çıkan olumlu ve olumsuz duyguları ile ilişkili olabileceğinden söz edilebilir.

Duygular ve performans

İnsandan daha çok örgütteki mekanik süreçlerin yenilenmesinin ve geliştirilmesinin örgütsel verimlilik ve etkililik için yeterli olacağı düşüncesini kabul eden klasik yönetim teorileri yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu dönemde emek yoğun teknoloji kullanan örgütler, belli bir aşamaya kadar verimliliklerini artırabilmiştir. Ancak daha sonraki yıllarda mekanik bir örgüt anlayışının örgütsel etkililikte yetersiz bir hale geldiği görülmüştür. Bu sebeple de örgüt içerisinde işgören pozisyonunda olan insanın yeterliklerini anlama ve söz konusu bu yeterlikleri geliştirme üzerine odaklanılmaya başlanılmıştır (Titrek, 2005). Çünkü örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmek için sahip oldukları en değerli kaynağı insandır ve söz konusu bu insan kaynağında yaşanabilecek olumsuzlukların telafi edilebilmesi de

kolay değildir (Argon, 2015). Bunun için insanı anlamak ve iş ortamında ondan etkili, verimli bir şekilde yararlanmak amacıyla insana ait duyguları da anlamak ve insanların iş ortamında hangi duygularla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymak gerekmektedir. Şüphesiz ki duygusal bir varlık olan işgörenler her gün iş ortamına duygularını da getirirler (Robbins ve Judge, 2012). İşgörenlerin duygularını iş ortamına taşımalarından dolayı duyguların iş ortamındaki birçok unsur gibi işgörenlerin ortaya koydukları performansları da etkilediği söylenebilir.

İş hayatı işgörenlerin duygularından bağımsız olarak düşünülemez. Bilhassa insan etmeninin ön planda olduğu işlerde duyguların yoğunluğu, insan etmeninin arka planda olduğu işlere nazaran daha fazla hissedilmektedir. İnsanı merkeze alan, ilişkilerin yüz yüze gerçekleştiği ve etkileşimin diğer örgütlere göre daha fazla olduğu eğitim kurumlarında bu beklentinin üst seviyelerde olduğu bilinmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012). Bu sebeple eğitim örgütlerinin temel işgörenleri olan öğretmenlerin duygularını eğitim ortamında kullanmaları önemli bir faktördür (Jiang, Vauras, Volet ve Wang, 2016). Çünkü duygular, işgörenin hem örgütteki performansını hem de günlük hayattaki performansını etkilemekte olup duyguların yansımaları örgütsel ve bireysel anlamda örgütlere olumlu bir değer katabileceği gibi örgütlere zarar da verebilmektedir (Argon, 2015). Ancak yakın zamana kadar iş hayatında işgörenlerden beklenen davranış, duygularını kontrol etmeleri olup duyguların performans artırıcı ve yapıcı olduğu fikri pek yaygın ve kabul gören bir düşünce değildi (Robbins ve Judge, 2012). Duyguların performans artırıcı ve yapıcı olduğu fikrinin aksine örgütlerde duygulara yönelik olarak daha çok olumsuz bir bakış açısı hâkimdi. Oysaki duygular işgörenlerin performansını sadece olumsuz yönde değil olumlu yönde de etkileyebilmektedir. Bu nedenle örgütlerin temel unsurlarından olan işgörenlerin sahip olduğu duygular, örgüt yöneticileri tarafından önemsenmeli ve dikkate alınmalıdır. Ancak birçok örgüt yöneticisinin örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde duyguların önemiyetini bilmekle birlikte iş ortamındaki yansımalarına bakıldığında ise örgüt yöneticilerinin söz konusu bu öneme çok da dikkat etmedikleri görülmektedir (Argon, 2015). Yöneticilerin duygulara yönelik bu bakış açısı örgütsel anlamda arzu edilmeyen bir bakış açısı olduğu söylenebilir. Çünkü işgörenlerin duygularını önemsemeyen yöneticiler işgörenleri anlayamaz, işgörenlerin problemlerine çözüm bulamaz ve işgörenlerin performanslarını

yükseltmezler. Nihayetinde, örgüt yöneticileri düşük performansa sahip olan işgörenler ile de örgütsel hedefleri gerçekleştiremezler.

Literatür incelendiğinde ulaşılabilen kaynaklarda öğretmenlerin öğretim duygu durumlarını geniş bir perspektif içerisinde ve çok boyutlu olarak ele alan az sayıda araştırmanın olduğu, iş performansı türleri arasında yer alan uyumsal performansın da çeşitli örgütler ile ilgili yapılan araştırmalara konu olmasına rağmen eğitim kurumları ile ilgili yapılan araştırmalarda pek fazla yer bulmayarak ihmal edildiği söylenebilmektedir. Ayrıca literatürde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ele alan herhangi bir araştırmaya da rastlanılmamaktadır. Bu sebeplerle öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin ve öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının alana ışık tutması ve literatürdeki eksiklikleri gidermesi oldukça önemli olup söz konusu bu durum araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak, söz konusu görüşlerin cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre değişip değişmediğini saptamak ve öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşleri nelerdir ve öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt problemler

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Duygular ve öğretim hem epistemolojik hem de yapısal olarak karmaşık ve derin bir şekilde birbirleriyle ilişkili olup (Zembylas, 2004) duygusal deneyimler ve ifadeler öğretim uygulamalarının hemen hemen her yerinde görülmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Öğretmenler ve öğretimle ilgili yapılan araştırmalar neticesinde duyguların eğitim kurumlarında oynadığı rol giderek artmakta ve duygular eğitim kurumlarında daha önemli hale gelmektedir (Farouk, 2010). Son yıllarda öğretimde duyguların rolüne yönelik artan bir ilginin olduğu söylenebilir. Artan bu ilgi de araştırmacıları çeşitli araştırmalar aracılığıyla öğretim ile duygu arasındaki ilişkiyi incelemeye teşvik etmiştir (Zembylas, 2004).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde sürdürmede ve var olan eğitimin niteliğini artırmada duygular büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim ve

öğretim süreçlerinin tüm evrelerinde bulunan duygular, eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsurları arasında yer alan öğretmenlerin aldıkları kararları, yaptıkları uygulamaları, mesleki gelişimlerini, mesleğe olan bağlılıklarını, güdülenme düzeylerini, tükenmişliklerini büyük ölçüde etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Chen, 2016; Cross ve Hong, 2012; Frenzel ve diğerleri, 2016; Hargreaves, 1998, 2000, 2001; Hong, 2010; Jiang ve diğerleri, 2016; Sutton ve Wheatley, 2003; Tsang ve Kwong, 2016; Van Veen ve diğerleri, 2005; akt. Köysüren ve Deryakulu, 2017). Öğretmen duygularının bu büyük etkisine ve önemine karşın öğretmenlerin farklı duyguları ile ilgili güncel bilimsel bilgilerin çoğunun anlatıya dayanması ve duygularla ilgili bilimsel çalışmalarda nicel verilerin az olması oldukça dikkat çekicidir (Frenzel ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin duygularına odaklanan çalışmaların eksikliği araştırmalarda göze çarpmakta olup söz konusu bu eksiklikten dolayı da öğretmenlerin sınıf ortamındaki duygusal deneyimleri hakkında çok az şey bilinmektedir (Becker, Keller, Goetz, Frenzel ve Taxer, 2015). Oysa sınıf içerisindeki deneyimlerden ve yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular öğretmen duygularının kaliteli bir eğitiminin göz ardı edilebilecek bileşenleri olmadığını ortaya koymaktadır (Šarić, 2015). Ulaşılabilen kaynaklarda Türkiye’de öğretmenlerin öğretim duygu durumları başlıklı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetini yerine getirirken yaşadıkları duygusal deneyimlere yönelik olarak yapılan çok az araştırmanın (Aksu ve Yüksel-Şahin, 1999; Argon, 2015; Develi, 2006; Öztürk ve Özcan, 2015; Şengül ve Demirel, 2016; Taşgın, Tekin ve Altınok, 2007; Temel, 2015; Temel, Akpınar, Birol, Nas ve Akpınar, 2015) olduğu ve söz konusu bu araştırmaların da kısıtlı sayıdaki duygu durumlarını ele aldığı tespit edilmiştir. Söz konusu bu tespit öğretmenlerin duygu durumlarının ihmal edildiğini ortaya koymakta olup bu ihmal de eğitim kurumlarınca arzu edilen bir sonuç değildir. Çünkü öğretmenler sınıf ortamına duygularıyla dâhil olmakta, sınıf ortamında farklı duygusal deneyimler yaşamakta ve yaşadıkları bu duygusal deneyimler de öğretmenlerin çalışma hayatı ile ilgili birçok unsuru önemli ölçüde etkilemektedir.

İşgörenlerin günlük yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri çalışma ortamında yaşadıkları duygular işgörenlerin iş performansını doğrudan etkilemektedir. İşgörenlerin duygularının kendi iş performanslarını etkilemelerinin neticeleri hem

bireysel hem de örgütsel anlamda etkisini göstermektedir. İşgörenlerin deneyimledikleri duygu durumları onların bağlı buldukları örgütlere olumlu bir şekilde yansıyor örgüte artı bir değer katabileceği gibi olumsuz bir şekilde yansıyor hasar da verebilmektedir (Argon, 2015). Pozitiften negatife kadar değişmekte olan duygular, gerek özel gerekse iş hayatındaki ilişkileri derinden etkilemekte olup (Korkmaz, 2005) özellikle insan temelli yapıya sahip olan eğitim örgütleri için hayati önem arz etmektedir. Bu öneme rağmen duygu olgusu ile örgütlerin varlıklarını devam ettirmek için bağlı oldukları iş olgusu uzun süre birbirleriyle karıştırılmaması gereken iki olgu olarak algılandığı ve duygu konusunun insan yaşamındaki büyük önemine rağmen özellikle rasyonel bakış açısının da etkisiyle örgütsel yaşamda göz ardı edildiği görülmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012). Oysaki duygular örgütlerde bireyin iş performansının artırılmasında çok mühim bir etken olup yapılacak değerlendirmelerde kesinlikle dikkate alınması gerekmektedir (Karabanow, 2000; akt. Basım ve Begenirbaş, 2012).

Öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin yansıdığı düşünülen birçok unsurdan biri de öğretmenlerin uyumsal performanslarıdır. Çünkü eğitim kurumlarında yaşanan duygusal deneyimler yine aynı kurumlarda öğretmenlerce sergilenen performansları etkilemektedir. Öğretmenler tarafından sergilenen bu performanslar okulların daha etkili ve verimli olması açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple, eğitim örgütleri hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin etkili performanslarına ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu bu ihtiyaç neticesinde öğretmenlerin çalışma hayatları boyunca ortaya çıkan duygusal durumlarının eğitim yöneticilerince dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Örgütler için büyük önem arz eden iş performansının görev performansı, bağlamsal performans, üretkenlik karşıtı performans olmak üzere birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Söz konusu bu performans türlerine nazaran uyumsal performansın ise ihmal edildiği söylenebilir (Pulakos ve diğerleri, 2000; Smith ve diğerleri, 1997; akt. Bhat ve Beri, 2016). Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında uyumsal performans ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde bu performans türünün birçok farklı örgütte ele alındığı görülürken eğitim örgütleri ile ilgili yapılan araştırmalarda ise pek fazla yer bulmadığı görülmektedir. Ulaşılabilen kaynaklarda Türkiye’de öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik olarak herhangi bir araştırmaya da rastlanılmamıştır.

Literatür incelemesinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performanslarının ilişkisinin ele alınmadığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken yaşadıkları öğretim duygu durumlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak, onların algıladıkları uyumsal performans düzeylerini belirlemek ve öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performanslarının ilişkisini ortaya koymak büyük önem arz etmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada, öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin öğretmenlerin kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut, hayal kırıklığı duygularını; algılanan uyumsal performans ölçeğinin de öğretmenlerin beklenmedik durumları yönetme, kişiler arası ve kültürel uyum gösterme, problemlerle başa çıkamama algılarını ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

- a- Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Bolu ili merkez ve tüm ilçelerinde (Dörtdivan, Gerede, Göynük, Kıbrısçık, Mengen, Mudurnu, Seben, Yeniçağa) resmî ortaokullarda görevli olan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- b- Araştırma, ölçekler aracılığıyla toplanan veriler ile sınırlıdır.
- c- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygularını içeren altı boyut ile sınırlıdır.
- d- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği beklenmedik durumları yönetme, kişiler arası ve kültürel uyum gösterme, problemlerle başa çıkamama davranışlarını içeren üç boyut ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Duygu: Bir bireye, bir eyleme ilişkin olan değerlendirmelerden meydana gelen, içerisinde birtakım fizyolojik, bilişsel ve davranışsal unsurları barındıran, kişinin tutum ve davranışlarına güçlü bir biçimde etki ederek kişiyi harekete geçiren, aynı zamanda kişinin gelecekteki davranışlarını da önemli ölçüde biçimlendirebilen histir.

Öğretim Duygu Durumları: Öğretmenlerin uyguladıkları öğretim faaliyetlerine yönelik olarak yaşadıkları duygu durumlarıdır.

Uyumsal Performans: Öğretmenlerin eğitim kurumlarında ortaya çıkan beklenmedik durumları yönetme, farklı kişilere yönelik olarak kişiler arası ve kültürel uyum gösterme, karşılaşılan problemlerle etkili bir şekilde başa çıkma davranışlarıdır.

Branş Öğretmeni: 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Bolu ili merkez ve tüm ilçelerindeki resmî ortaokullarda bir veya bir grup dersin öğretmenliğini öğretmen unvanı ile yapan devlet memuru.

Ortaokul: Bolu ili merkez ve tüm ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim ve öğretim faaliyetini yerine getiren resmî ortaokullar.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde öğretim duygu durumları ve uyumsal performans konularına ilişkin kuramsal bir çerçeve ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Duygu

Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için sadece biyolojik bütünlüğünün varlığı yetmez aynı zamanda bireyin psikolojik bütünlüğünün de varlığı gereklidir (Tarhan, 2014). Bireyin psikolojik bütünlüğüne yönelik olan duygular, insan olmanın vazgeçilmez bir parçası olup (Hefferon ve Boniwell, 2014) yüzyıllardır insanlığı şaşırtan gizemli bir insani fenomen olarak değerlendirilmekte (Hopfl ve Linstead, 1993; akt. Chen, 2016) ve araştırmacılar tarafından fizyolojik, felsefi, tarihsel, sosyolojik, feminist, örgütsel, antropolojik ve psikolojik perspektifler de dâhil olmak üzere birçok farklı teorik bakış açısını yansıtacak şekilde kullanılmaktadır (Oatley, 2000; akt. Fried, Mansfield ve Dobozy, 2015). Duygu kavramını Gerrig ve Zimbardo (2013), fizyolojik uyarılmayı, bilişsel süreçleri, hisleri, yüz ve duruş şekli gibi gözle görülebilir ifadeleri, mühim görülen bir duruma cevap olarak gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedeni ve zihni değişimlerin karmaşık bir şekli; Frijda (1988), eylem durumlarını harekete geçiren durumsal anlamlı öznel deneyimler (akt. Meyer ve Turner, 2006); Weiss ve Cropanzano (1996), kişilere veya olaylara ilişkin yaşantılar sonrasında elde edilen ve davranışlara yön veren hisler (akt. Çetin ve Basım, 2017); Damasio (1996) ise organizmaların sosyal ve organik yaşamlarını düzenlediği mekanizmaları birleştiren eşsiz uyumlar şeklinde tanımlamıştır. Yaşamımızda temel bir rol oynayan duygulara (Rodrigo-Ruiz, 2016) fiziksel değişimler, sözel olan-sözel olmayan duygusal ifadeler ve

hareket tarzları gibi ögeler eşlik ederken (Çeçen, 2002) söz konusu bu duygular yargıları içerip (Boekaerts 2007; Pekrun ve diğerleri, 2007; Schutz ve Davis 2000; Schutz ve DeCuir 2002; akt. Schutz, Aultman ve Williams-Johnson, 2009) bir eylemi gerçekleştirmede veya karar verme sürecinde düşünceler kadar hatta düşüncelerden daha üst seviyede tesirli olabilmekte (Goleman, 1995; akt. Sakız, 2014), motivasyon gücünü önemli ölçüde etkileyebilmekte (Steigenberger, 2015), devinimsel oldukları için dinamik nitelikler aracılığıyla bireyin davranışı ile var olduğu çevreyi dönüştürücü ve değiştirici bir yetiye sahip olabilmektedirler (Chen, 2016; Hopfl ve Linstead, 1993; akt. Sakız, 2014).

Duygu, genel olarak kişinin bir olaya tepki vermesi durumu olarak anlaşılmaktadır. Bu sebeple duygu karşılaşılan durumlar ve olaylarla irtibatlıdır (Frijda 1993; akt. Korkmazıyürek ve Hazır, 2017). Duygular sadece kişisel bir başka ifadeyle özel eğilimler ya da psikolojik nitelikler meselesi olarak değil, aynı zamanda bireyin yaptığı işin nasıl organize edildiği ve yürütüldüğü yoluyla inşa edilen deneyimler olarak da ele alınabilmektedir (Zembylas, 2003). Bireyin sahip olduğu söz konusu bu duyguları bazı araştırmacılar temel bir küme içinde toplamaya çalışırken bazı araştırmacılar ise bireyin sahip olduğu duyguları “temel” olarak değerlendirmenin ve nihayetinde onları bir küme içinde toplamanın anlamlı olmayacağını belirtmişlerdir. Söz konusu bu tartışmalarda yer alan araştırmacılarından biri de modern felsefenin kurucusu olarak bilinen René Descartes’tir. Evrensel duyguların var olduğunu ifade eden Descartes merak, sevgi, nefret, özlem, neşe ve üzüntü olmak üzere altı “basit ve ilkel” duygunun olduğunu ifade etmiş ve diğer bütün duyguların bahsi geçen bu duyguların ya bir türevi ya da bir bileşimi olduğunu öne sürmüştür. Descartes’in öne sürdüğü bu altı temel duygunun yanı sıra bazı araştırmacılar ise öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme ve şaşırmanın bireyin sahip olduğu temel duygular olduğunu iddia etmişlerdir. Hume, Hobbes ve Spinoza gibi diğer felsefeciler de Descartes’i destekler nitelikte belirli duygu kategorilerinden bahsetmiş olmalarına rağmen söz konusu bu tartışmalar günümüzde de devam etmekte olup temel bir duygu kümesinin varlığının kanıtlanmasının hala modern araştırmacıları beklediği söylenebilir. Bu beklentiyle birlikte psikologların veya felsefecilerin bireyin sahip olduğu temel duygu kümesi üzerinde anlaşabilmeleri, hatta böyle bir şeyin varlığına ikna olabilmeleri bile pek mümkün görünmemektedir (Robbins

ve Judge, 2012). Duyguları sınıflandırmanın bir başka yolu da duyguları olumlu veya olumsuz olmalarına göre iki ana kategoriye ayırmak olup (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) meydana gelen bazı olayların kişinin olumsuz duyguları yaşamasına sebep olduğu bazı olayların ise kişinin olumlu duyguları yaşamasına katkı sağladığı bilinmektedir. Bu sebeple duyguların aynı zamanda bireyin deneyimleriyle de ilişkili olduğu söylenebilmekte olup (Frijda 1993; akt. Korkmazzyürek ve Hazır, 2017) söz konusu bu duygusal deneyimler kişi ile çevre etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır (Meyer ve Turner, 2006; Schutz ve diğerleri, 2006). Ortaya çıkışıyla ilgili birçok bakış açısının belirtildiği duygular bireyler tarafından farklı şekillerde deneyimlenebilir. Bireyler olumsuz duyguları, başaramadıklarında ya da hedeflerini yerine getiremediklerinde yaşarken, olumlu duyguları ise kendileri için önemli bir hedefe ya da beklentiye ulaştıkları zaman yaşarlar (Oatley ve Jenkins, 1996; akt. Prosen ve diğerleri, 2014). Olumlu duygular bireylerin eylem ve düşünce yelpazesini genişletirken bireyin olumsuz duygularını siler ve psikolojik dayanıklılığını da geliştirir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Olumlu ve olumsuz duyguların yanı sıra duygularla ilgili bir başka sınıflandırma da olumlu ve olumsuz duygulanım şeklindedir. Olumlu duygulanım heyecan, kendine güven, neşe gibi duygulardan oluşan bir duygu durum boyutu iken olumsuz duygulanım ise endişe, stres, sınırlılıktan oluşan bir duygu durum boyutu olduğu söylenebilir (Robbins ve Judge, 2012). Bireyin sahip olduğu duyguların temel bir küme içerisinde toplanıp toplanılmayacağı, olumlu veya olumsuz olarak sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağı tartışmalarının yanında duyguların nötr olup olmadığı da tartışmalara konu olmaktadır. Ben-Ze'ev'e (2000) göre duygular nötr olamaz. Çünkü nötr olmak aynı zamanda duygusuz olmak da demektir (akt. Robbins ve Judge, 2012). Bahsedildiği üzere araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınan ve nihayetinde birçok farklı tartışmaya konu olan duygular bireyler için büyük bir önem arz etmektedir.

İnsanın sahip olduğu duyguların onu öteki canlılardan ayıran niteliklerin başında geldiği bilinmekte olup (Titrek, 2013) söz konusu bu duygular bireyin fikir ve davranışlarına kılavuz olarak düzenleyici bir işlev üstlenmekte, bireyin sergilediği davranışları güdüleyerek bireyin çevresiyle ve başka insanlarla etkileşim kurma biçimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu duyguların deneyimlenmesinde ve ifade edilmesinde kişisel farklılıkların önemli ölçüde tesiri olduğu gibi yaşanan olaylara

atfedilen anlamlar ile ortaya konulan reaksiyonlar kişi, cinsiyet, yaş, hiyerarşiye özgü konum, sosyal statü, kültür, toplum ve kişinin içinde bulunduğu zaman dilimi gibi çeşitli değişkenlere göre de değişiklik gösterebilmekte ve (Karabekiroğlu, 2014; akt. Argon, 2015) duygularla ilgili olan duygusal süreç ise organizmanın çeşitli alt sistemlerindeki veya bileşenlerindeki değişim açısından meydana gelmekte olup bu bileşenler değerlendirme, öznel deneyim, fizyolojik değişim, duygusal ifade, hareket eğilimlerini içermektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Ayrıca duyguların çeşitli işlevlerinin olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmekte olup söz konusu bu işlevler şu şekilde sıralanabilmektedir: *a-) Duygular bireyin uyumunu sağlamaya yöneliktir. b-) Duygular amaç yönelimli olan davranışların meydana gelmesinde mühim ve hayati bir güdü sağlar. c-) Duygular davranış biçimlerine yönelik olan bilgiyi temin eder. ç-) Duygular motive edicidir. d-) Duygular sistemler arasındaki öncülleri bir araya getirir. e-) Duygular değişik ifade edici motor örüntülerini ihtiva etmektedir. f-) Duygular birincil iletişim sistemleridir. g-) Duygular, bireyin kendisini ifade etmesinin bir biçimidir. ğ-) Şematik duygusal hafızalar yoluyla duygusal tepkiler üretilmektedir. h-) Duygusal şemaların harekete geçmesi duygusal deneyimleri üretmektedir. ı-) Duygusal şemalar sürekli olarak yeni deneyimler yoluyla zenginleşirler. i-) Bilişsel-duygusal işlemler hızlı fakat esnek tepki verme sistemi sağlar.* (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). İşlevleri ve bireyler için önemi araştırmacılarca sıklıkla ifade edilen duygular, ortak bir gayeyi gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen bireylerin meydana getirdiği örgütler için de büyük önem arz ettiği söylenebilir.

2.1.1. Örgütlerde duygular

İnsanların davranışlarına etki eden en önemli unsurlardan biri olan duygular çalışanların örgütteki davranışlarına etki etmeleri bakımından da büyük öneme sahip olmakla birlikte tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde örgütlerde duygu kavramına mesafeli yaklaşıldığı, örgütlerin duygu kavramından genellikle uzak durduğu ve nihayetinde yakın zamana kadar örgüt kuramlarının duygulara pek fazla önem

vermediği görülmektedir (Akgün, Keskin ve Byrne, 2009; Fineman, 1993; Türkay, Ünal ve Taşar, 2011). Duyguların sübjektif, müphem, tanım gücü olarak nitelendirilmesi ve mantıktan bütünüyle bağımsız olarak değerlendirilmesi yirminci yüzyıl ve daha öncesindeki araştırmalarda duygulara gereken ilginin gösterilmeyip duyguların ihmal edilmesinin arkasındaki en büyük nedenler olarak gösterilebilir (Damasio, 2000; akt. Sakız, 2014). Duygularla ilgili olarak bu olumsuz nitelendirme ve değerlendirmelere ek olarak duygular uzun süre örgütler için yıkıcı potansiyeli olan bir güç olarak görülmüş ve duyguların örgütten uzak tutulması gerekliliğine inanılmıştır (Akgün ve diğerleri, 2009). Söz konusu bu nedenlerden dolayı birçok alanda olduğu gibi yönetim alanında da duygular uzun bir dönem göz ardı edilmiştir. Geleneksel bakış açısının yönetim alanında baskın olduğu bu dönemlerde etkili olan temel yaklaşım, örgütlerin çalışanların sezgilerine ve hislerine müsaade etmeyecek kadar aşırı derecede katı bir bürokratik yapıya sahip olmaları düşüncesiydi. Ancak daha sonraki zaman zarfında ön plana çıkan davranışçı ve insancıl yaklaşımlar bu bakış açısının doğru olmadığını savunmuştur (Güney, 2014). Çünkü insanın yaradılışı ile irtibatlı bir kavram olan duygu, insan hayatının ayrılmaz bir parçasını oluşturmakta ve insanın hem iç döngülerinin hem gündelik yaşamının hem de iş hayatının en önemli değişkenlerinden biri olmaktadır. Dolayısıyla duygu, yönetim gibi birçok alanı doğrudan ilgilendiren bir kavram olarak ortaya çıkmakta olup (Gross, 1998; akt. Korkmazyürek ve Hazır, 2017) günümüzdeki bilimsel gelişmeler ve çalışmalar da duyguların örgütteki öneminin artık daha fazla görmezden gelinemeyeceğini bulgularla ortaya koymaktadır.

Bilimsel gelişmeler ve çalışmalar ile örgütler için önemi gün geçtikçe daha da ortaya çıkan duygular örgütlerin ayrılmaz bir parçası olduğu gibi daha özel bir bakış açısıyla ele alındığında eğitim örgütlerinin de ayrılmaz bir parçası olup onlar için de büyük bir önem arz etmektedir (Hargreaves, 2000). Çalışanların duygularını deneyimledikleri çalışma ortamı eğitim kurumları olduğu zaman duyguların önemi daha da artmaktadır (Argon, 2015). Çünkü eğitim kurumları diğer örgütlerden farklı olarak eğitim ve öğretim faaliyetleri ile bireyleri doğrudan, toplumu da dolaylı olarak etkilemekte olup üretken, kendine yeten, başarılı, toplumsal yaşama uyumlu, duyarlı ve sonuçta mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçlayan önemli kurumlardır (Nartgün ve Dilekçi,

2016). Bu bilgiler ışığında duyguların eğitim örgütleri bağlamında ele alınmasının yararlı olacağı söylenilebilir.

2.1.2. Eğitim kurumlarında duygular ve öğretmen duyguları

Ülkelerin istikbali olarak görülen bugünün çocuklarını bilgi, yetenek, değer ve tutumlar ile verimli ve sağlıklı bir biçimde yetiştirme çabası günümüzde sürdürülmekte olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amacını oluşturmakta olup (Göksoy, Sağır ve Yenipınar, 2014) söz konusu bu amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığı eğitim ve öğretim ortamları olan okullar en zorlu çalışma yerleri arasında gösterilmektedir. Araştırmalar (Borg, Riding ve Falzon, 1991; Kyriacou, 1987; Kyriacou ve Sutcliffe, 1978; akt. Ishak, Iskandar ve Ramli, 2010) öğretmenlik mesleğinin de en zorlu meslek gruplarından biri olduğunu ortaya koymaktadır (Ishak ve diğerleri, 2010). Zorlu çalışma koşullarını barındıran eğitim örgütlerinde duygular büyük önem arz etmesine rağmen eğitim politikası uygulayıcılarının ve eğitim araştırmacılarının çoğu eğitim örgütlerinde duygulara ya çok az önem vermiş ya da duyguları hiç dikkate almamıştır (Hargreaves, 2000). Bunun yanı sıra eğitim kurumları için vazgeçilmez unsurlardan biri olan öğretmenlerin duygularının dikkate alınması eğitim ve öğretim faaliyetleri için büyük önem arz etmesine rağmen eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerce de öğretmenlerin duygularının dikkate alınmadığı görülmektedir (Argon, 2015). Oysaki öğretmenlerin deneyimledikleri duygular iyi bir eğitim-öğretim faaliyeti ve okul gelişimi ile ilgili olduğu için üzerinde titizlikle durulması gereken duygulardır (Kelchtermans, 2005). Çünkü eğitim kurumları için hayati önem taşıyan öğretmenlerin duygu durumlarını görmezden gelmek, bir başka ifade ile öğretmenlerin duygu durumlarını yok hükmünde saymak eğitim kurumlarına olumsuz olarak yansiyabilmekte ve eğitim kurumlarına zarar verebilmektedir. Türkiye’de eğitim örgütleri ve bu örgütleri oluşturan unsurlar perspektifinde duyguları temel alan çalışmalar çoğunlukla duygusal zekâ ile ilgilidir. Söz konusu bu çalışmaların duygusal zekâ kavramı, duygusal zekânın farklı kavram ve değişkenler ile ilişkisi veya farklı kavram ve değişkenler üzerindeki etkisine yönelik olduğu görülmekte olup (Akbaş, 2006; Akeren, 2006; Atay, 2002; Babaoğlu, 2010; Balcı, 2001; Doğan, 2009; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Ekici ve Titrek,

2011; Erdem, İlğan ve Çelik, 2013; Erdemir, 2013; Ergin, 2008; Güler, 2006; Gün, 2012; Gürol, 2008; Güvenç, 2012; İşliel, 2013; Kılıç Özmen, 2009; Kılıç Yerli, 2009; Kızıl, 2014; Konakay, 2010; Önal, 2010; Önen, 2008; Önen, 2012; Ören, 2011; Öztürk ve Deniz, 2008; Semiz Köroğlu, 2006; Şirin, 2007; Tıkır, 2005; Titrek, 2004; Titrek, Zafer Güneş, Sezen ve Ölçüm, 2013; Toytok, 2005; Tunca, 2004; Turanlı Çamsarı, 2007; Usta, 2015; Yancı ve Çiçek Sağlam, 2014; Yeşilyaprak, 2001) son zamanlarda duygu yönetimi kavramının da çeşitli araştırmalarda ele alındığı göze çarpmaktadır (Avcı, 2014; Çoruk ve Akçay, 2012; Demir, 2013; Polat ve Yavaş, 2012). Ayrıca Türkiye’de öğretmenlerin öğretim duygu durumları başlıklı herhangi bir araştırma bulunmamasıyla birlikte öğretmenlerin çeşitli duygularını ele alan bazı araştırmalar da (Aksu ve Yüksel-Şahin, 1999; Argon, 2015; Develi, 2006; Öztürk ve Özcan, 2015; Şengül ve Demirel, 2016; Taşgın ve diğerleri, 2007; Temel, 2015; Temel ve diğerleri, 2015) mevcuttur.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri duygular uzun süre olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki temel ve genel başlık altında incelenmiştir. Ancak birçok araştırmacı duyguların olumlu ve olumsuz olarak genel bir şekilde boyutlandırılmasının duyguların oluşumunu doğru bir şekilde açıklamak için yeterli olmadığını ifade etmiştir (Lazarus, 1991; akt. Keller ve diğerleri, 2014b). Artık günümüzde öğretmenlerin eğitim ortamlarında deneyimledikleri duygular olumlu-olumsuz olarak sınırlı bir şekilde ele alınmaktan ziyade haz alma duygusu, gurur duygusu, kaygı duygusu, öfke duygusu, hayal kırıklığı duygusu, utanç ve suçluluk duygusu, bıkkınlık duygusu, korku duygusu, sevgi duygusu, umut duygusu, üzüntü duygusu, umutsuzluk duygusu, acıma duygusu, tükenmişlik duygusu gibi farklı başlıklar altında ve detaylı bir şekilde ele alınmakta ve birçok araştırmaya (Becker ve diğerleri, 2014; Becker ve diğerleri, 2015; Burić ve diğerleri, 2017; Chang, 2009; Chen, 2016; Darby, 2008; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2010; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Hargreaves, 2000; Hong ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen, Perry ve Frenzel, 2012; Lee ve diğerleri, 2016; Levering, 2000; Moè, Pazzaglia ve Ronconi, 2010; Pekrun, 2006; Stephanou, Gkavras ve Doulkeridou, 2013; Sutton, 2007; Sutton ve Whwatley, 2003; Taxer ve Frenzel, 2015; Trigwell, 2012) konu olmaktadır. Söz konusu

bu öğretmen duygularının öğrenci ve öğretmen davranışları da dâhil olmak üzere sınıf süreçleriyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu görülmektedir (Frenzel, 2014). Öğretmen duyguları ile sınıf yaşamının çeşitli yönleri arasındaki ilişki bazı araştırmacılar tarafından (Beauchamp ve Thomas, 2009; Kelchtermans, Ballet ve Piot, 2009; Meyer ve Turner, 2002; Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011; Yan, Evans ve Harvey, 2011; akt. Fried ve diğerleri, 2015) incelenmiş olup söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular sınıftaki öğretmen duygularının önemini ve öğretmen duygularının sınıf yaşamındaki potansiyel etkilerini ortaya koymuştur (Fried ve diğerleri, 2015).

Duygular, öğretmenlerin öğretim davranışlarını yönlendiren önemli faktörlerdir. Öğrenci-öğretmen etkileşimlerinde oldukça sık bir şekilde görülen duygular sınıf yaşamının vazgeçilmez bir parçası olup sınıf içerisindeki tüm eğitim süreçlerinin niteliği için büyük bir öneme sahiptir (Prosen ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin duygu durumları eğitimin niteliği, öğretimin etkililiği ve kalitesi, okul iklimi; öğrencilerin başarıları, eğitimleri, davranışları, sınıf etkinliklerine katılımları; öğretmenlerin sınıf disiplini davranışları, sınıf yönetimleri, öğretim tarzları, öz yeterlik inançları gibi birçok unsuru büyük ölçüde etkilemektedir (Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hagenauer, Hascher ve Volet, 2015; Hosotani ve Imai-Matsumura, 2011; Pekrun, 2014; Taxer ve Frenzel, 2015). Bunun yanı sıra öğretmenlerin duygu durumları öğrenci duygularını da büyük ölçüde etkilemektedir. Çünkü duygular bulaşıcıdır. Etkileşim içerisinde olan bireyler aynı duyguyu hissedebildikleri gibi birbirlerinin duygu durumlarından da etkilenebilirler. Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları ve daha sonrasında davranışsal olarak sergiledikleri duygular öğrencilerin yaşadıkları duygular üzerinde derin etkilere sahip olabilirler. Söz konusu bu durum haz alma, gurur gibi olumlu duygular için geçerli olduğu gibi kaygı, öfke, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular için de geçerlidir (Pekrun, 2014). Öğretmenlerin sahip oldukları pozitif duyguların öğrenciler üzerinde pozitif etkilere, öğretmenlerin sahip oldukları negatif duyguların da öğrenciler üzerinde negatif etkilere neden olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur (Rodrigo-Ruiz, 2016). Bahsedildiği üzere öğretmen duygularının öğrenci, öğretmen, eğitim kurumu gibi birçok unsur ile ilişkili olduğu görülmesinin yanı sıra literatür (Darby, 2008; Fullan, 1993, 1999; Hargreaves ve Fullan, 1998; Little,

1996; akt. Cowie, 2011) büyük ölçekli eğitimsel değişim olarak ifade edilebilecek olan okul reformu ile duygular arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaktadır (Cowie, 2011).

Öğrencilerin öğrenmesini desteklemeye yardımcı olan, içerisinde sayısız olanağı barındıran ve eşsiz eğitim ortamları olarak nitelendirilen sınıflarda (Meyer ve Turner, 2006) duygular sadece öğrencilerin gerçekleştirdiği öğrenme faaliyetlerinin bir parçası olarak kalmaz, aynı zamanda öğretmenler tarafından öğretim faaliyetleri sırasında da hissedilir (Trigwell, 2012). Çünkü öğretmenlerce gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri duygusal bir uygulamadır (Hargreaves, 2000). Söz konusu bu duygusal uygulama esnasında öğretmenlerin deneyimledikleri duygu durumları öğretim duygu durumları olarak ifade edilmekte olup eğitim ile ilgili birçok unsur için büyük bir öneme sahiptir.

2.1.2.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları

Duygunun öğretim ile iç içe geçtiği, öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu (Hargreaves, 2001) ve eğitim kurumlarında öğretim faaliyetleri öğretmenlerce yerine getirildiğinden dolayı öğretmenlerin duygu durumlarının da eğitim kurumları için büyük önem arz ettiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Ancak bu büyük öneme ve öğretmenlerin günlük deneyimlerinin özünde duyguların yatmasına (Cross ve Hong, 2009) rağmen öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin öğretme uygulamaları ile nasıl bir ilişki içinde olduklarına yönelik çok az bilginin mevcut olduğu ve öğretmen duyguları ile ilgili yapılan çalışmaların da oldukça yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir. Söz konusu bu durumun ortaya çıkmasına duyguların çok uzun bir süre mantıksız bulunması ve çocukça nitelendirilmesinin neden olduğu söylenebilmektedir. Bahsi geçen bu olumsuz bakış açısının nihayetinde öğretmenlerin duygu durumları ciddi deneysel düşünceye değer bulunmayarak göz ardı edilmiştir. Oysaki duygular öğretmenlerin eğitim faaliyeti içerisindeki etkililiğini öğrencilerin biliş, duygu ve motivasyon durumları yoluyla önemli bir şekilde etkilemektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Öğretmenler her iş günü birçok birey ile etkileşim halinde olup duygularını eğitim kurumunun hemen hemen her ortamında ve her zaman kullanmaktadırlar

(Hargreaves, 2000). Ayrıca öğretmenlerin kişisel amaçları, geçmiş deneyimleri, beklentileri gibi unsurlar sınıf içerisindeki yaşadıkları söz konusu bu duyguların türü üzerinde etkili olup (Sutton, 2007) öğretmenler sınıf içerisinde gerçekleşen faaliyetlerin niteliğine bağlı olarak farklı duygulara sahip olabilmektedirler. Söz konusu bu durum, sınıf içerisindeki duygusal deneyimlerin bir birey içinde ya da bağımsız bir çevrede ortaya çıkmadığını aksine duygusal deneyimlerin büyük bir sosyal ve tarihsel bağlama dayalı olarak birey ve çevre etkileşiminin doğal bir neticesinde gerçekleştiğini göstermektedir (Hong ve diğerleri, 2016; Schutz ve diğerleri, 2006). Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçleri, bu süreçlerde ortaya koydukları davranışlar, elde ettikleri başarılar, ortaya çıkan disiplin sorunları gibi unsurlar da öğretmenlerin sınıf içerisindeki duygusal deneyimlerini etkilemekte olup (Prosen ve diğerleri, 2014) öğretme faaliyeti sırasındaki olumlu ve olumsuz duygusal deneyimler, öğretmenlerin öğretimle ilgili davranış eğilimlerini de belirlemektedir (Frenzel ve diğerleri, 2009b).

Bireyler ve gruplarda duygusal durumlar çeşitli farklılıklar gösterebilmekte olup (Smith, Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2012) bireyler ve gruplar arasındaki duygusal durumların birbirlerini etkilediğinden de bahsedilebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları ilişkilerde öğretmenlerin duygu durumlarının büyük etkisinin olduğu söylenebilir. Birçok araştırma (Golby, 1996; Hargreaves, 1994, 1998, 2000; Intrator, 2006; Nias, 1989; akt. Frenzel, 2014) söz konusu bu ilişkinin varlığını göstermektedir (Frenzel, 2014). Meyer ve Turner (2006), öğretmen duygularının öğrenci duygularıyla ayrılmaz bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmekte olup Becker ve diğerleri (2014) ve Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, Sutton da (2009) araştırmalarında Meyer ve Turner'in (2006) ifadelerini destekler nitelikte bulgular elde etmişlerdir. Becker ve diğerleri (2014), öğretmenlerin deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duyguları ile öğrencilerin deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duyguları arasında önemli ölçüde bir ilişkinin olduğunu tespit ederken öğretmenler ve öğrenciler arasındaki haz alma duygusu ilişkisini inceleyen Frenzel ve diğerleri de (2009a) benzer bir şekilde öğretmen duyguları ile öğrenci duyguları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Söz konusu bu duygusal ilişkilerin neticesi olarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki duygu durumlarının öğrencilerin başarısını artırabildiği veya düşürebildiği söylenebilmektedir. Birçok araştırma (Beilock ve diğerleri, 2010; Hargreaves, 2000;

Lortie, 1975; Scott ve Sutton, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003; akt. Frenzel, 2014) öğretmenlerin duygularının öğrencilerin başarı davranışları ile açık bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Frenzel, 2014). Ayrıca Rodrigo-Ruiz de (2016) öğretmenlerin yaşadıkları duyguların öğrencilerin duygularını, duygusal yetkinliklerini, motivasyonlarını, akademik performanslarını, sosyal davranışlarını ve sınıf disiplinini etkilediğine yönelik ampirik bulguları literatür taraması (Becker ve diğerleri, 2014; Beilock, Gunderson, Ramirez ve Levine, 2010; Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy ve Salovey, 2013; Emmer, 1994; Eysenck ve Calvo, 1992; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Kimura, 2010; Kunter ve diğerleri, 2008; Morris, Denham, Bassett ve Curby, 2013; Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2011; Saunders, 2013; Skinner ve Belmont, 1993; Sutton ve Wheatley, 2003; Trigwell, 2012; Turner ve diğerleri, 2002; akt. Rodrigo-Ruiz, 2016) ile elde etmiştir. Söz konusu bu bulgular öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf içerisinde yaşadıkları duygu durumlarının nitelikli bir sınıf ortamının meydana getirilmesinde büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Duygu araştırmalarında duyguların olumlu ve olumsuz diye iki faktörle ölçülmesinden ziyade duyguların haz alma duygusu, kaygı duygusu, öfke duygusu gibi daha belirgin bir şekilde, farklı ve çok faktörlü olarak incelenmesinin yararlı olduğu ve sağlıklı sonuçlar verdiği bulgularla saptanmıştır (Frenzel ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014b). Çünkü sınıf içerisinde eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenlerce sürdürülürken öğretmenler aynı zamanda öfke ve kaygı gibi duygusal durumları deneyimleyebilir, hatta aynı sınıf ortamında çeşitli hedeflerin gerçekleşmesi için çaba sarf edilirken umut, gurur ve haz alma gibi duygular da ortaya çıkabilir (Schutz ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları duygu durumları ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin olumlu ve olumsuz diye sınırlandırılmayacak şekilde farklı duygu durumlarını deneyimledikleri tespit edilmiştir. Keller ve diğerleri (2014a), öğretmenlerin sınıfta en sık haz alma duygusunu, daha sonra sırasıyla öfke ve kaygı duygularını yaşadıkları; Hong ve diğerleri (2016), öğretmenlerin farklı düzeylerde de olsa sınıf ortamında haz alma, öfke, kaygı, gurur duygularını deneyimlediklerini ve umut duygusunun da öğretmenlerin duygu durumu araştırmalarına konu olabileceğini; bazı araştırmacılar (Emmer, 1994; Godar, 1990; Hargreaves, 1998; Oplatka ve

Eizenberg, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003; Zembylas, 2005; akt. Jiang ve diğeri, 2016) araştırmalarında öğretmenlerin sıkça yaşadıkları olumsuz duyguların kaygı, öfke ve hayal kırıklığı olduğunu (Jiang ve diğeri, 2016); Keller ve diğeri (2014b) haz alma ve öfke duygu durumlarının öğretmenlerin duygusal deneyimleri içerisinde en sık kullanılan pozitif ve negatif duygular olduklarını; Frenzel ve diğeri (2009b) hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin duygu durumu çalışmalarında ele alınabileceğini; Sutton ve Wheatley (2003) ise öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf ortamında kaygı, hayal kırıklığı ve öfke gibi olumsuz duyguları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu bu araştırmaların sonucunda Frenzel ve diğeri (2016) ile Keller ve diğeri (2014b) araştırmaları ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yazarlar araştırmalarında duyguların olumlu ve olumsuz diye iki sınırlı başlık altında incelenmesinden ziyade daha geniş kapsamlı olarak ele alınmasının yararlı olacağını bulgularla göstermektedir. Bu sebeplerle ilgili literatür incelenerek araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu, umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu ele alınarak çeşitli değişkenler aracılığıyla değerlendirilmiştir.

2.1.2.1.1. Kaygı duygusu

Bireyler için önemli duygu durumları arasında sayılabilen kaygı duygusu (Pamuk, Hamurcu ve Armağan, 2014) bir kontrol kaybı duygusu olarak ifade edilebilir (Smith ve Ellsworth, 1985; akt. Steigenberger, 2015) herhangi bir durum potansiyel bir tehdit olarak nitelendirildiğinde veya bir durumun kontrol edilebilmesi için yeterli kişisel kabiliyete sahip olunmadığında ortaya çıkar (Pekrun, 2006; akt. Frenzel ve diğeri, 2016). Geleceğe yönelik bir duygu olan kaygı duygusu, önceden hissedilen, kavranılan bir duygu olup bireyin beklediği zarara gösterdiği reaksiyondur (Balcı, 2005; Başaran, 2008). Söz konusu bu reaksiyon, yoğunluğuna ve süresine göre bireylerde birtakım fizyolojik ve psikolojik farklılıkların gerçekleşmesine neden olabilir (Dilmaç, 2010).

Kaygı duygusu, olumsuz öğretmen duyguları arasında gösterilmektedir (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Araştırmalar (Bullough ve diğerleri, 1991; Erb, 2002; Lortie, 1975; Tickle, 1991; akt. Sutton ve Wheatley, 2003), öğretmenlerin sık sık kaygı duygusunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Sutton ve Wheatley, 2003). Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken kaygı duygusunu yaşamalarına neden olabilecek birçok unsurdan bahsedilebilir. Bunlardan ilki olumsuz öğrenci davranışlarından meydana gelen yıkıcı öğrenci davranışlarıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin yıkıcı davranışlarından ötürü olumsuz duygular yaşayabilirler. Söz konusu bu olumsuz duruma yönelik olarak öğretmenlerin baş etme becerileri düşük ise öğretmenler kaygı duygusunu yoğun bir şekilde yaşayabilirler (Hong ve diğerleri, 2016). Ayrıca zaman darlığı, öğretmenlerin artan hesap verebilirliği, meslektaşlarının ve okul yönetiminin desteklerinin azlığı da öğretmenlerin kaygı duygusu yaşamalarına neden olabilecek faktörler arasında gösterilebilir (Chen, 2016; Darby, 2008).

Genel olarak kaygı duygusunun olumsuz taraflarına dikkat çeken araştırmacıların çoğunlukta olduğu göze çarparken kaygı duygusunun olumlu etkilerine dikkat çeken bazı araştırmacıların da mevcudiyetinden söz edilebilir. Kaygı duygusunun olumlu etkilerine dikkat çeken bu araştırmacılara göre kaygı duygusunun olumsuz taraflarının yanında bireyi ikaz edici, koruyucu ve güdüleyici nitelikleri de bulunmaktadır. Bireyin karşılaşılabileceği olumsuz durumlara yönelik olarak hazırlanması kaygı duygusunun ikaz edici niteliğini ifade ederken bireyin önlem alması, herhangi bir olumsuz durum yaşanması halinde görece olarak kolay atlatması kaygı duygusunun koruyucu niteliğini ifade etmektedir. Başarı gösterememe endişesiyle çabalarını artırması ise kaygı duygusunun güdüleyici niteliklerine örnek olarak verilmektedir (Üstün ve Akdağ, 2015). Bu bilgiler ışığında düşük kaygı düzeyinin kısmen olumlu etkileri; yüksek kaygı düzeyinin ise olumsuz etkileri olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları kaygı düzeyinin yüksek olması eğitim kurumları için arzu edilen bir durum değildir. Çünkü öğretmenlerin yüksek kaygı duygu düzeyinin eğitim ve öğretim ile ilgili birçok önemli unsuru olumsuz yönde etkilemesi, faaliyetleri sekteye uğratması ve nihayetinde başarısız bir neticenin elde edilmesine sebep vermesi beklenilmektedir.

2.1.2.1.2. Gurur duygusu

Başta psikoloji olmak üzere birçok alanda kritik rol oynayan gurur duygusu (Tracy ve Robins, 2004) hayatın iyi yaşanmasında, bireyin kendini değerli ve ehemmiyetli hissetmesinde vazgeçilmez bir öge olup (Tarhan, 2014) hem öğretmenler hem de öğrenciler için akademik ortamda var olan belirgin bir duygu durumudur (Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall ve Lüdtke, 2007). Bu olumlu niteliklerinin yanı sıra gurur duygusunun kişiler arası ilişkileri güçlendirmek suretiyle sosyal gruba artan kabulü artırarak tamamlayıcı bir uyumsal işlev gördüğü ve başarı gibi olumlu sosyal davranışları da güçlendirdiği söylenebilir (Tracy ve Robins, 2004).

Öğretmen duygularını görüşmeler yoluyla derinlemesine araştıran çalışmalarda (Darby, 2008; Sutton ve Harper, 2009; akt. Frenzel, 2014) gurur duygusu öğretmenler için son derece anlamlı ve alakalı bir duygu olarak tanımlanmıştır (Frenzel, 2014). Trigwell de (2012) öğretmen duyguları ile ilgili yaptığı araştırmada daha önce çeşitli çalışmalarda birçok duygunun pozitif duygular çerçevesinde incelendiğini belirterek gurur duygusunun önemini vurgulamış ve gurur duygusunun öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yürütürken yaşabileceği bir duygu olduğunu araştırma sonucuyla ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken gurur duygusunu yaşamalarına neden olabilecek birçok unsurdan bahsedilebilir. Söz konusu bu unsurlardan biri de öğretmenlerin yoğun emek sarf ederek elde ettikleri dönütlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme ve başarılarının kendi eğitimsel ve kişisel çabalarından kaynaklandığını değerlendirdiklerinde gurur duygusu yaşayabilirler (Golby 1996; Trigwell, 2012; akt. Hong ve diğerleri, 2016). Bunun yanı sıra Darby de (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğretim uygulamalarında ilerleme kaydettiklerinde gurur duygusu yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri boyunca gurur duygusunu yaşamaları hem kendileri hem öğrencileri hem de eğitim kurumları için oldukça önemlidir. Çünkü bireyin elde edilen sonuçtan gurur duyması onun başarılı olduğu alandaki olumlu davranışlarını teşvik ederek ilerlemesine büyük katkı sağlamaktadır (Herrald ve Tomaka, 2002).

2.1.2.1.3. Haz alma duygusu

Keyif almak, hoşlanmak sözcükleri ile eş anlamlı olarak kullanılan haz alma duygusu (TDK, 2017) duygusal ödül olarak ifade edilmekte olup (Hargreaves, 2005) arzu edilen bir olaydan, eğlenceli bir faaliyette bulunulmasından ya da sonuca bağlı memnuniyet ve mutluluktan kaynaklanan iyi oluşu ve zevki bildirir (Frenzel, 2014). Öğretmenlerin duygu durumları ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular (Becker ve diğerleri, 2015; Carson, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Sutton ve Wheatley, 2003) öğretmenlerin sınıf içerisinde deneyimledikleri duygular arasında haz alma duygusunun egemen duygu olduğunu ve söz konusu bu duygunun en belirgin pozitif duygu olarak ön plana çıktığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken pozitif duygular yaşamalarına neden olabilecek birçok unsurdan bahsedilebilir. Bu unsurlardan bazıları öğrencilerin öğretimi sevmeleri, akademik olarak ilerleme kaydetmeleri ve öğretmene ilgi göstermeleri (Chen, 2016), sınıf içi süreçlerin öğretmenlerin ders için belirledikleri belirli hedeflerle uyumlu olması (Frenzel ve diğerleri, 2009b), öğrencilerin öğretim amacı çerçevesinde öğretmenin belirlediği yönergeleri izlemeleri (Sutton, Mudrey-Camino ve Knight, 2009), öğretmenlerin meslektaşlarından destek alması, velilerin sorumlu davranmaları, öğretmenlerin kararlarına saygı duyulması (Erb, 2002; Hatch, 1993; Lasky, 2000; akt. Sutton ve Wheatley, 2003) şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken haz alma duygusunu yoğun bir şekilde yaşamaları öğretmenlerce sergilenen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliği için oldukça önemlidir. Çünkü “Bireyin başarıya ulaşmak için gereken eylemleri organize edebilmesi ve hayata geçirebilmesine yönelik inancı” olarak tanımlanan öz yeterlik kavramı (Bandura, 1997; akt. Aydın, Ömür ve Argon, 2014) ile haz alma duygusu arasında yüksek bir ilişkiden bahsedilmekte (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert ve Pekrun, 2011) ve öz yeterlik araştırmalarına en çok dâhil edilen duygu durumunun haz alma olduğu görülmektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Bu bilgiler doğrultusunda haz alma duygusu yüksek olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetini başarıyla tamamlamaları beklenmektedir.

Öğretmenlerin deneyimledikleri haz alma duygusunun özellikle öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkileri bağlamında ele alındığında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Frenzel ve diğerleri (2009a) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin haz alma duyguları ile öğrencilerin haz alma duyguları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin deneyimledikleri haz alma duygusunun öğretmenlerin performansını, sınıf yönetimi becerilerini, sınıf ortamını, eğitim kurumunun iklimini ve benzeri birçok unsuru önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Hem öğrenciler hem öğretmenler hem de eğitim kurumları için büyük önem arz eden haz alma duygusunun eğitim örgütleri içerisinde yoğun bir şekilde yaşanması için eğitim yöneticilerine de önemli görevler düşmektedir. Bu önemli görevlerden biri de öğretmenlere kaliteli bir eğitimin gereği olarak mutlu çalışma ortamlarının sağlanmasıdır. Mutlu eğitim ortamları sayesinde öğretmenlerin umutsuzluğa kapılmaları engellenebilir ve öğretmenlerden arzu edilen düzeyde, etkili ve verimli bir eğitim-öğretim hizmeti almanın imkânı sağlanabilir (Yıldırım ve Keskinlikç Kara, 2017).

2.1.2.1.4. Öfke duygusu

Bedensel ve ruhsal sağlığın en büyük düşmanları arasında gösterilen öfke duygusu (Tarhan, 2014) bireyin doğasında yer alan temel duygulardan biridir (Özmen, 2006). Farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde ele alınan öfke duygusu; akıl kontrolünün belli bir süre yok olması (Tarhan, 2014), herhangi bir eylem için güçlü bir itici güce sahip olan duygu (Steigenberger, 2015), “Engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi” (TDK, 2017) şeklinde tanımlanabilmektedir. Elde edilmek istenilen belirli bir hedef elde edilmediğinde veya giderilmesi gereken gereksinimlerin giderilmesi gerçekleşmediğinde olumsuz bir durum olarak ortaya çıkan engellenme (Cüceloğlu, 2000), bireyin öfke duygusunu yaşamasındaki ana sebeplerden biri olarak kabul edilebilmekte olup (Bilge, 1997) ayrıca bireylerin yaşadıkları öfke duygusunun yoğunlaşmasına sebep olan bazı etkenlerden de bahsedilebilir. Duygulara yönelik olarak yapılan araştırmalar (Bullough ve diğerleri, 1991; La Porte, 1996; Nias, 1989; Sutton, 2000; akt. Sutton ve Wheatley, 2003) öfke duygusunun yorgunluk ve stresle daha da arttığını ortaya koymaktadır (Sutton ve Wheatley, 2003).

Sosyal hayat içerisinde büyük bir problem olarak nitelendirilen öfke duygusu ve öfke duygusu aracılığıyla ortaya çıkan istenmedik davranışlar (Bemak ve Keys, 2000; akt. Özmen, 2006) eğitim kurumları için de önemli bir sorun teşkil etmektedir. Öğretmenler eğitim faaliyetlerini sürdürürken öğrencilerin rahatsız edici davranışlarından dolayı birtakım olumsuz duygu durumlarını yaşayabilirler. Söz konusu bu olumsuz durumlarda öğretmenler başkalarına yönelik suçlayıcı bir davranış biçimi geliştirdiklerinde öfke duygusu ortaya çıkabilir (Hong ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken öfke duygusunu yaşamalarına neden olabilecek birçok unsurdan bahsedilebilir. Öğrenciler sınıf içerisinde yanlış davranış sergilediklerinde (Sutton ve diğerleri, 2009); öğrencilerin ortaya koydukları zayıf akademik çalışmaların tembellik veya dikkatsizlik gibi kontrol edilebilir faktörlerden kaynaklandığına inanıldığında (Sutton, 2007); öğrencilerin sergiledikleri yanlış davranışların, ortaya koydukları başarısız neticelerin kasıtlı bir şekilde gerçekleştirildiği öğretmenlerce algılandığında (Chang, 2013); kayıtsız davranışlar öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde ortaya konulduğunda (Shapiro, 2010) öğretmenler öfke duygusunu yaşayabilirler. Öğretmenlerin yaşadıkları bu duygu eğitim kurumları için arzu edilen bir durum değildir. Çünkü öfkeli insanlar başkalarını daha sert yargılama eğiliminde olabilirler (Nabi, 2003; akt. Steigenberger, 2015). Öğretmenlerce öğrencilere yöneltilecek sert yargılama davranışları öğretmenler tarafından öğrencilere olumsuz modeller sunulmasına sebep verebilmekte olup söz konusu bu bakış açısını sosyal öğrenme kuramı destekler niteliktedir. Sosyal öğrenme kuramı öfke ifade biçimlerinin model alma yoluyla öğrenildiğini belirtmektedir. Sosyal öğrenme kuramına ait bu görüşler dikkate alındığında öfke duygu durumlarını sınıf içindeki veya sınıf dışındaki ortamlarda aksettiren öğretmenlerin öğrencilere uygun olmayan modeller sundukları söylenebilir (Yöndem ve Bıçak, 2008). İfade edilen söz konusu bu süreçlerden öğrencilerin olumsuz davranışlarından ötürü öğretmenlerin sınıf içerisinde öfke duygusunu yaşabileceği, öğretmenlerin yaşadığı öfke duygusunun da öğrencilere olumsuz bir şekilde yansıtılabileceği sonucu çıkarılabilir. Özetle, öğrencilerin istenilmeyen davranışları ile başlayan süreç yine istenilmeyen bir şekilde öğretmenler tarafından öğrencilere model olarak sunulmasıyla devam etmekte, bir bakıma öğrenciler tarafından başlatılan öfke duygu durumları neticede öğrencilere yansiyarak olumsuz bir döngü halini almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf içerisinde deneyimledikleri farklı duygu durumlarını inceleyen araştırmalarda öğretmenlerin öfke duygusunu diğer negatif duygu durumlarına kıyasla daha yoğun bir şekilde yaşadıkları bulgulanmıştır (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Prosen ve diğerleri, 2014; Shapiro, 2010; Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003). Elde edilen bu bulgular öğretmenler, öğrenciler ve eğitim kurumları için endişe vericidir. Çünkü öğretmenlerin sınıf içerisinde deneyimledikleri öfke duygu durumlarının hem öğretmenler hem öğrenciler hem de sağlıklı eğitim ve öğretim ortamı sağlamayı amaçlayan eğitim kurumları için olumsuz etkileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin öfke duygu durumları öğretmenlerde birtakım fizyolojik ve psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına neden olmakta, öğrencilerin motivasyonunu düşürerek onların başarılarına sekte vurmakta ve olumlu sınıf ve okul iklimini bozarak nitelikli bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasını engelleyerek eğitim kurumlarına da zarar verebilmektedir.

2.1.2.1.5. Umut duygusu

Hayatın doğasında ve bireyin ruhunun dinamiğinde yer alan umut duygusu (Fromm, 2012; akt. Karaca ve Kandemir, 2016) günlük yaşamda herhangi bir alandaki olumlu beklentileri ifade etmek amacıyla kullanılmakta olup (Akman ve Korkut, 1993) “Kişinin arzu ettiği amaçlara ulaşabilmesi için yollar üretebilme kapasitesine ilişkin algısı ve kişinin bu yolları kullanarak harekete geçme güdüsü ile kendisini motive etmesi” şeklinde tanımlanabilmektedir (Snyder, 2002; akt. Atik ve Atik, 2017). Gelecekteki olaylarla ilgili öznel belirsizliği içeren umut duygusu (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002b) gerçekleşmesi arzu edilen durumların beklentisi olarak da ifade edilebilmekte (Staats, 1987) ve öznel iyi oluşu etkileyen bilişsel faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002; akt. Şahin ve diğerleri, 2012).

Romero'a (1989) göre “Hedefe ulaşma beklentisinin duygusal ögesi” olan umut duygusu (akt. Akman ve Korkut, 1993) yaşamın manası, özgüven, iyilik hâli, yılmazlık gibi çeşitli kavramlarla ilişkili olup bireyin geleceğe dönük olarak düşünmesine katkıda bulunur (Tarhan ve Bacanlı, 2016). İlgili araştırmalar incelendiğinde (Bailey ve Snyder,

2007; Cole, 2008; Frankl, 2000; Miller, 2007; Synder, 2002; Snyder, Lapointe, Crowson ve Early, 1998; Tsukasa ve Snyder, 2005; akt. Tarhan ve Bacanlı, 2015) umut duygusunun insanların fiziksel ve ruhsal sağlıkları, yaşam kaliteleri, iyilik hâlleri, güdülenme düzeyleri ve öz yeterlikleri gibi birçok unsur üzerinde etkili olduğu görülmekte olup (Tarhan ve Bacanlı, 2015) umut duygusu düzeyi yüksek olan çalışanların da örgütsel bağlılıklarının, iş doyumlarının ve iş performanslarının yüksek olduğu, işten ayrılma isteklerinde ise önemli ölçüde azalma olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Peterson ve Luthans, 2003; akt. Uslu, 2014). Söz konusu bu araştırma sonuçlarının umut duygusunun hem bireyin özel hayatındaki hem de iş hayatındaki önemini bir kez daha ortaya koyduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğu eğitim kurumlarında çalışanların umut duygusu düzeylerinin yüksekliği büyük önem arz etmektedir. Çünkü başarılı bir hedefe güdülenme ve hedefe erişme yöntemleri ilişkisi üzerine kurulan pozitif yönlü, teşvik edici bir durum olan umut duygusuna (Atik ve Kemer, 2009) sahip olan bireyler kendilerini harekete geçirebilir ve hedeflerini gerçekleştirebilirler (Tarhan, 2014). Bu sebeple eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getiren öğretmenlerin umut duygusu düzeyleri hem kendileri hem öğrenciler hem de eğitim kurumları için oldukça önemlidir. Çünkü umut duygusu düzeyi yüksek olan öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel hedeflerini gerçekleştirmekte istekli olmaları halinde onların bu olumlu çabaları öğrencileri teşvik etmekte ve söz konusu bu teşvik de öğrencilerin başarılarına yansımaktadır. Öğretmen ve öğrencilerdeki bu olumlu davranışlar sonucunda da etkili, verimli ve olumlu sınıf ortamları oluşmaktadır.

2.1.2.1.6. Hayal kırıklığı duygusu

Eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken her gün çok farklı duygusal deneyimlerle karşı karşıya kalan öğretmenlerin (Taxer ve Frenzel, 2015) sınıf ortamında en sık deneyimledikleri duygu durumlarından biri de hayal kırıklığı duygusudur (Levering, 2000). Olumsuz duygular arasında gösterilen hayal kırıklığı duygusu (Pekrun, 2014), kaçınılmaz olarak umut yitimi, güven kaybı ifadeleri ile birlikte kullanılmakta olup (Micciche, 2000) arzulanan herhangi bir beklenti

gerçekleşmediğinde ortaya çıkmakta ve kaygı, öfke, üzüntü gibi duygusal durumlarla bağlantılı olan bir deneyimi ifade etmektedir (Levering, 2000). Farklı duygusal durumlarla bağlantılı olan hayal kırıklığı duygusu olumsuz duygular arasında yer alan öfke duygusu ile sıklıkla anılmasına rağmen söz konusu bu iki duyguyu ayıran temel farklılıklardan bahsedilebilmektedir (Hong ve diğerleri, 2016). Bahsi geçen bu farklılıklardan biri de hayal kırıklığı duygusunda bir bireyi itham etmekten ziyade ortaya konulan durumun sorumlu tutulması gösterilebilir (Roseman, 2001). Ayrıca öğretmenler sıklıkla tekrarlanan yanlış öğrenci davranışları ile ilgili yapabilecekleri hiçbir şey olmadığını hissettikleri zaman sahip oldukları öfke duygusu hayal kırıklığı duygusuna dönüşebilir (Chang, 2013).

Hayal kırıklığı duygusu kişiler arası ilişkilerde, sınıf yaşamında ve okul çalışmalarında yoğun olarak görülen bir duygudur (Levering, 2000). Öğretmenler öğrencileri ile iletişim kurduklarında hayal kırıklığı ifadelerine nadiren yer vermelerine rağmen eğitim ve öğretim ortamında öğrenciler bir kavramı kavrayamadıklarında veya bir kavramı kavramak için yeterli çabayı sergilemediklerinde, ilgisiz ve kaba davrandıklarında, zayıf akademik performans gösterdiklerinde öğretmenler hayal kırıklığı duygusunu yaşarlar (Levering, 2000; Sutton ve diğerleri, 2009). Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisindeki amaçlarını gerçekleştirmesi eğitim sistemi, öğrencilerin aile durumları gibi etmenler ile bağlantılıysa ve bu etmenler de hayal kırıklığının oluşmasına dolaylı da olsa sebep oluyorsa hayal kırıklığı durumunun kontrol edilmesi güçleşir, bunun sonucunda öğretmenlerin yoğun bir şekilde hayal kırıklığı duygusunu yaşama ihtimali de yükselir (Chang, 2009). Öğretmenlerin yüksek düzeyde hayal kırıklığı duygusu yaşaması arzu edilen bir durum değildir. Çünkü öğretmenlerin eğitim kurumlarında yaşadıkları yüksek düzeydeki hayal kırıklığı duygusu öğretmenlerin işten ayrılma isteklerini tetiklemektedir (Friedman, 1993; akt. Carson, 2006). Öğretmenlerin işten ayrılma isteklerindeki söz konusu bu artışın sadece öğretmenleri değil aynı zamanda bağlı buldukları eğitim kurumlarını da olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir. Ayrıca hayal kırıklığı duygusu gibi olumsuz duygu durumlarında duyguları yönetmek oldukça güçtür ve söz konusu bu güçlüğü iş yeri verimliliği ile çalışanların sağlığını olumsuz yönde etkilediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Beekie, 2004; Cherniss, 2001; Jacobs, 2004; Noriah, Ramlee, Zuria ve Siti Rahayah, 2006; Sy

ve Cote, 2004; Weisinger, 1998; akt. Ishak ve diğeri, 2010). Hayal kırıklığı duygusu çalışanların sağlığını olumsuz yönde etkilerken bazı faktörler söz konusu bu olumsuz sağlık durumunun artmasına neden olmaktadır. Araştırmalar (Bullough ve diğeri, 1991; La Porte, 1996; Nias, 1989; Sutton, 2000; akt. Sutton ve Wheatley, 2003) hayal kırıklığı duygusunun yorgunluk ve stresle daha da arttığını ortaya koymaktadır (Sutton ve Wheatley, 2003). Bu sebeplerle eğitim kurumlarını sağlıklı, etkili ve verimli bir şekilde yönetmekle görevli olan okul yöneticilerinin gerekli tedbirleri alarak öğretmenlerin yorgun ve stresli olmalarına kaynaklık eden etkenleri tespit etmeleri etkili ve verimli bir örgüt olmayı amaçlayan tüm eğitim kurumları için büyük önem arz etmektedir.

2.2. Performans

Örgütler, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kurdukları sosyal bir sistemdir. Bu sosyal sistemlerin verimli ve etkin bir biçimde çalışarak devamlılıklarını muhafaza etmeleri ise önemli ölçüde sistemi meydana getiren bireylerin sergileyecekleri performansa bağlıdır (Suliman, 2001; akt. Onay, 2011). Söz konusu olan bu performans, bireyin aldığı girdileri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gücüyle içinde bulunduğu ortamda işleyerek elde ettiği ürün ya da çıktılar olarak tanımlanmaktadır (Balci, 2005). Bahsedildiği üzere performansın işgörenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gücüne dayandırılması önemlidir. Çünkü performans sadece ürün ya da çıktılara dayandırılırsa işgörenler örgütün amaçlarını gerçekleştirmek, yüksek performanslı ve üretken olarak addedilmek için amaca ulaştıracak en kısa yöntemlere yönelecek olup nihayetinde söz konusu işin en önemli boyutu olan insani boyutu ihmal edilecektir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017).

Belirli hedeflere yönelik olarak ortaya konan verimlilik ve etkinlik düzeyi olarak ifade edilen performans (Gürüz ve Gürel, 2009), örgütsel hedeflere uygun olan davranışlar olup (Suliman, 2001; akt. Onay, 2011) örgütte var olan çalışma ortamından, ortaya konulan iş ve görevden, iş esnasındaki iş birlikleri veya iletişimden kaynaklanan etmenlerden büyük ölçüde etkilenmektedir (Uslu, 2014). Howell ve Dipboye'a (1986)

göre ise performans, bireyin motivasyon seviyesi, görev yeteneğinin seviyesi, görevle ilgili bilgi seviyesi ve çevresel faktörler olarak sıralanan dört temel etken tarafından belirlenmektedir (akt. Eroğlu, 2000). Birçok unsur tarafından etkilenen ve birçok unsuru etkileyen performans, tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de büyük önem arz etmektedir.

Öğrencilerin belirlenmiş eğitsel amaçlara sağlıklı bir şekilde ulaşmalarını sağlamak eğitim örgütleri olan okulların esas gayesi olup söz konusu bu eğitim örgütlerinden eğitim ve öğretim faaliyetleri yoluyla öğrencileri bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki yönden geliştirmeleri beklenmektedir. Okullara yönelik söz konusu bu beklentilerin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan unsurlardan biri de öğretmenlerin ortaya koydukları performansın niteliği olup bahsi geçen bu nitelik öğretmenlerin eğitim örgütlerinin amaçlarına ilişkin yaptıkları katkı olarak değerlendirilebilir (Özdemir ve Yirmibeş, 2016). Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin, eğitim örgütlerinin ve nihayetinde eğitim sisteminin başarısını doğrudan etkileyen öğretmenlerin sergiledikleri performansı değerlendirme öğrenciler, okullar ve eğitim sistemi için hayati öneme sahiptir.

Çalışanların hâlihazırdaki performanslarının ve ilerleyen dönemlerdeki olası potansiyellerinin belirli kriterlere göre nitelik ve niceliğinin belirlenmesi olarak tanımlanabilen performans değerlendirme, performans ile ilgili önemli kavramlardan biridir. Performans değerlendirme sonucunda elde edilen çıktıların terfi alacak çalışanları saptamada, ücretleme, ödüllendirme ve eğitim geliştirme gibi insan kaynakları ile ilgili çoğu uygulamada sıklıkla kullanılması ve performans değerlemenin çalışanlar, yöneticiler ve örgütler için birçok faydasının mevcudiyetinden dolayı son yıllarda üzerinde titizlikle durulan önemli bir konu alanı olmuştur (Argon ve Eren, 2004; Chen, Yuan, Cheng ve Seifert, 2016; Gürbüz ve Yüksel, 2008). Performans değerlemenin bu büyük öneminin yanı sıra çalışanların performansını ölçme, hem çok karmaşık hem de çok zordur. Ancak örgütler söz konusu bu karmaşıklığı ve zorluğu göze almalıdırlar. Çünkü performans ölçme, örgütler için hayati önem taşıyan performans iyileştirmesinin gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlamaktadır (Bates, 1999).

Temel kararları, amaç ve sürece bağlayan performans ölçümü, örgütler için birçok hayati işleve hizmet etmektedir (Bates, 1999). Performans ölçümünün hayati önem taşıdığı örgütlerden biri de eğitim örgütleridir. Girdileri ve çıktıları insan olan eğitim örgütlerinin ortaya koydukları çıktılar aracılığıyla neredeyse toplumun bütün unsurlarını önemli bir derecede etkilemeleri nedeniyle ehemmiyetlerini her geçen gün daha da artırmakta olup (Argon, 2010) söz konusu bu örgütler, eğitimsel sonuçlara uygun sonuçlarla alakalı olarak öğretmenin gözlenebilir davranışları şeklinde telakki edilen öğretmen performansı ile de hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar (Cook, 2008). Öğretmenlerin ortaya koydukları performans, başta eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri olmak üzere birçok eğitimsel unsuru büyük ölçüde etkilemekte ve bahsi geçen bu durum da eğitim örgütlerinin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenler için performans değerlendirme kavramını sıklıkla gündeme getirmekte olup nihayetinde bu kavram da ilgili taraflarca sıklıkla tartışılmaktadır.

2.2.1. Örgütlerde çalışan performansı: İş performansı

Çalışanların her birinin ortaya koyduğu performansın toplamı, onların bağlı buldukları örgütün toplam iş performansını ifade etmekte olup (Bağcı, 2014) örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmelerine büyük katkı sağlayan çalışanların ölçülebilir iş çıktıları, eylemleri ve ortaya koydukları davranışlar ise iş performansı olarak tanımlanabilmektedir (Viswesvaran ve Ones, 2005). İş yerinde ortaya konan yüksek verimliliğin örgütler için büyük önemi nedeniyle çalışanlarca sergilenen iş performansı örgütleri doğrudan ilgilendirmekte olup (Hunter ve Hunter, 1984; akt. Cook, 2008) örgütsel davranış araştırmalarının en önemli unsurlarından biri olan iş performansının etkili örgütler için önemli bir gösterge olduğu da kabul edilmektedir (Yusoff ve diğerleri, 2014). Bahsi geçen bu sebepler vesilesiyle örgütler, globalleşen dünyanın rekabetçi ortamında varlıklarını devam ettirebilmek amacıyla kendileri için büyük önem arz eden iş performansı kavramına her geçen gün daha fazla önem vermektedirler (Turunç, 2010). Çalışanlarca sergilenen iş performansı örgütsel performansın çok önemli bir göstergesi olduğu kabul edilmiş olup (Organ, 1997; akt. Johari ve Yahya, 2012) bir örgütün başarılı olabilmesi söz konusu o örgütün çalışanlarının iyi performans

göstermelerine bağlı olduğu hususu da araştırmacılarca sıklıkla dile getirilmekte ve söz konusu bu durum araştırma bulguları ile de desteklenmektedir (Colquitt, LePine ve Wesson, 2015).

Örgütler için büyük önem arz eden iş performansı, başlangıçta geleneksel bir yaklaşım ile ele alınmış olup sadece iş analizlerine dayanan temel görev etkinlikleri ile sınırlandırılmıştır (Johari ve Yahya, 2012). Söz konusu bu geleneksel yaklaşımın geçerliğini yitirmesiyle birlikte iş performansı “Örgütün hedefleri doğrultusunda sergilenen gözlemlenebilir davranışlar” şeklinde tanımlanır hale gelmiştir (Campbell, McHenry ve Wise, 1990; akt. Büyükgöze ve Özdemir, 2017). Katz ve Kahn (1966; akt. Varela ve Landis, 2010) tarafından ortaya atılan role dayalı sınıflandırma ile sadece temel görev etkinliklerine dayanan geleneksel yaklaşım yerini zamanla iki kategoriye ayrılan yeni bir yaklaşıma bırakmıştır. Çalışanların performansını rol içi davranışlar ve ekstra rol davranışlar olarak ikiye ayıran role dayalı sınıflandırma yaklaşımında, rol içi davranışlar formal iş tanımlarında bulunan davranışları ifade ederken, ekstra rol davranışları ise görev tanımındaki işlerin ötesine geçen davranışları ifade etmektedir (Varela ve Landis, 2010). Borman ve Motowidlo da (1993) tarihsel süreç içerisinde iş performansının geldiği bu ayrımı yansıtacak bir bakış açısı ortaya koyarak iş performansının görev performansı ve bağlamsal performans olmak üzere iki kategoride ele alınabileceğini ifade etmişlerdir. Söz konusu bu bakış açılarının yanı sıra birçok araştırmacı da (Borman ve Motowidlo, 1997; Hunt, 1996; Rotundo ve Sackett, 2002; akt. Ng ve Feldman, 2009) iş performansı adı altında toplanabilecek çok sayıda iş ile ilgili başka davranışların da mevcut olduğunu belirtmiş olup (Ng ve Feldman, 2009) söz konusu bu yolla iş performansının başka performans boyutlarının da olabileceğine dikkat çekmeye çalışmışlardır. Bugün hala iş performansı ile ilgili genel bir performans yapısı üzerinde anlaşma sağlanmasının zor olduğu görülmekle birlikte göreceli olarak uyumsal performans gibi yeni iş performansı boyutlarının ortaya çıkması, çalışanların olumsuz tutum ve davranışlarının örgüte verdiği zararlarının görülmeye başlanması mevcut performans sınıflandırmalarının eksik kalmış olabileceğini akla getirmeye başlamıştır (Seçer ve Seçer, 2007; Varela ve Landis, 2010). Söz konusu bu değerlendirmeler başka performans türlerinin varlığının tartışılmasına ve nihayetinde başka performans türlerinin de ortaya çıkmasına katkı sunmakta olup iş performansı

türlerinden bazıları görev performansı, bağlamsal performans, üretkenlik karşıtı performans ve uyumsal performans şeklinde sıralanabilmektedir.

2.2.1.1. Görev performansı

Bir mal ya da hizmet üretimine veya yönetim görevlerine katkıda bulunan görev ve sorumlulukları yerine getirmek olarak tanımlanabilen görev performansının (Robbins ve Judge, 2012) hem bireysel-örgütsel çıktıları elde etme hususunda ehemmiyeti olan bir değişken olduğu (Gürbüz ve Ayhan, 2017) hem de örgütün temel teknik süreçlerinin yürütülmesine ve teknik merkezinin korunmasına katkıda bulunan davranışları içerdiği araştırmacılarca (Bergman, Donovan, Drasgow, Overton ve Henning, 2008; Hatstrup ve diğerleri, 1998; Motowidlo ve Van Scotter, 1994) belirtilmektedir.

Örgütsel yaşamda birçok farklı değişkenden etkilenen ve ayrıca kendisinin de önemli bir değişken olduğu belirtilen görev performansının (Gürbüz ve Ayhan, 2017) daha çok liderlik, lider-üye etkileşimi, lider-üye değişimi, etik liderlik, etik yaklaşım, duygusal zekâ, duygusal emek, duygusal tükenmişlik, duygusal bağlılık, duygusal yetenek, pozitif negatif duygusallık, psikolojik sermaye, öz yeterlik, tükenmişlik, ümit, iyimserlik, benlik düzenleme, kişilik stilleri, geribildirim yönü, başarı hedef yönelimi, iş doyumu, aidiyet durumu, toplam kalite yönetimi, kurumsal değer, kültürel zekâ, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, yönetsel kararlar, politik beceri gibi birçok kavram ile etkisi/ilişkisi incelenmiştir (Akdoğan, Cingöz ve Mirap, 2009; Aykan, 2014; Bağcı, 2014; Baş, 2000; Becton, Carr, Mossholder ve Walker, 2017; Bing, Davison, Minor, Novicevic ve Frink, 2011; Devonish ve Greenidge, 2010; Doğan, 2005; Edwards, Bell, Arthur Jr ve Decuir, 2008; Güğçerçin, 2015; Gürbüz ve Şahin, 2011; Hui, Xiongying ve Law, 2004; Jawahar ve Carr, 2007; Jawahar, Meurs, Ferris ve Hochwarter, 2008; Judge, LePine ve Rich, 2006; Kiker ve Motowidlo, 1999; Kim ve diğerleri, 2017; Mirap, 2008; Moscoso ve Salgado, 2004; Onay, 2011; Özyılmaz, 2012; Polatçı, 2014; Şahan, 2013; Şahin ve Gürbüz, 2012; Ünlü ve Yürür, 2011; Van Scotter, 2000; Yang ve Wei, 2017). Ancak daha önceden belirlenen herhangi bir işin yerine getirilmesi (Onay, 2011),

öngörülen rolün oynanması (Katz ve Kahn, 1978; akt. Motowidlo ve Van Scotter, 1994) olarak ifade edilen görev performansı bugün artık tek başına yeterli görülmemeye başlanmıştır. Çünkü örgütler işgörenlerden daha fazla beklenti içinde olmakta ve işgörenler de örgütlere daha fazla katkı yapma arzusu içerisine girmektedirler. Hem örgütlerden hem de işgörenlerden gelen söz konusu bu beklenti ve arzular sadece yerine getirilmekle kalan mevcut görevlerden daha fazlasının yapılmasını ihtiyaç olarak ortaya çıkarmaktadır. İnsan ilişkilerinin çok yoğun bir şekilde yaşandığı eğitim örgütlerinde de örgütsel verimliliği ve etkililiği sağlamak için öğretmenlerin görev tanımlamalarında listelenenlerden daha fazlasını yapmalarına büyük bir gereksinim duyulmaktadır. Örgütlerin ve işgörenlerin mevcut görevlerinden daha fazlasını ortaya koymalarına duyulan söz konusu bu gereksinim görev performansının yanında bağlamsal performans gibi başka performans türlerinin de tartışılmasını sağlamıştır. Birçok teori ve araştırma (Borman ve Motowidlo, 1993; Campbell, 1990; Coleman ve Borman, 2000; Motowidlo ve Van Scotter, 1994; akt. Jawahar ve Carr, 2007) görev performansı ile bağlamsal performans detaylı bir şekilde ele alıp görev performansı ile bağlamsal performans arasında bir ayrıma gidilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Jawahar ve Carr, 2007).

2.2.1.2. Bağlamsal performans

Örgütlerin teknik merkezleri ile doğrudan ilişkili olmayan bağlamsal performans (Motowidlo ve diğerleri, 1997) örgütlerin verimli ve etkili çalışabilmeleri için önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Jawahar ve Carr, 2007). Bireyin kendisi için öngörülen rolü oynadığı görev performansından farklı olarak bireyin kendi takdir hakkını kullanarak eyleme geçmesini ifade eden bağlamsal performans (Motowidlo ve Van Scotter, 1994) olumlu kişiler arası ilişkileri içermekte olup örgütsel iklimi, örgütsel kültürü desteklemekle birlikte (Hattrup ve diğerleri, 1998) ayrıca sosyal ve psikolojik çevreyi de korumaktadır (Bergman ve diğerleri, 2008).

Sosyal ve motivasyonel bağlamın desteklendiği, örgütsel faaliyetlerin başarılı olduğu, kişiler arası gönüllü davranışların yer aldığı bağlamsal performans (Borman ve Motowidlo, 1993), sosyal bileşenlerin performansın artmasındaki büyük etkisi

sebebiyle örgütlerde önemini daha da artırmıştır (Jawahar ve Carr, 2007). Söz konusu bu önem artışı kendini birçok araştırmada göstermiş olup söz konusu bu araştırmalarda bağlamsal performansın liderlik, lider-üye etkileşimi, lider-üye değişimi, dönüşümcü liderlik, duygusal zekâ, duygusal emek, duygusal tükenmişlik, duygusal bağlılık, duygusal yetenek, pozitif negatif duygusallık, psikolojik sermaye, aidiyet durumu, iş yerinde kendini kontrol, personel güçlendirme, iş doyumu, başarı motivasyonu, memnuniyetsizlik, verimsiz iş davranışları, mesleki ilerleme, kişilik, kişilik stilleri, kişi-örgüt uyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel destek, örgütsel politika, örgüt kimliğinin gücü, algılanan örgütsel prestij, algılanan dışsal prestij, politik beceri, hizmet odaklılık, yönetsel kararlar, denetim gibi birçok kavram ile etkisi/ilişkisi incelenmiştir (Akdoğan ve diğerleri, 2009; Aryee, Sun, Chen ve Debrah, 2008; Aykan, 2014; Bağcı, 2014; Beaty Jr, Cleveland ve Murphy, 2001; Bing ve diğerleri, 2011; Busso, 2004; Cichy, Kim ve Cha, 2009; Credé, Chernyshenko, Bagraim ve Sully, 2009; De Boer, Van Hooft ve Bakker, 2015; Devonish ve Greenidge, 2010; Doğan, 2005; Doğru, 2016; Edwards ve diğerleri, 2008; Greenidge, Devonish ve Alleyne, 2014; Hogan, Rybicki ve Borman, 1998; Hui ve diğerleri, 2004; Jawahar ve Carr, 2007; Jawahar ve diğerleri, 2008; Judge ve diğerleri, 2006; Kiker ve Motowidlo, 1999; Mirap, 2008; Moscoso ve Salgado, 2004; Onay, 2011; Öcel, 2013; Polatçı, 2014; Pradhan ve Pradhan, 2015; Tutar, Altınöz ve Çakıroğlu, 2011; Ünlü ve Yürür, 2011; Van Scotter, 2000; Witt, Kacmar, Carlson ve Zivnuska, 2002).

Araştırma sonuçları, hiçbir yükümlülük yokken örgütün elde edeceği başarıları destekleyen gönüllü olarak üstlenen davranışları içeren bağlamsal performansın (Onay, 2011) örgütler için önemini ortaya koymaktadır. Çünkü bağlamsal performans, görev faaliyetleri ve süreçleri için tetikleyici unsurlar olan örgütsel, sosyal ve psikolojik bağlamları şekillendirmekte ve bu şekillendirme ile de örgütsel etkililiğe katkıda bulunmaktadır (Borman ve Motowidlo, 1997). Örgütler için büyük önem arz eden bağlamsal performans bünyesinde sosyal ve psikolojik birçok unsuru barındıran eğitim örgütleri için de en az diğer örgütler kadar önem arz etmektedir. Çünkü eğitim örgütlerinin en önemli unsurları arasında yer alan öğretmenlere yönelik toplumsal bakış açısı, öğretmenlerin kendilerine resmî olarak tebliğ edilen görevlerin ötesine geçerek daha fazlasını ortaya koymaları, gönüllü davranışlar sergileyerek sınıf ve okul iklimine

katkı sunmaları, mesai kavramı gözetmeksizin öğrencilerin faydalanabilecekleri birçok eğitsel faaliyeti gerçekleştirmeleri yönündedir.

2.2.1.3. Üretkenlik karşıtı performans

Örgüte bağlı faaliyetlerde yer alan örgüt üyelerinin benimsedikleri ve sergiledikleri tutum ve davranışların örgütler için büyük önem arz eden örgütsel verimlilik ve örgütsel etkililik ile ilişkili olduğu bilinmekte olup örgütsel faaliyetler süresince örgüt üyelerinin her zaman olumlu davranış biçimleri sergilememeleri de beklenmelidir. Çünkü çalışanların zaman zaman örgütün faaliyetlerine, planlanan hedeflerine mani olabilecek olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri olasıdır. Örgüt üyelerince benimsenen ve sergilenen söz konusu bu olumsuz tutum ve davranışların bazen kasıtlı olarak ortaya çıktığı da görülmektedir (Demircioğlu ve Özdemir, 2014). Örgüt üyelerince örgütsel yararların dikkate alınmaması veya örgütsel yararların muhafaza edilmesine yönelik olarak işgörenlerin art niyetli olmaları şeklinde ifade edilmekte olan üretkenlik karşıtı performans davranışları (Demirel, 2009), örgütün verimliliği ve etkililiği bakımından dikkat çekici bir sorun alanı olarak ele alınmakta olup olumsuz davranışlar literatüründe de yer almaktadır (Seçer ve Seçer, 2007).

Spector ve Fox (2002) tarafından “Örgüte ve örgüt üyelerine yönelik kasıtlı ve zarar verme amacı taşıyan davranışlar” şeklinde tanımlanan (akt. Demircioğlu ve Özdemir, 2014) ve örgütler için önemli derecede zaman ve maliyet kaybına sebep olan üretkenlik karşıtı performans davranışlarının teorik açıklamalarına yönelik çalışmalar giderek çoğalmakta olup söz konusu bu davranışların doğası, sebepleri ve tesirlerini inceleyen araştırmalarda da dikkate değer bir artış gözlenmektedir (Seçer ve Seçer, 2007). Üretkenlik karşıtı performansın etik iklim, duygu, duygusal emek, duygusal zeka, duygusal tükenme, duygusal tepki, duygusal uyumsuzluk, duygusal iyi oluş, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel destek, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık, örgütsel yapı, agresif davranış algıları, geri çekilme, stres, iş stresi, iş tutumları, sorumluluk, ahlaki olgunluk, kişiliğin karanlık yönü, kişilik özellikleri, kişiler arası çatışma, çalışanların katılımı, liderlik, liderlik özellikleri, liderlik stili, lider-üye

etkileşimi, psikolojik sözleşme, yaşam doyumu, iş doyumu, yönetim tarzı gibi birçok kavram ile etkisi/ilişkisi incelenmiştir (Ariani, 2013; Babamiri, Sabbagh ve Harsini, 2013; Bal Taştan, 2013; Bechtoldt, Welk, Zapf ve Hartig, 2007; Bolton, Harvey, Grawitch ve Barber, 2012; Bruursema, 2004; Conlon, Meyer ve Nowakowski, 2005; Cretu ve Burcas, 2014; Cullen ve Sackett, 2003; Dalal, 2005; Demirel, 2009; Dirican, 2013; Doğan ve Kılıç, 2014; Fettahlıoğlu, Bıyıkbeyi, Güler ve Demir, 2016; Fida, Paciello, Barbaranelli, Tramontano ve Fontaine, 2014; Fox, Spector, Goh, Bruursema ve Kessler, 2012; Flaherty ve Moss, 2007; Fox, Spector ve Miles, 2001; Gerçek, 2017; Greenidge ve diğerleri, 2014; Güldü, 2014; Hammond, 2008; Jensen, Opland ve Ryan, 2010; Jung ve Yoon, 2012; Kanten ve Ülker, 2014; Kanten, Yeşiltaş ve Arslan, 2015; Keesler, 2007; Kessler, Bruursema, Rodopman ve Spector, 2013; Kılıç, 2013; Kırbaşlar, 2013; Monnastes, 2010; Mount, Ilies ve Johnson, 2006; Ödemiş, 2011; Özdemir ve Demircioğlu, 2015; Öztürk, 2015; Peng, Zhao ve Liang, 2011; Penney ve Spector, 2008; Polatçı ve Özçalık, 2015; Rotundo ve Spector, 2010; Sezici, 2015; Spector, Fox, Goh ve Bruursema, 2003; Spector ve Zhou, 2014; Tuna ve Boylu, 2016; Uysal, Keklik, Erdem ve Çelik, 2012; Ying ve Ting, 2013; Zhou, Meier ve Spector, 2014).

Örgütlerin verimli ve etkili bir şekilde faaliyetlerini sürdürmesi için büyük uğraşlar veren işverenler günümüzde artık sadece düşük performans gösteren örgüt üyeleri ile değil, aynı zamanda örgüt üyelerinin olumsuz davranışlarıyla da başa çıkmaya çalışmaktadırlar (Seçer ve Seçer, 2007). Birçok örgütte görülen söz konusu olumsuz bu tablonun eğitim örgütlerinde de kısmen gözlemlendiği söylenebilir. Son yıllarda eğitim örgütlerinde ortaya çıkan hukuk ve etik dışı davranışlar kamuoyunun ilgisini çekmeye başlamış olup söz konusu bu olumsuz davranış biçimleri eğitim örgütlerinin verimliliğine ve etkililiğine yönelik münakaşaları da beraberinde getirmiştir (Özdemir ve Demircioğlu, 2015). Üretkenlik karşıtı iş davranışlarının eğitim örgütlerinde gözlenmesinin asgari düzeye çekilmesi veya daha iyimser bir yaklaşım ile üretkenlik karşıtı iş davranışlarının eğitim örgütlerinde hiçbir şekilde gözlenmemesi için özelde okul yöneticilerine, daha geniş perspektifte ise eğitim politikası uygulayıcılarına önemli görevler düşmektedir.

2.2.1.4. Uyumsal performans

Uyumsal performans kavramını kapsamlı bir şekilde ele almak için bu kavram değişim, uyum yeteneği, uyumsal performansın ortaya çıkışı ve gelişimsel süreci, uyumsal performansı tanımlayabilme başlıkları altında incelenmiştir. Çünkü literatür incelendiğinde uyumsal performansın sıklıkla değişim ve uyum yeteneği kavramlarıyla birlikte ele alındığı, uyumsal performansın ortaya çıkışı ve gelişimsel sürecine yer verilmek suretiyle diğer iş performansı türleri ile olan farklılıkları vurgulanarak uyumsal performansı tanımlamaya gidildiği görülmektedir. Ayrıca bu bölümde araştırmada uyumsal performansın boyutları olarak değerlendirilen beklenmedik durumları yönetme, kişiler arası ve kültürel uyum gösterme, problemlerle başa çıkma kavramlarının da açıklanmasına yer verilmiştir.

Değişim

Örgütler ve bu örgütlerde yer alan çalışanlar ekonomik ve politik dengesizlik, küreselleşmeden kaynaklanan sosyal ve kültürel değişimler, örgütsel yapıların ve süreçlerin dönüşümü, teknolojik ilerlemeler gibi birçok farklı unsurdan kaynaklanan içsel ve dışsal baskılarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Baard ve diğerleri, 2014). Örgütlerin ve çalışanların karşı karşıya kaldıkları söz konusu bu içsel ve dışsal baskılar nedeniyle de çalışma hayatının yapısında çok önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Meydana gelen bu değişikliklerin sonucunda iş süreçleri daha az standartlaştırılmakta, çalışanlar değişen çevresel taleplere uyum sağlama gerekliliği hissetmekte, iş performansının teorik modellerinde kapsamlı bir dönüşüm gerçekleşmekte ve gerçekleşen bu dönüşüm ile ortaya çıkan yeni perspektifler iş etkililiğine katkıda bulunan tüm davranış türlerini giderek daha fazla önemsenen bir yapıya kavuşturmaktadır (Ghitulescu, 2013; Han ve William, 2008). Sürekli öğrenmeye, bilgi temelli çalışmaya daha fazla odaklanıldığı iş dünyasında (Calarco, 2016) değişimin yüksek temposunun örgütler ile çalışanlar için önemi sıklıkla ifade edilmekte olup (LePine ve diğerleri, 2000) örgütler ve örgütlerin bünyelerinde sürdürülen faaliyetlerin artık sabit ve öngörülebilir olarak nitelendirilemeyeceği de vurgulanmaktadır (Terreberry, 1968; akt. Baard ve diğerleri, 2014). Çalışma yaşamının süratli bir şekilde

değişmesi, iş örgütleri ve söz konusu bu örgütlerdeki çalışanların uyumsal değişim gerektiren önemli çevresel talepleri karşılamak zorunda kalmasına neden olmaktadır (Ployhart ve Bliese, 2006). Bu sebeplerle durağanlık ile rutinin bugünün örgütlerini tanımlamak için nadiren kullanılabilir sözcükler olduğu ve çalışma yaşamında bireylerin, ekiplerin, örgütlerin değişen durumlara cevap vermeleri gerektiği ifade edilmektedir (Baard ve diğerleri, 2014). Çünkü değişim kaçınılmazdır ve kaçınılmaz olan bu değişimi sağlıklı ve başarılı bir şekilde gerçekleştiremeyen bireyler, ekipler ve örgütler çağın ihtiyaçlarını karşılayamayarak arzu edilen ilerlemeyi sağlayamamaktadırlar.

Örgütsel değişimin başarısı büyük ölçüde değişen koşullara etkin bir şekilde uyum sağlayan ve değişime yönelik olarak kişisel bir sorumluluk üstlenen çalışanlara bağlı olup (Ghitulescu, 2013) değişimi yönetebilecek, değişimin üstesinden gelebilecek uyum sağlama kabiliyetine sahip çalışanlara olan ihtiyaç da her geçen gün daha da artarak devam etmektedir. Günümüz örgütlerinin artan bu ihtiyacı sebebiyle yöneticiler örgütlerindeki değişimi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için çalışanların uyum yeteneğini artırmayı hedeflemeli ve bu doğrultuda azami gayret göstermelidirler (Van den Heuvel, Demerouti, Bakker ve Schaufeli, 2013). Aksi halde örgütsel hedeflerin gerçekleşmesi büyük ölçüde sektöre uğrayabilmekte olup söz konusu bu olumsuz neticenin de örgütlerce arzu edilen bir durum olduğu söylenememektedir. Bahsi geçen ve üzerinde önemle durulan değişim kavramının sıklıkla anıldığı örgütlerin başında eğitim kurumları gelmektedir. Eğitim kurumları insan odaklı örgütler olup esnek ve devinimsel bir yapıya sahiptirler. Meydana gelen değişiklikler sebebiyle sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde olan eğitim örgütlerinde değişim ve dönüşüm çabalarının etkili, verimli, başarılı bir şekilde sürdürülmesinin ve bu çabaların arzu edilen bir şekilde nihayete kavuşturulmasının eğitim kurumlarındaki çalışanların değişim ve dönüşüme yönelik olan uyum yeteneklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Uyum yeteneği

Teknolojik gelişmeler, küreselleşme, iş yaşamındaki değişiklikler çalışanların iş yerindeki yeni ve farklı durumlara uyum sağlamalarını gerektirmekte olup (Pulakos ve

diğerleri, 2002) söz konusu bu gerekliliğe rağmen iş yaşamındaki uyumun doğasını, yapısını ve işlevini inceleyen nispeten az çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Ployhart ve Bliese, 2006). Yapılan çalışmaların azlığının yanı sıra uyum yeteneğinin önemi de sıklıkla ifade edilmesine rağmen literatür incelendiğinde uyum yeteneğinin ortak olarak kabul görmüş bir tanımını yapmanın ve söz konusu bu yeteneğin anlayışını belirlemenin hayli güç olduğu görülmektedir (Stokes ve diğerleri, 2010). Farklı yazarlarca çeşitli perspektifler doğrultusunda ele alınan uyum yeteneği kavramı, bireyin iş rollerindeki ve iş sistemindeki değişikliklere ne ölçüde uyum sağladığı (Griffin, Neal ve Parker, 2007); belirli bilgi ve becerilerin genellenmesini ve genişletilmesini gerektiren değişen görev veya ortam koşullarına yönelik olan bir karşılık (Baard ve diğerleri, 2014); yeni görev talepleri sunulduğunda ya da mevcut görev talepleri değiştirildiğinde çalışanın performans gösterebilme yeteneği (Samale, 2016); başa çıkma ve kazanmaya uyum sağlama arasındaki güçlü fark (McKeown, 2012; akt. Marlow, 2016) şeklinde tanımlanmıştır. White ve diğerleri (2005) ise uyum yeteneğini hem tanımlamış hem de uyum yeteneğinin bazı önemli noktalarına dikkat çekmişlerdir. White ve diğerlerine (2005) göre uyum yeteneği, değişmekte olan bir duruma yanıt olarak etkili bir değişim gösterme olup söz konusu bu tanım ile ilgili dikkat edilmesi gereken üç husus ise sıralı bir şekilde belirtmiştir. Bahsi geçen hususlardan ilki, davranış değişikliği; ikincisi, yapılan değişikliğin etkili olması; üçüncüsü ise değişmekte olan bir duruma rastlantısal olarak değil bilinçli bir şekilde yanıt verilmesidir.

Uyum yeteneği, çalışanların ve dolayısıyla örgütlerin başarısında hayati bir rol oynamakta olup (Huang ve diğerleri, 2014) örgütler varlıklarını devam ettirmek, arzulanmış hedefleri gerçekleştirerek başarıyı elde etmek için hem yenilikçi bir bakış açısına sahip olarak değişimi gerçekleştirmeli hem de söz konusu bu değişime uyum sağlamalıdır (Baek-Kyoo ve Lim, 2009). Örgütler için gerekli olan söz konusu bu ihtiyaçlar günümüz örgütlerinin uyum sağlayabilen çalışanlara duyduğu ihtiyacı da giderek artırmaktadır (Pulakos ve diğerleri, 2000). Örgütlerin küreselleşmesi, örgütsel rekabet, bilgi, uzmanlık ve deneyimler açısından farklılık gösterebilen iş arkadaşlarıyla etkin bir şekilde iş birliği yapma arzusu, modern proje takımları gibi unsurlar da uyum ihtiyacının artmasına neden olan etkenler arasında gösterilmektedir (Samale, 2016). Uyum yeteneğine sahip çalışanlara önemli ölçüde ihtiyaç duyan örgütlerin başında

eğitim örgütleri gelmekte olup eğitim örgütlerinin uyum yetilerini kullanmaları ve söz konusu bu uyum yetilerini zaman içerisinde geliştirmeleri, eğitim örgütlerinin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenlerin ortaya koyacakları davranışlar ile ilgili olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ortaya koyacakları yüksek düzeydeki uyum yeteneği bağlı buldukları eğitim örgütlerinin de yüksek düzeyde uyum yeteneği sergilemelerini sağlayacağı da düşünölmektedir.

Uyumsal performansın ortaya çıkışı ve gelişimsel süreci

Performansı genellikle görev performansı ve bağlamsal performans olarak iki bileşene ayıran çoğu iş performansı modelinde uyumsal performans bileşenine yer verilmemesi göze çarpmakta olup bazı araştırmacılar (Allworth ve Hesketh, 1999; Griffin ve diğerleri, 2007; Pulakos ve diğerleri, 2000; akt. Calarco, 2016) söz konusu bu eksikliği gidermek için iş performansı modellerinde üçüncü bir bileşen olarak uyumsal performans bileşenine olan ihtiyacı vurgulamışlardır (Calarco, 2016). Söz konusu bu araştırmacılar çalışmalarında geleneksel performans modellerinin durağan olduğunu ve değişen iş gereksinimlerine cevap verebilmeyi içerecek şekilde düzenlenmiş bir uyumsal performans modeline ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir (Jundt ve diğerleri, 2014). Değişen iş gereksinimlerine cevap verebilme ihtiyacının ortaya çıkardığı bakış açısı doğrultusunda araştırmacılar süreç içerisinde uyumsal performansın diğer performans türleri ile farklılıklarını ortaya koymaya, uyumsal performansın yapısını tartışmaya ve uyumsal performansı ölçebilecek nitelikte ölçme araçlarını geliştirmeye çalışmışlardır. Bu doğrultuda ilk olarak Borman ve Motowidlo (1993) tarafından uyumsal performansın görev performansı ve bağlamsal performanstan farklı bir performans türü olduğuna ilişkin bulgular ortaya konulmuş olup daha sonraki araştırmalarda da (Allworth ve Hesketh, 1999; Griffin ve diğerleri, 2007; Shoss ve diğerleri, 2012) uyumsal performansın görev performansı ve bağlamsal performanstan ayrı bir performans türü olduğa dair araştırma sonuçları elde edilmiştir. Görev performansı ve bağlamsal performanstan ayrı bir performans türü olduğu ortaya konan uyumsal performansın yapısı Allworth ve Hesketh (Allworth, 1997, 1998; Allworth ve Hesketh, 1997) tarafından tartışılarak ele alınmış olup uyumsal performansın mevcut performans alanına eklenmesi yönünde görüşler de (Hesketh ve Neal, 1999) zaman

içerisinde dile getirilmeye başlanmıştır. Uyumsal performansın diğer performans türleri ile farklılıklarının araştırma bulguları ile ortaya konulmasından ve yapısının araştırmacılar tarafından tartışılarak ele alınmasından sonra Pulakos ve diğerleri de (2000) yirmi bir farklı işten elde edilen binden fazla durumun kritiğini yaparak sekiz boyutlu ve altmış sekiz maddeli bir taksonomi geliştirerek uyumsal performansın ölçme araçları aracılığıyla ölçülmesinin önünü büyük ölçüde açmış ve bu taksonomi takip eden süreçte birçok ölçek geliştirme çalışmasının da temel dayanağını oluşturarak uyumsal performans ile ilgili çalışmalara büyük katkı sunmuştur. Uyumsal performansa yönelik artan ilgi zaman içerisinde farklı çalışma alanları ile ilgili birçok ölçme aracının (Bhat ve Beri, 2016; Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010; Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Griffin ve Hesketh, 2004; Han ve William, 2008; Lillard ve diğerleri, 2012; Marlow ve diğerleri, 2015; Ployhart ve Bliese, 2006; White ve diğerleri, 2005) geliştirilmesine de büyük katkı sunmuştur. Ölçme aracı geliştirme çabalarının yanı sıra bazı araştırmalar uyumsal performansı öngören bireysel farklılık faktörlerini tanımlamaya odaklanırken bazı araştırmalar ise uyumsal performansın iş gereksinimleri, uyumsal performansı geliştirebilecek eğitim teknikleri ve uyumsal performansı destekleyen bağlamsal faktörler üzerine yoğunlaşmıştır (Bell ve Kozlowski, 2002; Griffin ve diğerleri, 2010; Griffin ve Hesketh, 2003; Joung, Hesketh ve Neal, 2006; LePine ve diğerleri, 2000; Pulakos ve diğerleri, 2000; Stewart ve Nandkeolyar, 2006; akt. Jundt ve diğerleri, 2014).

Uyumsal performansın gelişimsel süreci içerisinde söz konusu bu performans türünün görev performansı ve bağlamsal performanstan ayrı bir iş performansı türü olduğu araştırma sonuçları ile ortaya konmuş olmasına rağmen uyumsal performansın görev ve bağlamsal performans türlerinin bir parçası olup olmadığı veya tek başına bağımsız bir performans türü olup olmadığı bazı araştırmalarda tartışma konusu olmuştur (Schrub ve diğerleri, 2011). Uyumsal performansla ilgili söz konusu bu tartışmalara yönelik olarak Allworth ve Hesketh (1999) görev, bağlamsal ve uyumsal performans türlerinin birbirleriyle ilişkili olmalarına rağmen istatistiksel anlamda birbirlerinden farklı olduklarını ifade etmiştir. Söz konusu bu performans türlerinin farklılığını araştırma bulguları ile ortaya koyan Allworth ve Hesketh'e (1999) göre uyumsal performans değişen görev şartlarına, tepkiye odaklanırken görev performansı

ise spesifik görevlerdeki günlük performansa odaklanmakta olup yüksek seviyelerde uyumsal performans gösteren bir çalışanın, sadece iyi görev performansına sahip bir çalışana kıyasla görevler arasında hareket edebilmeye daha eğilimli olmaktadır. Johnson da (2001) uyumsal performansın bağlamsal performansın bir parçası olduğunu ifade etmiş olup başarılı bir şekilde gerçekleşen uyumsal davranışların hem görev hem de bağlamsal performansa katkıda bulunabileceğini iddia etmiştir.

Modern çalışma hayatı, çalışanların yeni ve değişen görev talepleri ışığında başarılı olabilmeleri için uyumsal performansın çok önemli olduğunu sıklıkla ortaya koymakta olup söz konusu bu durum da bir iş performansı türü olarak uyumsal performansa olan ilgiyi önemli ölçüde artırmaktadır (Jundt ve diğerleri, 2014). Söz konusu bu ilgi sebebiyle uyumsal performans çeşitli çalışma alanlardaki performans araştırmalarına sıklıkla konu olmakta (Allworth ve Hesketh, 1999; Baard ve diğerleri, 2014; Bhat ve Beri, 2016; Calarco, 2016; Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010; Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Griffin ve diğerleri, 2010; Griffin ve Hesketh, 2003; Griffin ve Hesketh 2004; Griffin ve Hesketh, 2005; Han ve William, 2008; Huang ve diğerleri, 2014; Jundt ve diğerleri, 2014; LePine ve diğerleri, 2000; Lillard ve diğerleri, 2012; Marlow, 2016; Marlow ve diğerleri, 2015; Neal ve diğerleri, 2012; Ployhart ve Bliese, 2006; Pulakos ve diğerleri, 2000; Pulakos ve diğerleri, 2002; Samale, 2016; Schrub ve diğerleri, 2011; Seyfang ve diğerleri, 2017; Shoss ve diğerleri, 2012; Stokes ve diğerleri, 2010; Şahin ve Gürbüz, 2014; Tucker ve diğerleri, 2007; White ve diğerleri, 2005; Zorzie, 2012) ve ilerleyen süreçte başta eğitim kurumları olmak üzere farklı çalışma alanlarına konu olmaya devam edeceği düşünülmektedir.

Uyumsal performansı tanımlayabilme

Kıt ekonomik kaynaklar ve büyük rekabetçi dünya düzeni, örgütlerin hayatta kalabilmeleri için esnek, verimli ve yenilikçi bir yapıya sahip olmalarını gerektirmekte olup söz konusu bu çabalar değişime etkili bir şekilde uyum sağlayan bir işgücünü de zaruri kılmaktadır. Bu etkililiği yansıtan ve değişen iş gereksinimlerine yönelik olarak geliştirilmiş olan unsur da iş performansının bir parçası olan uyumsal performanstır (Cascio, 2003; Griffin ve Hesketh, 2003; Kozlowski, Watola, Nowakowski, Kim ve

Botero, 2008; LePine ve diğeri, 2000; Ployhart ve Bliese, 2006; akt. Shoss ve diğeri, 2012). Değişen iş gereksinimleri ile ilgili olan performans bakış açısından ortaya çıkan uyumsal performans bireysel, ekip ve örgütsel düzeyde olmak üzere üç farklı şekilde ele alınabilmekte olup (Griffin ve diğeri, 2007; Griffin ve Hesketh, 2004) farklı yazarlarca çeşitli perspektifler doğrultusunda tanımlanmaya çalışılmıştır. Bireysel uyumsal performans, çeşitli görevlerin gereklilikleri değiştikçe değişimle başa çıkmak, öğrenilen bilgi ve becerileri bir durumdan diğerine uygulamakla ilgili eylemler (Allworth ve Hesketh, 1999); bir çalışanın yeni bir çevrenin taleplerini karşılamak için davranışlarını değiştirebilme yeteneği (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012); bireyin çevre ya da yeni bir durumun talepleri doğrultusunda davranışlarını değiştirme yeterliği (Johnson, 2001); yeni veya değişen ortamın gereksinimlerine karşılık yapılan bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal değişiklikler (Baard ve diğeri, 2014) olarak tanımlanabilmektedir. Uyumsal performansa yönelik söz konusu bu tanımlamalarının yanı sıra bazı araştırmacılar da (Jundt ve diğeri, 2014) uyumsal performansın çeşitli kavramsallaştırmaları doğrultusunda söz konusu bu performans türü ile ilgili bir dizi ortak temalar belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmacıların belirlemeye çalıştıkları temalardan ilki, uyumsal performansın yapı, teknoloji ve iş görevlerinde olduğu gibi daha çok dışsal olarak ortaya çıkan değişimlerle bağlantılı olarak gerçekleşebileceği yönündedir. İkinci tema, çalışanların performans düzeylerini korumayı veya değişim sonucunda performans düşüşlerini en aza indirmeyi amaçlayan bir dizi davranışlar olabileceği yönünde iken belirlenen üçüncü tema, uyumsal performansın hem ileriye yönelik hem de tepkisel unsurlara sahip olabileceği yönündedir. Son olarak belirlenen tema ise, işteki değişikliklerin öncelikle bilişsel/beceri temelli uyum gerektiren görevlerde ortaya çıkabileceği, ancak çeşitli faktörlerden ötürü çalışanların kişiler arası ve örgütsel değişikliklere uyum sağlamalarının gerekebileceği yönündedir. Yaratıcı çalışma, yeni yetenekler öğrenme, stresli durumları yönetebilme ve farklı sosyal durumlara uyum sağlayabilme yeteneklerini içeren uyumsal performansın (Charbonnier-Voirin ve diğeri, 2010) değişim yeteneğini ve değişime yönelik istekliliği de yansıtmakta olduğu (Jundt ve diğeri, 2014), değişimi yönetmek, örgütsel öğrenme ve değişen alıcı beklentilerini takip etmek ile ilgili örgütsel sonuçları da kolaylaştırdığı söylenebilir (Dorsey, Cortina ve Luchman, 2010).

Uyumsal performans, sıklıkla beklenmedik değişiklikler sırasında kişinin performansını sürdürebilmesini sağlayan bir dizi beceri veya davranışlar olarak tanımlanmıştır. Ancak uyumsal performansın hem gelecekteki değişimlerle ilgili öngörülerini içeren eylemlere hem de bireyin değişimden dolayı davranışlarını değiştirdiği eylemlere sahip olduğu da tespit edilmiştir (Calarco, 2016). Değişikliğe tepki vermekle birlikte değişikliği destekleme (Griffin ve diğerleri, 2007) olarak ifade edilen uyumsal performansın iki yönü vardır. Söz konusu bu yönlerden birincisi, öğrenmenin ve problem çözme yeteneklerinin uygulanması ile ilgili bilişsel yön iken ikincisi ise, değişen görev şartlarına duygusal uyumla ilgili bilişsel olmayan yönüdür. Bilişsel yön, yeni öğrenme ve problem odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanımını içermektedirken bilişsel olmayan yön ise, değişime duygusal uyum gösteren davranışlarla ilgilidir (Allworth ve Hesketh, 1997; akt. Allworth ve Hesketh, 1999). Bilişsel ve duygusal uyum davranışları ile ilgili olan uyumsal performans ilk olarak öz yeterlik, esneklik, açıklık, başarı motivasyonu ve belirsizliğin toleransı gibi çeşitli kişilik özellikleri ile ele alınmış olup bilişsel yetenek, problem çözme ve karar verme becerileri, kişiler arası beceriler, deneyim ve farkındalık gibi çeşitli bilgi, beceri ve yetenekler de uyumsal performansın yordayıcısı olarak ele alınmıştır (White ve diğerleri, 2005). Literatür incelendiğinde uyumsal performans araştırmalarında en sık incelenen öncüller arasında bireysel farklılık faktörlerinin yer aldığı ve araştırmacıların çoğunlukla bireysel farklılık faktörleri olarak gösterilen bilişsel yeteneklere, beş büyük kişilik özelliklerine ve hedef yönelimlerine odaklandıkları görülmektedir. Bireysel farklılık faktörleri arasında yer alan bilişsel yeteneklerin çeşitli performans ve çalışma yaşamı alanlarındaki problem çözme ve öğrenme ile ilişkilendirilen uyumsal performansı nasıl yordadığı çeşitli araştırmalara (Bell ve Kozlowski, 2002; Bell ve Kozlowski, 2008; Griffin ve Hesketh, 2003; Lang ve Bliese, 2009; Pulakos ve diğerleri, 2002; Shoss ve diğerleri, 2012) konu olmuştur. Bireysel farklılık faktörleri arasında yer alan ikinci unsur ise bünyesinde dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık alt başlıklarını barındıran beş büyük kişilik özellikleridir (Robbins ve Judge, 2012). Birçok araştırmacı (Allworth ve Hesketh, 1999; Blickle ve diğerleri, 2011; Griffin ve diğerleri, 2010; Griffin ve Hesketh, 2003; Huang ve diğerleri, 2014; Neal ve diğerleri, 2012; Pulakos ve diğerleri, 2002; Shoss ve diğerleri, 2012; Zorzie, 2012) araştırmalarında beş büyük kişilik özellikleri ile bireysel uyumsal performansı ele

almıştır. Bireysel farklılık faktörleri arasında yer alan ve uyumsal performans araştırmalarına konu olan bir başka faktör ise hedef yönelimleri olup söz konusu bu bireysel farklılık faktörü de çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Bell ve Kozlowski, 2002; Bell ve Kozlowski, 2008; akt. Jundt ve diğerleri, 2014). Ayrıca uyumsal performansın bağlılık ve bireysel uyum (Marlow, 2016), iş tatmini (Calarco, 2016), öz yeterlik ve kariyer gelişimi (Griffin ve Hesketh, 2003), sosyal istek, dönüştürücü liderlik ve bağlamsal performans (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012), dönüştürücü liderlik ve yenilik iklimi (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010), takım uyumsal performansı (Han ve William, 2008), lider vizyonu (Griffin ve diğerleri, 2010), beklenen sorunlar performansı (Seyfang ve diğerleri, 2017), kültürel zekâ (Şahin ve Gürbüz, 2014) gibi birçok kavram ile etkisi/ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile çeşitli alanlardaki değişim ve dönüşümler neticesinde ortaya çıkan devinimsel etkiler eğitim örgütlerindeki alışlagelmiş performans modellerinin tartışılmasına, söz konusu bu modellerin değişen iş yaşamının gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığının sorgulanmasına neden olmuştur. Mevcut performans modellerinin değişen iş yaşamının ihtiyaçlarına yanıt vermekten uzak olduğuna dair ifade edilen bu eleştirel bakış açıları uyumsal performans gibi yeni performans modellerin ortaya çıkmasına neden olmakla birlikte aynı zamanda söz konusu bu performans modellerine kaynaklık da etmektedir. Bahsi geçen bu sebeplerden ötürü eğitim kurumlarındaki değişen iş yaşamı öğretmenlerin tanımlanmış görevlerinden daha fazlasını yapmalarını, alışlagelmiş görev kalıplardan sıyrılmalarını, durağan iş ortamını değiştirerek söz konusu bu ortamı akıcı, etkili ve verimli bir yapıya kavuşturmalarını gerekli kılmaktadır. Çünkü değişen eğitim örgütleri öğretmenlerden karşılaştıkları problemlerin üstesinden başarılı bir şekilde gelebilmelerini, stresli durumlarla baş edebilmelerini, kriz ortamlarını yönetebilmelerini, üretken bir yapıya sahip olarak öğrenciler ve bağlı buldukları eğitim kurumları için yeni bir şeyler ortaya koyabilmelerini beklemektedir.

2.2.1.4.1. Beklenmedik durumları yönetme

İş ve örgütlerin doğası gittikçe daha dinamik, daha karmaşık ve çoğu zaman da öngörülemeyen bir yapıya kavuşmuştur. Söz konusu bu örgütlerde çalışanların da

değişen ve yönetilmesi güç olan iş ortamlarında etkili bir şekilde faaliyetlerini sürdürebilmeleri için uyum sağlama yeteneğine daha fazla sahip olmaları, çok yönlü düşünebilmeleri, bu düşünce ekseninde hareket edebilmeleri ve belirsizliklerle başa çıkabilmeleri gerekmektedir. Çünkü yüksek düzeydeki uyum yeteneği, çok yönlülük ve belirsizliklerin üstesinden gelmek bireylerin beklenmedik durumları yönetebilme becerilerini yansıtan ve hem çalışanlar hem de bağlı buldukları örgütler için büyük öneme sahip olan unsurlardır. Çalışanlar ve örgütler için büyük önem arz etmesine karşın uyum sağlama yeteneği, esneklik ve çok yönlülük psikolojik literatürde tam olarak tanımlanamamış kavramlar olup bu kavramları etkili bir şekilde ölçmek, onlarla ilgili öngörüle bulunmak ve onları öğretmek de oldukça zordur (Pulakos ve diğerleri, 2000). Beklenmedik durumları yönetme kavramı farklı yazarlarca çeşitli perspektifler doğrultusunda açıklanmaya çalışılmış olup beklenmedik durumları yönetme, çalışanın umulmayan bir anda ortaya çıkan krizleri yönetebilme ve hemen yapılması gereken durumların üstesinden gelebilme potansiyelini (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012); belirsiz durumlar ortaya çıktığı zaman odağı etkili bir şekilde yönlendirmeyi, belirsiz ve kestirilemeyen iş durumlarıyla başa çıkmayı (Pulakos ve diğerleri, 2000); uygulanabilir bilgi ile ya da o bilgi olmadan değişen durumlara uygun şekilde tepki verebilmeyi (Marlow ve diğerleri, 2015; akt. Marlow, 2016) ifade etmektedir. Beklenmedik durumları yönetme kavramı ayrıca bireyin biliş yetisini ve davranışlarını düzenlemeyi içermekte olup (Zorzie, 2012) gerekli olduğunda etkili olarak hareket edebilmeyi, beklenmeyen durumlara karşı hazır olabilmeyi, kolaylıkla yön değiştirebilmeyi, amaçlara ve planlara etkili bir şekilde uyum sağlamayı da (Pulakos ve diğerleri, 2000) ifade etmektedir.

Günümüz dünyasında birçok yeniliğin iş yaşamına sürekli olarak dâhil olması ve nihayetinde bu yeniliklerin iş yaşamını büyük ölçüde etkilemesi sebebiyle örgütlerin yapısında da önemli derecede değişimler gerçekleşmektedir (Calarco, 2016). Neredeyse tüm örgütsel teoriler (Burns ve Stalker, 1961; Perrow, 1967; Thompson, 1967; akt. Griffin ve diğerleri, 2007) örgütlerin söz konusu bu değişim ve dönüşümünden ötürü ortaya çıkabilecek belirsizlikler karşısında uyum sağlama zorunluluğunu vurgulamakta olup (Griffin ve diğerleri, 2007) örgütlerin bahsi geçen bu uyum sağlama zorunlulukları örgütlerin çalışanları tarafından sergilenen iş yaşamındaki rollerinde de esneklik

sağlamıştır (Neal ve diğerleri, 2012). Çünkü örgütlerin yapısındaki değişiklikler nedeniyle örgütler çalışanlarından artık daha fazla esnek olmalarını, değişimlere uyum sağlamalarını ve belirsizlikle başa çıkabilmelerini beklemektedir (Pulakos ve diğerleri, 2000). Bunların yanı sıra örgütler belirsiz bir ortamda çalışanlardan esnek bir şekilde düşünebilmelerini ve yeni ya da olağandışı olayları öngörmelerini sağlayacak bir dizi alternatif eylemler üretmelerini de beklemektedir (Cohen ve diğerleri, 2000; akt. Joung ve diğerleri, 2006).

Eğitim örgütleri olan okullar dinamik bir yapıya sahip olup söz konusu bu okullarda görev yapan öğretmenler de okulların dinamik yapısından ötürü eğitim ve öğretim faaliyetleri süresince sık bir şekilde birçok beklenmedik durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Beklenmedik durumlarla karşı karşıya kalan öğretmenlerden kendilerine verilen sorumluluklardan daha fazlasını üstlenerek iş yüklerinin üstesinden gelmeleri, deneyimlerini ve uzmanlıklarını kullanarak kalıcı çözümler üretmeleri ve kendilerine verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlayarak eğitim kurumlarına katkı sunmaları beklenmektedir. Bahsi geçen bu beklentilerin öğretmenlerce etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi halinde eğitim örgütlerinde ortaya çıkması muhtemel olan kriz ortamlarını engellemesinin, olumsuz eylem ve durumların önüne geçilmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

2.2.1.4.2. Kişiler arası ve kültürel uyum gösterme

Günümüz iş yaşamında ekip çalışmasına doğru hızlı bir şekilde artan bir eğilim olmakla birlikte çalışanlar da iş yaşamındaki sorunları çözmek için çoğu zaman başka çalışanlarla birlikte çalışma gerekliliğini duymaktadırlar. Söz konusu bu gereklilik farklı uzmanlıklara sahip kişilerle bir arada çalışmanın yanı sıra farklı geçmişlerden ve farklı ilgi alanlarından gelen kişilerle de çalışmayı ve onlarla uyum sağlamayı gerekli kılmaktadır (Ployhart ve Bliese, 2006). Farklı uzmanlık, geçmiş ve ilgi alanlarına sahip olan kişilerin ortaya çıkardığı uyum sağlama gerekliliğinin yanı sıra akıcı çalışma ortamları da kişiler arası performansla duyulan gereksinimi önemli ölçüde artırmaktadır (Pulakos ve diğerleri, 2000). Gerek bireyler gerekse de örgütler için büyük öneme sahip olan kişiler arası uyum gösterme kavramı farklı yazarlarca çeşitli perspektifler

doğrultusunda ele alınarak başka insanlarla sağlanan etkileşimlerin kolay ve etkili bir şekilde yürütülmesi ve özellikle farklı kültürdeki insanların ihtiyaçları ile güdülerini anlamaya çalışma çabası (White ve diğerleri, 2005); oldukça farklı kişiliklerle iyi bir şekilde çalışma ve etkili ilişkiler geliştirme (Marlow ve diğerleri, 2015; akt. Marlow, 2016); çalışanın örgüt içerisindeki çalışma arkadaşları ile eş zamanlı bir şekilde verimli ve tesirli etkinlikler ortaya koyma potansiyeli (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012); başka kişilerle temas kurarken esnek ve açık fikirli olmayı, başkalarının fikirlerini dinlemeyi ve uygun bulunduğu anda kendi fikirlerini değiştirmeyi, farklı kişiliklerle iyi bir çalışma ortamı oluşturmayı, etkili ilişkiler geliştirmeyi, başkalarının davranışlarına saygı göstermeyi, etkili ve verimli bir çalışma ortamı için kendi davranışını düzenlemeyi sağlama (Pulakos ve diğerleri, 2000) olarak tanımlanmakta olup iletişim, müzakere, çatışma çözme, ikna ve iş birliği becerilerini içermektedir (White ve diğerleri, 2005). Ayrıca kişiler arası uyumu destekleyen bir başka unsur da duygular olup bireylerin sahip oldukları duyguları sağlıklı bir şekilde yansıtılabilecekleri bir ortam oluştuğunda bireyler arasında güçlü bir iletişim sağlanmakta ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarına da imkân doğmaktadır (Şengül ve Demirel, 2016).

Uyumsal performansın diğer bir yönü de bir örgüt içerisindeki kültürel taleplere uyum sağlamakla bir başka deyişle kültürel uyum gösterme ile ilgili olup (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein ve Gardner, 1994; akt. Pulakos ve diğerleri, 2000) söz konusu bu kavram kültürlere, geleneklere ve başkalarının değerlerine saygı duymak (Marlow ve diğerleri, 2015; akt. Marlow, 2016); başka kişilerin, grupların, örgütlerin veya kültürlerin değerlerini, ihtiyaçlarını, iklimini, uyumunu anlamak ve öğrenmek için harekete geçmek; farklı değerlere, geleneklere, kültürlere saygı duymak ve uyum sağlamak; başka birey, grup, örgüt ve kültürlerle olumlu ilişkiler sürdürecektir yaklaşımlar ortaya koymak (Pulakos ve diğerleri, 2000) olarak tanımlanabilmektedir. Çalışanların karşılaştıkları kültür, onların daha önceden deneyimledikleri kültürden farklı bir yapıya sahip olduğu için çalışanlardan söz konusu bu kültürel değişimlere uyum sağlaması beklenmekte olup (Zorzie, 2012) teknoloji, küreselleşme ve kültürel çeşitlilik gibi değişikliklerle başa çıkmanın bir yolu olarak uyum sağlama yeteneğini çoğu araştırmacı tarafından önerilmekte ve (Ilgem ve Pulakos, 1999; akt. Stokes ve diğerleri, 2010) günümüzde çalışma yaşamının küreselleşmesi, söz konusu bu çalışma ortamında

bulunan çalışanların örgütlerini etkilemesi çalışanların farklı kültür ve çevrelerde etkin bir şekilde performans gösterme yeteneğinin önemini de giderek artırmaktadır (Ilgen ve Pulakos, 1999; Noe ve Ford, 1992; akt. Pulakos ve diğerleri, 2000).

Öğretmenlerin kişiler arası ve kültürel uyum göstermeleri insan ilişkilerinin çok yoğun bir şekilde yaşandığı eğitim örgütleri olan okullar için büyük önem arz etmektedir. Çünkü okullar farklı kişiliklere, kültürel değerlere sahip olan bireylerin bir arada yaşadığı eğitsel ortamlara sahip olup öğretmenlerden farklı fikirlere açık olmaları, gerek meslektaşlarına gerekse de öğrencilerine karşı samimi bir yaklaşım sergileyerek onların kültürel hassasiyetlerine saygılı davranmaları beklenmektedir. Bahsi geçen bu kişiler arası ve kültürel uyum gösterme beklentilerinin öğretmenlerce etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi halinde eğitim kurumlarının olumlu bir iklime sahip olabileceği, öğretmenlerin verimli bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebileceği ve karşılaşılan problemlerle başa çıkabilme yetilerinin de artabileceği düşünülmektedir.

2.2.1.4.3. Problemlerle başa çıkma

Problemlerle başa çıkma, tehdit edici veya baskın olarak algılanan iç ve dış taleplerle uğraşma süreci olarak ifade edilmekte olup (Gerrig ve Zimbardo, 2013) rahatsızlık yaratabilecek olan içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelebilme, söz konusu bu taleplerle mücadele edebilme veya uğraşabilme süreci olarak da ifade edilebilmektedir. Problemlerle başa çıkabilme uyumsal performansın bilişsel yönü ile ilgili bir kavram olup uyumsal performansın söz konusu bu yönü, yeni öğrenme ve problem odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanımını içermektedir (Allworth ve Hesketh, 1997; akt. Allworth ve Hesketh, 1999). Problemlerle başa çıkma veya yaratıcı problem çözme, çalışanların oldukça karmaşık olarak görülen sorunların üstesinden özgün çözüm yolları bularak gelmeleri şeklinde tanımlanabilmekte olup (Pulakos ve diğerleri, 2000) problemlerle başa çıkmanın olumsuz hali olarak değerlendirilebilecek olan problemlerle başa çıkamama ise çalışanların sorunların üstesinden gelememesi, sorunlara yönelik olarak özgün çözüm yolları bulamaması şeklinde tanımlanabilmektedir.

Karmaşık problemleri yaratıcı bir şekilde çözebilen çalışanlar bağlı oldukları örgütlerin içerisinde iyi performans gösteren çalışanlar arasında gösterilebilirken (Griffin ve Hesketh, 2004) problemlerle başa çıkamayan, problemlere uygun çözümler üretemeyen çalışanlar ise bağlı oldukları örgütler tarafından yüksek performans gösteren çalışanlar arasında gösterilmemektedir. Söz konusu bu bakış açısı çalışanlarda bazı olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu olumsuz durumlardan biri de strestir. Stres kelimesi, yabancı kökenli bir kelime olmasına ve Türkçeye son yıllarda geçmiş olmasına rağmen bugün oldukça sık kullanılan kelimelerden biri haline gelmiş olup Türkçe sözlüklerinde gerilim, sıkıntı, tazyik, baskı gibi anlamlara gelmektedir (Eroğlu, 2000). Stres kelimesi, bahsi geçen bu olumsuz anlamlarının yanı sıra olaylar birey tarafından tehdit edici olarak değerlendirildiği zaman ortaya çıkan bilişsel, davranışsal, fiziksel ve duyuşsal tepkilerdir (Ciccarelli ve White, 2016). Bireylerin psikolojik ve fizyolojik dengelerini bozarak, bireylerde strese yol açan etkenlerin önemli bir kısmı çalışma hayatından kaynaklanmaktadır. İş hayatındaki stres etkenlerinin tümünü ortaya koymak pek mümkün olmamakla birlikte ortalama olarak her birey için iş stresine neden olan etkenler belirtilebilmekte olup bunlar aşırı iş yükü, rol çatışmaları ve rol belirsizliği, işte tehlike unsurlarının varlığı, çalışma şartları şeklinde sıralanabilir. Stresin bireysel sonuçları olduğu gibi örgütsel sonuçları da bulunmaktadır. Stres sonucunda örgütlerde personel devir oranı yükseltilmekte, çalışanlarda işi tamamen terk etme veya aşırı devamsızlık gözlenebilmekte, işe yabancılaşma ortaya çıkabilmekte ve çalışanların performansları olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Eroğlu, 2000). Hem bireyler hem de örgütler için bazı olumsuz sonuçları barındıran stres ile başa çıkmada birtakım örgütsel yöntemlerden bahsedilebilmektedir. Bu yöntemler destekleyici bir örgüt iklimini oluşturmak, çalışanlar için etkili danışmanlık hizmeti oluşturmak, çalışanların mesleki gelişimlerini sağlayacak düzenlemeler yapmak, örgüt içerisindeki çatışmaları azaltmak şeklinde sıralanabilmektedir (Güney, 2014).

Eğitim örgütleri insan temelli bir yapıya sahip olup dinamik çalışma koşulları gereği problemleri yoğun bir şekilde yaşadığı örgütlerdir. Söz konusu bu örgütler içerisinde yer alan öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürürken birçok problem ile karşı karşıya kalabilmekte ve öğretmenlerden karşılaştıkları

zorluklarla baş edebilmeleri, problemleri durumlarda inisiyatif olarak çözümler üretebilmeleri, nihayetinde problemlerin üstesinden gelebilmeleri beklenmektedir. Bahsi geçen bu problemlerin üstesinden gelebilme beklentilerinin öğretmenlerce etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi halinde eğitim kurumlarının daha güçlü bir yapıya sahip olarak faaliyetlerini başarılı bir şekilde sürdürebileceği düşünülmektedir.

2.2.1.5. Eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin uyumsal performansları

Değişim kavramı bütün örgütler için büyük öneme sahip olup söz konusu bu örgütlerin başında ise oldukça dinamik bir yapıya sahip olan eğitim kurumları gelmektedir. Çünkü eğitim kurumları süreklilik arz eden bir değişim ve dönüşüm döngüsü içerisinde olmakla birlikte bu kurumlar varlıklarını sürdürebilmek, etkili ve verimli faaliyetlerde bulunabilmek için ortaya çıkan değişimlere başarılı bir şekilde uyum sağlama ihtiyacı duymaktadırlar. Eğitim kurumlarının söz konusu bu değişimlere uyum sağlama ihtiyacı büyük ölçüde eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsurları arasında yer alan öğretmenlerin uyum yetenekleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Eğitim kurumlarında arzulanan değişimleri ve dönüşümleri gerçekleştirmek için uyum yeteneğine sahip öğretmenlere önemli derecede ihtiyaç duyulmakta olup büyük bir hızla değişen ve dönüşüme uğrayan çalışma hayatında uyum yeteneğine sahip öğretmenlere duyulan ihtiyaç da her geçen gün büyük bir hızla artarak devam etmektedir.

Değişen görev şartlarına yönelik olarak ortaya çıkan uyumsal performans kavramı değişimle başa çıkma davranışları için sıklıkla kullanılmakta olup (Allworth ve Hesketh, 1999) özellikle karmaşık ve değişken iş koşulları ile sıklıkla karşılaşan örgütleri büyük ölçüde ilgilendirmektedir (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012). Karmaşık ve değişken iş koşullarına sahip olan örgütlerden biri de eğitim kurumlarıdır. Söz konusu bu kurumlar öğretmenlerin yüksek düzeyde uyumsal performans sergilemeleri vasıtasıyla küreselleşen dünyadaki değişime büyük ölçüde ayak uydurabilmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerce arzu edilen düzeyde sergilenen uyumsal performansın eğitim sistemi tarafından elde edilmesi amaçlanan eğitimsel çıktılarının başarılı bir şekilde neticelendirilmesine de katkı sunabileceği

düşünülmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülürken içsel ve dışsal nedenlerden kaynaklanan birçok farklı eylem ve durum öngörülemeyen bir şekilde ve ani olarak ortaya çıkmakta olup eğitim kurumlarından öngörülemeyen bir şekilde ve ani olarak ortaya çıkan söz konusu bu eylem ve durumları sağlıklı bir şekilde yönetmeleri beklenmektedir. Bahsi geçen bu beklenti de değişen koşullara uyum sağlayabilen, uyum yeteneği yüksek düzeyde olan öğretmenlere yönelik gereksinimi bir kez daha ortaya koymaktadır. Moè ve diğerlerinin de (2010) ifade ettiği gibi günümüzde öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretim faaliyetleri artık tek başına yeterli olmayıp öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerden öğretim faaliyetlerinin yanı sıra doğru stratejileri benimseyerek çözüm odaklı bir yapıya sahip olmaları da beklenmektedir. Bu beklentilerin yanı sıra öğretmenlerden karşılaştıkları farklı ve karmaşık durumları başarılı bir şekilde yönetmeleri, kişiler arası uyum göstererek bireylerle sağlıklı bir iletişim kurmaları, gerek öğrencilerinin gerekse de meslektaşlarının kültürel farklılıklarına saygı göstererek söz konusu bu kültürel farklılıklara uyum göstermeleri, ortaya çıkan problemlerle başa çıkarak bu problemlerin zamanında ve etkili bir şekilde çözülmesini sağlamaları da beklenmektedir. Bu sebeplerle öğretmenler etkili ve verimli olmak için eğitim ve öğretim faaliyetlerine, değişen ve dönüşen çalışma ortamlarına, farklı kişisel ve kültürel öğelere sahip olan öğrencilerine ve meslektaşlarına hızlı bir şekilde uyum gösterecek uyumsal performans becerilerine sahip olmalıdırlar.

Uyumsal performans, bilişsel yeteneğin bir unsuru olarak ele alındığında bireyin karar verebilme yeteneğini ifade etmektedir (LePine ve diğerleri, 2000). Uyumsal performansın karar verme yeteneğini ifade etmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütürken birçok kararı hızlı bir şekilde almak durumunda olan öğretmenler için büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin verdikleri veya verecekleri kararlar eğitim kurumlarının sağlıklı ve başarılı bir şekilde işlemlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Uyumsal performansın etkilediği bir başka unsur ise gerek öğretmenler gerekse eğitim kurumları için hayati bir önem arz eden motivasyon kavramıdır. Ghitulescu (2013) uyumsal davranışların öğretmenlerin motive olmasında etkili bir unsur olabileceğini ifade etmiş olup söz konusu bu tespit uyumsal performansın hem öğretmenler hem de öğretmenlerin bağlı buldukları eğitim kurumları için önemini bir kez daha ortaya

koymuştur. Çünkü motivasyon öğrenme ve öğretme süreçlerinin verimliliğinin ve etkililiğinin öne çıkmasını sağlayan en mühim unsurlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Uyumsal performans ayrıca, bütün işgücü profilinin örgütlerin üst seviyedeki ihtiyaçlarıyla uyumlu olmasını sağlamaya çalışan insan kaynakları yöneticilerinin de ihtiyaçlarını karşılayarak (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012) bu yöneticilerin isabetli kararlar vermelerine yardımcı olmaktadır.

Uyumsal performansın çalışma ortamlarında dikkat çekmeye başladığı ve artan bir şekilde önemli hale gelerek araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Uyumsal performans ile ilgili araştırmalar incelendiğinde uyumsal performansın birçok farklı alanda ele alındığı söylenebilmekte olup Allworth ve Hesketh (1999) otel endüstrisinde; Charbonnier-Voirin ve diğerleri (2010) havacılık endüstrisinde; Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012) telekomünikasyon, hizmet ve uçak şirketlerinde; Griffin ve Hesketh (2004) kamu sağlık sisteminde, çok uluslu bilgi teknolojisi şirketlerinde ve kamu hizmeti sunan kuruluşlarda; Griffin ve Hesketh (2005) sigorta ve çok uluslu bilgi teknolojisi şirketleri ile kamu hizmeti sunan kuruluşlarda; Griffin ve diğerleri (2010) kamu hizmeti sunan kuruluşlarda; Han ve Williams (2008) elektrik şirketlerinde; Huang ve diğerleri (2014) ilaç, tarım ve iletişim gibi farklı sektörlerde; Neal ve diğerleri (2012) kamu kuruluşlarında; Pulakos ve diğerleri (2000) ordu ile kamu ve özel sektörde; Pulakos ve diğerleri (2002) orduda; Seyfang ve diğerleri (2017) kolluk kuvvetlerinde; Shoss ve diğerleri (2012) çağrı merkezinde; Şahin ve Gürbüz (2014) orduda; Tucker ve diğerleri de (2007) orduda görev yapan çalışanların uyumsal performansları ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Ancak çeşitli örgütlerde uyumsal performansa yönelik olan bu ilgiye karşın eğitim örgütlerinde uyumsal performans ile ilgili araştırmaların (Bhat ve Beri, 2016) yok denecek kadar az olduğu söylenebilir.

2.3. Duygular ve Performans İlişkisi

Bireye eylem için güçlü uyaranlar sağlamakta olan duygular (Haidt, 2001), bireyin yaşamında merkezi bir rol oynamakta olup (Lazarus, 1991) bir his ve söz konusu bu hisse mahsus olan belirli düşünceler, biyolojik ve psikolojik durumlar ve bir

dizi hareket yönelimi olarak tanımlanabilmektedir (Goleman 1996; akt. Tuğrul, 1999). Goleman'ın (1996) yapmış olduğu bu tanımın yanı sıra Lazarus (1991) ise gerek fizyolojik gerekse de davranışsal olmak üzere pek çok özelliğe sahip olmasına karşın duyguların öncelikle psikolojik olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü üzere duygu kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde değerlendirilmiş olmasına rağmen duygular ile ilgili çalışmalar yürüten tüm araştırmacıların duyguların organizmanın karmaşık bir durumu olduğunu kabul ettikleri de söylenebilmektedir. Araştırmacılarca karmaşık bir yapıya sahip olduğu sıklıkla ifade edilen duygular aynı zamanda bireyin yaşamındaki hemen hemen tüm önemli olayları da büyük ölçüde etkilemektedir (Smith ve Lazarus, 1990). Duygular, birey için büyük bir önem arz etmesine rağmen uzun bir zaman süresince bireyin zayıf yönü olarak nitelendirilmiş ve bu olumsuz nitelendirilme nedeniyle de birey ve onun yaşamı üzerindeki gücü göz ardı edilmiştir. Duygulara yönelik bu olumsuz bakış açısının yanı sıra bireyin çalışma ortamında sahip olduğu duygular da örgüt yöneticilerince çok uzun bir müddet örgütün rasyonel işleyişini sekteye uğratan bir uğultu şeklinde nitelendirilmiştir (Atabek, 2000; Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002; akt. Babaoğlu, 2010). İfade edildiği gibi örgüt yaşamında uzun bir süre ihmal edilerek dikkate alınmayan duygular ve işgörenlerin duygusallık durumu araştırmacıların dikkatini yüzyılın son çeyreğinde çekmeye başlamış olup (Büyükgöze ve Özdemir, 2017) duyguların örgütlerdeki etkisine ve örgütlerde oynadığı rollere yönelik büyük bir ilgi yoğunluğu başlamıştır (Ashkanasy, 2004). Duygulara yönelik olarak başlayan söz konusu bu ilgi yoğunluğu insan odaklı bir yapıya sahip olan eğitim kurumlarında da baş göstermiş olup eğitim kurumlarının en önemli parçalarından biri olan öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumları araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Araştırmacıların ilgilerini yönelttikleri öğretmenlerin eğitim kurumlarında deneyimledikleri duygu durumlarının eğitimsel birçok unsuru büyük ölçüde etkilediği düşünülmekte olup öğretmenlerin duygularından etkilenen söz konusu bu eğitimsel unsurların başında da öğretmenlerin ortaya koydukları performansları gelmektedir.

İnsan kaynakları yönetimi alanında oldukça sık bir şekilde kullanılan ancak muhtevası ve sınırları yeterli bir şekilde açıklanmamış olan performans kavramı (Çalık, 2003; akt. Korkmaz, 2005), yapılan herhangi bir işi diğer işlerden daha nitelikli kılan

öğelerden biri olarak ifade edilebilmektedir (Aguinis, 2008). Hem bireysel hem de örgütsel anlamda yaşamın oldukça dinamik bir şekilde yaşandığı günümüz dünyasında artık örgütler için performans kavramı çok belirgin bir şekilde ön plana çıkmakta ve yeterli bir performansa sahip olmayan örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri de pek mümkün görülmemektedir. Örgütlerin varlıklarını başarılı bir şekilde devam ettirebilmeleri için ihtiyaç duyulan performans düzeyi söz konusu bu örgütlerde çalışan işgörenlerin performanslarına bağlıdır. Çünkü işgörenlerin sergiledikleri iş performansları onların bağlı buldukları örgütlerin performansını ve verimliliğini doğrudan etkilemekle birlikte işgörenlerin sergiledikleri iş performansları aynı zamanda onların bağlı buldukları örgütlerin örgütsel hedeflere ulaşma süreçlerine de büyük ölçüde tesir etmektedir (Yardibi, 2018). İşgörenlerin ortaya koydukları performansların onların bağlı buldukları örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme süreçlerini önemli ölçüde etkilediği örgütlerin başında da eğitim kurumları gelmekte olup eğitim kurumlarının misyonlarını başka bir ifade ile fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri eğitim kurumları için büyük bir önem ifade eden öğretmenlerin arzu edilen iş performanslarını sergilemelerine bağlı olduğu söylenebilir (Bostancı ve Kayaalp, 2011). Bahsi geçtiği üzere öğretmenlerin ortaya koydukları performanslar, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşması için büyük anlam ifade etmektedir. Söz konusu bu öğretmen performanslarının birçok eğitimsel unsurla ilişkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin performanslarının ilişkili olduğu bu unsurlardan birinin de öğretmenlerin duygu durumları olduğu söylenebilir.

Duygular, örgütsel yaşamda birçok sürece tesir etme gücüne sahiptir. İşgörenlerin duygu durumları onların iş tatminlerini, yaratıcılıklarını, bilgi paylaşım davranışlarını, yargılama ve karar verme davranışlarını, örgütsel vatandaşlık hislerini, takım çalışmasındaki tutumlarını, müzakere ortamlarındaki tavırlarını, çatışmalardaki tutum ve davranışlarını, işe gelme veya işe geç gelme gibi davranışlarını ve genel toplamda ise iş performanslarını doğrudan etkileyebilmektedir (Korkmazıyrek ve Hazır, 2017). Bu sebeplerle işgörenlerin davranışlarını belirleyen bir etmen olarak duyguların oluşum süreci, tesiri, kontrol edilmesi ve yönetilmesi bugünkü iş yaşamında artan bir şekilde önem kazanmaktadır (Tuğsal, 2016). İşgörenlerin iş ortamında sergiledikleri duygular olumlu ve olumsuz bir şekilde iş performansına tesir etmekte

olup (Onay, 2011) ortaya koyulacak performanslarla ilgili duyulan endişeler de bu duygusal süreçlere karmaşık bir şekilde bağlıdır (Shapiro, 2010). Bu bağlılık doğrultusunda duyguların yapılan iş üzerinde etkili olduğu, yapılan işin de duyguları etkilediği söylenebilmektedir (Rodrigo-Ruiz, 2016). Bir başka deyişle sahip olunan duygu durumu ile ortaya konulan performans sürekli olarak bir etkileşim halinde ve birbirlerinden karşılıklı olarak etkilenmektedir. Duygu ve performans arasındaki bu ilişki son zamanlarda ciddi bir şekilde bilimsel ilgi çekmeye başlamıştır (Ashkanasy, 2004). Söz konusu bu ilgi neticesinde de duyguların iş yaşamındaki etkisine odaklanan araştırmalarda göze çarpan bir artış olduğu görülmektedir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Duyguların iş yaşamındaki etkisine odaklanan bu araştırmalar olumlu duyguların performans ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu çeşitli ampirik bulgular ile ortaya koymakta olup (Pekrun ve diğerleri, 2002b) elde edilen bu ampirik bulgular doğrultusunda iş ortamında işgörenlerin deneyimledikleri olumlu duygu durumlarının işgörenlerin performanslarını yükselttiği, olumsuz duygu durumlarının ise işgörenlerin performanslarında azalma eğilimi meydana getirdiği söylenebilmektedir (Argon, 2015). Duyguların performansla olan ilişkisinin açık bir şekilde görülebildiği örgütlerden biri de eğitim kurumlarıdır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamında deneyimledikleri duyguların onların eğitim kurumlarındaki performanslarına büyük ölçüde tesir etmesi bugün artık inkâr edilemez bir gerçeklik olup bu etki açık bir şekilde görülmektedir.

2.3.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performanslarının ilişkisi

Bilginin büyük bir güç olarak nitelendirildiği günümüzde gerek bireysel, gerek toplumsal, gerekse de evrensel anlamda ilerlemenin ana unsurunu eğitim teşkil etmekte olup eğitimin bütün yönleriyle incelenip ayrıntılı bir şekilde ele alınması eğitimsel anlamda başarı elde etmeyi arzulayan toplumların temel gayesini oluşturmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003). Bilgi toplumu hüviyetine kavuşarak eğitimsel anlamda büyük başarılar elde etmek için söz konusu bu gayeleri hayata geçirebilecek niteliğe sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hususla ilgili olarak Balcı'nın da (1993) belirttiği üzere eğitim sistemlerinin ana unsuru olarak ifade edilen öğretmenlerin sahip

oldukları nitelikler eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini direkt olarak etkileyen faktörlerin başında gösterilmektedir. Bir başka deyişle nitelikli bir eğitim için nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Bu sebeple eğitim sisteminin niteliğini yükseltmek ve eğitimsel amaçları başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için eğitimde büyük bir rol oynayan öğretmenlerin sahip oldukları birçok unsur gibi öğretmenlerin duygu durumları da büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürürken öğretmenler farklı duygu durumlarını farklı düzeylerde yaşamakta ve söz konusu bu duygu durumları da öğretmenlerin eğitim kurumlarında etkili ve verimli olmaları ile ilgili birçok unsuru önemli ölçüde etkilemektedir.

Duygular, örgütsel yaşamda çalışanların ayrılmaz bir parçasıdır. Örgütsel yaşamla iç içe geçmiş bir durumda olan söz konusu bu duygular (Ashforth ve Humphrey, 1995; akt. Gürbüz ve Yüksel, 2008) hızlı bir şekilde süregiden hayat içerisinde alınan çok sayıda karar arasından sağlıklı bir şekilde tercih yapılmasında oldukça büyük bir rol oynamakta (Passons, 1975; akt. Tuğrul, 1999), bireyin muhakeme yapabilmesinin girdilerini oluşturmakta (Haidt, 2001) ve kişiler arası etkileşimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini doğrudan etkilemektedir (Epstein, 1998; akt. Babaoğlu, 2010). Gerek örgütler ve gerekse de bireyler için büyük bir öneme sahip olan duygular, araştırmacılar tarafından (Ostir, Smith, Smith ve Ottenbacher, 2005) genel olarak olumlu ve olumsuz olmak üzere birbirinden bağımsız iki temel başlık altında ele alınmaktadır. Herhangi bir duygunun pozitif veya olumlu olarak sınıflandırılabilmesi için bir zevk içermesi veya bireyin herhangi bir hedefe doğru ilerlemesi esnasında ortaya çıkması gerekliyken (Sutton ve Wheatley, 2003) duyguların negatif veya olumsuz olarak sınıflandırılabilmesi için ise bahsi geçen bu durumların aksi bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Örgütlerde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için çalışanların olumlu duygu durumlarına sahip olmaları arzu edilmektedir. Çünkü çalışanların olumlu olan duygu hallerinin onların olumsuz olan duygu hallerine oranla daha çok iş tatmini ve öz yetkinlik ortaya çıkardığı çeşitli araştırmalarla tespit edilmiştir (Brief, Butcher ve Roberson, 1995; akt. Uysal, 2007). Bu sebeple örgütteki çalışanların sahip oldukları duygusal durumlara büyük önem verilmesi gerekmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1995; akt. Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Çalışanların deneyimledikleri duyguların büyük öneme sahip olduğu örgütlerin başında eğitim kurumları gelmekte olup bu kurumlarda görev yapan öğretmenler Yin'in de (2015) ifade ettiği gibi duygusal işgörenlerdir. Çünkü pek çok yönden ele alındığında öğretmenlik mesleğinin duygusal yönü oldukça fazla olan bir meslek olduğu görülmektedir. Duygusal yönü oldukça fazla olan öğretmenlik mesleğini eğitim kurumlarında icra eden öğretmenler bir başka deyişle duygusal işgörenler farklı duygusal durumları deneyimlemekte ve öğretim esnasında ortaya çıkan bu farklı duygusal deneyimler de öğretmenlerin performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir. Söz konusu bu öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının etkilediği performans türlerinden birinin de uyumsal performans olduğu düşünülmektedir.

Uyum her insanın yaşadığı doğal bir süreç olarak düşünülmekte ve bu süreç de insanın içinde bulunduğu ortamda bir talebin doğması ile başlamaktadır (Gençöz, 1998). Bir talebin ortaya çıkması ile başlayan uyum süreci içerisinde bireyin uyum davranışları ortaya çıkmakta ve söz konusu bu uyum davranışları bireye zevk vermekle birlikte bireyi etkili ve verimli olmaya yönlterek onun başarılı olmasını desteklemektedir. Ayrıca karşılaşılan problemlerle mücadele edebilmek, ortaya çıkan engelleri hoşgörü ile aşabilmek ve başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmek de bireyin uyumlu olması ile ilgili olup söz konusu bu olumlu davranış durumları bireyin uyumlu olmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Başaran, 1991). Günümüzde iş ortamı hızlı bir şekilde değişmekte ve örgütler yaratıcı olarak çalışabilen, yeni beceriler edinebilen, farklı sosyal şartlara, yeni ortamlara uyum sağlayabilen çalışanlara ihtiyaç duymaktadırlar (Şahin ve Gürbüz, 2014). İş yaşamının bahsi geçen bu hızlı değişimi devam ettikçe söz konusu bu uyum sağlama becerilerine sahip olan çalışanlara duyulan ihtiyacın da sürekli olarak devam edeceği düşünülmektedir (Marlow, 2016). Uyum sağlama becerisine sahip olan çalışanlara duyulan ve sürekli artarak devam eden bu ihtiyaç sadece tutumsal bir yapı olmayıp aynı zamanda bilişsel bir yapıya da sahip olan ve diğer performans türlerinden farklı nitelikleri barındıran uyumsal performans kavramının örgütlerde gündeme gelmesini ve etraflıca tartışılmasını sağlamıştır (Allworth ve Hesketh, 1999).

Uyumsal performans kavramının gündeme geldiği ve araştırmalara konu olmaya başladığı örgütlerden biri de eğitim kurumlarıdır (Bhat ve Beri, 2016). Çünkü bilim ve teknoloji gibi çeşitli alanlarda meydana gelen büyük ölçekli değişim ve dönüşümler diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarını da önemli ölçüde etkilemekte ve yaşanan bu değişim ve dönüşümlerden ötürü eğitim ve öğretim süreçleri ile ilgili birtakım önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsurları arasında yer alan öğretmenlerden de meydana gelen bu değişim ve dönüşümlere yönelik olarak sürekli bir uyum gösterme çabasında olmaları beklenmekte ve eğitim kurumlarında söz konusu bu değişim ve dönüşümler devam ettikçe de öğretmenlere yönelik olan bu beklentilerin de artarak devam edeceği öngörülmektedir. Bununla birlikte eğitim kurumlarındaki bahsi geçen bu değişim ve dönüşümlere yönelik olarak öğretmenler tarafından sergilenen uyumsal davranış çabalarının yine öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili deneyimledikleri duygu durumları ile ilişkili olduğu da düşünülmektedir.

Duygular organizmanın uyumuna yönelik olup (Safran ve Greenberg, 1991; akt. Çeçen, 2002) bireyde uyumlu veya uyumsuz davranış değişikliklerine neden olmakta (Izard, Stark, Trentacosta ve Schultz, 2008) ve bireyin uyumsal davranışlar göstererek yaşamını devam ettirmesini büyük ölçüde etkilemektedir (Hosotani ve Imai-Matsumura, 2011). Fischer, Shaver ve Carnochan (1990) duyguları tanımlarken duygular için uyumsal eylem sistemleri ifadesini kullanarak duygular ile uyumsal davranışlar arasındaki ilişkiye dikkat çekerken yeni teori ve araştırma perspektifleri de duyguların insanların uyum sağlamalarına ve başkalarıyla sağlıklı bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu belirterek duyguların uyumsal davranışlara yönelik olan etkisine vurgu yapmaktadır (Hyson, 1996; akt. Zembylas, 2003). Bunun yanı sıra Lazarus da (1991) önemli bir duruma karşı bireyin tepkisini artırdığı için olumlu ve olumsuz duyguların dikkate değer bir uyumsal fonksiyon olduğunu belirtmiştir (Lazarus, 1991; akt. Prosen ve diğerleri, 2014). Çünkü birey günlük hayat içerisinde çok farklı durumlarla karşı karşıya gelmekte olup söz konusu bu durumlara gücü ve yeteneği doğrultusunda uyum sağlamaya çalışırken bu uyum sağlama sürecinde de olumlu ve olumsuz duyguları yaşamaktadır (Karataş, Arslan ve Karataş, 2014). Bireyin arzu edilen uyumsal davranışlar göstermesi için olumsuz duygulardan ziyade olumlu duyguları

deneyimlemesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü olumlu duygular başta insani ilişkiler olmak üzere uyum süreçlerinde çok önemli bir yer tutmakta ve bireyin çözüm odaklı olmasını desteklemektedir (Pekrun ve diğerleri, 2002b).

Öğretmenlerin eğitim kurumlarında gösterdikleri iş başarıları onların performansları olarak ifade edilmekte (Bostancı ve Kayaalp, 2011) ve söz konusu bu performansın da hem öğrenciler hem de eğitim kurumları için yüksek bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Ayrıca öğretmenlerin performansları eğitimsel ve davranışsal araştırmalar ile eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden birini de oluşturmaktadır (Bhat ve Beri, 2016). Bahsi geçen ve büyük bir önem atfedilen söz konusu bu performans içerisinde yer alan uyumsal davranışların öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürürken deneyimledikleri duygu durumları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü duygusal işgörenler olarak nitelendirilen öğretmenlerin (Yin, 2015) eğitim kurumlarında deneyimledikleri duygu durumlarının onların düşüncelerini, problem çözme yeteneklerini önemli ölçüde etkilediği çeşitli araştırmalarla (Emmer, 1994; Isen, 1993; Mogg ve Bradley, 1999; akt. Trigwell, 2012) ortaya konmuştur (Trigwell, 2012). Bu etkilerin yanı sıra eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülürken öğretmenlerin deneyimledikleri duygu durumlarının uyumsal performansın unsurları arasında yer alan beklenmedik durumları yönetme, kişiler arası ve kültürel uyum gösterme ile karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme davranışlarını da etkilediği söylenebilir. Çalışanların belirli bir duruma uyum sağlama yeteneği günümüzün değişken iş ortamında başarılı kalmayı uman bütün örgütler için kritik bir öneme sahip olup (Seyfang ve diğerleri, 2017) bu örgütlerin başında ise eğitim kurumları gelmektedir. Bilhassa eğitim kurumlarının girdilerinin ve çıktılarının insan olması ve eğitim kurumlarının çıktıları aracılığıyla neredeyse tüm toplumsal katmanları büyük ölçüde doğrudan veya dolaylı olarak etkilemeleri bu kurumların önemini daha da artırmaktadır (Argon, 2010). Bu denli öneme sahip olan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim ve öğretim çabaları esnasında yaşadıkları duyguları ifade eden öğretim duygu durumlarının öğretmenlerin uyum sağlama davranışlarını ifade eden uyumsal performansla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar başlığı altında, literatür taraması neticesinde ulaşılabilen kaynaklarda öğretim duygu durumları ve uyumsal performans konuları hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bu başlık altında öğretim duygu durumları ve uyumsal performans konuları hakkında yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1.1. Öğretim duygu durumları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Ulaşılabilen kaynaklarda öğretmenlerin öğretim duygu durumları başlığına sahip yurt içinde yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte öğretmenlerin/öğretim elemanlarının farklı koşullar altında yaşadıkları çeşitli duyguları ele alan bazı araştırmaların ise mevcut olduğu görülmektedir. Söz konusu bu araştırmalar ile ilgili bilgiler tarihsel sıralamaya göre aşağıda verilmiştir.

Aksu ve Yüksel-Şahin (1999) “Kocaeli Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Kaygı Düzeyleri” isimli araştırmada, Kocaeli Üniversitesi’nde görev yapan 153 öğretim elemanına ulaşmış olup öğretim elemanlarının sahip oldukları kaygı duygusu düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, unvan, mesleki kıdem, birim) göre istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının sahip oldukları kaygı duygusu düzeylerinin cinsiyete, unvana ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak görev yapılan birime göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Develi (2006) “Konya’da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi” isimli araştırmada, Konya ilinde görev yapan 160 beden eğitimi öğretmenine ulaşılmış olup öğretmenlerinin sürekli kaygı durumu düzeylerini ve söz konusu bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, öğrenim durumu, aylık gelir, hizmet içi eğitim, ödül, çocuk sayısı, haftalık ders saati) değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı düzeyleri ile bahsi geçen değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Taşgın, Tekin ve Altınok (2007) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Batman İl Örneği)” isimli araştırmada, Batman ilinde görev yapan 87 beden eğitimi öğretmenine ulaşılmış olup beden eğitimi öğretmenlerinin kaygı duygusu düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetine, mezuniyet yılına, okulun bulunduğu yerleşim yerine, öğretmenlerin kadrolu veya sözleşmeli olarak çalışma durumuna göre öğretmenlerin sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Argon (2015) “Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri” isimli araştırmada, Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin (n=65) deneyimledikleri duygu durumlarına tesir eden değişkenleri ortaya çıkarmayı ve söz konusu bu ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerin duyguları üzerinde olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ile veriler elde edilmiş olup verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını etkileyen değişkenlerin bağlı bulunan kurum, öğretmen ve yönetici nitelikleri, iletişim, akademik faaliyetler, yönetsel süreçler ve eğitim kurumunun çevresi olduğu; okul yöneticilerinin öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını göz önünde bulundurmaları gerekmele birlikte bahsi geçen bu duruma pratikte pek rastlanılmadığı; öğretmenlerin bireysel ve örgütle ilgili sebeplerden ötürü sahip oldukları gerçek duyguları aksettirmedikleri aksine öğretmenlerin huzurluymuş, mutluymuş gibi gerçek olmayan duyguları aksettirdikleri;

öğretmenlerin aksettirdikleri gerçek duyguların ise üzüntü, kızgınlık ve öfke gibi negatif duygular olduğu; öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarının göz ardı edilmesinin öğretmenlerin negatif davranışlarının artmasına neden olurken mutsuz olma durumunu, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmemelerini, işlerinin sekteye uğrayıp yavaşlamasına neden olmasını, yöneticilere ve bağlı bulunan kuruma yönelik olarak güvensizliğin ortaya çıkmasını, okul başarısının azalmasını ve çatışmaların belirmesini de beraberinde getirdiği tespit edilmiştir.

Öztürk ve Özan (2015) “Elazığ İlindeki İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öfke Nedenleri ve Öfke Kontrol Yöntemleri” isimli araştırmada, öğretmenlerin öfke duygusuna yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı ve söz konusu bu öğretmenlerin öfke ifade tarzları ile öfke yönetim biçimlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın sonuçlara göre öfkenin kaynaklanma sebebi ve ifade edilişi boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri arasında kadın öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde yüksek çıkarken, öfkenin yönetilmesi boyutunda ise görüşler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öfke ve ifade edilişine yönelik görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak okul yönetimi ve öğrenci boyutlarında öfke duygusunu deneyimledikleri ve söz konusu bu öfkelerini yapıcı bir biçimde sergiledikleri tespit edilmiştir.

Temel (2015) “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri ve Öfke Tarzları” isimli araştırmada, Konya ilinde görev yapan 236 beden eğitimi öğretmenine ulaşılmış olup beden eğitimi öğretmenlerinin problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve öfke tarzlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve söz konusu bu unsurlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin öfke düzeylerinin orta seviyede olduğu ve problem çözme becerisi, karar verme stilleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kişisel özelliklere göre ise problem çözme becerisi, karar verme stilleri ve öfke tarzının bazı değişkenlerde anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu bazı değişkenlerde ise anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı tespit edilmiştir.

Temel, Akpınar, Birol, Nas ve Akpınar (2015) “Öğretmenlerin Bazı Değişkenler Açısından Öfke Düzeylerinin ve Tarzlarının Belirlenmesi” isimli araştırmada, Erzurum ili Çat ilçesinde görev yapan farklı branşlardaki 153 öğretmene ulaşılmış olup bu öğretmenlerin öfke tarzlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sürekli öfke ve kontrol altına alınmış öfke düzeylerinin orta seviyede olduğu, ancak dışa vurulan öfke ve içe vuran öfke düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kişisel özelliklere göre değerlendirildiğinde ise sürekli öfke ve öfke ifade tarzının öğretmenlerin öğrenim durumu, haftalık ders yükü, çalışmakta oldukları kurum ve faal olarak spor yapma değişkenlerine göre istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Şengül ve Demirel (2016) “Türkçe Öğretmenlerinin Duygu Dışavurum Tarzları Üzerine Bir İnceleme” isimli araştırmada, 13 farklı ilde görev yapan toplam 230 Türkçe öğretmenine ulaşılarak veri elde etmiş olup Türkçe öğretmenlerinin sürüp gitmekte olan bir etkileşimde öfke duygusunu, mutluluk duygusunu ve üzüntü duygusunu deneyimlemelerinin ardından muhabata yönelik olarak ortaya koydukları sözel veya sözel olmayan duygu dışavurumlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin öfke ve üzüntü duygularını ara sıra dışa vurdukları mutluluk duygusunu ise sıklıkla dışa vurdukları, mesleki kıdemleri arttıkça mutluluk ve üzüntü duygularını daha sık olarak dışa vurdukları, derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısı arttıkça üzüntü ve öfke duygularını daha sık dışa vurdukları, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe öfke duygusunu daha sık dışa vurdukları tespit edilmiş olup öğretmenlerin cinsiyetleri ile duygu dışavurum tarzları arasında ise istatistiksel anlamda anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

2.4.1.2. Uyumsal performans ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Ulaşılabilinen kaynaklarda öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ile ilgili yurt içinde yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak uyumsal

performans ile ilgili olarak eğitim kurumları dışındaki farklı örgütleri kapsayan araştırmalardan ise biri tespit edilmiştir. Söz konusu bu araştırma aşağıda verilmiştir.

şahin ve Gürbüz (2014) “Cultural Intelligence as a Predictor of Individuals’ Adaptive Performance: A Study in a Multicultural Environment” (Bireylerin Uyumsal Performansının Yordayıcısı Olarak Kültürel Zekâ: Çok Kültürlü Bir Çevrede Araştırma) isimli araştırmada, geçmiş deneyimler ve öz yeterlik gibi bireysel farklılıkların uyumsal performansın yordayıcıları olarak kapsamlı bir şekilde incelenmesine rağmen uyumsal performansın desteklenmesinde kültürel zekânın rolünün göz ardı edildiğini vurgulamış olup kültürel zekânın uyumsal performansı yordayıp yordamadığını ve kültürel zekâ ile uyumsal performans arasındaki ilişkide öz yeterliğin moderatör rolünü incelemişlerdir. Bosna-Hersek’te konuşlu ve Avrupa Birliği’ne bağlı olan çok uluslu bir askeri organizasyonda (EUFOR) görevlendirilen 132 Türk askeri personelinden oluşan bir örneklemeden elde edilen veriler aracılığıyla bazı hipotezilerin test edildiği araştırmanın sonucunda, geçmiş deneyim ve öz yeterliğe nazaran kültürel zekânın uyumsal performansta daha fazla varyans açıkladığı; kültürel zekânın, öz yeterlik ve geçmiş deneyimlerle birlikte uyumsal performansın önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiş olup tüm bu bulgular da kültürel zekânın, çok kültürlü bağlamalarda uyumsal performansın kritik bir yordayıcısı olarak önemini ortaya koymuştur.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Bu başlık altında öğretim duygu durumları ve uyumsal performans konuları hakkında yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.2.1. Öğretim duygu durumları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Ulaşılabilinen kaynaklarda öğretim duygu durumları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar bulunmakta olup söz konusu bu araştırmalar ile ilgili bilgiler tarihsel sıralamaya göre aşağıda verilmiştir.

Sutton ve Wheatley (2003) “Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research” (Öğretmenlerin Duyguları ve Öğretim: Literatürü Gözden Geçirmek ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler) isimli araştırmada, öğretmenlerin duygusal yönleri ile ilgili literatürü incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları ile ilgili mevcut literatür gözden geçirilmiş, ardından öğretmenlerin duygularının öğretmenlerin ve öğrencilerin biliş, motivasyon ve davranışlarını etkilemesi ele alınmıştır. Araştırmanın sonunda ise öneriler, yönetim ve disiplini yeniden kavramsallaştırma, yeni öğretim stratejilerinin benimsenmesi ve kullanılması, öğretmeyi öğrenmek, öğretmenlerin duyguları ve öğretmen motivasyonu başlıkları altında sunulmuştur.

Carson (2006) “Exploring the Episodic Nature of Teachers’ Emotions as it Relates to Teacher Burnout” (Öğretmenlerin Tükenmişlikle İlgili Duygularının Farklı Doğasını Keşfetme) isimli araştırmada, günlük duygusal deneyimler ve düzenleyici süreçler yoluyla öğretmen tükenmişliğinin dinamiklerini anlamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin duyarlılık eğilimlerinin yanı sıra ani duygusal deneyimlerin ve düzenleme çabalarının öğretmen tükenmişliğine ve bunun neticesinde de başarısız öğretim performansına neden olduğu tespit edilmiştir.

Frenzel ve Goetz (2007) “Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten (Öğretim Boyunca Öğretmenlerin Duygusal Deneyimleri) isimli araştırmalarında öğretmenlerin duygularının öğretilen dersin niteliği (matematik ve fen), öğrenci grubunun özelliği ve öğretmenin kişiliği ile olan ilişkisini araştırmışlardır. 59 ortaokul öğretmenin katıldığı bu araştırmanın sonucunda, haz alma ve kaygı duygularının var olan durumdan çok kişisel olduğu, öfke duygusunun ise var olan durum ve kişilikten eşit derecede etkilendiği; öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları duyguların öğrencilerin anlama düzeyi, sınıf büyüklüğü, öğrenci motivasyonu ve disiplini ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Sutton (2007) “Teachers’ Anger, Frustration and Self-Regulation” (Öğretmenlerin Kaygı, Hayal Kırıklığı ve Öz Düzenlemeleri) isimli araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları öfke ve hayal kırıklığı duygularını incelemiştir.

Öğretmenlerin yaşadıkları hayal kırıklığı ve öfke duygularının iş birliği yapmayan meslektaşlar, uygun davranış normlarına uymayan ebeveynler, yanlış davranışlar sergileyen ve kuralları ihlal eden öğrenciler gibi hedefleri engelleyen birtakım unsurlardan kaynaklandığını ifade etmiştir. Ayrıca, öfke ve hayal kırıklığı duyguları ile ilgili deneyimlerin çoğunun küçük ve anlık duygular olmadığını, sanılanın aksine öfke ve hayal kırıklığı duyguları ile ilgili deneyimlerin yoğun olduğunu ve uzun sürdüğünü belirtmiştir.

Frenzel, Goetz, Stephens ve Jacob (2009) “Antecedents and Effects of Teachers’ Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test” (Öğretmenlerin Duygusal Deneyimlerinin Öncülleri ve Etkileri: Karma Bir Bakış ve Deneysel Çalışma) isimli araştırmalarında, Almanya’da ilk ve ortaokullarda görev yapan 237 öğretmene ulaşmış, öğretmenlerin başarı duygularının öncüllerine ve etkilerine ilişkin teorik varsayımları ve ampirik bulguları öğretim kavramı bağlamında açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin yaşadıkları duyguların onların öğretim davranışlarını etkilediğini, öğretmenlerin öğretim faaliyetleri süresince başarı veya başarısızlıkla ilgili değerlendirmelerden etkilendiklerini varsayımlar ve bu varsayım doğrultusunda öğretmenlerin duyguları, öğretmenlerin öğretim davranışları ve öğrencilerin elde ettikleri sonuçlar arasında karşılıklı etkileşimi gösteren bir model önermişlerdir. Modelde ileri sürülen varsayımları test etmek için nicel çalışmalar yürütülmüş olup bu çalışmalar neticesinde ilk olarak öğretmenlerin sınıf ortamında yaşadıkları haz alma, kaygı ve öfke duyguları incelenmiş ve bu inceleme sonucunda öğretmenlerin sınıf ortamında en çok haz alma duygusunu yaşadıkları, kaygı ve öfke duygularını ise düşük düzeyde yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin sergiledikleri davranışlar ile öğretmenlerin duyguları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Öğrencilerin ders boyunca sergiledikleri performans, disiplin ve motivasyon davranışlarına yönelik öğretmenlerin algısı ile öğretmenlerin haz alma duygusu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; kaygı ve öfke duyguları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen davranışlarının öğrenciler tarafından gözlemlenmesi ile öğretmen duyguları arasındaki ilişki incelenmiş olup öğretmenlerin özenle hazırlanması, anlaşılabilirliği, özerklik desteği, öğretmenin istekliliği, başarısızlık sonrası desteği ile öğretmenlerin haz alma duygusu arasında

pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin kaygı ve öfke duyguları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun ve Sutton (2009) “Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship between Teacher and Student Enjoyment” (Sınıfta Duygusal İletim: Öğretmen ve Öğrenci Haz Alma Duyguları Arasındaki İlişkiyi Keşfetmek) isimli araştırmada, öğrenci ve öğretmenlerin haz alma duyguları arasındaki ilişkiyi 71 öğretmen ve Almanya’da eğitim gören 1542 öğrenciden elde edilen verilerle incelemişlerdir. Haz alma duygusuna yoğunlaşan söz konusu bu araştırmada, duygulara yönelik sosyal-bilişsel yaklaşımlara dayanılarak iki hipotez kurulmuştur. Bu hipotezler, sınıf içerisinde öğretmenlerin haz alma duyguları ile öğrencilerin haz alma duygularının pozitif bir şekilde ilişkili olduğu ve öğretmenin haz alma duygusunun öğretmen ile öğrencinin haz alma duyguları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği şeklindedir. Araştırmanın sonunda, hipotezler doğrulanarak öğretmenlerin haz alma duyguları ile öğrencilerin haz alma duygularının pozitif bir şekilde ilişkili olduğu ve öğretmenin haz alma duygusunun öğretmen ile öğrencinin haz alma duyguları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Shapiro (2010) “Revisiting the Teachers’ Lounge: Reflections on Emotional Experience and Teacher Identity” (Öğretmenler Odasını Tekrar Ziyaret Etmek: Duygusal Deneyim ve Öğretmen Kimliği Üzerine Düşünceler) isimli araştırmada, kişisel deneyimler ve yayınlanmış araştırmalar ışığında duygu ve öğretmen kimliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgili olarak hissettikleri olumlu duyguların haz alma, gurur, heyecan, tutku, tatmin ve öğrencilere yönelik ilgi olduğu; öğretmenler arasındaki hâkim olan olumsuz duyguların ise öfke duygusu ile yalnızlık olduğu ifade edilmiş olup duygular ile öğretmen kimliği arasındaki ilişkinin varlığı ortaya konmuştur.

Klassen, Perry ve Frenzel (2012) “Teachers’ Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers’ Basic Psychological Needs” (Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlişkisi: Öğretmenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Az Vurgulanmış Unsurları) isimli araştırmalarında, Kanada’daki öğretmenlerin özerklik, yakınlık ve

yeterlik için gerekli olan temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmini ile öğretmenlerin duyguları (kaygı, öfke, haz alma), işe katılımları ve duygusal tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf ortamında en çok haz alma duygusunu yaşadıkları, kaygı ve öfke duygularını ise düşük düzeyde yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerklik, yeterlik, meslektaşlarına ve öğrencilerine yakınlık ihtiyacının karşılanmasının onların işe katılımını ve duygularını (haz alma, kaygı, öfke) ifade etmelerine neden olduğu; öğretmenlerin öğrencilerle yakınlık ihtiyacının karşılanmasının, öğretmenlerin meslektaşlarıyla yakınlık ihtiyacının karşılanmasına oranla daha yüksek düzeyde pozitif duygulara yol açtığı da tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin özerklik desteği, meslektaşlarıyla yakınlık ve işe katılımları ile öğretmenlerin kaygı ve öfke duyguları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin özerklik desteği, meslektaşlarıyla yakınlık, işe katılımları ile öğretmenlerin haz alma duygusu arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Trigwell (2012) “Relations between Teachers’ Emotions in Teaching and Their Approaches to Teaching in Higher Education” (Yüksek Öğretimde Öğretmen Duyguları ile Onların Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki) isimli araştırmada, öğretmenlerin duyguları ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin duyguları ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup öğretmenlerin pozitif duygularının öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarıyla, öğretmenlerin negatif duygularının ise öğretmen merkezli yaklaşımlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Becker, Goetz, Morger ve Ranellucci (2014) “The Importance of Teachers’ Emotions and Instructional Behavior for Their Students’ Emotions-An Experience Sampling Analysis” (Öğretmenlerin Duygularının ve Öğretimsel Davranışlarının Öğrenci Duyguları İçin Önemi-Bir Deneyim Örneklemi Analizi) isimli araştırmalarında, öğretmen duyguları, öğretmenlerin öğretimsel davranışları ve öğrencilerin sınıf içerisindeki duyguları arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Araştırmaya İsviçre’nin Almanca konuşulan bölgelerinden 149 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmen duyguları (haz alma, öfke, kaygı) ile öğrenci duyguları

arasında (haz alma, öfke, kaygı) önemli ölçüde bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin öğretimsel davranışlarının öğrencilerin haz alma ve öfke duyguları ile ilişkisinin bulunduğu, kaygı duygusu ile ilişkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Frenzel (2014) “Teacher Emotions” (Öğretmen Duyguları) isimli araştırmada, öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları çeşitli duyguların sıklığına yönelik genel bir bakış sağlamayı, öğretmen duygularının ilişkili olduğu kavramlar ile ilgili ampirik kanıtlar sunmayı ve öğretmen duygularının hem öğretmen hem de öğrenci davranışları dâhil olmak üzere sınıf sürecini nasıl etkilediğini gösteren bir model ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları en baskın olumlu duygunun haz alma duygusu olduğu, bu duyguyu gurur duygusunun takip ettiği; öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları en baskın olumsuz duygunun ise öfke duygusu olduğu sonucuna varılmış olup öğretmen duygularının öğretim etkililiği, öğrencilerle olan ilişkiler, öğrencilerin yanlış davranışları ve öğrencilerin başarısı ile ilişkili olduğuna dair ampirik kanıtlar sunulmuştur. Ayrıca temel varsayımlar, öğretmen duygularının nedenleri ve öğretmen duygularının etkileri başlıkları altında öğretmen duygularının sınıf sürecini nasıl etkilediğini gösteren bir model de sunulmuştur.

Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel (2014) “Teachers’ Emotional Experiences and Exhaustion as Predictors of Emotional Labor in the Classroom: An Experience Sampling Study” (Sınıfta Duygusal Emegın Göstergesi Olarak Öğretmenlerin Duygusal Deneyimleri ve Tükenmişliği: Bir Deneyim Örnekleme Çalışması) isimli araştırmalarında, Almanya’da ortaokullarda görev yapan 39 öğretmen ile çalışma yürütülmüş olup araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıfta en sık haz alma duygusunu, daha sonra sırasıyla öfke ve kaygı duygularını yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yaşadıkları duygular (haz alma, öfke, kaygı) ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiş ve haz alma duygusu ile duygusal tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; öfke duygusu ile duygusal tükenmişlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken kaygı duygusu ile duygusal tükenmişlik arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları duygular ile duygusal emek (bastırma ve rol yapma) arasındaki ilişki incelenmiş ve haz alma duygusu ile duygusal emek arasında negatif

yönlü anlamlı bir ilişki; öfke ve kaygı duygusu ile duygusal emek arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun ve Hensley (2014) “Exploring Teacher Emotions” (Öğretmen Duygularını Keşfetmek) isimli araştırmada, Almanya’da görev yapan 19 öğretmenden elde edilen veriler aracılığıyla öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguların oluşumuna, nedenlerine, etkilerine ve sıklık derecelerine odaklanmışlardır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin öğretim faaliyetini yerine getirirken olumlu duyguları olumsuz duygulara kıyasla daha yoğun bir şekilde yaşadıkları tespit edilmiştir. Olumlu duygular içerisinde haz alma duygusu ve gurur duygusunun; negatif duygular içerisinde ise öfke duygusunun diğer duygulara kıyasla daha baskın oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Prosen, Smrtnik Vitulić ve Poljšak Škraban (2014) “Teachers’ Emotional Expression in the Classroom” (Öğretmenlerin Sınıfta Duygusal İfadesi) isimli araştırmalarında, sınıf ortamında öğretmenlerin duygusal ifadelerine (yüz ifadesi, jest, ses tonu vb.) odaklanılmış ve öğretmenlerin sınıf içerisindeki hisleri öğrencilerce gözlemlenmiştir. Söz konusu bu gözlemler Slovenya’nın çeşitli bölgelerinden gelen 108 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada hoş ve hoş olmayan duyguların yoğunluğu karşılaştırılmış olup araştırmanın sonucunda öğretmenlerce ifade edilen duyguların yoğunluğunun hoş duygularda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sevinç ve öfke duygularının en sık dile getirilen duygular olarak ön plana çıktığı da görülmüştür.

Becker, Keller, Goetz, Frenzel ve Taxer (2015) “Antecedents of Teachers’ Emotions in the Classroom: An Intraindividual Approach” (Sınıftaki Öğretmen Duygularının Öncülleri: Bireyiçi Bir Yaklaşım) isimli araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf ortamındaki duygularının sebeplerini incelemişlerdir. Almanya’da 39 öğretmen ile 758 öğrencinin katıldığı araştırmada öğretmenlerin haz alma ve öfke duyguları ile öğrencilerin motivasyonları ve disiplin davranışları arasındaki ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf motivasyonu ve sınıf disiplini ile haz alma duygusu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; sınıf motivasyonu ve sınıf disiplini ile öfke duygusu arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin duygu durumları büyük ölçüde bir durumun öznel değerlendirilmesine bağlı olduğu için öğretmenler duyuşsal deneyimlerini ders süresince bilişsel yeniden değerlendirme ile değiştirebilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fried, Mansfield ve Dobozy (2015) “Teacher Emotion Research: Introducing a Conceptual Model to Guide Future Research” (Öğretmen Duygu Araştırması: Gelecek Araştırmalara Rehberlik Etmek İçin Kavramsal Bir Model Sunmak) isimli araştırmada, 2003-2013 yılları arasında öğretmen duyguları ile ilgili yapılan çalışmalarını incelemiş, söz konusu bu çalışmalar aracılığıyla öğretmen duyguları ile ilgili kavramsal bir model sunmaya çalışmış ve öğretmen duygularının literatürde nasıl kavramsallaştırıldığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yapılan literatür incelemesinde duygu kavramının ve öğretmen duygusunun açık bir şekilde tanımlandığı çok az çalışmanın olduğu, araştırmaların daha çok duyguların işlevleri ve farklı değişkenlerin duygular üzerindeki etkileri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca duygu kavramının karmaşıklığının birçok araştırmada sıklıkla vurgulandığı da yapılan literatür incelemesinde tespit edilmiştir.

Hagenauer, Hascher ve Volet (2015) “Teacher Emotions in the Classroom: Associations with Students’ Engagement, Classroom Discipline and the Interpersonal Teacher-Student Relationship” (Sınıfta Öğretmen Duyguları: Öğrencilerin Katılımı, Sınıf Disiplini ve Kişiler Arası Öğretmen-Öğrenci İlişkisi) isimli araştırmada, 132 ortaokul öğretmenin katılımıyla öğretmen duygularının öğrenci davranışı ve öğretmen-öğrenci ilişkisinden nasıl etkilendiğini ve öğretmenlerin sınıftaki öğretim faaliyetleri boyunca deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duygularını incelemiştirler. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak öğrencilerin motivasyonel, sosyo-duygusal, ilişkisel davranışları ele alınmış olup araştırmanın sonucunda öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkide olumlu duygu durumu olarak öğretmenlerin hoşnutluğu ve olumsuz duygu durumu olarak öğretmenlerin kaygısı en güçlü gösterge iken sınıftaki disiplin eksikliği ise öğretmenlerin öfke duygusunu yaşamalarının en büyük nedeni olarak tespit edilmiştir.

Steigenberger (2015) “Emotions in Sensemaking: A Change Management Perspective” (Duyusallaşmada Duygular: Bir Değişim Yönetimi Perspektifi) isimli araştırmada, örgütsel değişim girişimlerinde duygusallaşma sürecinin duygusal boyutunu anlamak amacıyla duygu ve eylem teorilerini benimsemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda araştırmada duyguların duygusallaştırmayı nasıl şekillendirdiği ve böylece olayların algılanışındaki farklılığı dört duygunun (öfke, korku, kaygı ve umut) içerik ve duygusal durumlarının motivasyon gücünü nasıl şekillendirdiği, bireyin duygusal faaliyette bulunma ihtimalini nasıl etkilediği ve kişiler arası duyusallaşma sonuçlarını kabul etmeye istekli olabileceği tartışılmıştır.

Šarić (2015) “Teachers’ Emotions: A Research Review From a Psychological Perspective” (Öğretmenlerin Duyguları: Psikolojik Perspektiften Bir Araştırma İncelemesi) isimli araştırmada, öğretmenlerin duygularına yönelik ampirik araştırmaların psikolojik açıdan gözden geçirilmesini amaçlamıştır. Öğretmen duyguları ile ilgili araştırmalarda teorik ve metodolojik yaklaşımlar arasında bazı farklılıkları tespit etmiş olup literatür taraması ile elde ettiği bulguları öğretmede farklı duygular, öğretmen duygu düzenlemesi ve öğretimde duyguların etkileri şeklinde üç tema olarak ele almıştır. Araştırmanın son bölümünde ise öğretmen duygularıyla ilgili Sloven psikolojik araştırmalarını gözden geçirmiş ve bazı önerilerde bulunmuştur.

Chen (2016) “Understanding Teacher Emotions: The Development of a Teacher Emotion Inventory” (Öğretmen Duygularını Anlamak: Öğretmen Duygu Envanteri Geliştirme) isimli araştırmada, öğretmenlerin haz alma, sevgi, üzüntü, öfke ve korku duygularını içeren beş faktörlü öğretmen duygu envanterini geliştirmiş ve söz konusu bu envanteri 1830 öğretmene uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenciler ve meslektaşları ile olumlu etkileşim sağladıklarında, okul, aile ve toplumda takdir gördüklerinde pozitif duyguları yaşadıkları; haksız davranışlara maruz kaldıklarında, meslektaşları ile rekabet içerisinde olduklarında, çalışma hayatlarında denge kaybı yaşadıklarında, toplumsal, eğitimsel politika ve değişikliklerden kaynaklanan baskılar ortaya çıktığında ise negatif duyguları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz ve Klassen (2016) “Measuring Teachers’ Enjoyment, Anger, and Anxiety: The Teacher Emotions Scales / TES” (Öğretmenlerin Haz Alma, Öfke ve Kaygısını Ölçme: Öğretmen Duyguları Ölçeği) isimli araştırmada, öğretmenlerin öğretim faaliyeti ile ilgili haz alma, öfke ve kaygı duygularını içeren üç boyutlu öğretmen duyguları ölçeğini geliştirmişlerdir. 944 öğretmenin verileri doğrultusunda öğretmen duyguları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, dilsel eşdeğerlik için ise ölçeğin Almanca ve İngilizce dil versiyonları test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin haz alma duygularını kaygı ve öfke duygularına oranla daha yüksek düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca dış geçerlik çalışması kapsamında ölçeğin öğretmenlerin genel etkileri, tükenmişlik, iş doyumunu ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkileri incelenmiş olup inceleme sonucunda bahsi geçen kavramlarla anlamlı ve tutarlı ilişkiler saptanmıştır.

Hong, Heddy, Ruan, You, Kambara, Nie ve Monobe (2016) “Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T” (Başarı Duyguları Ölçeğininin Revize Edilmesi ve Geçerliği - Öğretmenler) isimli araştırmalarında, Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin [Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ - Teacher) - User’s manual] Asya kültüründe (Japonya ve Güney Kore) geçerliğini-güvenirliğini test etmeyi ve ölçeğe iki yeni boyut (gurur duygusu ve hayal kırıklığı duygusu) ekleyerek söz konusu ölçeği revize etmeyi amaçlamışlardır. Yapılan analizler (AFA ve DFA) sonucunda Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları Japonya ve Güney Kore’de yapılmış ve mevcut ölçeğe sadece gurur duygusu eklenerek ölçek revize edilmiştir. Ölçeğe eklenmesi amaçlanan hayal kırıklığı duygusu boyutu ise uygun istatistikî sonuçları vermediğinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Hong ve diğerleri (2016), geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanarak revize edilen ölçeğin (Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T), Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Duygusu / TSES (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) ve Öğretmenlerin Kariyer Memnuniyeti / TCSS (Ruan, Youyan, Hong, Monobe, Zheng, Kambara ve You, 2015) ile olan ilişkisini de aynı araştırmada incelemişlerdir. Araştırmaya Japonya’dan 150 öğretmen, Güney Kore’den ise 208 öğretmen olmak üzere toplam 358 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin haz alma duygusu ve gurur duygusu

ile öz yeterlik duyguları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, kaygı duygusu ve öfke duygusu ile öz yeterlilik duyguları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki; haz alma duygusu ve gurur duygusu ile kariyer memnuniyeti arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, kaygı duygusu ve öfke duygusu ile kariyer memnuniyeti arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Jiang, Vauras, Volet ve Wang (2016) “Teachers’ Emotions and Emotion Regulation Strategies: Self- and Students’ Perceptions” (Öğretmenlerin Duyguları ve Duygu Düzenleme Stratejileri: Benlik ve Öğretmen Algıları) isimli araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri tarafından algılanan olumlu ve olumsuz duyguları ile öğretmenlerin duygu düzenlemesi stratejileri hakkındaki görüşleri arasında olan ilişkiyi ortaya koymuşturlar. 4 öğretmen ve 53 öğrencinin katıldığı söz konusu bu araştırma öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar ile öğretmenlerle yapılan görüşmeleri birleştiren karma yöntem çalışması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, geçmiş odaklı duygu düzenlemesinin tepki odaklı duygu düzenlemesine göre daha arzu edilebilir olduğu; yeniden değerlendirmenin bastırmaya göre olumlu duyguların ifade edilmesini artırmada ve olumsuz duyguların ifade edilmesini azaltmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl ve Xie (2016) “Teachers’ Emotions and Emotion Management: Integrating Emotion Regulation Theory with Emotional Labor Research” (Öğretmenlerin Duyguları ve Duygu Yönetimi: Duygusal Emek Araştırması ile Duygu Düzenleme Teorisini Bütünleştirme) isimli araştırmada, öğretmenlerin duygu düzenlemesi, duygusal emek ve duygu durumlarını Almanya’da görev yapan 189 öğretmenden alınan verilerle incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda, yeniden değerlendirme ve derinlemesine davranışlar ile öğretmenlerin pozitif duygular yaşaması arasında; bastırma ve yüzeysel davranışlar ile öğretmenlerin negatif duygular yaşaması arasında bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yeniden değerlendirme ve derin etkileşim stratejileri ile haz alma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; derinlemesine davranışlar ile kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık bastırma ve yüzeysel etkileşim stratejileri ile kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular

arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; yüzeysel davranışlar ile haz alma duygusu arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rodrigo-Ruiz (2016) “Effect of Teachers’ Emotions on Their Students: Some Evidence” (Öğretmen Duygularının Öğrenciler Üzerine Etkisi: Bazı Kanıtlar) isimli araştırmada, öğretmen duygularının öğrenciler üzerindeki etkilerini literatür taraması yoluyla incelemiştir. Literatür taraması sonucunda öğretmenlerin duygularının öğrencilerin duygularını, duygusal yetkinliklerini, motivasyonlarını, akademik performanslarını, sosyal davranışlarını ve sınıf disiplini etkilediğine yönelik ampirik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin pozitif duygularının öğrenciler üzerinde pozitif etkilere, negatif duygularının da negatif etkilere sebep olduğu da tespit edilmiştir.

2.4.2.2. Uyumsal performans ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Ulaşılabilen kaynaklarda uyumsal performans ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar bulunmakta olup söz konusu bu araştırmaların çok az bir kısmının eğitim örgütlerindeki çalışanlar ile ilgili oldukları görülürken önemli bir kısmının ise eğitim örgütleri dışında kalan örgütlerdeki çalışanlar ile ilgili oldukları görülmektedir. Bahsi geçen araştırmalar ile ilgili bilgiler tarihsel sıralamaya göre aşağıda verilmiştir.

Allworth ve Hesketh (1999) “Construct-Oriented Biodata: Capturing Change-Related and Contextually Relevant Future Performance” (Yapı Odaklı Biyografik Veriler: Gelecekteki Değişimsel ve Bağlamsal Performansı Öngörmek) isimli araştırmada, otel endüstrisinde çalışan 325 görevliden elde edilen veriler doğrultusunda görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performansa yönelik ölçümler yapmış olup bağlamsal ve uyumsal performansı yordamak için yapı odaklı biyografik verilerden yararlanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, uyumsal performansın görev ve bağlamsal performanstan ayrı bir performans türü olduğu tespit edilmiş olup söz konusu bu tespite yönelik olarak yapı desteği de sağlanmıştır.

LePine, Colquitt ve Erez (2000) “Adaptability to Changing Task Contexts: Effects of General Cognitive Ability, Conscientiousness, and Openness to Experience” (Değişen Görev Bağlamlarına Uyum Yeteneği: Genel Bilişsel Yetenek, Sorumluluk ve Deneyime Açık Olmanın Etkileri) isimli araştırmada, üç bireysel farklılık olarak ele alınan genel bilişsel yetenek, sorumluluk ve deneyime açıklık arasındaki ilişkileri incelemiş olup uyumsal performansı öngören bireysel farklılık faktörlerini tanımlamaya çalışmışlardır. Araştırmada, ayrıca görev bağlamında öngörülemeyen bir değişim öncesi ve sonrasındaki karar verme performansı da ele alınmış ve değişmeden önceki karar verme performansının durağan görev bağlamındaki performansın göstergesi; değişimden sonraki karar verme performansının ise çağdaş örgütlerde ihtiyaç duyulan uyum yeteneğinin göstergesi olduğu belirtilmiştir. 73 lisans öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonucunda, uyum yeteneğinin sorumluluk ile deneyime açıklığın bir işlevi olabileceği, sorumluluk ile deneyime açıklığın uyum yeteneğini yordayabileceği ve sorumluluk ile uyum yeteneği arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Pulakos, Arad, Donovan ve Plamondon (2000) “Adaptability in the Workplace: Development of a Taxonomy of Adaptive Performance” (İşyerinde Uyum Yeteneği: Uyumsal Performans Taksonomisinin Geliştirilmesi) isimli araştırmada, uyumsal performans taksonomisini geliştirmeyi ve söz konusu bu taksonominin iş ortamındaki uyumsal davranışları anlamadaki ve onlarla ilgili kestirimde bulunmadaki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Uyumsal performans konusunu ele alan söz konusu bu araştırmada iki ayrı çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Birinci çalışmada, 21 farklı işten 1000’den fazla kritik olay 8 boyuttan oluşan uyumsal performans taksonomisini tanımlamak için analize tabi tutulmuştur. İkinci çalışmada ise, İş Uyum Yeteneği Envanteri olarak adlandırılan ölçeğin geliştirilmesi ve uygulanması safhaları tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan 1.619 katılımcıdan elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmış olup açımlayıcı faktör analizi sonuçları birinci çalışmada önerilen 8 boyutlu taksonomiye destekler nitelikte bulgular sunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinden sonra, 1.715 katılımcıdan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonuçları 8 faktörlü modelin istatistikî anlamda iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan analizler nihayetinde

geçerliği ve güvenilirliği sağlanan 8 boyuta ve 68 maddeye sahip bir uyumsal performans ölçeği elde edilmiştir.

Pulakos, Schmitt, Dorsey, Arad, Borman ve Hedge (2002) “Predicting Adaptive Performance: Further Tests of a Model of Adaptability” (Uyumsal Performansı Yordamak: Uyum Yeteneği Modelinin İlave Testleri) isimli araştırmada, Pulakos ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen uyumsal performans ölçeğinin 8 boyutlu taksonomisini ve söz konusu bu taksonomiye yordamak için geliştirilmiş olan geçmiş uyumsal deneyimler, uyumsal durumlardaki çalışma ilgisi ve öz yeterlik yordayıcılarının kullanışlılığını incelemiştirler. Araştırmaya, 739 ordu personeli katılmış olup araştırmanın sonucunda 8 boyutlu uyumsal yetenek modelini destekleyecek nitelikte bulgular elde edilmiştir. Ayrıca bilişsel yetenek, kişilik ve yeni uyum yeteneği yordayıcılarının uyumsal performansla ilişkili olduğu da tespit edilmiştir.

Griffin ve Hesketh (2003) “Adaptable Behaviours for Successful Work and Career Adjustment” (Başarılı İş ve Kariyer Uyumunu İçin Uyumlu Davranışlar) isimli araştırmada, iş bağlamındaki davranışsal uyum yeteneğinin yapısına kavramsal bir yaklaşım sunmakta ve yaklaşımın iki örgüt içerisindeki uygulamasını göstermektedirler. Minnesota İş Uyum Teorisi kullanılarak uyumlu davranışların ya proaktif ve reaktif ya da hoşgörülü olarak ifade edilmiş olduğu söz konusu bu araştırmaya Avustralya’daki iki sivil toplum örgütünde yer alan 257 katılımcı katılmıştır. Avustralya’daki iki sivil toplum örgütünde yapılan bu araştırma ile daha önce Amerika Birleşik Devletleri’nde temel olarak askeri personele odaklanan uyumsal performans çalışması genişletilmiş bir yapıya kavuşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öz yeterlik ile uyumsal performans arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup ayrıca iş gereklilikleri biyografik verileri ile ilgili kişilik özelliklerinin de örgütlerde önemli yordayıcılar oldukları tespit edilmiştir.

Griffin ve Hesketh (2004) “Why Openness to Experience is not a Good Predictor of Job Performance” (Deneyime Açıklık Neden İş Performansının İyi Bir Yordayıcısı Değildir?) isimli araştırmada, beş temel kişilik özelliği arasında yer alan deneyime açıklık kavramını iş performansı bağlamında kamu sağlık sisteminde, çok uluslu bilgi teknolojisi şirketinde ve kamu hizmeti sunan kuruluşlarda çalışan üç farklı

örneklem grubundan elde edilen veriler ile incelemeye çalışmışlardır. Pulakos ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen ölçek temel alınarak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış yeni bir ölçek elde edilmiş olan araştırmanın sonucunda deneyime açıklığın çok boyutlu olması yönünde destekleyici bulgular tespit edilmiş olup söz konusu bu bulguların gelecekteki araştırmalar üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Griffin ve Hesketh (2005) “Are Conscientious Workers Adaptable?” (Sorumluluk Sahibi Çalışanlar Uyum Sağlayabilir Mi?) isimli araştırmada, beş temel kişilik özelliği arasında yer alan sorumluluk ile uyumsal performans arasında bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Sigorta şirketinde, kamu hizmeti sunan kuruluşlarda ve çok uluslu bilgi teknolojisi şirketinde çalışan üç farklı örneklem grubundan elde edilen sonuçlar sorumluluğun başarı yönünün uyumsal performans ile ilişkili olduğunu ancak sorumluluğun güvenilirlik yönünün ise uyumsal performans ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Ployhart ve Bliese (2006) “Individual Adaptability (I-ADAPT) Theory: Conceptualizing the Antecedents, Consequences, and Measurement of Individual Differences in Adaptability” (Bireysel Uyum Yeteneği Teorisi: Öncüllerin Kavramsallaştırılması, Sonuçlar ve Uyum Yeteneğindeki Bireysel Farklılıkların Ölçülmesi) isimli araştırmada, daha önceden yürütülen bir araştırma programının parçası olarak uyumluluk konusundaki çalışmalarını gözden geçirmiş olup ayrıca “Bireysel ADAPTability (I-ADAPT)” teorisi olarak adlandırılan yeni bir bireysel uyum kuramının geliştirilmesini de amaçlamışlardır. I-ADAPT olarak adlandırılan bireysel uyum teorisinin diğer yaklaşımlarla karşılaştırıldığı araştırmanın sonucunda 8 boyut ve 55 maddeye sahip olan bireysel uyum ölçeği elde edilmiştir.

Tucker, Gunther, Pleban, Goodwin ve Vaughan (2007) “The Application of a Model of Adaptive Performance to Army Leader Behaviors” (Ordu Lider Davranışları İçin Bir Uyumsal Performans Modeli Uygulaması) isimli araştırmada, uyumsal performansı yansıtan ordu lider davranışlarını daha iyi belirlemeyi ve uyumsal yetenekleri geliştirmek için öneriler sunmayı amaçlamışlardır. Veri toplamak için 9 boyutlu bir ölçek kullanılmış olup söz konusu bu ölçeğin boyutları oluşturulurken

Pulakos ve diğerkleri (2000) ile White ve diğerklerinin (2005) geliştirdikleri ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, liderler tarafından meydana getirilen olayların büyük çoğunluğunun modelin iki boyutu olan belirsiz ve öngörülemez iş durumlarıyla başa çıkmak ile acil durumları veya kriz durumlarını yönetme boyutlarını yansıttığı tespit edilmiştir.

Han ve Williams (2008) “Multilevel Investigation of Adaptive Performance: Individual and Team Level Relationships” (Uyumsal Performansın Çok Düzeyli İncelenmesi: Bireysel ve Takım Seviyesindeki İlişkiler) isimli araştırmada, Kore’deki bir elektrik şirketinin 39 hizmet ekibinde görev yapan 134 çalışandan elde edilen veriler doğrultusunda bireysel uyumsal performansın takım uyumsal performansına olan etkisini incelemişlerdir. Uyum yeteneğini örgütlerde bir performans kriteri olarak ele alan araştırmada Pulakos ve diğerkleri (2000) tarafından geliştirilen ölçek temel alınarak oluşturulan 4 boyutlu ve 14 maddeli bir ölçek kullanılmıştır. Uyumsal performansın çok düzeyli teori çerçevesinde yeniden kavramsallaştırılmasına katkı sağladığı ifade edilen söz konusu bu araştırmanın sonucunda, sürekli öğrenme aktivitelerinin bireysel uyumsal performansı yordadığı; takım öğrenme ikliminin bireysel uyumsal performans üzerinde bağımsız bir etkisi olduğu; takım öğrenme ikliminin sürekli öğrenme ve bireysel uyumsal performans üzerine arabulucu etkisi olmadığı; takım öğrenme ikliminin takım uyumsal performansı ile pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Charbonnier-Voirin, El Akremi ve Vandenberghe (2010) “A Multilevel Model of Transformational Leadership and Adaptive Performance and the Moderating Role of Climate for Innovation” (Dönüşümsel Liderliğin ve Uyumsal Performansın Çok Düzeyli Bir Modeli ve Yenilik İkliminin Arabulucu Rolü) isimli araştırmada, dönüşümcü liderliğin bireysel algılamalar ile pozitif yönde ilişkili olacağı, takım seviyesindeki dönüşümcü liderlik ikliminin bireysel uyumsal performans ile pozitif yönde ilişkili olacağı ve yenilik için güçlü bir iklimin, örgütsel liderlik ve bireysel seviyedeki uyumsal performans ile arasındaki ilişkiyi artıracığı şeklinde bazı hipotezler öne sürmüşlerdir. Havacılık endüstrisinde çalışan 35 farklı ekipte görev yapan 120 işgören ile onların yöneticilerinden veriler elde edilmiş ve söz konusu bu hipotezler test

edilmiştir. Araştırmanın sonunda, elde edilen veriler ile bahsi geçen hipotezler doğrulanmıştır.

Griffin, Parker ve Mason (2010) “Leader Vision and the Development of Adaptive and Proactive Performance: A Longitudinal Study” (Lider Vizyonu İle Uyumsal ve Proaktif Performansın Gelişimi: Bir Boylamsal Çalışma) isimli araştırmada, lider vizyonunun iş yerinde uyumsallık ve proaktivitenin değişim odaklı davranışları nasıl etkilediğini araştırmış ve lider vizyonunun rol değişimine açık olan çalışanlar için uyum yeteneğinde bir artışa neden olacağını ve lider vizyonunun çalışanlar öz yeterlik rolüne sahip olduklarında proaktiviteyi artıracaklarını öne sürerek hipotezler geliştirmişlerdir. Avustralya’da kamu hizmeti sunan kuruluşlarda görev yapan 102 çalışana ulaşarak elde edilen araştırma sonuçları bahsi geçen hipotezleri desteklemiş olup araştırma liderler ve onların takipçilerine değişen durumlara tepki verme hususunda bir anlayışın oluşmasına katkı sunmuştur.

Stokes, Schneider ve Lyons (2010) “Adaptive Performance: A Criterion Problem” (Uyumsal Performans: Bir Kriter Problemi) isimli araştırmada, uyumsal performansın yordayıcılarını kapsamlı bir şekilde incelemiş olup uyumsal performansı ölçmede en çok kullanılan iki ölçüm metodunun (öznel ve nesnel) yakınsak geçerliğinin deneysel incelemesini sunmayı amaçlamışlardır. 5 ayrı gruptan 275 katılımcının katıldığı araştırmanın sonucunda öznel ve nesnel yakınsak geçerliği ile ilgili güçlü bir destek tespit edilememiştir.

Schrub, Stegmaier ve Sonntag (2011) “The Effect of Change on Adaptive Performance: Does Expressive Suppression Moderate the Indirect Effect of Strain?” (Değişimin Uyumsal Performans Üzerine Etkisi: İfadenin Bastırılması Zorlanmanın Dolaylı Etkisini Azaltıyor Mu?) isimli araştırmada, Almanya’da farklı mesleklerde görev yapan 153 çalışandan elde edilen veriler aracılığıyla değişikliğe karşı uyumsal tepkileri etkileyen psikolojik süreçleri araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, iş yerinde yaşanan değişikliklerin çalışanların zorlanmalarını nasıl etkilediğini belirleyen bir değişken olarak duygu yönetimi kavramı incelenmiş olup söz konusu bu değişikliğe gösterilen reaksiyonun çalışanların uyumsal performansını etkilediği belirtilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, çalışanlar iş yerinde duygularını ifade ettiklerinde iş yerindeki algılanan boyutunun çalışanların zorlanmalarını ve uyumsal performanslarını etkileyebildiğini göstermektedir. Daha spesifik olarak iş yerinde algılanan değişikliklerin zorlanma ve uyumsal performans üzerine negatif etkileri ifade edilen baskılamaya bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012) “Adaptive Performance: A New Scale to Measure Individual Performance in Organizations” (Uyumsal Performans: Örgütlerde Bireysel Performansı Ölçmek İçin Yeni Bir Ölçek) isimli çalışmada, psikometrik olarak sağlam, çok boyutlu bir uyumsal performans ölçeği geliştirilmeyi amaçlamışlardır. Fransa’daki üç farklı örneklem grubundan elde edilen veriler ile hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılarak ve gerekli istatistiksel uygulamalar yapılarak 5 boyuta 19 maddeye sahip bir ölçek elde edilmiştir.

Shoss, Witt ve Vera (2012) “When Does Adaptive Performance Lead to Higher Task Performance?” (Uyumsal Performans Ne Zaman Daha Yüksek Görev Performansına Neden Olur?) isimli çalışmada, örgütsel politika ve bireysel farklılıkların algılanışlarının uyumsal performans ile görev performansı ilişkisinin olumsuzluğunu oluşturduğunu öne sürmüş olup 92 çağrı merkezi çalışanından oluşan bir örneklemden elde edilen verilerle çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda, uyumsal performansın görev performansı ile pozitif ilişkili olduğu, sorumluluk ve örgütsel politikaların uyumsal performans ile görev performansı ilişkisini birlikte etkilediği tespit edilmiştir.

Neal, Yeo, Koy ve Xiao (2012) “Predicting the Form and Direction of Work Role Performance From the Big 5 Model of Personality Traits” (Beş Büyük Kişilik Özelliğinin İş Rolü Performansının Yönünü ve Yapısını Yordaması) isimli çalışmada, beş büyük kişilik özelliğinin iş rolü performansının yönünü ve yapısını ne düzeyde etkilediğini incelenmiştir. Söz konusu bu çalışmada iş rolü performansının boyutları, iş rolünün davranış biçimleri (yeterli, uyumsal ve proaktif) tanımlanarak oluşturulmuş, Griffin ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen 9 boyutlu ölçme aracı ile Avustralya’da görev yapan 1447 kamu çalışanından (işgören-yöneticisi) veriler elde

edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, beş büyük kişilik özelliği arasında yer alan sorumluluğun diğer kişilik özelliklerine (dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık) göre uyumsal performansı daha yüksek bir düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Zorzie (2012) “Individual Adaptability: Testing a Model of its Development and Outcomes” (Bireysel Uyum Yeteneği: Bir Modelin Test Edilmesi, Gelişimi ve Sonuçları) isimli çalışmada, son yıllarda uyum yeteneğinin iş bağlamıyla ilgili özellik tabanlı bir yapı olarak görüldüğüne dikkat çekerek bireysel uyum yeteneği modelini test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada sunulan modelde bilişsel yetenek, sorumluluk, deneyime açıklık ve duygusal dengenin öncüllerinin çalışmada uyum yeteneğinin boyutları olarak ele alınan kültürel, iş stresi, kişiler arası, öğrenme ve belirsizlik boyutlarını etkilediği öngörülmektedir. Lisans öğrencilerinden elde edilen veriler ile ulaşılan araştırma sonuçları öncüllerin uyum yeteneği üzerindeki etkisini ve uyum yeteneği kavramının özellikli bir yapı olarak kavramsallaştırılmasını desteklemektedir.

Baard, Rench ve Kozlowski (2014) “Performance Adaptation: A Theoretical Integration and Review” (Performans Uyumu: Bir Teorik Entegrasyon ve Gözden Geçirme) isimli çalışmada, bireysel ve takım düzeyinde performans uyarlama literatürüne entegre olmuş bir kavramsal gözden geçirme sunmayı amaçlamış olup entegrasyona doğru ilerlemek için uyum mekanizmalarının gözlemlenebileceği yerler olan bireysel ve takım performansındaki uyuma odaklanmışlardır. Araştırmayı haritalamak, sentez için içgörü sağlamak, gelecekteki araştırmalar ve teori inşaları için yönergeler saptamak amacıyla kavramsal bir taksonomi geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda spesifik olarak dört teorik yaklaşım belirlenmiş olup bu yaklaşımlar; performans yapısı, bireysel farklılık yapısı, performansta değişiklik ve süreç yaklaşımları şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada, her bir bakış açısı gözden geçirilmiş, tanımlanmış, kavramsal temeller ve ampirik bulgular tartışılmış, sentez için tutarsızlıklar ve benzerlikler vurgulanmıştır. Araştırmanın sonunda, gelecekteki çalışmalar için faydalı olabilecek araştırmalar belirtilmiş olup ayrıca bireysel, takım ve örgütsel düzeyde entegrasyonu teşvik etmek, fenomenin doğasını daha iyi tanımlamak için neyin, nerede ve nasıl uyum sağladığını belirten çok düzeyli bir kavramsal yapıyı da önerilmiştir.

Huang, Ryan, Zabel ve Palmer (2014) “Personality and Adaptive Performance at Work: A Meta-Analytic Investigation” (İşyerinde Kişilik ve Uyumsal Performans: Bir Meta-Analitik İnceleme) isimli araştırmada, duygusal denge, dışadönüklüğün bir yönü olarak hırs ve açıklığın uyumsal performansın bir yordayıcısı olup olmadığını incelemişlerdir. İlaç, tarım ve iletişim gibi farklı sektörlerde faaliyet gösteren çalışanlardan elde edilen 71 bağımsız örneklem (n=7.535) üzerinde yapılan meta-analiz çalışması sonuçları duygusal denge ve dışadönüklüğün bir yönü olarak hırsın uyumsal performans ile ilişkili olduğunu, ancak açıklığın uyumsal performansın yordanmasında herhangi bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarında ayrıca, hırsın uyumsal performansın proaktif formları için en önemli belirleyici olduğu, duygusal dengenin ise uyumsal performansın reaktif formları için en önemli belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Jundt, Shoss ve Huang (2014) “Individual Adaptive Performance in Organizations: A Review” (Örgütlerde Bireysel Uyumsal Performans: Bir Gözden Geçirme) isimli araştırmada, bireysel uyumsal performansın nomolojik ağı ile ilgili çalışmaların kapsamlı bir incelemesini sunmakta olup bu inceleme doğrultusunda uyumsal performansın mevcut bilgi tabanını sentezlemekte, belirsizlikleri açığa çıkarmakta, temel boşlukların altında yatan temaları tespit etmeye çalışmakta ve nihayetinde gelecekteki araştırmalar için yardımcı olabilecek önemli yapı taşlarını sağlaması beklentisi ile eleştiriler, yönergeler ve öneriler ortaya koymaktadırlar.

Bhat ve Beri (2016) “Development and Validation of Teachers Perceived Job Performance Scale / TPJP” (Öğretmenlerin Algıladıkları İş Performansı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Geçerliliği) isimli araştırmada, görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performans olmak üzere üç farklı performans boyutuna sahip bir iş performansı ölçeği geliştirmeye çalışmışlardır. 240 katılımcıya ulaşılan araştırmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda 5’li Likert olarak tasarlanan ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu tespit edilmiş olup nihayetinde görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performansı içeren bir iş performansı ölçeği elde edilmiştir.

Calarco (2016) “Measuring the Relationship between Adaptive Performance and Job Satisfaction” (Uyumsal Performans ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin Ölçülmesi) isimli araştırmada, uyumsal performans konusunu detaylı bir şekilde ele almayı ve söz konusu bu performansın etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 324 katılımcının katıldığı araştırmada, katılımcıların bireysel uyumluluğu, işteki uyumsal performansları ve iş tatmin düzeyleri hakkında veri toplamak için çevrimiçi ortamda bir ölçek kullanmıştır. Korelasyon ve regresyon tasarımına göre yapılan analizlerin sonucunda işle ilgili bireysel uyum ile çalışanların işteki uyumsal performanslarının birbirleriyle pozitif bir şekilde ilişkili olduğu tespit etmiş olup bireysel uyum ile işteki uyumsal performans arasında sağlıklı bir uyum olduğu zaman iş tatmininin kestirilebilir olacağı ifade edilmiştir.

Marlow (2016) “The Difference between Coping and Winning: The Relationships of Adaptive Performance, Engagement, and Conscientiousness” (Başa Çıkma ve Kazanma Arasındaki Fark: Uyumsal Performans, Bağlılık ve Sorumluluk Arasındaki İlişki) isimli araştırmada, 331 katılımcıya ulaşılmış olup uyum, bağlılık ve sorumluluk konularını ele almıştır. Araştırma sonucunda, bireysel uyum ile işteki uyumsal performans arasında bir ilişkinin varlığı tespit edilmiş olup bireysel uyum ile işin gereklilikleri arasındaki uygunluğun, bağlılığı başarılı bir şekilde yordadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca sorumluluk ve bağlılık arasındaki ilişkinin de kısmen uyum yoluyla sağlandığı da görülmüştür.

Samale (2016) “Investigating the Factor Structure of Adaptability: A Measure of Adaptive Performance” (Uyum Yeteneğinin Faktör Yapısını İncelemek: Bir Uyumsal Performans Ölçeği) isimli araştırmada, örgütlerde uyum sağlamanın önemini vurgulamış olup bir uyumsal performans ölçeği geliştirmeye çalışmış ve bu doğrultuda Lillard ve diğerleri (2012) ile Ployhart ve Bliese (2006) tarafından geliştirilen ölçeklere ait maddelerin bir kombinasyonunu sağlayarak uyumsal performansın boyutlarını incelemeyi amaçlamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen veriler, söz konusu bu modelin gerekli istatistikî yapıya sahip olduğunu ve uyumsal performansla ilgili araştırmalarda kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Seyfang, Frame, Jackson ve Hein (2017) “Does a Measure of Adaptive Performance Predict In-Basket Performance?” (Uyumsal Performans Ölçeği Beklenen Sorunlar Performansını Yordayabiliyor Mu?) isimli araştırmada, uyumsal performans ile bireyin beklenen sorunları değerlendirme konusundaki performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştirler. Uyumsal performans ile beklenen sorunlar performansını ele alan söz konusu bu araştırmanın örneklemini kolluk kuvvetleri oluşturmakta olup araştırmanın sonucunda, uyumsal performansın beklenen sorunlar performansını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.



III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evrenine, verilerin toplanmasına, veri toplama aracına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performans düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırma, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla kategorik bağımsız değişken veya nicel bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi inceler. Bu ilişkinin olup olmadığı farklı grupların ortalama puanları alınarak bağımlı değişken üzerinden bağımsız ve bağımlı değişkenler karşılaştırılarak yapılır (Johnson ve Christensen, 2014; Karasar, 2006).

3.2. Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ve tüm ilçelerinde (Dörtdivan, Gerede, Göynük, Kıbrıscık, Mengen, Mudurnu, Seben, Yeniçağa) bulunan 66 resmî ortaokul ve bu ortaokullarda görev yapan 1099 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, evren üzerinde yürütülmüş olup araştırma evrenini oluşturan okullara ve bu okullarda görev yapan öğretmenlere ait sayılar Ek 9'da sunulmuştur.

Araştırmada seçilen demografik değişkenler; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum ve okulun bulunduğu yerleşim yeri şeklindedir. Söz konusu bu değişkenler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	432	59,0
Erkek	300	41,0
Toplam	732	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %59’unun kadın, %41’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre araştırma evreninde yer alan kadın öğretmenlerin oranının erkek öğretmenlerin oranına göre %18 daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	661	90,3
Lisansüstü	71	9,7
Toplam	732	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %90,3’ünün lisans, %9,7’sinin ise lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) eğitime sahip olduğu görülmektedir. Bu verilere göre araştırma evreni içerisinde yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=661) öğrenim durumunun lisans düzeyinde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Katılımcıların branş değişkenine göre dağılımları

Branş	N	%
Türkçe	119	16,3
Matematik	111	15,2
Fen Bilgisi	90	12,3
Sosyal Bilgiler	65	8,9
İngilizce	107	14,6
Din Kült. ve Ahlak Bil.	58	7,9
Görsel Sanatlar	29	4,0
Teknoloji ve Tasarım	37	5,1
Müzik	24	3,3
Bilişim Teknolojileri	22	3,0
Beden Eğitimi	42	5,7
Özel Eğitim	28	3,8
Toplam	732	100

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,3'ünün Türkçe, %15,2'sinin Matematik, %12,3'ünün Fen Bilgisi, %8,9'unun Sosyal Bilgiler, %14,6'sının İngilizce, %7,9'unun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %4'ünün Görsel Sanatlar, %5,1'inin Teknoloji ve Tasarım, %3,3'ünün Müzik, %3'ünün Bilişim Teknolojileri, %5,7'sinin Beden Eğitimi ve %3,8'inin ise Özel Eğitim branşında oldukları görülmektedir. Bu verilere göre araştırma evreni içerisinde yer alan Türkçe (n=119), Matematik (n=111), İngilizce (n=107) ve Fen Bilgisi (n=90) branşlarında görev yapan öğretmenlerin sayısının diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin sayısına göre daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca bahsi geçen bu branşlar için “sayısal branşlar, sözel branşlar, yetenek branşları vb.” şeklinde bir gruplandırma yöntemine gidilmemiştir. Çünkü Özel Eğitim, Teknoloji ve Tasarım gibi branşlar ders içeriklerinden ötürü ifade edilen bu gruplandırmalardan sadece birisine dâhil olamamaktadır. Bu sebeple verilerin analizi sürecinde tüm branşlar herhangi bir gruplandırmaya gidilmeden ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	182	24,8
6-10 yıl	223	30,5
11-15 yıl	164	22,4
16-20 yıl	112	15,3
21 ve üstü yıl	51	7,0
Toplam	732	100

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri değerlendirildiğinde %24,8'inin 1-5 yıl, %30,5'inin 6-10 yıl, %22,4'ünün 11-15 yıl, %15,3'ünün 16-20 yıl, %7'sinin ise 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu verilere göre mesleki kıdem değişkeni göz önüne alındığında araştırma evreni içerisinde yer alan en fazla katılımcının 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin (n=223) olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları

Yaş	N	%
21-30 yaş	239	32,7
31-40 yaş	374	51,0
41-50 yaş	97	13,3
51 ve üstü yaş	22	3,0
Toplam	732	100

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,7'sinin 21-30 yaş aralığında, %51'inin 31-40 yaş aralığında, %13,3'ünün 41-50 yaş aralığında, %3'ünün ise 51 ve üstü yaş olduğu görülmektedir. Bu verilere göre yaş değişkeni göz önüne alındığında araştırma evreni içerisinde yer alan en fazla katılımcının 31-40 yaşa sahip olan öğretmenlerin (n=374) olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 3.6' da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Katılımcıların medeni durum değişkenine göre dağılımları

Medeni Durum	N	%
Evli	564	77,0
Bekâr	168	23,0
Toplam	732	100

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %77'sinin evli, %23'ünün ise bekâr olduğu görülmektedir. Bu verilere göre araştırma evreni içerisinde yer alan evli öğretmenlerin oranının bekâr öğretmenlerin oranından çok daha fazla olduğu (%54) söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Katılımcıların görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre dağılımları

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	N	%
İl Merkezi	446	60,9
İlçe Merkezi	186	25,4
Köy	100	13,7
Toplam	732	100

Tablo 3.7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %60,9'unun il merkezinde, %25,4'ünün ilçe merkezlerinde, %13,7'sinin ise köylerde görev yaptıkları görülmektedir. Bu verilere göre okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni göz önüne alındığında araştırma evreni içerisinde yer alan katılımcıların çoğunun (n=446) il merkezinde görev yapan öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bolu ili merkez ve tüm ilçelerindeki resmî ortaokullarda araştırmanın yürütülebilmesi için Bolu Valiliği'nden araştırma izni alınarak, araştırma evrenini oluşturan 66 resmî ortaokulda görevli 1099 branş öğretmenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Evren kapsamındaki resmî ortaokulların yöneticileriyle ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmelerde okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni (Ek 7) ile Bolu Valiliği Araştırma İzni (Ek 8) sunularak araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için okul yöneticilerinden katkı sağlamaları istenmiştir. Veri toplama sürecindeki tüm işlemler Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun yönergesi doğrultusunda yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ve tüm ilçelerindeki 66 resmî ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerine gerekli bilgilendirmeler yapılarak bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Öğretmenlere dağıtılan veri toplama aracı bazı okullarda okul yöneticilerinden bazı okullarda ise öğretmenlerden yardım alınarak elden toplanılmıştır. Veri toplama aracının dağıtımına 19.10.2017 tarihinde başlanılmış olup toplama işlemleri ise 23.11.2017 tarihinde tamamlanmıştır. Geri dönüş sağlanan 769 ölçekten istatistikî anlamda kullanılmayacak durumda olan 37 ölçek çıkarılmış olup geriye kalan 732 ölçek ise analize tabi tutulmuştur.

Araştırma evrenindeki resmî ortaokullar, bu ortaokullardaki öğretmen sayıları, geri dönüş sağlanan ölçek sayıları ve ölçeklerin dönüş oranları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Araştırma evrenindeki resmî ortaokullar, öğretmen sayıları, geri dönüş sağlanan ölçek sayıları ve ölçeklerin dönüş oranları

Sıra	İlçe	Okul	Öğretmen Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Dönüş Oranı %
1	DÖRTDİVAN	Şehit Orhan Yalçın Ortaokulu	17	14	%82,35
2	DÖRTDİVAN	Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu	13	7	%53,84
3	GEREDE	Esentepe Ortaokulu	18	14	%77,77
4	GEREDE	Eyüp Özdemir İmam Hatip O.O.	32	15	%46,87
5	GEREDE	Gerede 100. Yıl Ortaokulu	9	7	%77,77
6	GEREDE	Gerede 100. Yıl İmam Hatip O.O.	2	2	%100,0
7	GEREDE	Gerede Ortaokulu	23	8	%34,78
8	GEREDE	Mehmet Zeliha Güzelce Ortaokulu	17	9	%52,94
9	GEREDE	Seyit Mithat Dayıoğlu Ortaokulu	28	11	%39,28
10	GEREDE	Seyit Mithat Dayıoğlu İmam Hatip O.O.	4	2	%50,00
11	GEREDE	Yenimahalle Ortaokulu	15	12	%80,00
12	GÖYNÜK	Ali Ericek Ortaokulu	11	7	%63,63
13	GÖYNÜK	Egemenlik Ortaokulu	11	7	%63,63
14	GÖYNÜK	Ekinciler Ortaokulu	4	2	%50,00
15	GÖYNÜK	Göynük Ortaokulu	15	6	%40,00
16	GÖYNÜK	Kuyupınar Ovaboyu Ortaokulu	5	0	%00,00
17	GÖYNÜK	Narzanlar Ortaokulu	6	2	%33,33
18	GÖYNÜK	Nejla Türk Ortaokulu	6	0	%00,00
19	KIBRISCIK	Kıbrısık Ortaokulu	12	8	%66,66
20	MENGEN	Cezmi Bilgin Ortaokulu	4	4	%100,0
21	MENGEN	Gökçesu Ortaokulu	17	14	%82,35
22	MENGEN	Gökçesu Ortaokulu İmam Hatip	1	1	%100,0
23	MENGEN	Mengen Atatürk Ortaokulu	16	14	%87,50
24	MENGEN	Mengen Ortaokulu	12	6	%50,00
25	MERKEZ	100. Yıl Ortaokulu	25	15	%60,00
26	MERKEZ	50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu	87	84	%96,55
27	MERKEZ	60. Yıl Ortaokulu	17	10	%58,82
28	MERKEZ	Alıçören Ortaokulu	23	11	%47,82
29	MERKEZ	Atatürk Ortaokulu	43	28	%65,11
30	MERKEZ	Behiye Baysal Ortaokulu	17	9	%52,94
31	MERKEZ	Bolu 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip O.	13	9	%69,23
32	MERKEZ	Bolu İmam Hatip Ortaokulu	11	7	%63,63
33	MERKEZ	Canip Baysal Ortaokulu	35	13	%37,14
34	MERKEZ	Cumhuriyet Ortaokulu	27	21	%77,77
35	MERKEZ	Cumhuriyet İmam Hatip Ortaokulu	1	1	%100,0
36	MERKEZ	Çobankaya Şehit Murat Paçal Ortaokulu	9	9	%100,0
37	MERKEZ	Dağkent Kiroğlu Eğit. ve Sağlık Vak. O.	16	4	%25,00
38	MERKEZ	Dodurga Abdi Sin Ortaokulu	9	9	%100,0
39	MERKEZ	Doğancı Ayşe - Yılmaz Becikoğlu Ort.	13	11	%84,61
40	MERKEZ	Gazipaşa Ortaokulu	43	39	%90,69
41	MERKEZ	Hacı Bayram Veli İmam-Hatip Ort.	26	17	%65,38
42	MERKEZ	Karacasu Ortaokulu	12	10	%83,33
43	MERKEZ	Karakoy TOKİ Ortaokulu	14	9	%64,28
44	MERKEZ	Koç Ortaokulu	20	11	%55,00
45	MERKEZ	Koroğlu Ortaokulu	27	26	%96,29
46	MERKEZ	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	33	26	%78,78
47	MERKEZ	Mevlâna Ortaokulu	16	9	%56,25
48	MERKEZ	Mevlâna İmam Hatip Ortaokulu	5	3	%60,00
49	MERKEZ	Milli Egemenlik Ortaokulu	23	11	%47,82
50	MERKEZ	Paşaköy Ortaokulu	10	2	%20,00

Tablo 3.8. (devamı) Araştırma evrenindeki resmî ortaokullar, öğretmen sayıları, geri dönüş sağlanan ölçek sayıları ve ölçeklerin dönüş oranları

Sıra	İlçe	Okul	Öğretmen Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Dönüş Oranı %
51	MERKEZ	Sakarya Ortaokulu	38	27	%71,05
52	MERKEZ	Şehit Ozan Özen Ortaokulu	35	13	%37,14
53	MERKEZ	Yukarısoku Ortaokulu	13	13	%100,0
54	MERKEZ	Yunus Emre Ortaokulu	27	20	%74,07
55	MUDURNU	Abdurrahim Tırsi İmam Hatip Ortaokulu	5	5	%100,0
56	MUDURNU	Hacimusalar Ortaokulu	2	2	%100,0
57	MUDURNU	Mudurnu 100. Yıl Ortaokulu	4	4	%100,0
58	MUDURNU	Mudurnu Ortaokulu	23	9	%39,13
59	MUDURNU	Taşkesti Ortaokulu	13	9	%69,23
60	MUDURNU	Taşkesti İmam Hatip Ortaokulu	2	2	%100,0
61	MUDURNU	Yazılar Ortaokulu	10	10	%100,0
62	MUDURNU	Zafer Türk Ortaokulu	6	5	%83,33
63	SEBEN	Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ort.	5	4	%80,00
64	SEBEN	Seben Ortaokulu	12	11	%91,66
65	YENİÇAĞA	Ekrem Doğanay İmam Hatip Ortaokulu	12	11	%91,66
66	YENİÇAĞA	Mehmet Çelik Ortaokulu	19	11	%57,89
TOPLAM			1099	732	%66,60

Tablo 3.8 incelendiğinde araştırma evrenini oluşturan Bolu ili merkez ve tüm ilçelerindeki (Dörtdivan, Gerede, Göynük, Kıbrısık, Mengen, Mudurnu, Seben, Yeniçağa) 66 resmî ortaokuldan istatistikî anlamda kullanılabilir durumda olan 732 ölçeğin dönüşünün sağlandığı ve bu sayının da araştırma evreninin %66,60'ını oluşturduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerini içermektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden ilki, Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'dir. Hong ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ve Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Öfke Duygusu boyutları olmak üzere dört duygu durumunu içeren “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T”

ölçeğine araştırmacı tarafından Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları da eklenerek “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” şeklinde isimlendirilen 27 madde ve 6 boyuta (Kaygı Duygusu / 4 madde, Gurur Duygusu / 4 madde, Haz Alma Duygusu / 4 madde, Öfke Duygusu / 3 madde, Umut Duygusu / 7 madde, Hayal Kırıklığı Duygusu / 5 madde) sahip olan bir ölçek elde edilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarını ölçmek için ise Bhat ve Beri (2016) tarafından geliştirilen “Teachers Perceived Job Performance Scale / TPJP” ölçeğinin “Adaptive Performance” alt ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından “Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği” şeklinde isimlendirilen ölçek Beklenmedik Durumları Yönetme (7 madde), Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (5 madde), Problemlerle Başa Çıkamama (6 madde) olmak üzere 18 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır.

Veri toplama aracında yer alan ölçeklerin puanlanma sınırları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği;

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

Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği;

- Hiçbir zaman (1.00 - 1.79),
- Nadiren (1.80 - 2.59),
- Ara sıra (2.60 - 3.39),
- Sık sık (3.40 - 4.19),
- Her zaman (4.20 - 5.00).

3.4.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu (Ek 4), araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla düzenlenmiş kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır.

3.4.2. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği

Frenzel ve diğerleri (2010) öğretmenlerin duygularını ele alan mevcut ölçme araçlarının azlığını göz önüne alarak haz alma, öfke ve kaygı olmak üzere üç duyguyu içeren Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher) - User's Manual ölçeğini geliştirmiştir. Duygusal emek, duygusal zekâ, duygu yönetimi yeteneği gibi duygularla ilgili çeşitli ölçme araçları olmasına rağmen Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen söz konusu bu ölçek, öğretmenlerin sınıftaki öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak yaşadıkları haz alma, öfke ve kaygı duygularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Diğer araştırmacılar da (Becker ve diğerleri, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2016; Klassen ve diğerleri, 2012) haz alma, öfke ve kaygı duygularını öğretmenlerin duygu durumları olarak ele alıp farklı kültürlerdeki çalışmalara konu etmişlerdir. İş yerindeki duygular çeşitli araştırmalarda (Jo, 2014; Watson ve diğerleri, 1988) ele alınmıştır. Duyguları, olumlu duygular ve olumsuz duygular olarak kategorize eden araştırmalar literatürde sıklıkla yer almakta olup bu araştırmaların en önemlilerinden biri de Watson ve diğerlerinin (1988) PANAS / Pozitif-Negatif Duyuş Tarifesi olarak isimlendirdikleri genel duygu hali araştırmasıdır. Bu araştırmanın yanı sıra Pozitif ve Negatif Etkiler Ölçeği de (Jo, 2014) öğretmenlerin farklı duygularını ölçmek için kullanılmıştır. Ancak, bu ölçeklerdeki ifadeler öğretmenlerin eğitim ve öğretim çabaları ile ilgili duyguları ölçmek yerine onların genel duygu halini ölçmektedir.

Frenzel ve diğ erleri (2010) tarafından haz alma, öfke ve kaygı şeklinde ele alınan duygu durumları, öğretmenlerin sınıftaki günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları baskın duygular arasında yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin sınıftaki günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinde başka duyguları da farklı yoğunluklarda yaşadıkları literatürde ifade edilmekte olup Hong ve diğ erleri (2016) “Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T” isimli çalışmalarıyla hem Frenzel ve diğ erleri (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin bazı maddelerini revize etmek ve ölçeğe yeni maddeler eklemek suretiyle haz alma, öfke ve kaygı duygularının Asya kültüründe (Japonya ve Güney Kore’de) geçerliğini test etmiş hem de ölçeğe gurur duygusunu ekleyerek ölçeği dört duyguyu (haz alma duygusu, öfke duygusu, kaygı duygusu, gurur duygusu) ölçen yeni bir yapıya kavuşturmuşlardır. Geçerlik ve revize çalışmaları kapsamında Japonya (n=150) ve Güney Kore (n=203) ülkelerinde ölçek ayrı ayrı uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında boyutların Cronbach’s Alpha (α) değerlerine bakılmış (Japonya: kaygı duygusu α =.85, gurur duygusu α =.79, haz alma duygusu α =.78, öfke duygusu α =.71; Güney Kore: kaygı duygusu α =.72, gurur duygusu α =.76, haz alma duygusu α =.72, öfke duygusu α =.78) ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde uygun istatistikî sonuçları vermeyen maddeler çıkartılmış ve nihayetinde Hong ve diğ erleri (2016), kaygı duygusu (4 madde), gurur duygusu (4 madde), haz alma duygusu (4 madde) ve öfke duygusu (3 madde) olmak üzere 4 boyut ve 15 maddeden oluşan; “Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Kesinlikle katılıyorum (4)” şeklinde derecelendirilen 4’lü Likert tipi bir ölçek elde etmişlerdir. Araştırmada kaygı, gurur, haz alma ve öfke duygularını içeren, dört boyuta sahip “Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T” ölçeğini (Hong ve diğ erleri, 2016) hem Türk kültürüne uyarlamak hem de söz konusu bu ölçeğe umut ve hayal kırıklığı duygularını da ekleyerek ölçeği altı boyuta sahip (kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu, umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu) bir yapıya kavuşturmak suretiyle yeni bir ölçek elde etmek amaçlanmıştır.

3.4.2.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışmaları

Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T ölçeğinin (Hong, Heddy, Ruan, You, Kambara, Nie ve Monobe, 2016) Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında öncelikle dil uyarlaması çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda ölçek, ölçeğin orijinal dilinde yetkin uzmanlar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzman görüşleri alınarak geri çeviri yöntemine geçilmiş ve ölçek Türkçeden İngilizceye çevrilerek tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Dil uyarlaması ve uzman görüşlerinin alınması çalışmalarından sonra ise ölçeğin İngilizce ve Türkçe değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi ve t-testi yapılmış, ardından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T ölçeğinin (Hong ve diğerleri, 2016) istatistiksel anlamda geçerlik ve güvenirliği için faktör analizlerinden (açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi), Cronbach's Alpha tekniklerinden ve korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlamasında kullanılacak olan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için ölçekler ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi (AFA) için SPSS for Windows 22.0, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise Lisrel 8.72 programları kullanılmıştır.

3.4.2.2. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin dil uyarlaması çalışması

Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T ölçeğinin (Hong ve diğerleri, 2016) Türk kültürüne uyarlama çalışması için sorumlu yazar Hong ile elektronik posta aracılığıyla iletişim sağlanmış ve ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için gerekli izin alınmıştır (Ek 1). Ölçek, ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan 6 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzmanlardan görüş almak amacıyla Türkçeye çevrilmiş olan ölçeğin orijinal madde, çevrilmiş madde, yapılacak

öneri şeklinde bir forma dönüştürülerek uzmanlara (Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Uzman Öğretmen Nuran ADIYAMAN) dağıtılmıştır. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri gözden geçirilmiş ve aday Türkçe form elde edilmiştir. Aday Türkçe form oluşturulduktan sonra özgün ölçekle dilsel anlamda eşdeğer olup olmadığını tespit etme işlemine geçilmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini belirlemek amacıyla iki yöntemden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki geri çeviri yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Geri çeviri yöntemi kapsamında ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan ve ölçeği daha önce hiç görmemiş 5 uzmandan (Dr. Öğretim Üyesi/1, İngilizce öğretim görevlileri/3, İngilizce öğretmeni/1) ölçeği Türkçeden İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ölçeğin orijinal yapısı ile geri çeviri ile elde edilen yapısı arasında uyum ve tutarlılık olduğu görülmüş ve dilsel eşdeğer form işlemine geçilmiştir.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini belirlemek amacıyla uygulanan ikinci yöntem ise dilsel eşdeğer form işlemidir. Dilsel eşdeğer form işleminde, ölçeğin orijinalinde kullanılmış olan dili iyi konuşan bir gruba orijinal ve uyarlanmış formlar farklı zamanlarda iki defa uygulanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Bu bilgi doğrultusunda İngilizce ve Türkçe formlar Bolu ili merkez ilçede görev yapan 27 İngilizce öğretmeni tarafından iki hafta ara ile doldurulmuştur. Uygulama neticesinde elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılarak dilsel eşdeğerlik sonuçlarına ulaşılmıştır.

Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T ölçeğine (Hong ve diğerleri, 2016) ait maddelerin, boyutların ve ölçeğin toplam puanının İngilizce ve Türkçe değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılan ve iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla hesaplanan bir korelasyon katsayısıdır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Korelasyon katsayısı (r) hesaplanırken katsayının 0.00 olması ilişkinin olmadığını, 0.30'dan küçük olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu, 0.30-0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu, 0.70'ten büyük olması yüksek bir ilişkinin olduğunu, 1.00 olması ise ilişkinin mükemmel olduğunu göstermektedir (Roscoe, 1975; akt. Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu ve Köklü, 2009). Bu değerler

doğrultusunda Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile yapılan analizlerde İngilizce ve Türkçe formlar maddeler, boyutlar ve ölçeğin toplam puanı olmak üzere üç şekilde hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin maddelerine (n=15) ilişkin dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin maddelerine ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu

Madde	r
1	.882**
2	.862**
3	.747**
4	.799**
5	.764**
6	.810**
7	.736**
8	.811**
9	.809**
10	.784**
11	.885**
12	.830**
13	.809**
14	.871**
15	.839**

**p<.01

Tablo 3.9 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin 15 maddesinin tümünde İngilizce ve Türkçe ifadeleri arasında yüksek bir ilişkinin (1.r=.882, 2.r=.862, 3.r=.747, 4.r=.799, 5.r=.764, 6.r=.810, 7.r=.736, 8.r=.811, 9.r=.809, 10.r=.784, 11.r=.885, 12.r=.830, 13.r=.809, 14.r=.871, 15.r=.839) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin bütün maddelerinin (n=15) dilsel eşdeğerlik taşıdığı ifade edilebilmektedir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin kaygı, gurur, haz alma ve öfke duygusu boyutlarına ilişkin dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutlarına ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu

Boyutlar	r
Kaygı Duygusu	.876**
Gurur Duygusu	.890**
Haz Alma Duygusu	.894**
Öfke Duygusu	.953**

**p<.01

Tablo 3.10 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu ve öfke duygusu boyutlarının İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek bir ilişkinin (1.Boyut/Kaygı Duygusu $r=.876$, 2.Boyut/Gurur Duygusu $r=.890$, 3.Boyut/Haz Alma Duygusu $r=.894$, 4.Boyut/Öfke Duygusu $r=.953$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin bütün boyutlarının dilsel eşdeğerlik taşıdığı ifade edilebilmektedir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin (toplam puan) dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin toplamına ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu

	1	2
İngilizce	1,00	
Türkçe	.849**	1,00

**p<.01

Tablo 3.11 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin (toplam puan) İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek bir ilişkinin ($r=.849$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda korelasyon değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğundan dolayı öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin dilsel eşdeğerlik taşıdığı ifade edilebilmektedir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) analizi sonucunda dilsel eşdeğerlik taşıdığı tespit edilmiştir.

Ayrıca t-testi analizi ile ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin dilsel eşdeğerlik analizine ilişkin t-testi tablosu

Boyutlar	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kaygı Duygusu	27	,03704	,31549	26	,610	,547
Gurur Duygusu	27	-,07407	,21722	26	-1,772	,088
Haz Alma Duygusu	27	-,03704	,21599	26	,891	,381
Öfke Duygusu	27	,01235	,17250	26	,372	,713
Ölçek Toplamı	27	-,01728	,14745	26	-,609	,548

*p<0,05

Tablo 3.12 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t-testi ile analiz edilmiş olup ölçeğe ait tüm boyutlarda (1.Boyut/Kaygı Duygusu: ,547; 2.Boyut/Gurur Duygusu: ,088; 3.Boyut/Haz Alma Duygusu: ,381; 4.Boyut/Öfke Duygusu: ,713) ve ölçeğin toplam puanında (,548) anlamlı bir fark çıkmamıştır (p>0.05). Bu sonuçların Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) analizi ile tespit edilen dilsel eşdeğerlik tespitini doğruladığı söylenebilir.

3.4.2.3. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği ile ilgili uzman görüşleri

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği, geri çeviri işleminden sonra öncelikle eğitim yönetimi alanında 6 uzmana (Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Prof. Dr. Türkan ARGON, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU, Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY, Doç. Dr. Kaya YILDIZ) sunulmuştur. Ölçme aracı eğitim yönetimi alanındaki uzmanlardan sonra ölçme ve değerlendirme alanındaki 4 uzmana (Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Doç. Dr. İbrahim Alper KÖSE, Doç. Dr. Sevilay KİLMEN, Dr. Alperen YANDI) sunulmuştur. Söz konusu tüm bu uzmanların (9 uzman) görüşlerinin alınabilmesi için 3’lü derecelendirme formu kullanılmıştır. Eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının her bir madde için “uygun”, “uygun değil”, “kısmen uygun (düzeltme)” seçeneklerinden birini

seçmelerini sağlayacak şekilde form düzenlenmiştir. Ayrıca forma, uzmanların varsa önerilerini ifade edebilecekleri öneri bölümü eklenmiştir. Eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğindeki “*sık sık, genellikle, bazen*” ifadeleri katılımcıların görüşlerini ölçmede problem yaratabileceği düşünülerek ölçme aracından çıkarılmış ve kaygı, gurur, haz alma, öfke duygularını içeren ölçek faktör analizleri çalışmaları için taslak şeklini almıştır.

3.4.2.4. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğine boyut ekleme çalışmaları

Literatür, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken pek çok duygu durumunu deneyimlediklerini, öğretmenlerin farklı duygusal deneyimlerle sık sık karşılaştıklarını ve öğretmenlerin sahip oldukları bu duygu durumlarını araştırmacıların çeşitli boyutlarla ele aldıklarını göstermektedir. Söz konusu bu araştırmalar (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Sutton, 2007; Sutton ve Harper, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003; Taxer ve Frenzel, 2015; Trigwell, 2009; akt. Lee ve diğerleri, 2016) incelendiğinde öğretmenlerin en sık olarak deneyimledikleri duyguların haz alma duygusu, gurur duygusu, öfke duygusu, kaygı duygusu ve hayal kırıklığı duygusu olduğu söylenebilmektedir (Lee ve diğerleri, 2016). Frenzel ve diğerleri (2010) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili duygu durumları olarak öfke duygusu, kaygı duygusu ve haz alma duygusunu ele alıp bu üç duygu durumunu ölçen Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ - Teacher) - User's manual isimli bir ölçek geliştirmişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında geliştirdikleri ve öfke, kaygı, haz alma duygularını içeren bu ölçeğe gurur duygusunu da ekleyerek dört boyutlu Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T ölçeğini elde etmişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) bu araştırmalarının sonunda araştırmacılara literatürde daha çok nitel çalışmalarda yer bulan ancak nicel çalışmalarda ise ihmal edilen umut duygusunun da nicel olarak araştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Zira sınıf içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülürken öğretmenlerin deneyimledikleri duygu durumlarından birinin de umut duygusu olduğu bilinmektedir (Schutz ve diğerleri, 2006). Ayrıca Frenzel ve

diğerleri de (2009b) hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin duygu durumları ile ilgili olan araştırmalara konu olabileceğini ifade ederek araştırmacılara hayal kırıklığı duygusunun araştırılabileceği önerisinde bulunmuşturlar. Çünkü hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin sıkça deneyimledikleri olumsuz duygular arasında yer aldığı araştırma sonuçları ile tespit edilmiştir (Jiang ve diğerleri, 2016; Sutton ve Wheatley, 2003). Bu sebeplerle kaygı, gurur, haz alma ve öfke duygularını içeren Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T ölçeğine (Hong ve diğerleri, 2016) umut ve hayal kırıklığı duyguları da eklenerek öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri altı duygu durumunu (kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu, umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu) ölçen Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ölçeğinin elde edilmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğine umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarını ekleme çalışması kapsamında öncelikle sorumlu yazar Hong ile elektronik posta iletişime geçilerek ölçeğe eklenmesi planlanan umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutları için gerekli bilgilendirme yapılarak izin alınmıştır (Ek 2). Sorumlu yazardan izin alındıktan sonra öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğine boyut ekleme çalışmalarına başlanılmıştır.

3.4.2.4.1. İlgili literatürün taranması

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğine boyut ekleme çalışmasının ilk aşamasında ilgili literatür kapsamlı bir şekilde ele alınarak yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelenmiş, umut ve hayal kırıklığı duygularına yönelik ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan ulaşılabilenler incelendikten sonra umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarında kullanılabilir maddelerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir.

3.4.2.4.2. Madde havuzunun oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması aşamasında öncelikle öğretmenlerin umut ve hayal kırıklığı duyguları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve ölçekte kullanılabilir aday maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca aday ölçek maddeleri havuzunu zenginleştirmek için öğretmenlere yönelik (n=14) açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve katılımcı öğretmenlere dağıtılmıştır. Literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda umut duygusu (9 madde) ve hayal kırıklığı duygusu (9 madde) boyutları ile ilgili 18 maddelik havuz oluşturularak uzmanların görüşüne sunulmuştur.

3.4.2.4.3. Aday maddelerin uzman görüşüne sunulması

Kapsam geçerliğini incelemede kullanılan mantıksal yollardan biri de konu ile ilgili uzmanlığı olanların görüşüne başvurmaktır. Uzmanlardan beklenen, ölçme aracının taslak formunda yer alan maddelerin uygunluğunu, ölçmek istenen davranışlar bakımından değerlendirmeleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Bu bilgi ışığında taslak ölçek formu uzman görüşüne sunulmuş ve öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğine umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının eklenmesi çalışmaları çerçevesinde literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen aday 18 maddeye (umut duygusu boyutu 9 madde, hayal kırıklığı duygusu boyutu 9 madde) yönelik eğitim yönetimi alanında 6 uzman (Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Prof. Dr. Türkan ARGON, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU, Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY, Doç. Dr. Kaya YILDIZ) ile ölçme ve değerlendirme alanında 4 uzmandan (Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Doç. Dr. İbrahim Alper KÖSE, Doç. Dr. Sevilay KİLMEN, Dr. Alperen YANDI) görüş istenmiştir. Uzman görüşlerinin alınabilmesi için 3'lü derecelendirme formu kullanılmıştır. Uzmanların her bir madde için “uygun”, “uygun değil”, “kısmen uygun (düzeltme)” seçeneklerinden birini seçmelerini sağlayacak şekilde düzenlenen forma uzmanların varsa önerilerini ifade edebilecekleri öneri bölümü de eklenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre “uygun” için 1, “kısmen

uygun (düzeltme)” için 0 ve “uygun değil” için -1 verilerek puanlanmıştır. Uzmanlardan dönen formlarda her maddenin olası seçeneklerine kaç uzman tarafından onay verildiği saptanmaya çalışılmıştır. Lawshe (1975; akt. Yurdugül, 2005) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları doğrultusunda maddeler için kapsam geçerlik seviyesi aşağıdaki hesaplama yöntemiyle elde edilmiştir.

$$\text{Kapsam Geçerlik Oranı} = \frac{\text{Gerekli Diyen Uzman Sayısı}}{\text{Maddeye İlişkin Görüş Bildiren Uzman Sayısı}} - 1$$

Kapsam geçerlik oranı 0.80’in altında olan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmış ve umut duygusu boyutu 7 madde, hayal kırıklığı duygusu boyutu ise 5 madde olmak üzere 2 boyutu içeren 12 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

3.4.2.5. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Davranış bilimlerinde araştırmacıların bireyler veya gruplar arasında değişkenliğini incelediği, anlamaya ve bunun sonucunda açıklamaya çalıştığı değişken, bireylerin davranışlarıdır. Bireylerin davranışlarını kestirmedeki başarı büyük ölçüde ölçme aracının geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2017). Geçerlik, bir ölçeğin ölçülmesi istenen şeyi ölçme derecesidir. Bu amaç ile araştırmada “Ölçekte yer alan sorularla gerçekten ölçmeyi amaçladığımız şeyi ölçebilir miyiz?” sorusunu yöneltmek gerekir (Peter, 1981; akt. Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007). Bu doğrultuda, ölçme aracının geliştirildiği konuda hedefe yönelik olmasının gerekliliği ifade edilebilir (Balcı, 2009). Güvenirlik ise, bir ölçeğin ölçmek istediği şeyi istikrarlı ve tutarlı bir şekilde ölçme derecesi olup (Peter, 1979; akt. Altunışık ve diğerleri, 2007) geçerlik için ön şart niteliğindedir.

3.4.2.5.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin geçerlik çalışmaları

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde öncelikle kapsam geçerliği uygulaması yapılmış ardından yapılacak faktör analizleri için örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Belirlenen farklı örneklem gruplarına açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ölçme aracı sırasıyla uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile ölçeğin yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine yer verilmiştir. Öncelikle faktör analizi için örneklem uygunluğuna (Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi) bakılmıştır. Örneklem uygunluğu doğrulanan ölçek için faktör yapısının belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Faktör yapısını belirlemek amacıyla boyutların özdeğerleri ile açıkladıkları varyans yüzdelerine bakılmış ve çizgi grafiği incelenmiştir. Daha sonra ise faktör maddelerinin belirlenmesi kapsamında faktör yükü değerleri hesaplanan ölçek doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

3.4.2.5.1.1. Kapsam geçerliği

Birçok maksatla kullanılan ölçme araçlarının ölçülmesi istenen davranışları sorgulamada yeter nitelikte olması beklenir. Bu bağlamda kapsam geçerliği bir başka ifadeyle içerik geçerliği ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini ölçmede ne derece temsil ettiği ile ilgilidir. Bu geçerlik türü, konuları ve yoklanacak davranışları belli olan başarı testlerini geliştirmede başlangıç noktası olup nihayetinde kapsam geçerliğinde “Test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıyor mu?” sorusunun yanıtı aranır. Daha sonra ise her bir maddenin önceden tanımlanmış davranışları ölçmede yeter nitelikte veya uygunlukta bir soru olup olmadığına bakılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Kapsam geçerliği için özetle, ölçek maddelerinin temsil yeteneğinin nasıl olduğu ve bu maddelerin ölçülen konu ile ne kadar ilişkili olduğu sorularına yanıt aranır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Bu bilgiler doğrultusunda yapılan değerlendirmeler ile kapsam geçerlik oranı 0.80’in altında kalan maddelerin çıkarılması sonucunda geriye kalan 12 maddelik (7 madde umut duygusu boyutu, 5 madde hayal kırıklığı duygusu boyutu)

deneme formunun hedef kitle tarafından dilsel olarak değerlendirilmesi, varsa anlaşılmayan maddelerin düzeltilmesi işlemine geçilmiştir. Bunun için örneklem grubunun dışında kalan 29 kişilik öğretmen grubundan (7 Türkçe öğretmeni, 4 Matematik öğretmeni, 4 Sosyal Bilgiler öğretmeni, 3 Fen Bilimleri öğretmeni, 2 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, 2 Teknoloji ve Tasarım öğretmeni, 2 Beden Eğitimi öğretmeni, 2 Müzik öğretmeni, 1 Bilişim Teknolojileri öğretmeni, 1 Görsel Sanatlar öğretmeni, 1 Özel Eğitim öğretmeni) aday boyutlar olan umut ve hayal kırıklığı duyguları ile ilgili görüş istenmiştir. Uygulama, yüz yüze yapılan görüşmeler ile desteklenmiş olup katılımcılardan bilhassa hiç anlaşılmayan veya anlaşılmasında güçlük yaşanan maddeleri belirtmeleri istenilmiştir. Katılımcılardan gelen dönütler neticesinde Umut Duygusu (7 madde) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (5 madde) boyutlarını içeren maddelerin tümünün (n=12) anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. Umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarındaki maddeler, öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinde olduğu gibi 4'lü Likert tipinde oluşturulmuştur. Maddeler “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Katılıyorum (3)”, “Kesinlikle katılıyorum (4)” şeklinde derecelendirilmiştir.

3.4.2.5.1.2. Faktör analizleri (AFA ve DFA) için örneklem

Dilsel eşdeğerlik çalışması tamamlanan kaygı, gurur, haz alma, öfke duyguları ile araştırma kapsamında geliştirilmesi hedeflenen umut ve hayal kırıklığı duygularını içeren 6 boyutlu ve 27 maddeli taslak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için deneme uygulaması, uygulama alanı dışında kalan Batman ilindeki 15 ortaokulda (Adem İlkılıç O.O, Beşiri Değirmenüstü O.O, Cengiz Topel O.O, Cumhuriyet O.O, Fatih O.O., Gültepe O.O., Hasankeyf O.O, Hasankeyf İ.H.O.O, Karaköy O.O, Kültür O.O, Mehmet Emin Şimşek İ.H.O.O, Metin Bostancıoğlu O.O., Milli Eğitim Vakfı O.O., Saklı O.O., 19 Mayıs O.O.) görevli 410 öğretmene 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Nisan-Mayıs 2017 tarihlerinde dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan 332 ölçekten istatistikî anlamda kullanılmayacak durumda olan ölçekler çıkarılarak 318 ölçek ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için deneme uygulaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Haziran 2017 tarihinde yapılmıştır. Uygulama alanı dışında kalan Balıkesir ili Gönen ilçesinde görevli öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin “*Öğretmenlerin Mesleki Çalışmaları*” başlığında yer alan 38. maddenin, üçüncü fıkrasının, (c) bendi (Resmî Gazete, 2014) uyarınca dönem sonu seminer çalışmalarına Bolu ilinde katılan Türkiye’nin farklı şehirlerinde görev yapan 448 öğretmene doğrulayıcı faktör analizi için ölçek dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan 411 ölçekten istatistikî anlamda kullanılmayacak durumda olan ölçekler çıkarılarak 405 ölçek ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünü belirleme hususunda literatürde farklı görüşler bulunmakla birlikte ilişkilerin güvenilir şekilde kestirilebilmesini sağlayacak büyüklükte bir örneklem büyüklüğünün olması oldukça önemlidir (Büyüköztürk, 2002). Literatür incelendiğinde örneklem büyüklüğünün bazı yazarlar (Child, 2006; Hair, Andreson, Tahtam ve Black, 1998; Jeong, 2004; Kline, 1994; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Tavşancıl, 2002) tarafından madde sayısının katı olarak, bazı yazarlar (Comrey ve Lee, 1992) tarafından ise katılımcı sayısı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Child (2006), örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiğini ifade ederken Tavşancıl (2002) ise alınacak örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az 5 katı, hatta 10 katı civarında olması gerektiği ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğünün saptanmasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Jeong’a (2004) göre her madde için 5 kişiden fazla olması gerektiği Hair ve diğerlerine (1998) göre ise verilerin normal dağılım göstermesi için ölçekte yer alan her bir parametrenin en az 10 cevaplayıcı tarafından cevaplanması gerekmektedir. Genel olarak örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5-10 katı kadar olması istenmektedir (Kline, 1994; Pett ve diğerleri, 2003). Örneklem büyüklüğünde katılımcı sayısını dikkate alan Comrey ve Lee (1992) ise faktör analizi yapılacak bir çalışma grubunun büyüklük ölçütünü; “50” çok kötü, “100” kötü, “200” orta, “300” iyi, “500” çok iyi ve “1000 ve fazlası” mükemmel olarak belirtmişlerdir.

Literatürdeki bilgiler ışığında 27 maddelik taslak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (318 katılımcı) ile doğrulayıcı faktör analizi (405 katılımcı) için örneklem büyüklüğünün hem madde sayısının katı olarak hem de katılımcı sayısı olarak yeterli olduğu söylenebilmektedir.

3.4.2.5.1.3. Yapı geçerliği

Ölçülmesi talep edilen kuramsal yapıya ait belirtilerin doğruluğunun bilimsel olarak açıklanması, önceden kabul edilen muhtemel sebep-sonuç ilişkilerinin sınanması yapı geçerliği olarak ifade edilmektedir (Karasar, 1984; Uysal, 1975; akt. Balcı, 2009). Yapı geçerliği, soyut bir kavramı başka bir diğer deyişle faktörü doğru bir şekilde ölçebilme derecesini göstermekte olup (Büyüköztürk, 2017) sosyal bilimlerde yapı geçerliğini sınamak maksadıyla faktör analizi yapılmaktadır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013).

Faktör analizi (FA), birbiriyle ilişkili olan çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir. Faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki esas yönetime ayrılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA), değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya, teori üretmeye yönelik bir uygulama söz konusu iken, doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önceden tespit edilen bir hipotezin sınanması söz konusudur (Büyüköztürk, 2002).

3.4.2.5.1.3.1. Faktör analizi için örneklem uygunluğu / Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi

Toplanan verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu örnekleme yeterliği değerleri olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013). Bu bilgi

doğrultusunda öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin verilerinin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri ile sınanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, örneklem yeterliğini göstermekte olup buradaki yeterlik sayı olarak değil, ilişkiler anlamındadır (Can, 2017). Bartlett Küresellik testi ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde incelemekte ve hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.874
Bartlett's Test of Sphericity	χ^2	4196.119
	df	351
	p	.000

KMO değeri 0 ile 1 arasında değişir ve KMO'nun 1 değerini alması değişkenlerin birbirlerini mükemmel bir şekilde ve hatasız tahmin edebileceğini gösterirken (Durmuş ve diğerleri, 2013) 0.50 ile 1 arası KMO değerleri ise kabul edilebilir değer olarak değerlendirilir. 0.50'nin altındaki KMO değerleri ise faktör analizinin söz konusu veri seti için uygun olmadığını göstergesidir. Ancak, her ne kadar 0.50 ve üstü KMO değerleri kabul edilebilir değer olarak değerlendirirse de genel olarak araştırmacılarca tatminkar olarak düşünülen asgari KMO değeri 0.70'dir (Malhotra, 1996; akt. Altunışık ve diğerleri, 2007). Genel kabul görmüş KMO değerleri; 0.80 ve yukarısı mükemmel; 0.70 ve 0.80 arası iyi; 0.60 ve 0.70 arası orta; 0.50 ve 0.60 arası kötü; 0.50'den aşağısı ise kabul edilemez şeklindedir (Durmuş ve diğerleri, 2013). Tablo 3.13 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .874 olarak bulunduğu ve bu değer Durmuş ve diğerlerinin (2013) derecelendirmelerine göre mükemmel olarak ifade edilebileceği söylenebilir. Bartlett Küresellik Testi'nin sonucu da ($\chi^2=4196.119$; $p=.000$) anlamlı çıkmıştır. Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun anlamlı çıkması puanların normalliğinin de bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2017). Hem Kaiser-Meyer-

Olkin (KMO) değeri hem de Bartlett Küresellik Testi verileri öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

3.4.2.5.1.3.2. Faktör yapısının belirlenmesi

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, faktörleştirme tekniği olarak anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan ve uygulamada yaygın olarak kullanılan temel bileşenler analizinden (TBA) yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

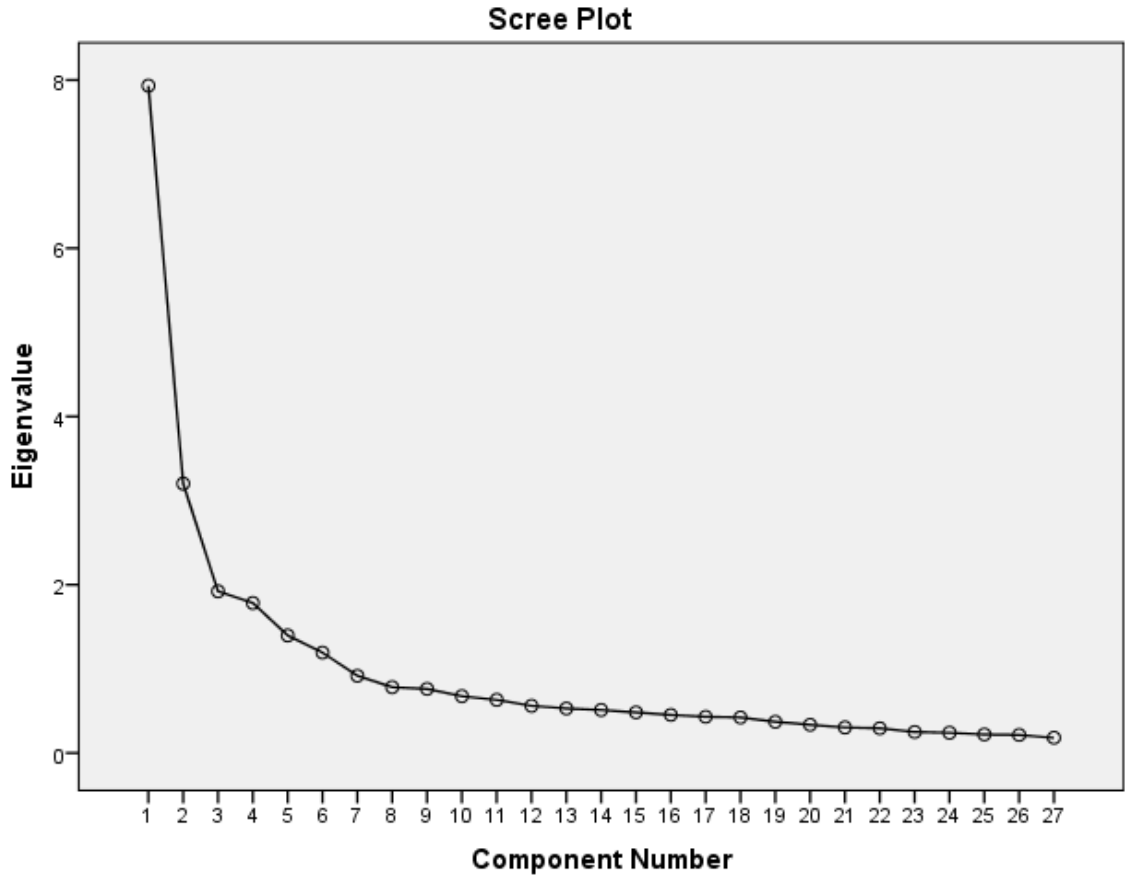
Faktör yapısının belirlenmesindeki temel hedef, değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek seviyede temsil edecek az sayıda faktör elde etmektir. Ölçme aracında elde edilecek faktör sayısı ile ilgili çeşitli kriterler söz konusudur (Kalaycı, 2010; Nakip, 2003; Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2002; akt. Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin maddeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için özdeğer ve varyans yüzdeleri ile yamaç birikinti grafiği (çizgi grafiği) kriterlerinden yararlanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin özdeğer ve varyans yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 3.14’te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutlarının özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Açıklanan Varyans		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	7,933	29,381	29,381	4,193	15,529	15,529
2	3,202	11,859	41,240	2,967	10,989	26,518
3	1,923	7,121	48,361	2,826	10,468	36,986
4	1,783	6,603	54,964	2,817	10,433	47,419
5	1,397	5,174	60,138	2,643	9,790	57,209
6	1,193	4,419	64,557	1,984	7,348	64,557

Özdeğer, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada ve önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, genel olarak özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük faktörler önemli faktörler olarak ele alınır (Büyüköztürk, 2017). Tablo 3.14'teki özdeğer analizi sonucunda öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin özdeğeri 1'den büyük altı boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Faktör sayısını belirlemek için dikkat edilmesi gereken bir diğer veri de açıklanan varyanstır. Açıklanan varyans, faktör analizince açıklanan toplam varyansın her bir faktöre açıklanan bölümünü ifade etmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007). Birinci boyutun toplam varyansın %15,529'unu, ikinci boyutun toplam varyansın %10,989'unu, üçüncü boyutun toplam varyansın %10,468'ini, dördüncü boyutun toplam varyansın %10,433'ünü, beşinci boyutun toplam varyansın %9,790'ını, altıncı boyutun ise toplam varyansın %7,348'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Altı boyutun ölçekteki toplam varyansın %64,557'sini açıklamakta olduğu görülmektedir. Tek faktörlü ölçme araçlarında açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli olarak görülebilir. Ancak birden çok faktöre sahip ölçme araçlarında ise açıklanan varyansın daha da fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2017). Çünkü varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olur. Varyans oranının sosyal bilimlere ait alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu bilgiler ışığında 6 faktöre sahip olan öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin toplam varyansının (%64,557) yeterli olduğu söylenebilir.

Faktör sayısını belirleyebilmek için dikkat edilmesi gereken bir başka ölçüt de çizgi grafiğidir. Çizgi grafiği, faktörler ve özdeğerleri içeren bir grafik olup her bir faktörün açıklama yeteneğini göstermektedir. Çizgi grafiğine bakılarak faktör sayısına karar verilebilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007).



Grafik 3.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği özdeğer çizgi grafiği

Özdeğerlerin bileşenlere göre değişimi incelendiğinde (Grafik 3.1) çizginin eğiminde açık bir şekilde azalma gerçekleştiği ve özdeğerlerin daha dengeli bir konuma geçerek azalmaya başladıkları kırılma noktasının 6 olduğu görülmektedir. Çizgi grafiği sonuçları ile özdeğer ve varyans analizi sonuçlarının örtüştüğü görülmekte olup faktör sayısının belirlenmesi çalışmaları neticesinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin altı faktöre sahip olacağı söylenebilir.

3.4.2.5.1.3.3. Faktör maddelerinin belirlenmesi

Ölçme aracının kaç faktörden oluştuğu tespit edildikten sonra faktörlerde yer alacak değişken sayısı ve değişkenlerin bu faktörlere dağılımı belirlenir (Nakip, 2003). Bu doğrultuda özdeğer ve varyans yüzdeleri ile çizgi grafiğinden yararlanarak faktör

sayısı 6 olarak belirlenen ölçeğin 27 maddesinin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Faktörler altında yer alan maddelerin saptanması sırasında maddelerin her bir faktör için aldıkları faktör yüklerine bakılır (Durmuş ve diğerleri, 2013). Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayısı olup (Büyüköztürk, 2017) değişkenlerin her faktördeki ağırlığını göstermektedir. Birer korelasyon katsayısı olan faktör yük değerleri, ölçekte yer alan değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkinin düzeyini gösterir. Herhangi bir değişkenin herhangi bir faktörle çok kuvvetli bir korelasyon ilişkisi varsa, değişken söz konusu o faktörün üyesi demektir (Nakip, 2003). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinde yer alan maddelerin hangi faktörle kuvvetli korelasyonun olduğu, faktör yük değerlerinin asgari kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı döndürülmüş bileşenler matrisi aracılığıyla incelenmiştir. Dik döndürme yaklaşımlarından olan Varimax dik döndürme yöntemi, ölçme aracındaki değişken sayısını azaltma yöntemiyle en az madde ile en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracını geliştirmek için kullanılmaktadır (Can, 2017).

Tablo 3.15'te yapılan faktör analizi neticesinde saptanan madde faktör yük değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.15. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin madde faktör yük değerleri

Madde Numarası	Faktör 1 Kaygı Duygusu	Faktör 2 Gurur Duygusu	Faktör 3			Faktör 5 Umut Duygusu	Faktör 6 Hayal Kırıklığı Duygusu
			Haz Alma Duygusu	Faktör 4 Öfke Duygusu			
1	.715						
2	.855						
3	.770						
4	.728						
5		.789					
6		.785					
7		.809					
8		.624					
9			.806				
10			.752				
11			.788				
12			.719				
13				.711			
14				.802			
15				.766			
16					.627		
17					.705		
18					.773		
19					.807		
20					.748		
21					.708		
22					.609		
23							.734
24							.730
25							.810
26							.644
27							.630

Literatürde madde faktör yük değerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili yazarlar tarafından çeşitli görüşler ifade edilmiştir. Büyüköztürk (2017), madde faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olacağını ifade etmekle birlikte az sayıda madde için faktör yük değeri sınırının 0.30'a kadar indirilebileceğini belirtmiştir. Hwang ve Henry de (1990) yaptıkları araştırmada faktör yük değerleri için

kesme noktasını 0.45 olarak belirlemiş ve faktör yük değerleri 0.45'in altında kalan maddeleri ölçme aracından çıkarmışlardır. Comrey ve Lee ise (1992), madde yük değerlerini kötüden mükemmele doğru sınıflandırmışlardır. Söz konusu bu sınıflamada 0.32 - 0.44 arasındaki faktör yük değerleri kötü, 0.45 - 0.54 arasındaki faktör yük değerleri normal, 0.55 - 0.62 arasındaki faktör yük değerleri iyi, 0.63 - 0.70 arasındaki faktör yük değerleri çok iyi, 0.70 ve üzeri arasındaki faktör yük değerleri ise mükemmel olarak kabul edilmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmada maddelerin faktör yük değerlerinin alt sınırı 0.45 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğindeki maddelerin faktör yükleri incelendiğinde (Tablo 3.15) tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45'ten yüksek olduğu görülmekte olup bu sonuç ölçme aracında yer alan tüm maddelerin yeterli faktör yüküne sahip oldukları anlamına gelmektedir. Comrey ve Lee'nin (1992) yapmış oldukları sınıflama dikkate alındığında ise öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğindeki 22 maddenin mükemmel, 2 maddenin çok iyi ve 3 maddenin ise iyi olarak kabul edilebilir düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, her bir faktör altında en az üç değişkenin/maddenin toplanması gerekliliğinin de (Gürbüz ve Şahin, 2016) tüm faktörlerde sağlandığı görülmektedir. Tablo 3.16'da yapılan faktör analizi neticesinde saptanan altı boyuta ve bu boyutlarda yer alan maddelere yer verilmiştir.

Tablo 3.16. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda oluşan boyutları ve bu boyutlardan yük alan maddeler

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1.Kaygı Duygusu	4	1, 2, 3, 4
2.Gurur Duygusu	4	5, 6, 7, 8
3.Haz Alma Duygusu	4	9, 10, 11, 12
4.Öfke Duygusu	3	13, 14, 15
5.Umut Duygusu	7	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
6.Hayal Kırıklığı Duygusu	5	23, 24, 25, 26, 27

Tablo 3.16 incelendiğinde açıklayıcı faktör analizi sonucunda öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Kaygı Duygusu (4 madde), Gurur Duygusu (4 madde), Haz Alma Duygusu (4 madde), Öfke Duygusu (3 madde), Umut Duygusu (7 madde), Hayal Kırıklığı Duygusu (5 madde) olmak üzere 6 boyut ve 27 maddeden oluştuğu görülmektedir.

3.4.2.5.2. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları

Ölçme araçlarının güvenilirlik çalışmalarında kullanılan başlıca güvenilirlik türleri arasında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu yer almaktadır (Büyüköztürk, 2017). Bu bilgi doğrultusunda araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile madde-toplam puan korelasyonu incelenmiştir.

3.4.2.5.2.1. Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı

Herhangi bir ölçmenin geçerli olarak sayılabilmesinin temel şartı güvenilir olmasıdır (Karasar, 2006). Ölçme sonuçlarına göre verilecek yargıların doğruluğu söz konusu ölçme aracının güvenilirliği ile çok yakından ilgilidir. Çünkü ölçme aracı bir uygulamadan bir başka uygulamaya kararlı ve tutarlı bir şekilde neticeler vermiyorsa veya ölçme aracında yer alan maddeler ölçülmesi istenen niteliği ölçmede yeterli duyarlılığa sahip değil ise söz konusu ölçme aracından elde edilen verilere göre verilecek yargıların doğru ve isabetli olma ihtimali de düşüktür (Nartgün, 2001). Bu sebeple araştırmada güvenilirlik çalışmaları kapsamında ilk olarak ölçme aracının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha, maddeler arası korelasyona bağlı uyum değeri olup faktör altındaki maddelerin toplamdaki güvenilirlik derecesini göstermekte (Durmuş ve diğerleri, 2013) ve 0 ile 1 arasında değer almaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2007). Tablo 3.17 öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3.17. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutlarına ve ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Cronbach's Alpha (α)
1.Kaygı Duygusu	.801
2.Gurur Duygusu	.839
3.Haz Alma Duygusu	.896
4.Öfke Duygusu	.749
5.Umut Duygusu	.875
6.Hayal Kırıklığı Duygusu	.795
Ölçek Toplamı	.899

Tablo 3.17 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin her boyutunun ve toplamının kendi iç tutarlılığına bakıldığı görülmektedir. Altı boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık analizine göre; 1.boyut .801, 2.boyut .839, 3.boyut .896, 4.boyut .749, 5.boyut .875, 6.boyut .795 olarak hesaplanmış olup ölçeğin toplamının iç tutarlılığının ise .899 olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlık katsayısı hesaplamasında Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ölçme aracının güvenirliği için yeterli görülmekte ve bu değere sahip ölçme aracının güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin tüm boyutlarının ve ölçeğin toplamının güvenilir değerler aldığını söylemek mümkündür. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplamasından sonra güvenirlik çalışmalarında kullanılan ve başlıca güvenirlik türleri arasında gösterilen madde-toplam puan korelasyon hesaplamasına geçilmiştir.

3.4.2.5.2.2. Madde-toplam korelasyonları

Ölçme aracındaki maddelerden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi madde-toplam korelasyonu açıklar. Madde-toplam korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2017). Ölçme aracındaki maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0.30 ve üstünde olmasının yeterli olacağı ve bu maddelerin iyi maddeler olduğu belirtilmektedir

(Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısından sonra hesaplanan düzeltilmiş madde toplam korelasyonu Tablo 3.18'de incelenmiştir.

Tablo 3.18. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu

Madde Numarası ve Ait Olduğu Boyutu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Numarası ve Ait Olduğu Boyutu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1- Kaygı Duygusu	.520	15-Öfke Duygusu	.592
2- Kaygı Duygusu	.755	16-Umut Duygusu	.566
3- Kaygı Duygusu	.643	17-Umut Duygusu	.615
4- Kaygı Duygusu	.568	18-Umut Duygusu	.732
5-Gurur Duygusu	.623	19-Umut Duygusu	.773
6-Gurur Duygusu	.722	20-Umut Duygusu	.650
7-Gurur Duygusu	.715	21-Umut Duygusu	.679
8-Gurur Duygusu	.634	22-Umut Duygusu	.582
9-Haz Alma Duygusu	.787	23-Hayal Kır. Duy.	.551
10-Haz Alma Duygusu	.724	24-Hayal Kır. Duy.	.582
11-Haz Alma Duygusu	.813	25-Hayal Kır. Duy.	.659
12-Haz Alma Duygusu	.756	26-Hayal Kır. Duy.	.558
13-Öfke Duygusu	.502	27-Hayal Kır. Duy.	.529
14-Öfke Duygusu	.642		

Tablo 3.18 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinde yer alan Kaygı Duygusu boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonları .520 ile .755 arasında, Gurur Duygusu boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonları .623 ile .722 arasında, Haz Alma Duygusu boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonları .724 ile .813 arasında, Öfke Duygusu boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonları .502 ile .642 arasında, Umut Duygusu boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonları .566 ile .773 arasında ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonları ise .529 ile .659 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk'ün (2017) ve Tavşancıl'ın (2002) madde toplam korelasyonu için 0.30 ve üstünün kabul edilebilir değer olarak ifade ettikleri göz önüne alındığında öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinde yer alan 27 maddenin tümünün arzu edilen madde-toplam korelasyon değerinin üstünde değerler aldığı ve iyi

maddeler olduğu söylenebilir. Elde edilen değerler öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.2.5.2.3. Boyutlar arası korelasyon

Korelasyon, iki veri seti arasındaki ilişkinin yönünü ve niceliğini belirten istatistiksel bir uygulama olup bu uygulamanın nihayetinde, korelasyon katsayısı olarak isimlendirilen ve -1 ile +1 arasında değişen değerler alan bir netice elde edilir (Can, 2017). Korelasyon katsayısı “r” harfi ile gösterilmektedir (Durmuş ve diğerleri, 2013). Bu katsayının negatif değerler alması negatif korelasyona işaret etmekte; değişkenin birinin artarken diğerinin azalması anlamına gelmektedir. Korelasyon katsayısının pozitif bir değer alması ise pozitif korelasyona işaret etmekte; değişkenlerin her ikisinin birlikte arttığını ya da azaldığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0 olması ya da sıfıra çok yakın değerler alması iki değişken arasındaki ilişkinin olmadığı ya da yok denecek kadar az olduğu anlamına gelirken anlamlılık değerinin 0,05’ten küçük olması ($p < 0.05$) iki değişken arasında ilişkinin anlamlı olduğunu; anlamlılık değerinin 0,05’ten büyük olması ise ($p > 0.05$) anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir (Kilmen, 2015). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 3.19’da sunulmuştur.

Tablo 3.19. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları

Boyutlar		Kaygı Duygusu	Gurur Duygusu	Haz Alma Duygusu	Öfke Duygusu	Umut Duygusu	Hayal Kırıklığı Duygusu
Kaygı Duygusu	r p	1.00					
Gurur Duygusu	r p	-.193**	1.00				
Haz Alma Duygusu	r p	-.192**	.554**	1.00			
Öfke Duygusu	r p	.295**	-.166**	-.309**	1.00		
Umut Duygusu	r p	-.225**	.456**	.581**	-.294**	1.00	
Hayal K. Duygusu	r p	.383**	-.220**	-.267**	.396**	-.237**	1.00

**p<0.01

Tablo 3.19 incelendiğinde Kaygı Duygusu ile Öfke Duygusu ($r=.295$; $p<.000$), Kaygı Duygusu ile Hayal Kırıklığı Duygusu ($r=.383$; $p<.000$), Gurur Duygusu ile Haz Alma Duygusu ($r=.554$; $p<.000$), Gurur Duygusu ile Umut Duygusu ($r=.456$; $p<.000$), Haz Alma Duygusu ile Umut Duygusu ($r=.581$; $p<.000$), Öfke Duygusu ile Hayal Kırıklığı Duygusu ($r=.396$; $p<.000$) boyutları arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilirken Kaygı Duygusu ile Gurur Duygusu ($r=-.193$; $p<.001$), Kaygı Duygusu ile Haz Alma Duygusu ($r=-.192$; $p<.001$), Kaygı Duygusu ile Umut Duygusu ($r=-.225$; $p<.000$), Gurur Duygusu ile Öfke Duygusu ($r=-.166$; $p<.003$), Gurur Duygusu ile Hayal Kırıklığı Duygusu ($r=-.220$; $p<.000$), Haz Alma Duygusu ile Öfke Duygusu ($r=-.309$; $p<.000$), Haz Alma Duygusu ile Hayal Kırıklığı Duygusu ($r=-.267$; $p<.000$), Öfke Duygusu ile Umut Duygusu ($r=-.294$; $p<.000$), Umut Duygusu ile Hayal Kırıklığı duyugusu ($r=-.237$; $p<.000$) boyutları arasında ise negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca, elde edilen bu korelasyon değerleri açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile belirlenen faktörlerin (boyutların) ayrı birer yapı oluşturduğu neticesini de göstermektedir.

3.4.2.5.3. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için deneme uygulaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Haziran 2017 tarihinde yapılmıştır. Uygulama alanı dışında kalan Balıkesir ili Gönen ilçesinde görevli öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin “*Öğretmenlerin Mesleki Çalışmaları*” başlığında yer alan 38. maddenin, üçüncü fıkrasının, (c) bendi (Resmî Gazete, 2014) uyarınca dönem sonu seminer çalışmalarına Bolu ilinde katılan Türkiye’nin farklı şehirlerinde görev yapan 448 öğretmene doğrulayıcı faktör analizi için öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan 411 ölçekten istatistikî anlamda kullanılmayacak durumda olan ölçekler atılarak 405 ölçek ile doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır.

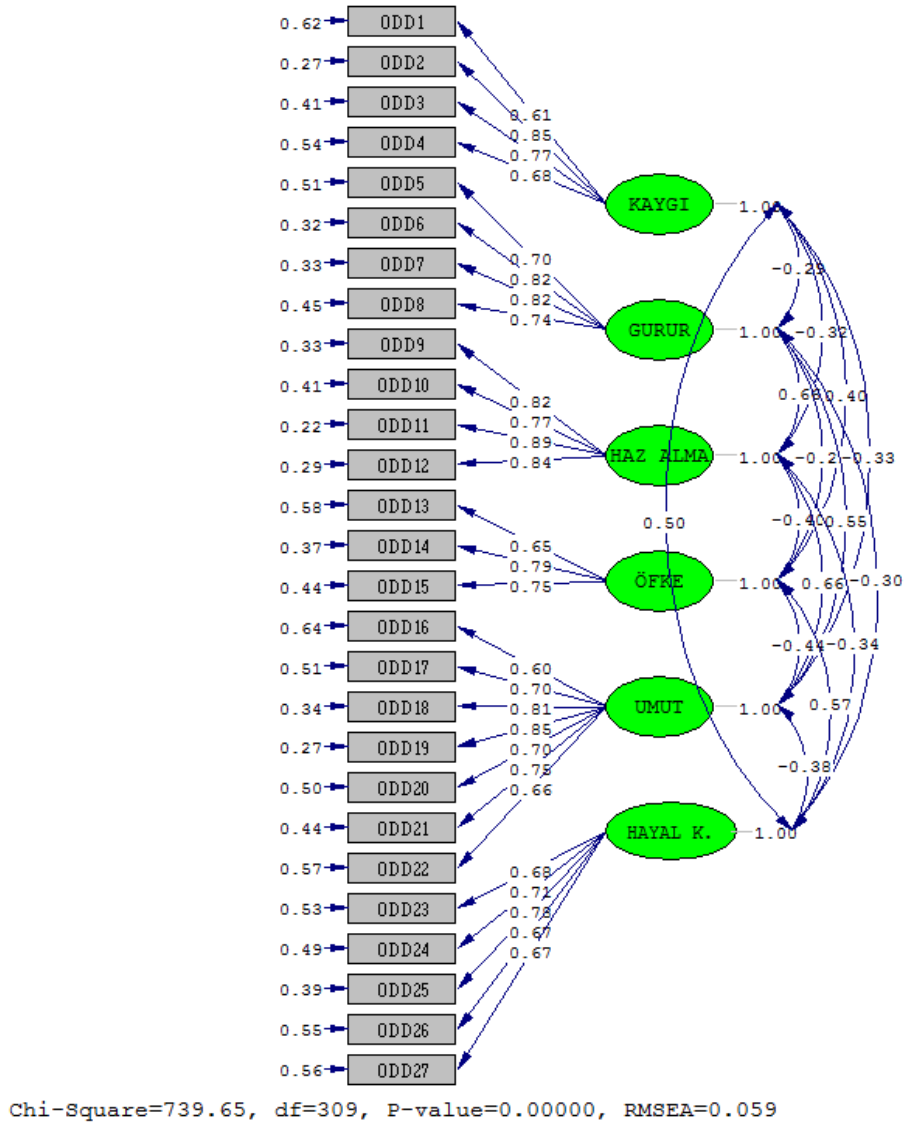
Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda altı faktör altında toplandığı tespit edilen öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çünkü kültürler arası yapıların karşılaştırılmasında doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) tercih edilmesi gerekmektedir. Söz konusu bu yapılarda belirli bir teorik temele dayanarak oluşturulmuş ve ölçme aracının faktör sayısı ile bu faktörlerin arasındaki ilişkinin açık olduğu modellerin doğrulanması söz konusudur (Watkins, 1989; akt. Karakuş, Yıldırım ve Büyüköztürk, 2016). Açımlayıcı faktör analizi ile önceden belirlenen faktörler doğrulayıcı faktör analizi ile test edilir. Doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliğini sınamak için kullanılan bir test yöntemi olup gözlenebilir faktörler ile gerçek verilerin uyumunu aramaktadır. Kuramsal yapıların test edilmesi için gerekli bir uygulama olan doğrulayıcı faktör analizinde birçok uyum indeksi incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Çokluk ve diğerleri, 2012; Şimşek, 2007). Araştırmada uyum indeksleri olarak Ki-Kare (χ^2) - İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness), GFI - İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index), AGFI - Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI - Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index), NFI - Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index), NNFI - Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index), IFI - Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index), RFI - Göreli Uyum İndeksi (Relative Fit

Index), RMSEA - Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation), RMR - Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residual), SRMR - Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual) göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu incelendiğinde (Şekil 3.1) ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değerinin $\chi^2=739.65$, $sd=309$, $p=0.00$ şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler oranlandığında χ^2 / sd ($\chi^2=739.65 / sd=309$) sonuç 2.39 olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bu sonucun 3'ün altında olması ki-kare uyumunun mükemmel olduğu şeklinde yorumlanabilmesini sağlamaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012). Araştırmada GFI (iyilik uyum indeksi) 0.88; AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi) 0.85; CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) 0.97; NFI (normlaştırılmış uyum indeksi) 0.95; NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi) 0.97; IFI (fazlalık uyum indeksi) 0.97; RFI (görelî uyum indeksi) 0.95 olarak tespit edilmiştir. Sümer'e (2000) göre GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, IFI ve RFI uyum indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90; mükemmel uyum değeri ise 0.95 ve üstü değerler olarak kabul edilmektedir. Ancak bazı yazarlar (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; akt. Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004) GFI değerinin 0.85, AGFI değerinin 0.80'in üstünde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin GFI (0.88) ve AGFI (0.85) uyum iyiliği değerlerinin yeterli; CFI (0.97), NFI (0.95), NNFI (0.97), IFI (0.97) ve RFI (0.95) uyum iyiliği değerlerinin ise mükemmel olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA değeri (yaklaşık hataların ortalama karekökü) 0.059 olarak tespit edilmiştir (Şekil 3.1). RMSEA değerinin 0.08 ve altında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilirken 0.05 ve altında olması ise mükemmel uyum olarak değerlendirilir (Şimşek, 2007). Çokluk ve diğerlerine (2012) göre de RMSEA'nın 0.08'den küçük olması uyumun iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bilgiler ışığında ölçeğin RMSEA değerinin (0.059) iyi olduğu söylenebilir. Araştırmada RMR değeri (ortalama hataların karekökü) 0.024 olarak bulunmuştur. RMR değerinin 0.10'dan

düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Andersen ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve diğerleri, 1988; akt. Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda RMR değeri 0.024 olan ölçeğin gerçek verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Uyum indeksi olarak bakılan bir başka değer de SRMR (standardize edilmiş ortalama hataların karekökü) değeridir. Browne ve Cudeck (1993), SRMR değerinin 0.05'ten düşük olmasını mükemmel, 0.05 ile 0.08 arasında bir değer almasını da kabul edilebilir olarak ifade etmiştir. Araştırmada SRMR değeri 0.048 olarak bulunmuş olup bu sonuç Browne ve Cudeck (1993) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre mükemmel olarak ifade edilebilir. Ayrıca şekil 3.1 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğindeki maddelere ilişkin korelasyon katsayıları Kaygı Duygusu boyutunda 0.61 ile 0.85; Gurur Duygusu boyutunda 0.70 ile 0.82; Haz Alma Duygusu boyutunda 0.77 ile 0.89; Öfke Duygusu boyutunda 0.65 ile 0.79; Umut Duygusu boyutunda 0.60 ile 0.85; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise 0.67 ile 0.78 arasında değiştiği görülmektedir. Kabul edilebilir korelasyon katsayısının 0.30 olduğu düşünüldüğünde boyutlara ait söz konusu bu korelasyon sonuçlarının yüksek bir ilişkiyi gösterdiği söylenebilir. Nihayetinde, DFA ile elde edilen tüm bu uyum indeksi değerleri öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğine ait olan modelin yeterli uyum iyiliğine ve tutarlılığa sahip olduğunu açıkça göstermektedir.



Şekil 3.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu

Açımlayıcı faktör analizi ile öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin 6 faktör ve 27 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile de daha önceden tespit edilen bu sonuç sınanmış ve ölçeğin 6 faktör ve 27 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır.

3.4.3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği

Literatür taramasında, iş performansının daha çok görev performansı ve bağlamsal performans olmak üzere iki unsura dayalı olarak ölçülmüş olduğu (Greenslade ve Jimmieson, 2007; Hanif ve Pervez, 2004; Johari ve Yahya, 2012; Kennedy ve diğerleri, 2001; Motowildo ve diğerleri, 1997; Yusoff ve diğerleri, 2014; akt. Bhat ve Beri, 2016) farklı organizasyonların dinamik çalışma ortamları nedeniyle iş performansının vazgeçilmez bir unsuru olan uyumsal performansın ise ihmal edilmiş olduğu görülmektedir (Pulakos ve diğerleri, 2000; Smith ve diğerleri, 1997; akt. Bhat ve Beri, 2016).

Araştırmada Bhat ve Beri (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Teachers Perceived Job Performance Scale (TPJP)” ölçeğinin “Adaptive Performance (Uyumsal Performans)” alt ölçeği kullanılmış olup söz konusu bu alt ölçeğin (uyumsal performans) araştırmada kullanılması için sorumlu yazardan gerekli izin alınmıştır (Ek 3). Uyumsal performans ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert olarak oluşturulan ölçek “Her zaman (5), Sık sık (4), Ara sıra (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1)” şeklinde derecelendirilmiştir.

3.4.3.1. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışmaları

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında öncelikle dil uyarlaması çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği, ölçeğin orijinal dilinde yetkin uzmanlar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzman görüşleri alınarak geri çeviri yöntemine geçilmiş ve ölçek Türkçeden İngilizceye çevrilerek tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Dil uyarlaması ve uzman görüşlerinin alınması çalışmalarından sonra ise ölçeğin İngilizce ve Türkçe değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi ve t-testi yapılmış, ardından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin istatistiksel anlamda geçerlik ve güvenirliği için faktör analizlerinden (açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi), Cronbach's Alpha tekniklerinden ve korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Ölçeğin, Türk kültürüne uyarlanmasında kullanılacak olan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için ölçekler ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmada, açımlayıcı faktör analizi (AFA) için SPSS for Windows 22.0, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için ise Lisrel 8.72 programları kullanılmıştır.

3.4.3.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin dil uyarlaması çalışması

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin uyarlama çalışması için ölçeğin sorumlu yazarı olan Bhat ile elektronik posta aracılığıyla iletişim sağlanmış ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans alt ölçeğinin Türkçeye uyarlanabilmesi için gerekli izin alınmıştır (Ek 3). Ölçek, ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan 6 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzmanlardan görüş almak amacıyla Türkçeye çevrilmiş olan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği orijinal madde, çevrilmiş madde, yapılacak öneri şeklinde bir yapıya kavuşturularak uzmanlara (Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Uzman Öğretmen Nuran ADIYAMAN) dağıtılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ölçek maddeleri gözden geçirilmiş ve aday Türkçe form elde edilmiştir. Aday Türkçe form oluşturulduktan sonra özgün ölçekle dilsel olarak eşdeğer olup olmadığını belirleme işlemine geçilmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini belirlemek amacıyla iki yöntemden yararlanılmıştır. Bu yöntemlerden ilki geri çeviri yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Geri çeviri yöntemi kapsamında ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan ve ölçeği daha önce hiç görmemiş 5 uzmandan (Dr. Öğretim Üyesi/1, İngilizce öğretim görevlileri/3, İngilizce öğretmeni/1) ölçeği Türkçeden İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ölçeklerin orijinal yapısı ile geri çeviri ile elde edilen yapısı arasında uyum ve tutarlılık olduğu görülmüştür. Geri çeviri işleminden sonra dilsel eşdeğer form işlemine geçilmiştir.

Dilsel eşdeğer form işlemi, ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini belirlemek amacıyla uygulanan ikinci yöntemdir. Dilsel eşdeğer form işleminde, ölçeğin orijinalinde kullanılmış olan dili iyi konuşan bir gruba orijinal ve uyarlanmış formlar ayrı zamanlarda iki kez uygulanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Bu bilgi doğrultusunda İngilizce ve Türkçe formlar Bolu ili merkez ilçede görev yapan 27 İngilizce öğretmeni tarafından iki hafta ara ile doldurulmuştur. Uygulama neticesinde elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılarak dilsel eşdeğerlilik sonuçlarına ulaşılmaktadır. Uygulamada İngilizce ve Türkçe formlar arası korelasyon ölçeğe ait maddeler ve ölçeğin toplam puanı olmak üzere iki şekilde hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin maddelerine (n=18) ilişkin dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları Tablo 3.20’de sunulmuştur.

Tablo 3.20. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin maddelerine ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu

Madde	r
1	.849**
2	.793**
3	.722**
4	.713**
5	.716**
6	.882**
7	.764**
8	.749**
9	.895**
10	.759**
11	.777**
12	.747**
13	.839**
14	.721**
15	.844**
16	.875**
17	.966**
18	.890**

**p<.01

Tablo 3.20 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin 18 maddesinin tüm İngilizce ve Türkçe ifadeleri arasında yüksek bir ilişkinin

(1.r=.849, 2.r=.793, 3.r=.722, 4.r=.713, 5.r=.716, 6.r=.882, 7.r=.764, 8.r=.749, 9.r=.895, 10.r=.759, 11.r=.777, 12.r=.747, 13.r=.839, 14.r=.721, 15.r=.844, 16.r=.875, 17.r=.966, 18.r=.890) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin bütün maddelerinin (n=18) dilsel eşdeğerlik taşıdığı ifade edilebilmektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin (toplam puan) dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları Tablo 3.21’de gösterilmiştir.

Tablo 3.21. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamına ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu

	1	2
İngilizce	1,00	
Türkçe	.919**	1,00

**p<.01

Tablo 3.21 incelendiğinde öğretmenlerin uyumsal performans ölçeğinin (toplam puan) İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek bir ilişkinin (r=.919) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda korelasyon değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğundan dolayı öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin dilsel eşdeğerlik taşıdığı ifade edilebilmektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) analizi sonucunda dilsel eşdeğerlik taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca t-testi analizi ile ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 3.22’de gösterilmiştir.

Tablo 3.22. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin dilsel eşdeğerlik analizine ilişkin t-testi tablosu

	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği Toplamı	27	-,01440	,12946	26	-,578	,568

*p<0,05

Tablo 3.22 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t-testi ile analiz edilmiş olup yapılan t-testi analizi sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($,568 > 0.05$). Bu sonuçların Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) analizi ile tespit edilen dilsel eşdeğerlik sonuçlarını doğruladığı söylenebilir.

3.4.3.3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği ile ilgili uzman görüşleri

Dilsel eşdeğerlik işlemi tamamlanan ölçek, eğitim yönetimi alanında 6 uzman (Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Prof. Dr. Türkan ARGON, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUĞLU, Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY, Doç. Dr. Kaya YILDIZ) ile ölçme ve değerlendirme alanında 4 uzmana (Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Doç. Dr. İbrahim Alper KÖSE, Doç. Dr. Sevilay KILMEN, Dr. Alperen YANDI) görüş belirtmeleri amacıyla sunulmuştur. Uzmanların görüşlerinin alınabilmesi için 3'lü derecelendirme formu kullanılmıştır. Uzmanların her bir madde için “uygun”, “uygun değil”, “kısmen uygun (düzeltme)” seçeneklerinden birini seçmelerini sağlayacak şekilde form düzenlenmiştir. Ölçeğe, uzmanların önerilerini belirtebilecekleri öneri bölümü de eklenmiştir. Eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin orijinal şeklindeki 15 ve 16 numaralı maddelerinin aynı anda birden çok yargıyı içerdiği ve bu durumun öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ile ilgili görüşlerini ölçmede problem yaratacağı görüşüne varılmıştır. Bu sebeple 15 ve 16 numaralı maddeler tek yargıyı içerecek şekilde aşağıdaki gibi düzenlenmiştir;

- Orijinal madde:

Başkalarının fikirlerine saygı duyarım ve bunlardan öğrenmek için istekliliğimi ifade ederim.

Orijinal maddenin düzenlenmesiyle elde edilen yeni maddeler:

Madde 15. *Başkalarının fikirlerine saygı duyarım.*

Madde 16. *Başkalarından öğrenmek için istekliliğimi ifade ederim.*

- Orijinal maddede:

Meslektaşlarımın/öğrencilerin kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.

Orijinal maddenin düzenlenmesiyle elde edilen yeni maddeler:

Madde 17. Meslektaşlarımın kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.

Madde 18. Öğrencilerin kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.

Yapılan bu düzenlemelerle orijinal şeklinde 18 maddeye sahip olan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği, eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 20 madde olarak düzenlenmiştir. Ayrıca cümle düşüklüğüne sebep olan kelimeler de uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilmiş ve 20 maddelik öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği açımlayıcı faktör analizi için taslak şeklini almıştır.

3.4.3.4. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Ölçülmek istenilenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir geçerlilik (Tavşancıl, 2002). Güvenirlik ise bir ölçme aracında yer alan maddelerin birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçme aracının üzerinde durulan sorunu ne oranda yansıttığını ifade etmektedir (Yiğit, Bütüner ve Dertlioğlu, 2008). Bir başka deyişle, güvenilirlik bir ölçeğin her zaman benzer neticeleri vereceğini, içerisinde çelişki barındırmayacağını gösterir (Balcı, 2009).

3.4.3.4.1. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin geçerlik çalışmaları

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde öncelikle yapılacak faktör analizleri için örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Belirlenen farklı örneklem gruplarına açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ölçme aracı sırasıyla uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile ölçeğin yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliliği, ölçme aracının ölçülmesi istenen davranış bağlamında soyut bir faktörü gerçek bir şekilde ölçebilme derecesini göstermektedir (Tavşancıl, 2002). Yapı geçerliliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle faktör analizi için örneklem uygunluğuna (Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi) bakılmış daha sonra örneklem uygunluğu doğrulanan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği için faktör yapısının belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Faktör yapısını belirlemek amacıyla boyutların özdeğerleri ile açıkladıkları varyans yüzdelere bakılmış ve ölçeğin çizgi grafiği incelenmiştir. Nihayetinde, faktör maddelerinin belirlenmesi kapsamında faktör yükü değerleri hesaplanan ölçek doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

3.4.3.4.1.1. Faktör analizleri (AFA ve DFA) için örneklem

Taslak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için deneme uygulaması, uygulama alanı dışında kalan Batman ilindeki 15 ortaokulda (Adem İlkılık O.O, Beşiri Değirmenüstü O.O, Cengiz Topel O.O, Cumhuriyet O.O, Fatih O.O., Gültepe O.O., Hasankeyf O.O, Hasankeyf İ.H.O.O, Karaköy O.O, Kültür O.O, Mehmet Emin Şimşek İ.H.O.O, Metin Bostancıoğlu O.O., Milli Eğitim Vakfı O.O., Saklı O.O., 19 Mayıs O.O.) görevli 410 öğretmene 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Nisan-Mayıs 2017 tarihlerinde dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan 332 ölçekten istatistikî anlamda kullanılamayacak durumda olan ölçekler çıkarılarak 318 ölçek ile açımlayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için deneme uygulaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Haziran 2017 tarihinde yapılmıştır. Uygulama alanı dışında kalan Balıkesir ili Gönen ilçesinde görevli öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin “*Öğretmenlerin Mesleki Çalışmaları*” başlığında yer alan 38. maddenin, üçüncü fıkrasının, (c) bendi (Resmî Gazete, 2014) uyarınca dönem sonu seminer çalışmalarına Bolu ilinde katılan Türkiye’nin farklı şehirlerinde görev yapan 448 öğretmene doğrulayıcı faktör analizi için ölçek dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan 411 ölçekten istatistikî anlamda kullanılmayacak durumda olan ölçekler çıkarılarak 405 ölçek ile doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır.

Literatürdeki bilgiler ışığında (Child, 2006; Comrey ve Lee, 1992; Hair ve diğerleri, 1998; Jeong, 2004; Kline, 1994; Pett ve diğerleri, 2003; Tavşancıl, 2002) 20 maddelik taslak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (318 katılımcı) ile doğrulayıcı faktör analizi (405 katılımcı) için örneklem büyüklüğünün hem madde sayısının katı olarak hem de katılımcı sayısı olarak yeterli olduğu görülmektedir.

3.4.3.4.1.2. Yapı geçerliği

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Bu kapsamda faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Çünkü faktör analizi, ölçme aracının yapı geçerliliğinde kullanılan bir yöntem olup (Büyüköztürk, 2017) birbirleri arasındaki ilişkinin düşük olduğu çok fazla sayıdaki değişkeni uygun sayıya indirerek oluşan yeni yapıdaki değişkenlerin korelasyon, regresyon gibi bir sonraki çeşitli analizlerde kullanılmasını temin eder ve önemi az olan değişken ile önemi fazla olan değişkenin ağırlığına göre bir sonraki analizde bulunmalarını sağlar (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Bu bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin faktör analizleri kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

3.4.3.4.1.2.1. Faktör analizi için örneklem uygunluğu / Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi

Verilerin faktör analizi için örneklem uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile tespit edilebilmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı'nın 0.60'tan yüksek olması, Bartlett Küresellik Testi'nin ise anlamlı çıkması elde edilen verilerin faktör analizi için örneklem uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Yapılan ilk faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .903 olarak bulunmuş olup Bartlett Küresellik Testi'nin sonucu da ($\chi^2=2656.351$; $p=.000$) anlamlı çıkmıştır. Bu değerlere göre verilerin, faktör analizi için örneklem uygunluğuna sahip olduğu söylenebilir. Ancak, ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde 13 numaralı madde, faktör yükünün belirlenmesinde ise 11 numaralı madde uygun istatistikî sonuçları vermedikleri için ölçekten çıkarılmış ve 20 maddeden oluşan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin madde sayısı 18'e düşmüştür. Söz konusu bu maddeler (madde 11, madde 13) ile ilgili analiz süreçleri öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin "*faktör yapısının belirlenmesi*" ve "*faktör maddelerinin belirlenmesi*" bölümlerinde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Madde 11 ile madde 13'ün ölçeğe aracından çıkarılmasından sonra 18 maddeye düşen ölçeğin faktör analizi için örneklem uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi analizleri tekrar yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 3.23'te gösterilmiştir.

Tablo 3.23'te öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.23. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.897
Bartlett's Test of Sphericity	χ^2	2413.419
	df	153
	p	,000

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinden 11 ve 13. maddelerin çıkarılmasından sonra tekrar yapılan örneklem uygunluğu analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .897 olarak bulunmuş olup bu değer mükemmel olarak ifade edilebilirken (Durmuş ve diğerleri, 2013) örneklem uygunluğu için KMO gibi önemli olan Bartlett Küresellik Testi'nin sonucu da ($\chi^2=2413.419$; $p=.000$) anlamlı çıkmıştır (Tablo 3.23). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

3.4.3.4.1.2.2. Faktör yapısının belirlenmesi

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin geçerlik işlemleri için önce ölçme aracındaki maddeler arasındaki faktörleri belirlemek bir başka deyişle ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri kapsamında temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi (TBA), faktörleştirme yöntemi olarak sık sık başvurulan, değerlendirilmesi görece daha kolay olduğu düşünülen bir istatistik analizi olduğu söylenebilir (Kline, 1994; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2004).

Faktör analizinde en önemli hususlardan biri analiz sonucunda elverişli faktör sayısının kaç olması gerektiği olup bu husus ile ilgili birkaç yaklaşım mevcuttur. Bu yaklaşımlar; faktör sayısının araştırmacı tarafından belirlenmesi, özdeğerlere göre faktör belirleme, Scree test kriterine (yamaç grafiği, çizgi grafiği) göre faktör belirleme, açıklanan varyansa göre faktör belirleme olarak sıralanabilir (Altunışık ve diğerleri, 2007).

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin maddeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için özdeğer ve varyans yüzdeleri ile yamaç grafiğinden (çizgi grafiği, Scree test kriteri) yararlanılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin faktör sayısını belirlemek için yapılan ilk faktör analizinde özdeğer

ve varyans yüzdelere bakılmıştır. Özdeğer, bir faktörü oluşturan maddelerin faktör yüklerinin kareler toplamı olup (Gürbüz ve Şahin, 2016) yapılan özdeğer analizinde birinci boyutun 7,076, ikinci boyutun 2,225, üçüncü boyutun 1,267, dördüncü boyutun ise 1,005 değer aldığı tespit edilmiş ve dördüncü boyutun en düşük özdeğere sahip olduğu gözlenmiştir. Özdeğer analizinden sonra ölçeğin boyutlarına ait varyans yüzdelere bakılmıştır. Açıklanan varyans, faktör analizinde her bir faktörün açıkladığı varyans miktarını göstermekte olup ölçme aracındaki faktör sayısına karar verilirken özdeğerleri 1'den büyük olan faktörlerin açıkladıkları varyans miktarı dikkate alınır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Yapılan varyans analizinde birinci boyutun toplam varyansın %19,187'sini, ikinci boyutun %17,481'ini, üçüncü boyutun toplam varyansın %15,477'sini, dördüncü boyutun ise toplam varyansın %5,718'ini açıkladığı tespit edilmiş ve ölçme aracının 4 boyuttan oluşabileceği düşünülmüştür. Ancak olası faktör grupları incelendiğinde dördüncü boyutun sadece 1 maddeyi (13. madde) kapsadığı tespit edilmiş ve tek maddeden oluşan bu faktör ölçme aracından çıkarılmıştır. Çünkü bazı yazarlara göre (Durmuş ve diğerleri, 2013) her bir faktörün en az iki maddeden oluşması; bazı yazarlara göre ise (Gürbüz ve Şahin, 2016; Kalaycı, 2010) her bir faktörün en az üç maddeden oluşması gerekmektedir.

Tek maddeden oluşan 4. faktör ölçekten çıkarıldıktan sonra faktör yapısını belirlemek için faktör analizi tekrar yapılmış ve bu işlem sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı Tablo 3.24'te sunulmuştur.

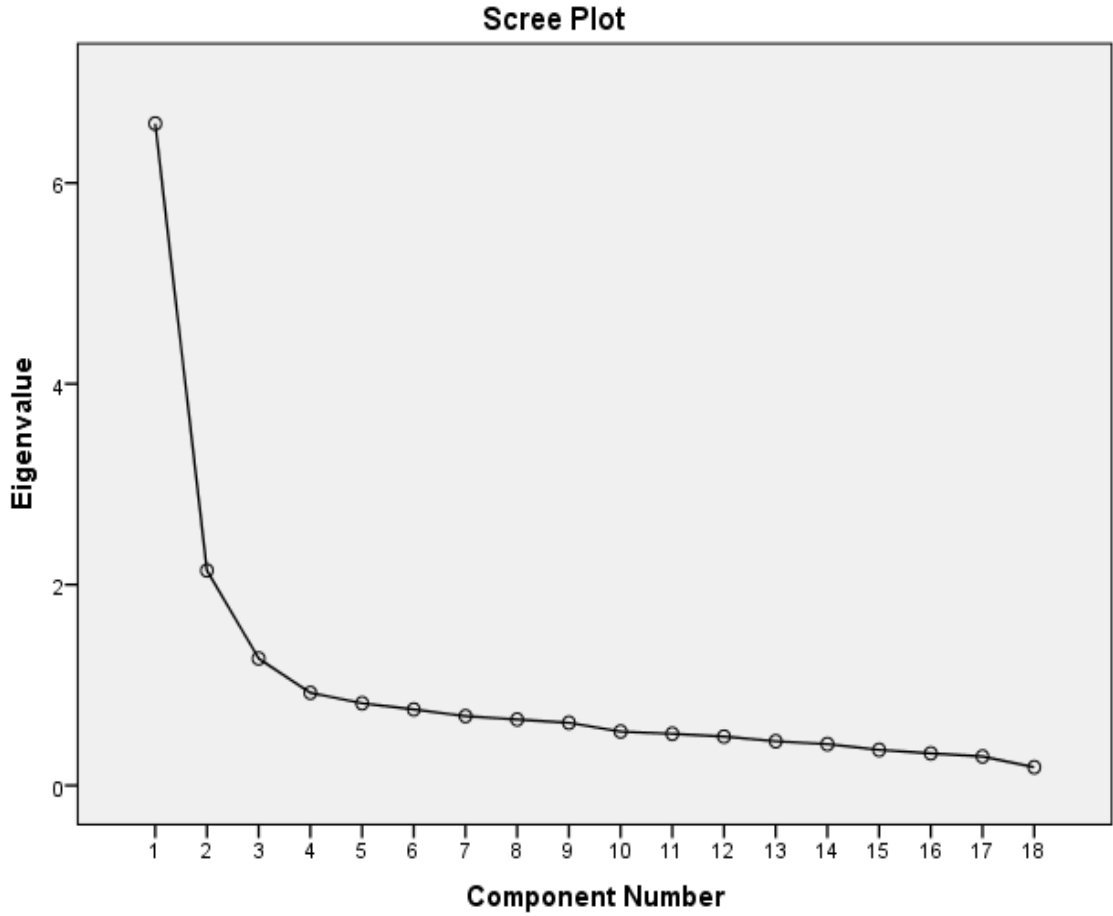
Tablo 3.24. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutlarının özdeğerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Açıklanan Varyans		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	6,592	36,621	36,621	3,609	20,049	20,049
2	2,141	11,893	48,513	3,317	18,429	38,478
3	1,264	7,023	55,537	3,071	17,058	55,537

Özdeğer, bir faktör tarafından açıklanan toplam varyansı gösterir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Bu yaklaşımda genel olarak özdeğeri 1'den daha büyük faktörler analize dâhil edilecek uygunlukta görülür (Altunışık ve diğerleri, 2007). Tablo 3.24'teki

özdeğer analizi sonucunda, birinci boyutun 6,592, ikinci boyutun 2,141, üçüncü boyutun ise 1,264 değer aldığı ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin özdeğeri 1'den büyük üç boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Özdeğer analizinden sonra faktör yapısını tespit etmek için dikkat edilmesi gereken bir başka husus da açıklanan varyanstır. Birinci boyutun toplam varyansın %20,049'unu, ikinci boyutun %18,429'unu, üçüncü boyutun ise toplam varyansın %17,058'ini açıkladığı tespit edilmiş olup bu üç boyutun ölçekteki toplam varyansın %55,537'sini açıklamakta olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002) üç faktörlü olan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin %55,537 olan toplam varyansının yeterli olduğu söylenebilir.

Faktör sayısını belirleyebilmek için özdeğer ve varyans yüzdelerinden sonra dikkat edilmesi gereken bir başka kriter de yamaç grafiğidir (çizgi grafiği, yamaç testi, Scree test kriteri). Yamaç grafiği, yamaç olarak ifade edebileceğimiz konumda bulunan yüksek özdeğerler ile giderek azalan özdeğerler arasında oluşan eğrinin kırılma noktalarını araştırmaktadır (Gorsuch, 1974; akt. Bektaş, 2015).



Grafik 3.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği özdeğer çizgi grafiği

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin faktör sayısını tespit etmek için özdeğer ve varyans yüzdelerinden sonra bir ölçüt seçeneği daha sunan çizgi grafiği (yamaç grafiği, Scree test kriteri) incelendiğinde (Grafik 3.2) çizginin eğiminde net bir şekilde azalma görüldüğü ve nihayetinde özdeğerlerin daha dengeli bir konuma geçerek azalmaya başladıkları kırılma noktası 3'tür. Çizgi grafiği sonuçları ile özdeğer ve varyans analizi sonuçlarının örtüştüğü görülmekte olup faktör sayısının belirlenmesi çalışmaları sonucunda öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin üç faktöre sahip olacağı söylenebilir.

3.4.3.4.1.2.3. Faktör maddelerinin belirlenmesi

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin faktör yapısı belirlendikten sonra bu faktörlerde yer alacak değişkenlerin bir başka deyişle faktör yüklerinin tespit edilmesi işlemine geçilmiştir. Buradaki esas amaç değerlendirilebilecek, adlandırılabilir faktörler elde etmektir (Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda özdeğer ve varyans yüzdeleri ile çizgi grafiğinden yararlanarak faktör sayısı üç olarak belirlenen ölçeğin maddelerinin faktörlere dağılımı Varimax dik döndürme işlemleri ile incelenmiştir. Varimax dik döndürme işlemi eksen döndürme olarak da ifade edilmektedir. Varimax dik döndürme işlemi ile bir maddenin bir faktördeki yükü artırılıp, diğer faktörlerdeki yükü azaltılarak her faktöre en yakın olan maddeler ortaya çıkarılmaktadır (Hovardaoğlu, 2000). Araştırmada maddelerin faktör yük değerlerinin alt sınırı ilgili literatür doğrultusunda (Büyüköztürk, 2017; Comrey ve Lee, 1992; Hwang ve Henry, 1990) 0.45 olarak belirlenmiştir. Ancak bazı yazarlar çalışmalarında faktör yük değerlerinin kesme noktasını 0.30 olarak belirleyip sadece faktör yük değerleri 0.30'un altında olan maddeleri ölçme aracı dışında bırakmışlardır (La Greca, Dandes, Wick, Shaw ve Stone, 1988). Araştırmada, faktör maddelerinin belirlenmesi için yapılan ilk analizde faktör yük değeri 0.45'ten düşük madde bulunmamaktadır. Ancak ölçme aracında bulunan maddelerin faktör yük değerlerinin faktörlere (boyutlara) dağılımı tetkik edildiğinde 11. maddenin hem 1. faktöre hem de 2. faktöre yüksek değerde yük verdiği görülmekte olup bu faktör yük değerleri arasındaki farkın ise 0.10'dan düşük olduğu belirlenmiştir. Oysa açımlayıcı faktör analizinde yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu sebeple söz konusu bu madde (11. madde) binişik madde olarak değerlendirilip ölçme aracından çıkarılmış ve ölçme aracındaki madde sayısı 18'e düşmüştür. Binişik maddenin ölçme aracından çıkarılmasından sonra tekrar Varimax dik döndürme işlemleri gerçekleştirilerek öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin faktör yükleri belirlenmiş ve Tablo 3.25'te sunulmuştur.

Tablo 3.25. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin madde faktör yük değerleri

Madde Numarası	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
2	.825		
1	.728		
20	.677		
3	.600		
9	.562		
6	.551		
10	.532		
17		.795	
18		.763	
15		.742	
14		.742	
16		.598	
7			.754
12			.724
5			.682
19			.680
4			.640
8			.592

Tablo 3.25 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin (18 madde) faktör yük değerlerini belirlemek için yapılan Varimax dik döndürme işlemleri neticesinde ölçekteki tüm maddelerin faktör yükünün 0.45'ten yüksek olduğu görülmekte olup bu sonuç ölçme aracında yer alan tüm maddelerin yeterli faktör yüküne sahip oldukları anlamına gelmektedir. Araştırmada faktör yükleri, Comrey ve Lee (1992) tarafından oluşturulan sınıflamaya göre değerlendirilmiştir. Bu sınıflamada 0.32 - 0.44 arasındaki faktör yük değerleri kötü, 0.45 - 0.54 arasındaki faktör yük değerleri normal, 0.55 - 0.62 arasındaki faktör yük değerleri iyi, 0.63 - 0.70 arasındaki faktör yük değerleri çok iyi, 0.70 ve üzeri arasındaki faktör yük değerleri ise mükemmel olarak kabul edilmektedir. Comrey ve Lee'nin (1992) yapmış oldukları sınıflama dikkate alındığında öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğindeki 8 madde mükemmel, 4 madde çok iyi, 5 madde iyi, 1 madde ise normal kabul edilebilir düzeyde olup ölçme aracında kötü değerlere sahip madde bulunmamaktadır. Tablo 3.26'da yapılan faktör analizi neticesinde saptanan üç boyut ve bu boyutlarda yer alan maddelere yer verilmiştir.

Tablo 3.26. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda oluşan boyutları ve bu boyutlardan yük alan maddeler

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1.Faktör	7	1, 2, 3, 6, 9, 10, 20
2.Faktör	5	14, 15, 16, 17, 18
3.Faktör	6	4, 5, 7, 8, 12, 19

Tablo 3.26 incelendiğinde faktör analizi sonucunda öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin 1. faktör (7 madde), 2. faktör (5 madde), 3. faktör ise (6 madde) olmak üzere 3 boyut ve 18 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörler ve bu faktörlere ait maddeler belirlendikten sonra ölçeğin güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir.

3.4.3.4.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları

Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu ölçme araçlarının güvenilirlik çalışmalarında kullanılan başlıca güvenilirlik türleri arasında yer almaktadır (Büyüköztürk, 2017). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile madde-toplam puan korelasyonu incelenmiştir.

3.4.3.4.2.1. Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı

Faktör analizinden sonra ölçme aracında yer alan her bir boyutun yani faktörün güvenilirliğinin sayısal olarak tespiti gereklidir (Durmuş ve diğerleri, 2013). Ölçme aracı geliştirme aşamalarında iç tutarlılık güvenilirlik belirleme metotlarından en çok Cronbach's Alpha güvenilirliğinin araştırmacılarca kullanıldığı görülmektedir (Çüm ve Koç, 2013; Güvendir ve Özkan, 2015). Bu doğrultuda ölçme aracının güvenilirlik çalışmaları kapsamında ilk olarak Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.27 öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3.27. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutlarına ve ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Cronbach's Alpha (α)
1.Faktör	.826
2.Faktör	.866
3.Faktör	.794
Ölçek Toplamı	.882

Tablo 3.27 incelendiğinde ölçeğin toplamının ve her boyutunun kendi iç tutarlılığına bakıldığı görülmektedir. Üç boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık analizine göre; 1.boyut .826, 2.boyut .866, 3.boyut .794 olarak hesaplanmış olup ölçeğin toplamının iç tutarlılığının ise .882 olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlık katsayısı hesaplamasında Cronbach's Alpha değerinin ölçme aracının güvenirliği için alt sınır değeri olarak 0.70 olarak alınmaktadır. Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ise ölçme aracının güvenirliği için yeterli görülmekte olup söz konusu değeri karşılayan ölçme aracının güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Gürbüz ve Şahin, 2014; Liu, 2003; Şencan, 2005). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin üç boyutunun ve ölçeğin toplamının güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısından sonra ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu incelenmiştir.

3.4.3.4.2.2. Madde-toplam korelasyonları

Korelasyon, değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olması dikkate alınmaksızın değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini tespit etmek için kullanılan bir istatistik yöntemi olup (Durmuş ve diğerleri, 2013) ölçme araçlarının güvenirlik çalışmalarında kullanılmaktadır. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısından sonra ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçme aracındaki maddelerden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi

madde-toplam korelasyonu açıklar. Madde-toplam korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2017). Ölçme aracındaki maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0.30 ve üstünde olmasının yeterli olacağı ve bu değerlere sahip maddelerin iyi maddeler olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002). Bazı yazarlar ise madde-toplam korelasyonlarında 0.15'in bile yeterli olacağını ifade etmektedirler (Fnednch, Greenberg ve Crnick, 1983; akt. Kaner, 2003).

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısından sonra hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu Tablo 3.28'de sunulmuştur.

Tablo 3.28. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu

Madde Numarası ve Ait Olduğu Boyutu	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Numarası ve Ait Olduğu Boyutu	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
1- Faktör 1	.578	16- Faktör 2	.594
2- Faktör 1	.734	17- Faktör 2	.769
3- Faktör 1	.489	18- Faktör 2	.739
6- Faktör 1	.516	4- Faktör 3	.528
9- Faktör 1	.586	5- Faktör 3	.573
10- Faktör 1	.575	7- Faktör 3	.674
20- Faktör 1	.560	8- Faktör 3	.381
14- Faktör 2	.671	12- Faktör 3	.616
15- Faktör 2	.670	19- Faktör 3	.536

Tablo 3.28 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinde yer alan 1. faktördeki maddelerin madde-toplam korelasyonları .489 ile .734 arasında, 2. faktördeki maddelerin madde-toplam korelasyonları .594 ile .769 arasında, 3. faktördeki maddelerin madde-toplam korelasyonları .381 ile .674 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'ün (2017) ve Tavşancıl'ın (2002) madde-toplam korelasyonu için 0.30 ve üstünün kabul edilebilir değer olarak ifade ettikleri göz önüne alındığında öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinde yer alan 18 maddenin tümünün arzu edilen madde-toplam korelasyon değerinin üstünde ve iyi

maddeler olduğu söylenebilir. Elde edilen değerler öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.3.4.2.3. Boyutlar arası korelasyon

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin faktörleri (boyutları) arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları Tablo 3.29’da sunulmuştur.

Tablo 3.29. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları

Boyutlar		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1	r	1.00		
	p			
Faktör 2	r	.645**	1.00	
	p	.000		
Faktör 3	r	-.363**	-.445**	1.00
	p	.000	.000	

**p<0.01

Tablo 3.29 incelendiğinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda faktör 1 ile faktör 2 ($r=.645$; $p<.000$) arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; faktör 1 ile faktör 3 ($r=-.363$; $p<.000$) ve faktör 2 ile faktör 3 ($r=-.445$; $p<.000$) arasında ise negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile belirlenen faktörlerin (boyutların) ayrı birer yapı oluşturduğu neticesini de göstermektedir. Ayrıca, geçerli bir ölçme aracında faktörler arasındaki korelasyonun çok uç değerler arasında olmaması bir başka deyişle faktörler arasındaki korelasyonun ne aşırı derecede yüksek ne de aşırı derecede düşük olmaması arzu edilmekte olup söz konusu korelasyonun anlamlı sonuç vermesi gerekmektedir (Gündüz ve Korkmaz, 2012). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğini oluşturan faktörlerin aralarındaki ilişkinin çok uç değerler arasında olmadığı görülmektedir. Faktörler arası ilişkilerin arzu edilen düzeyde olması ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğinin bir başka göstergesi olduğu düşünülmektedir.

3.4.3.4.3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için deneme uygulaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Haziran 2017 tarihinde yapılmıştır. Uygulama alanı dışında kalan Balıkesir ili Gönen ilçesinde görevli öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin “Öğretmenlerin Mesleki Çalışmaları” başlığında yer alan 38. maddenin, üçüncü fıkrasının, (c) bendi (Resmî Gazete, 2014) uyarınca dönem sonu seminer çalışmalarına Bolu ilinde katılan Türkiye’nin farklı şehirlerinde görev yapan 448 öğretmene doğrulayıcı faktör analizi için öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan 411 ölçekten istatistikî anlamda kullanılamayacak durumda olan ölçekler çıkarılarak 405 ölçek ile doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile üç faktöre sahip olduğu tespit edilen öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin temel amacı, elde edilen veriye elverişli bir model saptamak iken, doğrulayıcı faktör analizinin temel amacı ise açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının doğruluğunu ve anlamlılığını istatistikî olarak sınamak ve örneklem verisinin modeli doğrulayıp doğrulamadığını kontrol etmektir (Tezcan, 2008). Bu sebeple herhangi bir modelin kabul edilebilir olması için uyum iyiliği indekslerine bakılmaktadır (Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

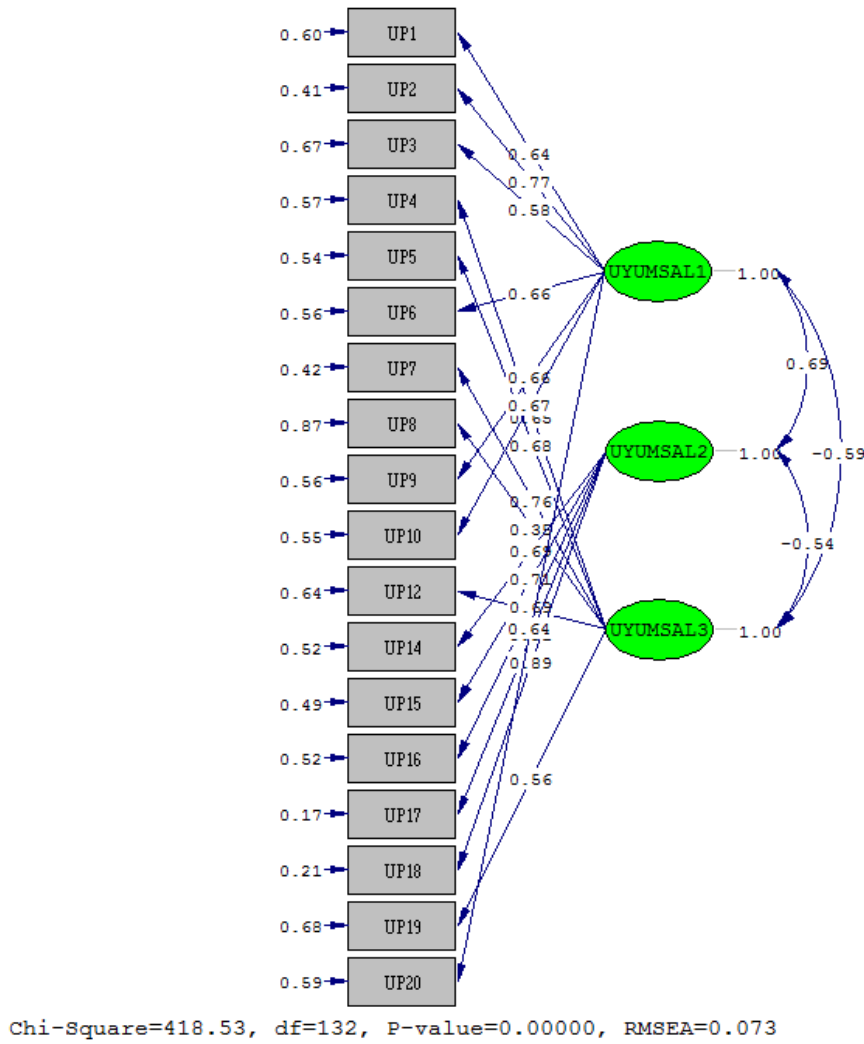
Açımlayıcı faktör analizi yöntemi ile saptanan faktörler için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada uyum indeksleri olarak Ki-Kare (χ^2) - İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness), GFI - İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index), AGFI - Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI - Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index), NFI - Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index), NNFI - Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index), IFI - Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index), RFI - Görelî Uyum İndeksi (Relative Fit Index), RMSEA - Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation), RMR - Ortalama Hataların Karekökü (Root

Mean Square Residual), SRMR - Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual) göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (Şekil 3.2) görüldüğü üzere ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değerinin $\chi^2=418.53$, $sd=132$, $p=0.00$ şeklinde olduğu görülmektedir. Değerler oranlandığında χ^2 / sd ($\chi^2=418.53 / sd=132$) sonuç 3.17 olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu oranın 5'ten düşük olması modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Elde edilen bu sonuca (3.17) ve Sümer (2000) tarafından ifade edilen ölçüte göre (5'ten düşük olması) öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin kabul edilebilir uyum gösterdiği söylenebilir. Araştırmada GFI (iyilik uyum indeksi) 0.90; AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi) 0.87; CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) 0.97; NFI (normlaştırılmış uyum indeksi) 0.95; NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi) 0.96; IFI (fazlalık uyum indeksi) 0.97; RFI (görelî uyum indeksi) 0.95 olarak bulunmuştur. Çokluk ve diğerlerine (2012) göre GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, IFI ve RFI uyum indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90; mükemmel uyum değeri ise 0.95 ve üstü değerler olarak kabul edilmektedir. Ancak, Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) ise 0.85 AGFI değerini kabul edilebilir uyum değeri olarak belirtmişlerdir. Literatürdeki bu bilgiler ışığında öğretmenleri algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin GFI (0.90) ve AGFI (0.87) uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir; CFI (0.97), NFI (0.95), NNFI (0.96), IFI (0.97) ve RFI (0.95) uyum iyiliği değerlerinin ise mükemmel olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA değeri (yaklaşık hataların ortalama karekökü) 0.073 olarak tespit edilmiş olup (Şekil 3.2) ölçeğin RMSEA değerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Çünkü RMSEA değerinin 0.08 ve altında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilir (Sümer, 2000). Araştırmada RMR değeri 0.045; SRMR değeri ise 0.055 olarak bulunmuştur. Tabashnick ve Fidell (2001), RMR (ortalama hataların karekökü) ve SRMR (standardize edilmiş ortalama hataların karekökü) değerlerinin 0.08'e eşit veya 0.08'den az olmasını ölçeğin uyumun iyiliği ile açıklamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen RMR (0.045) ve SRMR (0.055) değerlerinin arzu

edilen uyum değerlerine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca şekil 3.2 incelendiğinde ölçeğin maddelerine ilişkin korelasyon katsayılarının 0.35 ile 0.89 arasında değiştiği görülmekte ve ölçek maddeleri arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir. Nihayetinde, DFA ile elde edilen tüm bu uyum indeksi değerleri öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğine ait olan modelin yeterli uyum iyiliğine ve tutarlılığa sahip olduğunu açıkça göstermektedir.



Şekil 3.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu

Açımlayıcı faktör analizi ile öğretmenlerin uyumsal performans ölçeğinin 3 faktör ve 18 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Faktörler ve gizil değişkenler içeren modelleri çözümleyebilmekte olan doğrulayıcı faktör analizi (Tezcan, 2008) ile de daha

önceden açımlayıcı faktör analizi ile tespit edilen bu sonuç sınanmış ve ölçeğin 3 faktör ve 18 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonunda nihai şeklini alan ölçeğin faktörlerinin adlandırılması işlemine geçilmiştir.

3.4.3.4.3.1. Faktörlerin adlandırılması

Yapılan analizler sonucunda faktörlerde yer alacak değişkenlerin sayısı ve değişkenlerin bu faktörlere dağılımı tespit edildikten sonra, işlem sırası faktörlere ad vermeye gelir. Faktör adlandırılması tahmin edildiği üzere araştırmacıyı zorlayabilir. Çünkü birbirleri ile ilgisiz olan değişkenler aynı faktörde yer alabilir. İşte bu sebeple faktörlerin adlandırılması her zaman için kolay bir işlem değildir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Faktörlerin adlandırılmasında kullanılacak ipuçlarından bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür. Birincisi, değişkenler arasındaki ortak noktaların belirlenmesi; ikincisi, faktör yükü en fazla olan değişkeni esas almak; üçüncüsü ise, faktöre yükleme yapan değişkenlerin vurgulamak istediği anlamı en iyi ifade edebilecek bir isim vermektir (Altunışık ve diğerleri, 2007). Ayrıca faktör adlarının kolay anlaşılabilir, anlamlı ve kuramsal dayanak ile desteklenebilir niteliğe sahip olmasına da dikkat edilmesi gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016).

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğini oluşturan faktör sayıları tespit edildikten sonra her faktör için sahip oldukları maddelerin ortak noktaları, maddelerin içerdikleri ifadeler, en yüksek faktör yüküne sahip maddeler ve faktörün kuramsal dayanağının olması gibi ölçütler dikkate alınarak makul ve kapsayıcı faktör adları saptanmaya çalışılmıştır. 1. faktörde yer alan maddeler daha çok öğretmenlerin beklenmedik durumlar ile başa çıkabilmelerine, kriz durumlarını yönetebilme becerilerine yöneliktir. Literatür incelendiğinde acil durumları veya kriz durumlarını yönetme (Pulakos ve diğerleri, 2000); kriz ile başa çıkmak (Griffin ve Hesketh, 2004); kriz (Ployhart ve Bliese, 2006); acil durumlarla baş etme (Han ve William, 2008); acil ve beklenmedik durumlarla baş etme (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010); acil ve beklenmedik durumlarla karşılaşılmasında tepkisellik (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012); kriz durumlarına uyum yeteneği (Marlow ve diğerleri, 2015) şeklinde faktör

adlandırmaları yapıldığı görülmektedir. Bu kuramsal dayanaklar doğrultusunda araştırmada 7 maddeyi kapsayan 1. faktöre “Beklenmedik Durumları Yönetme” adı verilmiştir. 2. faktörde yer alan maddeler daha çok öğretmenlerin başka kişilere yönelik yaklaşımlarına ve sahip oldukları kültürel hassasiyetlere yöneliktir. Literatür incelendiğinde, kişiler arası uyum yeteneği gösterme (Pulakos ve diğerleri, 2000); kişiler arası uyum yeteneği (Griffin ve Hesketh, 2004); kişiler arası (Ployhart ve Bliese, 2006); kişiler arası uyum gösterme (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010); kişiler arası uyum yeteneği (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012); kültürel uyum yeteneği gösterme (Pulakos ve diğerleri, 2000); kültürel (Ployhart ve Bliese, 2006); kültürel uyum yeteneği (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Marlow ve diğerleri, 2015) şeklinde faktör adlandırmaları yapıldığı görülmektedir. Bu kuramsal dayanaklar doğrultusunda araştırmada 5 maddeyi kapsayan 2. faktöre “Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme” adı verilmiştir. 3. faktörde yer alan maddeler daha çok iş ortamında ortaya çıkan stres, problem ve zorluklar ile baş edememe durumlarıyla ilgilidir. Literatür incelendiğinde, problemleri yaratıcı bir şekilde çözmek, iş stresinin üstesinden gelmek (Pulakos ve diğerleri, 2000); stresle başa çıkmak (Griffin ve Hesketh, 2004); yaratıcı problem çözmek (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010; Han ve William, 2008); iş stresiyle baş etmek (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Marlow ve diğerleri, 2015) şeklinde faktör adlandırmaları yapıldığı görülmektedir. Bu kuramsal dayanaklar doğrultusunda araştırmada 6 maddeyi kapsayan ve olumsuz ifadelerden oluşan 3. faktöre de “Problemlerle Başa Çıkamama” adı verilmiştir.

Madde sıra numaralarının yeniden düzenlenmesi

Açımlayıcı faktör analizi ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesi işleminde 13 numaralı madde, faktör yükünün belirlenmesi işleminde ise 11 numaralı madde uygun istatistikî sonuçları vermedikleri için ölçekten çıkarılmış ve 20 madden oluşan ölçeğin madde sayısı 18’e düşmüştür. Açımlayıcı faktör analizinin ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise tüm madde (n=18) ve faktörler (n=3) arzulanan istatistikî sonuçları verdikleri için ölçek, 18 madde ve 3 faktörlü yapısını korumuş ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda herhangi bir madde veya faktör ölçekten çıkarılmamıştır. Yapılan tüm istatistikî çalışmaların

tamamlanmasından sonra 18 madde ve 3 faktör olarak nihai şeklini alan ölçeğin madde sıra numaralarının yeniden düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Tablo 3.30'da öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin madde sıra numaraları ve söz konusu bu maddelerin ait oldukları faktörler sunulmuştur.

Tablo 3.30. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin nihai madde sıra numaraları

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1. Beklenmedik Durumları Yönetme	7	1, 2, 3, 6, 9, 10, 18
2. Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	5	12, 13, 14, 15, 16
3. Problemlerle Başa Çıkamama	6	4, 5, 7, 8, 11, 17

Tablo 3.30 incelendiğinde geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin 3 boyut ve 18 madden (1.boyut 7 madde / 1, 2, 3, 6, 9, 10, 18. maddeler; 2.boyut 5 madde / 12, 13, 14, 15, 16. maddeler; 3.boyut 6 madde / 4, 5, 7, 8, 11, 17. maddeler) oluştuğu görülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS for Windows 22.0 programından yararlanarak çözümlenmiş olup kişisel bilgiler için frekans (f) ve yüzde değerleri (%) bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin kaygı duygusu, öfke duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutları olumsuz duygu durumları; gurur duygusu, haz alma duygusu ve umut duygusu boyutları ise olumlu duygu durumları oldukları için öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin toplam puanı hesaplanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin sadece toplam puanına yönelik analizlerde ölçeğin 3. boyutu olan ve olumsuz ifadeleri içeren Problemlerle Başa Çıkamama boyutuna ait maddelerin (4, 5, 7, 8, 11 ve 17. maddeler) verileri de ters puanlanmıştır.

Verilerin dağılımının normalliğinin sınanması için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmış ve anlamlılık değeri yorumlanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda tüm değişkenler açısından $p < .05$ sonucuna ulaşılmıştır (Ek 10 ve Ek 11). Daha sonra Histogram ve Kutu grafiğinden yararlanılmış, Normal Q-Q (Quantile- Quantile) ve Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q (Detrended Normal Q-Q) grafikleri incelenmiştir. Nihayetinde verilerin tüm değişkenler için normal dağılım göstermediği saptanmış ve non-parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre belirlenmesinde Mann-Whitney U testi; branş, mesleki kıdem, yaş ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre belirlenmesinde Kruskal-Wallis H testi analiz teknikleri kullanılmıştır. Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri sonucunda anlamlı fark çıkan değişkenler için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, araştırma sonucunda elde edilen bulguların önceden tanımlanan beklentilerden sapma seviyesini ifade eden istatistiksel bir değer olup araştırmacıların elde ettikleri bulguların pratik anlamlılığının da tetkik edilmesine katkı sağlar (Cohen, 1990; 1994; Thompson, 2002; Vacha-Haasse ve Thompson, 2004; akt. Özsoy ve Özsoy, 2013). Bu araştırmada Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü, Z değerinin bütün gruplardaki örneklem sayısının (N) toplamının kareköküne bölünmesiyle yani $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$ formülü ile hesaplanmışken (Field, 2005; Pallant, 2007; Roshental, 1991), Kruskal-Wallis H testi için etki büyüklüğü ise Chi-Square (X^2) değerinin bütün gruplardaki örneklem sayısının toplamının bir eksiğine (N-1) bölünmesiyle yani $\eta^2 = \frac{X^2}{N-1}$ formülü ile hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005; akt. Can, 2017). Hesaplamalar sonucunda elde edilen değerler her iki analiz için de $0.1 < r \leq 0.3$ ise küçük, $0.3 < r \leq 0.5$ ise orta, 0.5'in üzerindeyse büyük etki olarak değerlendirilmiştir (Roshental, 1991).

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal

performans ölçeğinin toplamı ve ölçeğe ait beklenmedik durumları yönetme, kişiler arası ve kültürel uyum gösterme, problemlerle başa çıkamama boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda sıralı puanlar kullanılarak ölçülen iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklayan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Matematiksel olarak değişkenler arası ilişkinin derecesini korelasyon katsayısı ortaya koyar ve korelasyon katsayısının işareti de ilişkinin yönünü gösterir (Balcı, 2013). Bu katsayının negatif değerler alması negatif korelasyonu göstermekte bir başka deyişle değişkenlerden birinin artarken diğerinin azalması anlamına gelmektedir. Korelasyon katsayısının pozitif bir değer alması ise pozitif korelasyonu göstermekte bir başka deyişle değişkenlerin her ikisinin birlikte arttığını ya da azaldığını göstermektedir. Anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması ($p < 0.05$) iki değişken arasında ilişkinin anlamlı olduğunu; anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması ise ($p > 0.05$) anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir (Kilmen, 2015). Korelasyon katsayısı hesaplanırken katsayının 0.00 olması ya da sıfıra çok yakın değerler alması ilişkinin olmadığını, katsayının 0.30'dan küçük olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu, katsayının 0.30-0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu, katsayının 0.70'ten büyük olması yüksek bir ilişkinin olduğunu, 1.00 olması ise ilişkinin mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir (Roscoe, 1975; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Elde edilen verilerin analizine başlamadan önce ise araştırmada kullanılacak olan verilerin güvenilirliği test edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ölçme araçları olan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ile Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performansları ölçeklerinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.31'de öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.31. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutlarına ve ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Cronbach's Alpha (α)
1.Kaygı Duygusu (1, 2, 3, 4 numaralı maddeler)	.789
2.Gurur Duygusu (5, 6, 7, 8 numaralı maddeler)	.852
3.Haz Alma Duygusu (9, 10, 11, 12 numaralı maddeler)	.892
4.Öfke Duygusu (13, 14, 15 numaralı maddeler)	.739
5.Umut Duygusu (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 numaralı maddeler)	.893
6.Hayal Kırıklığı Duygusu (23, 24, 25, 26, 27 numaralı maddeler)	.835
Ölçek Toplamı	.730

Tablo 3.31 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin her boyutunun ve ölçeğin toplamının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının hesaplandığı görülmektedir. Altı boyuttan oluşan öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı analizine göre; 1.boyut olan Kaygı Duygusu .789, 2. boyut olan Gurur Duygusu .852, 3.boyut olan Haz Alma Duygusu .892, 4.boyut olan Öfke Duygusu .739, 5.boyut olan Umut Duygusu .893, 6.boyut olan Hayal Kırıklığı Duygusu .835 olarak hesaplanmış olup ölçeğin toplamının iç tutarlılığının ise .730 olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlık katsayısı hesaplamasında Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ölçme aracının güvenirliği için yeterli görülmekte olup söz konusu bu değerlere sahip olan ölçme aracının güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin tüm boyutlarının ve ölçeğin toplamının güvenilir değerler aldığı söylemek mümkündür.

Tablo 3.32’de öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.32. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutlarına ve ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Cronbach’s Alpha (α)
1. Beklenmedik Durumları Yönetme (1, 2, 3, 6, 9, 10, 18 numaralı maddeler)	.762
2. Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (12, 13, 14, 15, 16 numaralı maddeler)	.851
3. Problemlerle Başa Çıkamama (4, 5, 7, 8, 11, 17 numaralı maddeler)	.723
Ölçek Toplamı	.831

Tablo 3.32 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin her boyutunun ve ölçeğin toplamının Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısının hesaplandığı görülmektedir. Üç boyuttan oluşan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık analizine göre; 1.boyut olan Beklenmedik Durumları Yönetme .762, 2.boyut olan Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme .851, 3.boyut olan Problemlerle Başa Çıkamama .723 olarak hesaplanmış olup ölçeğin toplamının iç tutarlılığının ise .831 olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı hesaplamasında Cronbach’s Alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ölçme aracının güvenirliği için yeterli görülmekte olup söz konusu bu değerlere sahip ölçme aracının güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin de tüm boyutlarının ve ölçeğin toplamının güvenilir değerler aldığı söylemek mümkündür. Nihayetinde, Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı analizi ile güvenirliği tespit edilen verilerin analizi işlemine geçilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular, Yorum ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları ile ilgili elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

4.1.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları düzeylerine ilişkin bulgular

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Kaygı Duygusu	732	1,64	0,56
Gurur Duygusu	732	3,14	0,56
Haz Alma Duygusu	732	3,41	0,58
Öfke Duygusu	732	1,93	0,61
Umut Duygusu	732	3,30	0,49
Hayal Kırıklığı Duygusu	732	1,88	0,57

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,64$) “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,14$) “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,41$) “kesinlikle katılıyorum”, Öfke Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,93$) “katılmıyorum”, Umut Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,30$) “kesinlikle katılıyorum”, Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise ($\bar{X}=1,88$) “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretim duygu durumları ile ilgili olumlu ifadeleri içeren Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutları arasında en yüksek aritmetik ortalamanın $\bar{X}=3,41$ ile Haz Alma Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretim duygu durumları ile ilgili olumsuz ifadeleri içeren Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları arasında ise en yüksek aritmetik ortalamanın $\bar{X}=1,93$ ile Öfke Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan ve olumlu duygu durumları olarak ifade edilen Gurur Duygusu ($\bar{X}=3,14$), Haz Alma Duygusu ($\bar{X}=3,41$) ve Umut Duygusunun ($\bar{X}=3,30$), öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan ve olumsuz duygu durumları olarak ifade edilen Kaygı Duygusu ($\bar{X}=1,64$), Öfke Duygusu ($\bar{X}=1,93$) ve Hayal Kırıklığı Duygusuna ($\bar{X}=1,88$) oranla çok daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin altı boyutuna yönelik olarak öğretmen görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde ise görüşlerin homojen olduğu görülmekte olup söz konusu bu homojenlik doğrultusunda da öğretmenlerin benzer yönde düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,64$) “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde olması öğretmenler için arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin bir araya gelmesi ile oluşan kaygı duygusu (Frenzel, 2014) çalışanların içsel motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Pekrun ve diğerleri, 2002b). Kaygı duygusu, öz yeterlik çalışmalarına en sık konu edilen duygu durumlarından biri olup (Sutton ve Wheatley, 2003) kaygı duygusu düzeyi düşük olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması beklenmekte ve öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olması da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi için büyük bir

önem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin kaygı duygusu durumlarının düşük düzeyde olması ayrıca öğrenciler için de arzu edilen bir sonuçtur. Çünkü öğretmenler kaygı duygusunu hiç yaşamadıklarında veya çok düşük düzeyde yaşadıklarında öğrencileriyle güçlü bir bağ kurarlar (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Söz konusu bu durum da öğretmenlerin deneyimledikleri düşük düzeydeki kaygı duygusunun öğrenciler ile kurulacak ilişkileri kuvvetlendirebileceğini göstermektedir. Çeşitli araştırmalar (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014a) öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusu durumlarının düşük düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmakta olup söz konusu bu araştırmalarda da öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusunun öğretmenlerin deneyimledikleri bir başka olumsuz duygu durumu olan öfke duygusuna oranla daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Kaygı duygusuna yönelik olumsuz bu bakış açılarının yanı sıra Eagleman'a (2013) göre hafif düzeyde olmak kaydıyla kaygı duygusu iş performansını olumlu yönde etkileyebilir. Bu bilgi ışığında, çok hafif düzeydeki kaygı duygusunun öğretmenlerin iş performansını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmenler tarafından düzenli olarak deneyimlendiği gözlenen duygu durumlarından biri de gurur duygusudur (Keller ve diğerleri, 2014b). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Gurur Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,14$) "katılıyorum" düzeyinde olması hem öğretmenler hem de öğrenciler için arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü gurur duygusu bireyin psikolojik güdülerinden biri olup (Tarhan, 2014) başarı motivasyonu ile ilişkilidir (Spitek ve diğerleri, 1992; akt. Lewis, 2008). Başarı motivasyonu yüksek olan bireylerin rekabetin doruk noktalara ulaştığı günümüzde bağlı buldukları örgütlere önemli katkılarda bulunmaları, eğitim örgütleri özelinde değerlendirildiğinde ise yüksek motivasyona sahip olan öğretmenlerin sınıf içerisinde ve dışarısında etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı sağlamaları, bağlı buldukları eğitim kurumunun iklimine katkı sunmaları beklenmektedir. Çeşitli araştırmalar (Carson, 2006; Keller ve diğerleri, 2014b) öğretmenlerin deneyimledikleri gurur duygusu durumlarının yüksek düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmakta ve gurur duygusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve ğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygu durumlarından biri de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin ğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Haz Alma Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,41$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olması başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. nk haz alma duygusu sınıf motivasyonu ve sınıf disiplini ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye (Becker ve diğerleri, 2015), öğrencilerin sınıftaki öğrenme hazzını teşvik edebilme yetisine (Pekrun, 2014) ve ğretim kalitesini etkileme gücüne (Witcher ve diğerleri, 2001; akt. Frenzel ve diğerleri, 2009b) sahiptir. Ayrıca yüksek düzeydeki haz alma duygusu öğretmenler ile öğrenciler arasındaki gcl bağın göstergesi olarak da ifade edilebilmektedir (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Çeşitli araştırmalar (Becker ve diğerleri, 2015; Carson, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Sutton ve Wheatley, 2003) ğretmenlerin deneyimledikleri haz alma duygusunun yüksek düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmaktadır.

Öğretmenlerin ğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin fke Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,93$) “katılmıyorum” düzeyinde olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. nk yıkıcı olarak ifade edilebilecek olan olumsuz ğrenci davranışları öğretmenlerin eğitim ve ğretim ortamlarındaki duygusal deneyimlerine büyük lde olumsuz yönde etki etmekte (Emmer ve Stough, 2001), onların içsel motivasyonlarını azaltmakta (Pekrun ve diğerleri, 2002b) ve söz konusu bu durumlar da nihayetinde öğretimsel ve yönetimsel hedeflere ulaşılmasını engellemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin deneyimledikleri yoğun öfke duygusu öğrencilerle kurulacak olan bağı da zayıflatmaya neden olmaktadır (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Söz konusu bu nedenlerden dolayı araştırmada öğretmenlerin öfke duygunun düşük düzeyde olması arzu edilen bir sonuç olmasına rağmen öfke duygusu ile birlikte olumsuz duygu durumları olarak ele alınan kaygı ve hayal kırıklığı duygularına göre öfke duygusunun daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olması ise dikkat çekicidir. Literatür (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014a;

Keller ve diğeri, 2014b; Prosen ve diğeri, 2014; Shapiro, 2010; Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003) araştırmada öfke duygusu ile ilgili ortaya çıkan sonuçları ve öfke duygusunun diğeri olumsuz duygu durumlarına nazaran daha baskın olmasını destekler nitelikte bulgular sunmaktadır.

“Gelecekte beklenen olumlu gelişmeler” olarak tanımlanan umut duygusu (Staats, 1987; akt. Özer ve Tezer, 2008) öğretmenler tarafından deneyimlenen duygu durumları arasında gösterilmektedir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Umut Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,30$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyi ile haz alma duygusundan sonra en yüksek ortalamaya sahip ikinci duygu durumu olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin fikir ve eylemlerinin gelişmesinde olumlu duyguların büyük öneme sahip olduğu bilinmekte olup (Smith ve diğeri, 2012) olumlu duygular arasında yer alan umut duygusunun da eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsurları arasında yer alan öğretmenlerin fikir ve eylemlerini geliştirmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Umut duygusu bilişsel-motivasyonel bir kavram olarak ifade edilmekte ve bilhassa pozitif psikolojinin çalışma alanı içerisinde sıklıkla yer bulmaktadır. Olumlu çıktılara destekleyen önemli bir değişken olarak ortaya çıkan umut duygusu (Snyder ve diğeri, 1998; Snyder ve diğeri, 2000; akt. Şahin ve diğeri, 2012) öznel iyi oluş kavramıyla oldukça sık bir şekilde anılmakta olup öznel iyi oluşla anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahiptir (Şahin ve diğeri, 2012). Umut duygusu ayrıca örgütlerin insan kaynağından etkili bir şekilde yararlanması için büyük önem teşkil eden motivasyonun (Kapusuzoğlu, 2004) en önemli koşullarından birisi olarak da gösterilmektedir (Tarhan, 2014).

Öğretmenler tarafından sıkça deneyimlenen duygu durumlarından biri olan hayal kırıklığı duygusu olumsuz duygular arasında gösterilmekte olup (Burić ve diğeri, 2017) istenilen herhangi bir beklenti gerçekleşmediği zaman meydana gelmektedir (Levering, 2000). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,88$) “katılmıyorum” düzeyinde olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz duyguların öğretmenlerin sahip oldukları mesleklerinden ayrılmaları gibi çok önemli kararlarını etkileyen temel unsurlar oldukları ifade edilmekte olup (Frenzel ve diğeri, 2009a)

öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini artıran söz konusu bu olumsuz duygular arasında hayal kırıklığı duygusu da yer almaktadır (Friedman, 1993; akt. Carson, 2006). Hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinden sonra ilişkili olduğu bir başka önemli unsurun da bireylerin kendilerine yüksek amaçlar belirleyip daha sonrasında arzuladıklarını elde edemeyerek güçlerinin tükendiğini ve nihayetinde yorulduklarının farkına varmaları olarak tanımlanan mesleki tükenmişlik olduğu söylenebilir (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001; akt. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Gerek işten ayrılma niyeti gerekse de mesleki tükenmişlik gibi öğretmenlerin mesleki yaşamları için çok önemli olan unsurlarla doğrudan ilişkili olan öğretmenlerin deneyimledikleri hayal kırıklığı duygusu eğitimin tüm paydaşları tarafından dikkatle izlenmeli, öğretmenlerin söz konusu bu duyguyu yaşamamaları için gerekli olan tedbirlerin eğitimin tüm paydaşları tarafından alınması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan ve olumlu duygu durumları olarak ifade edilen gurur duygusu, haz alma duygusu ve umut duygusunun, öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan ve olumsuz duygu durumları olarak ifade edilen kaygı duygusu, öfke duygusu ve hayal kırıklığı duygusuna oranla daha yoğun bir şekilde yaşandığı tespit edilmiş olup yapılan çeşitli araştırmalarda da (Becker ve diğerleri, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Prosen ve diğerleri, 2014) öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken olumlu duyguları olumsuz duygulara oranla daha yoğun bir şekilde yaşadıkları tespit edilmiştir. Çünkü öğretmenlik mesleği özünde ekonomik kazanç sağlamadan ziyade yapılan işten haz alma, elde edilen sonuçlardan gurur duyma ve nihayetinde geleceğe umutla bakmayı içermektedir. Olumsuz duygular olan kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duyguları ise her birey gibi öğretmenlerce de günlük hayatta yaşanabilecek duygular olup mesleğini seven bir öğretmenin gerek öğretme sürecine hazırlanırken gerekse de mesleğini icra ederken eğitim-öğretim ortamına yansıtılmaya özen göstermesi gereken duygu durumları oldukları ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde incelemek için her boyuta ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. 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.	1,80	,78
	2. Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissederim.	1,53	,68
	3. Öğretirken gergin ve sinirli hissederim.	1,55	,69
	4. Öğretimimin iyi geçmeyeceğine dair endişeliyimdir.	1,65	,71
Gurur Duygusu	5. Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.	3,00	,67
	6. İşimin sonucuyla gurur duyarım.	3,19	,69
	7. Öğretim tarzımla gurur duyarım.	3,12	,65
	8. Bir öğretmen olarak başarıyı düşünmek beni gururlandırır.	3,27	,67
Haz Alma Duygusu	9. Öğretirken mutlu olmak için sebeplerim vardır.	3,40	,67
	10. Derslerime hazırlanırken keyif alırım.	3,31	,65
	11. Öğretmekten haz alırım.	3,49	,64
	12. Hevesle öğretirim.	3,43	,70
Öfke Duygusu	13. Öğretirken gerçekten çok kızarım.	1,79	,69
	14. Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır.	1,95	,78
	15. Bazı günler öğretmek beni çileden çıkartır.	2,05	,78
Umut Duygusu	16. Öğretimimin başarılı geçeceğini ümit ederim.	3,28	,62
	17. Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.	3,24	,68
	18. Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.	3,34	,63
	19. Öğretirken umutluyumdur.	3,38	,61
	20. Derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem.	3,26	,67
	21. Öğretim tarzım beni umutlandırır.	3,25	,59
	22. Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.	3,33	,60
Hayal Kırıklığı Duygusu	23. Öğretime hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim.	1,89	,74
	24. Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.	2,00	,76
	25. Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım.	1,91	,73
	26. Öğretim tarzım beni hüsrana uğratar.	1,63	,67
	27. Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.	1,96	,76

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Öfke Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarına ait maddelerin aritmetik ortalamalarında farklılıklar görülmektedir.

Kaygı Duygusu boyutunda “Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur.” ($\bar{X}=1,80$); Gurur Duygusu boyutunda “Bir öğretmen olarak başarıyı düşünmek beni

gururlandırır.” ($\bar{X}=3,27$); Haz Alma Duygusu boyutunda “Öğretmekten haz alırım.” ($\bar{X}=3,49$); Öfke Duygusu boyutunda “Bazı günler öğretmek beni çileden çıkartır.” ($\bar{X}=2,05$); Umut Duygusu boyutunda “Öğretirken umutluyumdur.” ($\bar{X}=3,38$); Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise “Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.” ($\bar{X}=2,00$) maddeleri ait oldukları boyutlarda yer alan diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin olumlu öğretim duygu durumları içerisinde yer alan Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutlarına ait maddelerin tümünün (8, 11 ve 19. maddeler) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde oldukları ve söz konusu bu maddeler arasında en yüksek aritmetik ortalamanın Haz Alma Duygusu boyutundaki maddeye (11. madde) ait olduğu; öğretmenlerin olumsuz öğretim duygu durumları içerisinde yer alan Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarına ait maddelerin tümünün (1, 15 ve 24. maddeler) “katılmıyorum” düzeyinde oldukları ve söz konusu bu maddeler arasında ise en yüksek aritmetik ortalamanın Öfke Duygusu boyutundaki maddeye (15. madde) ait olduğu tespit edilmiştir. Kaygı Duygusu boyutunda “Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur.” maddesinin diğer maddelere göre az da olsa daha yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=1,80$) sahip olduğu tespit edilmiş olup bu sonucun öğretmenlerin eğitim kurumlarında ortaya koyacakları öğretim faaliyetlerine yönelik olan stresten kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Çünkü hem bir sonuç elde etmek için yapılması planlanan çalışmaların hem de çalışma ortamındaki stres kaynaklarının çalışanlarda kaygı duygusunun yaşanmasına sebebiyet verdiği araştırmacılarca ifade edilmektedir (Barnes, Harp ve Jung, 2002; Doby ve Caplan, 1995; akt. Akın, Baloğlu ve Karşlı, 2014). Bununla birlikte bahsi geçen nedenlerle öğretmenlerin yaşadıkları öğretime hazırlanma kaygısının her şart ve durumda olumsuz bir etkisinin olacağı da söylenemez. Aksine Başaran’ın da (1992) belirttiği üzere düşük düzeydeki kaygı duygusunun bireyin motivasyon düzeyinin artmasına katkı sağladığı bilinmekte ve söz konusu bu durum araştırma sonuçlarıyla da ortaya konmaktadır. Bu bilgi doğrultusunda öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine hazırlanırken düşük düzeyde yaşadıkları kaygı duygusunun onların yapmayı planladıkları öğretim faaliyetlerine yönelik olan motivasyonlarını arttırabileceği söylenebilir. Gurur Duygusu boyutunda “Bir öğretmen olarak başarıyı düşünmek beni gururlandırır.” maddesinin diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya

($\bar{X}=3,27$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun öğretmenlerin sergiledikleri eğitim ve öğretim çabalarının neticesinde bir başarı elde ettiklerini düşündüklerini ve elde ettikleri bu başarıdan da önemli ölçüde gurur duyduklarını gösterdiği söylenebilir. Çünkü araştırmacılar tarafından olumlu duygular arasında sıralanan gurur duygusu bireyin önemli bir şeyi başardığı düşüncesinden kaynaklandığı bilinmektedir (Solomon, 2008). Bununla birlikte gurur duygusunun başarı motivasyonu ile pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu da araştırmacılarca tespit edilmiş olup (Spitek ve diğerleri, 1992; akt. Lewis, 2008) gurur duygusu ve başarı motivasyonu arasındaki bu ilişkinin sonucunda öğretmenlerin elde ettikleri başarıya yönelik olarak yüksek düzeyde yaşadıkları gurur duygusunun gerek öğretmenler gerekse de bağlı buldukları eğitim kurumları için büyük önem arz ettiği ifade edilebilir. Haz Alma Duygusu boyutunda “Öğretmekten haz alırım.” maddesinin diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3,49$) sahip olduğu tespit edilmiş olup bu sonucun öğrencilerin öğretim faaliyetlerine ilgi göstermek suretiyle başarı elde etmelerinden, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik olarak hedeflerinin gerçekleşmesinden ve nihayetinde öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin olumlu bir tutum geliştirmelerinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin öğretimden haz alması öğretim faaliyetleri için hayati bir önem taşımaktadır (Martin, 2006). Çünkü öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken haz alma duygusunu yoğun bir şekilde yaşamaları öğretmenlerce ortaya konan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini büyük ölçüde artırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretimden haz almaları sadece öğretmenlerce ortaya konan öğretim faaliyetinin niteliğini etkilemez söz konusu bu durum aynı zamanda öğrencilerin de öğrenmekten haz almalarına büyük katkı sağlamaktadır (Frenzel ve diğerleri, 2009a). Öfke Duygusu boyutunda “Bazı günler öğretmek beni çileden çıkartır.” maddesinin diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=2,05$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretim çabalarının öğrenciler tarafından çeşitli şekillerde engellenmesi sonucunda ortaya çıktığı düşünülmektedir. Çünkü bireyde meydana gelen öfke duygusunun karşılanmayan beklentilere, doyurulmamış arzulara ve istenmeyen neticelere ilişkin (Soykan, 2003) özel olarak yöneltilen duygusal bir reaksiyon olduğu bilinmektedir (Solomon, 2008). Ayrıca bireye en fazla zarar veren duygusal deneyimler arasında yer alan öfke duygusunun tahrip edici bir şekilde bireyin sergilediği

davranışlara aksederek saldırgan ve yıkıcı tepkilere dönüşme potansiyeline sahip olduğu da bilinmektedir (Soykan, 2003). Bu sebeplerle sağlıklı bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek için öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik olarak deneyimledikleri öfke duygusunun daha makul düzeye çekilmesi gerekmekte ve eğitim sisteminin tüm paydaşlarının söz konusu bu duruma gerekli hassasiyeti göstermelerinin zaruri olduğu düşünülmektedir. Umut Duygusu boyutunda “Öğretirken umutluyumdur.” maddesinin diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3,38$) sahip olduğu tespit edilmiş olup bu sonucun öğretmenlerin eğitim kurumlarında sergiledikleri öğretim çabalarının geleceğine yönelik olarak olumlu bir beklentiye sahip olmalarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Çünkü umut duygusu bireyin kendisini güdüleyerek geleceğe dönük olarak tasarladığı yol ve yöntemleri kullanmasına ilişkin olduğu bilinmektedir (Irving, Snyder ve Crowson, 1998; Snyder ve diğerleri, 1991; akt. Şahin ve diğerleri, 2012). Elde edilen bu sonucun özellikle öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ve yaşam doyumlarına olumlu bir katkıda bulunduğu da söylenebilir. Zira araştırmacılar umut duygusu ile öznel iyi oluş (Diener ve diğerleri, 2002; Şahin ve diğerleri, 2012) ve umut duygusu ile yaşam doyumu (Wroblewski ve Snyder, 2005) arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim faaliyetleri esnasında yüksek düzeyde umutlu olmalarının onları hedeflerine ulaşmalarında güdüleyeceği, geleceğe dönük olarak olumlu bir beklenti içerisinde olmalarını daha da destekleyebileceği söylenebilir. Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda “Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.” maddesinin diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=2,00$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin arzularının öğrencilerin istenilmeyen eylem ve maksatlarından, ilgisiz davranışlarından, öğrenmek için yeterli bir çaba göstermemelerinden ve öğretmenlerce planlanan faaliyetlerin olumlu bir şekilde neticelendirilememesinden dolayı sekteye uğramasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamaları için birçok nedenin varlığı üzerinde önemle durulması gereken bir netice olup söz konusu bu durumun öğretmenlerin içsel motivasyonlarının düşmesine (Sutton ve Wheatley, 2003); güven kaybı yaşamalarına (Micciche, 2000); işten ayrılma isteklerinin artmasına (Friedman, 1993; akt. Carson, 2006); iş verimliliklerinin

azalmasına (Ishak ve diğeri, 2010) neden olduğu araştırmacılarca sık bir şekilde dile getirilmektedir.

Kaygı Duygusu boyutunda “Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissederim.” ($\bar{X}=1,53$); Gurur Duygusu boyutunda “Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.” ($\bar{X}=3,00$); Haz Alma Duygusu boyutunda “Derslerime hazırlanırken keyif alırım.” ($\bar{X}=3,31$); Öfke Duygusu boyutunda “Öğretirken gerçekten çok kızarım.” ($\bar{X}=1,79$); Umut Duygusu boyutunda “Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.” ($\bar{X}=3,24$); Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise “Öğretim tarzım beni hüsrana uğrattır.” ($\bar{X}=1,63$) maddeleri ait oldukları boyutlarda yer alan diğeri maddelere göre daha düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin olumlu öğretim duygu durumları içerisinde yer alan Gurur Duygusu ve Umut Duygusu boyutlarına ait maddelerden 5. ve 17. maddelerin “katılıyorum”; Haz Alma Duygusu boyutuna ait olan 10. maddenin ise “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde oldukları ve nihayetinde bu maddeler arasında en düşük aritmetik ortalamanın Gurur Duygusu boyutundaki maddeye (5. madde) ait olduğu; öğretmenlerin olumsuz öğretim duygu durumları içerisinde yer alan Kaygı Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarına ait maddelerden 2. ve 26. maddelerin “kesinlikle katılmıyorum”; Öfke Duygusu boyutuna ait olan 13. maddenin ise “katılmıyorum” düzeyinde oldukları ve nihayetinde bu maddeler arasında en düşük aritmetik ortalamanın Kaygı Duygusu boyutundaki maddeye (2. madde) ait olduğu tespit edilmiştir. Kaygı Duygusu boyutunda “Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissederim.” maddesinin diğeri maddelere göre nispeten daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=1,53$) sahip olduğu tespit edilmiş olup bu sonucun öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik olarak oldukça düşük düzeyde stres yaşamalarından kaynaklanmış olabileceği ve nihayetinde bu neticenin hem öğretmenler hem öğrenciler hem de bağlı bulunan eğitim kurumları için olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü bireyin yaşadığı stresin çok az olduğu ya da birey tarafından herhangi bir stresin yaşanmadığı durumlarda kaygı duygusunun düşük seviyede olacağı (Barnes ve diğeri, 2002) ve söz konusu bu kaygı düşüklüğünün de öğretmenler tarafından ortaya konulacak olan eğitim-öğretim çabalarının niteliğinin artmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Gurur Duygusu boyutunda “Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur

duyarım.” maddesinin diğer maddelere göre daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3,00$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine hazırlanırken sahip oldukları öğretime hazırlanma yöntem ve tekniklerini nispeten düşük düzeyde benimsemelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Çünkü öğretmenler tarafından yüksek düzeyde içselleştirilmeyen uygulamaların benimsenmesi, beğenilmesi ve nihayetinde bu uygulamalardan gurur duyulması olası değildir. Haz Alma Duygusu boyutunda “Derslerime hazırlanırken keyif alırım.” maddesinin diğer maddelere göre daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3,31$) sahip olduğu tespit edilmiş olup bu sonucun gurur duygusu boyutundaki “Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.” maddesinde olduğu gibi öğretime hazırlanmaya yönelik bir tutum olmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin derse hazırlanmalarının onların okullarda sürdürdükleri öğretim faaliyetleri dışında ek olarak bir zaman dilimine olan ihtiyaçlarını gerekli kılmaları bu maddedeki haz alma düzeyinin diğer maddelere göre düşük olmasının gerekçesi olarak düşünülebilir. Öfke Duygusu boyutunda “Öğretirken gerçekten çok kızarım.” maddesinin diğer maddelere göre daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=1,79$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun öğretmenlerin öğretim faaliyeti esnasında nispeten az kızgınlık yaşadıklarını ortaya koyduğu söylenebilir. Öfke duygusunun bireyin beklentilerinin gerçekleşmemesi durumunda merkezi sinir sisteminin kuvvetli bir biçimde tepki vermesi ile ortaya çıkan, tabii ve evrensel bir duygusal reaksiyon olduğu bilinmekte olup (Chaplin, 1985; akt. Akdoğan, 2007; Temel ve diğerleri, 2015) bu nedenle söz konusu kızgınlık durumunun öğretmenlerin öğretimi esnasında düşük seviyede gerçekleşmesinin sağlıklı bir eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Umut Duygusu boyutunda “Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.” maddesinin diğer maddelere göre nispeten daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3,24$) sahip olduğu tespit edilmiş olup bu sonucun öğrencilerin öğretim esnasında sergiledikleri birtakım istenmeyen davranışlardan kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. “Amaca ulaşmayı isteme ve amaca ulaşmak için kendisinde güç hissetme” olarak tanımlanabilen umut duygusunun (Synder ve diğerleri, 1991; akt. Özben ve Argun, 2003) çok az bir düzeyde de olsa düşük olması etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi hedeflenen eğitim-öğretim faaliyetlerini sekteye uğratabileceği söylenebilir. Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda “Öğretim tarzım beni hüsrana uğrattır.”

maddesinin diğer maddelere göre daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=1,63$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun öğretmenlerin eğitim kurumlarında öğretim faaliyetleri esnasında kullandıkları öğretim tarzına yönelik olarak olumlu bir yaklaşım içerisinde olduklarını ve kendilerini yeterli gördüklerini gösterdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Öfke Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarına ait maddelerin frekans değerleri ise Ek 12’de sunulmuştur.

4.1.2. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları düzeylerine ilişkin bulgular

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Beklenmedik Durumları Yönetme	732	4,18	0,52
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	732	4,55	0,49
Problemlerle Başa Çıkamama	732	1,81	0,54
Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği Toplamı	732	4,29	0,41

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda ($\bar{X}=4,18$) “sık sık”, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda ($\bar{X}=4,55$) “her zaman”, Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda ($\bar{X}=1,81$) “nadiren”, Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ise ($\bar{X}=4,29$) “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uyumsal performans algıları ile ilgili olumlu ifadeleri içeren Beklenmedik Durumları Yönetme ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutları arasında yüksek aritmetik ortalamanın $\bar{X}=4,55$ ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uyumsal performans

algıları ile ilgili olumsuz ifadeleri içeren Problemlerle Başa Çıkamama boyutunun ise aritmetik ortalamasının $\bar{X}=1,81$ düzeyinde olduğu görülmekte ve bu sonucun da öğretmenlerin büyük oranda problemlerle başa çıkabildiğini ortaya koyduğu söylenebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin üç boyutunun her birine ve ölçeğin toplamına yönelik olarak öğretmen görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde görüşlerin homojen olduğu görülmekte olup söz konusu bu homojenlik doğrultusunda da öğretmenlerin benzer yönde düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik görüşlerinin Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda ($\bar{X}=4,18$) “sık sık” düzeyinde olması hem öğretmenlerce hem de öğretmenlerin bağlı buldukları eğitim kurumlarınca olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Çünkü modern iş yaşamında çalışma sistemleri artık daha karmaşık ve belirsiz bir hale gelmiş olup (Neal ve diğerleri, 2012) çalışanlardan söz konusu bu çalışma sistemlerine yüksek düzeyde uyum sağlamaları beklenmektedir. Eğitim kurumları bünyesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürürken modern çalışma sistemlerinin ortaya koyduğu söz konusu bu karmaşık ve belirsiz durumların üstesinden gelebilecek, beklenmedik durumları yönetebilecek yeterliğe sahip olan öğretmenlere de ihtiyaç duyulmakta olup duyulan söz konusu bu ihtiyaç da eğitim kurumlarının dinamik yapılarından ötürü hızlı bir şekilde artarak devam etmektedir. Beklenmedik durumları yönetme yeterliğine yüksek düzeyde sahip olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri süresince eleştirel düşünme becerisi doğrultusunda karar verme davranışlarında da başarılı olabilecekleri söylenebilir. Çünkü uyumsal performansın karar verme bağlamında etkili olduğu ve uyumsal performansın en önemli yönlerinden birinin de eleştirel düşünme olduğu araştırmacılarca ifade edilmektedir (Cohen ve diğerleri, 2000; akt. Joung ve diğerleri, 2006). Bunun yanı sıra Calarco (2016) belirsizlikle başa çıkma performansı ile iş tatmini arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkinin varlığını araştırma sonuçları ile ortaya koymuştur. Calarco (2016) ayrıca bireysel uyum ile işteki uyumsal performans arasında sağlıklı bir ahenk olduğu zaman iş tatmininin kestirilebilir olacağını da ifade etmiştir. Yapılan araştırmalarda (Calarco, 2016; Marlow, 2016) kriz durumlarında

uyumluluk performansı ve belirsizlikle başa çıkma performansı gibi boyutlarda bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik görüşlerinin Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda ($\bar{X}=4,55$) “her zaman” düzeyinde olması hem öğretmenlerce hem de öğretmenlerin bağlı oldukları eğitim kurumlarınca olumlu olarak değerlendirilebilecek bir başka önemli sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü kişiler arası ve kültürel uyum gösterme tatmin edici bir sosyal çevreye sahip olmak için önemli olup soyutlanmak, izole edilmiş hissine kapılmak gibi duygusal sorunlardan kaçınmak için de oldukça gerekli olan bir unsurdur (Zorzie, 2012). Bununla birlikte öğretmenlerin kişiler arası ve kültürel uyum gösterme becerileri müzakere etme, sağlıklı bir iletişim gerçekleştirme, farklı çalışanlarla etkili bir iş birliğine gitme, başkalarının değer yargılarına ve kültürel hassasiyetlerine saygılı davranma gibi unsurları da içerdiği söylenebilmekte olup söz konusu bu unsurlar güçlü ve sağlıklı bir okul iklimi için son derece önemlidir. Araştırmada tek bir boyut altında ele alınan ve bu doğrultuda incelenen Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu çeşitli araştırmalarda (Calarco, 2016; Marlow, 2016; Zorzie, 2012) kişiler arası uyum gösterme ile kültürel uyum gösterme olarak iki ayrı boyut olarak incelenmiştir. Bahsi geçen bu araştırmalarda da hem kişiler arası uyum gösterme hem de kültürel uyum gösterme boyutlarının ortalama puanlarının yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Uyumsal performansın problemlerle başa çıkma yönü, bireyin karmaşık konuları veyahut durumları arzu edilen bir noktaya getirmesini, ortaya çıkan yeni ve zor sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmesini gerektirmekte olup (Pulakos ve diğerleri, 2000) problemlerle başa çıkamama ise karmaşık konuların üstesinden gelememeyi, problemlere etkili çözüm yolları geliştirememeyi ifade etmektedir. Bahsi geçen bu olumsuz durumların öğretmenlerce sergilenmesi eğitim kurumlarınca arzu edilen bir durum değildir. Bu sebeplerle araştırmada öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik görüşlerinin Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda ($\bar{X}=1,81$) “nadiren” düzeyinde olması hem öğretmenlerce hem de öğretmenlerin bağlı oldukları eğitim kurumlarınca olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuç olduğu ve söz konusu bu sonuca göre öğretmenlerin problemlerle başa çıkabildikleri, yeni ve

zor sorunlara yönelik yaratıcı çözümler geliştirebildikleri söylenebilir. Problemlerle başa çıkma kavramının sorumluluk ile ilişkili olduğu da ifade edilebilmekte olup sorumluluğu yüksek düzeyde olan çalışanların problem çözme çabaları esnasında problemleri tanımlamak ve problemlere çözüm üretmek için daha dikkatli bir şekilde davrandıkları da araştırmacılarca belirtilmektedir (Shoss ve diğerleri, 2012). Bunun yanı sıra problemlerle başa çıkamama çalışanları olumsuz yönde etkileyerek birçok istenmeyen durumun ortaya çıkmasına neden olabilir. Stres, söz konusu bu istenmeyen durumların başında gelmekte olup strese yönelik olarak zamanında etkili müdahaleler yapılmadığında ve stres ile başa çıkmak için süreç doğru bir şekilde yönetilmediğinde stres çalışanlarda başta performans düşüklüğü olmak üzere birtakım olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sebeple her yöneticinin çalışanların stres durumlarını önemsemesi ve çalışanların stres durumları ile örgütteki iş performansları arasındaki ilişkiyi de dikkatle izlemesi gerekmektedir (Eroğlu, 2000).

Günümüzde çalışanlar, değişime uyum sağlamak için artan taleplerle karşı karşıya kalmakta ve örgütler de uyum sağlama yeteneği gelişmiş olan çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Griffin ve Hesketh, 2005). Bu nedenle çalışanların örgütlerdeki yeni durumlara uyum sağlama ve yüksek bir seviyede performans gösterme yeteneklerinin önemi de her zamankinden daha mühim bir hal almaktadır (Huang ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına yönelik görüşlerinin Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ($\bar{X}=4,29$) “her zaman” düzeyindeki sonucu da bu bahsi geçen sebeplerden ötürü gerek öğretmenler gerekse de eğitim kurumları için büyük bir önem arz etmektedir. Çağdaş örgütlerde değişime uyum sağlayabilen çalışanlar bağlı buldukları örgütlerin içerisinde iyi performans gösteren çalışanlar arasında yer almakta (Griffin ve Hesketh, 2004) ve bu çalışanlar örgütlerindeki değişime uyum sağlayarak örgütsel etkililiğe önemli bir katkı sunmaktadırlar (Allworth ve Hesketh, 1997; akt. Allworth ve Hesketh, 1999). Eğitim kurumlarında da değişime uyum sağlayabilen ve dönüşümün öncülüğünü yapabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmakta olup söz konusu bu değişime ve dönüşüme katkı sağlayabilen öğretmenler de yüksek performans gösteren öğretmenler olarak gösterilmektedir. İfade edilen bu davranışsal uyum yeteneği hem bireysel anlamda hem de örgütsel anlamda kariyer gelişiminde önemli bir rol oynamakta olup (Griffin ve Hesketh, 2003) bireysel olarak

sergilenen uyumsal performans takım olarak da sergilenecek olan uyumsal performansı etkileyerek takım uyumuna da büyük katkı sunmaktadır. Charbonnier-Voirin ve diğerleri (2010) araştırmalarında bireysel uyumsal performans ile takım uyumsal performans arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmiş olup bu doğrultuda bireysel uyumsal performansın hem takım hem de örgütsel uyum gösterme çabalarına katkı sunduğu söylenilebilmektedir. Ayrıca uyumsal davranışlar öğretmenlerin motive olmalarında etkili bir unsur olabilirken (Ghitulescu, 2013) başarı motivasyonlarının da onların yeni durumlara ve görevlere uyum sağlamalarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilmektedir (Pulakos ve diğerleri, 2002). Bahsi geçen bu tespitler uyumsal performans ile motivasyon arasında bir ilişkinin varlığını ortaya koymakta olup söz konusu bu ilişki öğretmenler için büyük önem arz etmektedir. Çünkü bireye güç verip bireyin davranışa geçmesi için arzulu hale gelmesinde etkili olduğu söylenen motivasyon (Akbaba, 2006) tüm örgütlerde olduğu gibi etkili ve verimli bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeyi amaçlayan eğitim kurumları için de büyük bir ehemmiyet teşkil etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilirken farklı çalışma alanlardaki uyumsal performans ile ilgili araştırmalarda da (Griffin ve Hesketh, 2003; 2004; 2005; Neal ve diğerleri, 2012; Shoss ve diğerleri, 2012) çalışanların yüksek düzeyde uyumsal performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde uyumsal performans kavramının birçok farklı unsur ile etki ve ilişkisinin çeşitli araştırmalarda incelenmiş olduğu görülmekte olup bilişsel yetenek kavramı söz konusu olan bu unsurlardan biridir. Zihinsel nitelik ile ilgili bir kavram olan bilişsel yeteneğin uyumsal performans ile pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarda (Griffin ve Hesketh, 2004; Pulakos ve diğerleri, 2000; Pulakos ve diğerleri, 2002) tespit edilmiştir. Uyumsal performans araştırmalarına konu olan bir başka unsur ise beş büyük kişilik özellikleridir. Beş büyük kişilik özellikleri içerisinde yer alan dışadönüklük kavramı, bireylerin dış dünyaya yönelik olarak açık olmalarıyla ilgili bir kavram olup söz konusu bu kişilik özelliğine sahip olan bireylerin her zaman olumlu yönde düşünün, istekli, heyecanlı, sevecen, enerjik ve başkaları ile bir arada olmadan haz duyan bireyler oldukları söylenebilir (Loveland, 2004; McCrae ve Costa, 2000; akt. Deniz ve Erciş, 2008). Uyumsal performansın beş

büyük kişilik özellikleri arasında yer alan dışadönüklük ile ilişkisi çeşitli araştırmalarda (Blickle ve diğerleri, 2011; Huang ve diğerleri, 2014) incelenmiş olup söz konusu bu araştırmalarda uyumsal performans ile dışadönüklük arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Beş büyük kişilik özellikleri içerisinde yer alan ve uyumsal performansla ilişkisi ele alınan bir başka kavram da sorumluluktur. Bireyin başarıma isteğine, içsel motivasyonuna ve etkililiğine ilişkin çeşitli bileşenleri içeren sorumluluğun iş performansını çeşitli şekillerde etkilediği bilinmekte olup sorumluluğu yüksek olan bireylerin daha sebatkâr ve azimli olma eğiliminde oldukları ve söz konusu bu bireylerin kendileri için belirledikleri zor hedeflere sorumluluğu daha düşük olan bireylere göre daha fazla bağlı oldukları söylenebilir (LePine ve diğerleri, 2000). Uyumsal performansın beş büyük kişilik özellikleri arasında yer alan sorumluluk ile ilişkisi çeşitli araştırmalarda (Griffin ve Hesketh, 2005; Neal ve diğerleri, 2012; Shoss ve diğerleri, 2012) incelenmiş olup söz konusu bu araştırmalarda uyumsal performans ile sorumluluk arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Griffin ve Hesketh (2005) sigorta ve çok uluslu bilgi teknolojisi şirketleri ile kamu hizmeti sunan kuruluşlarda yaptıkları araştırmada sorumluluğun başarı yönü ile uyumsal performans arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Neal ve diğerleri (2012) ise Avustralya’da kamu kurumlarında görev yapan çalışanların beş temel kişilik özelliğini ele alan araştırmalarında sorumluluğun diğer kişilik özelliklerine göre uyumsal performansı daha yüksek bir düzeyde etkilediğini tespit etmiş olup Shoss ve diğerleri de (2012) çağrı merkezlerindeki çalışanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarında sorumluluk ile uyumsal performans arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Beş büyük kişilik özellikleri içerisinde yer alan bir diğer özellik ise duygusal denge olup söz konusu bu özellik çalışanlar için büyük önem arz etmektedir. Çünkü duygusal olarak dengeli olan bireyler istikrarlı ve sakin bir yapıya sahip olup kalıcı bir şekilde olabilecek olumsuz duygu durumlarından da uzak durmaktadırlar (Cook, 2005; Martinez ve Thomas, 2005; akt. Deniz ve Erciş, 2008). Uyumsal performans ile duygusal denge arasındaki ilişki çeşitli araştırmalara konu olmuş olup Pulakos ve diğerleri (2002) askeri personeli kapsayan araştırmalarında, Huang ve diğerleri de (2014) ilaç, tarım ve iletişim gibi farklı sektörlerde çalışanları kapsayan araştırmalarında uyumsal performans ile duygusal denge arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkiyi tespit etmişlerdir. Beş büyük kişilik özellikleri içerisinde yer alan deneyime açıklık kavramının ise uyumsal

performansın önemli bir yordayıcısı olduğu çeşitli araştırmalarla (Allworth ve Hesketh, 1999; Griffin ve Hesketh, 2003; Pulakos, Dorsey ve White, 2006; akt. Şahin ve Gürbüz, 2014) kanıtlanmış olup söz konusu bu kavram problemlere yaratıcı çözümler geliştirmek ve çeşitliliği aramak için bir isteklilik olarak ifade edilebilmekte olup (Nettle, 2006; akt. Huang ve diğerleri, 2014) yeniliklere açık olan bireylerin kendi duygularının farkında olup geniş bir ilgi alanına sahip oldukları söylenebilir (Ehrler, 2005; akt. Deniz ve Erciş, 2008). Açık bireyler, güçlü bir entelektüel merakla sahip olup söz konusu bu bireyler genellikle yeni ve sıra dışı deneyimler, fikirler aramakla birlikte yaratıcı, meraklı, özgün ve geniş fikirli bir yapıya sahiptirler (LePine ve diğerleri, 2000). Uyumsal performans ile deneyime açıklık da çeşitli araştırmalara (Griffin ve Hesketh, 2004; Pulakos ve diğerleri, 2002; Shoss ve diğerleri, 2012) konu olmuş ve söz konusu bu araştırmalarda uyumsal performans ile deneyime açıklık arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bilişsel yetenek ve beş büyük kişilik özellikleri dışında uyumsal performans araştırmalarına öz yeterlik, başarı motivasyonu, dönüşümcü liderlik, kültürel zekâ, duygu yönetimi, beklenen sorunlar performansı ve sürekli öğrenme aktiviteleri gibi farklı kavramlar da konu olmaktadır. Uyumsal performans ile öz yeterlik kavramı birçok araştırmada (Bell ve Kozlowski, 2008; Chen, Thomas ve Wallace, 2005; Griffin ve diğerleri, 2010; Griffin ve Hesketh, 2003; Kozlowski, Gully, Brown, Salas, Smith ve Nason, 2001; Pulakos ve diğerleri, 2002; Stokes ve diğerleri, 2010; akt. Jundt ve diğerleri, 2014) ele alınmış olup söz konusu bu araştırmalarda uyumsal performans ile öz yeterlik arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Jundt ve diğerleri, 2014). Pulakos ve diğerleri (2002) ise araştırmalarında başarı motivasyonu ile uyumsal performans arasındaki ilişkiyi incelemiş olup söz konusu bu kavramlar arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiş ve başarı motivasyonunun uyumsal performansı yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Başarı motivasyonu ile uyumsal performans arasındaki bu ilişki eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek isteyen öğretmenler için de büyük önem arz etmektedir. Çünkü yeni koşullara uyum sağlamak, sürekli değişen taleplere yanıt vermek çaba gerektiren bir süreçtir ve bahsi geçen bu durumlar çalışanlar için bir motivasyon ihtiyacını da gerektirmektedir (Griffin ve Hesketh, 2005). Havacılık endüstrisi (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010) ile telekomünikasyon,

hizmet ve uçak şirketlerinde çalışanlarla yapılan araştırmalarda (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012) uyumsal performans ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkiyi tespit edilirken Şahin ve Gürbüz'ün (2014) askeri personeli kapsayan araştırmaları da kültürel zekânın uyumsal performansın kritik bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Schrub ve diğerleri (2011) araştırmalarında iş yerinde yaşanan değişikliklerin çalışanları nasıl etkilendiğini belirleyen bir değişken olarak duygu yönetimi kavramını incelenmiş olup söz konusu bu değişikliğe gösterilen reaksiyonun çalışanların uyumsal performansını etkilediğini ifade etmişlerdir. Seyfang ve diğerleri (2017) kolluk kuvvetlerinde çalışanlara yönelik yaptıkları araştırmalarında uyumsal performansın beklenen sorunlar performansını anlamlı bir şekilde yordadığını tespit ederken Han ve Williams da (2008) elektrik şirketlerinde çalışanları kapsayan araştırmalarında sürekli öğrenme aktivitelerinin bireysel uyumsal performansı yordadığını tespit etmişlerdir. Griffin ve diğerleri (2010) ise kamu hizmeti sunan kuruluşlarda çalışanları kapsayan araştırmalarında lider vizyonunun rol değişimine açık olan çalışanlar için uyum yeteneğinde bir artışa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm bu sonuçların uyumsal performansın verimli bir şekilde sürdürülmek istenen başta eğitim kurumları olmak üzere bireysel, takım ve örgütsel çabaları büyük ölçüde etkilediğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde incelemek için her boyuta ait maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	SS
Beklenmedik Durumları Yönetme	1. Kriz anında özellikle bana verileden daha fazla sorumluluk üstlenebilirim.	4,05	,89
	2. Farklı durumlar altında iş yükümün üstesinden gelebilirim.	4,25	,68
	3. Hiçbir durumda işimden taviz vermem.	4,00	,97
	6. Herhangi bir problemle karşılaştığımda uzmanlığımı / deneyimlerimi kullanırım.	4,22	,83
	9. Zor olsa bile görevlerimi zamanında tamamlarım.	4,30	,71
	10. Öğrencilerimi eğitmek için modern teknikler ile görsel-ışitsel araçları bütünleştiririm.	4,24	,72
	18. Bana ayrılmış olan her ortamda çalışabilirim.	4,20	,83
	Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	12. İş yerimde başkaları ile ilgilenirken nazik ve saygılı bir yaklaşım sergilerim.	4,59
13. Başkalarının fikirlerine saygı duyarım.		4,64	,60
14. Başkalarından öğrenmek için istekliliğimi ifade ederim.		4,32	,73
15. Meslektaşlarımla kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.		4,60	,58
16. Öğrencilerin kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.		4,61	,58
Problemlerle Başa Çıkamama		4. Kurumdaki zorluklarla baş edememem.	1,87
	5. Çalışma saatleri boyunca huzursuzluk / kaygı duyarım.	1,67	,83
	7. Problemlerle başa çıkamama elim kolum bağlı hissederim.	1,80	,84
	8. Prosedürler için meslektaşlarıma danışmaksızın görevleri bireysel olarak ele almayı tercih ederim.	2,32	1,08
	11. Öğretim için birden çok teknik kullanmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.	1,56	,85
	17. Meslektaşlarımla dil aksanlarından dolayı rahatsız hissederim.	1,68	1,01

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmada öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları olarak ele alınan Beklenmedik Durumları Yönetme, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme, Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarına ait maddelerin aritmetik ortalamalarında farklılıklar görülmektedir.

Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda “Zor olsa bile görevlerimi zamanında tamamlarım.” ($\bar{X}=4,30$); Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda “Baskalarının fikirlerine saygı duyarım.” ($\bar{X}=4,64$); Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda ise “Prosedürler için meslektaşlarıma danışmaksızın görevleri bireysel olarak ele almayı tercih ederim.” ($\bar{X}=2,32$) maddeleri ait oldukları boyutlarda yer alan diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeğinde olumlu

ifadeleri içerecek şekilde yer alan Beklenmedik Durumları Yönetme ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutlarına ait maddelerin (9 ve 13. maddeler) “her zaman” düzeyinde oldukları ve söz konusu bu maddeler arasında en yüksek aritmetik ortalamanın Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutuna ait olan maddeye (13. madde) ait olduğu; öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeğinde olumsuz ifadeleri içerecek şekilde yer alan Problemlerle Başa Çıkamama boyutuna ait maddenin (8. madde) ise “nadiren” düzeyinde olduğu ve söz konusu bu maddenin de Problemlerle Başa Çıkamama boyutundaki diğer maddelere oranla daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda “Zor olsa bile görevlerimi zamanında tamamlarım.” maddesinin diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=4,30$) sahip olduğu tespit edilmiş olup bu sonucun hem öğretmenler hem de bağlı oldukları eğitim kurumları için oldukça önemli ve dikkate değer bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü bugün var olan bütün unsurların her an değişim gösterebildiği ve daha önceden kestirimde bulunmanın gittikçe zor olduğu günümüzün belirsizlik ortamında içerisinde bulunulan düzen yeni ilişkilerin ortaya çıkardığı gereksinimler ve problemler karşısında ihtiyaç duyulan esnekliği gösterememekte, mühim çatışmalar yaşanmakta ve sonuçta da büyük ölçekli krizler ortaya çıkmaktadır (Çamlıbel, 2003; akt. Bakıoğlu ve Demirel, 2013). Eğitim sistemi içerisinde en temel unsurlardan biri olan ve profesyonel bir meslek olarak nitelendirilen öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin (Göksoy ve Arıcan, 2015) değişimin ve bunun bir sonucu olarak da beklenmedik durumların artık hayatın vazgeçilmez parçalarından biri olduğu günümüzde zorluk derecesi yüksek bile olsa sorumlulukları dâhilindeki görevleri kendilerinden arzu edilen şekilde ve zaman dilimi içerisinde başarıyla tamamlamaları ve bu sayede de beklenmedik durumları yönetmeleri onların yüksek düzeyde bir performans gösterdiklerini ve bu yüksek performansın da öğretmenlerin bağlı oldukları eğitim kurumlarının etkililiğini artırdığı söylenebilir. Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda “Başkalarının fikirlerine saygı duyarım.” maddesinin diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=4,64$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun insan ilişkilerinin çok yoğun bir şekilde yaşandığı eğitim kurumları için büyük önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü eğitim kurumları farklı kişiliklere ve dolayısıyla da farklı fikirlere sahip olan bireylerin bir arada mevcudiyetlerini devam ettirdikleri eğitimsel ortamlara sahiptir. Eğitim

kurumlarında görev yapan öğretmenlerden de farklı fikirlere olabildiğince açık olmaları beklenmektedir. Bu sebeple dinamik bir yapıya sahip olan eğitim kurumları bu dinamizmi başarılı bir şekilde yönetme kabiliyetini barındıran, değişik düşüncelere kapalı olmayan davranışlar sergileyerek başkalarının düşüncelerine saygı duyan öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Öğretimde geniş ölçüde, öğretmenin niteliğinin ve nihayetinde kişiliğinin oldukça büyük bir rolünün olduğu bilinmekte olup (Göksoy ve Arıcan, 2015) eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri yüksek performansların sahip oldukları gerek kişiler arası gerekse de kültürel uyum gösterme davranışları ve iletişim becerileri ile ilişkili olduğu da ifade edilmektedir. Yüksek düzeyde bir kişiler arası ve kültürel uyum gösterme davranışlarına sahip olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin de yüksek olacağı ve bu doğrultuda hem öğrencilerinin hem de meslektaşlarının fikirlerine büyük ölçüde saygı duyacakları düşünülmektedir. Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda “Prosedürler için meslektaşlarıma danışmaksızın görevleri bireysel olarak ele almayı tercih ederim.” maddesinin diğer maddelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=2,32$) sahip olduğu tespit edilmiş ve bu sonucun öğretmenlerin az da olsa bireysel olarak davranma eğiliminde olduklarını gösterdiği söylenebilir. Çalışanlar için bilinmeyen tarafları olan ve zor olarak tanımlanabilecek olan prosedürlerin bir başka deyişle yol ve yöntemlerin tümünün meslektaşlarla iş birliğine gidilerek, onların fikirlerinden ve tecrübelerinden yararlanılarak daha iyi bir şekilde öğrenilebileceği ve yönetilebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple eğitim kurumlarının temel unsuru olan öğretmenlerin bütün eğitimsel çabalarında meslektaşları ile sürekli ve sağlıklı bir iletişim kurmaları, sahip oldukları deneyimler ile birbirlerini desteklemeleri ve nihayetinde iş birliği içerisinde hareket etmeleri arzu edilmektedir.

Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda “Hiçbir durumda işimden taviz vermem.” ($\bar{X}=4,00$); Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda “Başkalarından öğrenmek için istekliliğimi ifade ederim.” ($\bar{X}=4,32$); Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda ise “Öğretim için birden çok teknik kullanmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.” ($\bar{X}=1,56$) ifadeleri ait oldukları boyutlarda yer alan diğer maddelere göre daha düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeğinde olumlu ifadeleri içerecek şekilde yer

alan Beklenmedik Durumları Yönetme boyutuna ait maddenin (3. madde) “sık sık”; Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutuna ait maddenin ise (14. madde) “her zaman” düzeyinde oldukları ve nihayetinde bu maddeler arasında en düşük aritmetik ortalamanın Beklenmedik Durumları Yönetme boyutuna ait olan maddeye (3. madde) ait olduğu; öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeğinde olumsuz ifadeleri içerecek şekilde yer alan Problemlerle Başa Çıkamama boyutuna ait maddenin (11. madde) ise “hiçbir zaman” düzeyinde olduğu ve söz konusu bu maddenin Problemlerle Başa Çıkamama boyutundaki diğer maddelere oranla daha düşük bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda “Hiçbir durumda işimden taviz vermem.” maddesinin diğer maddelere göre nispeten daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=4,0$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu madde ile ilgili elde edilen bu aritmetik ortalamanın daha yüksek bir düzeyde olmasının eğitim kurumlarınca arzu edilecek bir sonuç olacağı düşünülmektedir. Eğitim kurumları, büyük veya küçük ölçekli her türlü değişime uyum sağlayan, söz konusu bu değişimleri başarılı bir şekilde düzenleyen ve içerisinde var olduğu toplumu biçimlendiren yapılardır. Bu yapılar içerisinde yer alan öğretmenlerin ortaya koydukları işlerle ilgili beklentilerin de giderek artış gösterdiği ve öğretmenlerin var olan yeterliklerinin bu duruma karşılımda kısmen yetersiz kaldığı bilinmektedir (Bakioğlu, 1998; Morrison, 2008; akt. Bakioğlu ve Demirel, 2013). Günümüzde yaşanan değişim ve dönüşümlerden ötürü basit ve durağan bir çevrede mevcudiyetlerini devam ettirme imkânı bulamayan eğitim kurumları artık günün koşulları gereği olarak belirsiz ve karmaşık bir ortamda yapılarını etkili bir şekilde devam ettirmeye gayret göstermekte ve bu sebeple de sorumluluğu içerisinde bulunan görevleri arzu edilen bir biçimde sonuçlandıran, şartlar ne olursa olsun hiçbir durumda işinden taviz vermeyen öğretmenlere önemli ölçüde ihtiyaç duymaktadır. Bugün sorumluluğu dâhilinde bulunan işleri istenilen bir şekilde neticelendiren, hiçbir durumda işinden taviz vermeyen niteliğe sahip olan öğretmenlere duyulan ihtiyaç da artarak devam etmektedir. Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda “Başkalarından öğrenmek için istekliliğimi ifade ederim.” maddesinin diğer maddelere göre nispeten daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=4,32$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Sıklıkla bahsedildiği üzere eğitim kurumları insan ilişkilerinin oldukça yoğun bir şekilde yaşandığı örgütlerin başında gelmekte olup söz konusu bu kurumlarda çalışanlar arasındaki etkileşim ve bu etkileşim nihayetinde

gerçekleşmesi beklenen kişiler arası uyumun kurumların hedeflerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri için oldukça önemli bir yer teşkil ettiği bilinmektedir. İfade edildiği üzere mesleki anlamda gelişmenin öncüllerinden birisi de meslektaşlar arası iş birliğidir. Öğretmenlerden beklenen de meslektaşları ile sağlıklı bir iletişim kurup onların sahip oldukları bilgi birikimlerinden ve deneyimlerinden olabildiğince yüksek düzeyde istifade etmeleridir. Bu sebeple gerek eğitim kurumları gerekse de öğretmenler için arzu edilen meslektaşlar arası iş birliğinin artması için öğretmenlerin başta meslektaşları olmak üzere başkalarından öğrenmek için istekliliklerini yüksek düzeyde ifade etmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda “Öğretim için birden çok teknik kullanmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.” maddesinin diğer maddelere göre daha düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=1,56$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu dayalı olarak öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki öğretim faaliyetleri esnasında birden çok yöntem ve tekniği kullanmalarının gerekliliğine yönelik olumlu bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin olarak yapılan çeşitli araştırmalarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde değişik yöntem ve tekniklerden yararlanılmasının öğrenciler üzerinde pozitif bir tesirinin olduğu saptanmıştır (Berger, 1983; Christensen ve Hansen, 1987; Jennings, 1996; Okumus ve Wong, 2004; Osigweh, 1989; Thomas, 1998; akt. Ütkür, 2016). Günümüzün teknoloji alanındaki gelişmeleri aracılığıyla eğitim ile ilgili uygulamalara oldukça yeni imkânlar temin edilerek, kullanılan yöntem ve teknikler zenginleştirilmekte (Koşar ve Çiğdem, 2003; akt. Fidan, 2008), eğitim sistemindeki değişim ve dönüşümler beraberinde birbirinden oldukça farklı olan öğretim yöntem, teknik ve öğrenme stratejilerini getirmekte ve nihayetinde de değişen öğretim yöntem, teknik ve öğrenme stratejileri eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenme tercihleri ve biçimlerine uygun olarak bir ahenk ortaya koymaktadır (Ütkür, 2016). Bu sebeplerle öğretmenlerden de öğretim yöntem, teknik ve öğrenme stratejilerini amacına uygun olarak etkili bir şekilde kullanmaları ve eğitim ortamını çeşitlendirerek söz konusu bu ortama katkı sunmaları beklenmektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarının boyutları olarak ele alınan Beklenmedik Durumları Yönetme, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile

Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarına ait maddelerin frekans değerleri ise Ek 13'te sunulmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklindedir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri ile belirlenmiş olup Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri sonucunda ortaya çıkan farkların etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu bölümde kişisel değişkenler olarak ele alınan cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Kaygı Duygusu	Kadın	432	359,41	155266,00	61738,000	,268
	Erkek	300	376,71	113012,00		
Gurur Duygusu	Kadın	432	364,08	157282,50	63754,500	,703
	Erkek	300	369,99	110995,50		
Haz Alma Duygusu	Kadın	432	381,87	164969,00	58159,000	,015*
	Erkek	300	344,36	103309,00		
Öfke Duygusu	Kadın	432	358,52	154880,50	61352,500	,213
	Erkek	300	377,99	113397,50		
Umut Duygusu	Kadın	432	367,87	158920,00	64208,000	,831
	Erkek	300	364,53	109358,00		
Hayal Kırıklığı Duygusu	Kadın	432	369,08	159444,50	63683,500	,688
	Erkek	300	362,78	108833,50		

*p<0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre Kaygı Duygusu (U=61738,000, p=,268), Gurur Duygusu (U=63754,500, p=,703), Öfke Duygusu (U=61352,500, p=,213), Umut Duygusu (U=64208,000, p=,831) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (U=63683,500, p=,688) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut Haz Alma Duygusu (U=58159,000, p=,015) boyutudur (p<0.05). Söz konusu bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine (\bar{X} =381,87) olduğu görülmektedir. Haz Alma Duygusu boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $r=-.090$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Duygusal durumlar, cinsiyete göre farklılık gösterebilir (Smith ve diğerleri, 2012). Bu sebeple araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyutun Haz Alma Duygusu olduğu ve bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bazı kültürler

meslekleri cinsiyete göre değerlendirerek söz konusu bu mesleklerin bir kısmını öncelikli olarak kadınlara veya bir kısmını öncelikli olarak erkeklere mahsus görmektedir (Strong, 1943; akt. Pehlivan, 2008). Toplumsal bakış açısı dikkate alındığında Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olduğuna dair yaygın bir kanaatin egemen olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlerin cinsiyet dağılımını gösteren istatistikleri de (MEB, 2017) toplumdaki yaygın kanaati destekler nitelikte olup söz konusu bu istatistikler Türkiye’deki kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından belirgin bir şekilde daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Kadınların öğretmenlik mesleğine yoğunlaşmalarındaki temel sebeplerden biri öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu becerilerin annelik görevlerine yakın olarak algılanması (Tan, 2002) ve bunun sonucu olarak da öğretmenlik mesleğinin annelik rolünün bir uzantısı olarak görülmesidir (Koray, 1993; akt. Fidan, İşçi ve Yılmaz, 2006). Çünkü bireyin doğumundan itibaren başlayan bir süreç olan eğitimde annenin yadsınamaz bir rolü bulunmakta olup anne ile başlayan eğitim süreci öğretmen eşliğinde formal eğitim ile devam etmektedir. Doğumdan itibaren başlayan söz konusu bu eğitim süreci anne ve öğretmen rollerinin kadın öğretmen rolünde özdeşleşmesi ile sonuçlanmaktadır (Tezcan, 1997; akt. Koyuncu, 2011). Bunun yanı sıra erkekler öğretmenliğe bir meslek olarak yaklaşırken, kadınlar ise öğretmenliğe anaç yapılarından ötürü daha farklı anlam yüklemekte olup bahsi geçen bu sebeplerin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğretim faaliyetlerinden daha fazla haz almalarını sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine yönelik sonuçları incelendiğinde Kaygı Duygusu boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı tespit edilmiş olup çeşitli araştırmalar söz konusu bu sonucu destekler nitelikte bulgular sunmaktadır. Aksu ve Yüksel-Şahin (1999) tarafından öğretim elemanlarının ve Develi (2006) tarafından ise öğretmenlerin kaygı duygusu düzeylerine ilişkin olarak yapılan araştırmalarda katılımcıların kaygı duygusu durumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir. Gurur Duygusu boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ancak erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının az da olsa kadın öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Plant, Hyde, Keltner ve Divine

de (2000; akt. Smith ve diğeri, 2012) gurur duygusunun daha çok erkekler tarafından hissedildiğini ifade etmiştir. Öfke Duygusu boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ancak erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının az da olsa kadın öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmalar söz konusu bu sonucu destekler nitelikte bulgular sunmaktadır. Temel ve diğeri (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları incelenmiş olup öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Gündoğdu, Yavuzer ve Karataş'ın (2011) araştırmalarında ise kadınların öfke kontrolünün erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit edilmiş olup Plant ve diğeri de (2000; akt. Smith ve diğeri, 2012) öfke duygusunun daha çok erkekler tarafından hissedildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan diğer boyutlar ise Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları olup söz konusu bu boyutlarda da anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ancak kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının az da olsa erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Kaygı Duygusu	Lisans	661	371,41	245501,50	20220,500	,051
	Lisansüstü	71	320,80	22776,50		
Gurur Duygusu	Lisans	661	360,55	238321,00	19530,000	,017*
	Lisansüstü	71	421,93	29957,00		
Haz Alma Duygusu	Lisans	661	362,77	239789,50	20998,500	,135
	Lisansüstü	71	401,25	28488,50		
Öfke Duygusu	Lisans	661	374,15	247312,00	18410,000	,002*
	Lisansüstü	71	295,30	20966,00		
Umut Duygusu	Lisans	661	362,19	239406,50	20615,500	,089
	Lisansüstü	71	406,64	28871,50		
Hayal Kırıklığı Duygusu	Lisans	661	374,72	247688,00	18034,000	,001*
	Lisansüstü	71	290,00	20590,00		

*p<0,05

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre Kaygı Duygusu (U=20220,500, p=,051), Haz Alma Duygusu (U=20998,500, p=,135) ve Umut Duygusu (U=20615,500, p=,089) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark çıktığı boyutlar ise Gurur Duygusu (U=19530,000, p=,017), Öfke Duygusu (U=18410,000, p=,002) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (U=18034,000, p=,001) boyutlarıdır (p<0.05). Gurur Duygusu boyutundaki anlamlı farkın lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lehine (\bar{X} =421,93), Öfke Duygusu boyutundaki anlamlı farkın lisans eğitimi almış öğretmenlerin lehine (\bar{X} =374,15) ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutundaki anlamlı farkın da lisans eğitimi almış öğretmenlerin lehine (\bar{X} =374,72) olduğu görülmektedir. Gurur Duygusu boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü r=-.088, Öfke Duygusu boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü r=-.112 ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü ise r=-.120 olup söz konusu bu sonuçlar farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Duygular kişisel olup bireyden bireye belirgin bir şekilde farklılık gösterebilmekte ve (Şengül ve Demirel, 2016) bireyin sahip olduğu niteliklere göre de değişiklik gösterebilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiş ve öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Gurur Duygusu boyutunda anlamlı fark çıktığı ve söz konusu bu anlamlı farkın da lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Gurur duygusunun önceki başarılarla bağlantılı geriye dönük sonuç duygusu olduğu bilinmekte olup (Pekrun, 2006) lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin önceki başarılarla bağlantılı geriye dönük sonuçların lisans eğitimi almış öğretmenlere oranla daha fazla farkında oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Öfke Duygusu boyutunda da anlamlı fark çıktığı ve söz konusu bu anlamlı farkın lisans eğitimi almış öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiş olup bireylerin sahip oldukları eğitim düzeyinin onların öfke ifadelerini etkilediği söylenebilmektedir (Can, Akmeşe ve Durmuş, 2015). Lisans eğitimi almış öğretmenlerin sınıftaki davranış bozuklukları ile birlikte sıklıkla anılan öfke duygusu düzeylerinin (Hagenauer ve diğerleri, 2015) yüksekliği hem kendilerince hem de bağlı buldukları eğitim kurumlarının yöneticilerince dikkate alınmalıdır. Çünkü öfke duygusunun sınıf motivasyonu ve sınıf disiplini ile negatif yönlü, anlamlı bir ilişkisinin varlığı araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur (Becker ve diğerleri, 2015). Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, lisans eğitimi almış öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde öfke duygusu yaşamaları onların aldıkları lisansüstü eğitimin sınıf ortamında öğretim faaliyetlerini yerine getirirken duygularını düzenlemelerini ve duygularını sağlıklı bir şekilde yönetmelerini desteklediği söylenebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim almış öğretmenler, söz konusu bu eğitimleri süresince öğretmenlik rolünün dışına çıkarak öğrenci rolünde oldukları için sınıf ortamında öğretim faaliyetlerini yerine getirirken kendi öğrencileri ile olan ilişkilerinde empati kurmakta, empati kurma süresince öfke gibi olumsuz duygularını kontrol altında tutabilmekte ve nihayetinde lisans eğitimi almış öğretmenlere oranla daha az öfke duygusu yaşamaktadırlar. Temel ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzları incelenmiş olup öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarında

anlamli bir farklılık bulunmuş ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre içe vurulan öfke düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda da anlamlı fark çıktığı ve söz konusu bu anlamlı farkın lisans eğitimi almış öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Lisans eğitimi almış öğretmenlerin öfke duygusu düzeylerinin yüksek olması onların hayal kırıklığı duygusunu yaşamalarını tetikleyen önemli bir neden olarak gösterilebilir. Çünkü sıklıkla tekrarlanan olumsuz davranışlara kalıcı çözümler bulunmadığı zaman bireyin sahip olduğu öfke duygusu hayal kırıklığı duygusuna dönüşebilir (Chang, 2013). Öğrencilerin isteklendirme durumlarının azlığı, yanlış davranışları, yalgın ve önemsemez tavırları, amaçlanan etkinlikleri başarıyla ele almamaları öğretmenlerde hayal kırıklığı duygusunu ortaya çıkaran başlıca unsurlar olarak sıralanabilir (Pekrun ve diğerleri, 2007; Sutton, 2007; Trigwell, 2012). Sınıf disiplini ile ilgili konularla birlikte sıklıkla anılan hayal kırıklığı duygusu (Carson, 2006) hem öğretmenler tarafından hem de bağlı buldukları eğitim kurumlarının yöneticileri tarafından dikkate alınmalıdır. Çünkü hayal kırıklığı duygusu öğretmenlerin mesleki tükenmişliğine ve işten ayrılma niyetlerinin artmasına neden olabilir (Chang, 2013; Frenzel ve diğerleri, 2009a). Ayrıca öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kaygı Duygusu boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ancak lisans eğitimi almış öğretmenlerin ortalama puanlarının lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Develi'nin (2006) araştırması söz konusu bu sonucu destekler nitelikte bulgular sunmaktadır. Develi'nin (2006) araştırmasında öğretmenlerin kaygı duygusu durumlarının öğretmenlerin lisans veya yüksek lisans mezunu olma durumlarına göre anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı ancak öğretmenlerin öğrenim düzeyinin artması ile birlikte kaygı duygusu düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir. Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutlarında da öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ancak lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin ortalama puanlarının lisans eğitimi almış öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim düzeyi arttıkça onların haz alma duygusu ve umut duygusu düzeyleri de artmaktadır.

4.2.3. Branş değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kaygı Duygusu	1. Türkçe	119	405,24	11	16,265	,132	
	2. Matematik	111	350,50				
	3. Fen Bilimleri	90	343,47				
	4. Sosyal Bilgiler	65	374,57				
	5. İngilizce	107	356,00				
	6. Din K. ve Ahl. B.	58	340,26				
	7. Görsel Sanatlar	29	429,76				
	8. Teknoloji ve Tas.	37	397,84				
	9. Müzik	24	362,08				
	10. Bilişim Tekno.	22	324,14				
	11. Beden Eğitimi	42	315,00				
	12. Özel Eğitim	28	422,45				
Gurur Duygusu	1. Türkçe	119	345,24	11	20,349	,041*	
	2. Matematik	111	381,46				
	3. Fen Bilimleri	90	396,04				1-7
	4. Sosyal Bilgiler	65	363,92				2-12
	5. İngilizce	107	355,37				3-12
	6. Din K. ve Ahl. B.	58	333,75				4-12
	7. Görsel Sanatlar	29	433,81				5-12
	8. Teknoloji ve Tas.	37	333,55				6-7
	9. Müzik	24	431,42				7-12
	10. Bilişim Tekno.	22	368,30				9-12
	11. Beden Eğitimi	42	411,54				11-12
	12. Özel Eğitim	28	268,16				
Haz Alma Duygusu	1. Türkçe	119	354,12	11	8,963	,625	
	2. Matematik	111	382,22				
	3. Fen Bilimleri	90	373,67				
	4. Sosyal Bilgiler	65	346,90				
	5. İngilizce	107	361,47				
	6. Din K. ve Ahl. B.	58	378,65				
	7. Görsel Sanatlar	29	430,17				
	8. Teknoloji ve Tas.	37	341,35				
	9. Müzik	24	373,13				
	10. Bilişim Tekno.	22	422,45				
	11. Beden Eğitimi	42	349,71				
	12. Özel Eğitim	28	316,13				

Tablo 4.7. (devamı) Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öfke Duygusu	1. Türkçe	119	377,37	11	13,490	,263	
	2. Matematik	111	344,17				
	3. Fen Bilimleri	90	337,17				
	4. Sosyal Bilgiler	65	373,98				
	5. İngilizce	107	393,57				
	6. Din K. ve Ahl. B.	58	362,92				
	7. Görsel Sanatlar	29	387,53				
	8. Teknoloji ve Tas.	37	324,88				
	9. Müzik	24	403,73				
	10. Bilişim Tekno.	22	452,82				
	11. Beden Eğitimi	42	325,58				
	12. Özel Eğitim	28	384,52				
Umut Duygusu	1. Türkçe	119	384,83	11	11,778	,381	
	2. Matematik	111	379,57				
	3. Fen Bilimleri	90	338,77				
	4. Sosyal Bilgiler	65	381,71				
	5. İngilizce	107	343,88				
	6. Din K. ve Ahl. B.	58	367,34				
	7. Görsel Sanatlar	29	385,81				
	8. Teknoloji ve Tas.	37	354,57				
	9. Müzik	24	403,00				
	10. Bilişim Tekno.	22	438,77				
	11. Beden Eğitimi	42	359,96				
	12. Özel Eğitim	28	292,80				
Hayal Kırıklığı Duygusu	1. Türkçe	119	382,71	11	10,965	,446	
	2. Matematik	111	351,49				
	3. Fen Bilimleri	90	336,38				
	4. Sosyal Bilgiler	65	354,68				
	5. İngilizce	107	380,78				
	6. Din K. ve Ahl. B.	58	358,07				
	7. Görsel Sanatlar	29	396,74				
	8. Teknoloji ve Tas.	37	429,49				
	9. Müzik	24	385,52				
	10. Bilişim Tekno.	22	293,89				
	11. Beden Eğitimi	42	376,95				
	12. Özel Eğitim	28	354,79				

*p<0,05

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre Kaygı Duygusu (,132), Haz Alma Duygusu (,625), Öfke Duygusu (,263), Umut Duygusu (,381) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (,446) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut Gurur Duygusu [X² (sd=11,

$n=732$)=20,349, $p<0.05$] boyutudur. Kruskal-Wallis H Testi çoklu karşılaştırma seçeneği içermediğinden Gurur Duygusu boyutundaki bu anlamlı farkın ($.041<0.05$) kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır (Can, 2017).

Gurur Duygusu boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre Türkçe-Görsel Sanatlar; Matematik-Özel Eğitim; Fen Bilimleri-Özel Eğitim; Sosyal Bilgiler-Özel Eğitim; İngilizce-Özel Eğitim; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-Görsel Sanatlar; Görsel Sanatlar-Özel Eğitim; Müzik-Özel Eğitim; Beden Eğitimi-Özel Eğitim branş öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7'deki sıra ortalamaları incelendiğinde, Gurur Duygusu boyutunun sıra ortalama puanının Matematik ($\bar{X}=381,46$), Fen Bilimleri ($\bar{X}=396,04$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=363,92$), İngilizce ($\bar{X}=355,37$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=433,81$), Müzik ($\bar{X}=431,42$), Beden Eğitimi ($\bar{X}=411,54$) branşlarında görev yapan öğretmenlerde Özel Eğitim ($\bar{X}=268,16$) branşında görev yapan öğretmenlere göre; Görsel Sanatlar ($\bar{X}=433,81$) branşında görev yapan öğretmenlerde Türkçe ($\bar{X}=345,24$) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=333,75$) branşlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Gurur Duygusu boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.027$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenler çeşitli branşlarda görev almakta olup araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyutun Gurur Duygusu olduğu ve özel eğitim branşında görevli öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine oranla en düşük sıra ortalama puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Başarı duygusu olarak da tanımlanabilen gurur duygusu çoğunlukla öğrenciler akademik anlamda çaba sarf ettiklerinde, bu çaba ile birlikte ilerleme sağladıklarında, başarılı olduklarında ve nihayetinde söz konusu bu süreçlerin gerçekleşmesi öğretmenlerin gayretleri ile ilişkilendirildiğinde öğretmenler tarafından yaşanır (Burić ve diğerleri, 2017; Darby,

2008). Ancak özel eğitim branşında görev yapan öğretmenlerin öğrenciler tarafından ortaya konması beklenen söz konusu bu olumlu davranışları gözlemlenmeleri, öğrencilerinin başarılarına ortak olmaları çok uzun ve zahmetli bir süreç gerektirir. Özel eğitim branşında görev yapan öğretmenlerin emeklerinin karşılığı olan öğrencilerinin başarılarını diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre geç görmeleri, gerek yerel gerekse ulusal düzeyde gerçekleştirilen sportif, sanatsal, akademik vb. yarışma ve çalışmalarda diğer branşlara göre daha az yer bulmaları onların gurur duygusunu diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde yaşamalarına neden olarak gösterilebilir. Söz konusu bu süreçlerin özel eğitim branşında görev yapan öğretmenlerde bir motivasyon düşüklüğünü meydana getirmesi olasıdır. Bu sebeple eğitim kurumlarının yöneticilerinin özel eğitim branşında görev yapan öğretmenleri motive edici tedbirler almaları büyük önem arz etmekte olup aksi halde özel eğitim branşında görev yapan öğretmenlerin başarılarında bir düşüşün gerçekleşmesi de kaçınılmazdır. Gurur duygusu, motivasyon ve başarı kavramları ile ilgili bahsi geçen bu etkileme ve etkilenme sürecinin gurur duygusu, motivasyon ve başarı kavramları arasında süregelen bir döngünün varlığını da belirgin bir şekilde ortaya koyduğu söylenebilir.

4.2.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kaygı Duygusu	1. 1-5 Yıl	182	389,18	4	3,772	,438	
	2. 6-10 Yıl	223	366,51				
	3. 11-15 Yıl	164	353,77				
	4. 16-20 Yıl	112	347,07				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	369,14				
Gurur Duygusu	1. 1-5 Yıl	182	341,67	4	5,833	,212	
	2. 6-10 Yıl	223	388,50				
	3. 11-15 Yıl	164	361,29				
	4. 16-20 Yıl	112	361,69				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	386,22				
Haz Alma Duygusu	1. 1-5 Yıl	182	379,12	4	2,994	,559	
	2. 6-10 Yıl	223	354,43				
	3. 11-15 Yıl	164	371,25				
	4. 16-20 Yıl	112	351,08				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	392,79				
Öfke Duygusu	1. 1-5 Yıl	182	381,11	4	10,359	,035*	1-4
	2. 6-10 Yıl	223	388,29				2-4
	3. 11-15 Yıl	164	363,37				2-5
	4. 16-20 Yıl	112	322,47				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	325,84				
Umut Duygusu	1. 1-5 Yıl	182	353,19	4	2,904	,574	
	2. 6-10 Yıl	223	358,15				
	3. 11-15 Yıl	164	387,69				
	4. 16-20 Yıl	112	373,47				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	367,08				
Hayal Kırıklığı Duygusu	1. 1-5 Yıl	182	390,66	4	5,017	,286	
	2. 6-10 Yıl	223	369,94				
	3. 11-15 Yıl	164	342,22				
	4. 16-20 Yıl	112	355,46				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	367,57				

*p<0,05

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre Kaygı Duygusu (,438), Gurur Duygusu (,212), Haz Alma Duygusu (,559), Umut Duygusu (,574) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (,286) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin

görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut Öfke Duygusu [X^2 (sd=4, n=732)=10,359, $p<0.05$] boyutudur. Öfke Duygusu boyutundaki bu anlamlı farkın ($,035<0.05$) kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Öfke Duygusu boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre 1-5 yıl ile 16-20 yıl; 6-10 yıl ile 16-20 yıl; 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8'deki sıra ortalamaları incelendiğinde, Öfke Duygusu boyutunun sıra ortalama puanının 1-5 yıl ($\bar{X}=381,11$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16-20 yıl ($\bar{X}=322,47$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; 6-10 yıl ($\bar{X}=388,29$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16-20 yıl ($\bar{X}=322,47$) mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=325,84$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öfke Duygusu boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.014$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Çeşitli çalışmalar öğretmen duygularının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde oynadıkları rolü ayrıntılı olarak ele almakta olup (Zembylas, 2007) araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyutun Öfke Duygusu boyutu olduğu ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin sınıf ortamında öğretim faaliyetlerini yerine getirirken yaşadıkları öfke duygusunun kendilerinden daha çok mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla yoğun olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin duygularını daha fazla kontrol edilebilir düzeye gelmeleri, sınıf içinde ve dışında yaşanan birçok olayın sonucunda öğretmenlerin elde ettikleri deneyimler nedeniyle yaşanan yıpratıcı ve sarsıcı olaylara soğukkanlılıkla yaklaşabilme becerilerinin artması mesleki kıdemi çok olan öğretmenlerin yaşadıkları öfke duygusu durumlarının mesleki kıdemi az olan öğretmenlere oranla daha düşük seviyede olmasının gerekçeleri arasında gösterilebilir.

Stough ve Emmer de çalışmalarında (1998) araştırma sonuçlarına benzer şekilde mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin öfke duygusunu diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ancak Temel ve diğerlerinin (2015) araştırmalarında ise öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin yeterince çaba göstermemesi ve akademik olarak başarısızlıkları öğretmenlerin öfke duygusunu yaşamalarına sıklıkla neden olan durumlar arasında gösterilirken (Reyna ve Weiner, 2001) söz konusu bu olumsuz durumlardan dolayı ortaya çıkan öfke duygusu da başka olumsuz durumların ortaya çıkmasına yol açabilir. Öğretmenlerin yaşadıkları öfke duygusu nedeniyle ortaya çıkan olumsuz durumlardan biri de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşüklüğüdür. Eğitim ve öğretim faaliyetleri süresince yüksek düzeyde öfke duygusu yaşayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olması olasıdır. Amerikan Psikoloji Derneği tarafından 2006 yılında yapılan bir çalışmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili sorunları en büyük sorun olarak ifade ettikleri tespit edilmiş olup (Chang, 2013) söz konusu bu tespit mesleki kıdem düşüklüğü ve sınıf yönetimi güçlüğü arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaktadır. Bu sebeple öfke duygusu düzeyi yüksek olan öğretmenlere öfke duygusunu kontrol altına alma becerilerinin öğretilmesi etkili ve verimli bir sınıf yönetimi için büyük önem arz etmektedir (Bemak ve Keys, 2000; akt. Özmen, 2006). Ayrıca öfke duygusu gibi güçlü olumsuz duygu durumlarının öğretmenlerin verimli iş yapma yeteneğine de sekte vurduğu (Robbins ve Judge, 2012) ve öğretmenlerin mesleki tükenmişliğine neden olduğu araştırmacılar tarafından sıklıkla dile getirilmektedir (Chang, 2013). Yaşanılan öfke duygusu sebebiyle öğretmenlerin verimli iş yapma kabiliyetlerinin aksaması, mesleki tükenmişliklerinin artması eğitim kurumları için arzu edilen durumlar olmayıp eğitim kurumlarını başarılı bir şekilde yönetme sorumluluğuna sahip olan eğitim yöneticilerinin söz konusu bu olumsuz sonuçların yaşanmaması için gerekli tedbirleri almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Kaygı Duygusu boyutunda ise anlamlı fark çıkmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu bu sonuç Aksu ve Yüksel-Şahin (1999) ile Develi'nin (2006) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Aksu ve Yüksel-Şahin (1999) tarafından öğretim elemanlarının ve Develi (2006) tarafından ise öğretmenlerin kaygı duygusu düzeylerine ilişkin olarak yapılan araştırmalarda katılımcıların kaygı duygusu

durumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Kaygı Duygusu boyutunda anlamlı fark çıkmadığı ancak sıra ortalaması puanının mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasına mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin daha az tecrübeye sahip oldukları için daha fazla kaygı duyma eğiliminde olmaları neden olarak gösterilebilir (Chang, 2009). Ayrıca öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesinde Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında da anlamlı fark çıkmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle mesleki kıdemi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken söz konusu bu duygu durumlarını benzer şekilde deneyimledikleri söylenebilir.

4.2.5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kaygı Duygusu	1. 21-30 Yaş	239	375,84	3	1,776	,622	
	2. 31-40 Yaş	374	362,03				
	3. 41-50 Yaş	97	371,06				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	320,82				
Gurur Duygusu	1. 21-30 Yaş	239	350,14	3	3,501	,321	
	2. 31-40 Yaş	374	373,62				
	3. 41-50 Yaş	97	366,99				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	420,98				
Haz Alma Duygusu	1. 21-30 Yaş	239	375,15	3	5,983	,112	
	2. 31-40 Yaş	374	366,08				
	3. 41-50 Yaş	97	330,67				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	437,66				
Öfke Duygusu	1. 21-30 Yaş	239	394,39	3	8,226	,042*	1-2 1-3
	2. 31-40 Yaş	374	359,59				
	3. 41-50 Yaş	97	336,97				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	311,23				
Umut Duygusu	1. 21-30 Yaş	239	353,68	3	3,575	,311	
	2. 31-40 Yaş	374	379,27				
	3. 41-50 Yaş	97	344,38				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	386,18				
Hayal Kırıklığı Duygusu	1. 21-30 Yaş	239	386,92	3	5,352	,148	
	2. 31-40 Yaş	374	353,42				
	3. 41-50 Yaş	97	378,17				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	315,52				

*p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre Kaygı Duygusu (,622), Gurur Duygusu (,321), Haz Alma Duygusu (,112), Umut Duygusu (,311) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (,148) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut Öfke Duygusu [X^2 (sd=3, n=732)=8,226, p<0.05] boyutudur. Öfke Duygusu boyutundaki bu anlamlı farkın (,042<0.05) kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Öfke Duygusu boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre 21-30 yaş ile 31-40 yaş; 21-30 yaş ile 41-50 yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9'daki sıra ortalamaları incelendiğinde, Öfke Duygusu boyutunun sıra ortalama puanının 21-30 yaşa ($\bar{X}=394,39$) sahip öğretmenlerde 31-40 yaşa ($\bar{X}=359,59$) sahip öğretmenler ile 41-50 yaşa ($\bar{X}=336,97$) sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öfke Duygusu boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.011$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Çeşitli yaş gruplarında yer alan öğretmenler aynı duygu durumlarını farklı düzeyde deneyimleyebilirler. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyutun Öfke Duygusu boyutu olduğu ve öfke duygusunun sıra ortalama puanının 21-30 yaşa sahip öğretmenlerde 31-40 yaşa sahip öğretmenler ile 41-50 yaşa sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu sonuç öfkenin oluşumunu yaş dönemleri gibi çeşitli faktörlerin etkilediği yaklaşımını da (Can ve diğerleri, 2015) destekler niteliktedir. Ayrıca genç yaşta öğretmenlerin deneyimledikleri öfke duygusunun yanı sıra onların diğer öğretmenlere göre daha stresli oldukları da araştırma sonuçlarıyla saptanmıştır (Forlin, 2001; akt. Yoğun Erçen, 2007). Ancak Temel ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yaş değişkenine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Duyguların genç yaşta daha çok açığa çıktığı bilinmektedir. Genç yaşlarda açığa çıkan duyguların bilhassa tecrübe eksikliği gibi nedenlerle olumsuz ve ani gelişen durumlarda yönetilebilirliğinin güçlüğü genç yaşta öğretmenlerin öfke duygusunu daha ileri yaşta öğretmenlere oranla yoğun bir şekilde yaşamalarının gerekçeleri arasında gösterilebilir. Öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve eğitim-öğretim faaliyetleri süresince yeterli düzeyde sorumlu davranmamaları öğretmenlerin olumsuz duyguları yaşamalarına neden olmaktadır (Chen, 2016). Araştırmalar öğretmenlerin yaşadıkları öfke duygusunu sınıf disiplin ile ilgili konularda sıklıkla deneyimlediklerini ortaya koymakta olup (Carson, 2006) zayıf

sınıf yönetiminin ve söz konusu bu yönetim sonucunda ortaya çıkan öğrenci davranış bozukluklarının da öğretmenlerin olumsuz duygular arasında yer alan öfke duygusunu yaşamalarına yol açtığı ifade edilmektedir (Frenzel, 2014). Öfke duygusunun zayıf sınıf disiplini ve yönetimi aracılığıyla sınıf iklimine verdiği zararların yanı sıra öğretmenlerin biyolojik ve psikolojik yapılarına da zarar verebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hem etkili ve verimli bir sınıf ortamını oluşturmak hem de kendi biyolojik ve psikolojik yapılarını da korumak için öfke duygularını kontrol edebilmeyi öğrenmeleri önem arz etmekte olup genç yaştaki öğretmenlerin yaşadıkları öfke duygusunu azaltmak için kendilerine, meslektaşlarına ve eğitim kurumunun yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda öfke sorunu yaşayan genç öğretmenler, durumu hızlı bir şekilde tetkik etmek, sorgulamak, değerlendirmek olarak özetlenebilecek öfke duygusunu dindirme yöntemlerini (Tarhan, 2014) kullanmak suretiyle öfke kontrolü becerilerini geliştirmeli ve öfke kontrolü için gerekli eğitimleri almalı, genç öğretmenlere göre daha fazla tecrübeye sahip olan meslektaşları deneyimlerini paylaşma suretiyle onlara yardımcı olmalı ve eğitim kurumlarının yöneticileri de genç öğretmenlerin eğitim sistemine ve özel anlamda eğitim kurumuna uyum sağlamalarını destekleyici tedbirler almalıdırlar. Aksi halde genç öğretmenlerin yaşayacakları öfke duygusu sebebiyle eğitim kurumları hiç de arzu edilmeyen ve eğitim kurumunda kalıcı izler bırakan olumsuz durumlar ile karşı karşıya kalabilirler. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesinde Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında ise anlamlı fark çıkmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle yaş düzeyi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken söz konusu bu duygu durumlarını benzer şekilde deneyimledikleri söylenebilir.

4.2.6. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Kaygı Duygusu	Evli	564	361,22	203725,50	44395,500	,207
	Bekâr	168	384,24	64552,50		
Gurur Duygusu	Evli	564	364,91	205810,50	46480,500	,702
	Bekâr	168	371,83	62467,50		
Haz Alma Duygusu	Evli	564	365,64	206223,50	46893,500	,837
	Bekâr	168	369,37	62054,50		
Öfke Duygusu	Evli	564	365,39	206080,50	46750,500	,791
	Bekâr	168	370,22	62197,50		
Umut Duygusu	Evli	564	370,35	208880,00	45202,000	,361
	Bekâr	168	353,56	59398,00		
Hayal Kırıklığı Duygusu	Evli	564	362,80	204617,50	45287,500	,380
	Bekâr	168	378,93	63660,50		

*p<0,05

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre Kaygı Duygusu (U=44395,500, p=,207), Gurur Duygusu (U=46480,500, p=,702), Haz Alma Duygusu (U=46893,500, p=,837) Öfke Duygusu (U=46750,500, p=,791), Umut Duygusu (U=45202,000, p=,361) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (U=45287,500, p=,380) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05).

Araştırmada dikkate alınan bir başka değişken de öğretmenlerin medeni durumlarıdır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiş ve öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Öfke Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarının tamamında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin evli veya bekâr olmalarının onların uyguladıkları öğretim faaliyetlerine yönelik olan öğretim duygu durumlarını etkilemediği söylenebilir. Çünkü bilindiği üzere öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslektir. Bu mesleği eğitim kurumlarında icra eden öğretmenlerden de medeni durumlarını yaptıkları işin önüne geçirmeden profesyonel bir

davranış sergilemeleri beklenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin özel yaşamları ile ilgili bir değişken olan medeni durumlarını öğretim faaliyetleri ile ilgili olan öğretim duygu durumlarına yansıtılmaya çalıştıkları ve söz konusu bu yaklaşımın da hem öğretmenler hem öğrenciler hem de eğitim kurumları için arzu edilen bir davranış biçimi olduğu söylenebilir. Zira öğretmenlerin profesyonel davranışlarının öğrencilerin elde ettikleri başarılar ile eğitim faaliyetinin kalitesi üzerinde olumlu bir tesirinin olduğu araştırma sonuçları ile ortaya konmaktadır (Barrett, 2008). Ayrıca Öfke Duygusu boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmaması sonucunun Temel ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırma sonucuyla örtüştüğü de söylenebilir. Öğretmenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarını inceleyen söz konusu çalışmada öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken duygularını kullanmada medeni durumlarından ziyade yaşanan olayların etkili olduğu söylenebilir.

4.2.7. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Okulun Bul. Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kaygı Duygusu	1. İl Merkezi	446	354,89	2	4,599	,100	
	2. İlçe Merkezi	186	393,77				
	3. Köy	100	367,56				
Gurur Duygusu	1. İl Merkezi	446	371,50	2	,720	,698	
	2. İlçe Merkezi	186	360,58				
	3. Köy	100	355,19				
Haz Alma Duygusu	1. İl Merkezi	446	366,13	2	3,370	,185	
	2. İlçe Merkezi	186	350,69				
	3. Köy	100	397,55				
Öfke Duygusu	1. İl Merkezi	446	347,71	2	9,399	,009*	1-2
	2. İlçe Merkezi	186	398,23				
	3. Köy	100	391,31				
Umut Duygusu	1. İl Merkezi	446	375,93	2	2,665	,264	
	2. İlçe Merkezi	186	346,49				
	3. Köy	100	361,68				
Hayal Kırıklığı Duygusu	1. İl Merkezi	446	357,84	2	4,820	,090	
	2. İlçe Merkezi	186	395,34				
	3. Köy	100	351,47				

*p<0,05

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre Kaygı Duygusu (,100), Gurur Duygusu (,698), Haz Alma Duygusu (,185), Umut Duygusu (,264) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (,090) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut Öfke Duygusu [X^2 (sd=2, n=732)=9,399, p<0.05] boyutudur. Öfke Duygusu boyutundaki bu anlamlı farkın (,009<0.05) kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Öfke Duygusu boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre il merkezi ile ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11'deki sıra ortalamaları incelendiğinde, Öfke Duygusu boyutunun sıra ortalama puanının ilçe merkezinde ($\bar{X}=398,23$) bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerde il merkezinde ($\bar{X}=347,71$) bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öfke Duygusu boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.012$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İl merkezi, ilçe merkezi ve köy gibi farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyutun Öfke Duygusu boyutu olduğu ve öfke duygusunun ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerde il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bolu iline bağlı birçok ilçenin il merkezine yakın mesafede olmasından ve il merkezi ile söz konusu bu ilçeler arasındaki ulaşım ağının güçlü olmasından dolayı ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilçe merkezlerinde ikamet etmek yerine kendileri için daha cazip olan il merkezinde ikamet etmeyi tercih ettikleri bilinmektedir. Eğitim-öğretim yılı süresince ilçe merkezinde bulunan okulları ile il merkezinde bulunan ikametleri arasında ulaşım sağlamaya çalışan öğretmenlerin söz konusu bu ulaşım yoğunluğunun zamanla karşılıklarına birçok farklı sorun çıkardığı, fiziksel yorgunluklara sebebiyet verdiği ve nihayetinde öfke duygusu yaşamalarına yol açtığı düşünülmektedir. Şengül ve Demirel'in (2016) araştırmalarında da ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapan öğretmenlere oranla daha sık bir şekilde öfke duygusunu dışarı vurdukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre Kaygı Duygusu boyutunda anlamlı fark çıkmamasına rağmen köyde görev yapan öğretmenlerin kaygı duygusu düzeyleri sıra ortalama puanın il merkezinde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmekte olup söz konusu bu sonucun Taşgın ve diğerlerinin (2007) araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Taşgın ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin kaygı duygusu düzeyleri

görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre incelenmiş olup köyde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre kaygı duygusu düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesinde Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında anlamlı farkın ortaya çıkmaması okulun bulunduğu yerleşim yerinin il merkezi, ilçe merkezi veya köy olmasının söz konusu bu duyguların öğretmenlerce deneyimlenme düzeyini önemli ölçüde etkilemediğini ortaya koymaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklindedir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarının kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri ile belirlenmiş olup Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri sonucunda ortaya çıkan farkların etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu bölümde kişisel değişkenler olarak ele alınan cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Beklenmedik Durumları Yönetme	Kadın	432	360,87	155896,50	62368,500	,386
	Erkek	300	374,61	112381,50		
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	Kadın	432	387,58	167434,00	55694,000	,001*
	Erkek	300	336,15	100844,00		
Problemlerle Başa Çıkamama	Kadın	432	352,85	152433,00	58905,000	,035*
	Erkek	300	386,15	115845,00		
Algılanan Uyumsal Perf. Ölçeği Toplamı	Kadın	432	373,56	161378,00	61750,00	,278
	Erkek	300	356,33	106900,00		

*p<0,05

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre Beklenmedik Durumları Yönetme (U=62368,500, p=,386) boyutunda ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında (U=61750,000, p=,278) anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark çıktığı boyutlar ise Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (U=55694,000, p=,001) ile Problemlerle Başa Çıkamama (U=58905,000 p=,035) boyutlarıdır (p<0.05). Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutundaki anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine (\bar{X} =387,58), Problemlerle Başa Çıkamama boyutundaki anlamlı farkın ise erkek öğretmenlerin lehine (\bar{X} =386,15) olduğu görülmektedir. Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $r=-.123$, Problemlerle Başa Çıkamama boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $r=-.078$ olup söz konusu bu sonuçlar farkların küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Günümüzdeki örgütlerin durağan bir yapıya sahip olmaktan ziyade artık daha fazla dinamik bir yapıya sahip oldukları bilinmektedir. Örgütlerin bu dinamik yapısı çalışma ortamlarında farklı uyum becerilerini gerekli kılarken diğer taraftan çalışanların da değişen şartlara uyum gösterme performansları bireyden bireye farklılaşmaktadır. Bu

bakış açısı doğrultusunda öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark çıktığı ilk boyutun Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu olduğu ve bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Başkaları ile çalışırken esnek olma kişiler arası uyum göstermenin önemli bir işareti olarak değerlendirilmekle birlikte uyumsal performans ayrıca kabul edilen gelenek, değer ve faaliyetlere yönelik istekli davranarak söz konusu bu unsurlara başarılı bir şekilde entegre olmayı da içermektedir (Pulakos ve diğerleri, 2000). Türkiye’de toplumsal ve sosyal yapıdan ötürü kadınların gelenek ve görenek gibi kültürel değerlere erkeklere oranla daha fazla ilgi gösterdikleri, kadınların gelenek ve görenekleri yansıtan kültürel faaliyetlerin içerisinde daha fazla yer aldıkları ve bu sayede de toplumun hemen hemen tüm kesimleri ile iletişim sağladıkları bilinmektedir. Toplum içerisinde kültürel faaliyetleri yüksek düzeyde gerçekleştiren, kişiler arası iletişimi başarılı bir şekilde sağlayan kadınların söz konusu bu kişiler arası ve kültürel uyum davranışlarını eğitim kurumlarında da sergiledikleri düşünülmekte olup bahsi geçen bu unsurların da Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutundaki sonucun kadın öğretmenlerin lehine olmasının nedenleri olarak gösterilebilmektedir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark çıktığı ikinci boyutun Problemlerle Başa Çıkamama boyutu olduğu ve bu anlamlı farkın erkek öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda bu sonucun ortaya çıkmasında kadın öğretmenlerin eğitim kurumlarında meydana gelen problemler karşısında gündelik yaşamlarındaki tecrübelerinden de destek alarak oldukça fazla alternatif üretebilmelerinin erkek öğretmenlerin ise sadece soruna odaklanmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark çıkmadığı tek boyutun Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu olduğu tespit edilmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü eğitim kurumlarında ani olarak gelişen bir başka ifade ile öngörülemeyen durumların üstesinden gelme çabalarında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark çıkarmadığı

görülmekte olup söz konusu bu sonucun ortaya çıkmasında gerek kadın öğretmenlerin gerekse de erkek öğretmenlerin aynı mesleki ortamda bulunarak benzer durum ve eylemlerle sık sık karşı karşıya kalmaları ile açıklanabileceği söylenebilir. Çünkü oldukça dinamik bir yapıya sahip olan eğitim kurumlarında kadın veya erkek fark etmeksizin aynı mesleği icra eden tüm öğretmenlerin karşılaşılan durum ve eylemlere benzer şekilde tepki verdikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında da anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmekte olup çalışma ortamında ortaya çıkan değişim taleplerine karşılık vermeyi amaçlayan eylemler olarak tanımlanan uyumsal davranışlara (Pulakos ve diğerleri, 2000) kadın ve erkek öğretmenlerin benzer şekilde yanıt verdikleri söylenebilir.

4.3.2. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Beklenmedik Durumları Yön.	Lisans	661	361,29	238810,50	20019,500	,041*
	Lisansüstü	71	415,04	29467,50		
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum G.	Lisans	661	364,01	240608,00	21817,000	,317
	Lisansüstü	71	389,72	27670,00		
Problemlerle Başa Çıkamama	Lisans	661	369,36	244144,50	21577,500	,262
	Lisansüstü	71	339,91	24133,50		
Algılanan Uyumsal Perf. Ölç. Toplamı	Lisans	661	361,75	239114,00	20323,000	,063
	Lisansüstü	71	410,76	29164,00		

*p<0,05

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ($U=21817,000$, $p=,317$), Problemlerle Başa Çıkamama ($U=21577,500$, $p=,262$) boyutlarında ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ($U=20323,000$, $p=,063$) anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut ise Beklenmedik Durumları Yönetme ($U=20019,500$, $p=,041$) boyutudur ($p<0.05$). Beklenmedik Durumları Yönetme boyutundaki anlamlı farkın lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lehine ($\bar{X}=415,04$) olduğu görülmektedir. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $r=-.076$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Uyumsal performans davranışlarının öğretmenlerin sahip oldukları eğitimsel niteliklere göre farklılık gösterebileceği bakış açısı doğrultusunda öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiş ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda anlamlı fark çıktığı ve söz konusu bu anlamlı farkın da lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Günümüz örgütlerindeki öngörülemeyen ve istikrarsız çalışma ortamları nedeniyle çalışanlardan artık daha fazla esnek olmaları ve yaptıkları işe daha önce hiç olmadığı kadar çabuk uyum sağlamaları istenilmekte olup (Calarco, 2016) söz konusu bu çalışanlardan ayrıca beklenmedik durumları sağlıklı ve etkili bir şekilde yönetmeleri de beklenmektedir. Beklenmedik durumları yönetme, umulmayan bir anda ortaya çıkan krizleri yönetebilme ve hemen yapılması gereken durumların üstesinden gelebilme potansiyelini ifade etmekte olup (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012) özellikle etkili yönetim stratejileri becerilerine sahip olmayı da zaruri kılmaktadır. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisans eğitimi almış öğretmenlere oranla etkili yönetim stratejilerini bilme ve söz konusu bu stratejileri uygulama becerilerinin daha yüksek olmasının bahsi geçen bu anlamlı farkın lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lehine olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ile Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ancak lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin ortalama puanlarının lisans eğitimi almış öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim düzeyi arttıkça onların kişiler arası ve kültürel uyum gösterme becerileri ile algıladıkları uyumsal performans düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca, Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ancak lisans eğitimi almış öğretmenlerin ortalama puanlarının lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim düzeyi azaldıkça onların problemlerle başa çıkamama düzeyleri de artmaktadır.

4.3.3. Branş değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Beklenen Durumları Yönetme	1. Türkçe	119	348,70	11	17,159	,103	
	2. Matematik	111	379,02				
	3. Fen Bilimleri	90	364,59				
	4. Sosyal Bilgiler	65	374,22				
	5. İngilizce	107	392,86				
	6. Din K. ve A. B.	58	346,52				
	7. Görsel Sanatlar	29	338,53				
	8. Teknoloji ve T.	37	316,35				
	9. Müzik	24	498,04				
	10. Bilişim Tekn.	22	375,07				
	11. Beden Eğitimi	42	325,61				
	12. Özel Eğitim	28	358,48				
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	1. Türkçe	119	335,96	11	13,429	,266	
	2. Matematik	111	372,38				
	3. Fen Bilimleri	90	340,40				
	4. Sosyal Bilgiler	65	339,38				
	5. İngilizce	107	387,20				
	6. Din K. ve A. B.	58	411,59				
	7. Görsel Sanatlar	29	410,28				
	8. Teknoloji ve T.	37	402,09				
	9. Müzik	24	391,44				
	10. Bilişim Tekn.	22	377,77				
	11. Beden Eğitimi	42	330,14				
	12. Özel Eğitim	28	379,27				
Problemlerle Başa Çıkamama	1. Türkçe	119	393,46	11	18,600	,069	
	2. Matematik	111	370,05				
	3. Fen Bilimleri	90	351,40				
	4. Sosyal Bilgiler	65	376,28				
	5. İngilizce	107	339,98				
	6. Din K. ve A. B.	58	317,88				
	7. Görsel Sanatlar	29	336,10				
	8. Teknoloji ve T.	37	459,36				
	9. Müzik	24	322,73				
	10. Bilişim Tekn.	22	393,77				
	11. Beden Eğitimi	42	403,75				
	12. Özel Eğitim	28	334,73				
Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği Toplamı	1. Türkçe	119	334,71	11	14,467	,208	
	2. Matematik	111	375,21				
	3. Fen Bilimleri	90	362,68				
	4. Sosyal Bilgiler	65	361,29				
	5. İngilizce	107	395,18				
	6. Din K. ve A. B.	58	401,43				
	7. Görsel Sanatlar	29	375,47				
	8. Teknoloji ve T.	37	313,84				
	9. Müzik	24	450,98				
	10. Bilişim Tekn.	22	355,98				
	11. Beden Eğitimi	42	323,93				
	12. Özel Eğitim	28	369,54				

*p<0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre Beklenmedik Durumları Yönetme (,103), Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (,266), Problemlerle Başa Çıkamama (,069) boyutlarında ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında (,208) anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenler çeşitli branşlarda görev almakta olup araştırmada öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin tüm boyutlarda ve ölçeğin toplamında branş değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmadığı tespit edilmiş olup söz konusu bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin sahip oldukları branşların onların algıladıkları uyumsal performanslarını etkilemediği söylenebilir. Başka bir deyişle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğasından kaynaklanan durum ve eylemlere yönelik beklenmedik durumları yönetme davranışları, eğitim kurumları içerisinde bulunabilecek olan farklı kişiliklere ve kültürlere uyum gösterme çabaları, karşılaşılan problemlerle durumların üstesinden gelebilme yetenekleri ve değişime yönelik istekliliği yansıtan uyumsal performans davranışları öğretmenlerin sahip oldukları branşlara göre bir değişiklik göstermemektedir. Çünkü ortaokullarda bir veya bir grup dersin öğretmenliğini yapan branş öğretmenlerinin tümü branşları farklı bile olsa aynı eğitim kurumunun çatısı altında ve aynı koşullarda öğretmenlik mesleğini icra etmektedirler. Bu okullardaki branş öğretmenleri aynı eğitim kurumunun çatısı altında ve aynı koşullarda görev yaptıkları için uyumsal davranış becerileri gerektiren durumlarla benzer şekilde karşılaşmakta ve söz konusu bu durumlara da doğal olarak benzer şekilde bir yaklaşım sergiledikleri düşünülmektedir.

4.3.4. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Beklenmedik Durumları Yönetme	1. 1-5 Yıl	182	297,12	4	29,294	,000*	1-2 1-3 1-4 1-5
	2. 6-10 Yıl	223	373,07				
	3. 11-15 Yıl	164	393,06				
	4. 16-20 Yıl	112	401,96				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	422,11				
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	1. 1-5 Yıl	182	366,26	4	3,086	,544	
	2. 6-10 Yıl	223	350,95				
	3. 11-15 Yıl	164	373,32				
	4. 16-20 Yıl	112	390,90				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	359,81				
Problemlerle Başa Çıkamama	1. 1-5 Yıl	182	372,56	4	,788	,940	
	2. 6-10 Yıl	223	368,25				
	3. 11-15 Yıl	164	357,26				
	4. 16-20 Yıl	112	360,52				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	380,09				
Algılanan Uyumsal Perf. Ölçeği Toplamı	1. 1-5 Yıl	182	326,20	4	11,576	,021*	1-3 1-4
	2. 6-10 Yıl	223	361,95				
	3. 11-15 Yıl	164	389,32				
	4. 16-20 Yıl	112	396,23				
	5. 21 Yıl ve Ü.	51	391,53				

*p<0,05

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (,544) ile Problemlerle Başa Çıkamama (,940) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut Beklenmedik Durumları Yönetme [X^2 (sd=4, n=732)=29,294, p<0.05] boyutudur. Ayrıca Algılanan Uyumsal

Performans Ölçeği toplamında da anlamlı fark çıktığı görülmektedir [X^2 (sd=4, n=732)=11,576, $p<0.05$]. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda ($,000<0.05$) ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ($,021<0.05$) ortaya çıkan bu anlamlı farkların kaynaklarını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Beklenmedik Durumları Yönetme boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamındaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre ise 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15'teki sıra ortalamaları incelendiğinde, Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunun sıra ortalama puanının 1-5 yıl (297,12) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 6-10 yıl (373,07), 11-15 yıl (393,06), 16-20 yıl (401,96), 21 yıl ve üstü (422,11) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamının sıra ortalama puanının ise 1-5 yıl ($\bar{X}=326,20$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 11-15 yıl ($\bar{X}=389,32$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=396,23$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.040$ ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamına yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.015$ olup söz konusu bu sonuçlar farkların küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarının onların çalışma sürelerinden etkilendiği düşünülmekte olup bu nedenle araştırmada öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyutun Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu olduğu ve mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki görevlerini yerine getirirken

kendilerinden daha çok mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere oranla beklenmedik durumları yönetmede güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinde “yeni” oldukları söylenebilecek kadar az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler tecrübe eksikliğinden kaynaklı olarak birtakım sorunlarla karşılaşmakta olup mesleki hizmet içerisinde yeterli bir tecrübeye sahip olmak ise bahsi geçen bu sorunların çözümünde oldukça büyük bir rol oynamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça onların eğitim kurumu içerisinde meydana gelen birçok durum ve eylem sonucunda tecrübe edindikleri bu sebeple de yaşanabilecek ani, belirsiz, sarsıcı ve öngörülemeyen durumları yönetebilme becerilerinin arttığı, öğretmenlerin mesleki kıdemleri azaldıkça da tecrübe eksikliğinden ötürü beklenmedik durumlarda etkili bir yönetim sergileme becerilerinin azaldığı düşünülmektedir. Bu nedenle tecrübe eksikliği mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin Beklenmedik Durumları Yönetme performanslarının mesleki kıdemi daha çok olan öğretmenlere oranla daha düşük seviyede olmasının gerekçesi olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında da anlamlı fark çıktığı ve bu anlamlı farkın 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu ve söz konusu bu farkın 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu sonucun da öğretmenlerin deneyimleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Ghitulescu da (2013) özel eğitim öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen deneyimi ile uyumsal davranış arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiş olup bu sonucun daha deneyimli öğretmenlerin değişen iş talepleri ile karşı karşıya kaldıklarında daha geniş bir çalışma davranışları dağarcığına sahip olduklarını gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında anlamlı fark çıkmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle mesleki kıdemi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürürken kişiler arası ve kültürel uyum gösterme ile problemlerle başa çıkamama davranışlarını benzer şekilde sergiledikleri söylenebilir.

4.3.5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Beklenmedik Durumları Yönetme	1. 21-30 Yaş	239	325,29	3	19,416	,000*	1-2
	2. 31-40 Yaş	374	377,79				1-3
	3. 41-50 Yaş	97	397,35				1-4
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	486,32				2-4
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	1. 21-30 Yaş	239	351,45	3	4,024	,259	
	2. 31-40 Yaş	374	378,64				
	3. 41-50 Yaş	97	348,48				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	403,05				
Problemlerle Başa Çıkamama	1. 21-30 Yaş	239	370,16	3	,187	,980	
	2. 31-40 Yaş	374	363,72				
	3. 41-50 Yaş	97	369,79				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	359,43				
Algılanan Uyumsal Perf. Ölçeği Toplamı	1. 21-30 Yaş	239	334,83	3	11,054	,011*	1-2
	2. 31-40 Yaş	374	379,27				1-4
	3. 41-50 Yaş	97	374,43				
	4. 51 Yaş ve Ü.	22	458,57				

*p<0,05

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (,259) ile Problemlerle Başa Çıkamama (,980) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut Beklenmedik Durumları Yönetme [X² (sd=3, n=732)=19,416, p<0.05] boyutudur. Ayrıca Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında da anlamlı fark çıktığı görülmektedir [X² (sd=3, n=732)=11,054, p<0.05]. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda (,000<0.05) ve Algılanan

Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ($.011 < 0.05$) ortaya çıkan bu anlamlı farkların kaynaklarını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Beklenmedik Durumları Yönetme boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre 21-30 yaş ile 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üstü; 31-40 yaş ile 51 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamındaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre ise 21-30 yaş ile 31-40 yaş, 51 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16'daki sıra ortalamaları incelendiğinde, Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunun sıra ortalama puanının 21-30 yaşa ($\bar{X}=325,29$) sahip öğretmenlerde 31-40 yaş ($\bar{X}=377,79$), 41-50 yaş ($\bar{X}=397,35$), 51 yaş ve üstü ($\bar{X}=486,32$) yaşa sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamının sıra ortalama puanının ise 21-30 yaşa ($\bar{X}=334,83$) sahip öğretmenlerde 31-40 yaş ($\bar{X}=379,27$) ve 51 yaş ve üstü ($\bar{X}=458,57$) yaşa sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.027$ ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamına yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.015$ olup söz konusu bu sonuçlar farkların küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenler eğitim kurumları içerisindeki eğitimsel faaliyetlerini sürdürürken uyumsal performansa yönelik davranışları da farklı düzeylerde sergileyebilmekte olup bu sebeple öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyutun Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu olduğu ve Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunun yaşı düşük olan öğretmenlerin eğitim kurumlarında görevlerini yerine getirirken kendilerinden daha yüksek yaşa sahip olan öğretmenlere oranla beklenmedik durumları yönetmede zorlandıkları sıra ortalamalarına bakılarak söylenebilir. Öğretmenlerin yaşı

arttikça daha önceden karşılaşılan durum ve olayların sayısının artmasından ötürü beklenmeyen durumlara karşı daha hazırlıklı oldukları ve bu durumlara itidalli yaklaştıkları, çok yönlü düşünebilme becerilerinin arttığı ve elde ettikleri deneyimler sayesinde uzmanlaştıkları söylenebilmektedir. Düşük yaşa sahip olan öğretmenlerin ise deneyim eksikliğinden ötürü beklenmedik durumlara karşı serinkanlı davranmakta güçlük çektikleri ve oluşabilecek kriz anlarında yönetimsel becerileri etkili bir şekilde ortaya koyamadıkları söylenebilmektedir. Bu sebeplerle yaşı düşük olan öğretmenlerin Beklenmedik Durumları Yönetme performanslarının yaşı daha yüksek olan öğretmenlere oranla düşük seviyede olmasının gerekçesi olarak tecrübe eksikliği gösterilebilir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında da anlamlı fark çıktığı ve bu anlamlı farkın 21-30 yaşa sahip öğretmenler ile 31-40 yaşa sahip öğretmenler ve 21-30 yaşa sahip öğretmenler ile 51 yıl ve üstü yaşa sahip öğretmenler arasında olduğu ve 21-30 yaşa sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının diğer yaş gruplarına oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu sonucun da Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda olduğu gibi öğretmenlerin tecrübe düzeyleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında anlamlı fark çıkmadığı tespit edilmiş olup bir başka deyişle yaş düzeyi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin eğitim kurumlarında faaliyetlerini sürdürürken kişiler arası ve kültürel uyum gösterme ile problemlerle başa çıkamama davranışlarını benzer şekilde sergiledikleri söylenebilir.

4.3.6. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Beklenmedik Durumları Yönetme	Evli	564	375,32	211679,50	42402,500	,038*
	Bekâr	168	336,90	56598,50		
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	Evli	564	370,03	208696,50	45385,500	,395
	Bekâr	168	354,65	59581,50		
Problemlerle Başa Çıkamama	Evli	564	361,95	204142,50	44812,500	,284
	Bekâr	168	381,76	64135,50		
Algılanan Uyumsal Perf. Ölçeği Toplamı	Evli	564	375,35	211699,50	42382,500	,038*
	Bekâr	168	336,78	56578,50		

*p<0,05

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (U=45385,500, p=,395) ile Problemlerle Başa Çıkamama (U=44812,500, p=,284) boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyut Beklenmedik Durumları Yönetme (U=42402,500, p=,038) boyutudur (p<0.05). Ayrıca Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında da (U=42382,500, p=,038) fark çıktığı görülmektedir (p<0.05). Beklenmedik Durumları Yönetme boyutundaki anlamlı farkın evli öğretmenlerin lehine ($\bar{X}=375,32$), Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamındaki anlamlı farkın da evli öğretmenlerin lehine ($\bar{X}=375,35$) olduğu görülmektedir. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $r=-.077$ ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamına yönelik farkın etki büyüklüğü $r=-.077$ olup söz konusu bu sonuçlar farkların küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ortaya koydukları uyumsal performans davranışlarında dikkate alınan bir başka değişken de öğretmenlerin medeni durumları olup söz konusu bu değişkenin öğretmenlerin uyumsal performanslarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu sebeple öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı fark çıktığı tek boyutun Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu olduğu ve söz konusu bu anlamlı farkın da evli öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin lehine olarak ortaya çıkan bu sonucun evlilik müessesesi bünyesinde yer alan birçok farklı durum ve olayın bireyleri evlilik müessesesi dışındaki durum ve olaylara da hazır hale getirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yoğun olan ve bünyesinde oldukça değişik koşulları barındıran yaşamları evli öğretmenleri eğitim kurumlarında da karşılaşılabilecekleri beklenmedik durumlara karşı dirençli kılmakta, beklenmedik durumları yönetebilme becerilerine katkı sunmakta ve sağlıklı karar verebilmelerini desteklemektedir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında da anlamlı fark çıktığı ve bu anlamlı farkın da evli öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Evlilik müessesesi, içerisinde birçok uyum gerektiren davranışı barındırmakta olup evlilik süresince bireyler her geçen gün daha fazla uyum gösterme çabasında bulunmaktadırlar. Bu sebeple evli öğretmenlerin uyumlu davranışları eğitim kurumlarında da bekâr öğretmenlere göre daha fazla sergileyebilecekleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında anlamlı fark çıkmadığı tespit edilmiş olup bir başka deyişle evli veya bekâr olsun tüm öğretmenlerin eğitim kurumlarında faaliyetlerini sürdürürken kişiler arası ve kültürel uyum gösterme ile problemlerle başa çıkamama davranışlarını benzer şekilde sergiledikleri söylenebilir.

4.3.7. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Okulun Bul. Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Beklenmedik Durumları Yönetme	1. İl Merkezi	446	380,96	2	5,557	,062	
	2. İlçe Merkezi	186	347,83				
	3. Köy	100	336,74				
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gös.	1. İl Merkezi	446	372,87	2	6,746	,034*	1-2 2-3
	2. İlçe Merkezi	186	335,37				
	3. Köy	100	395,99				
Problemlerle Başa Çıkamama	1. İl Merkezi	446	354,74	2	8,529	,014*	1-2 2-3
	2. İlçe Merkezi	186	405,13				
	3. Köy	100	347,12				
Algılanan Uyumsal Perf. Ölç. T.	1. İl Merkezi	446	382,64	2	8,818	,012*	1-2
	2. İlçe Merkezi	186	327,89				
	3. Köy	100	366,34				

*p<0,05

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre Beklenmedik Durumları Yönetme (,062) boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark çıktığı boyutlar Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme [X^2 (sd=2, n=732)=6,746, p<0.05] ile Problemlerle Başa Çıkamama [X^2 (sd=2, n=732)=8,529, p<0.05] boyutlarıdır. Ayrıca Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında da fark çıktığı görülmektedir [X^2 (sd=2, n=732)=8,818, p<0.05]. Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme (,034<0.05), Problemlerle Başa Çıkamama (,014<0.05) boyutlarında

ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ($,012 < 0.05$) ortaya çıkan bu anlamlı farkların kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre ilçe merkezi ile il merkezi ve köyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Problemlerle Başa Çıkamama boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre de ilçe merkezi ile il merkezi ve köyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplam puanındaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre ise il merkezi ile ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.18'deki sıra ortalamaları incelendiğinde, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunun sıra ortalama puanının ilçe merkezinde ($\bar{X}=335,37$) görev yapan öğretmenlerde il merkezi ($\bar{X}=372,87$) ve köyde ($\bar{X}=395,99$) görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda ise sıra ortalama puanının ilçe merkezinde ($\bar{X}=405,13$) görev yapan öğretmenlerde il merkezi ($\bar{X}=354,74$) ve köyde ($\bar{X}=347,12$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamının sıra ortalama puanının il merkezinde ($\bar{X}=382,64$) görev yapan öğretmenlerde ilçe merkezinde ($\bar{X}=327,89$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.010$, Problemlerle Başa Çıkamama boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.011$ ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamına yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.012$ olup söz konusu bu sonuçlar farkların küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İl merkezi, ilçe merkezi ve köy gibi farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark çıkmadığı tek boyutun Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu olduğu, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ise anlamlı fark çıktığı tespit edilmiştir. Bolu iline bağlı ilçelerin birçoğunun il merkezine yakın mesafede olmasından ve il merkezi ile söz konusu bu ilçeler arasındaki ulaşım ağının oldukça güçlü olmasından dolayı ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kendileri için daha cazip olan il merkezinde ikamet etmeyi tercih ettikleri bu araştırmada daha önceki bölümde ifade edilmişti. İlçe merkezinde bulunan okulları ile il merkezinde bulunan ikametleri arasında ulaşım sağlamaya çalışan öğretmenlerin söz konusu bu ulaşım çabası bazı sıkıntıların ortaya çıkmasına sebebiyet verdiği söylenebilir. Öğretmenlerin ulaşım yoğunluğu sebebiyle öncelikle onların bağlı buldukları eğitim kurumlarına daha az ilgi gösterdikleri ve bu durumun da kişiler arası ve kültürel uyum gösterme düzeylerini, problemlerin üstesinden gelme çabalarını ve nihayetinde uyum yeteneğine sahip bir öğretmen olarak uyumsal performanslarını azalttığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasındaki ilişkiler Tablo 4.19’da Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları

Boyutlar		Beklenmedik Durumları Yönetme	Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	Problemlerle Başa Çıkamama	Algılanan Uyumsal Perf. Ölçeği Toplamı
Kaygı	r	-.349**	-.243**	.340**	-.416**
Duygusu	p	.000	.000	.000	.000
Gurur	r	.352**	.196**	-.186**	.332**
Duygusu	p	.000	.000	.000	.000
Haz Alma	r	.370**	.333**	-.262**	.420**
Duygusu	p	.000	.000	.000	.000
Öfke	r	-.316**	-.239**	.358**	-.404**
Duygusu	p	.000	.000	.000	.000
Umut	r	.393**	.329**	-.279**	.445**
Duygusu	p	.000	.000	.000	.000
Hayal Kır.	r	-.432**	-.306**	.383**	-.492**
Duygusu	p	.000	.000	.000	.000

**p< 0.01

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutları olan Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Öfke Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutları olan Beklenmedik Durumları Yönetme, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme, Problemlerle Başa Çıkamama ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi ile incelenmiş ve Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19 incelendiğinde; Kaygı Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ($r=-.349$; $p<.000$) ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı ($r=-.416$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Kaygı Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ($r=-.243$; $p<.000$) arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Kaygı Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu ($r=.340$; $p<.000$) arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Gurur Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ($r=.352$; $p<.000$) ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı ($r=.332$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Gurur Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ($r=.196$; $p<.000$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Gurur Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu ($r=-.186$; $p<.000$) arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Haz Alma Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ($r=.370$; $p<.000$), Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ($r=.333$; $p<.000$) ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı ($r=.420$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Haz Alma Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu ($r=-.262$; $p<.000$) arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öfke Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ($r=-.316$; $p<.000$) ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı ($r=-.404$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Öfke Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ($r=-.239$; $p<.000$) arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Öfke Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu ($r=.358$; $p<.000$) arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Umut Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ($r=.393$; $p<.000$), Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ($r=.329$; $p<.000$) ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı ($r=.445$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Umut Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu ($r=-.279$; $p<.000$) arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ($r=-.432$; $p<.000$), Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu ($r=-.306$; $p<.000$)

ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı ($r=-.492$; $p<.000$) arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu ($r=.383$; $p<.000$) arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği içerisinde yer alan Kaygı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde yer alan Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.349$; $p<.000$). Söz konusu bu sonuç doğrultusunda eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygularının artmasının öğretmenlerin eğitim kurumları içerisinde meydana gelen beklenmeyen durumları yönetme becerileri ile negatif yönde ilişkili olduğu; öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygularının azalmasının ise öğretmenlerin beklenmeyen durumları yönetme becerileri ile pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir. Bireyin yeni bir durumla karşılaşması ile ortaya çıkan ve bireyin hayatının her alanında önemli bir etkiye sahip olan kaygı duygusunun (Manav, 2011) öğretmenlerin eğitim kurumlarında ortaya çıkan ani, belirsiz ve öngörülemeyen durumları sağlıklı ve başarılı bir şekilde yönetebilmelerini olumsuz yönde etkilediği bu araştırma sonucuyla ortaya konmuştur. Öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusunun araştırma sonucuyla ortaya konan bu olumsuz etkinin yanı sıra söz konusu bu duygunun öğretmenlerin beklenmedik durumları yönetmelerinde hayati bir rol oynayan karar verme davranışlarını da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Çünkü duygusal deneyimler ile elde edilen neticeler bireylerin belirli davranışları devam ettirmek veya söz konusu davranışları sona erdirmek için vereceği kararları da önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Cross ve Hong, 2009). Bu sebeplerle eğitim kurumlarında ortaya çıkan beklenmedik durumlarının başarılı bir şekilde yönetilebilmesi ve doğru kararların verilebilmesi için öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusu düzeylerinin düşük seviyede olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Kaygı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde ikinci boyut olarak yer alan Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.243$; $p<.000$). Bireyin sahip olduğu duygu durumunun yalnızca kendisi ile sınırlı kalmadığı, başkalarının davranışları

üzerinde de tesirli olduğu bilinmektedir. Bireyin duygularının kişiler arası etkileşimlere önemli bir yansıması olduğu için bireyin duyguları ile kişiler arası etkileşimlere odaklanmanın gerekli olacağı araştırmacılarca sıklıkla ifade edilmektedir (Van Kleff, Gerben, Homan, Astrit ve Chesin; akt. Korkmazzyürek ve Hazır, 2017). Bireyde ortaya çıkan tedirginlik durumu olarak tanımlanabilinen kaygı duygusunun (Manav, 2011) öğretmenlerin birbirinden farklı bireysel, sosyal ve kültürel durumlara uyum sağlayabilme becerilerini olumsuz yönde etkilemesi bünyesinde çeşitli kişilikleri ve kültürel zenginlikleri barındıran toplumun değişik kesimlerinden gelen öğrencileri ahenk ile bir arada tutmayı amaçlayan eğitim kurumlarınca arzu edilecek bir sonuç olduğu söylenemez. Çünkü Aksu ve Yüksel-Şahin'in de (1999) belirttikleri gibi çalışanların kaygı duygularının yüksek düzeyde olmasının kişiler arası ilişkilerde birtakım istenilmeyen durumların meydana gelmesine sebebiyet verdiği bilinmektedir. Bundan ötürü tüm örgütler için büyük önem taşıyan kişiler arası ve kültürel uyum gösterme çabalarının insanı merkeze alan bir perspektife sahip olan eğitim kurumları için de büyük önem arz ettiği söylenebilir. Klassen ve diğerleri (2012) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin meslektaşlarıyla yakınlıkları ile öğretmenlerin kaygı duyguları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiş olup Klassen ve diğerlerinin (2012) söz konusu bulguları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin kaygı duygularının kişiler arası ve kültürel uyum göstermeleri ile birlikte öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine özenle hazırlanması, öğretmenin istekliliği, anlaşılabilirliği, özerklik desteği ve başarısızlık sonrası desteğini de olumsuz yönde etkilediği araştırmacılarca tespit edilmiştir (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Bu sebeplerle eğitim kurumlarında kişiler arası ve kültürel uyumun başarılı bir şekilde sağlanabilmesi için öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusu düzeylerinin düşük seviyede olmasının gerektiği söylenebilir. Kaygı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde üçüncü ve son boyut olarak yer alan Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.340$; $p<.000$). Sebepleri net olarak bilinmeyen sıkıntı ve tedirginlik içerisinde olma durumu şeklinde ifade edilebilen kaygı (Başaran, 2008) bireylerin bazı yeterliklerini sekteye uğratabilmekte ve bireylerin kaçınma davranışlarını tetiklemektedir (Kugler, Connolly ve Ordóñez, 2012). Kaygı duygusunun sekteye uğrattığı ve kaçınma davranışlarını tetiklediği

unsurlardan biri de bireylerin problem çözme yeterlikleridir. Üstün ve Akdağ'ın da (2015) ifade ettiği gibi bireylerin kaygı düzeylerinin artması problem çözümede onları engellemekte olup söz konusu bu engelleme neticesinde de bireyler problemlerle etkili bir şekilde başa çıkamama, problemlerin üstesinden gelebilecek çözümler üretememe durumunu almaktadırlar. Kaygı duygusu ile ilgili yapılmış çeşitli araştırmalar (Chang, 2006; Keogh, Bond, French, Richards ve Davis, 2004; Moran ve Hughes, 2006; Zeidner, 1998; akt. Güçlü, Ateş ve İhtiyaroğlu, 2016), kaygı düzeyi artan bireylerin başarı seviyelerinin, problem çözme yeteneklerinin ve performanslarının düştüğünü araştırma bulguları ile ortaya koymaktadır (Güçlü ve diğerleri, 2016). Eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde yürütmeyi amaçlayan öğretmenlerin artan kaygı duygusu durumlarının onların problemlerle başa çıkamamalarına neden olması kaçınılmazdır. Bahsi geçen bu olumsuz beklentilerin gerçekleşmemesi için de öğretmenlerin olumsuz bir duygu durumu olan kaygı duygusundan mümkün olabildiğince uzaklaşması gerekmektedir. Ayrıca kaygı duygusu sebebiyle öğretmenlerin eğitim kurumları içerisinde meydana gelen problemlerle başa çıkamamaları başka birçok olumsuz durumun da ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin yaşayabilecekleri bu olumsuz durumlardan biri de stres olup aşırı stresin öğretmenlerin sergileyecekleri performansa büyük ölçüde sekte vuracağı da bilinmektedir. Bu sebeplerle eğitim kurumlarında öğretmenlerin problemlerle başarılı bir şekilde başa çıkılabilmesi için onların deneyimledikleri kaygı duygusu düzeylerinin düşük seviyede olmasının gerektiği söylenebilir. Kaygı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.416$; $p<.000$). Söz konusu bu sonuç doğrultusunda eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygularının artması bahsi geçen öğretmenlerin uyumsal performanslarını azaltırken; öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygularının azalması ise bahsi geçen öğretmenlerin uyumsal performanslarını artırdığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç değişim kavramının sıkça gündeme geldiği eğitim kurumları için göz ardı edilemeyecek bir sonuçtur. Çünkü uyumsal davranışlar, örgütsel değişimi sağlamak için kritik bir öneme sahip olup (Ghitulescu, 2013) söz konusu bu örgütsel değişimi sağlamak için de öğretmenlerin kaygı duygusunu düzeylerinin oldukça düşük seviyede olması gerekmektedir. Çünkü her olumsuz duygu durumu gibi kaygı duygusu

da bireyi uyumsuzluğa sürükleyebilmekte (Başaran, 2008) ve çalışanların iş performanslarının da önemli ölçüde düşmesine neden olabilmektedir (Spector, Dwyer ve Jex, 1988; akt. Carson, 2006). Günümüzde bireyin uyumluluğunun önündeki önemli bir engel olarak algılanan kaygı duygusunun (Salecl, 2013) bahsi geçen bu olumsuz etkilerinin yanı sıra öz yeterlik, kariyer memnuniyeti gibi unsurlarla da negatif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu araştırma bulgularıyla tespit edilmiştir (Hong ve diğerleri, 2016). Ayrıca Frenzel ve diğerleri de (2009b) öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusunun öğrencilerin ders boyunca sergiledikleri performans, disiplin ve motivasyon davranışlarını azalttığını ifade etmiştir. Bahsi geçen bu sebeplerle eğitim kurumlarında öğretmenlerin arzu edilen uyumsal performansları sergileyebilmeleri için öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusu düzeylerinin düşük seviyede olmasının gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği içerisinde yer alan Gurur Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde yer alan Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.352$; $p<.000$). Günümüzde yapılan işlerin doğası değişikçe çalışanlardan yeni yetenekler öğrenmeleri ve bu yeni yetenekler aracılığıyla da farklı bağlamlara uyum sağlamaları beklenmektedir. Çalışanların bahsi geçen bu uyum yetenekleri örgütlerin amaçlarını elde etmesinde önemli bir faktör olmakta (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010) ve çalışanlardan örgütsel amaçların gerçekleşmesi için beklenmedik durumları yönetme yeteneklerini üst seviyede sergilemeleri istenmektedir. Olumlu davranışların gelişmesini destekleyen gurur duygusunun (Herrald ve Tomaka, 2002) örgütlerin faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde sürdürebilmeleri, hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli olan beklenmedik durumları yönetme davranışlarını da desteklediği söylenebilir. Bu desteğin yanı sıra duyguların eğitimcilerin karar verme süreçlerinde merkezi bir rol oynadığı bilinmekte olup (Shapiro, 2010) gurur duygusunun belirsiz durumlarda alınacak kararları olumlu bir şekilde etkileyebileceği de söylenebilir. Bu sebeplerle eğitim kurumlarında ortaya çıkan beklenmedik durumlarının başarılı bir şekilde yönetilebilmesi ve etkili kararların alınabilmesi için öğretmenlerin gurur duygusu düzeylerinin yüksek olmasının gerektiği söylenebilir. Gurur duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal

performansları ölçeği içerisinde ikinci boyut olarak yer alan Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.196$; $p<.000$). İnsan unsurunun ve sosyal ilişkilerin ön planda olduğu en önemli örgütlerden birisi de bireyi yetiştiren ve onu topluma kazandıran eğitim kurumlarıdır (Takmak, 2016). Eğitim kurumlarının temel dayanağı insan unsuru olduğu için insanlar arasındaki sosyal ve kültürel uyum çabaları da eğitim kurumları için büyük önem arz etmekte olup söz konusu bu sosyal ve kültürel uyum çabalarının da öğretmenlerin deneyimledikleri duygulardan etkilendiği düşünülmektedir. Eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetleri süresince öğretmenlerin deneyimledikleri duygulardan biri de gurur duygusu olup bu duygunun kişiler arası ilişkileri güçlendirmek suretiyle sosyal gruba artan kabulü artırarak tamamlayıcı bir uyumsal işlev gördüğü ve başarı gibi olumlu sosyal davranışları da güçlendirdiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra gurur duygusu, bireyin öz saygısını etkilerken bireyin öz saygısı da kişiler arası süreçleri etkilemektedir (Tracy ve Robins, 2004). Bu sebeplerle eğitim kurumlarındaki kişiler arası ve kültürel uyumun sağlanabilmesi için öğretmenlerin gurur duygusuna sahip olmalarının gerektiği söylenebilir. Gurur Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde yer alan üçüncü ve son boyut olarak yer alan Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.186$; $p<.000$). Eğitim ve öğretim sürecinde büyük bir rol oynadığı bilinen öğretmenler hızla değişen ve dönüşen modern örgütsel ortam nedeniyle birçok olumsuz durumla karşı karşıya kalabilmekte olup öğretmenlerden bu olumsuz durumlarla etkili bir şekilde baş etmeleri beklenmektedir. Öğretmenler bu problemlere yönelik uygun pratikler geliştiremediklerinde ve nihayetinde bu olumsuz durumların üstesinden gelemediklerinde bahsi geçen sorunlu durumdan gerek kendileri gerekse de bağlı buldukları eğitim kurumları önemli ölçüde etkilenmektedir. Araştırma bulgularından elde edilen veriler doğrultusunda yapılan işten gurur duymanın öğretmenlerin eğitim kurumlarında karşılaşacakları problemlerle başa çıkmalarında kısmen de olsa onları desteklediği söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin deneyimledikleri gurur duygusunun onların anlaşılması güç olan problemlere yönelik etkili bir şekilde çözüm üretebilmelerine az da olsa bir katkı sunduğu ifade edilebilir. Gurur Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında orta

düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.332$; $p<.000$). Gurur duygusunun, psikolojik işlevselliğin birçok alanında kritik bir rol oynayan önemli bir duygu olduğu ve uyumsuz davranışları güçlendirdiği bilinmekte olup (Tracy ve Robins, 2007) öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri esnasında deneyimledikleri gurur duygusunun da onların ortaya koydukları uyumsuz performansları olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Gurur duygusunun uyumsuz performansa yönelik bu olumlu etkisinin yanı sıra gurur duygusunun da içerisinde olduğu olumlu duygusal uyarılmaların öğretmenlerin öz yeterliklerinin gelişmesine önemli bir katkıda bulunduğu da ifade edilmekte olup (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007) gurur duygusunun öz yeterlik, kariyer memnuniyeti gibi unsurlarla da pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu araştırma bulgularıyla tespit edilmiştir (Hong ve diğerleri, 2016). Bu sebeplerle öğretmenlerin eğitim kurumlarında sergileyecekleri uyumsuz performanslarının başarılı bir şekilde sürdürülmesi için öğretmenlerin yaptıkları eğitim ve öğretim faaliyetine yönelik olarak olumlu bir tutum sergileyerek gurur duygusunu deneyimlemelerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği içerisinde yer alan Haz Alma Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsuz performansları ölçeği içerisinde yer alan Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.370$; $p<.000$). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumları ile ilgili yapılan araştırmalar (Becker ve diğerleri, 2015; Carson, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Sutton ve Wheatley, 2003) haz alma duygusunun öğretmenlerin sınıf içerisinde deneyimledikleri duygular arasında en belirgin pozitif duygu olarak ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu haz alma duygusunun bir yansıması olarak ortaya çıkan pozitif ruh halinin öğretmenlerin yaratıcı olma eğilimlerini artırması beklenmekte olup yaratıcı olma eğilimi yüksek olan öğretmenlerden de beklenmedik olaylarda inisiyatif alarak krizi etkili bir şekilde yönetmeleri, istenmeyen eylem ve durumları zamanında ve yerinde etkili bir şekilde önlemeleri arzu edilmektedir. Bu sebeplerle eğitim örgütlerinde meydana gelebilecek beklenmedik eylem ve durumlarının başarılı bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmenlerin eğitim ve öğretim

faaliyetlerini yerine getirirken haz alma duygusunu yaşamalarının önemli olduğu söylenebilir. Haz Alma Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde ikinci boyut olarak yer alan Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.333$; $p<.000$). Söz konusu bu sonuç, eğitim ve öğretim faaliyetlerini haz alarak sürdüren öğretmenlerin kişiler arası ve kültürel uyum gösterme davranışlarının arttığını ortaya koymakta olup başarılı bir kişiler arası ve kültürel uyum gösterme becerileri için de yaptığı işten haz alan öğretmenlerin önemini ifade etmektedir. Bahsi geçen bu önemi ortaya koyan başka araştırmalar da (Klassen ve diğerleri, 2012; Lee ve diğerleri, 2016) mevcut olup Klassen ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin meslektaşlarıyla yakınlıkları ile öğretmenlerin haz alma duyguları arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılırken Lee ve diğerleri de (2016) araştırmalarında derin etkileşim stratejileri ile haz alma duygusu arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Haz Alma Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde üçüncü ve son boyut olarak yer alan Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.262$; $p<.000$). Bir başka deyişle eğitim kurumlarında ortaya çıkan problemlerle başa çıkamayan, problemlere etkili çözümler üretemeyen öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürürken deneyimledikleri haz alma duyguları söz konusu bu istenmeyen eylem ve durumlardan olumsuz yönde etkilenmektedir. Problemlerle başa çıkamama ile negatif yönlü bir ilişkisi olan haz alma duygusunun duygusal tükenmişlik gibi olumsuz kavramlarla da negatif yönlü, anlamlı bir ilişkisi tespit edilmiştir (Keller ve diğerleri, 2014a). Haz alma duygusunun öğretmenlerin problemlerle başa çıkma becerilerini etkilemesinin yanı sıra haz alma duygusu öğrencilerin de problemlerle başa çıkma becerilerini etkilediği araştırmacılarca ifade edilmiş olup Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002a) yapmış oldukları araştırmada haz alma gibi öğrencilerin hoş giden duygularının onların problem çözme becerilerine katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir. Haz Alma Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.420$; $p<.000$). Değişiklikleri sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek için hangi işgörenlerin değişikliklere uyum sağladığını anlamak ve söz konusu bu uyumun arzu edilen örgütsel sonuçlarla

ilişkinin kurmak örgütler için gerekli bir adım olup (Marlow, 2016) değişim bağlamında uyumsal performansın daha çok yenilik uygulamaları gibi değişimi destekleyici davranışlara odaklandığı görülmektedir (Schrub ve diğerleri, 2011). Söz konusu bu değişimlerin gerçekleşmesi için sergilenecek olan uyumsal performans davranışları da öğretmenlik mesleğini icra ederken yaptığı işten haz duyan öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirebileceği düşünülmektedir. Uyumsal performans ile pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkisi tespit edilen haz alma duygusunun ayrıca öz yeterlik ve kariyer memnuniyeti ile de pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkisi tespit edilmiştir (Hong ve diğerleri, 2016). Bunun yanı sıra Frenzel ve diğerleri (2009b) öğrencilerin sergiledikleri davranışlar ile öğretmenlerin duyguları arasındaki ilişkiyi incelenmiş olup öğrencilerin ders boyunca sergiledikleri performans, disiplin ve motivasyon davranışlarına yönelik öğretmenlerin algısı ile öğretmenlerin haz alma duygusu arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bahsi geçen bu araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin eğitim kurumlarında deneyimledikleri haz alma duygularının onların uyumsal performansları ile olan olumlu ilişkilerini somut bir şekilde ortaya koyduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği içerisinde yer alan Öfke Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde yer alan Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.316$; $p<.000$). Toplumsal yaşam içerisinde önemli bir sorun olarak değerlendirilebilen öfke duygusunun başta eğitim kurumları olmak üzere tüm örgütler için büyük bir sorun teşkil ettiği söylenebilir. Eğitim kurumlarında ortaya çıkabilecek olan muhtemel bir öfke duygusunun eğitim kurumlarının muhtevastındaki birçok unsuru olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir. Öfke duygusunun eğitim kurumlarında olumsuz yönde etkileyebileceği unsurlardan biri de öğretmenlerin beklenmedik durumları yönetme becerileridir. Öfke duygusuna sahip öğretmenlerin ani olarak gelişen durumlar ve eylemler karşısında stratejik bir yönetim sergileyerek yaşanan durumu veya eylemi başarılı bir şekilde analiz edip bu doğrultuda alternatif çözümler üretmeleri beklenemez. Bu sebeplerle eğitim kurumlarında ani olarak gelişen durumlar ve eylemler karşısında öğretmenlerin stratejik bir yönetim sergileyerek başarılı çözümler üretebilmeleri için öğretmenlerin yaşadıkları öfke

duygularını kontrol altında tutulabilmelerinin büyük önem arz ettiği söylenebilir. Öfke Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçüğü içerisinde ikinci boyut olarak yer alan Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.239$; $p<.000$). Dışa yönelik olarak yansıtılan öfke duygusunun bilhassa kişiler arası ilişkiler bakımından ele alındığında kişiler arası ilişkileri yıpratıcı düzeyde olumsuz etkilere sahip olduğu dile getirilmekte olup (Can ve diğerleri, 2015) öfke duygusu durumunun gerek kişiler arası ilişkileri güçleştirmesi gerekse kişiler arası ilişkilere zarar vermesi sebebiyle üstesinden gelinmesi gereken önemli bir duygu durumu olduğu da söylenebilir (Soyaldın, 2007). Çünkü öfke duygusunun ifade edilmiş şekli ile öfke duygusunun seviyesi söz konusu bu olumsuz duyguyu yaşayan bireylerin hem kendileri hem de iletişim kurdukları bireyler açısından önemli bir problem teşkil ettiği bilinmektedir (Yöndem ve Bıçak, 2008). Araştırmada elde edilen sonuca benzer şekilde Klassen ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları araştırmada da öğretmenlerin meslektaşlarıyla yakınlıkları ile öğretmenlerin öfke duyguları arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Frenzel ve diğerleri de (2009b) öğretmen davranışlarının öğrenciler tarafından gözlemlenmesi ile öğretmen duyguları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine özenle hazırlanması, anlaşılabilirlikleri, özerklik destekleri, isteklilikleri, başarısızlık sonrası destekleri ile öğretmenlerin öfke duygusu arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bahsi geçen bu sebeplerle eğitim kurumlarında kişiler arası ve kültürel uyum gösterme becerilerinin sağlanması için öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri öfke duygusu düzeylerinin asgari düzeyde olması gerekmektedir. Çünkü yüksek düzeyde öfke duygusuna sahip olan öğretmenlerin eğitim kurumu içerisindeki meslektaşlarından uzaklaşma eğilimleri baş gösterebilmekte ve söz konusu bu durum da eğitim kurumundaki kişiler arası ve kültürel uyuma zarar verebilmektedir. Öfke Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçüğü içerisinde üçüncü ve son boyut olarak yer alan Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.358$; $p<.000$). Öğretmenlerin eğitim kurumlarında eğitimsel çabalarını sürdürürken öfke duygusunu, kaygı ve hayal kırıklığı gibi diğer olumsuz duygulara göre daha yoğun bir şekilde

yaşadıkları çeşitli araştırmalarla (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Prosen ve diğerleri, 2014; Shapiro, 2010; Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003) tespit edilmiştir. Eğitim kurumları içerisinde önemli bir yer tutan öğretmenlerin yaşadıkları öfke duygusu durumlarının olumsuz davranışları ortaya çıkardığı, çatışma ortamına neden olduğu, örgüt içerisindeki uyumu bozduğu ve nihayetinde verimliliği düşürdüğü bilinmektedir (Bemak ve Keys, 2000; akt. Özmen, 2006). Öğretmenlerin bahsi geçen bu öfke hallerinin eğitim kurumları içerisinde karşılaştıkları problemlerle başa çıkamamalarını tetiklediği görülmekte olup öğretmenlerin problemlerle başa çıkamamalarının hem öğretmenler hem de bağlı buldukları eğitim kurumları için arzu edilen bir sonuç olmadığı da aşikârdır. Çünkü eğitim kurumlarında karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilecek yeterliğe sahip olan öğretmenler eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsurları arasında gösterilmekte olup bu yeterliğe sahip olan öğretmenler için de öfke duygusunun düşük düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin deneyimledikleri öfke duygusu durumunun problemlerle başa çıkamamanın yanı sıra olumsuz nitelikteki başka unsurlarla da pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Olumsuz nitelikteki bu unsurlardan biri de duygusal tükenmişliktir. Keller ve diğerleri (2014a) yapmış oldukları araştırmada öfke duygusu ile duygusal tükenmişlik arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmiş olup bu sonuç da öfke duygusunun öğretmenler için istenilmeyen davranışları desteklediğini bir kez daha ortaya koymuştur. Öfke Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.404$; $p<.000$). Öğretmenlerin sergiledikleri uyumsal performans davranışları bünyesinde farklı unsurları barındıran oldukça kompleks bir yapıya sahip olup söz konusu bu performans türünün öğretmenlerin deneyimledikleri olumlu ve olumsuz duygu durumlarından etkilenebildiği araştırma bulgularına dayanarak ifade edilebilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin deneyimledikleri öfke duygusunun onların uyumsal performansları ile negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmekle birlikte öfke duygusunun tükenmişlik, güvensizlik ve işten ayrılma niyeti gibi olumsuz durumları da tetikleyebileceği söylenebilir. Ayrıca bahsi geçen söz konusu bu olumsuz durumların yanı sıra öfke duygusunun öz yeterlik ile kariyer memnuniyetini de negatif yönde etkileyebileceği araştırma sonuçları ile (Hong ve diğerleri, 2016) tespit edilmiştir.

Sonuç itibariyle eğitim kurumlarında öğretmenlerin arzu edilen uyumsal performansları sergileyebilmeleri için öğretmenlerin deneyimledikleri öfke duygusu düzeylerinin düşük seviyede olmasının gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği içerisinde yer alan Umut Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde yer alan Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.393$; $p<.000$). Bir başka deyişle öğretmenlerin eğitim kurumları içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürürken deneyimledikleri umut duygusunun onların eğitim kurumlarında karşılaştıkları beklenmedik durumları yönetebilme becerilerini desteklediği söylenebilir. Bilindiği üzere umut duygusunu deneyimleyen öğretmenler kendilerini harekete geçirebilecek olan bir motivasyona sahip olup karşılaşılan tüm beklenmedik durumlara yönelik aktif bir tutum sergileyebilmektedirler. Bunun yanı sıra umut duygusu yüksek seviyede olan öğretmenler karşılaşılan güçlüklerin üstesinden de gelebilecek yetenektedirler. Çünkü umut duygusu yüksek düzeyde olan öğretmenler güçlüklerin üstesinden gelebilecek yöntem ve becerilere sahip olup bu yöntem ve becerileri de etkili bir şekilde kullanabilmektedirler. Umut duygusu yüksek seviyede olan bireyler, umut duygusu düşük seviyede olan bireylere kıyasla hayatın tüm unsurlarına yönelik olarak daha fazla bir beklentiye ve gayeye sahip olup (Snyder ve diğerleri, 1991) söz konusu bu beklenti ve gaye de onları ani olarak gelişen durumlara ve eylemlere karşı daha dirençli kılmaktadır. Bu sebeplerden ötürü eğitim kurumlarında öğretmenlerin beklenmedik durumlara yönelik etkili bir performans sergileyebilmeleri için öğretmenlerin deneyimledikleri umut duygusu düzeylerinin yüksek seviyede olmasının gerektiği söylenebilir. Umut Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde ikinci boyut olarak yer alan Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.329$; $p<.000$). Günümüzde örgütler, işgörenlerden örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için sadece çok fazla çalışmalarını istememektedirler. Örgütler artık işgörenlerden çok fazla çalışmalarının yanında değişmekte olan durumlara uyum sağlayabilmelerini de beklemekte olup söz konusu bu beklentinin gerçekleşmesi için de örgütler işgörenleri sürekli olarak desteklemektedirler (Griffin ve diğerleri, 2010).

Örgütlerin işgörelere yönelik olan beklentilerinden biri de çalışanların kişiler arası ve kültürel uyum gösterebilme yeteneklerini azami derece kullanmaları olup tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da söz konusu bu kişiler arası ve kültürel uyum gösterebilme yeteneklerinin azami derece kullanılabilmesi örgütsel iklim için büyük önem arz etmektedir. Kişiler arası ilişkilerde duyguların ifade edilmesi büyük öneme sahip olduğu bilinmekte olup (Şengül ve Demirel, 2016) öğretmenlerin olumlu duygu durumlarının onların kişiler arası ve kültürel uyum gösterebilme yeteneklerini desteklediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin kişiler arası ve kültürel uyum gösterebilme yeteneklerini destekleyen duygulardan biri de umut duygusu olup söz konusu bu duygunun öğrenci ve öğretmen ile öğretmen ve meslektaş ilişkilerine, onlar arasındaki kültürel aktarımlara katkı sunduğu söylenebilir. Bu sebeplerle öğretmenlerin kişiler arası ve kültürel uyum gösterebilme yeteneklerini arzu edilen seviyeye ulaştırabilmek için umut duygusu yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Umut Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeceği içerisinde üçüncü ve son boyut olarak yer alan Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.279$; $p<.000$). Bir başka deyişle öğretmenlerin sahip oldukları umut duygusu düzeyi arttıkça öğretmenler düşük düzeyde de olsa problemlerle başa çıkabilmekte iken öğretmenlerin sahip oldukları umut duygusu düzeyi azaldıkça da düşük düzeyde de olsa öğretmenler problemlerle başa çıkamamakta, sorunların üstesinden gelebilecek davranışlar sergileyememektedirler. Duygular, birincil derecedeki iletişim yöntemleri olarak ifade edilebilmekte olup (Safran ve Greenberg, 1991; akt. Çeçen, 2002) söz konusu bu duygular arasında yer alan pozitif duyguların da problem çözmeye yardımcı oldukları bilinmektedir (Pekrun ve diğerleri, 2002b). Problemlerden önce ya da problemler meydana geldikten sonra bireylerin umutlu düşünceye sahip olmaları bireyleri birtakım önleyici yöntemleri tetkik etmeleri hususunda yönlendirmekte (Snyder ve diğerleri, 2000; akt. Atik ve Atik, 2017) ve umut duygusuna sahip olan bireylerin problemlerle başa çıkabildikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Orlich de (2004; akt. Tarhan ve Bacanlı, 2016) umut duygusunun başa çıkma yöntemleriyle ilişkili olduğunu ve umut duygusunun problem çözücü başa çıkmanın önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiş olup (Tarhan ve Bacanlı, 2016) öğrencilere yönelik olarak yapılan çalışmalarında ise Atik ve

Atik de (2017) umut duygusu yüksek olan öğrencilerin karşılaşılan problemleri çözme becerilerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Umut Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.445$; $p<.000$). Çalışanların olumlu ruh hallerinin onların iş hayatlarındaki yaratıcılıklarına tesir ettiği ve söz konusu bu ruh hallerinin onların karar verme davranışlarında kolaylık sağladığı yapılan çeşitli araştırmalarla doğrulanmış olup (Güney, 2014) olumlu duyguların da yaratıcı ve yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını desteklediği bilinmektedir (Smith ve diğerleri, 2012). Olumlu ruh hallerinin ve olumlu duyguların çalışanlara sağladığı söz konusu bu pozitif katkıların yanı sıra örgütsel değişimin gerçekleştiği süreçlerde çalışanların yeni taleplere uyum sağlamaları da gerekmektedir (Ghitulescu, 2013). Bu doğrultuda ampirik çalışmalar olumlu duyguların performans ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuş olup (Pekrun ve diğerleri, 2002b) örgütlerdeki çalışanların yüksek seviyede bir performans sergileyebilmeleri için olumlu duygulara sıkça dikkat çekilmektedir. Performans türleri arasında yer alan uyumsal performansın öğretmenlerce başarılı bir şekilde sergilenmesi için umut duygusu gibi olumlu duygulara ihtiyaç duyulmakta olup öğretmenlerin uyumsal performans perspektifinde değişimle uğraşırken sakin, motive ve ısrarcı olmasının gerekliliği de dile getirilmektedir (Jundt ve diğerleri, 2014). Sonuç itibarıyla eğitim kurumlarında öğretmenlerin arzu edilen uyumsal performansları sergileyebilmeleri için öğretmenlerin deneyimledikleri umut duygusu düzeylerinin yüksek seviyede olmasının gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği içerisinde yer alan Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde yer alan Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.432$; $p<.000$). Bir başka deyişle öğretmenlerin deneyimledikleri hayal kırıklığı duygusunun düzeyi arttıkça öğretmenlerin beklenmedik durumları yönetme becerilerinde orta düzeyde bir azalma olabileceği görülmektedir. Öğretmenler eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütürken yaşadıkları hayal kırıklığı duygusu onların beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan ve bir belirsizliği ifade eden kriz durumlarını başarılı bir şekilde yönetebilmelerini büyük ölçüde engellemektedir. Çünkü bilindiği üzere olumsuz duygu

durumları bireylerin fikir ve eylemlerini önemli ölçüde sınırlamaktadır (Smith ve diğerleri, 2012). Bu sebeple öğretmenlerin eğitim kurumlarında ortaya çıkan beklenmedik durumları etkili ve verimli bir şekilde yönetilebilmeleri için hayal kırıklığı duygusunu olabildiğince düşük düzeyde deneyimlemelerinin faydalı olabileceği söylenebilir. Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde ikinci boyut olarak yer alan Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.306$; $p<.000$). Hayal kırıklığı duygusu kişiler arası ilişkilerde yaygın olarak karşılaşılan bir duygu olup (Levering, 2000) söz konusu bu duygunun eğitim kurumlarının hedeflediği kişiler arası ve kültürel uyum gösterme davranışlarının gelişmesini desteklemediği, aksine kişiler arası ve kültürel uyum gösterme davranışlarının gelişimini engellediği söylenebilir. Bu sebeple istenilen düzeyde kişiler arası ve kültürel uyum gösterme davranışlarının sağlanması için öğretmenlerin deneyimledikleri hayal kırıklığı duygusunun seviyesinin düşük olmasına dikkat edilmelidir. Araştırmacılar (Lee ve diğerleri, 2016) yüzeysel olan etkileşim stratejileri ile içerisinde hayal kırıklığı duygusu gibi olumsuz duygu durumlarının da bulunduğu duygular arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca bazı yazarlar (Bullough ve diğerleri, 1991; Erb, 2002; Nias, 1989; akt. Trigwell, 2012) araştırmalarında hayal kırıklığı duygusunun iş birliğinden kaçan meslektaşlarla ilişkili olduğunu tespit etmiş olup (Trigwell, 2012) söz konusu bu tespit ile hayal kırıklığı duygusunun olumsuz etkilerine dikkat çekilmesine katkı sunmuşlardır. Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçeği içerisinde üçüncü ve son boyut olarak yer alan Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.383$; $p<.000$). Problemlerle başa çıkma becerisi, eğitim kurumlarının dinamik yapılarından ötürü öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetini sürdürürken sahip olabilecekleri becerilerden en önemlilerinden biridir. Öğretmenlerin sahip oldukları hayal kırıklığı duygusu gibi olumsuz duyguların söz konusu bu becerilerle doğru orantılı olmayan bir ilişkiye sahip oldukları görülmekte olup eğitim kurumlarında hayal kırıklığı duygusunu yaşayan öğretmenlerin ortaya çıkan sorunlara çözüm bularak söz konusu bu sorunların üstesinden gelebilmelerinin oldukça güç olduğu düşünülmektedir. Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı

arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-.492$; $p<.000$). Performans, herhangi bir davranışın yapılması sonucunda elde edilen çıktı ya da ürün olup (Balcı, 2005) yapılan araştırmalarda (Spector ve diğerleri, 1988; akt. Carson, 2006) iş yerindeki hayal kırıklığı duygusu ile düşük iş performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada da iş performansının bir türü olarak değerlendirilen ve bireyin çevre ya da yeni bir durumun talepleri doğrultusunda davranışlarını değiştirme yeterliği olarak ifade edilebilen uyumsal performans (Johnson, 2001) ile öğretmenlerin eğitim kurumları içerisinde deneyimledikleri ve arzulanan herhangi bir beklenti gerçekleşmediğinde ortaya çıkan hayal kırıklığı duygusu (Levering, 2000) arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Günümüz örgütlerinin uyum sağlayabilen çalışanlara duyduğu ihtiyacın giderek arttığı (Pulakos ve diğerleri, 2000) göz önüne alındığında bahsi geçen bu ilişkinin etkili, verimli ve başarılı bir eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirmek isteyen eğitim kurumları için istenilen bir ilişki olduğu söylenemez. Bu sebeple eğitim kurumlarının önemli unsurları arasında yer alan öğretmenlerinin uyumsal performans davranışlarının arzu edilen düzeyde olabilmesi için öğretmenlerin deneyimledikleri hayal kırıklığı duygu durumlarının düşük düzeyde olması gerektiği söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

5.1.1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları düzeylerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları düzeylerine ilişkin sonuçlar;

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu boyutunda “kesinlikle katılıyorum”, Öfke Duygusu boyutunda “katılmıyorum”, Umut Duygusu boyutunda “kesinlikle katılıyorum” ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile ilgili olumlu ifadeleri içeren Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutları arasında en yüksek aritmetik ortalamanın Haz Alma Duygusu boyutunda olduğu; öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile ilgili olumsuz ifadeleri içeren Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları arasında ise en yüksek aritmetik ortalamanın Öfke Duygusu boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan ve olumlu duygu durumları olarak ifade edilen Gurur Duygusu, Haz

Alma Duygusu ve Umut Duygusunun öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak ele alınan ve olumsuz duygu durumları olarak ifade edilen Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusuna oranla çok daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları düzeylerine ilişkin sonuçlar;

Öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinin Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda “sık sık”, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda “her zaman”, Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda “nadiren”, Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ise “her zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uyumsal performans algıları ile ilgili olumlu ifadeleri içeren Beklenmedik Durumları Yönetme ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutları arasında yüksek aritmetik ortalamanın Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunda olduğu; öğretmenlerin uyumsal performans algıları ile ilgili olumsuz ifadeleri içeren Problemlerle Başa Çıkamama boyutunun aritmetik ortalamasının ise düşük düzeyde (nadiren) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Problemlerle Başa Çıkamama boyutuyla ilgili söz konusu bu sonucun da öğretmenlerin büyük oranda problemlerle başa çıkabildiğini gösterdiği söylenebilir.

5.1.2. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin sonuçlar

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar;

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Öfke Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Haz Alma Duygusu boyutunda ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Haz Alma

Duygusu boyutundaki bu anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin sonuçlar;

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Kaygı Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Gurur Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gurur Duygusu boyutundaki anlamlı farkın lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lehine, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarındaki anlamlı farkın ise lisans eğitimi almış öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branş değişkenine ilişkin sonuçlar;

Branş değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Kaygı Duygusu, Haz Alma Duygusu, Öfke Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Gurur Duygusu boyutunda ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Gurur Duygusu boyutundaki anlamlı farkın Türkçe-Görsel Sanatlar; Matematik-Özel Eğitim; Fen Bilimleri-Özel Eğitim; Sosyal Bilgiler-Özel Eğitim; İngilizce-Özel Eğitim; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-Görsel Sanatlar; Görsel Sanatlar-Özel Eğitim; Müzik-Özel Eğitim; Beden Eğitimi-Özel Eğitim branş öğretmenlerinin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gurur Duygusu boyutunun sıra ortalama puanının Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi branşlarında görev yapan öğretmenlerde Özel Eğitim branşında görev yapan öğretmenlere göre; Görsel Sanatlar branşında görev yapan öğretmenlerde Türkçe ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuçlar;

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Öfke Duygusu boyutunda ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öfke Duygusu boyutundaki anlamlı farkın 1-5 yıl ile 16-20 yıl; 6-10 yıl ile 16-20 yıl; 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öfke Duygusu boyutunun sıra ortalama puanının 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine ilişkin sonuçlar;

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Öfke Duygusu boyutunda ise anlamlı bir fark ortaya çıktı ve Öfke Duygusu boyutundaki anlamlı farkın 21-30 yaş ile 31-40 yaş; 21-30 yaş ile 41-50 yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öfke Duygusu boyutunun sıra ortalama puanının 21-30 yaşa sahip öğretmenlerde 31-40 yaşa sahip öğretmenler ile 41-50 yaşa sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Medeni durum değişkenine ilişkin sonuçlar;

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde tüm boyutlarda anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ilişkin sonuçlar;

Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinde Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Öfke Duygusu boyutunda ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı ve Öfke Duygusu boyutundaki anlamlı farkın il merkezi ile ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öfke Duygusu boyutunun sıra ortalama puanının ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerde il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin sonuçlar

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar;

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutundaki anlamlı farkın kadın öğretmenlerin lehine, Problemlerle Başa

Çıkamama boyutundaki anlamlı farkın ise erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin sonuçlar;

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme, Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Beklenmedik Durumları Yönetme boyutundaki anlamlı farkın lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branş değişkenine ilişkin sonuçlar;

Branş değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde tüm boyutlarda ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuçlar;

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutundaki anlamlı farkın 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu; Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamındaki anlamlı farkın ise 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunun sıra ortalama puanının 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu; Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamının sıra ortalama puanının ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine ilişkin sonuçlar;

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Beklenmedik Durumları Yönetme boyutundaki anlamlı farkın 21-30 yaş ile 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üstü; 31-40 yaş ile 51 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu; Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamındaki anlamlı farkın ise 21-30 yaş ile 31-40 yaş, 51 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunun sıra ortalama puanının 21-30 yaşa sahip öğretmenlerde 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu; Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamının sıra ortalama puanının ise 21-30 yaşa sahip öğretmenlerde 31-40 yaş ve 51 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Medeni durum değişkenine ilişkin sonuçlar;

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca

Beklenmedik Durumları Yönetme boyutundaki ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamındaki anlamlı farkın evli öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ilişkin sonuçlar;

Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerinde Beklenmedik Durumları Yönetme boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı; Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme, Problemlerle Başa Çıkamama boyutları ve Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamında ise anlamlı bir fark ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutundaki anlamlı farkın ilçe merkezi ile il merkezi ve köyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında; Problemlerle Başa Çıkamama boyutundaki anlamlı farkın ilçe merkezi ile il merkezi ve köyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında; Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplam puanındaki anlamlı farkın ise il merkezi ile ilçe merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutunun sıra ortalama puanının ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerde il merkezi ve köyde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu; Problemlerle Başa Çıkamama boyutunda sıra ortalama puanının ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerde il merkezi ve köyde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği toplamının sıra ortalama puanının il merkezinde görev yapan öğretmenlerde ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin boyutları olan Kaygı Duygusu, Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu, Öfke Duygusu, Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin boyutları olan Beklenmedik Durumları Yönetme, Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme, Problemlerle Başa Çıkamama ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Kaygı Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Kaygı Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Kaygı Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Kaygı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Gurur Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Gurur duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Gurur Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Gurur Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Haz Alma Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Haz Alma Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Haz Alma Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Haz Alma Duygusu boyutu ile

öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öfke Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Öfke Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Öfke Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Öfke Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Umut Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Umut Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Umut Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Umut Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile Beklenmedik Durumları Yönetme boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme boyutu arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile Problemlerle Başa Çıkamama boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutu ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin toplamı arasında orta düzeyde, negatif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup nihayetinde öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeğinin tüm boyutları ile öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performans ölçeğinin tüm boyutları ve ölçeğin toplamı arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi arzulayan eğitim sistemlerinin bu hedeflerini gerçekleştirebilmelerinin temel ön koşullarından birisinin duygusal yönden güçlü ve sağlıklı bir yapıya sahip olan, eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik olumlu bir yaklaşım gösteren öğretmenlerin varlığı olduğu bilinmekte olup etkili ve verimli bir eğitim-öğretim faaliyetinin ortaya çıkabilmesi için öğretmenlerin kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygu durumlarını yaşamalarına neden olan tüm etkenler doğru ve eksiksiz bir şekilde tespit edilmeli ve öğretmenlerde olumsuz duygu durumlarının oluşmasına neden olan söz konusu bu etkenlere yönelik olarak etkili tedbirlerin alınması için eğitim sisteminin bütün paydaşlarının gerekli olan çabayı göstermeleri sağlanmalıdır.

2. Öğretmenlerin gündelik yaşamlarının çok büyük bir kısmını teşkil eden eğitim kurumlarında duyguların oldukça etkili olduğu bilinmekte olup öğretmenlerin bu kurumlarda olumlu duyguları yüksek düzeyde yaşamalarının hem kendileri hem öğrencileri hem de bağlı buldukları okullar için büyük bir önem taşıdığı yadsınamaz bir gerçekliktir. Nitelikli bir eğitim-öğretimin sağlanması için öğretmenlerin gurur, haz alma ve umut gibi olumlu duygu durumlarını yüksek düzeyde yaşamalarına kaynaklık eden tüm etkenler eğitim kurumu yöneticileri tarafından belirlenmeli, belirlenen bu etkenler güçlü bir şekilde desteklenmeli ve öğretmenlerin sahip oldukları yeteneklerini arzu ettikleri gibi sergileyebilecekleri eğitimsel ortamlar hazırlanmalıdır.

3. Eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan öğretmen duyguları doğrudan veya dolaylı olarak eğitim ve öğretim uygulamalarına yansımakta olup öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel durumlarını, sınıf ortamındaki öğrenci ve öğretmen ilişkilerini, sınıf iklimini, öğretmenlerin etkili sınıf yönetim becerilerini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmen duygularının eğitim ve öğretim uygulamalarına ilişkin bu büyük etkisi sebebiyle öğretmenlere yönelik olarak duyu düzenleme ve duyu yönetme yöntemleri ile ilgili eğitimler verilebilir.

4. Öğretmenlerin olumlu öğretim duyu durumları arasında yer alan haz alma duygusunu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha düşük düzeyde yaşadıkları görülmekte olup erkek öğretmenlerin öğretim ile ilgili faaliyetlerden zevk almalarını sağlamak maksadıyla eğitim kurumu yöneticileri erkek öğretmenlerin duyu durumlarına önem göstermeli, onların eğitim ortamlarını istendik şekilde düzenlemeli, söz konusu bu öğretmenlere eğitim kurumunun çok önemli bir parçası olduklarını hissettirerek onlara verilen değeri her ortamda ve oldukça sık bir şekilde vurgulamalıdır.

5. Eğitim ve öğretim ile ilgili belirli bir faaliyetin öğretmenler tarafından başarılı bir biçimde değerlendirilmesinin neticesinde ortaya çıkan gurur duygusunu lisans eğitimi almış öğretmenler ile özel eğitim branşında görev yapan öğretmenlerin daha düşük düzeyde yaşadıkları görülmekte olup söz konusu bu öğretmenlerin ortaya koydukları eğitimsel çabalardan gurur duyabilmeleri için eğitim kurumu yöneticileri tarafından teşvik etmek, takdir etmek ve ödül vermek gibi çeşitli özendirici unsurların kullanılması gereklidir.

6. Öfke duygusunun bazı niteliklere sahip olan öğretmenlerde (lisans eğitimi almış öğretmenler, mesleki kıdemi az olan öğretmenler, genç öğretmenler ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler) daha yoğun bir şekilde yaşandığı görülmekte olup söz konusu bu olumsuz durumun öğretmenlerin kendi eğitimsel çabalarına, öğrenci ve öğretmen ilişkilerine, sınıf iklimine ve nihayetinde bağlı bulunan eğitim kurumuna olumsuz bir biçimde yansımaları kaçınılmazdır. Bu sebeple bahsi geçen bu öğretmenlerin yaşadıkları öfke duyu durumlarının farkında olmalarının sağlanması,

öfke duygusuyla başa çıkabilmeleri için öfke kontrolü becerilerinin geliştirilmesi ve uzmanlardan öfke kontrolü eğitimi almaları sağlanmalıdır.

7. Değişim ve dönüşümün hızla sürdüğü günümüzde meydana gelen yeniliklerin birçok alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de etkisini açık bir biçimde gösterdiği bilinmektedir. Eğitim sistemlerindeki bu değişim ve dönüşümler yeni oluşan durumlara uyum sağlayabilecek nitelikte olan öğretmenlere duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır. Bu sebeple eğitim sistemlerinin uygulama alanı olan eğitim kurumlarında beklenmedik durumları yönetebilen, kişiler arası ve kültürel uyum gösterebilen, ortaya çıkan problemlerle başa çıkabilen ve nihayetinde uyumsal performans gösteren öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili, verimli ve başarılı bir eğitim ortamının sağlanması için söz konusu bu niteliklere sahip olan öğretmenlerin eğitim kurumu yöneticileri tarafından tespit edilmesi, bu tespit sonrasında ise bu öğretmenlerin önemsenmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

8. Beklenilmeyen bir anda meydana gelen kriz ve benzeri durumları yönetebilme, bu durumların üstesinden başarıyla gelebilme becerilerini ifade eden beklenmedik durumları yönetme davranışlarını bazı öğretmenlerin (lisans eğitimi almış öğretmenler, mesleki kıdemi az olan öğretmenler, genç öğretmenler ve bekâr öğretmenler) daha düşük seviyede sergiledikleri görülmekte olup söz konusu bu öğretmenlerin etkili yönetim stratejileri becerilerine sahip olmaları için kriz yönetimi, stratejik yönetim gibi etkili yönetim becerilerine ilişkin olan eğitimleri almaları sağlanmalıdır.

9. İnsan ilişkilerinin oldukça yoğun bir biçimde yaşandığı okullarda öğretmenlerin sergiledikleri kişiler arası ve kültürel uyum gösterme davranışlarının öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Söz konusu bu eğitim kurumlarındaki bazı öğretmenlerin (erkek öğretmenler ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler) kişiler arası ve kültürel uyum gösterme davranışlarını daha düşük düzeyde sergiledikleri görülmekte olup bu olumsuz durumun etkisini asgari düzeye düşürebilmek için sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasının, verimli bir iletişim ve etkileşimin sağlanmasının, yaşanabilecek olan

çatışmaların önüne geçilebilmesi için öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanıyıp anlayabilecekleri, ortak paylaşımlar yapılabilecekleri ortamların oluşturulmasının, birtakım sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

10. Öğretmenlerin problemleri durumlar ile karşı karşıya kaldıklarında ortaya koydukları bilişsel ve davranışsal performans olarak ifade edilen problemlerle başa çıkma davranışlarını bazı öğretmenlerin (erkek öğretmenler ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler) daha düşük düzeyde sergiledikleri ve karşı karşıya kaldıkları problemlerle başa çıkmada güçlük çektikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerin problemlerle başa çıkma becerilerini artırmak için deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini aktarabilecekleri eğitsel ortamlar hazırlanabilir, alan uzmanlarından ihtiyaç duyulan eğitimler alınabilir ve eğitim kurumu yöneticilerinden destek istenilebilir.

11. Öğretmenlerin farklı unsurlardan kaynaklı olan taleplere yönelik olarak ortaya koydukları tepkiler uyum olarak belirtilmekte olup bu uyumsuz davranışları bazı öğretmenlerin (mesleki kıdemi az olan öğretmenler, genç öğretmenler, bekâr öğretmenler ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler) daha düşük düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Söz konusu bu öğretmenlerin uyumsuz performanslarını yükseltecek olan tedbirlerin eğitim kurumu yöneticileri tarafından alınması gerekmektedir.

12. Öğretmenlerin deneyimledikleri olumsuz duygu durumlarının öğretmenlerin algıladıkları uyumsuz performansları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde, öğretmenlerin deneyimledikleri olumlu duygu durumlarının ise öğretmenlerin algıladıkları uyumsuz performansları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmekte olup eğitim kurumlarında değişim hareketlerinin ve bu hareketlere bağlı olarak uyum çabalarının arzu edilen bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için eğitimin tüm paydaşlarının öğretmenlerin olumlu duygu durumlarını yüksek düzeyde deneyimleyebilmelerine katkı sunacak olan gerekli hassasiyeti göstermeleri sağlanmalıdır.

5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ölçeği kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu, umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu olmak üzere altı duygu durumunu içermekte olup araştırmacılar bu duygu durumlarının dışında kalan üzüntü, mutluluk, korku gibi başka duygu durumlarını da inceleyebilirler.

2. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performansları arasındaki ilişki incelenmiş olup araştırmacılar öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının farklı performans türleri ile olan ilişkisini de inceleyebilirler.

3. Araştırmacılar öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performanslarının başka örgütsel ve yönetsel konularla (örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, iş doyumu vb.) ilişkisini inceleyebilirler.

4. Bu araştırmada bireysel anlamda uyumsal performans incelenmiş olup araştırmacılar uyumsal performansı ekip veya örgütsel düzeyde de incelenebilirler.

5. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları nicel olarak incelenmiş olup araştırmacılar söz konusu bu konuları nitel olarak da inceleyebilirler.

6. Bu araştırmanın evreni Bolu ili merkez ve tüm ilçelerindeki resmî ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri ile sınırlı olup araştırmacılar farklı il ve okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerini incelenebilirler.

7. Bu araştırmada resmî ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşleri incelenmiş olup araştırmacılar farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim

duygu durumlarına ve algıladıkları uyumsal performanslarına ilişkin görüşlerini karşılaştırabilirler.

8. Bu araştırma resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüş olup yeni araştırmalar özel okullarda görev yapan öğretmenlerle yürütülebilir, resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılabilir.

9. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performanslarına etki eden unsurları ortaya çıkarmaya dönük olarak farklı değişkenlerle yeni bir araştırma yapılabilir.

10. Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve öğretmenlerin algıladıkları uyumsal performansları ölçekleri mevcut durumda ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmış, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak nihayetinde kullanılabilir oldukları görülmüştür. Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları farklı eğitim kademelerinde de tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aguinis, H. (2008). *Performance management (2nd ed.)*. Upper Saddle River NJ: Pearson.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1 (1), 3-25.
- Akdoğan, R. (2007). *Farklı Cinsiyet Rollerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Öfke Yaşama Biçimleri ve Utangaçlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akdoğan, A., Cingöz, A. ve Mirap, S. O. (2009). Lider-üye etkileşiminin/değişiminin yenilikçi iş performansı, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisinin belirlenmesi. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, Mayıs, 379-386. Eskişehir.
- Akeren, N. (2006). *Ortaöğretimde Görevli Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Örgütsel Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Akgün, A. E., Keskin, H. ve Byrne, J. (2009). Organizational emotional capability, product and process innovation, and firm performance: An empirical analysis. *Journal of Engineering and Technology Management*, 26 (3), 103-130.
- Akın, U., Baloğlu, M. ve Karlı, M. D. (2014). Türkiye'deki kadın üniversite yöneticilerinin stres ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174). DOI: 10.15390/EB.2014.2136.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Aksu, A. ve Yüksel-Şahin, F. (1999). Kocaeli Üniversitesi öğretim elemanlarının kaygı düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111), 60-68.
- Allworth, E., & Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change-related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 7 (2), 97-111.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 133-180.
- 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 Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ariani, D. W. (2013). The relationship between employee engagement, organizational citizenship behavior, and counterproductive work behavior. *International Journal of Business Administration*, 4 (2), 46-56. DOI: 10.5430/ijba.v4n2p46.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz (160).
- Aryee, S., Sun, L. Y., Chen, Z. X. G., & Debrah, Y. A. (2008). Abusive supervision and contextual performance: The mediating role of emotional exhaustion and the moderating role of work unit structure. *Management and Organization Review*, 4 (3), 393-411.
- Ashkanasy, N. M. (2004). Emotion and performance. *Human Performance*, 17 (2), 137-144. DOI: 10.1207/s15327043hup1702_1.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümü stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (3), 344-355.
- Atik, G. ve Atik, Z. E. (2017). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik özyeterlik ve problem çözmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42 (190). DOI: 10.15390/EB.2017.5348.
- Atik, G. ve Kemer, G. (2009). Çocuklarda umut ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8 (2), 379-390.
- Avcı, N. (2014). *Okul Müdürlerinin Duygu Yönetimi Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesi Ve Kişilik Özellikleri İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aydın, R., Ömür, Y. E. ve Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12. DOI: 10.15285/EBD.2014409739.

- Aykan, E. (2014). Relationships between emotional competence and task-contextual performance of employees. *Problems of Management in the 21st Century*, 9 (1), 8-16.
- Baard, S. K., Rench, T. A., & Kozlowski, S. W. J. (2014). Performance adaptation: A theoretical integration and review. *Journal of Management*, 40, 48-99. DOI: 10.1177/0149206313488210.
- Babamiri, M., Sabbagh, U., & Harsini, A. Z. (2013). Investigate the relationship between organizational justice and personality characteristics with counterproductive work behavior. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3 (4), 268-272.
- Babaoğlan, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 119-136.
- Baek-Kyoo, J. & Lim, J. T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 16 (1), 48-60.
- Bağcı, Z. (2014). Çalışanların iş doyumunun görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 58-72. DOI: 10.11611/JMER534.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35. DOI: 10.15285/EBD.2013385564.

- Bal Taştan, S. (2013). Bir negatif iş davranışı olarak üretkenliğe aykırı davranışların işyerinde örgütsel adaletsizlik ve agresif davranış algıları ile ilişkisinde psikolojik güçlendirme, benlik değeri ve sosyal bütünleşmenin düzenleyici rolünün incelenmesi: Otizm tanısı almış çocuk sahibi çalışanlar üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (2), 466-481.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım ve Dağıtım.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14 (3), 192-202.
- Barnes, L. L. B., Harp, D., & Jung, W. S. (2002). Reliability generalization of scores on the spielberger state-trait anxiety inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (4), 603-618.
- Barrett, A. M. (2008). Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28, 490-507.
- Basım, N. ve Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F.*, 19 (1), 77-90.

- Baş, T. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin Görev Performansı Ve Son Kullanıcı Tahminine Etkilerinin Ölçülmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bates, R. (1999). *Measuring performance improvement*. In R.J. Torraco (Ed.), *Performance improvement theory and practice*. Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Beaty Jr, J. C., Cleveland, J. N., & Murphy, K. R. (2001). The relation between personality and contextual performance in “strong” versus “weak” situations. *Human Performance*, 14 (2), 125-148.
- Bechtoldt, M. N., Welk, C., Zapf, D., & Hartig, J. (2007). Main and moderating effects of self-control, organizational justice, and emotional labour on counterproductive behaviour at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16 (4), 479-500. DOI: 10.1080/13594320701662618.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers’ emotions and instructional behavior for their students’ emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.002.

- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00635.
- Becton, J. B., Carr, J. C., Mossholder, K. W., & Walker, H. J. (2017). Differential effects of task performance, organizational citizenship behavior, and job complexity on voluntary turnover. *Journal of Business and Psychology, 32* (4), 495-508. DOI: 10.1007/s10869-016-9461-x.
- Bektaş, H. (2015). *İkili Değişkenler İçin Faktör Analizi: Çalışma Yaşamı Kalitesi Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2002). Adaptive guidance: Enhancing self-regulation, knowledge, and performance in technology-based training. *Personnel Psychology, 55* (2), 267-306.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology, 93*, 296-316.
- Bergman, M. E., Donovan, M. A., Drasgow, F., Overton, R. C., & Henning, J. B. (2008). Test of Motowidlo et al.'s (1997) theory of individual differences in task and interpersonal performance. *Human Performance, 21* (3), 227-253. DOI: 10.1080/08959280802137606.
- Bhat, S. A., & Beri, A. (2016). Development and validation of teachers perceived job performance scale (TPJP) in higher education. *Man in India, 96* (4), 935-944.
- Bilge, F. (1997). Eğitim bilimleri öğrencilerinin sürekli kızgınlık düzeyleri ve kızgınlıklarını ifade biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 75-80.

- Bing, M. N., Davison, H. K., Minor, I., Novicevic, M. M., & Frink, D. D. (2011). The prediction of task and contextual performance by political skill: A meta-analysis and moderator test. *Journal of Vocational Behavior, 79* (2), 563-577. DOI: 10.1016/j.jvb.2011.02.006.
- Blickle, G., Kramer, J., Schneider, P. B., Meurs, J. A., Ferris, G. R., Mierke, J., Witzki, A. H., & Momm, T. D. (2011). Role of political skill in job performance prediction beyond general mental ability and personality in cross-sectional and predictive studies. *Journal of Applied Social Psychology, 41* (2), 488-514.
- Bolton, L. R., Harvey, R. D., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2012). Counterproductive work behaviours in response to emotional exhaustion: A moderated mediational approach. *Stress and Health, 28* (3), 222-233.
- Borman, W. C, & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. *Personnel Selection in Organizations* içinde N. Schmitt & W. Borman (Eds.), San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 71-98.
- Borman, W. C, & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance, 10* (2), 99-109.
- Bostancı, A. B. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19* (1), 127-140.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: Bollen, K. A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bruursema, K. (2004). *Leadership Style and the Link with Counterproductive Work Behavior (CWB): An Investigation Using the Job-Stress / CWB Model*. Unpublished Master's Thesis, University of South Florida, Florida.

- Budak, G. ve Gürbüz, S. (2017). Öznel kariyer başarısı: Bir ölçek uyarlama çalışması. *İş ve İnsan Dergisi/The Journal of Human and Work*, 4 (2), 87-89. DOI: 10.18394/iid.280529.
- Burić, I., Slišković, A. & Macuka, I. (2017): A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the teacher emotion questionnaire. *Educational Psychology*, 38 (3), 1-25. DOI: 10.1080/01443410.2017.1382682.
- Busso, L. (2004). *The Relationship between Emotional Intelligence and Contextual Performance as Influenced by Job Satisfaction and Locus of Control Orientation*. Unpublished PhD Dissertation, Alliant International University, San Diego.
- Büyükgoze, H. ve Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 311-325. DOI: 10.17679/inuefd.30704.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Calarco, H. N. (2016). *Measuring the Relationship between Adaptive Performance and Job Satisfaction*. Unpublished Master's Thesis, Middle Tennessee State University, USA.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H. Ö., Akmeşe, Z. B. ve Durmuş, B. (2015). Sınıf öğretmenlerinde premenstruel sendrom görülme durumu ve öfke ifade tarzları. *NWSA - Life Sciences*, 9 (5), 1-14.
- Carson, R. L. (2006). *Exploring the Episodic Nature of Teachers' Emotions as it Relates to Teacher Burnout*. Unpublished PhD Dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37 (4), 799-817. DOI: 10.1007/ s11031-012-9335-0.
- Charbonnier-Voirin, A., El Akremi, A., & Vandenberghe, C. (2010). A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation. *Group & Organization Management*, 35 (6), 699-726. DOI: 10.1177/1059601110390833.

- Charbonnier-Voirin, A., & Roussel, P. (2012). Adaptive performance: A new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 29 (3), 280-293. DOI: 10.1002/CJAS.232.
- Chen, C. V., Yuan, M., Cheng, J., & Seifert, R. (2016). Linking transformational leadership and core self-evaluation to job performance: The mediating role of felt accountability. *North American Journal of Economics and Finance*, 35, 234-246. DOI: 10.1016/j.najef.2015.10.012.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55 (4), 68-77. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.001.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. London: Continuum International Publishing Group.
- Ciccarelli, S. K. & White, J. N. (2016). *Psikoloji: Bir keşif gezintisi*. (Çev. Ed. Deniz Nafia ŞAHİN). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cichy, R. F., Kim, S. H., & Cha, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and contextual performance: Application to automated and vending service industry executives. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 8 (2), 170-183. DOI: 10.1080/15332840802269809.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Wesson, M. J. (2015). *Organizational behavior: Improving performance commitment in the workplace* (4th ed.). New York: McGraw Hill.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2th Edition). New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers,.

- Conlon, D. E., Meyer, C. J., & Nowakowski, J. M. (2005). *How does organizational justice affect performance, withdrawal, and counterproductive behavior?* In Greenberg, J. and Colquitt, J.A. (eds), *Handbook of Organizational Justice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, A. L. (2008). *Job satisfaction and job performance: Is the relationship spurious?* Unpublished Master's Thesis, Texas A & M University, Texas.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 235-242. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.006.
- Credé, M., Chernyshenko, O. S., Bagrami, J., & Sully, M. (2009). Contextual performance and the job satisfaction-dissatisfaction distinction: Examining artifacts and utility. *Human performance*, 22 (3), 246-272. DOI: 10.1080/08959280902970427.
- Cretu, R. Z., & Burcas, S. (2014). Self efficacy: A moderator of the relation between emotional dissonance and counterproductive work behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 892-896.
- 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).
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 957-967. DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.001.
- Cullen, M. J., & Sackett, P. R. (2003). Personality and counterproductive workplace behavior. *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations*, 14 (2), 150-182.

- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, A. R. (2002). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (9), 164-170.
- Çetin, F. ve Basım, N. (2017). *Örgütsel davranış* (2. Baskı). Ed. Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. İstanbul: Beta Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çoruk, A. ve Akçay, R. C. (2012). Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 81-94.
- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (24), 115-135.
- Dagleish, T., & Power, M. (Eds.) (1999). *Handbook of cognition and emotion*. New York: Wiley & Sons.
- Dalal, R. S. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 90 (6), 1241-1255. DOI: 10.1037/0021-9010.90.6.1241.
- Darby, A. (2008). Teachers’ emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172. DOI: 10.1016/j.tate.2007.02.001.

- De Boer, B. J., Van Hooft, E. A., & Bakker, A. B. (2015). Self-control at work: Its relationship with contextual performance. *Journal of Managerial Psychology*, 30 (4), 406-421. DOI: 10.1108./JMP-08-2012-0237.
- Demir, G. (2013). *Kişiler Arası İletişimde Duygu Yönetiminin Rolü: Öğretmen-Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Üretim karşıtı iş davranışları ölçeğinin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (2), 173-190. DOI: 10.14527/kuey.2014.008.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115-132.
- Deniz, A. ve Erciş, A. (2008). Kişilik özellikleri ile algılanan risk arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22 (2), 301-330.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 57-70.
- Develi, E. (2006). *Konya'da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Sürekli Kaygı Durumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Devonish, D., & Greenidge, D., (2010). The effect of organizational justice on contextual performance, counterproductive work behaviors, and task performance: Investigating the moderating role of ability-based emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 18 (1), 75-86. DOI: 10.1111/j.1468-2389.2010.00490.x.

- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (63-74). New York: Oxford University Press.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Dirican, A. H. (2013). *Duygusal Zekanın Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Doğan, N. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2014). Algılanan örgütsel etik iklim ve üretkenlik karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15 (1), 269-292.
- Doğan, Y. (2005). *Organizasyonlarda Pozitif ve Negatif Duygusallığın Çalışanların Görev Ve Bağlamsal Performansları Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Kayseri’de Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Doğru, Ç. (2016). *Algılanan Örgütsel Destek ve Lider-Üye Etkileşiminin Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkileri: Ankara’da Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dorsey, D., Cortina, J., & Luchman, J. (2010). Adaptive and citizenship-related behaviors at work. In J. Farr, & N. Tippins (Eds.), *Handbook of Employee Selection* (463-487). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Eagleman, D. (2013). *Incognito: Beynin gizli hayatı*. Çev. Zeynep Arık Tozar. İstanbul: Domingo Yayınevi.
- Edwards, B. D., Bell, S. T., Arthur Jr, W., & Decuir, A. D. (2008). Relationships between facets of job satisfaction and task and contextual performance. *Applied Psychology*, 57 (3), 441-465.
- Ekici, Ö. O. ve Titrek, O. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 152-163.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Erdem, M., İlğan, A. ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 509-532. DOI: 10.7827/TurkishStudies.5932.
- Erdemir, S. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Yaşadıkları Psikolojik Yıldıрма (Mobbing) Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Ergin, D. (2008). *Okul Yönetiminde Duygusal Zeka Ve Dönüştürsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 353-368.
- Ferris, G. R., Dulebohn, J. H., Frink, D. D., George-Falvy, J., Mitchell, T. R., & Matthews, L. M. (2009). Job and organizational characteristics, accountability, and employee influence. *Journal of Managerial Issues*, 9 (2), 162-175.
- Fettahlıoğlu, Ö. O., Bıyıkbeyi, U. T., Güler, U. B. ve Demir, Ö. G. D. S. (2016). Duygusal emeğin üretkenlik karşıtı davranışa etkisi ve sosyal bağlılık ilişkisi: Çağrı merkezinde bir uygulama. *International Journal of Social Science*, 51, 42-434. DOI:10.9761/JASSS3760.
- Fida, R., Paciello, M., Barbaranelli, C., Tramontano, C., & Fontaine, R. G. (2014). The role of irritability in the relation between job stressors, emotional reactivity, and counterproductive work behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23 (1), 31-47. DOI: 10.1080/1359432X.2012.733550.
- Fidan, F., İşçi, Ö. ve Yılmaz, T. (2006). Kadın mesleği kavramı: Anlamlılığı ve içeriği. *2nd International Conference on Women's Studies: Breaking the Glass Ceiling, Turkish Republic of Northern Cyprus*.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 48-61.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.

- Fineman, S. (1993). Organizations as emotional arenas. In S. Fineman, *Emotions in organizations*. London: Sage Publishing.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition & Emotion*, 4 (2), 81-127.
- Flaherty, S., & Moss, S. A. (2007). The impact of personality and team context on the relationship between workplace injustice and counterproductive work behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 37 (11), 2549-2575.
- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (3), 291-309. DOI: 10.1006/jvbe.2001.1803.
- Fox, S., Spector, P. E., Goh, A., Bruursema, K., & Kessler, S. R. (2012). The deviant citizen: Measuring potential positive relations between counterproductive work behaviour and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85 (1), 199-220. DOI: 10.1111/j.2044-8325.2011.02032.x.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink (Eds.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales erleben von lehrkräften beim unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3/4), 283-295. DOI: 10.1024/1010-0652.21.3.283.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009a). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716. DOI: 10.1037/a0014695.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009b). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York, NY: Springer. DOI: 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. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25 (4), 415-441.
- Gençöz, F. (1998). Uyum psikolojisi. *Kriz Dergisi*, 6 (2), 1-7.
- Gerçek, M. (2017). Etik iklim ve örgütsel güvenin üretkenlik karşıtı davranışlar üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / Journal of International Social Research*, 10 (51), 953-963. DOI: 10.17719/jisr.2017.1829.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2013). *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam*. (Çev.: Gamze Sart), Ankara: Nobel Yayın.
- Ghitulescu, B. E. (2013). Making change happen: The impact of work context on adaptive and proactive behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 49 (2), 206-245. DOI: 10.1177/0021886312469254.

- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between-and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology, 99* (4), 715-733. DOI: 10.1037/0022-0663.99.4.715.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Cox & Wyman Ltd.
- Göksoy, S. ve Arıcan, K. (2015). *Öğretmenlik mesleği*. Eğitim Bilimine Giriş (Edit. K. Kiroğlu ve C. Elma), 262-279, Ankara: Pegem A Yayınevi,.
- Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmen kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (49), 443-456.
- Greenidge, D., Devonish, D., & Alleyne, P. (2014). The relationship between ability-based emotional intelligence and contextual performance and counterproductive work behaviors: A test of the mediating effects of job satisfaction. *Human Performance, 27* (3), 225-242. DOI: 10.1080/08959285.2014.913591.
- Griffin, B., & Hesketh, B. (2003). Adaptable behaviours for successful work and career adjustment. *Australian Journal of Psychology, 55* (2), 65-73.
- Griffin, B., & Hesketh, B. (2004). Why openness to experience is not a good predictor of job performance. *International Journal of Selection and Assessment, 12* (3), 243-251.
- Griffin, B., & Hesketh, B. (2005). Are conscientious workers adaptable? *Australian Journal of Management, 30* (2), 245-259.
- Griffin, M., Neal, A., & Parker, S. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal, 50* (2), 327-347.

- Griffin, M., Parker, S., & Mason, C. (2010). Leader vision and the development of adaptive and proactive performance: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, 95*, 174-182.
- Güçlü, N., Ateş, Ö. T. ve İhtiyaroğlu, N. (2016). Kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (03), 176-188.
- Gügerçin, U. (2015). *Bireyin etik yaklaşımı ile kurumsal değerlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve görev performansı üzerindeki etkisi: Adana ilindeki banka çalışanları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Güldü, Ö. (2014). Kadın çalışanların yaşam doyumu, duygusal zeka ve ahlaki olgunluk düzeylerinin üretim karşıtı iş davranışlarına etkisi. *Kastamonu University Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty, 3* (2), 48-64.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziantep ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences, 6* (1), 341-361.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (1), 111-131.

- Güney, S. (2014). *Davranış bilimleri* (8.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Ayhan, Ö. (2017). Lidere yakın olmanın dayanılmaz hafifliği: Lider-üye etkileşimi, görev performansı, tecrübe ve terfi edebilirlik arasındaki ilişkilerin testi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32 (80), 1-19.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2011). Kültürel zekânın öz-yeterlilik, görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *19. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 26-28.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon: Bireyden örgüte, fikirden eyleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekaları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güvendir, M. A. ve Özkan, Y. Ö. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (52), 23-33.

- 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. DOI: 10.1007/s10212-015-0250-0.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108* (4), 814-834.
- Hair, J. F. Jr., Andreson, R. E. Tahtam, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Hammond, G. D. (2008). *The relationship between job attitudes and counterproductive work behaviors: The moderating influence of attitude strength*. Unpublished Master's Thesis, Wright State University, Dayton, Ohio.
- Han, T. Y., & Williams K. J. (2008). Multilevel investigation of adaptive performance: Individual and team level relationships. *Group & Organization Management, 33* (6), 657-684. DOI: 10.1177/1059601108326799.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14* (8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16* (8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103* (6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education, 21* (8), 967-983. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.007.

- Hattrup, K., O'Connell, M. S., & Wingate, P. H. (1998). Prediction of mulitdimensional criteria: Distinguishing task and contextual performance. *Human Performance, 11* (4), 305-319. DOI: 10.1207/s15327043hup1104_1.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji. Kuram, araştırma ve uygulamalar.* (Çev. E.: Tayfun Doğan), Ankara: Nobel Yayınları.
- Herrald, M. M., & Tomaka, J. (2002). Patterns of emotion-specific appraisal, coping, and cardiovascular reactivity during an ongoing emotional episode. *Journal of Personality and Social Psychology, 83* (2), 434-450. DOI: 10.1037//0022-3514.83.2.434.
- Hesketh, B., & Neal, A. (1999). Technology and performance. In Ilgen, D. R. & Pulakos, E. D. (Eds.). *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation, and development. Frontiers of industrial and organizational psychology* (1st ed.,21-25). San Fransisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Hill, M. (2016). *Aklımın aklı: Psikoloji* (2. Baskı). Çev. Edt.: Mithat DURAK, Emre Şenol-DURAK, Ufuk KOCATEPE). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hogan, J., Rybicki, S. L., & Borman, W. C. (1998). Relations between contextual performance, personality, and occupational advancement. *Human Performance, 11* (2-3), 189-207. DOI: 10.1080/08959285.1998.9668031.
- 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. DOI: 10.17583/ijep.2016.1395.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of highquality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 27* (6), 1039-1048. DOI: 10.1016/j.tate.2011.03.010.

- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Yayınları.
- Huang, J. L., Ryan, A. M., Zabel, K. L., & Palmer, A. (2014). Personality and adaptive performance at work: A meta-analytic investigation. *Journal of Applied Psychology, 99* (1), 162-179. DOI: 10.1037/a0034285.
- Hui, W., Xiongying, N., & Law, K. S. (2004). Multi-dimensional leader-member exchange (LMX) and its impact on task performance and contextual performance of employees. *Acta Psychologica Sinica, 36* (2), 179-185.
- Hwang, C., & Henry, L. (1990). Development and validation of the mathematics anxiety scale for children, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 23* (3), 121-127.
- Ishak, N. M., Iskandar, I. P., & Ramli, R. (2010). Emotional intelligence of Malaysian teachers: a comparative study on teachers in daily and residential schools. *Procedia - Social and Behavioral Science, 9*, 406-412.
- Izard, C. E., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives, 2* (3), 156-163.
- İşliel, K. (2013). *Duygusal Zeka ve Liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jawahar, I. M. ve D. Carr (2007). Conscientiousness and contextual performance: The compensatory effects of perceived organizational support and leader-member exchange. *Journal of Managerial Psychology, 22* (4), 330-349.
- Jawahar, I. M., Meurs, J. A., Ferris, G. R., & Hochwarter, W. A. (2008). Self-efficacy and political skill as comparative predictors of task and contextual performance: A two-study constructive replication. *Human Performance, 21* (2), 138-157.

- Jensen, J. M., Opland, R. A., & Ryan, A. M. (2010). Psychological contracts and counterproductive work behaviors: Employee responses to transactional and relational breach. *Journal of Business and Psychology, 25* (4), 555-568.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the Factors and the Roles of Hrd in Organizational Learning Styles as Identified by Key Informants at Selected Corporations in The Republic of Korea*. Unpublished PhD Dissertation, Texas A & M University, USA.
- 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. DOI: 10.1016/j.tate.2015.11.008.
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education, 43*, 120-130. DOI:10.1016/j.tate.2014.07.004.
- Johari, J., & Yahya, Y. Y. (2012). An assessment of the reliability and validity of job performance measurement. *Jurnal Pengurusan, 36*, 17-3.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Nicel, nitel ve karma araştırma*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (4th edit.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, J. W. (2001). The relative importance of task and contextual performance dimensions to supervisor judgments of overall performance. *Journal of Applied Psychology, 86* (5), 984-996.
- Jones, N., & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record, 114* (2), 1-36.

- Joung, W., Hesketh, B., & Neal, A. (2006). Using “war stories” to train for adaptive performance: Is it better to learn from error or success? *Applied Psychology, 55* (2), 282-302. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2006.00244.x.
- Judge, T. A., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2006). Loving yourself abundantly: Relationship of the narcissistic personality to self-and other perceptions of workplace deviance, leadership, and task and contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 91* (4), 762-775.
- Jundt, D. K., Shoss, M., & Huang J. L. (2014). Individual adaptive performance in organizations: A review. *Journal of Organizational Behavior, 36*, 53-71. DOI: 10.1002/job.1955.
- Jung, H. S., & Yoon, H. H. (2012). The effects of emotional intelligence on counterproductive work behaviors and organizational citizen behaviors among food and beverage employees in a deluxe hotel. *International Journal of Hospitality Management, 31* (2), 369-378. DOI: 10.1016/j.ijhm.2011.06.008.
- Kalaycı, Ş. (Ed.), (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaner, S. (2003). Aile destek ölçeği: Faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4* (1) 57-72.
- Kanten, P. ve Ülker, F. (2014). Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde işe yabancılaşmanın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32* (Bahar), 16-40.
- Kanten, P., Yeşiltaş, M. ve Arslan, R. (2015). Kişiliğin karanlık yönünün üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde psikolojik sözleşmenin düzenleyici rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 29* (2), 365-391.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Beni harekete geçiren nedir? *Eğitim ve Bilim, 29* (131), 24-29.

- Karaca, F. ve Kandemir, F. (2016). Karaca-Kandemir umut ölçeği (KKUÖ). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (9), 7-34.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Karakuş, S. Ş., Yıldırım, H. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Üç faktörlü yeme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15 (3), 229-237. DOI: 10.5455/pmb.1-1446540396.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, Z., Arslan, D. ve Karataş M. E. (2014). Öğretmenlerin sürekli, durumluk kaygı ve bitişik eğişik yazı kaygılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 229-248.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 995-1006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.009.
- Keller, M. M., Chang, M-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014a). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. DOI:10.3389/fpsyg.2014.01442.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014b). Exploring teacher emotions. *Teacher motivation: Theory and practice*. Eds P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt. 69-82. NewYork: Routledge.
- Kessler, S. R. (2007). *The Effects of Organizational Structure on Faculty Job Performance, Job Satisfaction, and Counterproductive Work Behavior*. Unpublished PhD Dissertation, University of South Florida, Florida.

- Kessler, S. R., Bruursema, K., Rodopman, B., & Spector, P. E. (2013). Leadership, interpersonal conflict, and counterproductive work behavior: An examination of the stressor–strain process. *Negotiation and Conflict Management Research*, 6 (3), 180-190. DOI: 10.1111/ncmr.12009.
- Kılıç Özmen, Z. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Algılamaları ve Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, S. (2013). *Algılanan Örgütsel Etik İklim İle Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kırbaşlar, M. (2013). *Çalışanların Etik İklim Algılarının, Örgütsel Güven Algısı Ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar İle İlişkilerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki / Balıkesir İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiker, D. S., & Motowidlo, S. J. (1999). Main and interaction effects of task and contextual performance on supervisory reward decisions. *Journal of Applied Psychology*, 84 (4), 602-609. DOI: 10.1037/0021-9010.84.4.602.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kim, W. H., Ra, Y. A., Park, J. G., & Kwon, B. (2017). Role of burnout on job level, job satisfaction, and task performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 38 (5), 630-645. DOI: 10.1108/LODJ-11-2015-0249.

- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150-165. DOI: 10.1037/a0026253.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Konakay, G. (2010). *Duygusal Zekanın Akademisyenlerde Tükenmişlik İle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Koopmans, L., Bernaards, C., Allard, J., & Henrica C.W. (2013). Development of an individual work performance questionnaire. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 62 (1), 6-28. DOI: 10.1108/17410401311285273.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11 (3), 401-422.
- Korkmazyürek, H. ve Hazır, K. (2017). *Örgütsel davranış* 2. Baskı. (Ed. Sığırı, Ü. ve Gürbüz, S.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koyuncu, Ö. (2011). *Kadın Öğretmenlerin Sorunları ve Toplumsal Cinsiyet (Diyarbakır Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köysüren, D. A. ve Deryakulu, D. (2017). Eğitim politikalarındaki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin duyguları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (190), 67-87. DOI: 10.15390/EB.2017.6991.

- Kugler, T., Connolly, T., & Ordóñez, L. D. (2012). Emotion, decision, and risk: betting on gambles versus betting on people. *Journal of Behavioral Decision Making*, 25 (2), 123-134. DOI: 10.1002/bdm.724.
- Kunter, M., Frenzel, A. C., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 289-301. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.07.001.
- La Greca, M.A., Dandes, K.S., Wick, P., Shaw, K., & Stone, L.W. (1988). Development of the social anxiety scale for children: reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17 (1), 84-91.
- Lang, J. W. B., & Bliese, P. D. (2009). General mental ability and two types of adaptation to unforeseen change: Applying discontinuous growth models to the task-change paradigm. *Journal of Applied Psychology*, 94, 411-28. DOI: 10.1037/a0013803.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19 (4), 843-863. DOI: 10.1007/s11218-016-9359-5.
- LePine, J. A., Colquitt, J. A., & Erez, A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel Psychology*, 53, 563-593.
- Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), 65-74. DOI: 10.1080/002202700182853.

- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (742-756). New York: Guilford.
- Lillard, R. M., Watts, L. L., Frame, M. C., Hein, M. B., Rigdon, W. D., & Orsak-Robinson, K. (2012). Initial development and validation of a measure of adaptive performance. *Poster Presented at the 27th Annual Conference of the Society for Industrial / Organizational Psychology*, San Diego, CA.
- Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43, 207-216.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 201-211.
- Marlow, K. (2016). *The Difference between Coping and Winning: The Relationships of Adaptive Performance, Engagement, and Conscientiousness*. Unpublished Master's Thesis, Middle Tennessee State University.
- Marlow, K. K., Calarco, H. N., Frame, M. C., & Hein, M. B., (2015). Building a better adaptive performance measure: Factor analysis and scale validation. *Poster Presented at the 11th Annual River Cities Industrial / Organizational Psychology Conference*, Chattanooga, TN.
- Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 73-93. DOI: 10.1080/13598660500480100.
- MEB, (2017). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı. *Resmi İstatistik Programı Yayını*. ISSN/ISBN: 978 - 975 - 11 - 442 - 5.

- 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.
- Micciche, L. (2000). Teaching and disappointment. *Communication présentée dans le cadre du 51 congrès annuel de la Conference on College Composition and Communication, Avril, Minneapolis, MN.*
- Mirap, S. O. (2008). Algılanan aidiyet durumunun görev performansı, bağlamsal performans ve toplam performans üzerine etkilerini ölçmeye yönelik özel sağlık kurumlarında bir araştırma. *16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri, 16-18.*
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education, 26* (5), 1145-1153. DOI: 10.1016/j.tate.2010.02.010.
- Monnastes S. N. (2010). *Perceived Organizational Support and Counterproductive Work Behavior: How Personality Moderates the Relationship.* Unpublished Master's Thesis, San Jose State University.
- Moscose, S., & Salgado, J. F. (2004). "Dark side" personality styles as predictors of task, contextual, and job performance. *International Journal of Selection and Assessment, 12* (4), 356-362. DOI: 10.1111/j.0965-075X.2004.00290.x.
- Motowildo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance, 10* (2), 71-83. DOI: 10.1207/s15327043hup1002_1.
- Motowidlo, S., & Van Scotter, J. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 79* (4), 475-480.

- Mount, M., Ilies, R., & Johnson, E. (2006). Relationship of personality traits and counterproductive work behaviors: The mediating effects of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 59 (3), 591-622.
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve (SPSS Destekli) uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (4), 537-564. DOI: 10.14527/kuey.2016.021.
- Nartgün, Z. (2001). Klasik test kuramındaki cronbach α güvenilirlik katsayısı ile örtük özellikler kuramındaki bilgi fonksiyonları ve marjinal güvenilirlik katsayısının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 143-161.
- Neal, A., Yeo, G., Koy, A., & Xiao, T. (2012). Predicting the form and direction of work role performance from the big 5 model of personality traits. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 175-192. DOI: 10.1002/job.742.
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2009). How broadly does education contribute to job performance. *Personnel Psychology*, 62 (1), 89-134. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2008.01130.x.
- Onay, M. (2011). Çalışanın sahip olduğu duygusal zekâsının ve duygusal emeğinin, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11 (4), 587-600.
- Ostir, G. V., Smith, P. M., Smith, D. & Ottenbacher, K. J. (2005). Reliability of the positive and negative affect schedule (PANAS) in medical rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 19 (7), 767-769.

- Öcel, H. (2013). Örgüt kimliğinin gücü, algılanan örgütsel prestij ve kişi-örgüt uyumu ile bağlamsal performans arasındaki ilişkiler: Örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (71), 37-53.
- Ödemiş, N. S. (2011). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Üzerine Etkisi: Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ömür, Y. E. ve Nartgün, Ş. S. (2014). Öğretim elemanlarının değişime uyumu ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (3), 307-326. DOI: 10.14527/kuey.2014.013.
- Önal, M. (2010). *Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Önen, Ö. (2008). *Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri Ve Etik Muhakeme Yetenekleri (MAKÜ Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ören, I. (2011). *Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Kişisel Yönelimleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 33-44.

- Özdemir, M. ve Demircioğlu, E. (2015). The relationship between counterproductive work behaviours and psychological contracts in public high schools. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 45 (1), 41-60. DOI: 10.14812/cufej.2015.003.
- Özdemir, M. ve Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 323-348.
- Özer, B. U. ve Tezer, E. (2008). Umut ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Özmen, A. (2006). Öfke: Kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 39-56.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12 (2), 334-346.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7 (3), 578-599.
- Öztürk, E. ve Özcan, M. B. (2015). Elazığ ilindeki ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (206), 148-159.
- Öztürk, İ. (2015). *İş Yaşamında Üretkenlik Karşıtı Davranışlar: Ayrımcılık Ve Adaletsizlik Algıları İle Olumsuz Duyguların Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özyılmaz, A. (2012). Ümit, iyimserlik, toparlanma ve öz-yeterlilik, çalışanın görev performansı ve bireysel örgütsel vatandaşlık davranışının ne kadarını açıklıyor? *20. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 698-704.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using spss for Windows* (Third edition). England: McGraw-Hill.
- Pamuk, Y., Hamurcu, H. ve Armağan, B. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 293-316. DOI: 10.14686/BUEFAD.20142818.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 151-168.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315-341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational Practices Series-24. Brussels, Belgium: The International Academy of Education.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). *The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education* (13-36). Bibliothek der Universität Konstanz.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. DOI: 10.1207/S15326985EP3702_4.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (149-173). Oxford, England: Oxford University Press.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.
- Peng, Z. L., Zhao, H. D., & Liang, D. (2011). An empirical research on the mechanisms of leader-member exchange and counterproductive work behavior in China. *Journal of Industrial Engineering and Engineering Management*, 25 (2), 30-36.
- Penney, L. M., & Spector, P. E. (2008). *Emotions and counterproductive work behavior*. In N. M. Ashkanasy & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to emotion in organizations* (183–196). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA: SAGE.
- Ployhart, R. E., & Bliese, P. D. (2006). *Individual adaptability (I-ADAPT) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability*. In C. S. Burke, L. Pierce, & E. Salas (Eds.), *Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments*: 3-39. Amsterdam: Elsevier.
- Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1 (2), 218-224.
- Polatçı, S. (2014). Psikolojik sermayenin görev ve bağlamsal performans üzerindeki etkileri: polis teşkilatında bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 14 (1), 115-124.

- Polatçı, S. ve Özçalık, F. (2015). Çalışanların örgütsel adalet algıları ile üretkenlik karşıtı iş davranışları etkileşiminde pozitif ve negatif duygusallığın aracılık etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 215-234.
- Polatçı, S., Özçalık, F. ve Cindiloğlu, M. (2014). Üretkenlik karşıtı iş davranışı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde kişi-örgüt uyumunun etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (3), 1-12.
- Pradhan, S., & Pradhan, R. K. (2015). An empirical investigation of relationship among transformational leadership, affective organizational commitment and contextual performance. *Vision*, 19 (3), 227-235.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H., & Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 226-237.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85 (4), 612-624. DOI: 10.1037/0021-9010.85.4.612.
- Pulakos, E. D., Schmitt, N., Dorsey, D. W., Arad, S., Borman, W. C., & Hedge, J. W. (2002). Predicting adaptive performance: Further tests of a model of adaptability. *Human Performance*, 15, 299-323. DOI: 10.1207/S15327043HUP1504_01.
- Resmî Gazete, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Kabul Tarihi: 26/7/2014.
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 309-319. DOI: 10.1037/0022-0663.93.2.309.

- 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.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system. In K. R. Scherer, A. Schorr, & I. T. Johnstone (Eds.), *Appraisal process in emotion: Theory, method, research* (69-91). New York: Oxford University Press.
- Roshental, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rotundo, M., & Spector, P. E. (2010). *Counterproductive work behavior and withdrawal*. In J. L. Farr & N. T. Tippins (Eds.), *Handbook of employee selection* (489-511). New York: Routledge.
- Ruan, J., Youyan, N., Hong, J., Monobe, G., Zheng, G., Kambara, H., & You, S. (2015). Cross-cultural validation of teacher efficacy scale on three Asian countries: Test of measurement invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33 (8), 769-779. DOI: 10.1177/0734282915574021.
- Sakız, G. (2014). *Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: Akademik duygular*. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (81-128). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Salecl, R. (2013). *Kaygı Üzerine*. Çev. Barış Engin Aksoy, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Samale, S. L. (2016). *Investigating The Factor Structure of Adaptability: A Measure of Adaptive Performance*. Unpublished Master's Thesis, Middle Tennessee State University.

- Šarić, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schrub, E. M., Stegmaier, R., & Sonntag, K. (2011). The effect of change on adaptive performance: Does expressive suppression moderate the indirect effect of strain? *Journal of Change Management*, 11 (1), 21-44. DOI: 10.1080/14697017.2010.514002.
- Schutz, P. A., Aultman, L. P. & Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions, in P.A. Schutz & M. Zembylas (Eds) *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. New York: Springer.
- 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.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. Boston, MA: Academic Press.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York.
- Seçer, H. Ş. ve Seçer, B. (2007). Öğütlerde üretkenlik karşıtı iş davranışları: Belirleyicileri ve önlenmesi. *TİSK Akademi*, 2 (4), 147-175.
- Semiz Köroğlu, G. (2006). *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zeka Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Seyfang, E., Frame, M., Jackson, A. T., & Hein, M. (2017). Does a measure of adaptive performance predict in-basket performance? *The 13th Annual River Cities Industrial and Organizational Psychology Conference, Poster Paper, The University of Tennessee.*
- Sezici, E. (2015). Üretkenlik karşıtı iş davranışları üzerinde kişilik özelliklerini rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 14*, 1-22.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 26* (3), 616-621. DOI: 10.1016/j.tate.2009.09.009.
- Shoss, M. K., Witt, L. A., & Vera, D. (2012). When does adaptive performance lead to higher task performance? *Journal of Organizational Behavior, 33*, 910-924. DOI: 10.1002/job.
- Smith, C. A. & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. (In L. A. Pervin (Ed.) *Handbook of personality: Theory and research*, 609-637. New York: Guilford.
- Smith, E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson, B. L., & Loftus, G. R. (2012). *Atkinson ve Hilgard, psikolojiye giriş* (14. Baskı). Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60* (4), 570-585.
- Solomon, R. C. (2008). *The philosophy of emotions*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3-15). New York: Guilford.

- Soyaldın, S. Z. (2007). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11 (2), 19-27.
- Spector, P. E., Fox, S., Goh, A. P. S., & Bruursema, K. (2003). Counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior: Are they opposites. *In Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Orlando, April* (11-13).
- Spector, P. E., & Zhou, Z. E. (2014). The moderating role of gender in relationships of stressors and personality with counterproductive work behavior. *Journal of Business and Psychology*, 29 (4), 669-681.
- Staats, S. (1987). Hope: Expected positive affect in an adult sample. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 357-364.
- Steigenberger, N. (2015). Emotions in sensemaking: A change management perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 28 (3), 432-451.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4 (3A), 268-278. DOI: 10.4236/psych.2013.43A040.
- Stokes, C. K., Schneider, T. R., & Lyons, J. B. (2010). Adaptive performance: A criterion problem. *Team Performance Management*, 16 (3/4), 212-230, DOI: 10.1108/13527591011053278.
- Stough, L. M., & Emmer, E. T. (1998). Teachers' emotions and test feedback. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (2), 341-361.

- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, 259-274. USA: Elsevier Inc.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management, *Theory Into Practice*, 48 (2), 130-137, DOI: 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.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahan, T. (2013). *The Effects of Feedback Sign, Achievement Goal Orientation and Regulatory Focus on Task Performance*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F. ve Gürbüz, S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: Çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14 (2), 123-140.
- Şahin, F. ve Gürbüz, S. (2014). Cultural intelligence as a predictor of individuals' adaptive performance: A study in a multicultural environment. *International Area Studies Review*, 17, 394-413. DOI: 10.1177/2233865914550727.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S. ve Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 827-836.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Şengül, M. ve Demirel, A. (2016). Türkçe öğretmenlerinin duygu dışavurum tarzları üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 116-133.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleriyle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). MA: Allyn and Bacon.
- Takmak, H. (2016). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Duygularını Yönetme Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Tan, M. (2002). Eğitim yönetiminde kadınlara yer var mı? *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, 191, 37-49.
- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3 (1), 1-14.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 86-113. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s5m.

- Taşgın, Ö., Tekin, M. ve Altınok, E. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinin incelenmesi (Batman il örneği). *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 9 (4), 12-20.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. DOI: 10.1016/j.tate.2015.03.003.
- Temel, V. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri Ve Öfke Tarzları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Temel, V., Akpınar, S., Birol, S. Ş., Nas, K. ve Akpınar, Ö. (2015). Öğretmenlerin bazı değişkenler açısından öfke düzeylerinin ve tarzlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 613-620.
- Tetik S., Ökmen M. ve Bal, V. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, 2 (1), 17-29.
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal Eşitlik Modelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İşyaşamında Kullanma Ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Titrek, O. (2005). Duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (24), 73-87.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Titrek, O., Güneş, D. Z., Sezen, G. ve Ölçüm, D. (2013). Öğretmenliğe yönelik tutum ile duygusal zekâ arasındaki ilişki. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 30-38.
- Toytok, E. H. (2005). *Adapazarı İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Duygusal Zeka Yeterliliklerini Kullanma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Show your pride: Evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science*, 15, 194-197. DOI:10.1111/j.0956-7976.2004.01503008.x.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The psychological structure of pride: A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (3), 506-525. DOI: 10.1037/0022-3514.92.3.506.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40 (3), 607-621. DOI: 10.1007/s11251-011-9192-3.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944-956. DOI: 10.1016/j.tate.2006.05.003.
- Tucker, J. S., Gunther, K. M., Pleban, R. J., Goodwin, G. A., & Vaughan, A. (2007). The application of a model of adaptive performance to army leader behaviors (ARI Research Report). Alexandria, VA: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, (DTIC No. ADA 469726).
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tuğsal, T. (2016). İş yaşamında duyguları anlamlandırmanın örgütlere ve çalışanlara faydaları. B.Ülgen (Ed.) *Örgüt yönetiminde duygular* (1. Baskı). 69-93, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuna Akbaş, A. ve Boylu, Y. (2016). Algılanan örgütsel destek ve işe ilişkin duyuşsal iyi oluş halinin üretkenlik karşıtı iş davranışları üzerine etkileri: Hizmet sektöründe bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8 (4), 505-521. DOI: 10.20491/isarder.2016.230.
- Tunca, M. M. (2004). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turanlı Çamsarı, A. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zeka Ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Turunç, Ö. (2010). Organizasyonlarda kontrol algılamalarının örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 11 (1), 251-269.
- Tutar, H., Altinoz, M., & Cakiroglu, D. (2011). The effects of employee empowerment on achievement motivation and the contextual performance of employees. *African Journal of Business Management*, 5 (15), 6318-6329. DOI: 10.5897/AJBM11.085.
- Türk Dil Kurumu, (2017). Büyük Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 18.03.2017, (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts).
- Türkay, O., Ünal, A. ve Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 201-222.
- Ulu, S. (2011). *Örgütsel Hizmet Odaklılık Ve Algılanan Dışsal Prestijin Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Uslu, T. (2014). The gradual effects of perceived organizational support on performance by mediating effect of competence and psychological capital across nations and cultures. *Research Journal of Business and Management*, 1 (1), 54-68.
- Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerini Algılayışları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin Ve Duygusal İşçiliğin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Uysal, Ş. A., Keklik, B., Erdem, R. ve Çelik, R. (2012). Hastane yöneticilerinin liderlik özellikleri ile çalışanların iş üretkenlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 15 (1), 25-57.
- Uzun, N. B., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010). Tımss-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 531-544.
- Ünlü, O. ve Yürür, S. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve görev/bağlamsal performans ilişkisi: Yalova'da hizmet sektörü çalışanları ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 183-207.
- Üstün, A. ve Akdağ, M. (2015). Okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4 (8), 126-138.
- Ütkür, N. (2016). Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknik farklılıkları: Hayat bilgisi dersi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (USBES Özel Sayı II), 1631-1651.
- Van den Heuvel, M., Demerouti, E., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2013). Adapting to change: The value of change information and meaning-making. *Journal of Vocational Behavior*, 83 (1), 11-21. DOI: 10.1016/jvb.2013.02.004.
- Van Scotter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction, and affective commitment. *Human Resource Management Review*, 10 (1), 79-95. DOI: 10.1016/S1053-4822(99)00040-6.
- Van Scotter, J. R. & Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81 (5), 525-531. DOI: 10.1037/0021-9010.81.5.525.

- Varela, O. E., & Landis, R. S. (2010). A general structure of job performance: Evidence from two studies. *Journal of Business and Psychology, 25* (4), 625-638. DOI: 10.1007/s10869-010-9155-8.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2005). Job performance: Assessment issues in personnel selection. In A. Evers, N. Anderson and O. Voskuijl (Eds.), *The Blackwell Handbook of Personnel Selection*, 354-375, Oxford, UK.
- 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.
- White, S. S., Mueller-Hanson, R. A., Dorsey, D. W., Pulakos, E. D., Wisecarver, M. M., Deagle, E. A., & Medini, K. G. (2005). *Developing adaptive proficiency in special forces officers* (Research Rep. No. 1831). Arlington, VA: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Witt, L. A., Kacmar, K. M., Carlson, D. S., & Zivnuska, S. (2002). Interactive effects of personality and organizational politics on contextual performance. *Journal of Organizational Behavior, 23* (8), 911-926.
- Wroblewski, K. K. & Snyder, C. R. (2005). Hopeful thinking in older adults: Back to the future. *Experimental Aging Research, 31* (2), 217-233.
- Yancı, F. ve Çiçek Sağlam, A. (2014). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (1), 298-313.
- Yang, Q. & Wei, H. (2017). Ethical leadership and employee task performance: examining moderated mediation process. *Management Decision, 55* (7), 1506-1520. DOI: 10.1108/MD-09-2016-0627.

- Yardibi, N. (2018). Öğretmenlerin yöneticilerden memnuniyet düzeylerinin iş performanslarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 426-435. DOI: 10.17860/mersinefd.401087.
- Yerli, S. (2009). *İlk Ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki / İstanbul Anadolu Yakası Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yıldırım, B. ve Keskinliç Kara, S. B. (2017). Öğretmenlerin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 5 (11), 571-587. DOI: 10.7816/ulakbilge-05-11-04.
- Yiğit, N., Bütüner, S. Ö. ve Dertlioğlu, K. (2008). Öğretim amaçlı örütbağ sitesi değerlendirme ölçeği geliştirme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 38-51.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21 (7), 789-810. DOI: 10.1080/13540602.2014.995482.
- Ying, C. Y., & Ting, S. K. T. (2013). The effects of emotional intelligence on counterproductive work behaviors and organizational citizenship behaviors. *International Journal of Accounting and Business Management*, 1 (1), 185-196.
- Yoğun Erçen, A. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri: Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (34), 1-8.
- Yöndem, Z. D. ve Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-15.

- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.
- Yusoff, R. B. M., Ali, A. M., & Khan, A. (2014). Assessing reliability and validity of job performance scale among university teachers. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4 (1), 35-41.
- Yusoff, R. B. M., Khan, A., & Azam, K. (2013). Job stress, performance and emotional intelligence in academia. *Journal of Basic and Applied Science Resesearch*, 3(6), 1-8.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9 (3), 213-238. DOI: 10.1080/13540600309378.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 185-201. DOI: 10.1016/j.tate.2003.09.008.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 355-367. DOI: 10.1016/j.tate.2006.12.002.
- Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2014). The schooling of emotion and memory: Analyzing emotional styles in the context of a teacher's pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 44, 69-80. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.001.

Zhou, Z. E., Meier, L. L., & Spector, P. E. (2014). The role of personality and job stressors in predicting counterproductive work behavior: A three-way interaction. *International Journal of Selection and Assessment*, 22 (3), 286-296. DOI: 10.1111/ijsa.12077.

Zorzie, M. (2012). *Individual Adaptability: Testing a Model of its Development and Outcomes*. Unpublished PhD Dissertation, East Lansing, MI: Michigan State University.




EKLER

- Ek 1.** Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T Ölçeğinin İzni
- Ek 2.** Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T Ölçeğine Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu Boyutlarının Eklenmesi İzni
- Ek 3.** Teachers Perceived Job Performance Scale / TPJP - Adaptive Performance Alt Ölçeğinin İzni
- Ek 4.** Kişisel Bilgi Formu
- Ek 5.** Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği
- Ek 6.** Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği
- Ek 7.** AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni
- Ek 8.** Bolu Valiliği Araştırma İzni
- Ek 9.** Araştırma Evrenindeki Resmî Ortaokullar ve Bu Ortaokullarda Görevli Öğretmenlere İlişkin Sayılar
- Ek 10.** Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular
- Ek 11.** Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular
- Ek 12.** Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumlarına İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Değerleri
- Ek 13.** Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performanslarına İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Değerleri
- Ek 14.** Öz Geçmiş

Ek 1. Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T Ölçeğinin İzni

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | ↑

Re: Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers/AEQ-T

 Hong, Ji Y. <jyhong@ou.edu>
28.1 (Cme), 08:46
Siz ✉

28.1.2017 08:51 tarihinde yanıt verdiniz.

Umit,

Yes, it is ok to use the scale. Please just make sure to cite my paper.
Best,
Ji Hong

From: Ümit Dilekçi <umitsey@hotmail.com>
Date: Thursday, January 26, 2017 at 10:42 PM
To: "Hong, Ji Y." <jyhong@ou.edu>
Subject: Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers/AEQ-T

Dear Ji,
I need permission to use your scale (Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers/AEQ-T) for my doctorate thesis, I hope you will give the legal permission to using it at my doctorate thesis.

Best Regards

Abant İzzet Baysal University
Education Sciences Institute, PhD Student
Umit Dilekçi

Ek 2. Achievement Emotions Questionnaire - Teachers / AEQ-T Ölçeğine Umut Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu Boyutlarının Eklenmesi İzni

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Taşı | Kategoriler | Geri al

Ynt: Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers/AEQ-T (hope and frustration)



Ümit Dilekçi

1.5 (Pzt), 14:29

Hong, Ji Y. (jyhong@ou.edu)

Yanıtla |

I appreciate that. I have already stated this in my thesis proposal and will do so in thesis as well. Thank you for your understanding.

Gönderen: Hong, Ji Y. <jyhong@ou.edu>

Gönderildi: 1 Mayıs 2017 Pazartesi 07:56

Kime: Ümit Dilekçi

Konu: Re: Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers/AEQ-T (hope and frustration)

Abant,

If you plan to change the instrument (by adding hope and frustration), you will need to explicitly write it that way (as we intentionally did not include hope and frustration), so that readers/reviewers do not misunderstand that AEQ-T includes hope and frustration.

H

From: Ümit Dilekçi <umitsey@hotmail.com>

Date: Thursday, April 27, 2017 at 1:50 PM

To: "Hong, Ji Y." <jyhong@ou.edu>

Subject: Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers/AEQ-T (hope and frustration)

Hello, I have asked and got your permission to use your questionnaire (Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire – Teachers/AEQ-T) in my doctorate thesis. And now I am planning to add dimensions of hope and frustration to the questionnaire. Would you please allow me to attach these dimensions?

Best Regards

Abant İzzet Baysal University
Education Sciences Institute, PhD Student
Umit Dilekçi

Ek 3. Teachers Perceived Job Performance Scale / TPJP - Adaptive Performance Alt Ölçeğinin İzni

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | ...

Gönderen: shabir bhat <shabirb642@gmail.com>
 Gönderildi: 20 Ocak 2017 Cuma 09:42
 Konu: Ümit dilekçi
 Konu: Re: permission of using your scale

Indeed you can use it. It will be my pleasure

On Friday, January 20, 2017, Ümit dilekçi <umitsey@hotmail.com> wrote:

Dear researcher,

I need permission to use your **DEVELOPMENT AND VALIDATION OF TEACHERS PERCEIVED JOB PERFORMANCE SCALE (TPJP)** data and its scoring for my doctorate thesis. I hope you will give the legal permission to using it at my doctorate thesis.

Best Regards

Abant İzzet Baysal University
 Education Sciences Institute, PhD Student
 ÜMİT DİLEKÇİ

Re: permission of using your Adaptive Performance scale

shabir bhat <shabirb642@gmail.com>
 13.6 (Sal), 19:40
 Siz'e

İzleme bayrağı: 03 Ağustos 2017 Perşembe tarihinde başlayacak, 03 Ağustos 2017 Perşembe tarihinde sona erecek.
 13.6.2017 21:27 tarihinde yanıt verdiniz.

Dear researcher

I already gave you permission to use my whole or part of scale but kindly do it with proper reference .

On Tuesday, June 13, 2017, ümit dilekçi <umitsey@hotmail.com> wrote:

Dear researcher,

For my doctorate thesis; I need your permission to use the **scale of Adaptive Performance** in the **DEVELOPMENT AND VALIDATION OF TEACHERS PERCEIVED JOB PERFORMANCE SCALE (TPJP)**

kind regards,

Abant İzzet Baysal University
 Education Sciences Institute, PhD Student
 Umit Dilekci

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşım, doktora tezi çalışması kapsamında "Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ve Algıladıkları Uyumsal Performansları" adlı bir araştırma yürütmekteyim. Araştırmanın amacına ulaşması için ekteki ölçeklerin maddelerine vereceğiniz tarafsız ve samimi yanıtlar büyük önem taşımakta olup ölçek maddelerinde doğru veya yanlış yanıt yoktur.

Araştırma kapsamında verdiğiniz tüm bilgiler gönüllülük esasına göre toplanmakta olup yanıtlarınız gizli tutularak sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırmada, herhangi bir isim, mahlas vb. kullanmanıza gerek yoktur. Kişisel bilgilere ve ölçeklere ilişkin yanıtları elde etmek için hazırlanmış veri toplama aracına ait bölümler sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1. Bölüm: Kişisel Bilgi Formu
2. Bölüm: Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği
3. Bölüm: Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği

Araştırmaya zaman ayırdığınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Ümit DİLEKÇİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
dilekciumit@gmail.com / 0 505 757 66 48

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-) Cinsiyetiniz:			
<input type="checkbox"/>	Kadın		
<input type="checkbox"/>	Erkek		
2-) Öğrenim Durumunuz:			
<input type="checkbox"/>	Lisans		
<input type="checkbox"/>	Lisansüstü		
3-) Branşınız:			
<input type="checkbox"/>	Türkçe	<input type="checkbox"/>	Görsel Sanatlar
<input type="checkbox"/>	Matematik	<input type="checkbox"/>	Teknoloji ve Tasarım
<input type="checkbox"/>	Fen Bilimleri	<input type="checkbox"/>	Müzik
<input type="checkbox"/>	Sosyal Bilgiler	<input type="checkbox"/>	Bilişim Teknolojileri
<input type="checkbox"/>	İngilizce	<input type="checkbox"/>	Beden Eğitimi
<input type="checkbox"/>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	<input type="checkbox"/>	Özel Eğitim
4-) Meslekteki Kıdeminiz:			
<input type="checkbox"/>	1-5 yıl		
<input type="checkbox"/>	6-10 yıl		
<input type="checkbox"/>	11-15 yıl		
<input type="checkbox"/>	16-20 yıl		
<input type="checkbox"/>	21 ve üstü yıl		
5-) Yaşınız:			
<input type="checkbox"/>	21-30 yaş		
<input type="checkbox"/>	31-40 yaş		
<input type="checkbox"/>	41-50 yaş		
<input type="checkbox"/>	51 ve üstü yaş		
6-) Medeni Haliniz:			
<input type="checkbox"/>	Evli		
<input type="checkbox"/>	Bekâr		
7-) Okulunuzun Bulunduğu Yerleşim Yeri:			
<input type="checkbox"/>	İl Merkezi		
<input type="checkbox"/>	İlçe Merkezi		
<input type="checkbox"/>	Köy		

Ek 5. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM DUYGU DURUMLARI ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum-1	Katılmıyorum-2	Katılıyorum-3	Kesinlikle katılıyorum-4
<ul style="list-style-type: none"> • 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 uğratır.				
27	Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.				

Ek 6. Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeği

ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI UYUMSAL PERFORMANS ÖLÇEĞİ		Her zaman -5	Sık sık -4	Ara sıra -3	Nadiren -2	Hiçbir zaman-1
<ul style="list-style-type: none"> • Ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır. • Ölçek maddelerini işaretlerken lütfen her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. • Cevabınızı Her zaman (5), Sık sık (4), Ara sıra (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1) şeklinde işaretleyiniz. 						
1	Kriz anında özellikle bana verileden daha fazla sorumluluk üstlenebilirim.					
2	Farklı durumlar altında iş yükümün üstesinden gelebilirim.					
3	Hiçbir durumda işimden taviz vermem.					
4	Kurumdaki zorluklarla baş edememem.					
5	Çalışma saatleri boyunca huzursuzluk / kaygı duyarım.					
6	Herhangi bir problemle karşılaştığımda uzmanlığımı / deneyimlerimi kullanırım.					
7	Problemlili durumlarda elim kolum bağlı hissederim.					
8	Prosedürler için meslektaşlarıma danışmaksızın görevleri bireysel olarak ele almayı tercih ederim.					
9	Zor olsa bile görevlerimi zamanında tamamlarım.					
10	Öğrencilerimi eğitmek için modern teknikler ile görsel-işitsel araçları bütünleştiririm.					
11	Öğretim için birden çok teknik kullanmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.					
12	İş yerimde başkaları ile ilgilenirken nazik ve saygılı bir yaklaşım sergilerim.					
13	Başkalarının fikirlerine saygı duyarım.					
14	Başkalarından öğrenmek için istekliliğimi ifade ederim.					
15	Meslektaşlarının kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.					
16	Öğrencilerin kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.					
17	Meslektaşlarımdan dil aksanlarından dolayı rahatsız hissederim.					
18	Bana ayrılmış olan her ortamda çalışabilirim.					

Ek 7. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Ümit DİLEKÇİ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

Sayın Ümit DİLEKÇİ,

“Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ve Algıladıkları Uyumsal Performansları” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 20.09.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/234) kurulumuzun 18.10.2017 tarihli ve 2017/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhâl Demirtci (Üye)

Ek 8. Bolu Valiliği Araştırma İzni

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 19/10/2017-E.26829



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.16967885
Konu : Araştırma İzni (Ümit DİLEKÇİ)

18/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 04.10.2017 tarihli ve 12679 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ümit DİLEKÇİ' nin "Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ve Algıladıkları Uyumsal Performanslar" konulu doktora tez çalışmasına veri sağlamak için İlimiz Merkez ve İlçelerdeki ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerine ekte sunulan ölçekleri uygulamak istediğine dair ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, ilgili öğrencinin tez çalışmasına veri sağlayacak söz konusu uygulamanın ilgi (b) genelge doğrultusunda yapılmasında herhangi bir sakınca görülmeyip uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim KUNUK
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
18/10/2017

Mustafa ÖZSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi (a) Yazı ve Ekleri (53 sayfa)

Adres: Tabaklar Mah. Anadolu Sk. No:4 Merkez/BOLU
Elektronik Ağı: www.bolu.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Bilgi için: A. ZORLU - Bil. İşlet.
Tel: 0 (374) 280 14 42
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c2ca-2e80-3965-ba66-77fa kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9. Araştırma Evrenindeki Resmî Ortaokullar ve Bu Ortaokullarda Görevli Öğretmenlere İlişkin Sayılar

Sıra	İlçe	Ortaokullar	Öğretmen Sayısı
1	DÖRTDİVAN	Şehit Orhan Yalçın Ortaokulu	17
2	DÖRTDİVAN	Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu	13
3	GEREDE	Esentepe Ortaokulu	18
4	GEREDE	Eyüp Özdemir İmam Hatip Ortaokulu	32
5	GEREDE	Gerede 100. Yıl Ortaokulu	9
6	GEREDE	Gerede 100. Yıl İmam Hatip Ortaokulu	2
7	GEREDE	Gerede Ortaokulu	23
8	GEREDE	Mehmet Zeliha Güzelce Ortaokulu	17
9	GEREDE	Seyit Mithat Dayıoğlu Ortaokulu	28
10	GEREDE	Seyit Mithat Dayıoğlu İmam Hatip Ortaokulu	4
11	GEREDE	Yenimahalle Ortaokulu	15
12	GÖYNÜK	Ali Ericek Ortaokulu	11
13	GÖYNÜK	Egemenlik Ortaokulu	11
14	GÖYNÜK	Ekinciler Ortaokulu	4
15	GÖYNÜK	Göynük Ortaokulu	15
16	GÖYNÜK	Kuyupınar Ovaboyu Ortaokulu	5
17	GÖYNÜK	Narzanlar Ortaokulu	6
18	GÖYNÜK	Nejla Türk Ortaokulu	6
19	KIBRISCIK	Kıbrısık Ortaokulu	12
20	MENGEN	Cezmi Bilgin Ortaokulu	4
21	MENGEN	Gökçesu Ortaokulu	17
22	MENGEN	Gökçesu Ortaokulu İmam Hatip	1
23	MENGEN	Mengen Atatürk Ortaokulu	16
24	MENGEN	Mengen Ortaokulu	12
25	MERKEZ	100. Yıl Ortaokulu	25
26	MERKEZ	50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu	87
27	MERKEZ	60. Yıl Ortaokulu	17
28	MERKEZ	Alıçören Ortaokulu	23
29	MERKEZ	Atatürk Ortaokulu	43
30	MERKEZ	Behiye Baysal Ortaokulu	17
31	MERKEZ	Bolu 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu	13
32	MERKEZ	Bolu İmam Hatip Ortaokulu	11
33	MERKEZ	Canip Baysal Ortaokulu	35
34	MERKEZ	Cumhuriyet Ortaokulu	27
35	MERKEZ	Cumhuriyet İmam Hatip Ortaokulu	1
36	MERKEZ	Çobankaya Şehit Murat Paçal Ortaokulu	9
37	MERKEZ	Dağkent Kıroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı Ortaokulu	16
38	MERKEZ	Dodurga Abdi Sin Ortaokulu	9

39	MERKEZ	Doğancı Ayşe - Yılmaz Becikoğlu Ortaokulu	13
40	MERKEZ	Gazipaşa Ortaokulu	43
41	MERKEZ	Hacı Bayram Veli İmam-Hatip Ortaokulu	26
42	MERKEZ	Karacasu Ortaokulu	12
43	MERKEZ	Karaköy TOKİ Ortaokulu	14
44	MERKEZ	Koç Ortaokulu	20
45	MERKEZ	Köroğlu Ortaokulu	27
46	MERKEZ	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	33
47	MERKEZ	Mevlâna Ortaokulu	16
48	MERKEZ	Mevlâna İmam Hatip Ortaokulu	5
49	MERKEZ	Milli Egemenlik Ortaokulu	23
50	MERKEZ	Paşaköy Ortaokulu	10
51	MERKEZ	Sakarya Ortaokulu	38
52	MERKEZ	Şehit Ozan Özen Ortaokulu	35
53	MERKEZ	Yukarısoku Ortaokulu	13
54	MERKEZ	Yunus Emre Ortaokulu	27
55	MUDURNU	Abdurrahim Tırsi İmam Hatip Ortaokulu	5
56	MUDURNU	Hacimusalar Ortaokulu	2
57	MUDURNU	Mudurnu 100. Yıl Ortaokulu	4
58	MUDURNU	Mudurnu Ortaokulu	23
59	MUDURNU	Taşkesti Ortaokulu	13
60	MUDURNU	Taşkesti İmam Hatip Ortaokulu	2
61	MUDURNU	Yazılar Ortaokulu	10
62	MUDURNU	Zafer Türk Ortaokulu	6
63	SEBEN	Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu	5
64	SEBEN	Seben Ortaokulu	12
65	YENİÇAĞA	Ekrem Doğanay İmam Hatip Ortaokulu	12
66	YENİÇAĞA	Mehmet Çelik Ortaokulu	19
Toplam			1099

*Araştırmanın evrenini oluşturan Bolu ili merkez ve tüm ilçelerinde (Dörtdivan, Gerede, Göynük, Kıbrıscık, Mengen, Mudurnu, Seben, Yeniçağa) bulunan resmî ortaokullarına ve bu okullarda görev yapan öğretmenlere ait sayılar 06.10.2017 tarihinde Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE biriminden temin edilmiştir.

Ek 10. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular

Kişisel Değişkenler	Kaygı Duygusu			Gurur Duygusu			Haz Alma Duygusu			Öfke Duygusu			Umut Duygusu			Hayal Kırıklığı Duygusu			Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Top.		
	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p
Kadın	,147	432	,000	,220	432	,000	,180	432	,000	,171	432	,000	,125	432	,000	,151	432	,000	,072	432	,000
Erkek	,143	300	,000	,168	300	,000	,153	300	,000	,149	300	,000	,147	300	,000	,150	300	,000	,123	300	,000
Lisans	,139	661	,000	,202	661	,000	,154	661	,000	,162	661	,000	,130	661	,000	,145	661	,000	,082	661	,000
Lisansüstü	,204	71	,000	,196	71	,000	,231	71	,000	,171	71	,000	,169	71	,000	,204	71	,000	,142	71	,001
Türkçe	,177	119	,000	,213	119	,000	,165	119	,000	,172	119	,000	,112	119	,001	,151	119	,000	,116	119	,000
Matematik	,187	111	,000	,205	111	,000	,173	111	,000	,133	111	,000	,136	111	,000	,175	111	,000	,096	111	,013
Fen Bilimleri	,187	90	,000	,206	90	,000	,201	90	,000	,187	90	,000	,199	90	,000	,145	90	,000	,102	90	,021
Sosyal Bilgiler	,172	65	,000	,239	65	,000	,181	65	,000	,118	65	,026	,192	65	,000	,168	65	,000	,127	65	,011
İngilizce	,181	107	,000	,243	107	,000	,174	107	,000	,139	107	,000	,203	107	,000	,139	107	,000	,120	107	,001
Din Kült. ve Ahl. Bil.	,140	58	,007	,185	58	,000	,177	58	,000	,178	58	,000	,126	58	,022	,142	58	,005	,070	58	,200*
Görsel Sanatlar	,125	29	,200*	,155	29	,072*	,236	29	,000	,163	29	,048	,229	29	,000	,205	29	,003	,106	29	,200*
Teknoloji ve Tasarım	,155	37	,024	,225	37	,000	,227	37	,000	,263	37	,000	,165	37	,013	,198	37	,001	,099	37	,200*
Müzik	,166	24	,087*	,135	24	,200*	,177	24	,051*	,176	24	,053*	,167	24	,081*	,217	24	,005	,150	24	,173*
Bilişim Teknolojileri	,191	22	,035	,187	22	,044	,181	22	,059*	,210	22	,013	,242	22	,002	,160	22	,146	,121	22	,200*
Beden Eğitimi	,207	42	,000	,156	42	,011	,241	42	,000	,186	42	,001	,179	42	,002	,173	42	,003	,154	42	,014
Özel Eğitim	,217	28	,002	,323	28	,000	,271	28	,000	,214	28	,002	,188	28	,013	,190	28	,011	,187	28	,013
1-5 Yıl Mes. Kıdem	,163	187	,000	,208	187	,000	,167	187	,000	,118	187	,000	,147	187	,000	,123	187	,000	,092	187	,001
6-10 Yıl Mes. Kıdem	,149	223	,000	,186	223	,000	,163	223	,000	,175	223	,000	,153	223	,000	,173	223	,000	,118	223	,000
11-15 Yıl Mes. Kıdem	,167	164	,000	,221	164	,000	,188	164	,000	,172	164	,000	,127	164	,000	,169	164	,000	,089	164	,003
16-20 Yıl Mes. Kıdem	,182	112	,000	,185	112	,000	,166	112	,000	,188	112	,000	,140	112	,000	,155	112	,000	,066	112	,200*
21 Yıl ve üzeri M. Kıd.	,167	51	,001	,225	51	,000	,196	51	,000	,182	51	,000	,151	51	,005	,126	51	,041	,142	51	,012
21-30 Yaş	,131	239	,000	,202	239	,000	,160	239	,000	,135	239	,000	,136	239	,000	,143	239	,000	,098	239	,000
31-40 Yaş	,157	374	,000	,200	374	,000	,174	374	,000	,176	374	,000	,135	374	,000	,154	374	,000	,091	374	,000
41-50 Yaş	,162	97	,000	,217	97	,000	,171	97	,000	,218	97	,000	,183	97	,000	,190	97	,000	,103	97	,013
51 ve üstü Yaş	,229	22	,004	,166	22	,016	,230	22	,004	,182	22	,055	,147	22	,200*	,152	22	,200*	,118	22	,200*
Evli	,153	564	,000	,200	564	,000	,162	564	,000	,171	564	,000	,135	564	,000	,155	564	,000	,087	564	,000
Bekâr	,134	168	,000	,201	168	,000	,172	168	,000	,127	168	,000	,158	168	,000	,140	168	,000	,093	168	,001
İl Merkezi	,168	446	,000	,201	446	,000	,173	446	,000	,178	446	,000	,128	446	,000	,160	446	,000	,094	446	,000
İlçe Merkezi	,150	186	,000	,201	186	,000	,171	186	,000	,139	186	,000	,166	186	,000	,161	186	,000	,073	186	,017
Köy	,147	100	,000	,199	100	,000	,214	100	,000	,137	100	,000	,130	100	,000	,125	100	,001	,104	100	,009

Ek 11. Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performans Ölçeğinin Veri Gruplarının Normalliğinin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Bulgular

Kişisel Değişkenler	Beklenmedik Durumları Yönetme Boyutu			Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme Boyutu			Problemlerle Başa Çıkamama Boyutu			Algılanan Uyumsal Performans Ölçeği Toplam		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Kadın	,073	432	,000	,231	432	,000	,139	432	,000	,062	432	,000
Erkek	,104	300	,000	,176	300	,000	,123	300	,000	,075	300	,000
Lisans	,069	661	,000	,209	661	,000	,128	661	,000	,069	661	,000
Lisansüstü	,109	71	,037	,232	71	,000	,171	71	,000	,084	71	,200*
Türkçe	,080	119	,056*	,206	119	,000	,119	119	,000	,066	119	,200*
Matematik	,080	111	,057*	,225	111	,000	,133	111	,000	,099	111	,009
Fen Bilimleri	,117	90	,004	,194	90	,000	,131	90	,001	,079	90	,200*
Sosyal Bilgiler	,110	65	,051*	,174	65	,000	,162	65	,000	,087	65	,200*
İngilizce	,127	107	,000	,237	107	,000	,181	107	,000	,092	107	,027
Din Kült. ve Ahl. Bil.	,103	58	,195*	,255	58	,000	,153	58	,002	,110	58	,078*
Görsel Sanatlar	,103	29	,200*	,280	29	,000	,106	29	,200*	,127	29	,200*
Teknoloji ve Tasarım	,123	37	,172*	,234	37	,000	,101	37	,200*	,121	37	,194*
Müzik	,218	24	,004	,199	24	,015	,224	24	,003	,173	24	,061*
Bilişim Teknolojileri	,107	22	,200*	,220	22	,007	,229	22	,004	,111	22	,200*
Beden Eğitimi	,146	42	,024	,182	42	,001	,180	42	,002	,100	42	,200*
Özel Eğitim	,149	28	,111*	,212	28	,002	,134	28	,200*	,190	28	,011
1-5 Yıl Mes. Kıdem	,110	182	,000	,214	182	,000	,156	182	,000	,085	182	,003
6-10 Yıl Mes. Kıdem	,098	223	,000	,194	223	,000	,149	223	,000	,066	223	,020
11-15 Yıl Mes. Kıdem	,081	164	,010	,213	164	,000	,135	164	,000	,087	164	,004
16-20 Yıl Mes. Kıdem	,091	112	,025	,229	112	,000	,103	112	,005	,114	112	,001
21 Yıl ve üzeri M. Kıd.	,136	51	,020	,204	51	,000	,153	51	,005	,091	51	,200*
21-30 Yaş	,082	239	,001	,196	239	,000	,161	239	,000	,079	239	,001
31-40 Yaş	,076	374	,000	,220	374	,000	,117	374	,000	,072	374	,000
41-50 Yaş	,105	97	,011	,193	97	,000	,117	97	,002	,081	97	,117*
51 ve üstü Yaş	,176	22	,101*	,262	22	,000	,246	22	,001	,106	22	,200*
Evli	,076	564	,000	,208	564	,000	,124	564	,000	,070	564	,000
Bekâr	,084	168	,005	,214	168	,000	,155	168	,000	,065	168	,076*
İl Merkezi	,076	446	,000	,212	446	,000	,110	446	,000	,068	446	,000
İlçe Merkezi	,100	186	,000	,187	186	,000	,139	186	,000	,094	186	,000
Köy	,083	100	,090*	,235	100	,000	,162	100	,000	,095	100	,027

Ek 12. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumlarına İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Değerleri

Boyutlar	Maddeler	Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle	Katılıyorum
		f	f	f	f	f	f
Kaygı Duygusu	1. Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur.	290	315	105	22		
	2. Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissedirim.	405	278	32	17		
	3. Öğretirken gergin ve sinirli hissedirim.	391	294	27	20		
	4. Öğretimimin iyi geçmeyeceğine dair endişeliyimdir.	341	312	66	13		
Gurur Duygusu	5. Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.	21	102	462	147		
	6. İşimin sonucuyla gurur duyarım.	24	48	424	236		
	7. Öğretim tarzımla gurur duyarım.	12	79	448	193		
	8. Bir öğretmen olarak başarıımı düşünmek beni gururlandırır.	13	53	384	282		
Haz Alma Duygusu	9. Öğretirken mutlu olmak için sebeplerim vardır.	17	27	331	357		
	10. Derslerime hazırlanırken keyif alırım.	13	40	386	293		
	11. Öğretmekten haz alırım.	15	17	294	406		
	12. Hevesle öğretirim.	22	24	299	387		
Öfke Duygusu	13. Öğretirken gerçekten çok kızarım.	249	406	58	19		
	14. Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır.	220	343	149	20		
	15. Bazı günler öğretmek beni çileden çıkarır.	192	330	192	18		
Umut Duygusu	16. Öğretimimin başarılı geçeceğini ümit ederim.	10	36	422	264		
	17. Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.	16	53	399	264		
	18. Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.	11	30	387	304		
	19. Öğretirken umutluyumdur.	10	19	382	321		
	20. Derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem.	11	63	381	277		
	21. Öğretim tarzım beni umutlandırır.	9	30	455	238		
	22. Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.	6	34	403	289		
Hayal Kırıklığı Duygusu	23. Öğretime hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim.	227	382	100	23		
	24. Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.	193	370	147	22		
	25. Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım.	212	388	113	19		
	26. Öğretim tarzım beni hüsrana uğratar.	329	358	26	19		
	27. Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.	212	354	148	18		

Ek 13. Öğretmenlerin Algıladıkları Uyumsal Performanslarına İlişkin Ölçek Maddelerinin Frekans Değerleri

Boyutlar	Maddeler	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
		f	f	f	f	f
Beklenmedik Durumları Yönetme	1. Kriz anında özellikle bana verileden daha fazla sorumluluk üstlenebilirim.	264	281	152	29	6
	2. Farklı durumlar altında iş yükümün üstesinden gelebilirim.	278	375	70	8	1
	3. Hiçbir durumda işimden taviz vermem.	249	326	89	51	17
	6. Herhangi bir problemle karşılaştığımda uzmanlığımı / deneyimlerimi kullanırım.	299	341	58	24	10
	9. Zor olsa bile görevlerimi zamanında tamamlarım.	304	365	47	12	4
	10. Öğrencilerimi eğitmek için modern teknikler ile görsel-işitsel araçları bütünleştiririm.	285	356	76	14	1
	18. Bana ayrılmış olan her ortamda çalışabilirim.	303	317	78	30	4
Kişiler Arası ve Kültürel Uyum Gösterme	12. İş yerimde başkaları ile ilgilenirken nazik ve saygılı bir yaklaşım sergilerim.	471	231	24	6	0
	13. Başkalarının fikirlerine saygı duyarım.	511	197	15	6	3
	14. Başkalarından öğrenmek için istekliliğimi ifade ederim.	337	307	77	8	3
	15. Meslektaşlarımın kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.	473	239	15	2	3
	16. Öğrencilerin kültürel hassasiyetlerine ihtiyatlı ve saygılı davranırım.	478	237	11	3	3
Problemlerle Başa Çıkamama	4. Kurumdaki zorluklarla baş edememem.	13	16	103	333	267
	5. Çalışma saatleri boyunca huzursuzluk / kaygı duyarım.	6	18	87	241	380
	7. Problemlerle durumlarda elim kolum bağlı hissederim.	5	18	122	271	316
	8. Prosedürler için meslektaşlarıma danışmaksızın görevleri bireysel olarak ele almayı tercih ederim.	29	68	206	235	194
	11. Öğretim için birden çok teknik kullanmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.	11	13	70	188	450
	17. Meslektaşlarımdan dil aksanlarından dolayı rahatsız hissederim.	20	30	87	154	441

Ek 14. Öz Geçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ümit DİLEKÇİ
Doğum Yeri ve Yılı: Siirt / 1982
Adres : 50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu Müdürlüğü – Merkez / Bolu
İletişim Adresi : dilekciumit@gmail.com
Yabancı Dil : İngilizce

Öğrenim Durumu

İlköğretim : Cengiz Topel İlköğretim Okulu - 1993 / Fatih İlköğretim Okulu - 1996
Ortaöğretim : Fatih Lisesi - 1999
Lisans : Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği - 2004
Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı - 2012
Doktora : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı - 2018

Çalışma Yaşamı

2004-2006 : Hasankeyf 60. Yıl İlköğretim Okulu / Türkçe Öğretmeni
2006-2007 : Hasankeyf Beşir Tutuş Lisesi / Müdür Yardımcısı
2007-2008 : Hasankeyf 60. Yıl İlköğretim Okulu / Türkçe Öğretmeni
2008-2009 : Batman Gazi Lisesi / Müdür Yardımcısı
2009-2010 : Batman Yunus Emre İlköğretim Okulu / Türkçe Öğretmeni
2010-2013 : Bolu Gazipaşa İlköğretim Okulu / Türkçe Öğretmeni
2013-... : Bolu 50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu / Müdür Yardımcısı