

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ÖĞRETMENLERİN DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜKLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİ ÖZYETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmran GİRGIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

TEMMUZ, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ÖĞRETMENLERİN DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜKLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİ ÖZYETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmran GİRGIN
(Y2112.490002)

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK

TEMMUZ, 2023

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Güçlükleri ile Sınıf Yönetimi Özyeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.
(04/07/2023)

İmran GİRĞİN

ÖNSÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ile sınıf yönetimi öz-yeterliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaların tarihsel süreçlerine bakıldığında duyguların ve duygusal süreçlerin ikinci planda kaldığını görmekteyiz. Oysa insan duygusal bir varlıktır ve duyguların her alanda hayatımızı olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği aşikardır. Bu nedenle bu çalışmada; ham maddesi insan olan öğrenme ve öğretme ortamında çalışan öğretmenlerin duygu düzenleme süreçleri ve bu süreçlerin sınıf ortamına öğretmen öz-yeterliği bakımından nasıl yansıdığı araştırılmıştır.

Tez çalışmamda planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve sonsuz desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK'a , anketlerin dağıtılması, sorunsuz bir şekilde doğru bilgilerle doldurulup yeniden toplanmasında emeği geçen Hülya NARİNÇ ve Emre ASLANTAŞ'a, bu akademik yolculuk sürecine birlikte çıktığımız ve her aşamasında beni yalnız bırakmayan Şeyda ASLAN'a ve tabii ki doğduğum günden bugüne beni yalnız bırakmayan desteğini hep arkamda hissettiğim hayatımda olmalarına şükrettiğim biricik annem Münevver GİRGİN ve babam Bekir GİRGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz, 2023

İmran GİRGİN

ÖĞRETMENLERİN DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ ÖZYETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkiyel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma evreni Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesinde yer alan öğretmenlerdir. Araştırmaya Tekirdağ ilinde farklı kademelerde çalışan 352 öğretmen katılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen Yiğit ve Guzey (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan DERS-16 kısa ölçeği ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin sınıf yönetimi öz-yeterliği alt boyutu kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulguları; sınıf kademesiyle duygu düzenleme güçlüğü arasında negatif, sınıf yönetimi öz-yeterliği arasında ise pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yani sınıf kademesi arttıkça öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri azalırken, sınıf yönetimi öz-yeterlikleri artmaktadır. Gelecekteki araştırmalarda bu bulguların altında yatan nedenler araştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme güçlüğü, Sınıf yönetimi, Öğretmen öz-yeterliği

EXAMINING RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS’ DIFFICULTIES IN EMOTION REGULATION AND TEACHERS’ CLASSROOM MANAGEMENT SELF-EFFICACY

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the relationship between teachers’ difficulties in emotion regulation and classroom management self-efficacy. The research was conducted with correlational research method, one of the quantitative research models. The universe of the study is the teachers in the district of Süleymanpaşa in Tekirdağ. 352 teachers working at different levels in Tekirdağ participated in the research. Simple random sampling method was used to determine the sample. As a data collection tool, the DERS-16 short scale developed by Gratz and Roemer (2004) and adapted into Turkish by Yiğit and Guzey (2017), the classroom management self-efficacy sub-dimension of the teacher self-efficacy scale and developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). In the analysis of the data, arithmetic mean, standard deviation, correlation, and regression analyzes were performed using SPSS 22 program. Research findings: It shows that there is a negative relationship between grade level and difficulty in emotion regulation, and a positive relationship between classroom management self-efficacy. In other words, as the grade level increases, teachers' emotion regulation difficulties decrease, while their classroom management self-efficacy increases. The reasons underlying these findings should be explored in future research.

Keywords: Difficulties in emotion regulation, Classroom management, Teacher self-efficacy

İÇİNDEKİLER

Sayfa

| | |
|---|----------|
| ONUR SÖZÜ | i |
| ÖNSÖZ..... | ii |
| ÖZET..... | iii |
| ABSTRACT | iv |
| İÇİNDEKİLER | v |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | viii |
| ÇİZELGELER LİSTESİ..... | ix |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | x |
| I. GİRİŞ | 1 |
| A. Problem Durumu | 1 |
| B. Araştırmanın Amacı..... | 2 |
| C. Araştırmanın Önemi | 3 |
| D. Araştırmanın Sayıltı ve Sınırlılıkları | 4 |
| 1. Sınırlılıklar | 4 |
| 2. Sayıltılar..... | 4 |
| E. Tanımlar..... | 4 |
| II. LİTERATÜR..... | 5 |
| A. İlgili Literatür..... | 5 |
| 1. Duygunun Tanımı | 5 |
| 2. Duyguları Benzer Yapılardan Ayırmak | 5 |
| 3. Duygunun Bileşen Süreç Modeli | 6 |

| | |
|---|-----------|
| 4. Duygu Düzenlemenin Kavramsallaştırılması | 9 |
| 5. Duygu Düzenlemeyi Benzer Yapılardan Ayırmak | 10 |
| 6. Duygu Düzenleme Stratejileri..... | 12 |
| a. Kavramsal çerçeve: Bir duygu düzenleme süreç modeli..... | 12 |
| b. b. Durum seçimi | 13 |
| c. c. Durum değiştirme | 15 |
| d. d. Dikkat dağıtma | 15 |
| e. e. Bilişsel değişim..... | 16 |
| f. f. Tepki modülasyonu | 16 |
| 7. Duygu Düzenleyici Hedefler | 17 |
| 8. Öğretmenlerin Duyguları | 18 |
| a. Öğretmenlerin olumlu duygular deneyimi | 18 |
| b. Öğretmenlerin olumsuz duygular deneyimi | 19 |
| 9. Özyeterlik..... | 20 |
| a. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı..... | 20 |
| 10. Öğretmen Özyeterliği..... | 22 |
| 11. İlgili Araştırmalar | 23 |
| III. YÖNTEM..... | 24 |
| A. Araştırmanın Yöntemi | 24 |
| 1. Araştırmanın Modeli..... | 24 |
| 2. Araştırmanın Evren Örnekleme..... | 24 |
| 3. Veri Toplama Araçları | 26 |
| 4. Verilerin Toplanması ve Analizi..... | 27 |
| IV. BULGULAR..... | 29 |
| A. Bulgular ve Yorum | 29 |
| 1. 1. ve 2. Alt probleme ilişkin bulgular | 29 |

| | |
|---|-----------|
| 2. 3. Alt probleme ilişkin bulgular | 30 |
| 3. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular | 35 |
| 4. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular | 36 |
| 5. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular | 38 |
| V. SONUÇ..... | 39 |
| A. Tartışma, Sonuç ve Öneriler | 39 |
| 1. Tartışma ve Sonuç..... | 39 |
| a. 1 ve 2. Alt probleme ilişkin sonuçlar..... | 39 |
| b. 3. Alt probleme ilişkin sonuçlar | 40 |
| c. 4. Alt probleme ilişkin sonuçlar | 41 |
| d. 5. Alt probleme ilişkin sonuçlar | 43 |
| e. 6. Alt probleme ilişkin sonuçlar | 44 |
| 2. Öneriler | 44 |
| a. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler | 44 |
| b. Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 45 |
| VI. KAYNAKÇA | 46 |
| EKLER..... | 59 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 65 |

KISALTMALAR LİSTESİ

- APA** : American Psychological Association
- DERS** : Difficulties Emotion Regulation
- EI** : Emotional Intelligence

ÇİZELGELER LİSTESİ

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| Çizelge 1. Örneklem demografik değişkenlere göre dağılımı | 25 |
| Çizelge 2. Ölçeklerin normal dağılıma uygunluğuna ve güvenilirliğine ilişkin veriler | 27 |
| Çizelge 3. Sınıf yönetimi öz-yeterlik ve duygu düzenleme güçlüğü derecelendirme | 28 |
| Çizelge 4. DERS ve Sınıf Yönetimi Öz-yeterliğine ilişkin betimleyici istatistikler..... | 29 |
| Çizelge 5. DERS puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin T-testi sonuçları..... | 30 |
| Çizelge 6. DERS puan ortalamalarının eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin T-testi sonuçları | 31 |
| Çizelge 7. DERS puan ortalamalarının branşa göre farklılaşmasına ilişkin T-testi sonuçları..... | 32 |
| Çizelge 8. DERS puan ortalamalarının okul kademesine göre farklılaşmasına ilişkin Tek yönlü ANOVA testi sonuçları | 33 |
| Çizelge 9. Sınıf yönetimi öz-yeterlik puan ortalamalarının cinsiyet, eğitim durumuna ve branş değişkenlerine göre farklılaşmasına ilişkin T-testi sonuçları..... | 35 |
| Çizelge 10. Sınıf yönetimi öz-yeterliği puan ortalamalarının okul kademesine göre farklılaşmasına ilişkin Tek yönlü ANOVA testi sonuçları..... | 36 |
| Çizelge 11. Değişkenlerin ilişkisine ilişkin korelasyon tablosu | 37 |
| Çizelge 12. DERS alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliğine etkisi üzerine çoklu regresyon analizi | 38 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

| | | |
|----------|---------------------------------------|----|
| Şekil 1. | Duygu düzenlemenin süreç modeli | 13 |
|----------|---------------------------------------|----|

I. GİRİŞ

A. Problem Durumu

Öğretmenlerin hayatlarının duygusal yönlerini ele alan, inceleyen çok az çalışma mevcuttur. Okullar, kültürler içinde inanılan, sahip çıkılan değerlerin özünde nasıl olduğuna bakılmaksızın yeniden canlandırıldığı, kültürleştirmenin yapıldığı yerlerdir. Öğretmenlerin deneyimlediği, gösterdiği duygusal deneyimler de bu tarihsel olayın bir parçasıdır. Ancak eğitim sadece bilişsel bir süreç gibi algılanmakta, işin psikoloji boyutu göz ardı edilmektedir. Oysa insan varoluş olarak duygusal bir varlıktır ve bilişsel tüm süreçler duygularla bağlantılıdır. Duygusal deneyimler eğitim psikolojisi açısından önemli bir yere sahiptir. Araştırmacılar, öğretmeyi öğrenmede duyguların rolü, öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin öğretim uygulamalarıyla nasıl ilişkili olduğu ve öğretimin sosyokültürel bağlamının öğretmenlerin duygularıyla nasıl etkileşime girdiği, öğretmenlerin duygularını nasıl düzenlediği, öğretmenlerin duyguları ve motivasyonu arasındaki ilişki ve öğretmen gelişiminde bütüncüsel duygusal deneyimlerin nasıl olduğu (Sutton ve Wheatly, 2003) hakkında çok az araştırma yapmıştır. Araştırmacılar öğretmen duygularına dair araştırmaların bu kadar az olmasının sebebini psikolojide duygusal devrimin yeni olması ve duygularla ilgili inaçlara bağlamaktadır. Gardner (1987) bilişsel bilimin resmi başlangıcını 1956 yılı olarak tanımlamasına rağmen Calderhead (1996) 1970'lerin başına kadar başlamadığını, Lewis ve Haviland (1993) duygular üzerine araştırmaların yapılmaya başladığı tarihin 1980'lerin başlarında söyler. Ancak bu çalışmaların öğretmen eğitiminde önem kazanması daha da uzun zaman almıştır. Başarıya yönelik yapılan motivasyon araştırmalarının 1990'ların sonuna kadar doğrudan duygulara odaklanmadığını görmekteyiz. Oatley, Jenkins (1996) batı kültüründe duygulara dair bazı sorunlar olduğuna dair şüphe olduğunu söylemektedir. Çünkü birisi için duygusal olduğunu söylediğimizde, mantıksız olanın kastedildiği düşünülmektedir. Duygular, bazen gerçek benliklerimiz için bir rehber olarak düşünülse de, düşünceli, medeni ve yetişkin olmaktan çok kontrolden çıkmış,

yıkıcı, ilkel ve çocuksu olarak düşünülür (Sutton, Wheatly, 2003). Duygular hakkında ikinci görüşü benimseyen ve mantıklarıyla övünen araştırmacıların bu nedenle araştırmalarında duygulara yer vermediği düşüncesi akla gelmektedir. Ayrıca bu düşüncenin yanında duygular, kadın ve kadın felsefesiyle ilişkilendirildiği için de üzerinde çalışılmaya değer bir konu olarak görülmediği düşünülmektedir (Zembylas, 2003). Bu çalışmada öğretmenlerin hayal kırıklığı, öfke, mutluluk ve üzüntü/çaresizlik gibi duygusal dönemler olarak adlandırdıkları çeşitli duyuşsal deneyimleri, duygusal düzenleme güçlüğü ile ilgili literatür taraması sonucunda öğretmenlerin duygularının kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını ve ayrıca öğrencilerinin bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkileyebileceği çeşitli yollar hakkında ortaya çıkan kavramlar açıklanmaya çalışılacaktır. Bu çalışmada yer alacak olan bir diğer kavram ise öğretmen öz yeterliğidir. Ormrod'a (2003) göre bireylerin öz yeterlikleri, aldıkları kararları, gösterecekleri çaba ve kararlılığı, öğrenme ve başarılarını etkiler. Bandura'ya (2002) göre öğretmenler yetenek ve özyeterlikleri doğrultusunda sınıfta uygun öğrenme ortamlarını oluştururlar. Yani özyeterliği yüksek olan öğretmenler bu özelliklerini ders ortamına da yansıtmaktadır. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler eğitim ortamında olumsuz bir durumla karşılaştıklarında hemen vazgeçmez, eğitim ortamını öğrencilerine göre yeniden düzenleme ve farklı öğretim programlarını kullanma gibi yollara başvurmaktadır (Gibbs, 2002). Bu sayede özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olmaktadır.

B. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ile sınıf yönetimi öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Eğitim düzeyine,

- c. Branşa,
 - d. Okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin Sınıf yönetimi öz-yeterlikleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Eğitim düzeyine,
 - c. Branşa,
 - d. Okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
 5. Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
 6. Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri sınıf yönetimi öz-yeterliklerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

C. Araştırmanın Önemi

İnsan varoluş olarak duygusal bir varlıktır ve bilişsel tüm süreçler duygularla bağlantılıdır. Duygusal deneyimler eğitim psikolojisi açısından önemli bir yere sahip olmasına rağmen eğitimin sadece bilişsel bir süreç gibi algılandığını ve işin psikoloji boyutunun göz ardı edildiğini görmekteyiz. Öğretmenlerin duygularına yönelik araştırmalar, Sutton ve Wheatley'nin teorik temelleri incelemesinden ve on yıl önce öğretmenlerin duygularına ilişkin sınırlı araştırmadan bu yana, eğitim bağlamlarında istikrarlı bir şekilde önem kazanmaktadır. Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun ve Hensley (2014) öğretmen duygularının öğretmen tutumlarını etkilediği, öğretmen-öğrenci etkileşimlerini oluşturduğu ve nihayetinde öğrenci performansını etkilediği için öğretim süreçleriyle yakından ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Dahası, öğretmenlerin mesleklerinde iyi olmalarında çok önemli bir rol oynarlar. Öğretmenlik mesleği duygusal katılımın en yoğunlukta olduğu meslek dallarından bir tanesidir ve bu duygusal katılım kötü yönetilirse, öğretmen refahı kritik hale gelir ve bu da öğretmenin yıpranmasına neden olur (Fried, Mansfield , Dobozy, 2015). Alanyazın çalışmalarına baktığımızda öğretmenlerin duygularına odaklanan çalışma neredeyse yok denilecek kadar azdır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerine ilişkin duygular da dahil birçok değişkenle çeşitli araştırmalar

yapılmıştır ancak duyguları içeren çoğu öz-yeterlik araştırmasının, duyguları, öz-yeterliğin öncülünden ziyade sonucu olarak incelediğini görmekteyiz. Bu araştırma sınıf yönetiminin ve öğretme eyleminin duygularla yakından ilgili olması ve bu nedenle öğretmenlerin kendi duygularını, duygusal tepkilerinin başkalarını özellikle öğrencileri nasıl etkilediğini tanımları ve yönetmeleri açısından önemlidir.

D. Araştırmanın Sayıltı ve Sınırlılıkları

1. Sınırlılıklar

- Araştırma Tekirdağ ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerle,
- 2022-2023 öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Sayıltılar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

E. Tanımlar

Duygu: bireyin ruh hâlinde biyokimyasal (içsel) ve çevresel tesirlerle etkileşiminden doğan kompleks psikofizyolojik bir değişimdir.

Duygu düzenleme: Hangi duygulara ne zaman sahip olduğumuzu, bu duyguları nasıl yaşadığımızı ve diğer insanlara nasıl gösterdiğimizi içeren süreçleri ifade eder.

Özyeterlik: Bireyin kendisine verilen işi organize edebilme ve başarabilme yeteneği ile ilgili yargılarıdır (Bandura, 1997).

Öğretmen öz-yeterliği: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmek için gerekli beceri, tutum ve bilgileri ifade etmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Sınıf yönetimi: Belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Erdoğan,2001).

II. LİTERATÜR

A. İlgili Literatür

Bu bölümde, ilk olarak, duygularla ilgili çalışmanın temel kavramları tanımlanmış ve örneklerle açıklanmıştır. İkinci olarak, duygu düzenlemede “duygu” kavramının tam olarak anlaşılması için duygunun bileşen süreç modeli sunulmuştur. Üçüncü olarak ayrıntılı bir şekilde duygu düzenleme kavramı açıklanmıştır. Dördüncüsü, duygu düzenleme stratejilerinden, Groos’un Duygu Düzenleme Süreç Modeli kapsamında bahsedilmiştir. Daha sonra, duygu düzenleyici hedefler tartışılmıştır. Çalışmanın psikolojik yönüne detaylı bir şekilde, eğitim ve öğretimde duygu düzenlemeye yönelik amaç ve inançlar ve öğretmenlerin duygu düzenleme stratejileri ve öğretmen özyeterliği ile ilgili literatür taraması yapılarak değinilmiştir.

1. Duygunun Tanımı

Duygu düzenlemesini anlamak için, öncelikle duygunun ne olduğunun derinlemesine anlaşılması gerekir. Duygu, “bizi harekete geçiren” anlamına gelen Latince “emovere” kelimesinden gelir (Hornby, 2010). Duyguları tanımlama konusunda çoğu araştırmacı psikolog fikir birliği sağlayamamıştır. Yine de genel bir tanım yapmak gerekirse Lazarus (1991: 38) duyguyu “duygular, çevreyle süregelen ilişkilerle ilgili haberlere verilen psikofizyolojik tepkilerdir” olarak tanımlamıştır. Gross ve meslektaşlarına göre duygu, bireylerin dış veya içsel bir olayla uğraştıklarında ortaya çıkan değer verebilecekleri, belirli şekillerde değerlendirebilecekleri deneyimsel, davranışsal ve nörobiyolojik sistemleri içeren belirli tepki eğilimlerini tetikleyen bir olgudur (Gross, Richards ve John, 2006; Gross ve Thompson, 2007).

2. Duyguları Benzer Yapılardan Ayırmak

Bazı psikolojik yapılar genelde duygularla ilgili olarak kabul edilir ancak aynı anlamda değildir. Duyguları daha iyi anlamak için, bu bölümde

duygulanma, duygu ve ruh hali kavramlarının ayırt edici özelliklerine yer verilmiştir.

Duygulanma: Duygu ve duygulanma genellikle birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak kullanılır ancak birbirinden farklı kavramlardır. Buck (1993), MacLean (1990) duygulanımı duygunun deneyimsel bileşeni, Amerikan Psikoloji Derneği (2013), Kaplan ve Sadock (1991), Gross (1998, 2015) duygunun davranışsal bileşeni olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, Gross ve meslektaşları (1998b), duygulanım terimini diğer öfke ve üzüntü, kötü haber verme, bir kavgayı sonlandırma ya da depresyon gibi diğer duygularla ilgili yapılarla da ilişkilendirmektedir.

Ruh Hali: Ruh halleri ve duygular bazı açılardan farklıdır. APA, duygu ve ruh hali arasındaki farka dikkat çekmek için “duygular duygusal havadaki dalgalı değişimlerdir, halbuki ruh hali yaygın ve sürekli duygusal iklimdir” (APA, 1994, aktaran Gross, 1998b: 273) metaforunu öne sürmüştür. Ayrıca, Frijda (2009: 258) ruh halinin “belirli bir şey hakkında ya da her şey hakkında-genel olarak dünya hakkında olan duygulanımsal durumlar için uygun adlandırma” olduğunu ileri sürmüştür. Başka bir deyişle, ruh halleri anlık duygu değişimleri değildir, aksine sürece yayılarak daha uzun sürme eğilimindedir ve genellikle bağlamsal bir uyarıcıdan duygulardan daha az etkilenir, bu nedenle daha geniş davranışsal tepki eğilimlerine yol açar (Kringelbach ve Phillips, 2014). Frenzel ve Stephens (2013: 8) “Nasıl hissediyorsun?” ve “Nasılsın?” sorusuna verdikleri cevaplarla ruh hali ve duygu arasındaki ayrımı açıklamaya çalışmıştır. Bu sorulara verilebilecek olası cevaplar “İyi hissediyorum”, “Kötü bir ruh hali içindeyim”, “Kendimle gurur duyuyorum” veya “Ahmet’e kızgınım” olabilir. Bu cevaplardan ilk iki ifade ruh haline, son ikisi ise daha belirli duygusal deneyimlere atıfta bulunmuştur.

3. Duygunun Bileşen Süreç Modeli

Duygu kavramı için hakim olan genel görüş, duyguları birden çok bileşenden oluşan karmaşık süreçler olduğudur (Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Scherer, 1982; 1984a; 2001; 2005; Sutton, 2005; 2007; Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009; Sutton, Wheatley, 2003). Aslında, duyguların bileşen süreçlerden oluştuğu fikrini ilk olarak Scherer (1982) öne atmıştır. Bileşen süreç modeli çerçevesinde, Scherer (2005) bir duygunun beş bileşenini ayırt etmiştir; bilişsel

bileşen (değerlendirme), öznel duygu bileşeni (duygusal deneyim), nörofizyolojik bileşen (bedensel belirtiler), motor ifade bileşeni (yüz ve ses ifadesi) ve motivasyonel bileşen (eylem eğilimleri) (s. 698). Bu bağlamda Sutton, Wheatly (2003) duygu sürecinin bileşenlerinin birbirini etkilediğini ancak tamamen bağımlı olmadığını belirtmiştir. Sutton ve meslektaşları bileşenli duygu teorisini değerlendirme, öznel deneyim, fizyolojik değişim, duygusal ifade ve eylem eğilimleri olarak yeniden kavramsallaştırmıştır (Sutton, 2005; 2007; Sutton, Mudrey-Camino ve Knight 2009; Sutton ve Wheatley, 2003). Duygulara ilişkin çok bileşenli bakış açısının açıklamaları Sutton ve meslektaşlarının yeniden kavramsallaştırmasına dayanarak yapılmıştır. Aşağıda duygunun beş bileşeni kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Değerlendirmeler. Duygu süreci, bir olayın veya durumun herhangi bir kişi tarafından önemine göre şahsi değerlendirmesi ve yorumlamasıyla başlar (Roseman ve Smith, 2001). Ayrıca Scherer (2005) uyarıların “organizmanın başlıca endişeleriyle ilgili olması gerektiğini” belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, kişilerin duyguları önemsemedikleri şeyler ya da kişiler tarafından tetiklenmeyeceğini kasteder. Ancak her bireyin amaç ve deneyimleri birbirinden farklı olduğu için , aynı olayların bireylerde aynı duyguları uyandırması beklenmez (Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003). Eğitim alanıyla ilişkili bir örnek vermek gerekirse, bir öğrenci sınıfta düzenli olarak uyuyakaldığında, bir öğretmeni buna sinirlenirken, başka bir öğretmen bunu saygısızlık olarak algılayabilir, bir başka öğretmen öğrencinin üzgün olduğunu, hasta olduğunu, geç saatlere kadar ders çalıştığını veya depresyonda olduğunu düşünebilir. Ayrıca bir öğretmen aynı olayı farklı koşullar altında farklı da değerlendirebilir ve bu nedenle verdiği tepkiler değişebilir, çeşitli şiddetlerde öfke, hayal kırıklığı ve üzüntü hissedebilir (Sutton, 2007). Yani bir olay karşısındaki yapılan değerlendirmeler hem kişiden kişiye hem de aynı kişinin farklı ruh hallerinde olmasına göre değişiklik göstermektedir.

Öznel Deneyim: Duygular ve hisler çoğu kişi tarafından eş anlamlı olarak düşünülse de aslında birbirinden farklı yapılar için kullanılır. Scherer (2005), duyguların hislerden ayırt edilmesi gerektiğini ileri sürmekte ve hisleri, bileşen süreç modeli çerçevesinde duygunun öznel deneyim bileşeni olarak tanımlamaktadır. Duyguların önemli bir izleme ve düzenleme işlevine sahip

olduğu düşünülür. Buradan hareketle “duyguların bilinçsiz olarak uyandırıldığı, hislerin ise duyguların öznel deneyimleri olduğu ve bilinçli düşünce ve yansımalar tarafından tetiklendiği” sonucu çıkarılabilir. Bu farkı dikkate alarak, Scherer (2005: 712) aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

“Bir kişinin duygusal durumunu anlamak için hem sözel olmayan davranış (örneğin, yüz ifadesi ve ses ifadesi) hem de fizyolojik göstergeler kullanılabilirken, bir kişinin bir duygu sırasındaki öznel deneyimini ölçmenin nesnel bir yöntemi yoktur. Hislerin, belirli bir olayla karşı karşıya kalma bağlamındaki benzersiz bir zihinsel ve bedensel değişim deneyimini yansıtan öznel bir bilişsel temsil olarak tanımlanması göz önüne alındığında, bireyden deneyimin doğası hakkında rapor vermesini istemekten başka bir erişim yoktur ”.

Aynı şekilde, Sutton ve meslektaşlarının ileri sürdüğü gibi, duygunun öznel deneyim bileşeni “özel bir zihinsel durum” olarak kabul edilebilir (Sutton, 2005: 230; Sutton, 2007: 261; Sutton ve Wheatley, 2003: 30). Farklı duygusal durumlar açısından düşünüldüğünde, her duygunun öznel deneyimi birbirinden farklıdır. Mesala sevinç, üzüntü ya da öfke gibi hissedilmez. Ayrıca her birey için çeşitli duyguların yaşanma biçimi de birbirinden farklılaşabilir, tıpkı değerlendirme bileşeninde verdiğimiz öğretmen olayı gibi öznel deneyimlerde kişiseldir.

Fizyolojik değişim. Kişilerin deneyimlediği duygusal durumlar, genellikle bedensel semptomlarını da etki eder. Örneğin kişi utandıgı zaman kızarır ya da yoğun bir öfke anında titrer. Spesifik olarak, örneğin, Herrald ve Tomake (2002) öfkenin kalp kasılmalarında ve kalp hızında artış gibi bazı fizyolojik semptomları beraberinde getirdiğini bildirmiştir (Sutton, 2007: 261). Bunlar, bireylerin en sık deneyimlediği örneklerden sadece bazılarıdır. Bir duygu süreci sırasında meydana gelen birden fazla fizyolojik değişiklik mevcuttur ve bu değişiklikleri birkaç duyguyla sınırlamak mümkün değildir.

Duygu İfadesi: Duygu ifadesi, “kaşlarını çatma, ağzı açıp kapama, gözyaşı, ses hacminin artması, azalması veya titremesi gibi yüz ve sesli ifadeleri içerir” (Scherer, 2005: 16). Vücutta güçlü bir duygunun baskısı altında kalındığında meydana gelen fizyolojik değişikliklerle duygu ifade bileşeni daha görünür ve

gözlemlenebilir hale gelir. Bu bağlamda, Scherer (2005), bu bileşenin iletişim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bunun sosyal etkileşimde büyük sonuçlarının olacağını savunur.

Eylem Eğilimleri: Duygu literatüründe eylem eğilimlerinin yerine eyleme hazır olma veya tepki verme eğilimleri de kullanılmaktadır (Frijda, 1987; Gross, 1998b; Lazarus, 1991). Buna atıfta bulunan bu üç terim, “çevrenin belirli yönleriyle ilişki kurmak, sürdürmek veya koparmak için harekete geçmeye hazır olma” olarak tanımlanmaktadır (Frijda, 1987: 132). Örneğin, bir öğretmen, diğer sınıf arkadaşlarını rahatsız eden ve ders akışını bozan öğrenciyi bağırarak isteyebilir veya öğretim sırasında kelimeyi yanlış telaffuz eden bir öğrenciyi yüksek sesle gülmek isteyebilir. Ama Gross (1998b), insanların bu duyguları yaşamalarına rağmen her zaman gerçekleştirmediklerini iddia etmiştir. Bunun nedeni, eylem eğilimlerinin düzenlenebilmesi veya modüle edilebilmesidir” (Gross, 1998a: 225). Öğrencisine saygısız davranışından dolayı kızma arzusunda olan bir öğretmen, dersten sonra öğrenciyi sakince konuşmaları gerektiğini söyleyebilir. Bu örnekte öğretmenin duygusal tepki eğilimi ile duygularını düzenlediğini, öfke duygusunu yaşadığı halde davranışa dönüştürmediğini görmekteyiz. Bireyler duygusal tepki eğilimlerini neden, nasıl ve ne zaman düzenlemeye çalışabilecekleri ile ilgili soruları yanıtlayabilmek için aşağıdaki bölüm duygu düzenleme kavramını tanıtmayı, ilgili duygu düzenleme modellerini açıklamayı hedeflemiştir.

4. Duygu Düzenlemenin Kavramsallaştırılması

Günlük yaşantımızda her gün duygularımızı uyandıran uyaranlara bağlı olarak farklı deneyimler, olumlu ve olumsuz birçok duygu yaşamaktayız. Yaşamın doğal akışı içinde var oldukları ve bütünün bir parçası olduğundan onlardan kaçmak neredeyse mümkün değildir. Ancak bazı zamanlarda bazı duygular spesifik durumlarda daha güçlü hissedilebilir. Duygusal olarak bunalma hissi, bu duygu halinden çıkmak için bir şeyler yapma gereksinimi hissettirebilir. Duygu düzenleme, bu gibi durumlarda, güçlü duyguları yönetmek, kontrol etmek ve düzenlemek, bireylerin bu duygu yoğunluğunu üstesinden gelmek için geliştirdikleri yollardır. Gross’un (1998b: 275) açıkladığı gibi: Duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara sahip olduklarını, bu duygulara ne zaman sahip

olduklarını, bu duyguları nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini etkileyen süreçleri ifade eder. Duygu düzenleyici süreçler, otomatik veya kontrollü, bilinçli veya bilinçsiz olabilir ve etkileri, duygu üreten sürecin bir veya daha fazla noktasında olabilir. Gross ve meslektaşlarına göre (Gross, 1998a, 1998b, 2002; Gross, Richards ve John, 2006; Gross ve Thompson, 2007) duygu düzenleme anlayışının belirli yönlerinin ayrıntılı olarak açıklanması gerekmektedir. Duygu düzenlemenin tam olarak anlaşılabilmesi için; duygu düzenleme kavramı iki şekilde ele alınabilir: 1. “duygularla düzenleme” (yani duyguların düşünce veya davranışları nasıl düzenlediği), 2. “duyguların düzenlenmesi” (duyguların kendilerinin nasıl düzenlendiği). Gross ve meslektaşları, ikincisini yani duygu düzenlemenin, duyguların kendilerini düzenlediği görüşünü benimser. Kişiler daha çok olumsuz duygularını kontrol altına almaya çalışsa da aslında hem olumlu hem de olumsuz duyguları azaltmak ya da artırmak mümkündür. Yani, her iki duygu türü de duygunun yoğunluğunu veya süresini artırarak “yukarı düzenlenebilir” veya duygu deneyimini azaltmak için “aşağı düzenlenebilir” (Parrott, 1993). Her duygunun kendine has düzenleme süreçleri olabilir, farklı duygular farklı gelişim aşamalarını içerir. Gross , Thompson (2007) duygusal düzenlemede bireylerin kendi duygularını düzenlediği içsel süreçlere (kendinde düzenleme) ya da bireylerin diğer insanların duygularını düzenlediği (başkasında düzenleme) dışsal süreçlere ya da her ikisine de atıfta bulunur. Duygu düzenlemenin bilinçli ve bilinçsiz süreçleri farklılaşmış olsa da, “bilinçli, çabalı ve kontrollü düzenlemeden bilinçsiz, çabasız ve otomatik düzenlemeye uzanan bir sürekliliktir” (Gross ve Thompson, 2007: 8). Thompson ve Calkins’in (1996) çalışmasına dayanarak, Gross ve meslektaşları duygu düzenlemenin kaçınılmaz olarak yararlı mı yoksa zararlı mı olduğu hakkında görüş bildirmekten kaçınır. Thompson (2007: 8), duygu düzenleme süreçlerinin “bağlama bağlı olarak işleri daha iyi ya da daha kötü hale getirmek için” kullanılabileceğini öne sürmüştür .

5. Duygu Düzenlemeyi Benzer Yapılardan Ayırmak

Duygu düzenlemeyi, başa çıkma, ruh hali düzenleme ve psikolojik savunmalar dahil olmak üzere onunla ilgili belirli yapılardan ayırt etmek önemlidir. Bu durum, duygu ve ilişkili duyuşsal süreçler arasında yapılan ayrımlarla paralel olarak değerlendirilebilir. Duygusal ailede “duygu”ya kıyasla “duygulanım” daha geniş bir yapı olarak görüldüğü gibi, duygulanım

düzenlemesi, başa çıkma, duygu düzenleme, duygudurum düzenleme ve savunmaların üzerinde daha yüksek bir konumda tutulur. Aşağıda duygu düzenlemeden ayırt edilmesi gereken bazı kavramlara yer verilmiştir.

Başa Çıkma. Hem başa çıkma hem de duygu düzenleme, düzenleyici süreçler olarak adlandırılrsa da, başa çıkma, yalnızca stresli olay ve durumlara yönelik duygusal tepkileri yönetmek için kontrollü ve amaçlı süreçleri ifade ederken (Lazarus ve Folkman, 1984), duygu düzenleme, çok çeşitli durumlar ve olaylar altında hem olumlu hem de olumsuz duyguları yönetmek için bilinçli veya bilinçsiz hem otomatik hem de kontrollü süreçleri içerir (Gross, 2013, Compass ve diğerleri 2014: 4). Sonuç olarak Skinner ve Zimmer-Gembeck (2007: 122) “tüm duygu düzenleme stratejilerinin başa çıkma yolları olarak kabul edilebileceğini” vurgulamıştır.

Ruh Hali Düzenleme. Daha önce de bahsettiğimiz gibi, ruh hallerinin açık bir sebebi ve ardından belirli bir tetikleyici bir nedenin olmadığı için nedenini belirlemek zordur. Örneğin, bir kişi sabahları depresif bir ruh hali içinde uyanabilir ve bunun nedeni herhangi bir şey veya herhangi biri olabilir. Bunu göz önünde bulundurarak, duygudurum düzenlemesinde ana vurgu “nesnel yaşam olaylarına fazla atıfta bulunmadan devam eden duygusal durumu değiştirmek” üzerinedir (Larsen, 2000: 131).

Savunmalar. Başa çıkma gibi, savunmalar da olumsuz duygu deneyimlerinin, özellikle kaygının düzenlenmesine odaklanır, ancak başa çıkma ile karşılaştırıldığında genellikle bilinçsiz ve otomatiktirler (Gross ve Thompson, 2007).

Duygusal Zeka (EI). Duygu yönetimi hem duygu düzenleme hem de duygusal zeka geleneklerinin öncelikli konusu olmasına rağmen, iki yapı arasında önemli farklılıklar vardır. Duygusal zeka Goleman (1998: 317) tarafından “kendi duygularımızı ve başkalarının duygularını tanıma, kendimizi motive etme ve kendimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme kapasitesi” olarak tanımlanır. Bu tanım, duygusal zekanın bireysel farklılıklara vurgu yaptığını göstermektedir. Duygu düzenleme ise bir duygusal tepkinin bir veya daha fazla bileşeninin yörüngesini etkilemek için temel süreçlere atıfta bulunur. Duygusal zeka, sosyal, sağlık, eğitim ve mesleki açılardan duygu düzenlemedeki bireysel

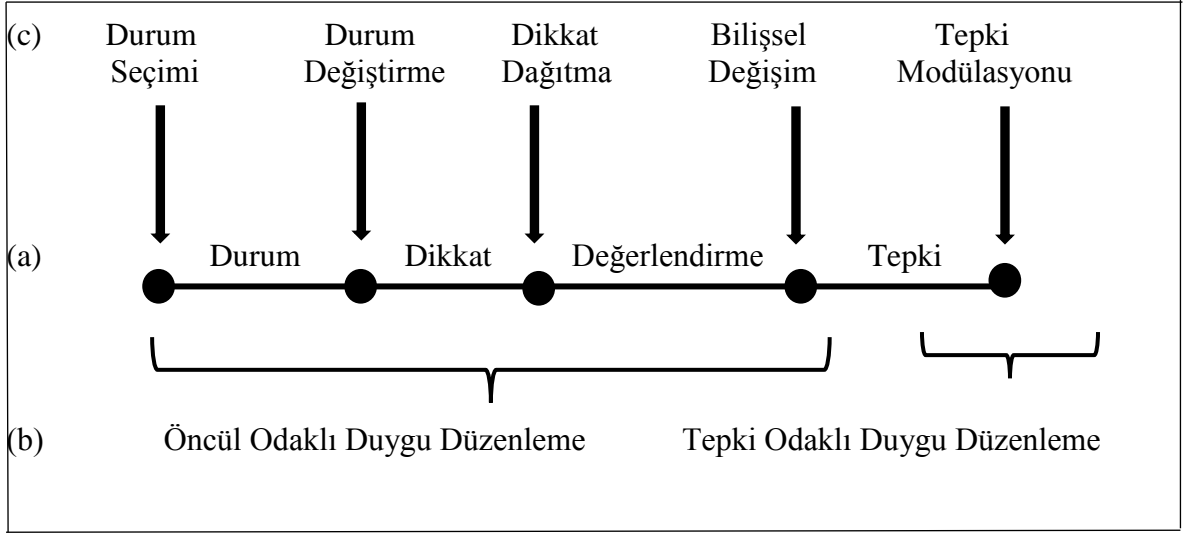
farklılıklardan doğan sonuçlara odaklanır (Pena-Sarrionandia, Mikolajczak, Gross, 2015). Bu nedenle, duygusal zekanın süreç odaklı değil, sonuç odaklı olduğu düşünülebilir.

6. Duygu Düzenleme Stratejileri

Duygu düzenleme, duygunun çeşitli yönlerini azaltma, sürdürme veya artırma gibi çok sayıda süreci içerdiğinden, araştırmacıların ve profesyonellerin duygu düzenlemenin nedenlerini ve sonuçlarını daha iyi anlayabilmeleri için bu olgunun altında yatan sistemleri ayrıntılı irdelemekte fayda vardır.

a. Kavramsal çerçeve: Bir duygu düzenleme süreç modeli

Duygu düzenlemenin önemini kabul eden Gross (1998b: 281), “Duygusal tepki eğilimlerini düzenlemeye dahil olan potansiyel olarak çok sayıdaki süreci nasıl kavramsallaştırmalıyız?” sorusunu sormuştur ancak bu soruya yanıt vermekte zorlanmıştır. Duygu düzenleme süreçlerini çerçeveleyebileceğini düşündüğü üç yaklaşım ortaya koymuştur. Birincisi, insanların belirli bir duyguyu düzenleme girişimlerine odaklanmaktır. Gross (1998b) duygu düzenleme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan birçok çalışmaya ulaşmış (Gross, 1998: 281) ve bu çalışmaların bulgularının, genellikle yalnızca kendi kendine konuşmadan, derin nefes almaya kadar değişen davranışsal eylemlerin tanımlarından oluştuğu için bu olgunun yüksek düzeyde bir analizini sağlayamayabileceği sonucuna varmıştır. İkincisi, duygusal deneyim, duygusal ifade veya bedensel tepkiler gibi düzenlenmesi amaçlanan duygu bileşenine dayalı olarak duygu düzenleme süreçlerini gruplandırmaktır. Gross (1998b) göre, bu yaklaşım da doğru bir analiz düzeyi sağlamayabilir, çünkü, insanlar söz konusu duygudan tamamen kurtulmak istediklerinde olduğu gibi sadece bir yön yerine, çoğu zaman duyguların birçok yönünü aynı anda değiştirmeye çalıştıkları gerçeğini göz ardı eder. Sonuncusu ise, duygu düzenleme stratejilerinin süreç içinde üretildiği süreç odaklı bir yaklaşımı benimsemektir. Gross (1998b), bu çalışmalarının sonucunda modeli yeniden şekillendirmiş ve bireylerin duygularını düzenleyebilecekleri beş noktanın altını çizmiştir (Bkz. Şekil 1). Bu noktalarda beş grup duygu düzenleme süreci temsil edilir; durum seçimi, durum değişikliği, dikkat dağıtımı, bilişsel değişim ve tepki modülasyonu.



Şekil 1. Duygu düzenlemenin süreç modeli

Kaynak: (Thomson 2007)

Gross (1998b) bu modeli detaylandırmak için, ilk dört duygu düzenleme seti, duygunun oluşumundan önce meydana geldikleri için, öncül odaklı duygu düzenleme olarak kabul eder. Bu tür öncül odaklı stratejilerin odak noktası, gelecekteki duygu tepki eğilimlerini değiştirmektir. Örneğin, bir öğretmen sınıfa girdiğinde, birlikte çok fazla konuşan öğrencilerin yerlerini değiştirebilir. Bu eylem, kişinin duygusal olarak ilgili bir durumdan kaçınması olarak yorumlanabilir, dolayısıyla bu durumda hayal kırıklığı ve hatta öfke duygusunu yaşama olasılığını azaltır.

Sonuncusunu, tepki modülasyonu, duygunun üretilmesinden sonra meydana gelen tepki odaklı duygu düzenlemesi olarak kabul eder. Bu tür tepki odaklı stratejilerin amacı, mevcut duyguyu kontrol etmek veya yönetmektir. Örneğin, bir öğretmen, ders sırasında iki öğrencinin yüksek sesle konuşması sınıfın dikkatini dağıtıp ders akışını bozduğunda, sinirlerini yatıştırmak ve öfke duygusunu yatıştırmak için derin nefes alabilir veya kendi kendine telkinlerde bulunabilir. Aşağıdaki bölümlerde, beş duygu düzenleme süreci grubunun her biri açıklanacaktır.

b. Durum seçimi

Durum seçimi, gelecek hedefli bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Bu tür bir duygu düzenleme, bireylerin yaşamak istedikleri duygulara neden olacağını

düşündükleri bir durumu yaşama olasılığını artırmak (veya bireylerin yaşamak istemedikleri duygulara neden olacağını düşündükleri deneyimleme olasılığını azaltmak) için eylemlerde bulunmayı içerir (Gross, 2013; Gross, Thompson, 2007). Bireyin eski erkek arkadaşının orada olacağını bildiği bir partiye gitmemeyi seçmesi örneğinde, durum seçimi bireyin oraya gittiğinde üzüleceği ve hayal kırıklığına uğrayacağını bildiği için gitmemeyi tercih etmesidir. Eğitimsel açıdan bir örnek vermek gerekirse, meslek lisesinde çalışan bir İngilizce öğretmeni tüm okulları kapsayan (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi vb.) ders müfredatını işleyip hem öğrencilerde hem de kendisinde motivasyon eksikliği ve hayal kırıklığı yaratmak yerine öğrencilerin anlayıp başarı duygusunu hem öğretmene hem de öğrenciye tattıracak temel kavramları ve alanlarına ilişkin mesleki terimleri öğretmeyi tercih edebilir. Bunun nedeni, bu tür öncüller aracılığıyla istenmeyen duygulara yol açacak bir durum yaşamaktan kaçınmaya çalışması ve bu nedenle öncül odaklı duygu düzenleme stratejisi geliştirerek bunu engellemesidir. Parti örneğine dönecek olursak, kişi o anda yaşamamayı tercih ettiği duyguların farkında olmasına rağmen oraya gitmeyi de seçebilir. Ancak bireyler genellikle kendilerini nasıl hissedeceklerine dair tahminlerini dikkate alırlar ve durumlardan kaçınmak gerekli önlemleri alırlar. Öte yandan, belirli durumlar karmaşık olduğundan, her duruma uygulamak mümkün değildir çünkü bireylerin gelecek senaryolara karşı duygusal tepkilerini tahminde bulunmaları kolay olmayabilir (Gross, 1998b, 2013; Gross ve Thompson, 2007). Bu nokta aynı zamanda “duygu düzenlemenin kısa vadeli faydalarının uzun vadeli maliyetlere karşı tartılmasında” da önemli bir rol oynamaktadır (Grosshompson, 2007: 11). Örneğin, içe dönük bir kişi kendini daha rahat hissetmek için sosyal ortamlardan kaçındığında, bu kısa süreli rahatlama, uzun vadede sosyal izolasyona veya kaygıya neden olabilir. Bu nedenle durum seçimi, terapistler veya daha bilgili diğerleri gibi dış bakış açıları gerektirir. Aslında, daha önce de belirttiğimiz gibi, dışsal duygu düzenleme türünde, bireyler başkaları için duygusal sonuçları tahmin ederek başkalarının duygularını etkilemeye veya yönetmeye çalışırlar. Bu durum kendi durumlarını kendileri seçecek yeterlilikte olmayan bebekler ve küçük çocuklar için geçerlidir çünkü onlar kendi durumlarını kendileri seçecek yeterlilikte değildirler.

c. Durum değiştirme

Her zaman rahatsız edici her durum mutlaka olumsuz duygusal tepkilere yol açacak diye bir kural yoktur (Gross, 2013). Parti örneği bağlamında, parti profesyonel amaçlar için düzenlenmiş olabilir ve o kişinin katılması zorunludur. Parti örneğindeki kişi partiye gidip, eski partneriyle konuşmamayı seçerek durumu değiştirebilir. Durumu değiştirmeye yönelik yapılan bu girişimler, bireyler tarafından yaşanan olayın duygusal etkisini değiştirmek amacıyla yapılır (Gross, 1998b, 2013; Gross ve Thompson, 2007). Durum değişikliği ile ilgili olarak, düzenlenmemiş duygu ile duygu düzenlenmesinin doğrudan sonuçlarını birbirinden ayırt etmekte fayda vardır (Gross, 1998b, 2013). Örneğin, kişi partneriyle hararetli bir şekilde tartışırken, aniden partnerinin bu gergin etkileşimden dolayı çok üzgün olduğunu farkederek özür dileyip ona yakınlık gösterebilir. Bu örnekten yola çıkarak, duygu ifadelerinin devam eden sosyal etkileşimi değiştirme potansiyeline sahip olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

d. Dikkat dağıtma

Durum seçimi ve durum değişikliği her ikisinde bireyin içinde bulunduğu durumu değiştirmeyi amaçlar, ancak dikkat dağıtımı bireylerin çevresini değiştirmeyi gerektirmez, sadece duygularını etkileme amacıyla belirli bir durumda dikkatini yeniden farklı bir noktaya kanalize etmeyi gerektirir (Gross, 2013; Gross , Thompson, 2007). Gross (2013: 503) göre, bu duygu düzenleme biçimi “dikkatin fiziksel olarak geri çekilmesini (örn., gözleri veya kulakları kapatmayı), dikkatin içsel olarak yeniden yönlendirilmesini (örn. bir ebeveynin çocuğa ilginç bir hikaye anlatarak aç bir çocuğu yönlendirmesi”dir. Bu düzenleme biçimlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi gereken “dikkat dağıtma , konsantrasyon ve ruminasyon” olmak üzere üç farklı stratejisi vardır (Gross, 1998b). Dikkat dağıtma, dikkati durumun duygusal kısımlarından uzaklaştırmak veya durumdan tamamen uzaklaştırmak anlamına gelir (Gross, 1998b; Gross , Thompson, 2007). Bir öğretmenin konuşan iki öğrenciyi görmezden gelmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Bir başka dikkat stratejisi bilişsel kaynaklardan tam anlamıyla yararlanan konsantrasyondur (Gross, 1998b). Bireyler istenmeyen düşünceden uzaklaşmak için konsantrasyon meditasyonları yapıp, dikkatini meditasyon nesnesine yönlendirerek duygularını düzenleyebilirler (Wadlinger ve Isaacowitz, 2011). Örneğin, kendini yorgun hisseden bir öğretmen, dikkati yorgunluktan uzak

tutmak enerjik bir şarkı dinleyerek ya da kendini motive edecek güzel şeylerin hayalini kurarak o duygudan uzaklaşabilir. Ruminasyon ise genellikle olumsuz durumlarla ilgili duygulara odaklanmayı ve bunun sonucunda üzücü ve stresli olan bu olayların süresinin uzamasına ve yoğunluğunun artmasına neden olduğu için sonuçları da olumsuzdur (Bushman, 2002; Morrow , Nolen Hoeksema, 1990). Ruminasyon, geçmişte bize olumsuz etkileri olan olaylarla ilgili tekrarlayan düşüncelerin zihinde yankılanması durumudur ve olumsuz duygular yarattığı için uyumsuz bir düzenlemedir.

e. Bilişsel değişim

Bilişsel değişim, kişinin bir durum karşısındaki düşünme biçimini veya sebep olduğu sorunlarla başa çıkma yöntemini değiştirerek o durumun duygusal önemini değiştirmesidir (Brüt, 2013; Brüt ve Thompson, 2007). Yeniden değerlendirme bilişsel değişimin bir türüdür. Sutton (2004), eğitim alanında bir örnekleme yapmak için, bir öğrenciye yıkıcı davranışı nedeniyle bir süredir o öğrenciye kızgın olan bir öğretmen örneğini kullanmıştır. Öğretmen ilk etapta öğrencinin yıkıcı davranışları karşısında öfke hissedip o öğrenciye kızarken, öğrencinin yakın zamanda kardeşini kaybettiğini öğrendikten sonra, öğrencinin davranışını yeniden değerlendirerek ve öfke duygusunu merhamet duygusuyla değiştirebilir.

f. Tepki modülasyonu

Tepki modülasyonu, duygusal tepkiler ortaya çıkarıldıktan sonra duygu üreten süreçte geç ortaya çıkan duygu düzenleme stratejilerinin sonucusudur ve doğrudan fizyolojik, deneysel veya davranışsal tepki sistemlerini etkiler (Gross, 1998b, 2013; Gross, Thompson, 2007). Bir öğretmenin “duygusal deneyimi değiştirmek için kendi kendine konuşması, fizyolojik tepkileri değiştirmek için derin nefes alması ve duygusal ifadeyi değiştirmek için yüz ifadesini kontrol etmeyi kullanması” bir öğretim durumuna örnektir (Sutton, 2004: 381). Tepki modülasyonunun ilki, bireylerin süregelmekte olan duygu-ifade davranışını engellemek için sarf ettikleri çabaları içeren dışavurumsal bastırmadır (Gross, 2008; Gross, Richards ve John, 2006; Gross ve Thompson, 2007). Örneğin, bir öğretmenin, yıkıcı davranışta bulunan bir öğrenciye karşı öfkelerini ya da hayal kırıklığını gizlemek için çaba göstermesi bu duruma örnektir.

7. Duygu Düzenleyici Hedefler

Artık “duygu düzenleme yapısının bütünleştirici ve üretici gücü” (Gross, 1998b: 285) ve Şekil 1’de gösterilen duygu düzenleme süreçleri gözden geçirildiğinde, bireylerin duygu düzenleme için hangi amaçlara ve inançlara sahip oldukları sorusu ortaya çıkmaktadır. Bireyler neden duygularını düzenleme, yönetme veya kontrol etme ihtiyacı hisseder ve neden bir duygu düzenleme stratejisi yerine diğerini kullanırlar? Gross’un (2008) ifade ettiği gibi, yeniden değerlendirme gibi bazı stratejiler genellikle olumlu sonuçlar doğururken, bastırma gibi diğer bazı stratejiler, genellikle olumsuz sonuçlar doğuruyorsa, herkesin genellikle her zaman bastırmayı değil yeniden değerlendirmeyi kullanması beklenir. Ancak bireylerin duygu düzenlemeye yönelik çeşitli amaçları olduğu için duygu düzenleme stratejilerinde de farklılıklar olabilir (Gross, 1998b). Bu olasılığın nedeni, duygu düzenleme süreçlerinin kültürler arasında farklılık gösterme eğiliminde olması olabilir (Mesquita ve Albert, 2007). Daha açık olmak gerekirse duygu düzenleyici hedefler hem kültüre hem de bağlama dayalıdır. Başka bir deyişle, bazı duyguları gösterip bazı duyguları gizleme ihtiyacı belirli bir bağlamda öğrenilmiş gösterim kurallarına göredir. Duygu düzenleme amaçlarından en geneli, olumlu duyguları artırmak ve olumsuz duyguları azaltmaktır (Gross, 1998b). Örneğin, sürekli saygısız davranışlarda bulunan öğrencisine kızan bir öğretmen, olumsuz duygusal yaşantının etkisini azaltmak amacıyla derin nefesler alabilir veya sakin bir yer düşünebilir (Sutton, 2007). Öte yandan bir öğretmen, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için mutluluk, sevgi veya ilgi gibi olumlu duyguları artırabilir (Sutton, Mudrey-Cumino, Knight, 2009). Duygu düzenleme, olumsuz duyguları yukarı-düzenlemeyi ve olumlu duyguları aşağı-düzenlemeyi de içerir (Parrot, 1993). Öğretme bağlamlarına örnekler vermeye devam etmek için, kendisine saldıran öğrencilerle ilgilenen bir öğretmenin katı ve güler yüzlü görünmesi gerekebilir (Sutton, Mudrey-Cumino, Knight, 2009). Eğitim bağlamlarından verilen bu örnekleri daha fazla zenginleştirmek ve öğretmen duygularının sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkisini nasıl etkilediğini anlayabilmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar son 10 yılda artmış olsa bile hala eğitim alanında duygu düzenleme çalışmaları sınırlıdır.

8. Öğretmenlerin Duyguları

Duygular, eğitimin ve daha genel olarak organizasyonların ayrılmaz bir parçası, öğretmenlerin hayatının temel taşıdır. Öğretmenler, öğrenciler ve liderler, çeşitli zamanlarda endişelenirler, umut ederler, heyecanlanırlar, sıkılırlar, şüphelenirler, kıskanırlar, karalarlar, severler, gurur duyarlar, endişelenirler, umutsuzluğa kapılırlar, hüsrana uğrarlar, ve bu gibi daha bir çok çeşitli duyguları yaşarlar. Bu tür duygular, yaşamlar içinde eylemden ya da rasyonel yansımadan bölümlere ayrılamaz çünkü duygu, biliş ve eylem ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır (Hargreaves, 1998).

Duygular öğretmenlerin yaşamlarının temel taşıdır. Öğretmenleri anlamak için duygularını anlamak ve bilmek esastır. Öğrenciler, öğretmenlerinin duygularının farkındadır ve bu duygulardan etkilenirler. Öğretmenler her ne kadar bu duygularını gizlemeye iş hayatına ve öğrencilerine yansıtılmaya çalışsalar da öğrenciler genellikle öğretmenlerin duygularının farkındadır. Öğretmenlerin duygularına doğrudan vurgu yapılmadan önce, önceki bölümlerde mevcut çalışmanın duygulara ilişkin teorik bakış açısını netleştirmek için Scherer (1982) tarafından önerilen bileşen süreç modeline dayalı olarak ilk duygu tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Yaygın kavramsallaştırmanın duygular üzerine çok bileşenli bir bakış açısı olduğu göz önüne alındığında, bu bölüm öğretmenlerin duygularıyla ilgili literatüre odaklanmaktadır. Daha spesifik olarak, öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin öğretim uygulamalarını nasıl etkilediği, sosyokültürel ortamların öğretmenlerin duygularında nasıl bir rol oynadığı ve duygularının motivasyonlarıyla nasıl ilişkili olduğu hakkında çok az şey biliniyordu.

a. Öğretmenlerin olumlu duygular deneyimi

Literatürde olumlu duygular olarak en çok karşımıza çıkan iki duygu sevgi ve önemsemedir. Öğretmenlerin öğretim esnasında deneyimlediği olumlu duyguların ana kaynağı öğrencilerdir. Önemseme duygusu en çok kadınlar ve ilkökul öğretmenleriyle ilişkilendirilmiştir (Woods ve Jeffrey, 1996), ancak Hargreaves'in (1998b) çalışması bu konuda cinsiyet ayrımı yapmaz. Ayrıca Sutton (2000a) ABD'deki ortaokul öğretmenlerinin çok azının önemsemekten bahsettiğini, çoğu kişi için sevginin daha baskın bir duygu olduğunu söyler. Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin öğretilenleri öğrendiğini ve gelişimlerinde

ilerleme kaydettiklerini gördüklerinde (Sutton, 2000a; Sutton ve Wheatley, 2003; Zembylas; 2002), öğrencileri sınıf kurallarını ve politikalarını takip ettiğinde ya da ders dışı etkinliklerde öğrencileriyle etkileşime girdiklerinde sevinç ve memnuniyet duyarlar (Hargreaves, 2000; Sutton, 2000a). Öğretmenler, eski öğrencileri onları ziyarete geldiklerinde ya da öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci başarılı olduğunda sıklıkla hissettikleri bir diğer olumlu duygunun ise gurur olduğunu ifade ederler (Hargreaves, 1998b, 2000). Bazı öğretmenler de öğretmeyle ilgili heyecandan bahseder (Sutton 2000a) ve doğal olarak, acemi öğretmenler deneyimli meslektaşlarından daha sık heyecanlı hissettiklerini belirtmiştir (Huberman, 1993).

b. Öğretmenlerin olumsuz duygular deneyimi

Öğretmenlerin özellikle öğrencileriyle olan etkileşimlerinde yaşadıkları öfke ve hayal kırıklığı en sık görülen olumsuz duygular olmuştur. Hayal kırıklığı ve öfke duygularına neden olan bir çok etken vardır ve en yaygın olarak bu olumsuz duygulara neden olan durum; öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışları ve disiplin sorunlarıdır (Hargreaves, 2000; Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003).

Öğrencilerin öğretmenlerin çabalarına karşı tembel, dikkatsiz ve işbirlikçi olmayan bir tutumları (Hargreaves, 2000; Sutton, 2007), öğretmenlerin genellikle öfkeli hissetmesine neden olur. Sınıf dışındaki ortamlarda ise işbirlikçi olmayan iş arkadaşları (Sutton, 2004) ve uygunsuz ebeveyn davranışları (Sutton, 2004) nedeniyle öğretmenlerde öfke ve hayal kırıklığı meydana gelmektedir. Yeni başlayan öğretmenlerin sıklıkla deneyimledikleri kaygı, öğretmenlik için kendilerini hazırlıksız hissettiklerinde ve öğretmenlik mesleğinin gerekleriyle baş etme konusunda deneyimledikleri olumsuz duygulardan birisidir (Sutton ve Wheatley, 2003). Daha deneyimli öğretmenler, iyi bir iş yapıp yapmadıklarından emin olmadıkları durumlarda da bu duyguyu hissederler (Sutton ve Wheatley, 2003). Öğretmenler, işlerini ve öğrencilerini ihmal ettiklerini fark ettiklerinde veya işlerinde yetersiz hissettiklerinde utanç ve suçluluk duygusu hissedebilirler (Hargreaves ve Tucker, 1991). Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin motivasyonu düştüğünde veya başarılı bir öğrenci düşük performans gösterdiğinde, bu durumlardan kendilerini sorumlu hissetmekte ve bu da suçluluk duygusuna neden olmaktadır (Chang, 2009).

9. Özyeterlik

Öz-yeterlik; ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) değinilen önemli kavramlardan biridir (Bandura, 1977). Bandura öz-yeterlik kavramını, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Teori, öz yeterliliğin eğitim, sağlık, spor, iş ve benzeri alanlarda insan davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu iddia etmektedir. Akademik olarak, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, başarıları ve davranışları üzerinde önemli bir rol oynar ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, mesleki becerileri için önemlidir (Klassen, Tze, Betts ve Gordon, 2011). Bandura öz-yeterliğin bireyin içinde var olan davranışlarını ortaya çıkarması ve yeni davranışlar oluşturmasında önemli olduğunu vurgular. Bireylerin bir görevi yerine getirmek için sergiledikleri davranış bireyin özyeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu davranış, sonuç beklentisi ve öz-yeterlik beklentisi olmak üzere iki boyutu içermektedir. Öz-yeterlik beklentisi bireyin bir performansı gerçekleştirebilme kapasitesine dair algısı iken, sonuç beklentisi ise bireyin bu davranışının sonucunda ortaya çıkacak olan muhtemel sonuca ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986).

a. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, 1950'li yıllarda davranışçı kurama eleştiri olarak Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Davranışçılık; bireylerin duygusal yönünü ve bilişsel öğeleri göz ardı ederek davranışsal olarak açıklamayı amaçlarken, sosyal bilişsel öğrenme kuramı bireylerin öğrendikleri davranışların çevreden ve model aldıkları kişilerden etkilendiğini vurgular. Bandura, Davranışçı kuramın öncülerinden kabul edilen Skinner'den etkilenmiştir. Davranışçılığa göre, insan davranışlarını içsel süreçler değil, dışsal çevre belirlediği için. Skinner, psikolojinin bir bilim olabilmesi için içsel ya da bilinçdışı süreçlerden çok gözlenebilir davranışların araştırılması gerektiğini savunmuştur. İnsan davranışları önceki koşullanmalarla bağlantılı olduğu için kişilik gelişiminin edimsel koşullanmayla ilişkili olduğunu savunmuştur. Skinner'ın pekiştireçlerin davranışlar üzerindeki etkisini ele alması, Bandura'nın düşünceleri üzerinde etkili olmuş, davranışın bilişsel ve kişisel yönlerine dikkat

çekmiş ve gözlem yoluyla öğrenmeyi ve öğrenmenin dolaylı bir süreç olduğunu vurgulamıştır (Yazgan ve Yerlikaya, 2016). Bu süreç dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı duygu ve dolaylı güdülenme şeklinde ifade edilmiştir. Bandura, Skinner'in sisteminde öne sürüldüğü gibi uyarıcı ile tepki veya davranış ile pekiştireç arasında doğrudan bir bağlantının olmadığını, uyarıcı ile tepki arasında aracı olarak kişinin bilişsel süreçlerinin olduğunu belirtmektedir. Modelin olumlu davranışlarının ödüllendirilmesi birey tarafından dolaylı pekiştirilirken, olumsuz davranışlarının cezalandırılması, bireyin benzer davranışlarda bulunmasını engellemektedir. Gözlemlenen bu davranışlar ve sonucunda modelin elde ettiği kazançlar, bireyi onu elde etmeye de güdüler.

Bandura (1994) bireyin özyeterlik kapasitesinin gelişmesi için bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreci gibi bazı psikolojik süreçlerden geçmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bilişsel süreçler, bireyin hedefini belirledikten sonra hedefe ulaşmak için izleyeceği yolu planlama sürecidir. Bireyin belirlediği hedefin zorluk derecesi sahip olduğu öz-yeterlik düzeyiyle doğru orantılıdır. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler kendileri için daha zorlu hedefler seçip hedefe ulaşma konusunda daha pozitif düşünce yapısına sahipken, özyeterliği düşük bireyler daha kolay hedefleri seçerek sürecin olumsuz yanlarına odaklanmaktadır. Motivasyonel süreçler ise bireyin başladığı işte ne denli başarılı olacağına dair olan inançlarını etkiler, dolayısıyla bireyin motivasyonunun düşük ya da yüksek olmasıyla yakından ilgilidir. Duyuşsal süreçlerde tıpkı motivasyonel süreçler gibi bireyin zor bir durumla karşılaştığında o durumla nasıl başa çıkacağıyla ilgili süreci kapsar. Seçim süreci ise bireylerin özyeterlik kapasitelerine göre günlük hayattaki çevrelerini ve yapacakları aktiviteleri belirleme sürecidir. Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar; a) benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler), b) başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller), c) bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna) ve d) bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar)'dır (Bandura, 1995). Tamamlanmış başarılı performanslar; daha önce yaşanan başarıların gelecekte de yaşanabileceği beklentisine işaret etmektedir. Dolaylı yaşantılar; gözlenen modelin başarısı ve başarısızlığı doğrultusunda kişinin de bunu

başarabileceği beklentisine girmesi anlamına gelmektedir. Sözel ikna; kişinin başarılı olup olamayacağı hakkında, diğer insanların destekleyici ya da cesaret düşürücü etkilerine karşılık gelmektedir. Fizyolojik ve duygusal durumlar; insanların kaygı ve endişe anlarında öz yeterlik duygusunun azalacağı, daha az gergin durumlarda ise bu inancın artacağı ile ilişkilidir (Bandura, 1994: 2). Duyguların öğretmenlerin hedeflerini etkilemesinin birkaç yolu vardır. Bunlar, öğretmenlerin seçtiği hedeflerdeki zorluk düzeyini, öğretimde olumlu duygular yaşama hedefini ve ustalık hedeflerinin benimsenmesini içerir.

10. Öğretmen Özyeterliği

Öğretmen özyeterliği, “öğretmenlerin en zor öğrenen ve güdülenen öğrencilerin öğrenmesine bile yardım edebileceklerine dair inançları” olarak tanımlanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmek için gerekli beceri, tutum ve bilgileri ifade etmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Klassen ve diğerlerine göre (2011), öğretmen öz-yeterliği, öğrenmeyi etkileyen temel motivasyon inançlarını ve bir öğretmenin mesleki tutumlarını ifade eder. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998) öz-yeterliği "olgunluğun eşliğinde olmak" olarak tanımlarken, Henson (2002) "ergen kaygısının ötesine geçmeye hazır olmak" olarak tanımlar (Klassen ve diğerleri, 2011). Öğretmen öz-yeterliği üzerine ilk araştırmalar, öğretmenlerin kendi davranışlarını kontrol edip edemeyeceklerine inanıp inanmadıklarını inceleyen araştırmalarla başlamıştır (Denham ve Michael, 1981). Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrenme için ellerinden gelenin en iyisini yapar, öğrencilerini destekler ve onların içsel motivasyonunu artıracak tüm önlemleri alırlar (O'Neill ve Stephenson, 2011). Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005), öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin problemlili öğrencilerle başa çıkmada daha sabırlı ve başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Betoret (2009) öz-yeterlik düzeyi düşük öğretmenlerin öğretimde ciddi sorunlar yaşadıklarını, iş doyumlarının düşük, iş streslerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Morris ve Usher (2011), yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin eğitimde daha geleneksel yöntemler kullandıklarını ve sınıfta oldukça kontrollü ve sert bir eğitim ortamı yaratma eğiliminde olduklarını bildirmiştir. Aynı sorunlarla Türkiye'de de karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, bir

öğretmenin sınıf içi davranışları ve tutumları ile yakından ilgilidir. Öğretmen duyguları da bu sürecin en büyük bileşeni konumundadır.

11. İlgili Araştırmalar

Yurt içi literatüre bakıldığında öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yurt dışı literatürüne bakıldığında Greenier vd. (2021) ve Yousefi vd.'nin (2022) öğretmen örneklemini üzerinde çalışma yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin Bandura (1997); Kavanaugh ve Bower (1995); Benzer (2011); Aytaç (2018); Babaoğlu ve Korkut (2010); Coşkun (2010); Ekici (2006); Eberle (2011); Denizoğlu (2008); Friedman ve Kass (2002); Güvenç (2011); Kihoro ve Wangari-Bunyi (2017); Saracaloğlu vd. (2012); Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001); Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu (2008); Gençtürk (2008); Say (2005); Aydemir (2019) ve Aslan ve Kalkan (2018) araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüğü ile sınıf yönetimine ilişkisine ilişkin çalışmalara bakıldığında ise Hargreaves (2000) ve Riley'in (2009) yaptığı çalışmalara ulaşılmıştır.

III. YÖNTEM

A. Araştırmanın Yöntemi

Aşağıda alt başlıklar halinde araştırmanın yöntemi evren örnekleme ve veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama araştırmalarından ilişkisel tarama araştırmalarını temel almaktadır. Tarama araştırmaları, eskiden ya da halen mevcut olan bir konuyu olduğu gibi tespit etmeyi amaç edinen araştırma modelidir. Çalışmada yer alan olay, kişi veya olgu, kendine has şartlar içerisinde ve var olduğu şekliyle açıklamaya çalışılır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Karasar, 2000). İlişkisel tarama araştırmaları betimleyici bir araştırma yöntemidir. Deneysel araştırma gibi pozitivist sosyal bilimler evreninde gelişmiştir. Bir durumu açıklamak için o durum ilgili fazla sayıda bilgi edinmek ihtiyacından dolayı tarama araştırmaları genelde fazla sayıda veriyi temel alarak gerçekleştirilir. Tarama araştırmasının bir başka özelliği de kapsayıcı yapıda olma durumudur. Örnek veriden ulaştığı istatistikleri temel alan evren ile ilgili genellemeler yapma yetisine sahiptir. Tarama yönteminin gayesi nesne yapılarının, toplulukların, kurumların, olayların tabiatını ve niteliklerini açıklamaktır. Bu çalışmada öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ile sınıf yönetimi öz-yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir.

2. Araştırmanın Evren Örnekleme

Bu çalışmanın evrenini öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreni Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesinde yer alan öğretmenlerdir. Örneklemin belirlenmesinde basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında öncelikle evren büyüklüğü MEB

istatistiklerinden yararlanarak belirlenmiş sonrasında ise örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre 2737 evren büyüklüğü için %95 güven düzeyi, %5 güven aralığında evreni temsil eden örneklem büyüklüğünün 350 kişi olması gerektiği hesaplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Süleymanpaşa ilçesinde çeşitli okul ve kademelerde öğretmenlik yapan 352 öğretmen oluşturmaktadır.

Çizelge 1. Örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımı

| Demografik Değişkenler | | f | % | \bar{x} | Ss |
|------------------------|---------------|-----|------|--------------------------|-----|
| Cinsiyet | Kadın | 201 | 61.1 | | |
| | Erkek | 128 | 38.9 | | |
| Eğitim Düzeyi | Önlisans | 2 | .6 | | |
| | Lisans | 262 | 79.6 | | |
| | Yüksek Lisans | 61 | 18.5 | | |
| | Doktora | 4 | 1.2 | | |
| Kadro | Kadrolu | 297 | 90.3 | | |
| | Sözleşmeli | 19 | 5.8 | | |
| | Ücretli | 13 | 4.0 | | |
| Branş | Sınıf/Okul Ö. | 98 | 29.8 | | |
| | Branş | 231 | 70.2 | | |
| Okul kademesi | Okul Öncesi | 35 | 10.6 | | |
| | İlkokul | 67 | 20.4 | | |
| | Ortaokul | 74 | 22.5 | | |
| | Lise | 153 | 46.5 | | |
| Kıdem | | | | 14.9 (1-39) ¹ | 7.4 |
| Sınıf Mevcudu | | | | 22.0 (5-35) | 6.1 |

¹ Parantez içinde verilen rakamlar en yüksek ve en düşük değerleri ifade etmektedir.

Yukarıdaki çizelge 1 de örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımı verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 201'i (%61.1) kadın, 128'i (%38.9) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. 262 öğretmen (%79.6) lisans, 61 öğretmen (18.5) yüksek lisans, 2 öğretmen (%.6) önlisans ve 4 öğretmen (%1.2) doktora mezunudur. Öğretmenlerin 297'si (%90.3) kadrolu, 19'u (%5.8) sözleşmeli 13'ü (%4) ise ücretli öğretmendir. Yine bu öğretmenlerin 98'i (%29.8) sınıf/ okul öncesi öğretmeni iken, 231'i (%70.2) branş öğretmenidir. Okul kademesine bakıldığında ise 35 (%10.6) okul öncesi, 67 (%20.4) ilkokul, 74 (%22.5) ortaokul, 153 (%46.5) lise öğretmeni araştırmaya katılmış olup, öğretmenlerin mesleki kıdemleri en düşük 1 yıl, en

yüksek 39 yıldır. Öğretmenlerin girdiği sınıfların mevcudu ise en düşük 5 öğrenci, en yüksek 35'tir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçeği kısa formu, Öğretmen Öz-yeterlik ölçeğinin Sınıf yönetimi öz-yeterliği alt boyutu ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Formu (DDGÖ-16), Gratz ve Roomer (2004) tarafından duygu düzenleme gücünün çeşitli yönlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için geliştirmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yiğit ve Guzey-Yiğit (2017) tarafından yapılmıştır. Duygu düzenleme güclüğü ölçeği 16 maddeden ve açıklık, amaçlar, dürtü, stratejiler ve kabul etmeme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek hemen hemen hiç (1), hemen hemen her zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları genel DERS-16 için .92, Açıklık için .84, Hedefler için .84, Dürtü için .87, Stratejiler için .87 ve Kabul etmeme için .78 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin beş faktörlü yapısının iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Yiğit & Guzey-Yiğit, 2017). Ölçeğin bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Çalışma kapsamında kullanılacak ikinci ölçek Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'dir. Ölçek Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilmiştir. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1-yetersiz, 3-çok az yeterli, 5-biraz yeterli, 7-oldukça yeterli, 9-çok yeterli olmak üzere derecenlendiren 9'lu likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .93, alt ölçekler için .81 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış ve ölçeğin üç faktörlü yapısının iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005). Ölçeğin bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir

4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama amacıyla Duygu Düzenleme Güçlüğü ölçeği kısa formu, Öğretmen Öz-yeterlik ölçeğinin Sınıf yönetimi öz-yeterliği alt boyutu ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler tek bir formda arkalı önlü yer alacak şekilde düzenlenip öğretmenlere bu şekilde dağıtılmıştır. Veri toplama sürecinde Tekirdağ'ın Süleymanpaşa ilçesinde yer alan farklı okul türünde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapmakta olan öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür. Veri toplama süreci sonucunda 352 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu verilerden 23 tanesi eksik doldurulma ya da uç veri olması nedeniyle veri setinin dışında bırakılmış, 329 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir. Veri setinin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış, ayrıca bu çalışma için ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile belirlenmiş ve elde edilen veriler Çizelge 2'de gösterilmiştir. Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması verilerin normal dağılımına kanıt teşkil etmektedir (Büyüköztürk, 2011, s.40). Ölçeklerin Cronbach alfa katsayılarının .70 ve üzerinde olması ölçek maddelerinin iç tutarlığının yüksek olduğunu, göstermektedir (Özyürek, Tarım, 2020, s.136).

Çizelge 2. Ölçeklerin normal dağılıma uygunluğuna ve güvenilirliğine ilişkin veriler

| Değişkenler | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) | İç tutarlık Cronbach alfa |
|---------------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------------|
| Duygu Düzenleme Güçlüğü (DERS toplam) | .72 | -.03 | .90 |
| Açıklık | .64 | .31 | .77 |
| Amaçlar | .58 | -.01 | .82 |
| Dürtüsellik | .81 | .27 | .79 |
| Stratejiler | .96 | .45 | .85 |
| Kabullenmeme | .91 | .22 | .77 |
| Sınıf Yönetimi Öz-yeterliği | -.40 | .62 | .90 |

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Düzenleyici etkilerin analizinde SPSS process uzantısı ile yapılmıştır (Hayes, 2018). Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki çizelge kullanılmıştır.

Çizelge 3. Sınıf yönetimi öz-yeterlik ve duygu düzenleme güçlüğü derecelendirme

| Sınıf Yönetimi Özyeterlik | | Duygu Düzenleme Güçlüğü (DERS) | |
|---------------------------|-----------------|--------------------------------|-----------------------|
| Ortalama | Derecelendirme | Ortalama | Derecelendirme |
| 1:00-1.88 | Yetersiz | 1.00-1.80 | Hemen hemen hiç |
| 1.89-2.77 | | 1.81- 2.60 | Bazen |
| 2.78-3.66 | Çok az yeterli | 2.61- 3.40 | Yaklaşık yarı yarıya |
| 3.67-4.55 | | 3.41- 4.20 | Çoğu zaman |
| 4.56-5.44 | Biraz yeterli | 4.21-5.00 | Hemen hemen her zaman |
| 5.45-6.33 | | | |
| 6.34-7.22 | Oldukça yeterli | | |
| 7.23-8.11 | | | |
| 8.12-9.00 | Çok yeterli | | |

IV. BULGULAR

A. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma alt problemleri dikkate alınarak sıralanmış ve başlıklandırılmıştır.

1. 1. ve 2. Alt probleme ilişkin bulgular

Ve Araştırmada öncelikle öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüğü (DERS) ve sınıf yönetimi öz-yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Bu amaçla ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Çizelge 4'te elde edilen veriler verilmiştir.

Çizelge 4. DERS ve Sınıf Yönetimi Öz-yeterliğine ilişkin betimleyici istatistikler

| Değişkenler | n | \bar{x} | Ss |
|-----------------------------|-----|-----------|-----|
| DERS | 329 | 1.83 | .53 |
| Açıklık | 329 | 1.70 | .58 |
| Amaçlar | 329 | 2.28 | .83 |
| Dürtüsellik | 329 | 1.73 | .63 |
| Stratejiler | 329 | 1.74 | .63 |
| Kabullenmeme | 329 | 1.71 | .63 |
| Sınıf Yönetimi Öz-yeterliği | 329 | 7.01 | .94 |

Öğretmenlerin DERS ölçeğine verdiği puanların ortalaması 1.83'tür. Bu ortalama sonucunda öğretmenlerin duygu düzenleme konusunda bazen sorun yaşadıkları görülmektedir. DERS ölçeğinin açıklık, amaçlar, dürtüsellik, stratejiler ve kabullenmeme olmak üzere beş tane alt boyutu vardır. Alt boyutlarda verilen puan ortalamalarına bakıldığında; açıklık 1.70, amaçlar 2.28, dürtüsellik 1.73, stratejiler 1.74, kabullenmeme 1.71'dir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin açıklık, dürtüsellik, stratejiler ve kabullenmeme boyutlarında neredeyse hiç güçlük yaşamazken, amaçlar boyutunda bazen güçlük yaşadığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterliğine verdikleri puanların ortalaması ise 7.01'dir. Bu ortalama

öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini oldukça yeterli olarak gördüklerini göstermektedir.

2. 3. Alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin cinsiyete, eğitim durumuna, branşa ve okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve tek yönlü Anova testi yapılmış sonuçlar Çizelge 5, 6, 7 ve 8’de verilmiştir.

Çizelge 5. DERS puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin T-testi sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | Ss | t | Df | P |
|--------------|----------|-----|-----------|-----|-------|-----|------|
| Açıklık | Kadın | 201 | 1.73 | .54 | 1.00 | 327 | .316 |
| | Erkek | 218 | 1.66 | .63 | | | |
| Amaçlar | Kadın | 201 | 2.30 | .83 | .64 | 327 | .517 |
| | Erkek | 128 | 2.24 | .81 | | | |
| Dürtüsellik | Kadın | 201 | 1.68 | .62 | -1.88 | 327 | .060 |
| | Erkek | 128 | 1.81 | .64 | | | |
| Stratejiler | Kadın | 201 | 1.75 | .61 | .13 | 327 | .893 |
| | Erkek | 128 | 1.74 | .65 | | | |
| Kabullenmeme | Kadın | 201 | 1.71 | .62 | -.06 | 327 | .948 |
| | Erkek | 128 | 1.71 | .65 | | | |
| DERS toplam | Kadın | 201 | 1.83 | .51 | -.05 | 327 | .955 |
| | Erkek | 128 | 1.83 | .55 | | | |

Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan analiz sonucunda tabloyu incelediğimizde , cinsiyet değişkenine göre DERS ölçeğinin hiçbir alt boyutu ile anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca ikisi ön lisans mezunudur, doktora mezunu olan ise dört öğretmen bulunmaktadır. Ön lisans ve doktora mezunu az sayıda öğretmen bulunmasından dolayı eğitim düzeyleri karşılaştırılırken ön lisans ve lisans mezunları bir kategoride yüksek lisans ve doktora mezunları bir başka kategoride birleştirilmiş ve analiz bu şekilde yapılmıştır. Çizelge 6’da analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 6. DERS puan ortalamalarının eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin T-testi sonuçları

| Eğitim Durumu | | n | \bar{x} | Ss | T | Df | P |
|---------------|-------------|-----|-----------|-----|------|-----|------|
| Açıklık | Önlisans, | 264 | 1.71 | .55 | .72 | 327 | .470 |
| | Lisans | | | | | | |
| Amaçlar | Lisans üstü | 65 | 1.66 | .66 | -.41 | 327 | .679 |
| | Önlisans, | 264 | 2.27 | .82 | | | |
| Dürtüsellik | Lisans | | | | 1.12 | 327 | .261 |
| | Lisans üstü | 65 | 2.32 | .87 | | | |
| Stratejiler | Önlisans, | 264 | 1.75 | .63 | .77 | 327 | .441 |
| | Lisans | | | | | | |
| Kabullenmeme | Lisans üstü | 65 | 1.69 | .70 | 1.30 | 327 | .192 |
| | Önlisans, | 264 | 1.73 | .63 | | | |
| DERS toplam | Lisans | | | | .81 | 327 | .419 |
| | Lisans üstü | 65 | 1.62 | .65 | | | |
| | Önlisans, | 264 | 1.84 | .51 | | | |
| | Lisans | | | | | | |
| | Lisans üstü | 65 | 1.78 | .59 | | | |

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin eğitim durumuna göre , DERS ölçeğinin hiçbir alt boyutu ile anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri branş açısından da karşılaştırılmıştır. Branş değişkeni ele alınırken okul öncesi ve sınıf öğretmenleri bir kategori bunun dışındaki öğretmenler diğer kategori olacak şekilde karşılaştırma yapılmıştır. Branş değişkeninde bu şekilde bir sınıflandırmaya gidilmesinin nedeni okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfın sorumluluğunu alarak öğretim yılı boyunca aynı sınıfla ilgilenmeleri, branş öğretmenlerinin ise birden fazla sınıfın dersine girmeleridir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. DERS puan ortalamalarının branşa göre farklılaşmasına ilişkin T-testi sonuçları

| Branş | | n | \bar{x} | Ss | T | Df | P |
|--------------|----------------------------|-----------|--------------|------------|------|-----|--------|
| Açıklık | Okul Ö., Sınıf | 98 | 1.79 | .53 | 1.79 | 327 | .074 |
| Amaçlar | Branş Okul Ö., Sınıf | 231 98 | 1.67 2.52 | .59 .77 | 3.40 | 327 | .001* |
| Dürtüsellik | Branş Okul Ö., Sınıf | 231 98 | 2.18 1.95 | .83 .64 | 4.14 | 327 | .000** |
| Stratejiler | Branş Okul Ö., Sınıf | 231 98 | 1.64 1.97 | .60 .58 | 4.40 | 327 | .000** |
| Kabullenmeme | Branş Okul Ö., Sınıf | 231 98 | 1.64 1.88 | .62 .60 | 3.14 | 327 | .002* |
| DERS toplam | Branş Okul Ö., Sınıf | 231 98 | 1.64 2.03 | .63 .49 | 4.55 | 327 | .000** |
| | Branş | 231 | 1.75 | .52 | | | |

*p<.005,
**p<.001

Çizelge incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre DERS ölçeğinin açıklık alt boyutu dışında bütün alt boyutları ve DERS toplamda ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında bütün alt boyutlarda ve DERS toplamda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okul öncesi sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek duygu düzenleme gücünü yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında ayrıca okul kademelerine göre öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin farklı olup olmadığı da incelenmiştir. Okul kademeleri arasındaki farkı test etmek için tek yönlü Anova analizi, farklılığın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Sonuçlar Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. DERS puan ortalamalarının okul kademesine göre farklılaşmasına ilişkin Tek yönlü ANOVA testi sonuçları

| | Kademe | n | \bar{x} | Ss | F | p | Fark (Tukey) |
|-------------|------------------|-----|-----------|-----|------|------------|-------------------|
| Açıklık | 1 Okul öncesi | 35 | 1.98 | .44 | 6.69 | .000* * | 1-4. 3-4. |
| | 2 İlkokul | 67 | 1.77 | .55 | | | |
| | 3 Ortaokul | 74 | 1.79 | .62 | | | |
| | 4 Lise | 153 | 1.57 | .56 | | | |
| | Toplam | 329 | 1.70 | .58 | | | |
| Amaçlar | 1 Okul öncesi | 35 | 2.58 | .75 | 3.08 | .028* | 1-4 |
| | 2 İlkokul | 67 | 2.37 | .82 | | | |
| | 3 Ortaokul | 74 | 2.32 | .81 | | | |
| | 4 Lise | 153 | 2.15 | .84 | | | |
| | Toplam | 329 | 2.28 | .83 | | | |
| Dürtüsellik | 1 Okul öncesi | 35 | 1.90 | .86 | 4.93 | .002* | 2-4 |
| | 2 İlkokul | 67 | 1.93 | .49 | | | |
| | 3 Ortaokul | 74 | 1.72 | .62 | | | |
| | 4 Lise | 153 | 1.61 | .60 | | | |
| | Toplam | 329 | 1.73 | .63 | | | |
| Stratejiler | 1 Okul öncesi | 35 | 2.00 | .65 | 5.96 | .001* | 1-4. 2-4 |
| | 2 İlkokul | 67 | 1.86 | .55 | | | |
| | 3 Ortaokul | 74 | 1.81 | .70 | | | |
| | 4 Lise | 153 | 1.60 | .58 | | | |
| | Toplam | 329 | 1.74 | .63 | | | |
| Kabullenme | 1 Okul öncesi | 35 | 2.09 | .71 | 6.20 | .000* * | 1-2. 1-3. 1-4. |
| | 2 İlkokul | 67 | 1.72 | .49 | | | |
| | 3 Ortaokul | 74 | 1.75 | .68 | | | |
| | 4 Lise | 153 | 1.59 | .62 | | | |
| | Toplam | 329 | 1.71 | .63 | | | |
| DERS toplam | 1 Okul öncesi | 35 | 2.10 | .58 | 7.61 | .000* * | 1-4. 2-4 |
| | 2 İlkokul | 67 | 1.93 | .43 | | | |
| | 3 Ortaokul | 74 | 1.87 | .57 | | | |
| | 4 Lise | 153 | 1.70 | .50 | | | |
| | Toplam | 329 | 1.83 | .53 | | | |

*p<.005, **p<.001

Yapılan analiz sonucunda, okul kademelerine göre öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri arasında Açıklık ($F_{(3,328)}=6.69$), Dürtüsellik ($F_{(3,328)}=4.93$), Stratejiler ($F_{(3,328)}=5.96$), Kabullenme ($F_{(3,328)}=6.20$) ve DERS toplamda ($F_{(3,328)}=7.61$) anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Açıklık alt boyutunda en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}=1.98$), en düşük ortalamaya ise lise öğretmenlerinin ($\bar{x}=1.57$) sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta gözlenen anlamlı fark, okul öncesi ile lise öğretmenleri ve orta okul ile lise öğretmenleri arasındadır.

Amaçlar alt boyutunda en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}=2.58$), en düşük ortalamaya ise lise öğretmenlerinin ($\bar{x}=2.15$) sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta gözlenen anlamlı fark, okul öncesi ile lise öğretmenleri arasındadır.

Dürtüsellik alt boyutunda en yüksek ortalamaya ilkokul öğretmenlerin ($\bar{x}=1.93$), en düşük ortalamaya ise lise öğretmenlerinin ($\bar{x}=1.61$) sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta gözlenen anlamlı fark, ilkokul ile lise öğretmenleri arasındadır.

Stratejiler alt boyutunda en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}=2.00$), en düşük ortalamaya ise lise öğretmenlerinin ($\bar{x}=1.60$) sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta gözlenen anlamlı fark, okul öncesi ile lise öğretmenleri ve ilkokul ile lise öğretmenleri arasındadır.

Kabullenmeme alt boyutunda en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}=2.09$), en düşük ortalamaya ise lise öğretmenlerinin ($\bar{x}=1.59$) sahip olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta gözlenen anlamlı fark, okul öncesi ile ilkokul, okul öncesi ile ortaokul ve okul öncesi ile lise öğretmenleri arasındadır.

DERS toplamda ise en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}=2.10$), en düşük ortalamaya ise lise öğretmenlerinin ($\bar{x}=1.70$) sahip olduğu görülmüştür. DERS toplamda gözlenen anlamlı fark, okul öncesi ile lise öğretmenleri ve ilkokul ile lise öğretmenleri arasındadır. Genel olarak analize bakıldığında okul kademesi yükseldikçe öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüğü puanlarının düştüğü görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak okul öncesi ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre duygularını düzenlemekte zorlandığını söylemek mümkündür.

3. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerinin cinsiyete, eğitim durumuna, branşa ve okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve tek yönlü Anova testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 9 ve 10'da verilmiştir.

Çizelge 9. Sınıf yönetimi öz-yeterlik puan ortalamalarının cinsiyet, eğitim durumuna ve branş değişkenlerine göre farklılaşmasına ilişkin T-testi sonuçları

| Değişkenler | | n | \bar{x} | Ss | T | Df | P |
|-----------------------|------------------|-----|-----------|-----|-------|-----|--------|
| Sınıf Y. Öz-yeterliği | Kadın | 201 | 7.02 | .91 | .01 | 327 | .99 |
| | Erkek | 128 | 7.02 | .97 | | | |
| Sınıf Y. Öz-yeterliği | Önlisans, Lisans | 264 | 6.94 | .97 | -3.31 | 327 | .001* |
| | Lisans üstü | 65 | 7.32 | .72 | | | |
| Sınıf Y. Öz-yeterliği | Okul Ö. Sınıf | 98 | 6.42 | .82 | -8.08 | 327 | .000** |
| | Branş | 231 | 7.26 | .87 | | | |

*p<.005,
**p<.001

Tabloyu incelediğimizde öğretmenlerin cinsiyetleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlikleri arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin ($\bar{x}= 7.02$) sınıf yönetimi öz-yeterlikleri aynıdır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre sınıf yönetimi öz-yeterliklerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ön lisans-lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{x}= 6.94$) lisans üstü düzeyde eğitim alan öğretmenlere göre ($\bar{x}= 7.32$) daha düşük öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin branşına göre sınıf yönetimi öz-yeterliklerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Branş öğretmenlerinin ($\bar{x}= 7.26$) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{x}= 6.42$) daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerinin okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Sınıf yönetimi öz-yeterliği puan ortalamalarının okul kademesine göre farklılaşmasına ilişkin Tek yönlü ANOVA testi sonuçları

| | Kademe | n | \bar{x} | Ss | F | p | Fark (Tukey) |
|----------------|---------------|-----|-----------|-----|-------|--------|----------------|
| Sınıf Yönetimi | 1 Okul öncesi | 35 | 6.15 | .70 | 25.32 | .000** | 1-3. 1-4. 2-3. |
| Öz-yeterliği | 2 İlkokul | 67 | 6.58 | .87 | | | 2-4. 3-4 |
| | 3 Ortaokul | 74 | 7.32 | .91 | | | |
| | 4 Lise | 153 | 7.25 | .83 | | | |
| | Toplam | 329 | 7.01 | .93 | | | |

*p<.005, **p<.001

Yapılan analiz sonucunda, okul kademelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliğinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Sınıf yönetimi öz-yeterliğinde en yüksek ortalamaya ortaokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=7.3294$), en düşük ortalamaya ise okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{x}=6.1536$) sahip olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi öz-yeterliğinde gözlenen anlamlı fark, okul öncesi öğretmenleri ile ortaokul ve lise, ilkokul öğretmenleri ile orta okul ve lise, ortaokul öğretmenleri ve lise öğretmenleri arasındadır.

4. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine kıdem ve ortalama sınıf mevcudu değişkenleride dahil edilmiştir.

Çizelge 11. Değişkenlerin ilişkisine ilişkin korelasyon tablosu

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|------------------------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Kıdem | | | | | | | | |
| Ort. Sınıf Mevcudu | .249** | | | | | | | |
| Açıklık | -.015 | .022 | | | | | | |
| Amaçlar | .053 | .114* | .331** | | | | | |
| Dürtüsellik | .046 | .134* | .283** | .568** | | | | |
| Stratejiler | .018 | .128* | .325** | .637** | .631** | | | |
| Kabullenmeme | -.012 | .083 | .333** | .506** | .614** | .667** | | |
| DERS toplam | .028 | .133* | .493** | .817** | .802** | .894** | .805** | |
| Sınıf Yön. Öz-yeterlik | .147** | -.105 | - | - | - | - | - | - |
| | | | .239** | .267** | .286** | .346** | .275** | .366** |

* $p > .05$, ** $p > .01$

Elde edilen veriler incelendiğinde kıdem değişkeninin DERS ölçeğinin toplam puanı ve alt puanları ile anlamlı ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Ortalama sınıf mevcudu değişkeninin DERS ölçeğinin toplam puanı ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiye ($p=.133$) sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. DERS ölçeğinin alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkeni ile ilişkisine bakıldığında ise kabullenmeme alt boyutu dışında bütün alt boyutlarla sınıf mevcudu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Sınıf yönetimi öz-yeterliği ile kıdem değişkeni arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($p=.147$) görülürken, sınıf mevcudu ile negatif yönde ilişki olduğu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu veriler öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerinin kıdemleri arttıkça arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin toplam DERS puanları ile sınıf yönetimi öz-yeterlikleri arasında ise negatif yönlü orta düzeyde ($p=-.366$) anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin duygu düzenlemede yaşadığı güçlük arttıkça sınıf yönetimi öz-yeterliklerinin düşmektedir. DERS ölçeğinin alt boyutları açısından bu ilişkiye bakıldığında, bütün alt boyutların sınıf yönetimi öz-yeterliği ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip oldukları gözlenmiştir.

5. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Duygu düzenleme gücünün alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliği üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. DERS alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliğine etkisi üzerine çoklu regresyon analizi

| Değişken | B | St _B | B | T | p | İkili r | Kısmi r |
|--------------|------|-----------------|------|-------|------|---------|---------|
| Sabit | 8.28 | .18 | - | 44.05 | .000 | - | - |
| Açıklık | -.20 | .09 | -.19 | -2.29 | .023 | -.24 | -.13 |
| Amaçlar | -.03 | .08 | -.02 | -.38 | .702 | -.27 | -.02 |
| Dürtüsellik | -.12 | .11 | -.08 | -1.11 | .266 | -.29 | -.06 |
| Stratejiler | -.33 | .12 | -.22 | -2.75 | .006 | -.35 | -.15 |
| Kabullenmeme | -.03 | .11 | -.02 | -.29 | .769 | -.28 | -.02 |

$R = .38$ $R^2 = .14$
 $F = 10.81$ $p = .000$

DERS alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliği ile ikili ve kısmi korelasyonları incelendiğinde DERS alt boyutlarından açıklık alt boyutu ile sınıf yönetimi öz-yeterliği arasında ilişkinin diğer değişkenler kontrol edilmeden önce -.24 iken diğer değişkenler kontrol edildiğinde -.13 olduğu, amaçlar alt boyutu ile sınıf yönetimi öz-yeterliği arasında ilişkinin diğer değişkenler kontrol edilmeden önce -.27 iken diğer değişkenler kontrol edildiğinde -.02 olduğu, dürtüsellik alt boyutu ile sınıf yönetimi öz-yeterliği arasında ilişkinin diğer değişkenler kontrol edilmeden önce -.29 iken diğer değişkenler kontrol edildiğinde -.06 olduğu, stratejiler ve kabullenmeme alt boyutları ile sınıf yönetimi öz-yeterliği arasında ilişkinin diğer değişkenler kontrol edilmeden önce -.35 ve -.28 iken diğer değişkenler kontrol edildikten sonra -.15 ve -.02 olduğu görülmüştür.

DERS ölçeğinin alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliği ile düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu ($R = .38$) ve DERS alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliğine ilişkin varyansın %14’ünü açıkladığı görülmüştür ($R^2 = .14$).

DERS alt boyutlarına ilişkin β (Standardize edilmiş regresyon katsayısı) katsayıları ve regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde açıklık ve stratejiler alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliğini anlamlı düzeyde yordadığı diğer alt boyutların etkisinin ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

V.SONUÇ

A. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde öncelikle, araştırma bulguları ilgili alan yazındaki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ardından araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen sonuç ve önerileri sunulmuştur.

1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma problemleri ile uyumlu olarak bu bölümde öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ve sınıf yönetimi öz-yeterlikleri düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve okul düzeyine göre duygu düzenleme güçlükleri, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve okul düzeyine göre sınıf yönetimi özyeterlikleri, öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki, öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin sınıf yönetimi öz-yeterliklerini yordaması, kıdem ve sınıf mevcudunun öğretmen özyeterliliği ve sınıf yönetimi öz yeterliliği üzerindeki etkisi hakkındaki bulgular tartışılmıştır.

a. 1 ve 2. Alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmanın birinci ve ikinci alt boyutları öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ve sınıf yönetimi öz-yeterlik düzeylerini içermektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin duygu düzenleme konusunda bazen güçlük yaşadıklarını, en çok ise duygu düzenleme güçlüğü'nün amaçlar alt boyutunda güçlük yaşadığını göstermiştir. Yousefi vd. (2022) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin zamanlarının yaklaşık yarısında duygu düzenleme güçlüğü yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Greenier vd. (2021) ise öğretmenlerin duygu düzenlemeleri üzerine çalışmıştır. Duygu düzenleme, duygu düzenleme, bir kişinin hedeflerine ulaşmak amacıyla duygularını değiştirmek, değerlendirmek veya kontrol etmek için geçirdiği içsel ve dışsal süreçler anlamına gelir (Thompson, 2008). Greenier vd

(2021) yaptıkları çalışma sorunucunda öğretmenlerin orta düzeyde duygu düzenleme yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu alt problem kapsamında ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik ortalamaları da incelenmiştir. Yapılan analizler öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaya paralel olarak, Benzer'in (2011) yaptığı çalışmada da öğretmen özyeterlik algısının oldukça yeterli düzeyde olması yapılan çalışmanın literatürü destekler biçimde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda alanyazında yapılan birçok araştırma (Aytaç, 2018; Babaoğlu ve Korkut, 2010; Coşkun, 2010; Ekici, 2006; Friedman ve Kass, 2002; Güvenç, 2011; Kihoro ve Wangari-Bunyi, 2017; Saracaloğlu vd., 2012; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu, 2008) da bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin özyeterlik algıları yüksek çıkmıştır. Aslan ve Kalkan (2018) öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yeterli görmelerinin pedagojik açıdan önemli olduğunu, bu sonucu öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin niteliğine ve kendilerini hizmet içinde geliştirme potansiyellerine dayandırmaktadır.

b. 3. Alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt boyutu cinsiyete, eğitim durumuna, branşa ve okul kademesine göre öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerini içermektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumları ile duygu düzenleme güçlükleri arasında bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre DERS ölçeğinin açıklık alt boyutu dışında bütün alt boyutları ve DERS toplamda ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında bütün alt boyutlarda ve DERS toplamda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okul öncesi sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek duygu düzenleme gücü yaşadıklarını göstermektedir. Okul kademeleri ile öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri arasında tüm alt boyutlar ve DERS toplamda anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda, açıklık alt boyutunda gözlemlenen anlamlı fark okul öncesi ve lise öğretmenleri ile ortaokul ve lise öğretmenleri arasında, amaçlar alt boyutunda fark okul öncesi

ve lise öğretmenleri arasında, dürtüsellik alt boyutunda fark ilkököl ve lise öğretmenleri arasında, strateji alt boyutunda fark okul öncesi ve lise öğretmenleri ile ilkököl ve lise öğretmenleri arasında, kabullenmeme alt boyutunda fark okul öncesi ile ilkököl, okul öncesi ile ortaokul ve okul öncesi ile lise öğretmenleri arasında, DERS toplamda gözlenen anlamlı fark, okul öncesi ile lise öğretmenleri ve ilkököl ile lise öğretmenleri arasındadır. Okul öncesi ve ilkökulda çalışan öğretmenler ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre duygularını düzenlemekte zorlanmaktadır. Yani okul kademesi yükseldikçe öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri azalmaktadır. Ancak Hargreaves'in (2000) araştırması, öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğretmenlerde sıklıkla duygular uyandırdığını ve ilköğretim yapısal olarak daha güçlü kişilerarası duygusal bağlara izin verdiği için ilkököl ortamının daha yüksek olumlu duygulara sahip olduğunu göstermiştir. İlköğretimdeki bu daha güçlü bağlar, bir bağlanma teorisi yaklaşımı uygulayan Riley'in (2009) Avustralya'daki çalışmasında da ortaya çıkarılmıştır. Ortaöğretim öğretmenleri ve öğrencileri arasındaki muhtemel daha zayıf bağların öğretmen duyguları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular mevcut çalışma sonucunun aksini göstermektedir.

c. 4. Alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmanın dördüncü altboyutu cinsiyete, eğitim durumuna, bransa ve okul kademesine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerini içermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlikleri arasında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak, cinsiyetin öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğretmen öz-yeterliği hakkında yapılan birçok araştırma (Benzer, 2011; Gençtürk ve Memiş, 2010; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Özerkan, 2007; Turcan, 2011; Üstüner vd., 2009; Zararsız, 2012) da bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca Gür, Çakıroğlu ve Çapa Aydın (2012) hiyerarşik regresyon analizi yapmıştır. Analiz sonuçları diğer çalışmaların sonuçlarına paralel olarak cinsiyetin, öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Denizoğlu (2008) sosyal yaşamda ve çalışma sahasında erkek ile kadın arasındaki farkın gittikçe kapanmasının cinsiyetin, öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmaması ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) araştırmalarında elde

ettikleri bulgu mevcut çalışmalardan farklı olarak erkek öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, Eberle (2011) ve Ekici (2006) ise araştırmalarında kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılara göre, erkek öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek çıkmasının nedeni, toplumun erkeklere atfettiği roller ve normlar iken kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek çıkmasının nedeni öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ilgi ve hoşgörü gibi özelliklerin daha çok kadınlarla ilişkilendirilmesidir. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerinde anlamlı fark bulunmuştur. Ön lisans-lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin lisans üstü düzeyde eğitim alan öğretmenlere göre daha düşük öz-yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Diğer araştırmacılar eğitim durumunda anlamlı bir fark bulamamıştır (Gençtük, 2008; Say, 2005; Aydemir, 2019). Analizler sonucunda öğretmenlerin branşına göre sınıf yönetimi öz-yeterliklerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Branş öğretmenlerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Aslan ve Kalkan'ın (2018) araştırma sonuçları da lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Hem ortaokul ve hem de lise öğretmenleri kendilerini “oldukça” düzeyinde yeterli algılamaktadırlar. Bununla birlikte lise öğretmenlerinin algı düzeyleri, ortaokulda çalışan meslektaşlarına kıyasla anlamlı bir biçimde farklılaşmakta ve lise öğretmenlerinin özyeterlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguyu, lise öğretmenlerinin öğrencilerini bir sonraki aşama olan ve hayatlarının dönüm noktası olarak kabul edilen üniversiteye hazırladıkları ve bu sürecin bir gereği olarak onlarla daha çok ilgilendikleri için ortaya koydukları duygusal emeğin ve iletişimin gereği olarak yorumlamışlardır. Aytaç'ta (2018) çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Ancak onun çalışma bulguları temel eğitim alanı öğretmenlerinin genel özyeterlik algılarının, branş öğretmenlerinin özyeterlik algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini sağlamada ve genel özyeterlik anlamında kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermiştir. Bunun sebebini de temel eğitim alanı öğretmenlerinin belirli bir dönem sürekli aynı sınıfa girmeleri ve dolayısıyla öğrencileri daha iyi tanımaları, öğrenciler ve dolayısıyla sınıf atmosferi aynı olduğu için sınıf yönetimini sağlamada kendilerini daha yetkin hissetmeleri

olarak ifade etmiştir. Nitekim Akça, Ulutaş ve Yabancı'nın (2018) araştırmalarında da öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Söz konusu araştırmada da temel eğitim alanı öğretmenlerinin özyeterlik algılarının diğer branşlara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Üstüner ve diğerleri (2009) ile Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) araştırmalarında ise öğretmenlerin özyeterlik algıları branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

d. 5. Alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt boyutu öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri ile sınıf yönetimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi içermektedir. Araştırmanın sonucunda kıdem değişkeninin DERS ölçeğinin toplam puanı ve alt puanları ile anlamlı ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Duygu düzenleme güçlüğü ile mesleki kıdem arasında bir ilişki yoktur. Ortalama sınıf mevcudu değişkeninin DERS ölçeğinin toplam puanı ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin duygu düzenleme güçlükleri de artmaktadır. Sınıf yönetimi öz-yeterliği ile kıdem değişkeni arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki görülürken, sınıf mevcudu ile negatif yönde ilişki olduğu ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterliklerinin kıdemleri arttıkça arttığını göstermektedir. İlgili alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değiştiğini ortaya koyan araştırmalar (Akça, Ulutaş ve Yabancı, 2018; Coşkun, 2010; Güvenç, 201; Karasu, 2018) bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazılarında öğretmenlerin özyeterlik algıları mesleki kıdem arttıkça artarken, bazılarında ise mesleki kıdem arttıkça azalmaktadır. Bunun yanı sıra, bu araştırma sonuçlarının tersine, öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişmediğini ortaya koyan araştırmalar (Ekici, 2006; Ercan, 2007; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Saracaloğlu vd., 2012; Üstüner vd., 2009; Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu, 2008) da mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin duygu düzenlemede yaşadığı güçlük arttıkça sınıf yönetimi öz-yeterlikleri düşmektedir. DERS ölçeğinin alt boyutları açısından bu ilişkiye bakıldığında, bütün alt boyutların sınıf yönetimi öz-yeterliği ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip oldukları gözlenmiştir.

Öğretmenler duygusal anlamda zorlandıklarında sınıf yönetiminde de zorlanmaktadır. Bazı araştırmacılar; öğretmen- öğrenme ortamı ve öğrenci katılımı (Roorda, Koomen, Spilled & Oort, 2011), öğrenci ilişkileri (Yan, Evans, Harvey, 2011), öğrenci duyguları (Meyer ve Turner, 2002), öğretmen kimliği (Beauchamp ve Thomas, 2009), ve öğretmenlerin belirsizliği ve değişimi yönetme becerisi (Kelchtermans, Ballet ve Piot, 2009) gibi öğretmen duyguları ile sınıf yaşamının çok çeşitli yönleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular sınıflarda öğretmen duygularının önemini ve sınıf yaşamı üzerindeki potansiyel etkilerini, öğretmenlerin duygularını düzenlemenin önemini farkında olduğunu ve duygularını düzenleme yeteneklerinin işteki etkililikleri ilgili olduğuna inandıkları (Sutton, 2004; Carson ve Templin, 2007) sonucuna ulaşmıştır.

e. 6.Alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmanın altıncı boyutu duygu düzenleme güçlüğü'nün alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliği üzerindeki etkisini içermektedir. DERS ölçeğinin alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliği ile düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu ve DERS alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliğine ilişkin varyansın %14'ünü açıkladığı görülmüştür. DERS alt boyutlarına ilişkin β (Standardize edilmiş regresyon katsayısı) katsayıları ve regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde açıklık ve stratejiler alt boyutlarının sınıf yönetimi öz-yeterliğini anlamlı düzeyde yordadığı diğer alt boyutların etkisinin ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

2. Öneriler

Bu bölümde uygulayıcı ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

a. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin sınıftaki ortalama öğrenci sayısı ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerin duygularını düzenlemeleri noktasında bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitim politikası geliştirenler sınıflarda bulunan öğrenci sayıları belirlenirken kalabalık sınıflardan uzak durmalıdır. Öğretmenlerin duygularının sınıf yönetimi öz-yeterliği üzerinde olumsuz etkilerinin olması nedeniyle

öğretmenlerin duygularını anlamaları ve yönetebilmeleri üzerine hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

b. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda puan ortalamalarına bakıldığında bütün alt boyutlarda ve DERS toplamda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okul öncesi sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek duyu düzenleme güçlüğü yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonucun altında yatan nedenler detaylı olarak araştırılmalıdır.

Analizler sonucunda öğretmenlerin branşına ve okul kademesine göre sınıf yönetimi öz-yeterliklerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Branş öğretmenlerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu konuda araştırmayı destekleyen ya da tam tersi yönde araştırmalar mevcuttur ancak tam olarak nedenleri bilimsel olarak ortaya konulmamıştır ve araştırılmaya muhtaçtır. Öğretmen duyguları üzerine yapılan araştırmanın çok az olması nedeniyle bu konuda farklı il örneklerinde de çalışılmalıdır. Ayrıca yine öğretmen duyguları üzerine nitel ve karma yöntemlerle de farklı araştırmalar yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

BANDURA, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control** Freeman, New York.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem.

CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In Berliner, D. C., and Calfee, R. C. (eds.), **Handbook of Educational Psychology**, Macmillan, New York.

DIAMOND, A. (1991). Guidelines for the Study of Brain-Behavior Relationships During Development. In H. S. LEVİN, H. M. EISENBERG, & A. L. BENTON (Eds.), **Frontal Lobe Function and Dysfunction**, New York, Oxford University Press.

EMMER, E. T. (1994a). **Teacher Emotions and the Annual Meeting of the American Educational Association**, New Orleans, LA.

FRENZEL, A. C., STEPHENS, E. J. (2013). Emotions. In N. C. Hall, , T. Goetz (Eds.), **Emotion, Motivation and Self-Regulation: A Handbook for Teachers**, Bingley, UK: Emerald.

FRIJDA, N. H. (1986). **The Emotions**, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

FRIJDA, N.H. (2009). Mood. In D. Sander , KR Scherer (Eds.), **The Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences**, New York: Oxford University Press.

GARDNER, H. (1987). **The Mind's New Science**, Basic Books, New York.

GOETZ, T., ZIRNGIBL, A., PEKRUN, R., & HALL, N. C. (2003). Emotions, Learning and Achievement from an Educational-Psychological

Perspective. In P. Mayring & C. v. Rhoeneck (Eds.), **Learning Emotions. The Influence of Affective Factors on Classroom Learning**, Frankfurt: Peter Lang.

GOLEMAN, D. (1998). **Working with Emotional Intelligence**, New York: Bantam Books.

GROSS, J. J. (Ed.). (2013). **Handbook of Emotion Regulation**, Guilford Publications.

GROSS, J. J., RICHARDS, J. M., JOHN, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, , J. N. Hughes (Eds.), **Emotion Regulation in Families: Pathways to Dysfunction and Health** , Washington, DC: American Psychological Association.

GROSS, J.J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones , L. F. Barrett (Eds.), **Handbook of emotions**, New York, NY: Guilford.

GROSS, J.J., THOMPSON, R.A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations, In J.J. Gross (Ed.), **Handbook of Emotion Regulation**, New York: Guilford Press.

GÜRBÜZ, S. (2019). **Sosyal Bilimlerde Aracı, Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri**, Ankara: Seçkin.

HAVILAND, J.M. & KAHLBAUGH, P. (1993). Emotion and Identity. In M. Lewis & J.M. Haviland (eds), **Handbook of Emotions**, New York, The Guilford Press.

HAYES, A. F. (2018). **Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis: A Regression Based Approach**, Second Edition, New York/London: The Guilford Press.

HUBERMAN, M. (1993). **The Lives of Teachers**, London, NewYork: Cassell and Teachers College Press.

KELLER, M.M., FRENZEL, A.C., GOETZ, T., PEKRUN, R., & HENSLEY, L.(2014). Exploring Teacher Emotions: A Literature Review And An Experience Sampling Study, In P.W. RICHARDSON, S. KARABENICK, & H.M.G. WATT (Eds.), **Teacher Motivation: Theory and Practice**, New York: Routledge.

- LAZARUS, R.S. (1991). **Emotion and Adaptation**, Oxford, UK: Oxford University Press.
- LEWIS, M., HAVILAND, J. M. (Eds.). (1993). **Handbook of Emotions**, New York: Guilford Press.
- NIAS, J. (1989). **Primary Teachers Talking: A Study of Teaching and Work**, London: Routledge.
- NIAS, J. (1993). **Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In R.G. Burgess (Ed), Educational Research and Evaluation: for Policy and Practice?**, London, The Falmer Press.
- NIAS, J. (1999). Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability and Strength. In R. VANDENBERGHE & A. HUBERMAN (eds), **Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice**, Cambridge, Cambridge University Press.
- NIAS, J. (1989). **Primary Teachers Talking: A study of Teaching as a Work**, Routledge, London.
- OATLEY, K., and JENKINS, J. M. (1996). **Understanding Emotions**, Blackwell, Cambridge, M.A.
- ÖZYÜREK, R., TARIM, K. (2020). **Psikolojik Danışmada İstatistik ve IBM SPSS Uygulamaları**, Ankara: Pegem.
- PARROTT, W. G. (1993). Beyond Hedonism: Motives for Inhibiting Good Moods and for Maintaining Bad Moods, In D. M. Wegner ,]. W. Pennebaker (Eds.), **Handbook of Mental Control**, Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- RICHARDSON, V. (1996). The Role Of Attitudes And Beliefs in Learning To Teach. in Sikula, J., Buttery, T. J., and Guyton, E. (eds.), **Handbook of Research on Teacher Education**, 2nd edn., Simon and Schuster, New York.
- RICHARDSON, V. (ed.). (2001). **Handbook of Research on Teaching**, 4th edn., American Educational Research Association, Washington, DC.

- SCHERER, K. R. (1984a) On the Nature and Function of Emotion: A Component Process Approach, in K.R. Scherer and P. Ekman (eds) **Approaches to Emotion**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHERER, K. R. (2001). Appraisal Considered as a Process of Multilevel Sequential Checking, In K. R. Scherer, A. Schorr , T. Johnstone (Eds.), **Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research**, New York, NY, US: Oxford University Press.
- SCHERER, K.R. (2004b). Feelings Integrate the Central Representation of Appraisal Driven Response Organization in Emotion, in A.S.R. Manstead, N.H. Frijda and A.H. Fischer (eds) **Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium**, Cambridge: Cambridge University Press.
- SUTTON, R. (2007). Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation, In P. A. Schutz , R. Pekrun (Eds.), **Emotion in Education**, San Diego, CA: Academic Press.
- SUTTON, R. E. (2000a). **The Emotional Experiences of Teachers**, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- SUTTON, R. E., HARPER, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation, In L. J. Saha , A. G. Dworkin (Eds.), **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**, New York, NY: Springer.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Belief, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Orleans.
- WALLER, W. W. (1932). **Sociology of Teaching**, Wiley, New York.
- WOODS, P. & JEFFREY, B. (1996). **Teachable Moments**, Buckingham, Open University Press.
- WOOLFOLK HOY, A. W., & WEINSTEIN, C. S. (2006). Student And Teacher Perspectives on Classroom Management, In C. M. EVERTSON & C. S. WEINSTEIN (Eds.), **Handbook of Classroom Management:**

Research, Practice, and Contemporary Issues, Mahwah, NJ, Erlbaum.

DERGİLER

- AKCA, F., ULUTAS, E., & YABANCI, C. (2018). "Investigation of Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Locus of Control and Intercultural Sensitivities from the Perspective of Individual Differences", **Journal of Education and Learning**, cilt 7, sayı 3, ss. 219-232.
- ASLAN, M., & H. KALKAN (2018). "Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analizi", **Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 8, sayı 16, ss. 477-493.
- ASLAN, M., KALKAN, H. (2018). "Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analizi", **Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 8, sayı 16, ss. 477-493.
- AYAZ, A., & KARACAN ÖZDEMİR, N. (2021). "A Case Study of a Turkish Vocational High School, and the Challenges for Teachers", **Journal of Vocational Education & Training**, ss. 1-20.
- AYTAÇ, A. (2018). " Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Academy Journal of Educational Sciences**, cilt 2, sayı 1, ss. 29-41.
- BANDURA, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", **Psychological Review**, sayı 84, ss. 194–215.
- BANDURA, A. (1993). " Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning", **Educational Psychologist**, cilt 28, sayı 2, ss. 117–148.
- CHANG, M. L. (2009). "An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers", **Educational Psychology Review**, cilt 21, sayı 3, ss. 193-218.
- ÇAPA, Y., ÇAKIROĞLU, J. ve SARIKAYA, H. (2005). "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Eğilim ve Bilim**, cilt 10, sayı 117, ss. 74-81.

- EKİCİ, G. (2006). “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma”, **Eğitim Araştırmaları**, cilt 6, sayı 24, ss. 87-96.
- EMMER, E. T. (1994b). “Toward an Understanding of Discipline”, **Teach. Educ.**, sayı 6, ss. 65-69.
- EMMER, E. T., and STOUGH, L. M. (2001). “Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology with Implications for Teacher Education”, **Educational Psychology**, sayı 36 , ss. 103-112.
- FRENZEL, A. C, BECKER-KURZ, B., PEKRUN, R. , GOETZ, T. (2015). “Teaching This Class Drives Me Nuts! - Examining the Person and Context Specificity of Teacher Emotions”, **Plos One**, cilt 10, sayı 6.
- FRENZEL, A. C., GOETZ, T., LUDTKE, O., PEKRUN, R., , SUTTON, R. (2009). “Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship between Teacher and Student Enjoyment”, **Journal of Educational Psychology**, sayı 101, ss. 705–716.
- FRENZEL, A., , REINHARD PEKRUN A. , THOMAS GOETZ, B. C., LIA M., DANIELS, D., TRACY, L., DURKSEN, E., BETTY BECKER-KURZ, A., KLASSEN, R. M. (2016). “Measuring Teachers’ Enjoyment, Anger, and Anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES)”, **System**, sayı 46, ss. 148-163.
- FRIED, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom, **Australian Journal of Teacher Education**, cilt 36, sayı 3.
- FRIED, L., MANSFIELD, C., DOBOZY, E. (2015). “Teacher Emotion Research: Introducing a Conceptual Model to Guide Future Research”, **Issues in Educational Research**, cilt 25, sayı 4, ss. 415–441.
- FRIJDA, N.H. (1987). “Emotion, Cognitive Structure, and Action Tendency”, **Cognition and Emotion**, sayı 1, ss. 115-143.

- GENÇTÜRK, A., & MEMİŞ, A. (2010). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi", **İlköğretim Online**, cilt 9, sayı 3, ss. 1037-1054.
- GIBSON, S., & DEMBO, M. (1984). "Teacher Efficacy: A Construct Validation", **Journal of Educational Psychology**, sayı 76, ss. 569-582.
- GIBSON, S. & DEMBO, M. (1984). "Teacher Efficacy: A construct Validation", **Journal of Educational Psychology**, 76(4), 569–582.
- GOETZ, T., FRENZEL, A. C., PEKRUN, R., HALL, N. C., & LUDTKE, O. (2007). "Between and Withindomain Relations of Students' Academic Emotions", **Journal Of Educational Psychology**, cilt 99, sayı 4, ss. 715-733.
- GOETZ, T., FRENZEL, A. C., STOEGER, H., & HALL, N. C. (2010). "Antecedents of Everyday Positive Emotions: An Experience Sampling Analysis", **Motivation & Emotion**, cilt 34, sayı 1, ss. 49-62.
- GOETZ, T., LUDTKE, O., NETT, U. E., KELLER, M. M., & LIPNEVICH, A. A. (2013). "Characteristics of Teaching and Students' Emotions in the Classroom: Investigating Differences Across Domains", **Contemporary Educational Psychology**, cilt 38, sayı 4.
- GOLBY, M. (1996)." Teachers' Emotions: an Illustrated Discussion", **Cambridge Journal of Education**, sayı 26, ss. 423–434.
- GREENIER, V., DERAKHSHAN, A., & FATHI, J. (2021). "Emotion Regulation and Psychological Well-Being in Teacher Work Engagement: A Case of British and Iranian English Language Teacher", **System**, sayı 97, ss. 102-446.
- GROSS, J. J. (1998a). "Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology", **Journal of Personality and Social Psychology**, sayı 74, ss. 224-237.

- GROSS, J. J. (1998b). "The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review", **Review of General Psychology**, sayı 2, ss. 271–299.
- GROSS, J. J. (1999). "Emotion Regulation: Past, Present, Future", **Cognition and Emotion**, sayı 13, ss. 551–573.
- GROSS, J. J. (2002). "Emotion Regulation: Affective, Cognitive and Social Consequences", **Psychophysiology**, sayı 39, ss. 281-291.
- GROSS, J. J. (2015). "Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects", **Psychological Inquiry**, cilt 26, sayı 1, ss. 1-26.
- GROSS, J. J., LEVENSON, R. W. (1997). "Hiding feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion", **Journal of Abnormal Psychology**, sayı 106, ss. 95-103.
- GROSS, J., JOHN, O. P. (2003). "Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being", **Journal of Personality and Social Psychology**, sayı 85, ss. 348 - 362.
- GROSS, J.J. (2001). "Emotion Regulation in Adulthood: Timing Is Everything", **Current Directions in Psychological Science**, sayı 10, ss. 214-219.
- GUSKEY, T.G. & PASSARO, P.D. (1994)." Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions", **American Educational Research Journal**, sayı 31, ss. 627–643.
- HAGENAUER, G., VOLET, S. E. (2014). "I Don't Hide My Feelings, Even Though I Try To": Insight into Teacher Educator Emotion Display, **The Australian Educational Researcher**, cilt 41, sayı 3, ss. 261-281.
- HARGREAVES, A. (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional Learning", **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, cilt 6, sayı 2, ss. 151-182.
- ISENBARGER, L., ZEMBYLAS, M. (2006). "The Emotional Labour of Caring and Teaching", **Teaching and Teacher Education**, sayı 22, 120-134.

- KAÇAR, T. & BEYÇIOĞLU, K. (2017). “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları”, **İlköğretim Online** , cilt 16, sayı 4 , ss. 1753-1767 .
- KAPLAN, A., and MAEHR, M. L. (1999).” Achievement Goals and Student Well-Being”, **Contemp. Educ. Psychol.**, sayı 24, ss. 330-358.
- KAPLAN, A., GHEEN, M., and MIDGLEY, C. (2002). “Classroom Goal Structure and Student Disruptive Behavior”, **Br. J. Educ. Psychol.**, sayı 72, ss. 191-211.
- KELLER, M. M., HOY, A. W., GOETZ, T., & FRENZEL, A. C. (2016). “Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct”, **Educational Psychology Review**, cilt 28, ss. 743-769.
- KIM, J. M., CASTAÑEDA-PRIEGO, R., LIU, Y., & WAGNER, N. J. (2011). “On The Importance of Thermodynamic Self-Consistency for Calculating Clusterlike Pair Correlations in Hard-Core Double Yukawa Fluids”, **The Journal of Chemical Physics**, cilt 134, sayı 6.
- KLASSEN, R.M., & CHIU, M.M.(2011). “The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress and Teaching Context”, **Contemporary Educational Psychology**, sayı 36, ss. 114–129.
- 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**, sayı 104, ss. 150–165.
- KORKUT, K. & BABAOĞLAN, E. (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları” , **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi** , cilt 8, sayı 16, ss. 269-281 .
- KORKUT, K., & BABAOĞLAN, E. (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları”, **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**, cilt 8, sayı 16, ss. 269-281.
- LASKY, S. (2000). “The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions”, **Teach. Teacher Educ.**, sayı 16, ss. 843-860.

- MEYER, D. K., and HIRNER, J. C. (2002). "Discovering Emotion in Classroom Motivation Research", **Educ. Psychol.**, sayı 31, ss. 107-1.
- NIAS, J. (1996). "Thinking about Feeling: The Emotion of Teaching", **Cambridge J. Education**, sayı 26, ss. 293-306.
- PEKRUN, R. (2006). "The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, And Implications For Educational Research and Practice", **Educational Psychology Review**, cilt 18, sayı 4 , ss. 315-341.
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W., & PERRY, R. P. (2002). "Academic Emotions in Students' SelfRegulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research", **Educational Psychologist**, cilt 37, sayı 2, ss. 91-105.
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W., and PERRY, R. P. (2002). "Academic Emotions in Students' Self Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research", **Educ. Psychol.**, sayı 37, ss. 91-10.
- PUTNAM, R., and BORKO, H. (2000). "What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning?", **Educ. Researcher**, cilt 29, sayı 1, ss. 4-15.
- SCHERER, K. R. (1982) Emotion as a Process: Function, Origin, and Regulation, **Social Science Information**, sayı 21, ss. 555–70.
- SCHERER, K. R. (2005). "What Are Emotions? And How Can They Be Measured?", **Social Science Information**, cilt 44, sayı 4, ss. 693-727.
- SUTTON, R. (2005). "Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research", **The Clearing House**, cilt 78, sayı 5, ss. 229-234.
- SUTTON, R. E. (2004). Emotional Regulation Goals and Strategies of Teachers, **Social Psychology of Education**, sayı 7, ss.379–398.
- SUTTON, R. E., MUDREY-CAMINO, R., KNIGHT, C. C. (2009). "Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management", **Theory into Practice**, sayı 48, ss. 130–137.

- SUTTON, R. E., WHEATLEY, K. F. (2003). "Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research", **Educational Psychology Review**, sayı 15, ss. 327–358.
- THOMPSON, R. A. (1994). "Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition", **Monographs of the Society for Research in Child Development**, ss. 25-52.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Concept", **Teaching and Teacher Education**, cilt 17, ss. 785–805.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. & HOY, W. K. (1998). "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure", **Review of Educational Research**, cilt 68, sayı 2, ss. 202–248.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., and HOY, W. (1998). "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure", **Rev. Educ. Res.**, sayı 68, ss. 202-248.
- TURNER, J. C., MIDGLEY, C., MEYER, D. K., GHEEN, M., ANDERMAN, E. M., KANG, Y., & PATRICK, H. (2002). "The Classroom Environment and Students' Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: A Multimethod Study", **Journal of Educational Psychology**, cilt 94, sayı 1, ss. 88.
- ÜSTÜNER, M., DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M. & ÖZER, N. (2009). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 9, sayı 17, ss. 1-16.
- YILMAZ, K. & ÇOKLUK-BÖKEOĞLU, Ö. (2008). "Primary School Teachers' Belief of Efficacy", **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences**, cilt: 41 Sayı: 2, ss. 143 – 167.
- YİĞİT, İ., & GUZEY YİĞİT, M. (2019). "Psychometric Properties of Turkish Version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16)", **Current Psychology**, sayı 38, ss. 1503-1511.
- YOUSEFI, N., MORADI-JOZ, R., & EYNI, S. (2022). "Developing Causal Model of Occupational Stress for English Language Teachers Based

on Ambiguity Tolerance and Difficulty in Emotion Regulation: The Mediating Role of Marital Conflict”, **Current Psychology**, ss. 1-9.

ZEMBYLAS, M. (2002). ‘‘Structures of Feeling’ In Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules’’, **Educational Theory**, sayı 52, ss. 187-208.

TEZLER

AYDEMİR, S. (2019). ‘‘Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişki’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

AYDIN, M. (2018). ‘‘Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin Araştırılması’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BENNIK, E. (2015). ‘‘Every Dark Cloud Has a Colored Lining: The Relation Between Positive And Negative Affect and Reactivity to Positive and Negative Events’’, Groningen, University of Groningen.

DENİZOĞLU, P. (2008). ‘‘Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi’’ (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EKİNCİ, Y. (2006).’’ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) , Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

ERCAN, S. (2007). ‘‘Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması: Uşak İli Örneği ’’. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

PEKRUN, R., GOETZ, T., & FRENZEL, A. C. (2005).’’ Academic Emotions Questionnaire (AEQ) - User’s Manual’’, Department of Psychology, University of Munich.

SAY, M. (2005). "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları",
(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek-1 Ölçek

Ek-2 Etik Kurul Kararı

Ek-3 Araştırma izni

Ek-1 Ölçek

Duygu Düzenleme G cl g   l eği-Kısa Form (DDGÖ-16)

Aşağıdaki ifadelerin size ne sıklıkla uyduğunu, her ifadenin yanında yer alan 5 dereceli  lcek üzerinden değerlendiriniz. Her bir ifadenin altındaki 5 noktalı  lcekten, size uygunluk yüzdesini de dikkate alarak, yalnızca bir tek rakamı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

| | Hemen hemen hiç (% 0-10) | Bazen (% 11-35) | Yaklaşık Yarı yarıya (% 36-65) | oğu zaman (% 66-90) | Hemen hemen her zaman (% 91-100) |
|--|--------------------------|-----------------|--------------------------------|----------------------|----------------------------------|
| 1. Duyularıma bir anlam vermekte zorlanırım. | | | | | |
| 2. Ne hissettiğim konusunda karmaşa yaşarım. | | | | | |
| 3. Kendimi kötü hissettiğimde işlerimi bitirmekte zorlanırım. | | | | | |
| 4. Kendimi kötü hissettiğimde kontrolden ıkarım. | | | | | |
| 5. Kendimi kötü hissettiğimde uzun süre böyle kalacağına inanırım. | | | | | |
| 6. Kendimi kötü hissetmenin yoğun depresif duyguyla sonuçlanacağına inanırım. | | | | | |
| 7. Kendimi kötü hissederken başka Őeylere odaklanmakta zorlanırım. | | | | | |
| 8. Kendimi kötü hissederken kontrolden çıktığım korkusu yaşarım. | | | | | |
| 9. Kendimi kötü hissettiğimde bu duygumdan dolayı kendimden utanırım. | | | | | |
| 10. Kendimi kötü hissettiğimde zayıf biri olduğum duygusuna kapılırım. | | | | | |
| 11. Kendimi kötü hissettiğimde davranışlarımı kontrol etmekte zorlanırım. | | | | | |
| 12. Kendimi kötü hissettiğimde daha iyi hissetmem için yapabileceğim hiçbir Şey olmadığına inanırım. | | | | | |
| 13. Kendimi kötü hissettiğimde böyle hissettiğim için kendimden rahatsız olurum. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 14. Kendimi kötü hissettiğimde kendimle ilgili olarak çok fazla endişelenmeye başlarım. | | | | | |
| 15. Kendimi kötü hissettiğimde başka bir şey düşünmekte zorlanırım. | | | | | |
| 16. Kendimi kötü hissettiğimde duygularım dayanılmaz olur. | | | | | |

Ölçeğin puanlaması:

Ölçekte ters kodlanan madde yoktur. Aşağıda alt boyutlarda yer alan maddeleri görebilirsiniz. Ayrıca, ölçeğin toplam puanı da kullanılmakta ve yüksek puanlar, duyu düzenleme güçlüğünün fazla olduğuna işaret etmektedir.

Alt Boyutlar:

Açıklık: 1, 2

Amaçlar: 3, 7 ve 15

Dürtü: 4, 8 ve 11

Stratejiler: 5, 6, 12, 14 ve 16

Kabul Etmeme: 9, 10 ve 13

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

| ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ | | yetersiz | çok az yeterli | biraz yeterli | oldukça yeterli | çok yeterli | | | | |
|-----------------------------------|---|----------|----------------|---------------|-----------------|-------------|---|---|---|---|
| 1. | Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 2. | Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 3. | Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 4. | Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 5. | Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6. | Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 7. | Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 8. | Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 9. | Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10. | Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 11. | Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 12. | Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 13. | Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 14. | Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 15. | Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 16. | Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 17. | Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 18. | Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 19. | Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 20. | Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 21. | Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 22. | Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 23. | Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 24. | Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Ek-2 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.11.2022-69880



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı : E-45379966-050.06.04-69880
Konu : 24.11.2022 Tarihli 2022-10 Sayılı Etik
Kurul Kararı Hk.

DAĞITIM YERLERİNE

24.11.2022 tarihinde gerçekleşen 2022-10 sayılı Eğitim Bilimleri Etik Kurulu komisyon kararı ekte sunulmaktadır.

Arş. Gör. Baran KİLER
Kurul Sekreteri

Ek:2022-10 EBK KARAR (4 Sayfa)

Dağıtım:
Sayın Prof. Dr. Erkan IŞIK (Eğitim Bilimleri
Etik Kurulu - Kurul Başkanı)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Başkanlığı - Bölüm Başkanı)
Sayın Gülşah DURMUŞ (Türkçe
Öğretmenliği Program Başkanlığı - Öğretim
Üyesi)
Sayın Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK (Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık Program
Başkanlığı - Program Başkanı)
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KINIK
TOPALSAN (Sınıf Öğretmenliği Program
Başkanlığı - Öğretim Üyesi)
Sayın Büşra KIRAL (İlköğretim Matematik
Öğretmenliği Program Başkanlığı - Araştırma
Görevlisi)
Sayın Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK (Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Başkanlığı - Öğretim Üyesi)
Sayın Vildan SARUHAN (Rehberlik ve

Belge Doğrulama Kodu : BSM485VDT2 Pin Kodu : 75262

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beyoğlu Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keşif Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Baran KİLER

Unvanı : Kurul Sekreteri

Tel No : 4441428

Ek-3 Araştırma izni



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43996270-44-70004920
Konu : Araştırma İzni (İmran GİRGIN)

07/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğünün 18.01.2023 tarih ve 74986 sayılı yazısı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Y2112.490002 numaralı Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi İmran GİRGIN'ın "Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Güçlükleri İle Sınıf Yönetimi Özyeterliği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket uygulamasının, İlimiz Süleymanpaşa ilçesine bağlı ekli listede belirtilen Resmi/Özel İlkokul, Ortaokul ve Liselerdeki öğretmenlere yönelik anket uygulama isteği, yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Süleymanpaşa İlçesi Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 31.01.2023 tarih ve 69616619 sayılı yazısı ile uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul/kurum müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllü Resmi/Özel İlkokul, Ortaokul ve Liselerdeki öğretmenlere yönelik **Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine** göre gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarımıza arz ederim.

Gürcan AYVAZ
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Ersan ULUSAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Asalet KARABULUT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)

Adres : 100.Yıl Mh. İnci Sk. No:15 (Dahili 148)

Telefon No : 0 (282) 261 20 11
E-Posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Serdar KAHRAMAN Strateji Geliştirme Birimi
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: [tekirdag.meb.gov.tr](https://www.tekirdag.meb.gov.tr) Faks:2822618722



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **6081-0a81-32d7-b621-80ab** kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: İmran GİRĞİN

Unvanı : Öğretmen

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Öğrenim Durumu: Yüksek Lisans

| Derece | Bölüm/Program | Üniversite | Yıl |
|---------------|------------------------|--|------|
| Lisans | İngilizce Öğretmenliği | Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi | 2015 |
| Yüksek Lisans | Eğitim Yönetimi | İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Enstitüsü | 2023 |

Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK