T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YETKİNLİK DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ŞEMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mehmet POLATOĞLU

DANIŞMAN
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

EĞİTİM BİLİMLERİ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

İSTANBUL

Kasım, 2019

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YETKİNLİK DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ŞEMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mehmet POLATOĞLU

DANIŞMAN
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

EĞİTİM BİLİMLERİ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

İSTANBUL
Kasım, 2019

ÖNSÖZ

Sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyleri ile duygusal şemaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıklar ve tanım yer almaktadır. İkinci bölümde konu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde ise sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Araştırmanın öğretmen yetkinlikleri ile duygusal şemalar konusunda araştırma yapanlara ve sınıf öğretmenlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca ve bu araştırmada bana yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. İrfan Erdoğan'a; araştırmanın her aşamasında yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Mehmet POLATOĞLU

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YETKİNLİK DÜZEYLERİ İLE DUYGUSAL ŞEMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyleri ile duygusal şemaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden İlişkisel Tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Asya yakasında devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, tesadüfî örnekleme modeli kullanılarak belirlenen beş ilçedeki yirmi okulda görev yapan 203 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Leahy Duygusal Şema Ölçeği, Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ilkokul öğretmenlerinin öğretmen yetkinlik düzeyleri ile duygusal şemalar arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Demografik bilgiler ile ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öğretim becerisi yetkinliği ile kontrol edilmezlik ve duygulardan kaçınma şemaları arasında; motivasyon yetkinliği ile hisleri kabul şeması arasında; yönlendirme yetkinliği ile hisleri kabul ve kontrol edilmezlik şemaları arasında; davranış yönetimi yetkinliği ile hisleri kabul, onaylanma ve duygulardan kaçınma şemaları arasında; ölçme değerlendirme yetkinliği ile anlaşılabilirlik, duygularda zorlanma ve kontrol edilmezlik şemaları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan bu tez çalışmasında anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Bu sonuçlardan bazıları; öğretmenlerin yaş ve kıdemlerinin artmasına paralel olarak öğretim becerisi boyutunda; öğretmen yetkinlikleri alt boyutları ile duygusal şemalar arasındaki ilişkiye baktığımızda, genel olarak kontrol edilmezlik, duygulardan kaçınma ve hisleri kabul şemaları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Benzer bir çalışma farklı branşlardaki öğretmenlerle de yapılarak branşlar arasındaki farklılıklar analiz edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yetkinlik, Öğretmen Yetkinliği, Duygusal Şema, Sınıf Öğretmeni.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPETENCE LEVELS AND EMOTIONAL SCHEMAS OF CLASSROOM TEACHERS

The aim of this study is to investigate the relationship between the competence levels and emotional schemas of classroom teachers. In the research, Relational Screening Model, one of the quantitative research methods, was used. The population of the study consists of classroom teachers working in public primary schools on the Asian side of Istanbul in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 203 classroom teachers working in twenty schools in five districts determined using random sampling model. During data collecting process, Leahy Emotional Schema Scale, Ohio Teacher Competence Scale and Personal Infomation Form were used.

In the analysis of the data obtained, Pearson moment's multiplication correlation analysis was used to determine the relationship between elementary school teachers' teacher competence levels and emotional schemas. Multiple Linear Regression Analysis was used to determine the relationship between demographic information and scales' scores. According to the findings, between the teaching skill competence of the classroom teachers and uncontrollability and emotion avoidance schemes; between the motivation competence and the acceptance of feeling scheme; between the acceptance of feeling and uncontrollability schemes with forwarding capability; behavior management competence and acceptance of feelings, validation and emotion avoidance schemes; there was a significant relationship between comprehensibility, emotional distress and uncontrollability schemes.

Significant results were found in this thesis study made with classroom teachers. Some of these results; In line with the increase in the age and seniority of the teachers, in the dimension of teaching skill; when we look at the relationship between teacher competencies sub-dimensions and emotional schemes, it was found that there was a significant difference between uncontrollability, avoidance of emotions and acceptance of emotions.

A similar study can be conducted with different branches teachers and the differences between the branches can be analyzed.

Keywords: Perfection, Teacher Competence, Emotional Schema, Classroom Teacher.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ ……. III
ÖZET ..……. IV
ABSTRACT ….…… V
TABLOLAR LİSTESİ …… 3
KISALTMALAR LİSTESİ …… 5
BÖLÜM 1: GİRİŞ …… 6
1.1. Problem…… 6
1.2. Araştırmanın Amacı …… 11
1.3. Araştırmanın Önemi …… 11
1.3. Araştırmanın Sayıltıları …… 11
1.4. Sınırlılıklar …… 11
1.5. Tanımlar …… 12
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE …… 13
2.1. Tarihi Süreçte Öğretmenlikle İlgili Anlamlandırmalar …… 16
2.2. Yetkin Öğretmen …… 20
2.2.1. Yetkinliğin Ölçülmesi …… 27
2.2.2. Yetkinliğin Alt Boyutları …… 27
2.2.2.1. Yönlendirme …… 27
2.2.2.2. Davranış Yönetimi ……..……. 30
2.2.2.3. Motivasyon …… 35
2.2.2.4. Öğretim Becerisi ……. 38
2.2.2.5. Ölçme ve Değerlendirme …… 41
2.3. Duygu, Şema ve Duygusal Şemalar …… 46
2.3.1. Duygu ……. 46
2.3.2. Şema …….. 49
2.3.3. Duygusal Şemalar ……. 51
BÖLÜM III: YÖNTEM …… 64
3.1. Araştırmanın Modeli …….. 64
3.2. Evren ve Örneklem …… .. 64
3.3. Verilerin Toplanması …… 66

3.4. Verilerin Çözümlenmesi …….. 66
BÖLÜM IV: BULGULAR …… 68
4.1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular ……. 68
4.2. Öğretmen Yetkinliğine İlişkin Bulgular …… 70
4.2.1. Öğretmen Yetkinliğine İlişkin Bulgular …… 71
4.2.2. Öğretmen Yetkinlik Düzeyleri İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ……. 72
4.2.3. Öğretmen Yetkinlikleri İle Duygusal Şemalar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular …… 79
4.3. Duygusal Şema Düzeylerine İlişkin Bulgular ……. 83
4.3.1. Duygusal Şemalar İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 84
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER …… 92
5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar 92
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar ……. 92
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar …… 93
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar …… 96
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar…… 98
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar …… 99
5.2. Öneriler …… 100
KAYNAKÇA ……..... 105
EKLER …….. 118

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1.1: Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları …….. 68

Tablo 4.2.1: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları …… 71

Tablo 4.2.2-1: Cinsiyet ile Öğretmen Yetkinlik Boyutları Arasındaki İlşikiye Ait Test Sonuçları …… 72

Tablo 4.2.2-2: Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Öğretmen Yetkinliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları …… *73*

Tablo 4.2.2-3: Öğretmen Yetkinlikleri ile Mesleki Kıdem Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları …… *74*

Tablo 4.2.2-4: Öğretim Becerisi Yetkinliğine Bağlı Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hoc Analizi Tukey Testi Sonucu …… 75

Tablo 4.2.2-5: Öğretmen Yetkinlikleri ile Yaş Aralığı Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları ..…… *76*

Tablo 4.2.2-6: Öğretim Becerisi Yetkinliğine Bağlı Yaş Değişkenine Göre Post-Hoc Analizi Tukey Testi Sonucu …… *77*

Tablo 4.2.2-7: Öğretmen Yetkinlikleri ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları ……. 78

Tablo 4.2.2-8: Davranış Yönetimi Yetkinliğine Bağlı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Post-Hoc Analizi Tukey Testi Sonucu ……..… 79

Tablo 4.3-1: Duygusal Şemalar ile Öğretim Becerisi Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları …… 80

Tablo 4.3-2: Duygusal Şemalar ile Motivasyon Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları …….. 80

Tablo 4.3-3: Duygusal Şemalar ile Yönlendirme Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları …….. 81

Tablo 4.3-4: Duygusal Şemalar ile Davranış Yönetimi Yetkinliği Arasındaki

İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları …….. 81

Tablo 4.3-5: Duygusal Şemalar ile Ölçme ve Değerlendirme Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları …… 82

Tablo 4.3-6: Duygusal Şemalar ile Öğretmen Yetkinlik Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları ……. 82

Tablo 4.4.1: Duygusal Şema Düzeyleri ANOVA Sonuçları ..…….. 83

Tablo 4.5.1: Duygusal Şemalar ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Ait Test Sonuçları ……..... *84*

Tablo 4.5.2: Duygusal Şemalar ile Medeni Durum Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları ……... *85*

Tablo 4.5.3: Duygusal Şemalar ile Anne-Baba Birliktelik Durumu Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları ……. 86

Tablo 4.5.4: Duygusal Şemalar ile Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları …….. 88

Tablo 4.5.5: Duygusal Şemalar ile Anne-Babadan Ayrı Kalma Arasındaki İlişkiye Ait İndependent Samples T Testi Sonuçları …….. 90

Tablo 4.5.6: Duygusal Şemalar ile Aile İçi Şiddete Uğrama Arasındaki İlişkiye *Ait Test Sonuçları* …… 91

KISALTMALAR LİSTESİ

OÖYÖ: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

LDŞÖ: Leahy Duygusal Şemalar Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

S.S.: Standart Sapma

Ort.: Ortalama

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Teknolojik olanakların gelişmesiyle birlikte bilimin üretim, ulaşım ve hizmetin geniş kitlelere ulaştırılması kolaylaşmış; sosyal çevre ve kültürel yapıdaki değişmelere ivme kazandırmıştır. Bu durumla ilişkili olarak günümüzde hayatın her alanında değişimden söz edilmektedir. Bu değişim ve gelişmeler, doğal olarak eğitim ortamlarına da yansımakta ve kaçınılmaz olarak eğitim gündeminde de yer almaktadır. Eğitim, işlevi gereği hem değişime etki etmekte ve hem de değişimden etkilenmektedir. Eğitim alanındaki gelişmeler, eğitimin en aslı öğesi olan öğretmenlerin bilgi, tutum ve davranışlarında da değişimi gerektirmektedir. Eğitim bilimleri alan araştırmacılarına göre iyi bir öğretmen, eğitim faaliyetlerinde yenilik oluşturabilmek için farklı bakış açılarından haberdar olmalı, strateji geliştirebilmeli, üretme faaliyetlerinde bulunabilmeli; eğitim programlarında değişim gerçekleştirebilmek için belirli bir bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.

Öğretmenin değişime karşı tutumu ve direnci duygusal şemalarından etkilendiği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmen, değişen şartlara uyum sağlayabildiği ölçüde görevini yerine getirebilme yeterliliğine dair olumlu inanç geliştirmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenin duygusal şemaları ve yetkinlik becerileri, öğretme sürecine etki eden önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Eğitim sistemlerinin bireye yoğun olarak etki ettiği yer sınıftır. Vygotsky (1978), öğrenmede sosyal etkileşimin önemine vurgu yapmakta ve bireyin psikolojik süreçlerinin bile çevreden etkilendiğini belirtmektedir. Sınıf sosyal çevresinde öğretmenin önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla öğrenmenin yönlendirilmesinde, öğretmenin akademik olmayan yönü (kişilik ve karakter özellikleri) de büyük rol oynamaktadır. Bir öğretmenin kişisel karakteri ise o öğretmenin kendisi, öğrencileri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili sahip olduğu tutum ve tavırları ile temsil edilir (Saban, 2002). Görüldüğü gibi öğretmen eğitimin yürütülmesinde temel işleve sahiptir. Erdoğan'ın (2013) ifadesiyle "Eğitimin en asli öğesi, öğretmendir. Çünkü öğretmen eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısıdır." Eğitimin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi ancak öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını bu hedefler doğrultusunda gerçekleştirmesine bağlıdır. Çağın gerektirdiği eğitim ihtiyaçlarının

değişmesi nedeniyle farklı eğitim programları gündeme gelmekte ve buna bağlı olarak öğretmenlerin yetkinliklerini konu alan araştırmaların sayısı artmaktadır. Değişen ve çeşitlenen programları yürütecek olan öğretmenin yeterlilik alanlarının da değişmesi ve çeşitlenmesi gerektiği düşüncesi giderek yaygınlaşmaktadır.

Yetkinlik, bir kişinin değişik durumlarda, daha sık ve iyi sonuçlar almasını sağlayan karakteristik özelliklerdir (Keçecioğlu ve Kelgökmen, 2004). Yetkinlik, öğretimde öğretmenlerin kendi güçlerine inanmalarını ifade eder. Yetkinlik, öğretim görevinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için gerekli olan niteliklerdendir. Baloğlu ve Karadağ'a (2008) göre; öğretmenler, üniversite eğitimi sürecinde bu niteliğin temellerini atmakta, öğretmen olarak göreve başlayınca, eğitim görevi sürecinde de geliştirmektedirler.

Bandura (1977), bazı bilişsel değişkenlerin davranış değişikliğinde aracılık işlevi gördüğüne inanmaktadır. Bandura'ya göre (1977), kişinin belirli sonuçlara ulaşmak için, gerekli olan bir davranışı yapabileceğine inanması, davranış değişikliğine etki eden önemli bir değişkendir. Davranış ve yetkinlik beklentisi iki yönlü olarak birbiriyle ilişkilidir. Davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan yetkinliğe sahip olma inancı davranışı etkiler, davranışın sonuçlarından da olumlu veya olumsuz yönde yetkinlik inancı etkilenir. Davranış başarıyla sonuçlandığında yetkinlik inancı artar, davranışın başarısızlıkla sonuçlanması halinde yetkinlik inancı sarsılır. Yetkinlik inancı düzeyi, insanların bir davranışı gerçekleştirmesi için gerekli olan eylemleri; harcayacağı çabayı, engeller karşısındaki tutumunu, dayanıklılığını ve sebatını; zor durumda kaldıklarında ne kadar kaygı ve depresyon yaşayacaklarını belirlemektedir (Bandura, 1977, 1993, 1997).

Bandura (1994), öz yetkinlik inancını; öğrencilerin öğretmenleri tarafından yeterince güdülenmemiş oldukları durumlarda bile öğrenme faaliyeti sonucunda istenen sonuçlara ulaşacaklarına yönelik yargısı olarak ifade etmektedir. Bandura'nın (1994) belirttiğine göre; öz yetkinlik inancı, bireylerin düşünme biçimlerini, motivasyon kaynaklarını ve davranış biçimlerini belirler. Öz yetkinliklerine olan inançları öğretmenlerin öğretimini doğrudan etkilemektedir. Öz yetkinliklerine inanan öğretmenin başarılı olma şansı daha yüksektir.

Birey olarak öğretmenin özgeçmişi, kişilik özellikleri, öğrenci ve diğer insanlarla olan ilişkileri, öğrenme etkinliklerini yönetme, izleme ve ders verme yeterliliği sınıftaki başarısını etkiler (Güçlü, 2002). Bandura'ya (1993) göre; öğretmen yeteneği ve yeterliliği doğrultusunda öğrenmeye elverişli ortamlar yaratabilme görevini yerine getirebilir. Öğretmenlerin öğretimsel yetkinliklerine dair inançları, sınıf ikliminin belirlenmesinde –kısmen- belirleyici olmaktadır. Öğretmen yetkinliği, öğretmenlerin belirlenen çerçeve içerisinde öğretme görevini başarılı bir şekilde sürdürebilmek ve öğrenci davranışlarının değişmesini sağlamak için gerekli olan davranışları sergileyebilme konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998).

İnsanlar performans ya da yeteneklerine ilişkin değerlendirme yaparken, kısmen de olsa *duygusal durumlarına dair bilgiye* göre hareket etmektedirler. İstekli olmaları ve heyecan duymaları halinde üstünlük duygusu galip gelirken, endişe bireyin kendisini yetersiz hissetmesiyle sonuçlanmaktadır (Atıcı, 2001). Kişinin duygu, düşünce ve fizyolojik tepkileri hem birbirlerinin oluşumuna etki ederler, hem de bireyin hayatı boyunca sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmasında etkin rol oynarlar. Bu bağlamda oluşan dengenin bozulması sosyallık yaşamında uyum arayışında olan insan için bir tehlikeye neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, insanın iç dünyasını yansıtan duyguların sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurma noktasında en önemli faktörlerden birisi olduğu görülmektedir. Çünkü duygular sahip oldukları özellikler açısından, hayatı her bakımdan etkileyebilecek, yaşamın gayesini, anlamını oluşturabilecek ve yaşama yön verebilecek öneme sahiptir. İnsan, yeryüzündeki diğer varlıklardan; kendisinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini fark etmesi, onları anlamlandırarak, sözel olarak ifade etmesi ve kurduğu iletişim biçimiyle ayrışır (Carvey ve Scheir, 1990).

İnsan hayatına etkisi açısından büyük öneme sahip olan duyguların farkında olmak ve onları ifade etmek de bir o kadar gereklidir. Ancak birçok insan çeşitli nedenlerden dolayı duygularının farkında olma ve onları karşısındaki kişiye ifade etme konusunda bazı problemler yaşayabilmektedir. Birey hissettiği duyguların farkına vararak onları bir biçimde ifade edebildiğinde, büyük bir potansiyeli ortaya koymuş ve bunu gerçekleştirdiğinde "kendilik değeri" oluşmuş olur (Taylor, 1992). Duyguları inkâr etmek ve zırh giymek bize onlardan kurtulduğumuz yanılsamasını

sağlar ama bugün artık bu duygusal baskının hem ruhsal hem de fiziksel olarak nekadar zararlı olduğunu biliyoruz (Filliozat, 2018).

Kendi içsel süreçleri hakkında farkındalığının olmaması sebebiyle onları anlamlandırmakta yetersiz olan kişinin kendisiyle ilgili verdiği kararlar doğru ve sağlıklı olamaz. Bu duruma bağlı olarak, kendi iç dünyasında problem yaşayan kişinin, dış dünya ile iletişim kurmada ve kişilerarası ilişkilerde problem yaşaması ihtimal dâhilindedir (Morris, 2002). Wegner, kafa karışıklığı, stres ve zihinsel açıdan yük altında hissetme durumu ile ilişkili olarak kırdığımız potların çoğaldığını görmüştür. Bu durumlarda, normalde yapabileceğimiz hataları gözleyen bilişsel kontrol sistemi, istemeden zihinsel bir tetikleyici gibi davranarak, tam da o hatanın olasılığını artırabilir (Goleman, 2014).

Kendi düşünce ve duygularımız hakkında düşünmemizi sağlayan yönetsel devreler, aynı mantığı diğer insanların zihinlerine uygulamamızı sağlar. "Zihin Teorisi", yani başka insanların kendi duyguları, arzuları ve güdüleri olduğu anlayışı, başka birinin ne düşünüyor ve istiyor olabileceği konusunda akıl yürütmemize olanak verir (Goleman, 2014).

Öğretmenin yaşantısının büyük bir kısmı okulda geçer. Öğretmenin motivasyon düzeyi ve verimliliği okul iklimi algısına ve psikolojik olgunluk düzeyine göre olumlu veya olumsuz yönde etkilenir. Psikolojik olgunluk, başarısızlık veya herhangi bir zorlanma karşısında toparlanma gücüdür (Kılıççı, 2000). Kılıççı'ya göre (2000), bu olgunluğa sahip olmayan kimseleri güvensizlik, belirsizlik, yanlış yapma korkusu, iki amaç arasında seçim yapma kararsızlığı fazla oyalayıcı ve yıpratıcı olmaktadır. İnsanları sevme ve kabul etme beraberinde kendini sevme ve kabul etmeyi getirir. Böylece birey hem kendi hem de başkaları hakkında olumlu duygulara sahip olacaktır.

Öğretmen, okul iklimini oluşturan sosyal, fiziksel ve motivasyonel faktörlerle iki yönlü etkileşim içindedir. Öğretmenin okul iklimiyle etkileşiminin biçimini belirleyen temel faktörlerden biride iletişimdir. İletişim, düşünce ve bilgi iletimiyle birlikte duyguların iletimini de kapsar. "Öğretmenin öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilmesi için psikolojik iyilik hali içinde olması gerekir. Duygular ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişki incelendiğinde, duyguların

kabul ve tolere edilmesinin ve duygulara ilişkin şemaların iyilik hali değişkeniyle yüksek ilişki gösterdiği sonucuna varılmaktadır" (Leahy, 2003).

Piaget'nin en kilit kavramlarından biri olan şema kavramı, çocuğun uyaranları anlamlı kılmak için kullandığı bir referans çerçevesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2000). Leahy (2003), duygunun çıkışına cevap olarak kullanılan yaklaşım stratejilerini duygusal şema olarak tanımlamıştır. Leahy'ın (2003) geliştirdiği şema modelinde; psikolojik problemlerin çoğunun temelinde kişinin hisleri ile olan ilişkilerinin yer aldığı belirtilmektedir. Duygusal şema modeline göre insanlar, tecrübelerini birbirlerinden farklı yorumlayabilir, duygularıyla başa çıkabilmek için farklı stratejiler geliştirebilirler. Bireyin duygularıyla baş etme stratejileri, yetkinlik becerilerini de kapsayan kendilik algısından bağımsız değildir. Aynı zamanda, her ikisinin -yetkinlik becerileri ve duygusal şemalar- temeli çocukluk yıllarında atılır ve ergenlik dönemindeki yaşantılardan etkilenerek şekillenir.

Bir insan olarak bireyi ele aldığımızda, çocukluk yıllarında temeli atılan davranışların ergenlik döneminde gelişmeye devam ettiği, süreç içinde oluşan kendilik algısının kişinin tüm eylemlerini etkilediği; öğretmen yetkinlik düzeyleriyle demografik özellikler ve duygusal şemalar arasında ilişki olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyleri ile duygusal şemaları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yetkinlikleri ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin yetkinlikleri; a) okuttukları sınıf düzeyine, b) yaşa, c) mesleki kıdeme, d) medeni duruma ve e) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin yetkinlik boyutları ile duygusal şemaları arasındaki ilişki nedir?

4. Sınıf öğretmenlerinin duygusal şemaları ne düzeydedir?

5. Sınıf öğretmenlerinin duygusal şemaları; a) cinsiyete, b) medeni duruma, c) anne-babanın birlikte yaşama durumuna, d) kardeş sayısına, e) 0-6 yaş arası büyüten kişi durumuna, f) çocukken anne-babadan ayrı kalma durumuna ve g) çocukken aile içi şiddete uğrama durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmadan önce öğretmenlerin duygusal şemalarının mesleki açıdan yetkinliklerine etkisini ele alan herhangi bir çalışma yapılmamış olduğu görülmektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, araştırmanın varsayımlarını doğrular nitelikte olması halinde; öğretmen yetiştirme eğitim programlarının ve hizmet içi eğitimlerin içeriğinde; öğretmen mesleğine uygun olma kriterlerinde ve göreve başlama yeterliliklerine dair değerlendirmelerde değişmeler olacağı; öğretmen adayının yetiştiği aile çevresinin ve içinde bulunduğu eğitim ortamlarının mesleki yeterliliklerine etkisi hakkında farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

a. Araştırmada kullanılan ölçeklerin duygusal şemalar ve yetkinlikle ilgili istenen veriyi sağladığı,

b. Sınıf öğretmenlerinin ölçekleri içtenlikle cevapladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

a. İstanbul İli,
b. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı II. Döneminde toplanan veriler,
c. Devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri,
d. Çalışmada ele alınan yetkinlik kavramı, Rotter'in (1966) Kontrol Odağı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme kuramları; bu çalışmada konu edilen duygusal şema kavramı ise Wells'in (2000) üstbilişler modeli ve Grenberg'in (1997) duygu odaklı modelini temel alarak Lahey'in (2002) geliştirdiği duygusal şema modeliyle,

e. Yetkinlik boyutları; öğretim becerisi, yönlendirme, motivasyon, ölçme ve değerlendirme, davranış yönetimi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yetkinlik: Yetkinlik; bireyin, belirli bir işte, arzu edilen düzeyde başarı sağlaması için kritik değer taşıyan, bireyi sıradan uygulayıcılardan farklılaştıran, gözlemlenebilir ve ölçülebilir kişisel özellikler ile aynı nitelikte ve eğitim yoluyla geliştirilebilir bilgi, beceri ve tutumlar toplamıdır (Özkahraman, 2012).

Öğretmen Yetkinliği: Öğretmenlerin belirli bir çerçevede, öğretme fonksiyonunu başarılı bir şekilde yerine getirebilme ve sergiledikleri davranışların, öğrenci davranışlarının değişimine etki edebileceğine dair inanışları, öğretmen yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1998).

Duygusal Şemalar: Duygusal şemalar, bir duygunun ortaya çıkması durumunda bireyin ortaya koyduğu yanıtlar ve stratejilerdir (Leahy, 2002).

BÖLÜM I: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yetkinlik, öğretmen yeterlilikleri, şema, duygu, duygusal şemalar ile ilgili kavramlar açıklanarak bu kavramlarla ilgili konular üzerinde durulmuştur.

Eğitim ile ilgili alan yazınına baktığımızda, eğitimi çağın ve toplumun ihtiyacına ya da bireyin ihtiyacına göre tanımlama eğilimi olduğunu görmekteyiz. Örneğin Happold eğitimi, "çağın ihtiyaç duyduğu çeşitten kadın ve erkek yetiştirmek" olarak tanımlamaktadır (Kantarcıoğlu, 1992). Kantarcıoğlu'na (1992) göre; eğitim, fertlere hayatın kapılarını açan, onlara toplumun içindeki yerlerini alma gücünü kazandıran bir süreçtir. Eğitim, bu bireylere toplumun kültürünü ve yaşama dair normları aktarır. Erdoğan (2015) ise bu iki eğilimi birlikte ele almış ve eğitimi, toplumlarının birikimlerinin yetişen kuşağa aktarılarak onları geleceğe hazırlamak olarak tanımlamıştır.

Eğitim bir süreci ifade eder. Bu sürecin nasıl işleyeceği ve kim tarafından yönetileceği eğitim bilimcilerin gündeminde olagelmiştir. Sürecin nasıl işleyeceğine dair Gutek (1997), "doğadaki değişim yavaştır, derece derecedir. Eğitim de yavaş yavaş olmalıdır. Öğretim çocuğun çevresinden farklı düşünülmemeli, çevreyi de içermelidir" demektedir. Eğitim sürecinin kim tarafından yönetileceğine ilişkin görüşlere örnek olarak Erdoğan'ın (2015) "temel esasiciliğe göre, eğitimde girişim öğrenciyle değil öğretmenle başlar. Çocuğun bütün gizil güçlerine hâkimiyet kazanması için yetişkinlerin denetim ve rehberliğine ihtiyacı vardır. Öğretmenin çocuğun dünyası ile yetişkinlerin dünyası arasında aracı olmalıdır" tanımlamasını verebiliriz. Eğitim sürecinin başlatıcısı olan, denetleyen ve rehberlik eden öğretmen alan yazınında nasıl tanımlanmaktadır?

Öğretmen; "öğrenciyi zihinsel ve duygusal anlamda inşa eden, var eden kişi (Cüceloğlu, 2019), öğrencilerine model olmak süretiyle onların hayatlarına şekil verme yetisini elinde bulunduran kişi (Yavuzer, 2001), öğrencilere uygun öğrenme yaşantısı oluşturarak öğrenmeyi kolaylaştıran kişi (Küçükahmet, 2006); öğretmen mesleğinin gerektirdiği becerilere sahip, toplumsal problemlere karşı duyarlı, çağdaş, entelektüel birikimi ve iyi alışkanlıkları olan, bilim, sanat ve edebiyatla ilgilenen kişi (Açıkgöz, 2003) ve öğrenmeyi öğreten kişi (Türkoğlu, 1996), sahip olduğu kişilik nitelikleri ile çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili

olabilen psikolojik bir güçtür (Bandura. 1969). Bu gücün etkisi, öğrencilerin yaşamı boyunca devam eder. Bu nedenden dolayı öğretmen, "öğrenme-öğretme sürecindeki en etkili bireydir" (Yavuzer, 2001) olarak tanımlanmaktadır.

Tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi öğretmen öğretim sürecinde başrolü oynamaktadır. Öğretmen sanatını icra ederken kimi zaman ağırlıklı bir şekilde öğretici, bazen rehber, danışman, mesleki uzman, otorite figürü, toplumsal lider veya aile reisi rolünde olmaktadır. Bu rollerden yola çıkarak öğretmenliğin meslek olma durumuna vurgu yapan tanımlamalarda bulunmaktadır.

Öğretmenlik özel bilgi, beceri, ilgi isteyen (Sönmez, 2007), kendine özgü nitelikleri olan, mesleki bilgi, genel kültür ve alan bilgisi becerileri gerektiren (Sarpkaya, 2000), bazı yeterlikleri kazanmış olmayı ve profesyonellik gerektiren bir meslektir (Koç, 2010). Öğretmenlik mesleği, eğitim-öğretim çağında olan bireyleri, devleti, milleti, vatanı, aile ve toplumsal çevresi için faydalı işler yapan, üretken, iyi bir insan ve iyi bir bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda şu şekilde tanımlanmıştır: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir (Oktar ve Bulduk, 1999). Eğitim-öğretim süreçleriyle birlikte anılan öğretmenin bu süreçteki rolü nedir?

Alan yazınında öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerindeki işlevinin önemine değinen birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında, öğretmen öğretici, rehber, katılımcı, lider gibi rollerle tanımlansada tamamı ortak bir noktada, öğretmenin eğitim süreçlerinde önemli bir faktör olduğu konusunda birleşmişlerdir (Göksün, 2016). Erdoğan'ın (2015) ifadesiyle; eğitimin en aslı öğesi, öğretmendir. Çünkü öğretmen eğitim faaliyetinin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısıdır. Her öğretmen rolünü yerine getirirken kendi öznel gerçeğinden etkilenir. Sahnedeki her oyun, oyuncunun benlik tasarımından izler taşır.

Birey benliğine uygun bir meslek seçerse başarıya ulaşır. Kişiliğine uygun meslek seçiminde bulunmayan bireyler ise sıkıntı çekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleği arasında uyum olması önemlidir (Dilmaç ve ark., 2009). Bu uyum sayesinde, öğretmen mesleğinde başarıya ulaşır. Peki, burada sözü edilen benlik nedir? Enyedy

ve arkadaşlarının (2005) tanımına göre benlik, kişinin inançlarına, bilgisine ve amaçlarına katkı sağlayan öncü bir faktördür. Tan (1970) benliği, kişinin fizik ve sosyal çevresiyle olan etkileşimlerine bağlı olarak edindiği bir takım duygu, değer ve kavramlar sistemi olarak ifade etmektedir. "Benlik yaşantılar sonucunda gelişen edinilmiş bir yapıdır" (Kılıççı, 2000). "Bireyin benliği, davranışlarını etkileme ve hayatının yönünü belirlemede etkili olan en önemli faktördür. Birey, kendini nasıl tanımlıyorsa öyle davranmak ister. Benlik tasarımı ile davranışlar arasında iki yönlü etkileşim ve tam bir ahenk vardır" (Kantarcıoğlu, 1992).

Öğretmen deneyimleri, değerleri, tutum ve davranışlarıyla toplumu, kendi mesleki geleceğini, öğrencilerini ve meslektaşlarını etkiler. Doğal olarak toplumdan, öğrencilerinden ve meslektaşlarından da etkilenerek kişisel ve mesleki varlığını şekillendirir (Sünbül, 1996). Farklı benlik tasarımlarına sahip olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine farklı anlamlar yüklemeleri, birbirinden farklı tutum ve davranış göstermeleri sonucunu doğurmaktadır. Alan yazınında bu farklılıklar, öğretmen tipleri olarak ele alınmaktadır.

Bacanlı'nın (2017) belirttiğine göre; Blake ve Mautor (1993), 9.9 yönetim biçimi modeli geliştirmişler ve beş temel öğretmen tipi tanımlamışlardır. Bunlar; yavaşlamış sarkaç, mahalle kahvesi öğretmeni, iş öğretmeni, fakirleşmiş öğretmen ve sınıf öğretmeni. Denetimi zor sınıfla karşı karşıya kalan ve güvenini kaybeden öğretmen (yavaşlamış sarkaç); hem işe hem öğrenciye yüksek ilgi gösteren öğretmen (sınıf öğretmeni); işe de öğrenciye de ilgisi düşük olan öğretmen (fakirleşmiş öğretmen); öğrenci ilgisi yüksek iş ilgisi düşük olan öğretmen (mahalle kahvesi); iş ilgisi yüksek, öğrenci ilgisi düşük öğretmen (iş öğretmeni).

Blake ve Mautor (1993), öğretmenin benimsediği sınıf yönetim biçimine göre bir öğretmen tipi tanımlaması yapmıştır. Bu tanımlamada olduğu gibi tarihi süreç içinde, eğitime yüklenen anlama bağlı olarak öğretmene bazı sıfatlar eklenmiştir. Bu sıfatlar arasında; bilge, etkin/etkili, çağdaş, ideal, profesyonel, usta, iyi, lider ve yetkin öğretmen gibi kavramlar bulunmaktadır. Kavramlara yüklenen anlamlar, öğretmene dönemsel olarak yüklenen misyonun da ifadesi olabilir. Dolayısıyla bu kavramlara ilişkin literatüre yer verilmesi yararlı olacaktır.

2.2. Öğretmenlikle İlgili Anlamlandırmalar

Öğretmenlik mesleği ile ilgili literatürde, öğretmenlikle ilgili farklı anlamlandırmalar olduğu konu edilmektedir. Bu anlamlandırmalardan bazıları şunlardır; bilge öğretmen, usta öğretmen, çağdaş öğretmen, ideal öğretmen, profesyonel öğretmen, lider öğretmen, iyi öğretmen, etkin/etkili öğretmen ve yetkin öğretmen. Öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamları ele almamız, öğretmenliğin misyonunu anlamamıza katkı sağlayacaktır.

Bilgiye ulaşımda etkin rol oynaması sebebiyle öğretmene yüklenen anlamlandırmalardan ilk akla gelen bilgeliktir. Bilge öğretmen, sağduyuludur, kararlılık ve tahammül gösterir ve esnekliğini korur. Örnekle göstermek, ancak örnek almanın belirgin olmasıyla mümkündür. Öğrencilerinde belirli davranışlar bekleyen öğretmen, eğer bu davranışları kendisinin de yapabileceği kadar önemli görüyorsa birlikte hareket etmeyi bekleyebilir. Eğer toplu bir sanat gösterisi sırasında çocuklarınıza sessiz olmalarını söylüyorsanız, önce siz sessiz olmalısınız (Nagel, 1999).

Mesleğinde iyi olma hali ustalık olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleğini iyi yapanlara da belirli bir dönem bu yönde bir anlamlandırma yapılmıştır. Erdoğan'a (2018) göre usta öğretmen; bilgisini canlı tutup geliştiren, varoluşundaki aklı, inancı, değerleri ve heyecanları göz ardı etmeyen, önemseyip geliştiren kişidir. Bütün bunların yanı sıra usta öğretmen, doğru bildiğini yapmaktan kaçınmaz; özgür, cesur, girişimci biridir ve aynı zamanda yaptığını özenle, güzel yapmaya çalışır. Yani usta öğretmen, varoluşunun bir parçası haline gelmiş olan bilgiyi eylemine yansıtır ama bunu estetik bir tarzda, güzel yapar. Öğretmenin, usta öğretmen olabilmesi için kendi içinde yolculuğu da yeterli olmaz. Öğretmen çevreyle de bütünleşmelidir. Çevrenin bir parçası olmak, çevrenin hem öznesi hem de nesnesi olmakla mümkündür.

Öğretmenin yaşadığı çağa uygun, hatta çağının ilerisinde yaşıyor olması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenliğe çağdaş olma anlamı yüklenmiştir. Çağdaş öğretmen; "değerler geliştiren, kaynak arayan, güçlükleri ve sorunları tanıyan, disiplinler arasında bağlantı kurabilen, insan ilişkilerini geliştiren, meslek seçimi ve boş zamanları değerlendirmede danışmanlık yapabilen, çevre incelemelerine

rehberlik eden, mesleğe hazırlamada öğrencilere yardımdan kaçınmayan, öğretme-öğrenme konusunda uzmanlaşmış, özel eğitime ihtiyaç duyanlara yardım edebilen, zekâ türlerini ve öğrenme sitillerini bilen ve bunlara dair gözlemler yapabilen, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alarak öğrencileri etkin kılan, bireysel farklılıkları gözeten ve aynı zamanda grup çalışmalarını özendiren, eldeki bilgilerden geleceğe yönelik olarak nasıl yararlanacağını bilen", biri olmalıdır (Sarpkaya, 2000). Laminack'a (1985) göre çağdaş öğretmen; "Kendine ve başka insanlara değer veren, öğrencilerine karşı sevecen olan ve onların üzerinde baskı kurmayan, öğrencilerle ilişkilerinde ve sınıf yönetiminde kırıcı olmamaya özen gösteren aynı zamanda eğitimsel amaçlardan taviz vermeyen, düzenli, üretken, entelektüel ve zihinsel yetenekleri gelişmiş bir öğretmendir."

Davranış, tutum ve eğitim anlayışları açısından farklı öğretmen profilleri ortaya çıktığında, hangisinin ideal olabileceği gündeme gelmiş ve mesleğinde en iyi olma hali, ideal olan anlamında, ideal öğretmen olarak anlamlandırılmıştır. Vural (2004) ideal öğretmeni; "hem öğrettiği, hem de diğer konularda ve dünya hakkında tam bir bilgiye sahip, iyiliksever, insan ilişkilerinde sağlıklı, gençlere gerçek ve yakın ilgi duyan insan" olarak tanımlamaktadır. Birçok alan yazınında ideal öğretmenin "sağlıklı, başarılı, özyönetimli, yaratıcı ve dışa dönük" olarak tanımlandığı görülmektedir (Kivinen ve Rinne, 1995). Öğrencilere göre ideal öğretmen özellikleri; öğretmenin ders programı ve öğretme yöntemlerinden çok kabul edici, şakacı, anlayışlı, olgun ve her öğrencinin farklı bir birey olduğunu kabul ederek kişilik yapılarına göre davranmaktır (Vural, 2004).

Öğretmenliği meslek olarak değerlendiren bazı eğitim bilimciler, bu mesleğin nasıl yapılması gerektiğinden hareketle, profesyonellik yönünde anlamlandırma yapmışlardır. Baltaş'a (2003) göre profesyonel, bir konuyu meslek olarak seçen, bu konuda derinleşen ve o alandaki bilgi ve deneyimleriyle hayatını kazanan kişidir. Profesyonel, yaptığı işe özgü zorlukları ve görevleri, bu işe özgü beceri, deneyim ve uzmanlığı kullanarak baş edebilen bir kişi olarak da görülebilir (Baggini, 2005).

Doreen ve Prieur (1996) profesyonelliği, kişinin kendi mesleki gelişim ve ilerlemesi için sorumlu olması olarak tanımlamaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2015). Bu göstergeler öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde ise "mesleki bilgiye sahip olmak, süreçlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için çalışmak ve işinde özgür

olmak (Furlong, 2001); mesleğine bağlılık, mesleki gelişim, özerklik (İlğan ve ark., 2015); öğrenci başarısının artırılması için çalışmak; bütün çalışmalarında öğrencinin iyiliğini düşünmek" gibi göstergeler daha ön plana çıkabilir. Farklı bir çalışmada Evans (2011) öğretmenlerin mesleki profesyonelliğini "tutum boyutu, davranış boyutu ve entelektüel boyut" olarak ele almıştır. Tichenor ve Tichenor da (2004) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği daha çok sahip olunan tutum ve davranışlar ile ilgili gördüklerini belirlemiştir (Yılmaz ve Altınkurt, 2015).

Toplumların belirli bir amaç etrafında toplanmasına ihtiyaç duyulduğunda, bu gücü elinde bulunduranlara önem atfedilmeye başlanmıştır. Toplumun geniş bir grubunu oluşturan öğrencilere etki etme potansiyeli gözetilerek öğretmenlere lider anlamlandırması yapılmıştır. Liderlik, belirli amaçları gerçekleştirmek için bir grup insanı bir araya getirebilme, bu amaçlar doğrultusunda onları harekete geçirebilme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Can, 2014). Liderin kişileri etkileme gücü vardır. Liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ya da prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Her öğretmen liderdir. Liderlik ise öğretmenliktir (Erdoğan, 2018). Liderlikte öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi, tecrübesi, kişilerarası ilişkilerdeki tutumu, öğretmenin hiyerarşik statüsünden daha önemlidir (Vural, 2004). Etkili bir lider, kendisiyle aynı ortamda bulunanlara güven verir, onların vizyonlarına katkı sağlar. Etkili lider, soğukkanlıdır, riskleri üstlenir, alanında uzmandır, konuları basitleştirme becerisine sahiptir ve farklılıklara önem verir (Labich, 1988).

İyi sıfatı, faydalı olduğu düşünülen şeylerle birlikte anılan bir sıfattır. Bireyin ve toplumun gelişimine katkısı sebebiyle öğretmenlerde iyi sıfatı ile anlamlandırılmıştır. İyi öğretmen; sınıf yönetiminde öğrenci merkezli olan; tutum ve davranışlarıyla, kendine özgü öğretim stratejileriyle öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan, performanslarını geliştiren kişi olarak tanımlanabilir (Kartheiser, 2007). Aspy ve Roebuck (1975), iyi öğretmen kavramını hümanist anlayışa göre tanımlamış; öğrencilere amaçları belirleme sürecinde rehber olan, öğrencilerin sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişmesi için onlarla işbirliği kuran ve öğrenmeyi teşvik eden, öğrencilerin hissettiklerine karşı duyarlı olan, yapıcı tartışmalara fırsat veren ve öğretimle ilgili öğrenci görüşlerini dikkate alan öğretmen olarak belirtmiştir.

Öğrencilere yönelik belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi düzeyi ölçü alınarak öğretmenlere etkili/etkin anlamlandırması yapılmıştır. Etkili öğretmen, amaçlanan öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilme becerisi gösteren kişidir (Tatar, 2004). Etkin öğretmenler, mesleki açıdan bilgilenmeye açık ve sağduyuludurlar; öğrencileri onları güvenilir insanlar olarak görür (Vural, 2004). Etkili bir öğretmen, öğrencilerinin yarısını ya da dörtte üçünü değil, tümünü kaliteli çalışmaya ikna edendir. Bu, öğrencilerin şimdi yaptıkları gibi paçayı kurtarmayı değil, tüm kapasitelerini kullanmaya odaklanmalarıdır (Glasser, 1992).

Öğretmene yönelik yapılan anlamlandırmaları incelediğimizde, vurgulanan kişilik özellikleri ve öğretmenlerde bulunması beklenen özellikler şunlardır: Sağduyulu, kararlı, esnek, özgür, cesur, girişimci, özen gösteren, şakacı, anlayışlı, olgun, sevecen, düzenli, üretken, entelektüel, güvenilir, bilgili, demokratik, dürüst, tarafsız, adil, demokratik, rahat, sabırlı, güven verici, neşeli, sıcak, dengeli, disiplinli, yaratıcı, tahammül gösteren, iletişim kurabilen, bilişsel yetenekleri gelişmiş, mizah duygusu gelişmiş, kendine ve başka insanlara değer veren, dile hâkim, işini seven, mesleğini seven, doğru bildiğini yapmaktan kaçınmayan, kişiler arası iletişim becerilerine ve sunum becerilerine sahip, grup çalışması yapabilen, değişime açık olan, elindeki kaynakları kullanabilen, kendini sürekli geliştiren, ilgileri çok gelişmiş, çok yönlü; akademik açıdan iyi yetişmiş, öğrenciyi tanıyan, öğrenciye yakınlık gösteren, öğrenciye dostça davranan, sorumluluk duygusu gelişmiş, çocuklarla iletişim kurabilen, öğrencilere baskı uygulamayan, öğrencilerle ilişkilerinde ve sınıf yönetiminde öğrenci merkezli tutum sergileyen aynı zamanda eğitimsel amaçlardan taviz vermeyen; öğrencilerle ilişkilerinde samimi, destekleyici, açık ve paylaşımcı davranışlar sergileyen; öğrencilerin düşüncelerini, duygularını, inançlarını, değer yargılarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede sıradanlaşmış uygulamaları ve geleneksel otorite anlayışını aşabilmiş; bilgisini paylaşan, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğretebilme ve öğrenciyi motive edebilme becerisine sahip, alan bilgisi açısından donanımlı olan; öğretim yöntemleri bakımından repertuarı geniş olan, çocuk gelişimi ve öğrenme teorileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olan, kendisinin zayıf ve güçlü olduğu alanlar, normlar ve değer yargıları konusunda farkındalığı ve esnekliği olan, çevreye karşı duyarlı, okuldaki meslektaşları ile pozitif etkileşim ve iletişim içinde olan…

2.3. Yetkin Öğretmen Kavramı

Yetkin öğretmen kavramını açıklayan alan uzmanlarının öğretmen yeterliliklerinden yola çıkarak tanımlama yaptıkları görülmektedir. Dolayısıyla yetkinlik kavramını açıklamadan önce öğretmen yeterlilikleri konusunu irdelemek gerekir.

Yeterlilik, gerçek iş hayatında, tanımlanmış iş rolünü, belirlenen standartlara uygun olarak yerine getirebilmektir. Bireyin yeterliliği üstlendiği faaliyetleri belirlenen standartlara uygun olarak başarıp başaramadığı ile saptanmaktadır. Bir birey, yeteneklerini istenen işi istenen standartlarda gerçekleştirmek için kullandığında, yeterlilik başarılmış kabul edilir (Özbirecikli, 2007). Alan yazınında yeterlilik kavramıyla birlikte öz-yeterlik kavramından da bahsedilmektedir. Öz-yeterlik kavramı, Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinde yer alır. Öz-yeterlik, bireyin belirli bir alanda kendisinden beklenen performansı gösterebilmek için, gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde sonuçlandırma kapasitesine ilişkin kendisine dair yargısıdır (Bandura, 1986). Aynı zamanda öz-yeterlik bireyin gelecekte karşılaşabileceği güçlüklerin üstesinden gelebileceğine dair kendi hakkındaki inancıdır.

Bandura'nın (1993) belirttiğine göre; öz yeterlik inancı bireylerin duyguları, düşünceleri ve davranışları üzerinde etkilidir. Ayrıca eğitim açısından bakıldığında öz-yeterlilik, öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimine de önemli katkısı vardır ve etkili bir öğrenme süreci oluşturarak motivasyonu arttırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitim- öğretim sürecinde yüksek öz-yeterlik inancının güçlüklerle baş etmede etkili olacağı, ayrıca motivasyonu artıracağı ve başarının gelmesi gibi olumlu çıktılara yol açacağı düşünülmektedir. Bandura (1997), "yüksek öz-yeterlik inancına sahip kişiler, karşılaştıkları zor durumlardan kaçmaz ve problemi çözmek için çaba harcar. Öz-yeterlik inancı düşük olan kişiler ise, gerginlik ve stres gibi olumsuz duyguları yaşar. Bu görüşe göre, öz-yeterlik inancının insanların farklı olaylara veya durumlara karşı stratejik düşünmesi, iyimser ya da kötümser olması gibi etkenler üzerinde de etkili olduğu söylenebilir (Yokuş, 2014).

Ross'a (2006) göre öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler; a.Öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri öğrenmeye ve kullanmaya, b.Sınıf yönetiminde,

öğrenci merkezli yaklaşım sergilemeye, c.Başarı düzeyi düşük olan öğrenciler için özel çaba göstermeye, d.Öğrencilerin, akademik benlik saygılarını yükseltmeye, e.Eğitimle ilgili ulaşılabilir amaçlar koymaya, f.Öğrenci başarısızlığını giderme ve öğrenci problemlerini çözmede ısrarcı ve kararlı davranmaya daha eğilimli olmaktadırlar.

Turan'a (2004) göre, pozitif bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında öğretmenin sahip olduğu yeterlilik düzeyi önemli bir rol oynamaktadır. Mesleğin gerektirdiği nitelikleri taşımayan öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada başarısız olma olasılığı fazladır. Her şeyden önce çalışma alanı ve mesleği ile ilgili yeterliğinin olduğuna önce öğretmenin kendisi inanmalıdır. Mesleğin zorunlu kıldığı niteliklere sahip ve mesleği ile barışık öğretmenlerin, sınıfın orkestraya dönüştürülmesini çok daha kolay sağladığı ve bunun da öğrencilerin temel bilgi ve becerileri kazanmalarını olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Ada ve ark., 2018).

Öğretmenler, mesleki anlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Demirel, 1999). Öğretmenler, öğretmenlik mesleği için gerekli olan yeterlikleri kazanabilmek için, iyi bir eğitim almaları ve bununla birlikte, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebileceklerine dair güçlü bir inanca sahip olmalıdırlar (Yılmaz ve ark., 2004). Öğretmenin öğretimde "yeterlik" duygusunun artırılması halinde, öğrenci başarısında da artış olduğu bulunmuştur (Dcmpo ve Gibson, 1985).

Öğretmen rol ve yeterlikleri ile ilgili birbiriyle benzerlik gösteren oldukça fazla liste bulunmaktadır. Bunlardan bazıları öğretimin planlanması, düzenlenmesi ve uygulama, yönetimle ilgili görevleri yerine getirme, kendini ve öğrenciyi geliştirme, bilgi, sorumluluk, anlamlılık, pekiştirme, yakından denetim, uyanıklık, tutarlılık, açıklık, amaçlara göre hazırlanma, uygun öğrenme çevresi oluşturma, öğrencileri tanıma, öğrenme durumu düzenleyebilme, etkili öğretim, uygun amaçlar seçip tanımlama, öğrenmenin psikolojik ilkelerini uygulama, sınıf etkinliklerini yönetme, okul aile işbirliğini sağlama, coşku, yaratıcılık, nüktedanlık, sabır olarak sayılabilir (Başar,1995).

Bu anlamda öğretmenin meslekî açıdan niteliği, sunacağı eğitimin kalitesini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği nitelikte yetişebilmeleri de bazı standartların olmasına bağlıdır. Bu standartlar belirlenirken öğretmen yeterlikleri baz alınmaktadır (Büyükkaragöz ve ark., 1998). MEB üniversitelerle işbirliğine giderek öğretmen yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Yapılan bu çalışmalar ile Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce yapılan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik proje çalışmaları ve hazırlanan İlköğretim Programları, TTK 1–5 Tanıtım El Kitabı vb. dokümanlar incelenmiştir. Bu çalışmalardan birinde, öğretmenlerde aranacak nitelikler genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon şeklinde sınıflanırken, bir diğerinde ise yalnızca bilgiyi değil, beceri ve tutumları da kapsayacak şekilde ('Kişisel ve Mesleki Değerler', 'Program ve İçerik Bilgisi', 'Öğrenciyi Tanıma', 'Öğrenme ve Öğretme Süreci', 'Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme', 'Okul-Aile ve Toplum İlişkileri') altı ana yeterliğe ayrılmıştır: (MEB, 2006; Demirel ve Kaya, 2006, 411; Karaçalı, 2004).

Öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili yapılan araştırmalarda daha çok "etkili öğretmenin nitelikleri" üzerinde durulduğu ve öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin temelde meslekî ve kişisel nitelikler olarak değerlendirildiği görülmektedir (Demirel, 1997). Erden (1993) de kitabında; öğretmenin kişisel niteliklerine değinmiş, öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek, sevecen, anlayışlı, esprili, yüksek başarı beklentisi olan, öğrenciyi cesaretlendirici ve destekleyici tutum ve davranışlar gösteren profilde olması gerektiğini belirtmiştir. Erden, mesleki niteliklerle ilgili olarak şu ölçütleri vurgulamıştır; genel kültür, konu alanı bilgisi, meslekî beceri ve yeterliklerini ise (öğretim sürecini planlama, çeşitlilik getirebilme, süreyi etkili kullanma, katılımcı öğretim ortamı oluşturma, öğrencilerin gelişimini izleyebilme).

Yeterlikler toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir. İngiltere'de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu (Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE) öğretmen yeterlik alanlarını şu şekilde sınıflandırmıştır: 1) Program alan bilgisi, 2) Öğrenme içeriği, 3) Öğrenci öğrenmesini planlama, 4) Öğrenci öğrenmesini ölçme ve değerlendirme, 5) Kendi öğretimini değerlendirme, 6) Meslekî ilişkiler (Deniz ve Görgen, 2004).

Yılmaz'a (2012) göre günümüzde öğretmenlerden; öğrenciye rehberlik etmeleri, yol göstermeleri, yönlendirmeleri, öğrenmeyi öğretmeleri, demokratik tutum ve değerleri kazandırmaları beklenmektedir. Bu bağlamda Tatar (2004), öğretmenlerin bir takım yeterliklere sahip olmasının önemli olduğunu belirtmekte; öğretmen yeterliğini, öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. "Öğretmenin, vazifesini başarılı bir şekilde yapabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için öğretmenin birtakım nitelikleri kazanması şarttır" (Oğuzkan, 1988). Öğretmen yeterlik ve nitelikleri kazanarak mesleğinde yetkinleşir.

Kelime olarak yetkinlik; "yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet" anlamına gelmektedir. Yetkinlik, bireylerin rollerini gerçekleştirmelerini sağlayan niteliklerdir (Özbirecikli, 2007). Biçer ve Düztepe (2003) yetkinliği; "kişinin işteki rolü ile sorumluluklarının önemli bölümünü etkileyen, işteki başarısı ile bağlantılı, kabul edilen standartlarla ölçülebilen, eğitim ve gelişim yolu ile ilerletilebilen mesleki bilgi, beceri, değerler, etik ilkeler ve tutumlar" olarak tanımlamışlardır. Sağır (2006) da Biçer ve Düztepeye benzer ifadeler kullanmış, "yetkinliği; bilgi, beceriler, yetenekler, motivasyon, inançlar, değerler ve ilgilerin bir karışımı" olarak ifade etmiştir.

Ünsar'a (2009) göre yetkinlik, kişinin işinde yeterli ve başarılı olabilmesini sağlayan kişisel özellikleri gösterir. Kısaca, yetkinlikler, alınan sonuçlardan çok, kişinin üstün başarı elde etmek için göstermesi gereken davranışlarla ilgilidir. Yetkinlik, kişilik, yetenek, ilgiler, motivasyon ve geçmiş yaşantılarla tarafından biçimlenen gözlemlenebilir davranış ve eylemler kümesidir. Öztürk (2009) ise yetkinliği, insanların üstlendikleri işleri belirlenen standartlarda amaca uygun olarak yapabilmeleri için gereken bir öge olarak tanımlamaktadır. Barutçugil (2004), Öztürk'e göre yetkinliği daha geniş bir çerçevede ele almış ve "çalışanların organizasyon, organizasyon departman ve kişisel düzeyde sonuçlar elde etmek için kurumsal inanç ve değerler sistemi ile uyumlu olarak sahip oldukları ya da geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumlarla gerçekleştirdikleri eylemler" olarak vurgulamıştır. Vural (2004) ise "bir anlamda yetkinlik, bireyin iş yapabilme potansiyelidir" demektedir.

Yetkinlik ile ilgili tanımlara bakıldığında genellikle yetkinliklerin bilgi, beceri ve tutumları kapsayan bir kişilik özelliği olduğu vurgulanmaktadır (TEDPR, 2005). Bir işin gerektirdiği yetkinliğe sahip olma, bireyin, o iş yerinde yapacağı işlerde başarılı olabileceğinin göstergesidir. Yani mesleki açıdan donanımın iyi olması demektir (Özbirecikli, 2007). Bilgi sahibi olmadığımız, yeterliliğimizin olmadığı ve tutumlarımızın olumlu olmadığı bir alanda yetkin olamayız.

Yetkinlikler üstün ve düşük performans gösteren bireyleri birbirinden ayıran, kişinin bir görevi başarıyla yerine getirirken sıklıkla tekrarladığı tutumlar, yetenek, davranış, motif ve diğer karakterlerdir. Yetkinlik işteki kritik davranışlar üzerine konuşmak için ortak ve tutarlı bir dil kullanılması ve genelden en iyisini farklılaştırıcı davranışlara bakılması anlamını taşır. Yetkinlikler, bir kişinin farklı durumlarda, daha sık ve daha iyi sonuçlar almasını sağlayan karakterle ilgili özelliklerdir (Keçecioğlu ve Kelgökmen, 2011). Vural'a (2004) göre yetkinlikler, üstün performansın elde edilmesinde kritik işlevi olan "bilgi, beceri ve tutumları" kapsayan gözlemlenebilir davranışlardır. Bireyin herhangi bir konuda bilgi ve beceri sahibi olması yeterli olmamakta, bunları davranış olarak hayata geçirebilmesi gerekmektedir. Örneğin bir birey, iş hayatında önemli yetkinliklerden biri olan iletişimin ilkeleri hakkında bilgi sahibi olabilir, kişilik özellikleri olarak gerekli beceriye de sahip olabilir. Ancak birey iletişim konusundaki bilgi ve becerisini davranış olarak işinde sergileyemiyorsa, iletişim konusunda yetkin olduğunu söyleyemeyiz.

Rotter'in (1966) Kontrol Odağı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme kuramları yetkinlik konusunun kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Yetkinlik kavramın ayrıca, Reddin'in (1970) 3D Kuramıyla da ilişkilidir (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Bandura (1977), bazı bilişsel değişkenlerin davranış değişikliğinde aracılık işlevi gördüğü inancından hareket ederek, insan davranışlarını ve davranışlardaki değişimi açıklamak için bir model geliştirmiştir. Bandura'ya (1986) göre, insanların davranışlarını değiştirebilme ve düzenleyebilmesinde bazı bilişsel değişkenler aracılık etmektedir. Bu değişkenlerden birisi de öz yetkinlik inancıdır. Öz-yetkinlik, bireyin, üstesinden geleceği güç işleri aşmadaki yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi yargısı ve inancıdır. Kendisini yetkin olarak gören birey, istenilen sonuca ulaşmada başarı sağlayacağı yönünde olumlu beklenti içinde olmaktadır (Senemoğlu,

2010). Ancak istenilen sonucun elde edilmesinde yetkinlik inancıyla birlikte amaca yönelik gereken eylemlerinde gerçekleştirilmesi gereklidir. Öğretmenler öncelikle kendi güçlerine inanacak ve sonuca etki eden faktörleri de kontrol altında tutma yönünde çaba göstereceklerdir. İnanç ve etkililik niteliğine sahip olma düzeyi de onların temel yeterlik ölçütü olarak değerlendirilecektir (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Yetkinlik inançlarının oluşmasına etki eden dört kaynağı değerlendirdiğimizde, bireyin kişiliğinin gelişme sürecinde yaşadığı deneyimlerin yetkinlik düzeylerine olumlu veya olumsuz yönde biçimlendirdiğini görmekteyiz. Yetkinlik duygusu oluşmadan önceki başarı veya başarısızlıklar, bir başka kişi tarafından gerçekleştirilen hedef becerileri gözlemleme sonucunda yapılan çıkarsamalar, performansı hakkında yetişkinlerden aldığı geri bildirimler ve duygusal durumlarıyla ilgili bilgi aynı zamanda bireyin duygusal şemalarının oluşma sürecinde de etkili olan faktörlerle benzerlik göstermektedir.

Performansına göre görevde yükselmenin esas alındığı mesleklerde, pozisyonunun gerektirdiği yetkinliğe sahip bireyler mesleğinde ilerleyebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde performansa göre terfi etme uygulaması bulunmamasına rağmen günümüzde öğretmenlerin birçok yetkinliğe sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerden beklenen yetkinliklere; profesyonellik, entelektüellik, sorumluluk alma, sağduyulu olma, sözel iletişim, güvenilir ve dürüst olma, girişken olma, kakarlılık, strese dayanıklı olma, kişisel sınırların ve zayıf noktaların farkında olma, hayat boyu öğrenme, takım çalışmasına yatkın olma, problem çözebilme, risk alma, motive edebilme, karar verme, empati kurabilme, çatışma çözebilme, zaman yönetimi, yabancı dil bilme, teknolojiyi kullanabilme, organizasyon ve planlama yapabilmeyi örnek olarak verebiliriz.

Öğretmen yetkinliği, günümüze kadar yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin belirli bir çerçevede öğretim görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilme ve öğrencilerde davranış değişikliği oluşturabilmek için gerekli olan davranışları gösterebilme konusundaki inanışları (Tschannen ve ark., 1998), öğretmenin kendi kapasitesine olan inancı (Berman ve ark., 1977), en problemli öğrencilere bile yardım edebileceğine dair inancı (Gibson ve Dembo, 1984) olarak tanımlanmıştır.

Tanımlamalardan anlaşıldığı üzere "öğretmenlik yapabilmek için kişinin belirli konularda bilgi, beceri ve değerlere sahip olması kaçınılmaz gerekliliktir (Erdoğan, 2013). Bu gerekliliği yerine getirerek yetkinlik kazanmak isteyen "eğitimci kendinden hareket eder; kendine yönelir, kendinde arar ve kendinde bulmaya çabalar" (Erdoğan, 2013). Öğretmen, yetkinliklerinin ve görevin gerektirdiği yetkinliklerin farkında olmalıdır. Geliştirilmesi gereken yetkinlikleri belirlemeli, geliştirme arzusu duymalı ve geliştirmek için aktif olarak sorumluluk almalıdır. Kanun ve yönetmeliklerle belirlenen, meslekle ilgili alan yazınlarını okuyarak, tecrübeli öğretmenlerin görüşlerine başvurarak ve öğrenme ortamının gerektirdiği ihtiyaçları saptayarak sahip olması gereken yetkinliklere dair ipuçları alabilir. Bununla birlikte kişilik ve davranış testlerinden de yararlanılabilir. Yetkinlikleri geliştirmek için konuya ilişkin bilgi edinmek yeterli değildir. Gerekli bilgiyi elde ettikten sonra uygulama yaparak teoriyi pratiğe geçirmeli yani davranışa dönüştürmelidir.

Bandura'ya (1997) göre, konu alanlarına göre öğretmenlerin öğretim konusundaki yetkinlik duyguları değişmektedir. Bir öğretmen sınıf yönetiminde yüksek yetkinliğe sahipken, yönlendirme boyutunda kendini yetkin görmeyebilir. Yetkinlikler yapılan işe göre farklılaşabildiği gibi işin yapıldığı zamana göre de değişebilmektedir. Bilişim çağında, öğretmenden beklenen rol ve işlevlerde farklılaşmıştır. Öğretmenlerin yeni işlev ve rollerini gerçekleştirebilmesi için bazı yeterliliklere sahip olmaları, yetkinleşmeleri gerekmektedir.

Ashton ve Webb'in (1986) yaptıkları araştırmaya göre, düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde üç davranışa biçimini sıklıkla sergiledikleri görülmektedir. Bunlar; belirli sınıf yönetimi stratejilerini daha çok kullanma, sınıfı bir çatışma ortamı olarak tanımlama ve öncelikli olarak sınıfın kontrolünü sağlamayı amaçlamadır. Bu öğretmenler, öğrencileri istenmeyen davranışlar yaptığında sınıf önünde onları utandırmakta ve sorunlu öğrencileri arkadaşlarından izole etmektedirler. Yetkinlik düzeyi yüksek olan öğretmenler ise sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında olumsuz duygulara kapılmadan sakin bir şekilde ve doğrudan davranışları hedef alan başa çıkma stratejilerini kullanmaktadır. Öğrencilerin kuralları ihlal etmelerini otoriteye başkaldırı veya kendilerine meydan okuma olarak değerlendirmemektedirler. Sınıf yönetimi

konusunda daha insancıl tutum göstermekte, öğrenciler hakkında daha az olumsuz yorumda bulunmakta; tutarlı ve kararlı duruş sergilemekte, öğrencilerini akademik başarı için teşvik etmekte ve cesaretlendirmekte, öğrenme ve göreve ilişkin davranışlar üzerinde olumlu etkiye sahip olmalarını sağlamaktadır (Atıcı, 2001).

2.4. Yetkinliğin Ölçülmesi

Öğretmen yetkinliği kavramına ilişkin görüş farklılıkları, bu kavramın ölçülmesine de yansımaktadır. Tschannen ve Hoy (2001) öğretmen yetkinliği konusunda bir model ortaya koymuşlar ve bu kuramsal modellerini değerlendirmek amacıyla ölçek geliştirmişlerdir. Otuz iki maddeden oluşan bu ölçeğe Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği adını vermişlerdi. Tschannen ve Hoy Öğretimde Öz-Yetkinlikle ilgili Ohio Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisansüstü dersleri veriyorlardı. Bu derslerin kapsamında, Bandura'nın görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş yeterlik ölçeğinin öz-yetkinlik boyutuna yeni boyutlar eklediler. Bu boyutlar; bireysel öğrenme ve değerlendirme, öğrenci ilgi ve motivasyonu, öğrenme güçlükleriyle uğraşma ve kavram yanılgılarının düzeltilmesidir (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

2.4.1. Yetkinliğin Alt Boyutları

Ohio Yetkinlik Ölçeği; yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme-değerlendirme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Yönlendirme; öğretmenin öğrencileri eğitim amaçlarına yönlendirmesine ilişkin faaliyetleri içermektedir. Davranış Yönetimi; öğretim ortamında öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen davranışlarını yönetmeyle ilgilidir. Motivasyon; öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılmalarını sağlamak için öğretmen tarafından yapılan isteklendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Öğretim Becerisi; öğrencilerin öğretimle amaçlanan hedefle ulaşmaları için yapılan etkinlikleri içermektedir. Ölçme ve Değerlendirme; öğrencilerin, eğitimin planlanması esnasında belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşma durumlarını saptamak için yapılan çalışmaları kapsamaktadır.

2.4.1.1. Yönlendirme

Piage (1976), öğretmenin öğretme öğrenme sürecindeki görevinin ne olduğuna ilişkin görüşünü belirtirken, öğretmenin görevinin ders anlatmak olmadığına, öğretmenin öğrencinin öğrenme yolculuğuna rehberlik etmekle görevli

olduğunu vurgu yapmaktadır. Bunun için öğretmen, ilk olarak uygun pekiştireçler kullanarak, öğrencilerini motive etmeli ve hedeflere ulaşmaları için onları yüreklendirmelidir. Bu süreçte öğrencinin soru sorması özendirilmeli ve bireysel gelişim düzeyi ve potansiyeli dikkate alınmalıdır (Aydın, 2000).

İnsanlar okul yıllarını düşündüklerinde en çok hatırlanan öğretmenler, genellikle derslerinde olabildiğince fazla konuyu ve bilgiyi olduğu gibi aktarmaya çalışanlar değil, dersin konusuyla ilişklili bilgileri öğrencilerinin nerede ve nasıl yararlanacaklarını ve bu bilgilerle nasıl düşünüleceğini öğretenlerdir. Öğrenmenin yönlendirilmesinde, öğretmenin akademik olmayan yönü (yani, kişilik ve karakter özellikleri) de büyük rol oynamaktadır. Bir öğretmenin karakter özellikleri ise o öğretmenin kendisine, öğrencilerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik sergilediği tutum ve davranışlarıyla temsil edilir (Saban, 2002).

Öğretmenin sınıf içindeki tavırları, öğrenme-öğretme ortamındaki başarıyı etkiler. Bir öğretmenden ne beklenir, sorusu ele alındığında, muhtemelen cevaplar şu şekilde olacaktır; Öğrenme-öğretme sürecinde pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması, öğrencilerin derse katılımlarını sağlaması, öğrenme ile ilgili güçlük yaşayanlara yardım etmesi, disiplin yöntemi olarak cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda yaptığı değerlendirmelerden elde ettiği sonuçlara göre eksiklikleri olan öğrencilerin eksikliklerini gidermesi, öğrencilerin yanlışlarını düzeltmelerine fırsat vermesi, alanında bilgi ve beceri bakımından donanımlı olması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, ancak öğrenme öğretme ilkelerinden taviz vermemesi (Sönmez, 2007).

Sosyal öğrenme kuramına göre; öğrenme sürecinde, öğrencinin model aldığı kişilerle özdeşim kurması, sadece belli bilişsel yeterliklerin ya da psikomotor becerilerin değil, duyuşsal özellikler olan sabır, özgüven, kararlılık, çalışma arzusu vb. duygudurumların da edinilmesi ile sonuçlanır. Bu nedenle eğitimciler, gerekli hoşgörü, esneklik ve anlayışın yanı sıra tutarlı ve kararlı bir tutum göstererek, öğrencilere zorluklarla baş etmeyi öğretmelidir (Aydın, 2000). Öğretmen, yol gösterici olmalı ve eğitim ortamında tutarlı bir orkestra şefi gibi davranmalıdır. Öğretemen, öğrencilere bilgi aktaran, bulan, yapan değil; bunlarla birlikte ve daha çok bulduran, yaptıran, çözdüren olmalıdır. Öğretmen hiçbir öğrencisinin diğeriyle aynı olmadığını unutmamalı; bireysel ayrılıkları göz önünde bulundurmalı; eğitim

ortamını bu prensibe göre düzenlemeli; yani çok seçenekli öğrenme-öğretme yöntem ve stratejilerini kullanarak öğrencilerin kabiliyetlerini geliştirmelerine imkan tanımalıdır (Sönmez, 2007).

Kişilik özellikleri doğrultusunda uygun öğrenme düzenlemeleri yapmak bireyin öğrenmesi açısından önemlidir. Bu düzenlemenin bir parçası da planlamadır. Plan geleceği görme olanağı verir. Kaynakların dağılımı ve kullanımı konusunda geleceğin görülmesi seçenekleri sunar (Demirel, 1993). Bireylerin durumuna uygun bir planlama yapılırsa herkes öğrenir. Öğretmen öğrenme-öğretme sürecindeki görevini yani öğrenciye rehberlik etme işlevini yerine getirebilmek için öğrenciyi tanımalı ve ona uygun olacak şekilde öğretimi planlamalıdır (Melvin, 2011).

Eğitimde planlama nedir? Eğitimde planlama, genel anlamda, öğretim etkinliklerinin en gerçekçi ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden belirlenmesidir. Öğretim terimi olarak plan, önceden belirlenen eğitim hedeflerinin ve amaçlarının gerçekleşmesi için öğretim faaliyetlerinden hangilerinin seçileceğini, bu faaliyetlerin öğrencilere nasıl yaptırılacağını, faaliyeti gerçekleştirirken hangi yardımcı ve tamamlayıcı kaynakların ve araç-gereçlerin kullanılacağını, elde edilen çıktıların nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır. Diğer bir deyişle, bir senarist gibi 45 dakikalık bir dersin senaryosunu önceden yaşayarak yazmak, daha sonra yazılan bu senaryoyu sınıf içinde, gerçek durumda sahnelemektir. Eğitimde esas olan belirlenen hedeflere ulaşmaktır. Bu hedefler önceden belirlenmiş ve programlanmıştır. Dolayısıyla plansız ve programsız çalışmak, eğitim ve öğretimi amacından uzaklaştıracaktır. Plan ve program dâhilinde yapılan bir eğitim-öğretim faaliyeti, hem çalışma verimini artırır hem de hedefe en kısa yoldan ulaşmayı sağlar. Bu nedenle, tüm öğretmenlerin sınıfa girmeden önce plan yapmaları ve buna önem vermeleri önemlidir (Demirel, 2017).

Scales (2015), “her şeyi bir defada öğretemeyiz, konu içeriğini, başlıkları veya parçalara ayırmamız gerekmektedir” demektedir. Scales’e (2015) göre; bunlardan he birinin özel noktası vardır. Bu başlıklar öyle bir sıralama ile bir araya getirilir ki öğreticiler, bunun çok etkili öğrenme deneyimi kazandıracağını düşünürler. Bir içeriğin sıralanması veya düzenlenmesi kararı oldukça zor bir iştir. Farklı kurumlarda aynı program veren meslektaşlarımızın bunu değişik şekillerde yaptıklarını fark etmişsinizdir. Yapılan çalışmalar, plan yapma, eğitim ortamını

eğitime uygun hale getirme ve küçük çalışma grupları oluşturma uygulamalarının eğitimde başarıyı artırdığını göstermiştir (Weir, 1993), öğrenci başarısı ile öğretmenin davranışı arasındaki iki yönlü etkileşim vardır (Brophy, 1998). Planlama, ders notu yazmak değil, daha çok öğretim ve öğrenimin her aşamasında uygulanacak yöntem, yapılacak etkinlik ve kullanılacak materyallerin önceden belirlenmesi için yapılan sistematik bir çalışmadır. Öğretimin nitelikli ve başarılı olmasına katkı sağlayan en önemli faktörlerden birisi de plan hazırlamaya özen göstermektir. Öğretmen plan yaparken; konuya ilişkin bilgi düzeyini, hitap ettiği grubun özelliklerini bilip bilmediğini, yararlanacağı materyalleri temin durumunu önceden belirleyebilmelidir (Demirel, 2017).

Eğer ders iyi bir şekilde planlanmamışsa sınıf içi etkinlikler sıkıcı hale gelir. Bu sıkıcılık öğrencilerin dersten hatta okuldan soğutarak eğitim-öğretim ortamından uzaklaştırabilir. Plan yaparken dikkat edilmesi önerilen üç nokta vardır (Lemlech, 1988). Bu üç nokta; sıra, süreklilik ve bütünlüktür. Sıra, içeriğin mantıksal ve tutarlı bir düzen ile verilmesini anlatır. İçerikte öncelikler önce, bunlara gereksinim duyan parçalar sonra yer almalıdır. Böyle yapılmadığında mantıksal süreç bozulur, anlama engellenir, kaygı, şaşkınlık, ürküntü, dersten kopma yaşanır. Bunlara bağlı olarak yönetimle ilgili diğer problemler ortaya çıkar. Bütünlük, bir derste kazanılanların, başka derslerdeki etkinliklerde kullanılmasıdır (Başar, 1999). İyi bir plan, sınıf etkinlikleri arasından, amaçlarına en uygun olanları seçmeli, çeşitlendirmelidir: Sırada yalnız çalışma, ezberleme, sunu, grupla çalışma, sesli-sessiz okuma, tartışma, gösteri, oyun, eğlence, yazma… (Demirel, 1993).

Öğretmen, eğitim-öğretim ortamını eğitim-öğretime hazır hale getirebilmek için gerekli ön hazırlıkları yapmalı, eğitim-öğretim faaliyetlerini başarıyla yürütebilmek için gerekli olan materyalleri ve teknikleri kullanabilecek yeterliliği kazanmalı ve öğrencilerinin mevcut durumlarını bilerek, onları ulaştırmak istediği hedeflere hangi aşamalardan geçerek varacağını planlamalıdır.

2.4.1.2. Davranış Yönetimi

Davranış yönetimi, öğretmenin sınıfı öğrenme ortamı olarak düzenleme amacına yönelik olarak; kurallar ve rutinleri oluşturma, istenmeyen durumla baş edebilme gücü ve öğrencilerin davranışlarına verdiği dönütleri kapsamaktadır (İra,

2017). Sınıfta davranış yönetimi; öğrencilerin sınıf ortamında gösterdikleri istenmeyen davranışlar, oluştuğu koşullara, şiddetine, algılayan kişiye göre farklılık gösterir. Ancak bu davranışlar genellikle sınıfta öğrenme-öğretme sürecini aksatan ya da engelleyen davranışlar olarak düşünülmektedir (Çubukçu *ve Girmen, 2008).* Öğretmenin sınıf iklimini öğrenmeye elverişli hale getirebilmesi, öğrenme sürecine öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlayabilmesi gerekir. Bununla birlikte istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrenme ortamını olumsuz etkilemesini önleyebilmek için gerekli olan bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi davranışa dönüştürebilmesi beklenmektedir.

Öğrenciler için öngörülen ve eğitim ortamında kazandırılması hedeflenen davranışları kazandırmaya çalışmak öğretmenin amacı ve görevidir. Öğretmen bir konu ile ilgili hedef davranışları öğrencilerine kazandırmaya çalışırken, o konuyla ilgili olarak kendisinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrencisi ile paylaşır; söz konusu davranışların öğrencilerinde de oluşması için çabalar. Hâlbuki, davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, duygu, haber ve becerilerin paylaşılması süreci iletişim olarak adlandırılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme, iletişim işlemleri sonucunda bireyde kalıcı davranış değişikliği olarak yorumlanarak, öğrenmenin iyi bir iletişim ürünü olduğu sonucu çıkarılabilir. İletişim gerçekleşmediği sürece, yeni bilgi ve beceriler edinilemeyeceğinden yeni öğrenme de gerçekleşmeyecektir (Ergin ve Birol, 2000).

Öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyen, "öğrenme öğretme sürecini aksatan davranışlar, istenmeyen davranış olarak tanımlanmaktadır" (Türnüklü, 2000). Öğretmen, sınıfı yönetirken işini zorlaştıran bazı olumsuz davranışlarla karşılaşabilir. Böyle bir durumla karşılaşan öğretmen, öğrenci davranışlarını etkili bir şekilde yönetmelidir. Eğer öğretmen davranışları iyi bir şekilde yönetebilirse o sınıftaki öğrenciler öğretim amaçlarını gerçekleştirir ve amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranışları gösterme eğiliminde olmazlar (Özyürek, 1997; Erdoğan, 2017). Öğretmen, sınıftaki öğrenci davranışlarından sonuçlar çıkarabilmelidir. Yapısı gereği fazla enerjik olan öğrenciler, enerjilerini atabilmeleri için fiziksel çaba da gerektiren faaliyetlere yönlendirilebilirler. Öğretmen, duyarlığı yüksek öğrencilerin sınıfta daha az etkin olduklarını (Barker, 1982) dikkate alarak bunlara karşı çok duyarlı davranmalı, duyarlıklarını sergileyecekleri, sanatsal ve sosyal alanlara

yönlendirmelidir (Başar, 1999). Bu yönlendirme sadece duyarlıklara bağlı ihtiyacı karşılamakla kalmaz aynı zamanda başka amaçlara da hizmet eder.

Erdoğan'a (2017) göre, davranış yönetimi belirli amaçlara yöneliktir. Bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bireyin kendi kendini kontrol etmesini sağlamak,
2. Bir veya daha fazla bireyin oluşturacağı olumsuzluklardan diğerlerinin zarar görmemesini sağlamak,
3. Grubun kendi içinde kolay iletişim kurmasını sağlamak.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı olması için öncelikle birbirlerini tanımaları, ilişkili olmaları, birbirlerine güvenmeleri ve birbirlerinden nefret etmemeleri gerekir… Öğretmenin kendisini iyi tanıması, öğrencilerle kuracağı iletişim açısından önemlidir. Bunun dışında kendisinin öğrenciler tarafından nasıl biri olarak tanındığını da bilmelidir (Erdoğan, 2008). Öğretmen, öğrencilerin, alay edilme ve zarar görme endişesi olmadan, utanıp sıkılmadan, gönüllü olarak sınıf içi faaliyetlere katılmalarını sağlamalıdır. İletişimde hem ne söylendiği hem de nasıl söylendiği önemlidir. Öğretmenin söylemleri karşılıklı saygı belirtmeli, üzücü, kırıcı, aşağılayıcı olmamalıdır. Öğrencisine verdiği değer öğretmenin ifadelerine de yansımalıdır (Başar, 1999). Öğretmenin; öncelikle ihtiyaçları, duygu ve eksiklikleriyle birlikte kendini kabul etmesi, öğrencilerine "senin yanındayım" mesajını vermesi ve onların benlik saygılarını artırmaya yönelik destekleyici bir tutum içinde olması büyük bir önem taşır (Yavuzer, 2001).

Öğretmenin öğrencisiyle arasındaki ilişki iyi değilse hangi öğretim yöntemini kullanırsa kullansın etkili olamaz. Eğer öğrenciyle ilişkileri iyi ise katı disiplin kurmalarına, sert ve otoriter tutum sergilemelerine ihtiyaç kalmaz. Bu sebepten dolayı öğretmenler, öğrencileriyle iletişimlerinde önemseme, açıklık ve birbirine ihtiyaç duyma gibi ilkelere dikkat etmelidirler (Gordon, 1996). Öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili karşılaştığı güçlükler, öğrenciden ve sınıfın yapısından kaynaklandığı gibi öğretmenden de kaynaklanır. Öğretmenden kaynaklanan problemler; sınıf yönetimi ve ders işleyiş tarzı, öğrencilerin başarı ve iyi davranış sergilemelerine dair beklentinin düşük olması, öğretmenin karakteristik özellikleri olarak sıralanabilir (Öztürk, 2002).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin öncelikle değer sistemleri, kişilik özellikleri, bilgi ve beceri açısından yeterli özelliklere sahip olması gerekir (Bursalıoğlu, 1994). Çünkü öğrenci başarısını doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biriside öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarıdır (Özdemir, 2004). Eğitimin etkili olması, öğretmenin sınıf yönetimini etkili bir şekilde yapabilmesine bağlıdır (Ök ve diğerleri, 2006). Öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilerin en önemlisi, öğrencileri ve sınıftaki kaynakları eğitimin amaçları doğrultusunda harekete geçirme, yani yönetme becerisidir (Demirtaş, 2005).

Öğretmen yetkinliklerinden biri olan davranış yönetimi konusunda istenilen yeterlik düzeyine ulaşmak isteyen öğretmen, öncelikle gelişim ve öğrenme psikolojisine ait bilgilerini gözden geçirmelidir. Eğer bu konularda eksiklikleri varsa ivedi bir şekilde eksikliklerini gidererek alt yapısını sağlamlaştırmalıdır. Öte yandan, öğretmen adayına davranış yönetimiyle ilgili bilgi aktarılırken, öğretmenin sınıftaki rolünün ne olduğu ve onun meslekteki yeterlik alanı da dikkate alınmalıdır (Özyürek, 1996, s.14). Öğretmen davranışlarının önemli olmasının başlıca nedeni, bu davranışların öğrencilerin davranışlarının şekillenmesi sürecinde sonucu etkiliyor olmasıdır. Başka bir deyişle, öğretmenin davranışları, öğrencisinin davranışları olur. Bireyin nitelikleri kendisini eğiten kişilerin nitelikleri ile özdeşleş sayılabilmektedir (Ergin ve Birol, 2000). Bu nedenle öğretmen davranışları, tutumları ve hareketleriyle oluşturduğu çevreyi çok iyi bilinmeli ve düzenlemelidir (Kantarcıoğlu, 1992).

Öğretmen, aynı zamanda sınıf iklimini etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu faktörleri dikkate alarak sınıfının durumuna göre uygun olan sınıf yönetim modelini uygularsa istenmeyen davranışların öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkilemesinin önüne geçebilir. "Öğretmen, sınıf içi davranışların yönetiminde öncelikle istenen ve istenmeyen davranışları belirlemelidir. Belirlenen bu davranışların öğrencilere aktarımı şarttır. Öğrenciler kendilerinden beklenen davranışları zaman içinde ödül ve ceza yolları ile öğrenebilirler. Ancak bu yaklaşım hem uzun zaman alır, hem de sınıfta hoş olmayan durumlar ortaya çıkarabilir. Bu nedenle öğrencilere, okula başladıkları zaman kendilerinden ne tür davranışlar beklendiğinin duyurulması gerekir. Öğrenciler sınıf içi kuralların belirlenmesinde rol alırsa bu kuralların uygulanması daha rahat olur" (Erol, 2006).

Öğretmen, davranış yönetimi ile ilgili olarak alan yazınında yer alan stratejiler hakkında bilgi sahibi olmalı ve ihtiyaç duyulduğunda sınıfına uygun özgün stratejiler geliştirebilmelidir. William Glasser, istenmeyen davranışın yönetimine ilişkin stratejileri kitabında şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenci ilgilerini dikkate almak: Öğretmenin, öğrencilerine onların ilgilerini öensediğini ve ilgileri doğrultusunda faaliyetler yapmaya çalıştığını hissettirmesi ve bu davranışıyla onların güvenini kazanması.

2. Davranışa odaklanma: Öğrenci istenmeyen bir davranışı sergilediğinde, öğretemenin öğrenciyle görüşme yapması ve istenmeyen davranışın yapılma nedenini öğrenmesi.

3. Öğrencinin davranışının sorumluluğunu almasını sağlamak: Öğretmenin, öğrencilerin yaptıkları davranışın sorumluluğunu üzerlerine almalarını sağlaması ve bu konuda özür kabul etmemesi.

4. Öğrencinin kendi davranışını değerlendirmesini sağlamak: Öğretmenler öğrencilerinin kendi kendine davranış değerlendirmesi yapmalarına yardımcı olmak için şu sorulardan yararlanabilir. "Yaptığın bu davranış sana yardımcı oldu mu?/Bu davranış seni incitti mi?", "Bu davranış başkalarına yardımcı oldu mu?/ Bu davranış başkalarını incitti mi?"

5. Plan geliştirme: Öğretmenin, öğrencisi için gerekli olan davranışları, öğrencisiyle birlikte planlaması, planlanan davranışları yazarak sözleşmeye dönüştürmesi.

6. Hazırlanan sözleşmeye öğrencinin ilerleyen zamanlarda da uyması: Öğretmen, öğrencisiyle oluşturduğu sözleşmeden sonra davranışları ile ilgili olarak öğrenciye dönütler vermesi.

7. Planın takip edilmesi: Öğretmen oluşturulan planı takip etmeli ve plan öngörüldüğü şekilde çalışmazsa, öğrencisiyle bir araya gelerek planı tekrar gözden geçirmelidir (Emmer ve ark., 2003; Çubukçu ve Girmen, 2008*).*

Öğretmenin davranış yönetimi, sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturma, sınıf faaliyetlerinin organizasyonu ve öğretim programının yönetiminin yanı sıra,

öğrenci davranışlarının, özelliklede istenmeyen davranışların yönetimini sağlayabilmesi gerekir.

2.4.1.3. Motivasyon

Robbins ve Judge (2012) motivasyonu, bir hedefe ulaşmak için gösterilen çabanın yoğunluğu ve bu doğrultuda sergilenen kararlılık olarak tanımlamaktadır (Ada ve Baysal, 2018). Vallerand ve Thill'e (1993) göre; motivasyon kavramı, davranışın başlatılmasına, yönlenmesine, odaklanmasına ve sürdürülmesine yol açan iç veya dış güçlerin betimlenmesine yönelik hipotetik kurulumu ifade eder. Bu betimlemeye göre motivasyon bir davranışın sadece başlatıcısı değil, o, aynı zamanda davranışın yönlendiricisi, yoğunluğunun ve dayanıklılığının belirleyicisidir ve bunu vurgulamak önemlidir. Bununla birlikte, ders esnasında öğrenci motivasyonunu hedef alan öğretmen, motivasyonun daha uygulanabilir bir tanımına dayanmalıdır. Bu tür motivasyon, motivasyonun dinamiğidir. Motivasyon, öğrenmesi amacıyla sunulan eğitsel faaliyete öğrencinin odaklanmasını sağlayan ve onu tamamlama kararlılığı kazandıran bir olgudur. Motivasyonun kaynağı, öğrencinin kendisi ve çevresine dair algılarıdır (Viau, 1999, 1994).

Motivasyon, bireye enerji vermek süretiyle davranış için isteklenmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli etkenlerden birisidir (Küçükosmanoğlu, 2015). Motivasyonu yalnız istek ve eylem olarak tanımlamak tek başına yeterli değildir. Eyleme geçen kişinin amaca ulaşıncaya kadar bu çabasını sürdürmesi gerekir. Amaca ulaşmadan çalışmayı bırakmak yeteri kadar motive olmamanın göstergesi olarak kabul edilebilir (Ada ve Baysal, 2018).

Eğitim ortamında beklenen başarının gerçekleşmesi için motivasyonun sağlanması bir ön koşul olarak görülmektedir (Dweck, 1986). Hardre ve Reeve (2003) ile Wlodkowski (1999)'nin yaptıkları çalışmalarda, aynı şartlar altında ve fırsatlar açısından eşit olan iki grup öğrenci birbiriyle karşılaştırılmış ve motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyonu düşük olanlara göre daha yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. Yine aynı şekilde, öğrencinin uzun vadeli hedeflere ulaşmasında, öğrenme faaliyetlerini etkili bir şekilde yapmasında ve okul başarısının artmasında motivasyonel kararlılığın katkısı olduğu söylenebilir (Yokuş, 2014).

Yetenek ve performans sadece genlerle ilişkili değil; aynı zamanda bireyin kendini algılama biçimi ve somut bir karşılığı olmayan yetersizlik duygusuyla ilgilidir. David Hargreaves'in (1967) çalışmalarına baktığımız zaman bu tür hislerin çocukların büyük bir bölümünde bulunduğunu görürüz (Wood, 2003). Övme olumsuz değerlendirme kadar öğrencilere zarar verir. Olumluda olsa öz imgesiyle uyumlu olmayan değerlendirmeler öğrencide kızgınlık uyandırır. Öğrenciler bu tür mesajları, kendilerine yönelik yönlendirme ve istediğini yaptırma amacı güden öğretmen kurnazlığı olarak yorumlarlar (Gordon, 1996).

Öğrencilerde olduğu gibi öğretmenin de kendini dair algıları, beklentileri davranışını etkiler. Rosenthal ve Jakobson'un yaptıkları araştırmalar göstermiştir ki öğretmenlerin beklentilerinin kendilerinin öğretme etkinliğini, çocukların da öğrenme durumlarını etkilemektedir. Çocuklarda arkadaşlık kavramı üzerine yürütülen gelişimci çalışmalar, çocukların arkadaşlarının kendileri ile ilgli düşüncelerine büyük önem verdiklerini göstermiştir. Çocuğun kendisini başkalarının ilgi odağında yer alan sosyal bir varlık olarak görmesi motivasyonunda da belirleyici olmaktadır. Öğrenmede motivasyonun gerçekleşebilmesi ve gerçekleşememesi yalnızca kişisel bilişe değil; aynı zamanda, kişisel ve sosyal bir dizi karmaşık etkileşime dayalıdır (Wood, 2003). Ancak sınıf ortamıyla ilgili etkenler tüm öğrencilerin motivasyonları üzerinde birinci planda rol oynar. Bu etkenlerden beş tanesine öğretmenler özellikle dikkat etmelidir. Bu faktörler şunlardır: yaptıkları eğitsel etkinlikler, var olan sınıf iklimi, öğrencilerle kurdukları ilişkiler, değerlendirme etkinlikleri, öğrencilere verdikleri ödüller ve istenmeyen davranışlar bağlamında uyguladıkları yaptırımlar (Wigfield ve diğerleri, 2006; Viau, 2015).

Bireyin motivasyonunu etkileyen bir diğer önemli faktörde algılardır. Algılama, istek ve iletişim durum ve dereceleri öğrencide yalnız harekete geçirme arzusu oluşturmaz, aynı zamanda onun yapılan eylemin hedefe ulaştırmaya kadar sürdürmesi üzerinde de etkili olur (Ada ve Baysal, 2018). Viau'ya (2009) göre, motivasyon dinamiğini etkileyen algılar şöyledir:

a. Öğrencinin, tamamlaması gereken eğitsel faaliyete yüklediği anlam,
b. Söz konusu eğitim faaliyetini başarıyla tamamlayabilme yeterliliği algısı
c. Söz konusu faaliyetin yapıldığı süreci kontrol edebilmeye dair algısı.

İnsanlar yaşantılarını anlamlı ve amaçlı bir şekilde sürdürebilmek için ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Giderilmeyen ihtiyaç bireyde rahatsızlık yaratır. İhtiyacı karşılamaya istek duymak kişiyi harekete geçirir. Bunun sonucunda elde edilen başarı kişiyi rahatlatır ve mutlu eder. Bir başka deyişle motive olmak, ilgili konuya, yapılacak faaliyete ilgi duymak, çalışmaya istekli olmak ve çaba göstermeye hazır olmak olarak ifade edilmektedir (Baltaş, 1998). Öğretmenler öğrencilerin bazı ruhsal, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşıladıklarında, sınıf öğrenmeye elverişli bir ortam haline gelir ve öğrencilerin öğrenmeye karşı iç motivasyonları artabilir. Çünkü öğrencilerin öğrenme konusunda istekli hale gelmeleri, büyük ölçüde, onların sınıfta öğretmenleri tarafından insan yerine konmaları, birey olarak önemsenmelerine bağlıdır.

Bu bağlamda, Rogers ve Renard (1999) öğrencilerin beş temel ihtiyacından söz etmektedir. Bunlar; güvende olma ihtiyacı, değerli olma ihtiyacı, başarma ihtiyacı, ait olma ihtiyacı ve önemsenme ihtiyacı (Saban, 2002).

Bu ihtiyaçların giderilmesi öğretmenlerin öncelikleri arasında olmalıdır. Çünkü öğrenme için motivasyon ön koşuldur. Motivasyon duruma ve kişiye göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencileri motivasyon özellikleri açısından da tanımalıdırlar. Martinez ve Rafael'in ifadesiyle motive edilmiş davranış; ilk önce bir hayal ürünü ve dürtü olarak ortaya çıkar, daha sonra bu tatmin edici ya da zayıflatıcı dürtüler anlam kazanır, sonra başarı gelir ve tekrar başa yani hayal veya dürtü durumuna dönülür. Motivasyon, seçicilik özelliği vardır. bu seçicilik, öncelikle bireyin ihtiyaçlarını tatmin etmeye meyillidir. Mesela, özel olarak bir konuya motive olmaya cevap veren ihtiyaçlar veya güçlü teşvikler veren ihtiyaçlar veya güçlü isteklendirme gerektiren ihtiyaçlar gibi. Motivasyon dinamiği canlı olan davranış, aktif ve süreklidir. Bireyin hedeflerini gerçekleştirme konusunda ısrarcı davranması, kazanılan motivasyon tipinin içselleştirilmesini sağlar. Amaca yönelik ne kadar çok etkinlik yapılırsa motivasyon düzeyide o kadar artacaktır (Ada ve Baysal, 2018).

Motivasyona dair alan yazınını incelediğimizde; öğrencilerin derse katılmalarını sağlama, başarılı olacaklarına dair inançlarını arttırma, öğrenmeyi değerli bulmalarını sağlama, yaratıcılıklarını güçlendirebilme ve ders akışından memnun olmaları üzerinde öğretmenlerin olumlu bir rol oynaması bakımından önemli olduğu söylenebilir (İra, 2017). Öğretmenler öğrencilerin motivasyonlarını

artırmak için durumun gereğine uygun olarak farklı tutum ve davranış sergilemeli, uygulamalar gerçekleştirmelidir. Aydın'a (2000) göre, güdülemek için öğretmenlerin yapması gerekenler özetle şunlardır:

a. İhtiyaçlara göre öğrenim yaşantıları düzenlemek,
b. Öğrencilerin öğrenim yaşantılarından haz duymak,
c. Farklı yöntem ve teknikler kullanmak,
d. Hedefler öğrenciye göre gerçekçi düzenlenmeli,
e. Her öğrenciye uygun güdüleme yolları tercih edilmeli,
f. Duruma göre öğretim bireyselleştirilmeli,
g. Sınıfta demokratik, kolektif ve olumlu bir atmosfer oluşturulmalı,
h. Öğrencilerin yeni duruma transferi için esnek bir öğretim stratejisi geliştirilmeli,
i. Öğretmen, öğrencilerin psikolojik, fizyolojik vb. sorunlarına karşı duyarlı olmalı,
j. Konuya uygun araç-gereç kullanmalı ve gerekirse çevreden kaynak kişi çağrılmalıdır,
k. Derste, öğrencilerin görüş ve önerilerine karşı duyarlı olmak. İletişime açık olmak,
l. Ödül ve ceza kullanımında gerçekçi davranmak,
m. Öğretim etkinlikleri ile yaşam arasında bağıntı kurmak.

2.4.1.4. Öğretim Becerisi

Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi amacına yönelik ortamsal koşulların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre öğretme, hedeflenen kritik davranışların tüm öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması maksadıyla gerçekleştirilen her türlü faaliyeti kapsamaktadır. Öğretme faaliyetleri, öğrencinin öğrenmeyle ilgili tüm beklenti ve ihtiyaçlarını uyumlu bir biçimde karşılayacak yeterlik ve çeşitlilikte olmalıdır (Aydın, 2000).

Öğretim faaliyetiyle gerçekleştirilmek istenen amaçlar vardır. Genel anlamda ülke eğitim politikalarıyla belirlenen makro düzeydeki amaçlardan yola çıkarak öğretmen sınıf düzeyine uygun mikro düzeydeki amaçları gerçekleştirmek

durumundadır. Amaçların gerçekleştirilebilme düzeyi, eğitimin başarı düzeyini belirlemede ölçü olarak değerlendirilebilmektedir. Viau'ya (1994) göre, öğretim etkinliklerinde öğretmen temel aktördür; öğretmenin rolü öğrenciye içeriği ulaştırmaktır. Öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde gerekli bilgi ve becerilere sahip olan öğretmen, öğrenciler için uygun öğretim yaşantıları düzenlemede zorluk çekmez. Öğretmen, çok yönlü bir süreç olan öğretme-öğrenme sürecinin, öğrencinin ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda, öğretimin hedeflerini gerçekleştirecek şekilde düzenlemesini sağlar (Kuran, 2014).

Öğretim faaliyeti sırasında öğretmenler belirli ilkelere göre hareket ederler. Bu ilkeler, öğretim ilkeleri olarak tanımlanmaktadır. Çinli eğitim bilimci Chu Young'un (1998) önerdiği ilkeler şunlardır:

1. Öğretim yılı başında hemen ilk günden derse başlamayın,
2. Öğrencilerinizin derse katılımlarını sağlamak için onları cesaretlendirin,
3. Öğrencilerin derse devamını sağlamak için notu baskı aracı olarak kullanmayın,
4. Öğretme ile ilgili tüm kaynakları öğrencilerinizle paylaşın,
5. Öğretme sürecinin yönlendirilmesi konusunda öğrencilerinizin de fikirlerini alın. Görüş alma işini dönemin son gününe bırakmayın,
6. Öğrenci başarısıyla ilgili ölçme ve değerlendirme yaparken objektif testlere ağırlık verin,
7. Sınavdan önce öğrencilerinize hangi konularla ilgili öğrenmelerinin test edileceğini açıklayın,
8. Sınavları, dersin hedeflerine yönelik hazırlayın; öğrenme güçlüklerinin olabileceğini dikkate alarak dönüt ve düzeltme çalışmalarına yer verin,
9. Düzey belirleme sınavlarını her dönemin sonunda yapın,
10. Sınıfın başarı durumunu, sınıfın ortalama durumuna göre değerlendirmeye önem verin (Demirel, 2017).

Öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğretme faaliyetlerini sürdüren öğretmen, aynı zamanda bir veya birden fazla öğretim yönteminden de yararlanmak durumundadır. Çünkü uygun yöntemin seçilmesi ile sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi doğrudan ilişkilidir. Yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol olarak tanımlanabilir. Genel olarak öğretme

yöntemleri; anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, yaratıcı drama ve bireysel çalışma olarak kategorize edilmektedir (Demirel, 2017).

Jacobsen ve arkadaşları (1985) ise öğretim yöntemlerini beceriler yaklaşımı bağlamında ele almışlar ve "yönetim" teriminden çok "öğretme stratejileri" terimini kullanmışlardı. Bu öğrenme stratejilerini sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme stratejileri olarak değerlendirmişlerdir (Demirel, 2017).

Öğretmen sınıf içi etkinliklerin her aşamasında duruma göre (öğrenciye, derse, konuya, sınıfa vb.) bir ya da birden fazla yöntem kullanır. Öğretmenin yöntem seçimini etkileyen birden fazla değişken vardır. Sınıf içi fiziksel olanaklar, zaman, yöntemin getireceği ekonomik maliyet, kazandırılmak istenen nitelikte yöntem seçimini etkiler (Ada ve Baysal, 2018). Öğretmen kullandığı yöntemi mevcut şartlara uygun seçmiş ve uygulama becerisine sahip ise öğrenenlerin başarılı olmasına önemli katkıda bulunur ve etkili öğretmen davranışı sergilemiş olur.

Hay McBer (2000), öğretmen etkililiğine ilişkin üç ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütler; profesyonel özellikler, sınıf iklimi ve öğretim becerileridir. Altı alt kategoriye ayrılan öğretim becerileri şu becerilerden oluşmaktadır:

1. Yüksek beklentiler: Etkili öğretmenlerin tüm öğrenenlerden yüksek beklentileri vardır, bunlara ulaşmanın yolu onlarla iletişim kurmak ve desteklemektir. Bu beklentiler tüm öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde değiştirilir.
2. Planlama: Etkili öğretmenler genel bir çalışma çerçevesi ve amaçlar belirleyerek bunları öğrenenleriyle paylaşır.
3. Yöntemler ve stratejiler: etkili öğretmenler birbirinden çok farklı öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayacak değişik öğretme ve öğrenme yöntemlerini kullanır ve geliştirirler. Üst düzey beceriler geliştirmek ve öğrenmeyi özendirmek için etkin öğrenme yöntemleri kullanırlar.
4. Yönetim ve disiplin: Etkili öğretmenler fiziksel ve duygusal açıdan güvenli ve emin bir öğrenme çevresi oluşturur. İyi davranışların tanındığı, onaylandığı ve özendirildiği; olumsuz davranışların elendiği sınırları öğrenenlerle beraber belirlerler.

5. Zaman ve kaynak yönetimi: etkili öğretmenler, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için zaman ve kaynak yönetiminde beceriklidir. Öğrenme oturumları tüm zamanı kullanacak şekilde planlanır.

6. Değerlendirme: Etkili öğretmenler, anlamayı kontrol edecek ve öğrenmeyi değerlendirecek çok geniş bir yelpazede yer alan değişik yöntemler kullanır. Bilinçli olarak öğrenmeyi temel alan değerlendirme yaklaşımıyla öğretme, öğrenme ve değerlendirme yaparlar (Scales, 2013).

Hedeflenen öğrenme çıktılarının elde edebilebilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin sergileyecekleri öğretimsel beceriler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Klasik öğretmen anlayışı sebebiyle, öğretmen öğrenciyi merkeze alacak, onun öğrenmesi için gerekli tüm eğitim değişkenlerini sistemli bir şekilde kullanmaya çalışacaktır. Bu durum öğrenmeleri idealize ederken, öğretmenin uygulaya geldiği öğretimsel becerileri etkili ve verimli bir şekilde düzenleme ve kullanma durumundan bağımsız olamamaktadır (Sağlam, 2001; Saban, 2000; Demirel, 2002; Küçükahmet, 1999). Öğretmenin öğretimsel beceriler hakkında bilgi sahibi olması ve nasıl kullanacağına dair beceri sahibi olması; eğitimin içeriğine hâkim olma, planlama yapabilme, araç-gereçleri ve eğitim teknolojilerini doğru kullanabilme, materyallerden yararlanabilme, çeşitli yöntem ve teknikleri uygulayabilme, öğrencinin derse ilgisini ve dikkatini çekebilme, yerinde dönütler verebilme, öğrenmeleri pekiştirebilme ve bireysel öğrenmeleri destekleme sonucunda etkili bir öğretim gerçekleşir. Öğretmenin öğretim becerileri, onun sınıfta varoluşunu somutlaştıran ve yetkinlik bakımından anlam yüklenmesini sağlayan unsurlardandır. Öğretmenin sahip olması gereken yetkinliklerden bir diğeri de ölçme ve değerlendirmedir.

2.4.1.5. Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklerin ne derece gerçekleştiği, eğitim durumlarının ne düzeyde amacına ulaştığı ölçme ve değerlendirme araçlarının etkili kullanımı belirlemektedir. Dolayısıyla, bireyin eğitim yaşamında sürekli olarak maruz kaldığı ölçme ve değerlendirme yaşantıları, eğitim sisteminin girdi, süreç ve ürün aşamalarının tümünde önemli bir öğe olarak çok paydaşlı bir süreci içerir (Demirtaşlı, 2014).

Ölçme-değerlendirme sürecinde öğrenciler kadar öğretmenler de önemli bir öğedir; çünkü öğrenme-öğretmen etkinlikleri sürecinde öğretmenlerin program içeriklerine uygun ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmaları; kazanımların gerçekleşmesi açısından önemli rol oynamaktadır (Tekin, 2009). Öğretmenlik görevinin merkezinde, değerlendirme uygulamaları yer alır. Değerlendirme uygulamaları, işin özüdür. Çünkü öğretmenin, öğrencilerin istenen öğrenmeleri edinip edinmediklerini kontrol etmesi gerekir. Öğrenme ve değerlendirme arasındaki bu etkileşimin önemine binaen, öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıftaki motivasyon dinamiği arasında sıkı bir bağ olduğu gerçeğini daima hatırlamalıyız (Viau, 2015).

Ölçme-değerlendirme sürecinde çok boyutlu bir role sahip olan öğretmenlerin, bu süreci doğru yönetebilmeleri, doğru kararlar vermeleri ve bunun sonucunda başarılı olmaları ölçme-değerlendirme alanıyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını aktif olarak kullanmaları beklenmektedir (Kaya ve diğerleri, 2013, s.120).

Viau (2015), değerlendirmeyi öğretmenin rolü ve eğitimi belgelendirmeye ilişkin sorumluluğu olarak ifade etmekte; öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu yükseltici paralel değerlendirme uygulamaları yapmaları için şu altı öneriyi sunmaktadır: 1. Öğrenme sürecinde kaçınılmaz olarak yanılgılar olacaktır, öğretmen öğrenciye bunları ceza getirici hatalar olarak görmeyeceği şekilde davranmalı, 2. Öğrenciye sadece bilmediğini öğrenme fırsatı vermekle yetinmemeli, aynı zamanda neleri başardığını ve neleri geliştirmesi gerektiğini de öğrenmesine olanak tanımalıdır, 3. Gösterdiği gelişmeleri fark edebilmesi için öğrenciye yardımcı olunmalıdır, 4. Öğrenciye öz değerlendirme yapabilmesine olanak verecek araçlar sunulmalıdır, 5. Özgün durumlarda değerlendirmeye yönelmelidir, 6. Formel değerlendirme çalışmalarına önem verildiği kadar informel değerlendirme çalışmalarına da önem verilmelidir.

Değerlendirme, öğrencilerin başarıyla ilişkili yeterlilik algıları üzerinde belirleyicidir. Öğrenciler için okul hayatı boyunca tabi tutuldukları bütün değerlendirmeler, verilen eğitsel etkinlikleri başarıp başaramayacaklarına ilişkin karar verirken esas aldıkları bilgi kaynaklarına dönüşmektedir (Viau, 2015). Bir

öğrencinin değerlendirilmesi, sadece not vermek ile sınırlandırlmamalı; bir çalışmanın yazılı veya sözlü olarak yorumlanmasının motive edici gücü gözardı edilmemelidir. Öğrenciye verilen geri dönütler açık ve net olmalı, hem öğrenme sürecine hem de sonuçlara ilişkin olmalı; öğrenciye ne yaptığını, ne öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini göstermelidir (Viau, 2015).

Scales'e (2013) göre öğrenenleri ve onların öğrenmelerini değerlendirmek için pek çok neden vardır. Bu nedenlerden bazıları; net verme, seçme ve ilerleme, öğrenmenin oluşup oluşmadığını görmek, öğrenenleri motive etmek ve cesaretlendirmek, öğrenenlerin gereksinimlerini tanılamak, öğrenme programlarının değerlendirilmesi ve gelişmesi şeklinde sıralanabilir. "Okulda başarı, öğretmen değerlendirmesinde mümkün tek konu değildir. Bir öğretmen, aynı zamanda öğrencinin kullandığı öğrenme stratejilerini, grup çalışmalarına katılımını, gösterdiği gelişimi, yaratıcılığını, kararlılığını veya bir etkinlik için gösterdiği çabaları da değerlendirmeye karar verebilir. Bütün bu konular, okul öğrenmelerinin parçalarıdır. Öğretmen, öğrencilerine sadece karnede yer alan notları düşünmeye değil, öğrenme sürecinin tümü üzerinde düşünmeye motive etmek isterse, bu tür öğrenmeleri de öğrenme bileşenleri olarak değerlendirme konusu yapabilir ve bunları başarım veya sınav başarısı adı altında toplayabilir" (Viau, 2015).

Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak değerlendirme yapabilmek ancak öğrencinin tüm gelişimi hakkında genel bir yargıda bulunabilecek kadar bilgi sahibi olmakla mümkündür. Bu nedenle öğretmen, öğrencinin öğrenmedeki gelişimiyle birlikte, sınıf içi ve dışı katıldığı faaliyetleri, derse devam durumunu, ödev ve sorumluluklarla ilgili durumunu, ilgilerini, genel ve özel yeteneklerini değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurmalıdır. Başka bir deyişle, sürecin değerlendirilmesi, sonucun değerlendirilmesinden daha önemlidir. Aynı zamanda, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri için bireysel değerlendirme formları, öğrenci gelişim ve gözlem formları, öğrenci günlükleri çağdaş eğitimde değerlendirme araçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Scales (2013), değerlendirmenin beş temel amacı olduğunu belirtmektedir. Bu amaçlar; işlevsel beceriler, işe dayalı öğrenme ve mesleki öğrenme alanları için geliştirilmiş başlangıç değerlendirmesi; var olan performans ve yeteneklerin, beklenen ve istenilen düzeydeki performanstan ne kadar farklı olduğunu ortaya

çıkarmak için kullanılan tanılayıcı değerlendirme; öğrenmeyi geliştirmek ve öğrenenleri motive etme amacıyla yapılan biçimleyici değerlendirme; öğrenmenin değerlendirilmesi amacına hizmet eden sonuç odaklı değerlendirme; öğrenenlerin kendi ilerleyişlerini başkalarıyla ya da formal-okul dışı birimlerce hazırlanan standart ölçütlerle kıyaslamadan yaptıkları göreli değerlendirmedir.

Ergin ve Birol (2000), öğretme öğrenme sürecinde üç tür değerlendirmeden söz edildiğini belirtmektedir. Bunlar; a. Tanıma ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme: Bu tür değerlendirme, belli bir davranış grubunu öğrencilere kazandırma çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerde bu davranışların hangilerinin ne kadar var olduğunu, hangilerinin olmadığını ya da öğrencilerin bu davranışları kazanmaya ne denli hazır olduklarını; başka söyleyişle, öğrencilerin o ders için eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için yapılır. b. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme: Bu tür değerlendirme, öğretim süreci devam ederken o ana kadar yapılan çalışmalarla, öğrencilerin önceden belirlenen hedef davranışları kazanıp kazanmadıklarını belirlemek, hedefler gerçekleşmediğinde nedenlerini belirlemek ve hedeflenen düzeye ulaşabilmeleri için dersin tasarımında ve yürütülmesinde gerekli değişiklikleri hayata geçirmek için yapılır. c. Sonucu görmeye yönelik değerlendirme: Bu değerlendirme, bir eğitim programının sonunda yapılan değerlendirmedir. Eğitim programının bitiminde yapılan bu değerlendirmeyle öğretmen öğrencilerin önceden hedlenen davranışları ne ölçüde gerçekleştirdiklerini belirler. Yeterince kazanılmayan davranışların kazandırılma çabalarında söz konusu olabilecek öğelerdeki eksikleri arayıp bulmaya ve bunları gidermeye yönelir. Ne var ki program bitmiş, artık aynı öğrenciler için fırsat büyük ölçüde yitirilmiştir. Kuşkusuz ki böyle bir çalışmanın sonuçları aynı programa girecek başka öğrenciler için yararlı olabilecektir.

Değerlendirme geçerlik, güvenirlik, saydamlık, gerçeklik, yeterlik ve tarafsızlık ilkeleri çerçevesinde yapıldığında öğrenenlere daha yararlı olacaktır. Değerlendirme yöntemlerine örnek olarak sınavlar, raporlar, portfolyolar, sunumlar, sergiler, öğrenme dergileri, günlükler ve internet günlükleri, resmi olmayan değerlendirme yöntemleri (soru ve yanıt, grup çalışması ve etkinlikler, kısa sınavlar, boşluk doldurmaları ders notları, gözlem ve yansıma), yakınsak ve ıraksak değerlendirme, geri bildirim verme ve benzeri yöntemleri verebiliriz.

Değerlendirme yapılmadan önce planda yer alan davranışların öğrencide bulunma düzeyi ölçülür. Değerlendirme, bu ölçüm sonucunda elde edilen veriler üzerinden öğrencide var olan ile olması gereken hedef davranışın farkı alınarak yapılır. Karşılaştırma yaparken kıstas olarak yararlanmak adına, planlanan davranışların yanında, aynı öğrenciye ilişkin öğretim süreci öncesi ölçümler, diğer öğrencilere ait ölçümler yapılabilir. Bu ölçümlerden birisi veya ikisi ya da hepsi karşılaştırma aracı olarak kullanılabilir (Martin, 1983). Hedef davranışlara göre değişen bu tür bir uygulama ile değerlendirme, sözlü bir soru-yanıtla yapılabileceği gibi, hedef davranışlar kazanıldığında görülebilecek bir problem durumu verilerek, birkaç sorulu, birkaç dakikayı geçmeyen bir sınav yapılarak da gerçekleştirilebilir. Bu süreçte öğretmenin görevi, her öğrencinin, düzeyine uygun hedef davranışları gösterme durumunu belirlemektir. Öğretmen, başarılı birkaç öğrenciden alınan uygun dönütlerle yetinmemeli; tüm öğrencileri değerlendirme sürecine katarak, her öğrenciye değer verdiğini, onların başarısını görev edindiğini göstermek için, değerlendirmeyi fırsat olarak görmelidir (Başar, 1999).

Öğretmen değerlendirme sorularını hazırlarken özen göstermeli, soruların açıkça anlaşılır olmasına dikkat etmelidir. Tuzak sorulardan, görüşe göre cevabı farklılaşan sorulardan, önemsiz bilgiyi yoklayan sorulardan kaçınmalı, doğru cevabı bulmada dilbilgisi kuralları anahtar rol oynamamalıdır (Martin, 1983). Sorular seçilirken ölçülecek hedef davranışlarla soru tiplerinin uyumuna bakılmalıdır. Özellikle; doldurmalı, eşlemeli, kısa yanıtlı, doğru-yanlış türü, çoktan seçmeli soruların seçiminde bu uyum gözetilmelidir (Başar, 1999).

Scales'e (2013) göre, değerlendirme deneyimleri insanlara yaşam boyunca etkisini hissettirir ve onların yaşamdaki şanslarını etkiler. Performansımıza ilişkin değerlendirme, kendimize ait duygularımızla, kendimize güvenle ve benlik saygımızla derinden ilişkilidir. Pek çok yetişkinin kendilerini "başarılı veya başarısız" veya "zeki veya değil" olarak algılamaları onların değerlendirme deneyimlerinden ve onlar hakkında verilen hükümlerden ayrı olarak düşünülemez. Duygusal ögenin öğrenenlerin başarılarına etkisi çok büyüktür. Duygusal etki, hiçbir alanda, değerlendirmede olduğu kadar hissedilmez. Duygular, düşünce ve davranışlardan bağımsız değildir. Duygu, düşünce ve davranış, bireyin öznel varlığında birleşir.

Öğretmen yetkinliğinin etkileşim içinde olduğu kavramlar irdelendiğinde bu kavramların duygu kavramıyla ilişkili olduğu; duyguyu etkilediği ya da duygudan etkilendiği görülmektedir.

2.4. Duygu, Şema Ve Duygusal Şemalar

2.4.1. Duygu

Duygu kelimesi yabancı dilde yazılmış kaynaklarda "affect" olarak yer almaktadır. Affect kelimesi, Latince "affactare" sözcüğünden türemiştir. Herhangi bir olaydan, ortamdan dolayı ortaya çıkan güçlükleri aşmak için uğraşmak, çabalamak, gayretli olmak anlamlarında kullanılmaktadır. Sözlüklerde "affect" kelimesi duyguya; "emotion" kelimesi ise heyecana karşılık gelmektedir. Duygu kelimesinin anlamı; herhangi bir nesne veya olayın insanın iç aleminde oluşturduğu histir. Heyecan ise, olumlu veya olumsuz duygularla birlikte ortaya çıkan güçlü ve geçici duygu durumu olarak tanımlanabilir (Köknel, 2009). Tarhan (2006) kitabında bu konuya ilişkin şu bilgiye yer vermiştir: “Duygu sözcüğünün İngiliz dilindeki karşılığı "emotion" dur. "Emotion" kelimesi "motion"dan kökünden gelmektedir. "motion" kelimesinin Türkçe karşılığı harekettir. "Emotion" ise insanların iç dünyasındakileri dışarı yansıtması olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle duygu olmadan insanların kendilerini ifade etmeleri mümkün değildir.”

Duyguyu tanımlama girişimleri milattan önceye kadar uzanmaktadır. Aristotales’e göre duygular, neşeli veya neşesiz anlarımızda, algılarımız ve beklentilerimiz doğrultusunda ortaya çıkan refakatçılarımızdır. Youg (1982), duyguyu “içinde bulunulan ortamın algılanmasıyla ortaya çıkan ve bireyin iç dünyasını harekete geçiren; bedensel, davranışsal ve zihinsel özellikleri içeren duyusal süreç” olarak tanımlamıştır. Rus bilim adamı Lazarus’a (1984) göre, duygu, kişinin çevresindeki uyarıcıları algılaması ve değerlendirmesi sonucu oluşan iç yaşantılardır. Konuyu sosyo-biyolojik yaklaşım çerçevesinde ele alan bilim insanları ise duyguların evrimsel süreçten geçerek geldiği ve insanoğlunun çevreye uyum sağlayarak bugüne kalmasına yardımcı olan iç yaşantılar oldukları yönünde ifadelerde bulunmaktadırlar (Koçak, 2002). Duygularımız, başkalarının söylediklerini ve yaptıklarını nasıl algılayacağımıza yönelik seçimlerimizden ve o andaki belirli ihtiyaçlarımız ve beklentilerimizden doğar (Rosenberg, 2015).

Köknel'e (1997) göre duygu, içerden veya dışarıdan gelen uyarıcıların zihinsel işlevlerden bağımsız olarak bireyde meydana getirdiği değişme ve etkiler bütünüdür. Başka bir deyişle, uyarımların etkisiyle insanda meydana gelen haz ya da elem doğrultusunda uyanan izlenimlerdir. Günlük yaşamda sevgi, sevinç, neşe, umut, hayret, kaygı ve nefret gibi kelimelerle ifade edilen durumlar, zihinsel işlevlerin dışında duygu alanını oluştururlar. Duygu, genellikle bazı durumların sonucuna bağlı olarak oluşan olumlu veya olumsuz hislere ilişkindir. Duygu kavramıyla fizyolojik tepkilere, davranışlara ve hislere işaret edilmektedir (Carlson, 2011). Daniel Goleman'a (2013) göre duygu; insanları soru sormaya teşvik ederek merak uyandıran, bilinmeyenleri aramaya yönlendiren, öğrenilenleri pratiğe dökmesini ve böylelikle davranış olarak sergilenmesi sonucunu doğuran yani kişinin öğrenme potansiyelini uyararak öğrenmesini sağlayan özelliklerin tamamıdır.

Duygular, ruhun algılarıdır ya da ruhun hisleri veya heyecanları. İnsandaki her duygunun başlıca etkisinin ruhu uyarıp onu bedenin zaten hazır olduğu şeyleri istemeye yöneltmek olduğunun anlaşılması gerekir. Böylece korku hissi ruhta kaçma isteğini tetiklerken, cüretkârlık hissi mücadele isteğini tetikler; diğer duygular için de durum aynıdır (Descartes, 1649). Dorpat, "yetişkinlerde ve çocuklarda ama özellikle çocuklarda, özellikle kişiler arası ilişkilerle ilgili hayati bilgilerin iletildiği ve alındığı esas araç duygulardır" demektedir (Schore, 2012). Duygu, düşünceye gösterilen fiziksel tepkidir. Ağlama, utanma ya da diğer duygusal tepkilerden herhangi birini göstermek için öncelikle düşünce merkezinden bir sinyal almanız gerekir. Düşünce merkezinin zarar görür ya da kısa devre yaparsa, duygusal tepki gösteremezsiniz (Dyer, 1976). Bowlby, "Bir duygu, zihindeki temel ama çok güçlü tutumların ve potansiyel eylemlerin sözsüz iletimidir." demiştir (Schore, 2012). Schachner'e göre, "Sözsüz ipuçlarını kodlama veya ifade etme ve çözme veya anlama yetisi duyguların etkili iletişiminde çok önemlidir." (Schore, 2012). Duygu insanın yaşam süresi boyunca temel bir parçasıdır. Duygu bedeni beyne bağlar. Duygu bir insanı bir diğerine bağlar (Siegel, 2010).

Tolle, duyguyu zihnin bedendeki yansıması olarak tarif etmektedir (Manz, 2003). Duygularımız onları sözcüklerle ifade etme yeteneğinden önce gelir. Duygu sözcüğünün Latince kökeni "hareket etmek" anlamındadır. Duygular yaşantınızı dönüştürmek veya hareket ettirmeye yarayan araçlardır. Onlar sabit veya durgun

durumlar değildir (Conley, 2012). Duygular sağlık, öğrenme ve kişilerarası ilişkiler gibi insan yaşamının her alanını etkilemektedir. Kendi duygularını denetleyebilen, başkalarının duygularını tanıyıp etkin bir şekilde cevap verebilen çocuklar ve gençler hayatın her alanında diğerlerine göre daha başarılı olmaktadır (Schıllıng, 2009). Duygu sağlıklı bir şeydir. Onu bastırmak tehlikelidir. Çocuklar duygularını gizleyebilirler hatta kendilerini korumak için onları hiç hissetmeme noktasına da gelebilirler. Bu onların sosyal ve duygusal kapasitelerinin zararınadır (Filliozat, 1999). Duygu, iyilik hali için neyin önemli olduğunu tanımlar ve insanları, adaptif pozisyonu almaları için hazırlar. Duygu aynı zamanda, deneyimi koordine eder, yönlendirmeyle deneyim sağlar ve bize, neyin önemli olduğunu söyler; kim olduğumuzu, neye ihtiyacımız olduğunu ve neyin önemli olduğunu bilmemizi sağlar (Greenberg, 2012).

Duyguların uzun süre denetim altında tutulması, bir süre sonra çarpıtılmış biçimde yeniden ortaya çıkmalarına sebebiyet verebilir. Duyguların toplumsal uyum içinde ortaya çıkması kişi ve toplum için en sağlıklı yoldur (Köknel, 1997). Duyguların reddedilmesi öncelikli olarak diğerlerine ilişkindir ve hem nefret hem de sevgi duyguları için geçerlidir. Diğerlerine duygusal bir mesafe almanın doğal bir sonucu olarak, güçlü sevgi ve nefret duygularının, bilinçli bir biçimde yaşantılanması, kişiyi ya diğerlerine yakınlaştırır ya da onlarla çatışma içine sokar. H.S. Sullivan'ın uzaklık mekanizması terimi burada uygun olacaktır. Bundan ille insan ilişkilerinde bastırılan duyguların diğer alanlarda-kitaplar, hayvanlar, tabiat, sanat gibi- harekete geçeceği sonucu çıkmamalıdır (Karen, 2014).

Yaşamın ilk yıllarındaki olumsuz duygusal yaşantılar veya duygusal ihtiyaçların karşılanmaması halinde, bireyin tüm yaşamını etkileyen duygusal anılar oluşur. "Çocuğunuz büyürken onunla beraber olan; onunla aynı evde, aynı mahallede, aynı şehirde ve hatta aynı dünyada yaşayan insanların doğrudan veya dolaylı olarak onun üzerinde etkisi vardır. Bu etkilerin bazıları içerik olarak riskli, bazıları ise koruyucudur. Çocuğumuz, bütün bu şartların karşılıklı etkileşimini kendi kişiliğinde ne şekilde yoğurup yorumladığına bağlı olarak, karşılaştığı durumlara uyum sağlar veya sağlayamaz" (Sayar, 2015).

2.4.2. Şema

Genel terim olarak şema, yapı, iskelet, taslak anlamındadır. Bilişsel gelişim içinde bir şema, algıya aracı olan ve cevaplara kılavuz olma deneyimini ya da gerçekliği dayatan, bireylerin onu açıklamasına yardım eden bir örüntüdür. Bir şema, en dikkat çekici unsurların bir tür planı, bir olayın ayırt edici niteliklerinin soyut betimleyicisidir. Bilişsel psikolojide şema, problemleri çözme ve bilgiyi yorumlama için kılavuz görevi gören soyut bir bilişsel plan olarak düşünülebilir. Psikoloji ve psikoterapi bağlamında bir şema, bireyin deneyimlerinin anlam kazanması için genel biçimde düzenlenmiş herhangi bir prensip olarak düşünülebilir. Psikoterapi ile ilgili bilinmesi gereken önemli bir görüş de şudur; çoğu insanın hayatının erken evresinde biçimlenen şemalarının uzun süreli uygulanmadığında bile karmaşıklaşmaya devam ettiği, daha sonraki hayat tecrübelerini de üzerine koyduğu anlayışıdır. Bireyin dünya ve kendisine olan stabil bakışını sürdürmek için bundan, bazen "bilişsel uyumluluk" olarak bahsedilir. Böyle bile olsa gerçekte kusurlu ve çarpıktır. Bu tanımlamaya göre şema, olumlu ya da olumsuz, uyumlu ya da uyumsuz olabilir. Şemalar, çocuklukta ya da yaşamın daha sonraki aşamalarında biçimlenebilir (Young, 2003, s.25).

Küçük çocuklar ailelerinin ellerindeki balmumudur/ve bunun tam tersi de geçerlidir. Özellikle yoğun ve sık tekrarlanan olaylar sinir hücrelerimizin bağlantısını etkiler. Bu, hafızamızın temelini oluşturur –hem iyi hem kötü anıların. Buna sözcüklerle ifade edemediğimiz bedensel hisler de dâhildir. Şema terapi modelinde bu "izler"e "şema" denir. Şema, kökeni erken çocukluk dönemindeki zorlayıcı durumlara dayanan duygu, düşünce ve anıların bir görüntüsüdür. Şemalar arka planda dururlar ama algılayışımızı ve yaşantımızı yönetirler. Farkında olmadan dünyayı eski gözlüğümüzle görürüz. Çekinerek bazı durumların içine atılmayız. Şemalarımız bir "oto-pilot" gibi görev yaparlar ve bu otomatik pilot bizim hiçbir şey yapmamıza gerek kalmadan geçmişten hazır bir çözümü bize sunar (Roediger ve ark., 2013).

Şema, çocuklukta bize ailemiz ya da diğer çocuklar tarafından yapılan bir şeyle başlayan ve yaşam boyunca sürekli tekrar eden bir kalıptır. Çocukluk yıllarımızda terk edilmiş, eleştirilmiş, aşırı korunmuş, istismar edilmiş, yok sayılmış ya da yoksun bırakılarak zarar görmüşüzdür. Şemalar hayatımızın bir parçası haline gelir; öfke, üzüntü ve kaygı gibi bazı güçlü duyguları tetiklemek süretiyle düşünce,

duygu, davranış ve ilişki kurma biçimlerimizi etkilerler (Young ve Klosko, 1993). Young (1999) psikolojik deformasyonlara yol açan şemaları uyumsuz erken dönem şemaları olarak tanımlar. Bu şemalar kişinin kendisi ve diğerleri hakkında sahip olduğu temel inançların (içgüdüsel varsayımlar) bir sonucudur ve dışarıdan gelen bilginin çarpıtılmasına yol açar. Dolayısıyla kişinin hem benlik algısını hem de dışarıyla olan ilişkisini etkiler (Young, 1999). Young (1999) bu bozuk şemaları, çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde yaşanan olumsuz iletişim ve deneyimlerin yol açtığı içgüdüsel olarak kendini savunan duygusal ve bilişsel kalıplar olarak tanımlamaktadır (Beşenk, 2018).

Şemalar, çocuğun çevresindeki gerçekliğe dayalı temsiller olarak çocukluğun erken dönemlerinde ve ergenlikte başlamaktadır. Bunlar, birey şemalarının erken yaşlardaki ortamın atmosferini tam olarak yansıttığı deneyimlerdir. Örneğin, eğer bir hasta çocukken ailesinin çok soğuk ve sevgisiz olduğunu söylerse, ailesinin hislerini ifade etmekte ya da duygularını göstermede neden zorlandığını anlamasa da genelde dediği doğrudur. Onların davranışlarına yüklediği anlamlar yanlış olabilir, fakat duygusal ortamdaki temel duygusu ve davranma biçimi, neredeyse her zaman geçerlidir (Young, 2003). "Hayatınız boyunca şimdiye kadar deneyimlediğiniz tüm olaylar, geçmişten kaynaklanan kendi düşünceleriniz ve duygularınız tarafından yaratıldı (Hay, 1991).

Bir "şema" daha önceki ilişki deneyimlerinin içimizdeki izidir. Bir şemanın bizi şekillendirdiği gibi sonrasında da bu şema doğrultusunda "şematik" davranırız. Şemalar, hayat olaylarıyla uyumlu ya da uyumsuz olabilmektedir. Uyumsuz şemalarda kişi, karşısındaki durum ve ona yüklediği anlam arasında sıkışmaktadır. Bilişsel şemalar, istem dışı ve otomatiktir. Devamlı, kalıcı ve ısrarcı niteliktedirler (Young, 1999). Bilişsel şemalar, bireyin olayları algılama ve anlamlandırma şeklini etkilemekte, bilginin ilerleyiş önceliğini belirlemektedir. Kişiler, olayları bilişsel şemalar doğrultusunda yorumlamaktadır. Yine şemalar, hangi bilgilerin önemli olduğunu ve ne şekilde yapılandırılması gerektiğini de etkilemektedir (Gökçakan ve Gökçakan, 2005; Beşenk, 2018).

Young (2003), "temel görüşümüz, şemaların çocukluktaki çekirdek duygusal ihtiyaçların karşılanmamasından kaynaklandığıdır. Bu ihtiyaçların evrensel olduğuna inanıyoruz. Bazı bireyler diğerlerine göre güçlü ihtiyaçlar hissetse de bunlara herkes

sahiptir. Psikolojik olarak sağlıklı birey, çekirdek duygusal ihtiyaçlarını uyulmayıcı bir şekilde giderebilendir" demekte ve duygusal ihtiyaçları;

1. Başkalarına güvenli bağlanma (güvenlik, istikrar, bakım ve benimsenme)
2. Özerklik, yetenek, olumlu kimlik algısı
3. İhtiyaç ve duyguları ifade özgürlüğü
4. Kendiliğindenlik ve rol yapma
5. Akılcı sınırlar ve özdenetim olarak sıralamaktadır.

2.4.3. Duygusal Şemalar

Young (erken dönem uyumsuz şema modeliyle) ve Leahey, psikolojik problemlerin çoğunun temelinde kişinin hisleri ile olan ilişkilerinin yer aldığını belirtmektedirler. Leahey'in kuramını geliştirirken etkilendiği Wells (2000), üstbilişsel faaliyetleri ele aldığı bir kuram geliştirmiştir. Bu kuramda Wells, duygulara ilişkin inançları ve bu inançlarla duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi konu etmektedir. Üstbilişler, kişinin kendi zihnindeki olay ve işlevlerin farkında olmasını, zihin olaylarını ve işlevlerini amaçlı şekilde yönlendirebilmesini içermektedir. Wels'in (2000) kuramına göre bu değerlendirmeler, duyguları düzenlemeye yönelik stratejilerin seçimini de etkilemektedir. Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim ve üstbilişsel kontrol stratejileri olmak üzere üstbilişin üç boyutu vardır. Üstbilişsel bilgi, kişinin bilişleri ve duygusal durumu hakkındaki inançlarıdır. Üstbilişsel bilgi aynı zamanda olumlu ve olumsuz üstbilişsel inançları; üstbilişsel deneyimler ise kişinin zihinsel olaylar hakkındaki değerlendirmelerini, üstbilişlerle ilişkili duygularını ve düşünceye ilişkin yargılarını kapsamaktadır. Üstbilişin bir diğer boyutu olan üstbilişsel kontrol stratejileri ise bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılan yöntemleri içermektedir (Wells, 2000).

Leahy (2002), bir duygunun ortaya çıkışına cevap olarak kullanılan yaklaşım stratejilerini "duygusal şema" terimiyle tanımlamıştır. Leahy'nin (2001) oluşturduğu duygusal şema modelinde, rahatsızlık veren bir duygu yaşandığında ortaya çıkan bir dizi yorumlama stratejisi ve sürecinden söz edilir. Duygu meydana geldiğinde ilk olarak, duyguya dair dikkat ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada kişi duyguları fark eder ve etiketler, bu da aleksitiminin altında yatan süreçtir (Beşenk, 2018). Aleksitimi,

bireyin duygularını etiketleme ya da tanımlamada yaşadığı güçlükleri ifade eder ve bir üst-bilişsel bozukluk olarak değerlendirilir (Taylor vd., 1997). Yine aleksitimi, alkol kullanımı ve mükemmeliyetçilik ile birlikte kaygı bozukluğuna karşı uyum bozucu bir başa çıkma mekanizması olarak tanımlanmaktadır (Leahy, 2006).

Grenberg'e (2012) göre duygu şemaları, yetişkin duygusal yanıt sisteminin temelidir. Hızla etkinleşen, farkındalık dışında, içsel organizasyonlara etkin, bilişsel ve davranışsal öğeler sentezleyen içsel duygu hafızası yapılarıdır. Şemalar, girdiler ile eşleşen ipuçları sonucu temin edilirler ve deneyim ile eylemi ürün olarak üretirler. Duygusal yanıtların aktivasyonunun şiddetiyle, duygusal anlam kazanan önemli hayat deneyimleri şematik duygu hafızasına kodlanırlar. Duygu şemaları, hem yorumlanmış olarak duru mu ve bireydeki duygusal etkisini gösterirler. Ayrıca bu öykü formunda baskın, sözcüksüz veya hayali senaryoyla yapılır. Böylece, birinin annesinin kollarına sarılması hatırası veya fiziksel olarak aşağılanma, ne yapıldığı ve nasıl hissedildiği şeklinde prosedüre hafıza olarak kodlanır. Bu şema, deneyimin açılımını, başlangıç ipucundan (örneğin, dokunma) deneyim sürelerinin birbiri ardından gelmesine kadar, başlangıç, orta ve son olarak gösterir. Duygusal yanıtlar için, doğuştan getirilen kapasite ve deneyim, içsel öykü yapısı ile çekirdek şematik otobiyografik duygu hafızalarına evrimleşir.

Duygu şema süreçleri, dilsel bileşenler içerebilir ama sıklıkla, çoğunluğu ya da bütünüyle söz öncesi öğelerden (bedensel duyumları, görsel öğeleri, kokuları içeren) meydana gelir; duygu şemaları aynı zamanda ihtiyaçların, amaçların ve ilgilerin giderilmesine yönelmiştir. Şemaların gelişimi, en iyi yaşam deneyiminin temel hikâyesini sunan sinir ağlarının gelişimi şeklinde anlaşılabilir. Gelişimde, birbirinin karşısında duran şemalar eş çalıştığında, eş çalışan şemalardan uyumlu öğeler, yeni yüksek şemaları sentezler. (Greenberg & Pascual-Leone, 1995; J. PascualLeone, 1991); benzer olarak, farklı duygusal durumlara dair şemalar, yeni bütünleşmeler oluşturmak için sentezlenir. Böylelikle, geçmiş kötüye kullanımlardan gelen geri çekilme ve korkuya dair duygusal şematik anılar, şimdiki ihlallere karşı öfkeye izin verici şemalarla sentezlenebilir; bu izin verici şemalar, geri çekilmeden farklı yaklaşımları, onaylama ya da güvene dair duyumları şekillendirmek üzere destekler. Her şema, kendisine ait temel duygulanım bileşenlerini, hareket yatkınlığını, ihtiyaçları ve sözcüksüz bir hikâyeleştirme içinde biliş sel

yapılandırmayı içerir; kişi diğerini tehdit olarak deneyimler, bedeni gerilir ve kaçış için hazırlanır ve kendilik hakkındaki negatif inançlar, kullanıma hazır hale gelir (Greenberg, 2012). Duygu şemaları, böylelikle, biyolojik olarak duygusal yanıtlar temeline oturan ve kişinin duygusal deneyimlerince etkilenen yüksek düzeyde örtük deneyim organizasyonları sağlar. Duygusal şematik hafıza sistemi, kendilik organizasyonunun merkezi katalizörüdür. Bu, yalnızca güven, sükunet ve güvenlik gibi sağlıklılık durumlarının üreticisi olmakla kalmaz, aynı zamanda, anksiyeteli güvensizlik, utanç temelli değersizlik ya da terk edilme/yalnızlık gibi bozulmuş kendilik organizasyonlarının da üreticisidir (Greenberg, 2012).

Duygusal şemalar ele alındığında bazı kavramlar ön plana çıkmaktadır. Yavuz (2009) yaptığı çalışmasında duygusal şemalar ile ilgili bu kavramlara aşağıdaki şekilde açıklık getirmiştir;

Onaylanma: Kişi duygularının diğerleri tarafından onaylandığına inandığında; daha az suçluluk duyar, duygularının anlaşıldığını ve duygularının diğerleri tarafından onaylandığına dair inanç geliştirir. Böylece birey kontrolü kaybetmeyeceğine inanır, ilişkilerde daha yüksek uzlaşı ve daha az hissizlik olur. Bazı duyguların yanlış olarak görülmesi suçluluk duygusuyla ilişkili olmayabilir.

Anlaşılırlık: Bilişsel modele göre, kişilere duyguların neden var olduğu, inançlarıyla şimdiki ve geçmiş yaşam deneyimleriyle ilişkili olabileceğini anlamalarına yönelik yardım edilebilir. Böylece duyguları kendilerine daha anlamlı gelir ve daha az suçluluk hissederler. Duyguların kısa süreceğini ve benzer duyguların başkaları tarafından da hissedildiğinin farkında olur, başkalarını daha az suçlar.

Suçluluk: Kişi duygularını yanlış bularak onlardan utanç duyduğunda, depresyon ve anksiyete yaşayabilir. Çünkü diğerleri tarafından duygularının onaylanmayacağı, duygularının anlaşılmayacağı, duygularının uzun süre devam edeceğine inanırlar; duygularını daha az kabullenir ve hissettiklerinden dolayı başkalarını suçlama eğiliminde olurlar. Başkalarını suçlama, suçluluk duygusunu artırır. Duygularını yüksek değerlerle ilişkilendirmedikleri gibi duyguların kontrol edilemezliği inancını kabullenme eğilimindedirler. Diğerlerinin kendilerinden daha farklı duygular hissettiklerini düşünür ve akılcı olmaya vurgu yaparlar.

Kontrol: Kişi duyguları sebebiyle kontrolünü kaybedeceği düşüncesi sebebiyle anksiyete yaşayabilir.

Hissizlik: Duyguları hissetmeme nedeniyle duygunun daha az onaylanması, akılcılığa daha fazla vurgu yapılması, kontrol hissinin daha az olması ve duygularla ilgili olarak diğerlerini suçlamayla ilişkilidir.

Akılcılık: Akılcılık üzerine fazla vurgu yapılması duyguların kabullenilmesinde güçlük oluşturabilir. Her zaman mantıklı ve akılcı olma inancı, akıllı bir inanç değildir.

Süreklilik: Bireyin hissettiği olumsuz duyguların sürekli devam edeceğine dair algısının olması, depresyon nedeni olarak öne sürülmektedir.

Uzlaşı: Bireyin tuhaf ve sorunlu olarak etiketlediği duyguları sadece kendisinin hissettiğine dair düşüncesinden vazgeçmesi ve başkalarının da benzer duyguları hissedebileceğinin farkında olmasıyla uzlaşı sağlanır.

Kabullenme: Duygularla barışık olma halidir. Duygusal işleme ve yaşantısal modeller, duyguların kabullenilmesi düzeyi ile anksiyete düzeyi arasında ilişki olduğunu öne sürerler.

Ruminasyon: Bireyin kendisiyle ilgili cevaplanamayacak sorular sorması, depresyon ve anksiyete ile ilişkili bulunmuştur. Yenileyen ve döngüsel, depresif bir düşünme; ruminasyonun özelliğidir.

Dışavurum: Duyguların dışa vurulması, yüksek değerlere daha fazla odaklanmakla sonuçlanmaktadır.

Kaçınma: Bireyin rahatsız olduğu duygudan kurtulmaya çalışması, duygular ve hislerin algılanan olumsuz etkisini bertaraf etmek için alternatif bakış açıları geliştirebilmek önem kazanmaktadır.

Farklılık: Kişinin diğer bireylerden farklı duygusal yaşantılarının olabileceğine, duygularından dolayı sosyal bir farklılık hissedip hissetmeyeceğine, duygularındaki farklılıktan dolayı önemsenmemeye vurgu yapılmaktadır.

Geçerlilik: Bireyin duygularını geçerli bulma, o duygunun hissedilip hissedilmemesi gerektiğine dair düşüncesine vurgu yapılmaktadır.

Duygunun ele alındığı araştırmalarda karşımıza çıkan önemli kavramlardan birisi de aleksitimidir. Aleksitiminin Türkçedeki karşılığı duygu yoksunluğudur. Duygusal yoksunluk, bazı şeylerin eksik olduğu hissiyle kendini gösterir. Bir anlamda boşluk hissidir. Duyusal yoksunluk, ihmal edilmiş çocuğun hissettikleri neyse, odur! Yalnızlık ve hiç kimsenin yanında olmadığı duygusudur. Yalnız kalmaya mahkûm olduğunuzu bilmenin getirdiği üzücü ve ağır bir histir. Duygusal yoksunluk şeması olan bazı kişiler karşı saldırıya geçer; ilgi isteyen ve saldırgan bir hale gelerek yoksunluk duygularını kapatmaya çalışırlar. Bu kişiler narsistir. Bütün ihtiyaçlarının karşılanma hakları varmış gibi hareket ederler. Duygusal yoksunluğun üç türü vardır: a). Bakım yoksunluğu, b). Empati yoksunluğu, c). Korunma yoksunluğu. Her yoksunluk, sevginin başka bir özelliğine atıfta bulunur. Bakım verme sıcaklığı, ilgi ve fiziksel sevgiye atıfta bulunur. Ebeveyniniz sizi kucağına alıp salladı mı? Sizi rahatlatıp, yatıştırdı mı? Sizinle vakit geçirdi mi? Onları şimdi gördüğünüzde size sarılır öperler mi? (Klasko ve Young, 2016). Duygusal yoksunluğun kökenleri şunlardır:

1. Soğuk ve sevgi vermeyen bir anne. Çocuğa yeteri kadar sarılmaz ve onu kucağında sallamaz.
2. Çocuğun sevildiğine ve değer verildiğine dair bir hissi –özel ve değerli biri olduğuna dair bir hissi yoktur.
3. Anne çocuğa yeterli zaman ve ilgi vermez.
4. Anne çocuğun ihtiyaçlarını gerçekten dinlemez. Çocuğun dünyası ile empati kurma zorluğu vardır. Çocuk ile gerçek bir bağ kuramaz.
5. Anne çocuğu gerekli şekilde yatıştırmaz. O zaman çocuk kendi kendini yatıştırmayı veya başkalarının onu yatıştırmasını kabul etmeyi öğrenmez.
6. Ebeveyn, çocuğu yeteri kadar yönlendirmez veya bir yön algısı sağlamaz. Çocuğun güvenebileceği somut bir şey yoktur (Klasko ve Young, 2016).

Leahy'nin (2006) modelinde ikinci aşama ise, duygudan bilişsel ve duygusal olarak kaçınmayı kapsamaktadır. Bu kaçınma eylemi aşırı yemek yeme, alkol kullanımı ve disosiasyon olarak gözlenebilir. Duygusal şema modeli, bireylerin duygularını farklı biçimlerde kavramsallaştırabildiklerini öngörmektedir. Modelde

her insanın duyguları üzerine farklı şemalara sahip olduğu vurgulanır. Duygusal şemalar, duyguların nasıl yaşandığını ve rahatsızlık verici bir duygu yaşandığında kişinin bu duyguyu uygun şekilde yönetmek adına taşıdığı inançları göstermektedir (Leahy, 2006).

Leahy (2007) duygusal şemaları belirleyebilmek için Leahy Duygusal Şema Ölçeği'ni geliştirmiş ve işlevsel olan ya da işlevsel olmayan tutumları on dört alt boyutta ele almıştır. Bu boyutlar; kontrol edilemezlik, duygulara karşı zayıflık, anlaşılabilirlik, duygulardan kaçınma, akılcılık, hisleri kabullenme, ruminasyon, farklılık, duyguları inkâr, süreklilik, onaylanma, uzlaşı, duyguları zararlı olarak görme ve suçluluk olarak tanımlanmıştır. Bu boyutlardan onaylanma, anlaşılabilirlik ve hislerin kabullenilmesi işlevsel olan tutumlara vurgu yapmaktadır (Yavuz ve ark., 2011).

Duygusal şema kavramına Beck ve arkadaşlarının çalışmalarında da değinilmiştir. Beck ve arkadaşları (2004) insanların kendilerini çeşitli durumlarda yönlendiren bir grup kuralı kapsayan duygusal, fiziksel, ilişkisel ve kararlarla alakalı şemaları olduğunu tespit etmiştir. İşlevselliğin bozulması, bu şema süreçlerinden birinin dışavurumu olarak kabul edilir. Beck (1996), bu şemalardan daha yukarıda yer alan, organize bir yapı ortaya koymuştur. Bu üst yapı, kaygı, depresyon ve öfkeyi kapsayan "mod" olarak adlandırılmıştır. Beck'in modelinde ifade edildiği gibi, duygusal şema modeli, adapte olmanın dışında yorumlamaya yönelik duygularla baş etme stratejilerini ve duyguların değerlendirilmesini kapsamaktadır (Beck, 1996). Duygusal şema modelinde, insanlar tecrübelerini yorumlama konusunda birbirlerinden farklıdır ve duygularıyla başa çıkabilmek için yaşantısal kaçınma, faydasız bilişsel stratejiler ve sosyal destek arama eylemlerine yönelirler (Beşenk, 2018).

İnsan, kontrol edemediği, karşı koyamadığı fiziksel veya sosyal güçlerin etkilerine açıktır ve kendisinin herhangi bir katkısı olmaksızın, kaçınılmaz olarak belirgin duygusal tepkiler gösterir. Duygusal tepkilerin sebebi, kişinin karşı karşıya geldiği olaylardır. Duygusal tepkilerimiz, olaylarla başlayıp onlarla bitmeyecek kadar karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin bir yapısı, bir anatomisi vardır (Özer, 1998). Duygusal beyin olarak adlandırdığımız sağ beyin, limbik sisteme bağlıdır. Limbik sistem, duygusal süreçlerle ilgili sistemdir. Aynı zamanda otonom sinir sistemlerine

de bağlıdır. Sağ beyin duyguların tanınması, ifade edilmesi ve iletilmesinde büyük bir rol oynar (Schore, 2011).

Limbik sistem, davranışı yönlendiren duygusal hisler bağlamında öznel bilgiyi alır; beynin hızla değişen ortama uyum sağlamasına ve yeni öğrenmeyi örgütlemesine olanak sağlar. Bizi duygularımız yönlendirir, neyin güvenli, neyin güvenli olmadığını duygularımız söyler. Neyin mümkün, neyin imkânsız olduğunu da duygularımız söyler (Schore, 2011). Limbik sistemde, duygusal öğrenmenin yer aldığı ve duygusal anıların saklandığı yer olan hipokampus, beynin duygusal kontrol merkezi olduğu düşünülen amigdala gibi yapılar yer almaktadır (Shapıro, 1998).

Amigdala bölgesi duygusal olaylarla ilgili hafızanın oluşmasında ve depolanmasında önemli rol oynar. Korkuya bağlı koşullanmalarda uyarana ait anılarla ilişki kurulmasını sağlar. Amigdala bölgesi bu olumsuz korku ve baskıya ait duyguları çok hızlı şekilde servis eder. Geçmişte yaşadığımız korku ve endişe dolu anları tekrar hissetmemizi bu bademe benzeyen yapı yani amigdala bölgesi sağlar (Yurdatapan, 2015). Bu yeni duygusal yanıt sistemi sadece kalıtsal duygusal yanıtları kullanmaz. Ayrıca insanın hayatında, neyin bir duyguyu çağrıştırdığının izlerini öğrenir. Bu duygusal hatıralar ve yaşanmış duygusal deneyimlerin organizasyonu, duygu şemaları şeklini alır (Greenberg ve Pavio, 1997; Greenberg ve ark., 1993; Oatley, 1992). Bu içsel organizasyonlar ve beyinsel programlar boyunca, kişiler, ürkütücü gölgeler veya rahatlatıcı dokunuşlar gibi, sadece kalıtımsal ipuçlarına değil, tehlikeli veya hayatı sürdürmeye yardım eden ipuçlarına da duygu sistemlerinden reaksiyon gösterirler. Bu reaksiyonlar hızlı ve otomatiktir (Greenberg, 2012).

Max Planck, "Başkalarının duygularını anlayabilmek için kendi duygularınızı anlamanız gerekir" demektedir. Tania Singer'in çalışmaları, başkalarıyla anterior insulamız –kendi acımızın nasıl bir şey olduğunu hissetmek için kullandığımız alanın ta kendisi- aracılığıyla empati kurduğumuzu ortaya koydu. Yani önce bir başkasının duygularını kendi içimizde hissediyoruz, beynimiz de bu arada kendi duygusal hallerimizi okumak için kullandığımız aynı sistemi diğer kişinin hislerine uyguluyor. Empati, içgüdüsel duyguları kendi bedenimizde hissetme kapasitemizi temel alır (Goleman, 2014)

Greenberg şöyle diyor: “Kendi duygusal sürecimize odaklanabilme veya kişilerarası durumlarda başkalarının duygusal deneyimleriyle uyum yakalayabilme yetisi muhtemelen başkalarının duygusal deneyimleri hakkında önemli bilgiler sağlayacak ve bu da duyguları tanıma yetimizi artıracaktır. ”Bir başkasının duygusal deneyimlerini anlayabilmemiz için kendi duygusal derinliklerimize inmemiz gerekiyor (Schore, 2011). İnsanlar duygusal farkındalıkları olmadan da iletişim kurabilir ve ilişkide bulunabilirler. Ancak duygusal farkındalığı olmayan insanların, kendi iç dünyalarının farkına varması, kendi duygu ve isteklerinin bilincinde olması ve sonuç olarak kendini tanıması oldukça zordur. Birey kendini tanımamanın doğal bir sonucu olarak hayatıyla ilgili sağlıklı kararlar veremeyebilir. Kendi iç dünyasıyla ilgili iletişim problemi yaşayan birey haliyle çevresiyle iletişimde, kişiler arası ilişkilerde de sorun yaşayacaktır. Duyguların farkına varmak, onları tanımak duygusal zekâya kaynaklık eden becerilerdendir. İnsanların bir çoğu duygularının farkında olduğunu ve kendini iyi tanıdığını düşünüyor olsa da aslında ne hissettiğini ve ne istediğini bilen insanların sayısı azdır (Koçak, 2002).

Duygular ihtiyaç ve güdülerle ilişki içindedir. Güdülere doyum sağlanması ya da sağlanmaması, nitelik ve nicelik bakımından farklı duygusal ve coşkusal durumların doğmasına sebep olur. Ayrıca temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanamamasına bağlı olarak çeşitli duygular ortaya çıkar. Sevgi, nefret, korku, ümit, sevinç, keder, neşe, kuşku ve sıkıntı gibi günlük konuşmalarda sık kullanılan sözcüklerle ifade edilen yaşantılar, duygusal yaşam deneyimi altında toplanır (Ergin, 2000; Köknel, 1997).

Duygusal yaşam ılımlı olduğu zaman beden görevleri üzerinde uyarıcı bir etki yapar. Çok yeğin duygular ise çalışmalarımızı aksatır, uyumumuzu zorlaştırır. Aşırı duygusal halleri çeşitli yollarla bir dereceye kadar hafifletmek mümkündür (Baymur, 1994). Genellikle akılcı zihin ile duygusal zihin birbiriyle denge halindedir. Ancak yaşam tehlikesini haber veren alarm çaldığı zamanlarda, hisle yoğunlaşır ve tutkular ön plana çıkar. Bu durumda duygusal zihin üstünlük kazanır ve akılcı zihin etkisiz hale gelir, böylece duygusal zihin ve akılcı zihin arasındaki denge bozulur (Goleman, 2013).

Olumsuz duyguların sebebi, enerji alanındaki bozukluklardır. Enerji bozukluğunun temelinde ise travmatik tecrübe vardır. Ama bunun merkezinde,

kişinin travma anında vermiş olduğu yenilgi kararı yatmaktadır. Duygusal bozukluklardaki neden-sonuç zinciri şu şekilde oluşmaktadır: a) Travmatik anı/deneyim, b) Bedenin enerji sisteminde bozulma, c) Olumsuz hisler/duygular (Slavinski, 2006). Çocuğun bakımından sorumlu kişinin çocuğa yeterli duygusal yakınlık ve duygusal destek sağlayamaması durumu, duygusal ihmal olarak tanımlanmaktadır (Aust ve ark., 2012). Bazı araştırmacılara göre duygusal ihmal, çocuğun sosyal olarak gelişimini destekleyecek türden ilgiyi göstermeme, duygusal ihtiyaçlarını karşılamama, çocuğun ruhsal gereksinimlerine karşılık vermeme ve sosyal kuralları öğrenmesine imkan tanımama ile kendini göstermektedir (Şenkal ve Palabıyık, 2015).

Gelişim bilimci Nancy Eisenberg, çocuğun bütün toplumsal beceri repertuvarının duygu düzenleme temelli üzerinde yükseldiğini savunur (Eisenberg, 2001). Duygu düzenlemesi, duygu üretiminin bir yönü olarak görüldüğünde, işlevsizlik, kaçınma, bastırma ya da duygu farkındalığının yetersizliğine bağlı olarak değerlendirilir. Klinik çalışmalar, duygu yaklaşımı eğitmenliğine, duygu toleransına ve açıklığa kavuşturulmasına odaklanır. Duygu düzenlemesi, uygun zamanda, adaptif seviyelerde, arzulanan duygulara sahip olarak değerlendirilmiş ve terapinin ilk adımı, kısmı duyguların basitleştirilmesi ve kabulü temeline dayandırılmıştır. Duygu odaklı terapi, geçmiş dönemlerde kaçınılan duygulara erişmeyi ve izin vermeyi; bunları duygu düzenlemesinin uygun metodu olarak tolere etmeyi, kabul etmeyi, geçerli kılmayı ve anlamayı vurgular (Greenberg, 2012).

Duygusal yaraları iyileştiriş süreci geçmiş olayların anımsanışını kapsar. Fakat bu anımsayış, günlük yaşamımızda sürekli yaptığımız normal, zihinsel geri çağırışa benzemez. Normal hafıza temelde düşünmeğe dayanırken, bedensel zihin hissetmeğe yakındır. Bu, yanlış olanın düzeltilişi için, geri dönmeğe benzeyen yeniden yaşayış sürecidir. Bu geçmişi değiştirebileceğimiz anlamını taşımaz. Biz geçmişten kaynaklanan sonuçları ve bu sonuçların şimdiki yaşamımızı etkileyiş biçimini değiştirebiliriz (Sanchez, 2001). Duygu düzenlemenin önemli bir yönü, kişinin anksiyetisinin yatışmasını ve adaptif biçimde işlev görebilmesi için kişinin genel duygusal uyarımının ayarlanmasını gerektirir. Yetişkin biri, anksiyetisini düzenleyebilmek için meditasyon ve relaksasyon teknikleri öğrenebilir. İnsanlar, öfkelerini nefes alıp vererek, yavaşlayarak ve ona kadar sayarak düzenlemeyi

öğrenirler. Hatta duruma bağlı olarak uygun ifade edebilmek için neşeyi düzenlemeyi öğrenirler. Duygu düzenlenmesi, kişinin tolere edebilme, farkında olma, kelimelere dökebilme ve duyguları stresle baş edebilmek için düzenleyebilme ve ihtiyaçlar ve hedefler için ilerleyebilme yeteneği gerektirir (Greenberg, 2012).

Geçmişle ilgili bir olayı hatırladığınızda, buna bağlı bir dolu anının zihninize üşüştüğünü farkettiğiniz ve bu bilgilerin hâlâ orada olmasına şaşırdığınız zamanlar olmuştur. Bunun sebebi, sinapsların bir dizi nöronla bağlantıya geçmesidir. Olay anında hafızaya çok sayıda bağlantı, görsel ve his kodlanmıştır. Bir olayı her hatırladığınızda, kurulan bağlantıyı biraz daha güçlendirmenin yanı sıra, onunla ilgili bir dizi yan bilgiyi de su yüzüne çıkarırsınız (Borg, 2010). Hem de yaşandıkları andaki canlılıkta ve bugünün transaksiyonlarının doğasını niteleyen birçok veriyi içerir biçimde. Bu deneyim yalnızca hatırlanmakla kalamaz, aynı zamanda yeniden yaşanır. Nasıl hissettiğimi sadece hatırlamıyorum. Şu anda aynı şekilde hissediyorum (Thomas ve Harris, 1969).

Kendi değerimizi biçtiğimiz dönem, çocukluk dönemimizdir. Kendimize değer biçerken kendimizle baş başa değiliz; genellikle başkalarından bize yansıyan ve içselleştirdiğimiz değerler ya da biçilen değerden memnun olmadığımızda telafi etmek için gösterdiğimiz tepkiler değerlerimizi etkiler. Hayatımızın değer biçici sarrafları, önceleri ebeveynlerimizken, bu ekibe sonradan arkadaşlarımız, öğretmenlerimiz, sevgililerimiz, yöneticilerimiz, müşterilerimiz, seçmenlerimiz vs katılıyor. Biçtikleri değerler ama yanlış ama doğru, bizi etkiliyor (Yazgan, 2017). Çocuk, ebeveyninin davranışlarını ve sözlerini zihnine kaydeder. Herkesin yaşamlarının ilk beş yılında dış uyaranlardan aldığı bir Ebeveyn'i olmuştur. Her insan için Ebeveyn özeldir ve kişiye özgü bu erken yaşantıların hepsi, Ebeveyn'deki veri olarak içselleştirilir ve düzenlenip kurgulanmadan/yorumlanmadan doğrudan kaydedilir (Thomas ve Harris, 1969) Ebeveyn'de çocuğun anne-basından yaşamı boyunca duyduğu ve gördüğü tüm uyarılar, kurallar ve kanunlar kaydedilir. En erken ebeveyn iletişiminden başlayarak, sözsüz olarak, ses tonu, yüz ifadeleri, kucaklamak ya da kucaklamamalardan daha ince sözel kural ve ayarlamalara kadar; çocuk kelimeleri anlayacak hale gelene dek yürüyeceği yol boyunca yayılır (Thomas ve Harris, 1969).

Çocuk doğduğu anda çevreyle ilişkisi başlamıştır. Çocuk doğumdan hemen sonra benliğin temel görevlerinden biri olan algılamayla annesi ve çevresiyle iletişim kurar. Önce koku, daha sonra görme ve işitme algısıyla kurulan ilişki ve iletişim bebeğin beyninde izler bırakır. Anıların temelini oluşturur. Bu anılarla birlikte anneden ve çevreden gelen iletiler, temel içgüdülerde, dürtülerde bulunan doğru, güzel, iyi, olumlu ya da hatalı, çirkin, kötü, olumsuz yönler üzerinde toplanmaya başlar. Başka bir deyişle, bebeğin koku, görme, işitme gibi algı oyunlarıyla gelen ve kendi dışında bulunan kişilere, nesnelere, olaylara ilişkin iletiler, taşıdıkları duygu yüküne göre çocuğa haz ya da elem verir. Haz verenler temelinde yaşam içgüdüsünün yer aldığı yönde iz bırakır. Elem verenler de ölüm, saldırganlık içgüdüsüne bağlıdır (Köknel, 1998).

Atmamız gereken adımı belirlemek için genel bir rehber olarak geçmiş davranışlara bakar ve oradaki temel davranış modelini takip ederiz. Kendi kendini gütmenin bu biçiminde de belli bir davranışta bulunurken geçmiş kararları hatırlarız. Ama bu kez, daha önce attığımız adımı otomatikmen tekrarlamak yerine kararımızı daha geniş bir açıdan yorumlarız. Bu karar, genel karakterimizin ve tercihlerimizin göstergesi haline gelir ve aynı şekilde hareket ederiz. (Evsiz birine para verdim, öyleyse şefkatli bir adam olmalıyım; şimdi de çorba mutfağında gönüllü çalışmalıyım.) Kendini gütmenin bu türünde, kendimizi kim olduğumuz konusunda bilgilendirmek için geçmiş davranışlarımıza bakar, sonra buna uygun şekilde davranırız (Arıely, 2010).

İnsanlığın ortak birimi olan duygular bizim nasıl bağlantı kurduğumuzu, çok az ortak özelliğe sahip olduğumuz zamanlarda bile bunu nasıl gerçekleştirdiğimizi belirler. Siz ister Farsça ister İzlanda diliyle konuşun, ister erkek ister kadın olun, ister sekiz isterse seksen yaşında olun, duygular yaşam deneyimlerimiz için evrenseldir. Nasıl hissettiğimiz hakkında birisiyle konuşurken, muhtemelen duygusal durumumuzu betimlemek için bedeninizin kısımlarını ifade edersiniz; örnek olarak, “Kalbim kırık”, “Boğazım düğümleniyor” veya “Bu konuyla ilgili bir karın ağrım var” dersiniz. Büyükannemin bir zamanlar söylemiş olduğu gibi “Dünyada nerede olduğunuzun bir önemi yoktur, duygularınız hakkında dürüst olursanız, ister üzgün, mutlu, çılgın veya kötü hissedin, birisiyle her zaman bağlantı içinde olabilirsiniz” (Conley, 2012).

Duygularımız; davranışlarımızı, sözlerimizi ve hayatı tecrübe ediş tarzımızı etkiler (Manz, 2003). Çevremizdeki insanların duyguları, biz bilinçli olarak farkına varmasak da aynı kendi duygularımızmış gibi bizi etkileyebilmektedir. Çevremizdeki insanların davranışları, bu davranışların tam olarak dikkatimizi vermesek veya bunları bilinçli olarak görmesek de bizi doğrudan etkileyebilir (Baniel, 2012). Zihin bağlantısal bir süreçtir. İnsanlar arasında enerji ve bilgi akışı vardır ve bu karşılıklı paylaşımda gözlemlenir ve değişime uğrarlar (Siegel, 2010). Edward Vela, öğretmenlerin kendi duygusal durumlarını çok iyi yöneterek öğrencilerine örnek olmaları ve olumlu duygular geliştirebilmeleri için de onlara cesaret vermeleri gerektiğini söylemiştir (Manz, 2003).

Başka bir insanın ruhsal durumuna ilişkin farkındalığımız kendi ruhsal durumumuzu ne ölçüde bildiğimize bağlıdır. İnsula, içimizdeki rezonans uyandıran durumu, içsel dünyamızın bir haritasını çizdiğimiz orta prefrontal kortekse taşır. Böylelikle, başkalarının duygularını aslında kendi duygularımızı hissederek hissederiz (Siegel, 2010). Adler şöyle diyor: "Empatik ilişki içindeki insanlar birbirlerine duygusal deneyimlerini aktarırlar. Birbirimize sadece düşüncelerimizi değil, kalbimizi de açarız. Hem pozitif hem negatif duygularımızı, fizyolojik deneyimlerimizi de birbirimizle paylaşırız. Çünkü duyguların niteliği psikobiyolojiktir (Schore, 2012).

Hem öğretmen hem öğrenci, bütün insanlar gibi farkında olmadan kendi geçmişlerini sürekli içlerinde taşırlar. Her biri içinde yetiştiği aile ortamını ve ana kadar yaşadıkları tüm etkileşimlerini geçmiş olarak şimdi-burada dediğimiz karşılaşma anına getirir. İki İnsan, şimdi-burada karşılaştığında o anın içinde sadece geçmiş yoktur; her birinin hayaller, beklentiler, umutlar ve kaygılar olarak içinde taşıdığı bir gelecek de vardır (Cüceloğlu, 2019). Vygotsky, çocuk ile çocuğun ait olduğu toplumun daha büyük bireyleri arasındaki etkileşimi psikolojik büyümenin odak noktasına yerleştirmektedir (Wood, 2003). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenleriyle duygu alışverişine oldukça açıktır. Bir öğretmenin kendi çelişkili ve tutarsız yanlarını görememesi ya da buna katlanamaması, öğrencilerin kusurlarına katlanmayı ve onları kabul etmeyi güçleştirir (Kılıççı, 2000). Bir insan olarak öğretmen de sınıfa geçmişiyle girer ve geçmişinden duygular, beklentiler, sorunlar, umutlar, hayal kırıklıkları ve öfkeler getirebilir. Bu kaçınılmaz ve doğaldır. O

nedenle Yunus'un söylediği gibi "kendini bilmek" önemlidir. Özellikle öğretmenin kendini bilmesi, eğitimin kalitesi ve öğrencileriyle ilişkisi yönünden çok önemlidir (Cüceloğlu, 2019).

Öğretmen önce kendini tanımalıdır. Kendini tanıyamayan öğretmen öğrencilerini tanıyamaz. Henüz kendi psişik hijyenini sağlam temellere oturtamamış bir öğretmen, öğrenciler için bir risktir. Böyle öğretmenler çocuklara korku ve güvensizlikten kaynaklanan olumsuz olaylar yaşatırlar. Bunun sonucunda öğrenciler de kendi ruhsal dengelerini koruyamayarak bunalıma girerler (Ataç, 2001). Çocuklar genellikle etraflarındaki yetişkinlerin zihinsel atmosferlerine cevap verirler (Hay, 1991). Çocukların duygusal sağlıklarının temel kaynağı anneleriyle, babalarıyla, büyükanneleriyle ve değer verdikleri diğer kişilerle ilişkilidir (Stiffelman, 2010).

Çoğu kez iletişim farkında olunmadan duygusal düzeyde başlar ve devam eder. Bazı mesajlar olumludur, bazı mesajlar olumsuzdur. Güler bir yüz, neşeli bir ses tonu, hafif bir dokunuş hemen algılanır ve etkisini gösterir. Olumsuz duygusal tonu olan mesajlar, örneğin öfke, gerginlik, sabırsızlık, haşinlik olarak algılanacak ilişki mesajları da hemen hissedilir (Cüceloğlu, 2019). Bu hisleri kendi geçmiş deneyimlerimize göre yorumlarız. Hissettiklerimiz, hissettirenden değil, hissedenle daha çok ilişkilidir. "Öğretmen kendi hissettiklerinde, yaptıklarında 'kendisini yakaladığı' zaman, yeni gelişme olanakları yaratmış, daha da öteye geçmiş olur (Erdoğan, 2018).

Öğretmen, kendisini tanımalı, özellikle duygularının kökenlerine dair farkındalık kazanmalı ve duygularının etkileme/etkilenme potansiyeli hakkında bilgi ve öngörü sahibi olmalıdır. Öğretmenin tanıklığı önemlidir. Öğretmen neye tanıklık ederse o gelişir ve gerçekleşir. Dolayısıyla öğretmen, yaptığı tanıklıkla bir öğrencinin hayatını olumlu veya olumsuz yönde değiştirebilir (Erdoğan, 2018). Bu çalışmanın öğretmenlerimizin öğrencilere hayatlarını olumlu yönde değiştirme de katkı sağlaması hedeflenmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden İlişkisel Tarama Modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modellerde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimlemektir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyleri ile duygusal şemalar arasındaki ilişki açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul Asya yakasında bulunan 365 devlet ilkokulunda çalışan 11943 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi, olasılıksız örnekleme biçimlerinden "tesadüfî örnekleme modeli" kullanılarak oluşturulmuştur. Tesadüfî Örnekleme; evrendeki tüm bireylerin eşit seçilme şansına sahip olduğu örnekleme yöntemidir (Karasar, 2012). Bu amaçla İstanbul Asya yakasından; beş ilçe (Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Sancaktepe ve Sultanbeyli), her ilçeden 4 okul, her okuldan 15 öğretmen olmak üzere toplam 300 öğretmen belirlenmiş, 42 eksik uygulamadan ve 45 öğretmenin de anketleri doldurmamasından dolayı araştırmanın örneklemi 203 öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında;

h: hata payı =0.05,

k: tutum ölçerdeki item sayısı= 24,

max: her bir itemden alınabilecek maksimum puan =5,

min: her bir itemden alınabilecek minimum puan =1

E=hx(kx(max- min)) = 0.05x(24x(5 -1)) =4,8 ancak =4,8 bu manidarlık düzeyi için alınabilecek maksimum kabul edilebilir hata miktarı olduğundan araştırmacı tarafından daha duyarlı sonuç elde edilmek istendiğinden 4 olarak kabul edilmiştir.

S=kx(max-min) = (24x(5-1)) = 16 olarak alındığında her bir hücre için istatistik işlemlere girmesi gereken minimum örneklem büyüklüğü

$$nm = \frac{S^2 x Z^2}{E^2} = \frac{16^2 x 1.96^2}{4^2} = 61,4656 = 61$$ olarak bulunmuştur.

Ancak geri dönüş kayıpları (%30) da dikkate alınarak her bir hücre için uygulanacak örneklem büyüklüğü = $\frac{61x100}{30}$ = 203 olarak uygulanacaktır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Demografik Bilgi Formu, Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (OÖYÖ) ve Leahy Duygusal Şema Ölçeği (LDŞÖ) ile toplanmıştır.

3.3.1. Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formunda; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, sınıf düzeyi, çocukken anne-baba birliktelik durumu, kardeş sayısı, 0-6 yaş arasında kim tarafından büyütüldüğü, çocukken anne-babadan ayrı kalma durumu ve çocukluk döneminde aile içi şiddete uğrama durumuna ilişkin maddeler yer almaktadır.

3.3.2. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (OÖYÖ), Tschannen ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlilik-güvenirlilik çalışması Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılmıştır. Baloğlu ve Karadağ'ın (2008) yaptığı çalışmaya göre Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği, öğretmen yetkinliklerini ölçebilme güvenirlik katsayısına ve geçerlilik göstergelerine sahip bir ölçektir.

Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "yönlendirme (6 madde)", "davranış yönetimi (5 madde)", "motivasyon (6 madde)", "öğretim becerisi (5 madde)", ve ölçme-değerlendirme (2 madde)" olarak beş alt boyuta ayrılmaktadır. Beşli likert tipi

maddelenen ölçekte, katılımcıların ifadelere katılma durumlarının belirlenmesi amacıyla maddeler '1=hiçbir zaman, 2=çok az, 3=bazen, 4=oldukça, 5=tamamen' olarak puanlanmıştır.

3.3.3. Leahy Duygusal Şema Ölçeği

Leahy Duygusal Şema Ölçeği (LDŞÖ), duygusal şema kavramıyla, duygularla ilgili inançları ve tutumları belirleyebilmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, Leahy (2002) tarafından geliştirilmiş, liker tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları Yavuz, F. K., Tükrçapar, M. H., Demirel, B. & Karadere, E. (2011) tarafından yapılmıştır. Çalışma kapsamında gönüllülük ilkesine uygun olarak dört yüz otuz altı denekten veri toplanmıştır. Yapılan test-tekrar test güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçek, Türkiye örneklemi için güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır.

"Onaylanma", "Anlaşılabilirlik", "Suçluluk", "Duygulara Karşı Zayıflık", "Anlaşılabilirlik", "Kontrol Edilemezlik", "Duyguları Zararlı Olarak Görme", "Akılcılık", "Süreklilik", "Uzlaşı", "Hisleri Kabullenme", "Ruminasyon", "Farklılık" ve "Duyguları İnkâr" olmak üzere 14 alt boyuta ayrılan ölçekte 50 madde yer almaktadır. Katılımcılardan her bir madde için 6 basamaklı ölçek üzerinde (1=Benim için geçerli değil, 2=Benim için pek geçerli değil, 3=Benim için geçerli değil gibi, 4=Benim için geçerli gibi, 5=Benim için biraz geçerli, 6=Benim için çok geçerli) kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamalar, gruplar halinde araştırmacı tarafından yapılmıştır. Okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilmiş, okul yöneticilerinden izin alınmıştır. Araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış, çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmenlere anketler verilmiş ve veri toplama sırasında anketleri doldurmaktan vazgeçenler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Katılımcılara kişisel bilgi formu ve ölçekler bir arada verilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırmada, verilerin analizi aşamasında gerçekleştirilen tüm istatistiki analizler SPSS 18.0 istatistik programında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin

analizinden elde edilen sonuçlar tablolar şeklinde gösterilmiştir. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik elde edilen veriler paylaşılmıştır. Birinci kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin oluşturduğu örneklem grubunun Kişisel Bilgi Formundan elde edilen demografik verilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İkinci kısımda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen yetkinlik düzeylerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Üçüncü kısımda sınıf öğretmenlerinin yetkinliklerinin demografik değişkenlere göre yüzdelik dağılımlarına yer verilmiştir. Dördüncü kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal şemaları ile öğretmen yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir. Değişkenlere göre en yüksek ve en düşük yetkinlikler ve duygusal şemalar belirlenmiştir. Beşinci kısımda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal şema düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Altıncı kısımda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal şemalarının demografik değişkenlere göre ne düzeyde olduğuna dair yüzdelik dağılımına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan 203 öğretmenin Kişisel Bilgi Formundan elde edilen demografik bilgilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine ilişkin bulgular Tablo 4.1.1'de; anne baba birliktelik durumu, büyüten kişi, anne-babadan ayrı kalma, aile içi şiddete uğrama değişkenlerine ilişkin bulgular ise Tablo 4.1.2'de kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1.1: Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	Geçerli %	Yığmalı %
Cinsiyet	**Erkek**	59	29,1	29,1
	Kadın	144	70,9	100
	Toplam	203	100	
Medeni Durum	**Evli**	141	69,5	69,5
	Bekar	56	27,6	97
	Boşanmış	6	3	100
	Toplam	203	100	

Yaş	**20-30 yaş**	22	10,8	10,8
	31-40 yaş	89	43,8	54,7
	41-50 yaş	62	30,5	85,2
	51 ve üstü yaş	30	14,8	100
	Toplam	203	100	
Mesleki Kıdem	**1-5 yıl**	25	12,3	12,3
	6-10 yıl	38	18,7	31
	11-15 yıl	54	26,6	57,6
	16 ve üstü yıl	86	42,4	100
	Toplam	203	100	
Sınıf Düzeyi	**1.Sınıf**	55	27,4	27,4
	2.Sınıf	58	28,9	56,2
	3.Sınıf	55	27,4	83,6
	4.Sınıf	33	16,4	100
	Toplam	201	100	
Kardeş Sayısı	**0**	1	0,5	0,5
	1	27	13,3	13,8
	2	50	24,6	38,4
	3	55	27,1	65,5
	4	25	12,3	77,8
	5	17	8,4	86,2
	6	10	4,9	91,1
	7	11	5,4	96,6
	8	3	1,5	98
	9	2	1	99
	12	1	0,5	99,5
	16	1	0,5	100
	Toplam	203	100	
Anne Baba Birliktelik Durumu	**Beraber Yaşıyor**	189	93,1	93,1
	Boşanmış	6	3	96,1
	Anne Ölü	2	1	97
	Baba Ölü	5	2,5	99,5
	Toplam	203	100	
Anne-Babadan Ayrı Kalma	**Evet**	34	16,7	17,2
	Hayır	168	82,8	100
	Toplam	203	100	
Aile içi Şiddete Uğrama	**Evet**	6	3	3
	Hayır	195	96,1	99
	Toplam	203	100	

Tablo 4.1.1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 203 öğretmenin 144'u (%70,9) kadın; 59'u (%29,1) erkektir. Öğretmenlerin 141'i evli (%69,5), 56'sı bekar (%27,6) ve altısının boşanmış (%3) olduğu görülmektedir. Örneklem grubu içinde en büyük ağırlığı 89 kişi (%43,8) ile yaşları 31-40 aralığındaki grup oluşturmaktadır. Bunu 62 kişi (%30,5) ile 41-50 yaşları arasındaki grup izlemektedir. 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenler 32 kişi (%14,8), 20-30 yaş aralığındaki grup 22 kişi (%10,8) bulunmaktadır. Örneklem grubunun 58'i (%28,9) 2. Sınıfta, 55'i (%27,4) 1.sınıfta, 55'i (%27,4) 3.sınıfta ve 33'ü (%16,4) 4.sınıfta görev yapmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 86'sı (%42,4) 16 ve üzeri, 54'ü (% 26,6) 11-15 yıl arası, 38'i (%18,7) 6-10 yıl arası, 25'i (%12,3) 1-5 yıl arası hizmet yılındadır.

Tablo 4.1.1'de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 189'u (%93,1) anne-baba beraber, altısı boşanmış (% 3,0), beşi baba ölü (% 2,5), ikisi anne ölü (%1) durumundadır. Örneklem grubunun 168'i (%82,8) anne-babasından ayrı kalmamış, 34'ü (%16,7) ise anne-babasından ayrı kalmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile içi şiddete uğrama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde 195'i (%96,1) aile içi şiddet görmemiş, altısı (%3) ise aile içi şiddete maruz kalmış olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmen Yetkinliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen yetkinlik düzeyleri; yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme değerlendirme yetkinliklerinin ne düzeyde olduğuna; öğretmenlerin, duygusal şemalarının (duygulardan kaçınma, kontrol edilmezlik, duygulara karşı zayıflık, anlaşılabilirlik, akılcılık, hisleri kabullenme, ruminasyon, farklılık, duyguları inkâr, süreklilik, onaylanma, uzlaşı, duyguları zararlı görme, suçluluk boyutlarının) ne düzeyde olduğuna; sınıf öğretmenlerinin yetkinliklerinin öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, mesleki kıdemine, görev yaptığı sınıf düzeyine; araştırmaya katılan öğretmenlerin, duygusal şemalarının duygulardan kaçınma, kontrol edilmezlik, duygulara karşı zayıflık, anlaşılabilirlik, akılcılık, hisleri kabullenme, ruminasyon, farklılık, duyguları inkâr, süreklilik, onaylanma, uzlaşı, duyguları zararlı görme, suçluluk alt boyutlarında; öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, anne-baba durumuna, kardeş sayısına, kim tarafından büyütüldüğüne,

anne-babadan ayrı kalmaya ve aile içi şiddete uğrama durumuna; araştırmaya katılan öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin (yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme değerlendirme), duygusal şemalarına (duygulardan kaçınma, kontrol edilmezlik, duygulara karşı zayıflık, anlaşılabilirlik, akılcılık, hisleri kabullenme, ruminasyon, farklılık, duyguları inkâr, süreklilik, onaylanma, uzlaşı, duyguları zararlı görme, suçluluk) göre değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yetkinlik Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin yetkinlik alt boyutlarıyla ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1: Ohio Ölçeğinin Puanları

Alt Yetkinlikler		DERECELENDİRME							
		Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Oldukça	Tamamen	Toplam	$\bar{X}$	SS.
Yönlendirme	N	1	7	123	793	294	1218	4,1264	,37326
	$\overline{X}$	0,1	0,6	10,1	55,5	33,9	0		
Öğretim Becerisi	N	3	26	216	589	181	1015	3,9054	,46599
	$\overline{X}$	0,3	2,5	21,3	58,0	17,8	0		
Motivasyon	N	0	11	131	750	325	1217	4,1414	,37860
	$\overline{X}$	0	0,9	10,8	61,6	26,7	0		
Davranis Yönetimi	N	5	18	142	636	213	1014	4,0197	,43053
	$\overline{X}$	0,5	1, 8	14	62,7	21	0		
Ölçme ve Değerlendirme	N	0	7	74	245	80	406	3,9803	,54465
	$\overline{X}$	0	1,8	18,3	60,4	19,7	0		

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin alt ölçeklerinin arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar ,54 ile ,35 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan Yönlendirme alt ölçeği için toplam puan 4,12 (S=,37), Öğretim Becerileri alt ölçeği için 3,90 (S=,46), Motivasyon alt ölçeği için 4,14 (S=,37), Davranış Yönetimi alt ölçeği için 4,01 (S=,43), Ölçme ve Değerlendirme alt ölçeği için 3,98 (S=,54)'dür. En yüksek değer 4,14 ile "Motivasyon" boyutunda, en düşük

değer 3,90 ile "Öğretim Becerisi" ve "Davranış Yönetimi" boyutlarındadır. Ölçeğin tamamından alınan değer ise 4,04'tür.

Tablo 4.2.1'de görüldüğü gibi tüm alt boyutlarda en fazla işaretlenen derecelendirme "Oldukça" ifadesi, en az işaretlenen derecelendirme ise "Hiçbir Zaman" ifadesidir.

4.2.2. Öğretmen Yetkinliği İle Demografik Özellikler Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, sınıf düzeyi ve yaş değişkeni ile öğretim becerisi, yönlendirme, motivasyon, davranış yönetimi, ölçme ve değerlendirme yetkinlikleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir.

59 erkek ve 144 kadın öğretmenden elde edilen verilerin analizi Independent Samples t-testi ile yapılmış ve cinsiyet değişkeni ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 4.2.2-1'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2-1: Cinsiyet ile Öğretmen Yetkinlik Boyutları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	$\overline{X}$ Erkek n=59	SS	$\overline{X}$ Kadın n=144	SS	T	SD	P
Öğretim Becerisi	4,1610	,38775	,1123	,36760	,844	102,921	,400
Yönlendirme	3,9797	,46638	3,8750	,46402	1,457	107,422	,147
Motivasyon	4,2096	,37850	,1134	,37639	1,650	107,372	,100
Davranış Yönetimi	4,0508	,37618	,0069	,45152	,659	128,519	,511
Ölçme ve Değerlendirme	4,0508	,57005	,9514	,53323	1,183	101,737	,238

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Öğretmenlerin Yetkinlik Düzeyleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve bağımsız gruplar arasında değişimi görmek için t testi yapılmış, Tablo 4.2.2-1'de görüldüğü gibi Öğretim Becerisi (t(201)= ,844; p<.05), Yönlendirme (t(201)= 1,457; p<.05), Motivasyon (t(201)= 1,650; p<.05), Davranış Yönetimi (t(201)= ,659; p<.05), Ölçme ve Değerlendirme (t(201)= 1,183; p<.05) alt boyutlarında, cinsiyet grupları arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Medeni duruma ilişkin soruya cevap veren yüzkırk bir evli, ellialtı bekar ve altı boşanmış öğretmenin medeni durumu ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testinden elde edilen bulgular Tablo 4.2.2-2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2-2: Medeni Durum ile Öğretmen Yetkinlik Boyutları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Değişken	N	$\overline{X}$	SS	F	P
Öğretim Becerisi	Evli	141	3,8950	,42934	,402	,670
	Bekâr	56	3,9143	,56935		
	Boşanmış	6	4,0667	,10328		
	Toplam	203	3,9054	,46599		
Yönlendirme	Evli	141	4,1336	,37703	,737	,480
	Bekâr	56	4,1280	,37872		
	Boşanmış	6	3,9444	,17213		
	Toplam	203	4,1264	,37326		
Motivasyon	Evli	141	4,1087	,38678	1,867	,157
	Bekâr	56	4,2238	,36129		
	Boşanmış	6	4,1389	,24533		
	Toplam	203	4,1414	,37860		
Davranış Yönetimi	Evli	141	4,0355	,40163	,312	,733
	Bekâr	56	3,9821	,49767		
	Boşanmış		4,0000	,47329		
	Toplam	203	4,0197	,43053		
Ölçme ve Değerlendirme	Evli	141	3,9574	,54606	,553	,576
	Bekâr	56	4,0446	,56630		
	Boşanmış	6	3,9167	,20412		
	Toplam	203	3,9803	,54465		

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.2.2-2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri alt boyutlarında, medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; Öğretim Becerisi (F(2, 0327)=, 402; p<.05), Yönlendirme (F(2, 0262)= ,737; p<.05), Motivasyon (F(2, 0266)= 1,867; p<.05), Davranış Yönetimi (F(2, 0302)= ,312; p<.05), Ölçme ve Değerlendirme (F(2, 0382)= ,553; p<.05) boyutlarında, medeni durum grupları arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır.

203 sınıf öğretmeninin mesleki kıdemleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.2.2-3'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2-3: Mesleki Kıdem ile Öğretmen Yetkinlik Boyutları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	P
Öğretim Becerisi	**1-5 yıl**	25	3,792	0,5307	7,26	0
	6-10 yıl	38	3,705	0,4713		
	11-15 yıl	54	3,841	0,4504		
	16 yıl ve üstü	86	4,067	0,4031		
	Toplam	203	3,905	0,466		
Yönlendirme	**1-5 yıl**	25	4,04	0,3091	1,34	0,26
	6-10 yıl	38	4,066	0,4111		
	11-15 yıl	54	4,127	0,3747		
	16 yıl ve üstü	86	4,178	0,3694		
	Toplam	203	4,126	0,3733		
Motivasyon	**1-5 yıl**	25	4,121	0,3956	0,53	0,67
	6-10 yıl	38	4,11	0,4196		
	11-15 yıl	54	4,111	0,4171		
	16 yıl ve üstü	86	4,18	0,3296		
	Toplam	203	4,141	0,3786		
Davranış Yönetimi	**1-5 yıl**	25	3,96	0,5228	1,67	0,17
	6-10 yıl	38	3,911	0,4549		
	11-15 yıl	54	4,019	0,4451		
	16 yıl ve üstü	86	4,086	0,3726		
	Toplam	203	4,02	0,4305		
Ölçme ve Değerlendirme	**1-5 yıl**	25	3,92	0,6721	0,61	0,61
	6-10 yıl	38	3,908	0,4629		
	11-15 yıl	54	3,972	0,5698		
	16 yıl ve üstü	86	4,035	0,5246		
	Toplam	203	3,98	0,5447		

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.2.2-3'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri alt boyutlarında, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; Yönlendirme (F(3, 0327)= 1,341; p<.05), Motivasyon (F(3, 0262)= ,526; p<.05), Davranış Yönetimi (F(3, 0266)= 1,672; p<.05), Ölçme ve Değerlendirme (F(3, 0302)= ,614; p<.05) boyutlarında, mesleki kıdem grupları arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretim Becerisi (F(3, 0382)= 7,261; p<.05) boyutunda ise mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu

farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi Tukey Testi sonucunda ortalamalar şu şekilde bulunmuştur:

Tablo 4.2.2-4: Öğretim Becerisi Yetkinliğine Bağlı Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Hoc Analizi

(I) Kıdem	(J) Kıdem	(I-J)	sh	p
1-5 yıl	**6-10 yıl**	,08674	,11478	,874
	11-15 yıl	-,04874	,10783	,969
	16 yıl ve üstü	-,27544*	,10128	,036
6-10 yıl	**1-5 yıl**	-,08674	,11478	,874
	11-15 yıl	-,13548	,09438	,479
	16 yıl ve üstü	-,36218*	,08682	,000
11-15 yıl	**1-5 yıl**	,04874	,10783	,969
	6-10 yıl	,13548	,09438	,479
	16 yıl ve üstü	-,22670*	,07739	,020
16 yıl ve üstü	**1-5 yıl**	,27544*	,10128	,036
	6-10 yıl	,36218*	,08682	,000
	11-15 yıl	,22670*	,07739	,020

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.2.2-4'de görüldüğü gibi 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre 16 yıl ve üstü mesleki kıdemi olanlar lehine (=,036 p<.05); 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre 16 yıl ve üstü mesleki kıdemi olanlar lehine (=,000 p<.05); 11-15 yıla göre 16 yıl ve üstü mesleki kıdemi olanlar lehine (=,020 p<.05); 16 yıl ve üstü kıdemde olan öğretmenlere göre 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdemde olanların aleyhine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuca göre kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öğretme becerisi yetkinliği de artmaktadır.

Seksen dokuzu 31-40 yaş, altmış ikisi 41-50 yaş, otuzu 51 ve üstü yaş, yirmi ikisi 20-30 yaş aralığında olan ikiyüz üç öğretmenin içinde bulundukları yaş aralığı ile öğretmen yetkinliklerinin farklılaşma durumunu belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2.2-5'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2-5: Öğretmen Yetkinlikleri ile Yaş Aralığı Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Yaş Değişkeni	N	$\overline{X}$	SS	F	P
Öğretim Becerisi	20-30 yaş	22	3,7545	,46978	9,164	,000
	31-40 yaş	89	3,7663	,48170		
	41-50 yaş	62	4,0290	,38470		
	51 ve üstü yaş	30	4,1733	,39211		
	Toplam	203	3,9054	,46599		
Yönlendirme	20-30 yaş	22	4,0682	,30280	2,338	,075
	31-40 yaş	89	4,0861	,39657		
	41-50 yaş	62	4,1290	,34332		
	51 ve üstü yaş	30	4,2833	,38194		
	Toplam	203	4,1264	,37326		
Motivasyon	20-30 yaş	22	4,1985	,32375	1,628	,184
	31-40 yaş	89	4,0768	,43596		
	41-50 yaş	62	4,1774	,28768		
	51 ve üstü yaş	30	4,2167	,38444		
	Toplam	203	4,1414	,37860		
Davranış Yönetimi	20-30 yaş	22	3,9455	,47079	2,232	,086
	31-40 yaş	89	3,9640	,46862		
	41-50 yaş	62	4,0484	,35239		
	51 ve üstü yaş	30	4,1800	,40121		
	Toplam	203	4,0197	,43053		
Ölçme ve Değerlendirme	20-30 yaş	22	3,8182	,60838	1,075	,361
	31-40 yaş	89	3,9607	,55506		
	41-50 yaş	62	4,0242	,49940		
	51 ve üstü yaş	30	4,0667	,55294		
	Toplam	203	3,9803	,54465		

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.2.2-5'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri alt boyutlarında, yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda (,p<.05); Yönlendirme (,075), Motivasyon (,184), Davranış Yönetimi (,086), Ölçme ve Değerlendirme (,361) boyutlarında, yaş grupları arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretim Becerisi (,001) boyutunda ise yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi Tukey Testi sonucunda ortalamalar şu şekilde bulunmuştur:

Tablo 4.2.2-6: Öğretim Becerisi Yetkinliğine Bağlı Yaş Değişkenine Göre Post-Hoc Analizi

(I) Yaş	(J) Yaş	(I-J)	SH	P
20-30 yaş	31-40 yaş	-0,0118	0,1048	0,999
	41-50 yaş	-0,2745	0,1092	0,061
	51 ve üstü yaş	-,41879*	0,1235	0,005
31-40 yaş	20-30 yaş	0,01175	0,1048	0,999
	41-50 yaş	-,26274*	0,0728	0,002
	51 ve üstü yaş	-,40704*	0,0929	0
41-50 yaş	20-30 yaş	0,27449	0,1092	0,061
	31-40 yaş	,26274*	0,0728	0,002
	51 ve üstü yaş	-0,1443	0,0979	0,455
51 ve üstü yaş	20-30 yaş	,41879*	0,1235	0,005
	31-40 yaş	,40704*	0,0929	0
	41-50 yaş	0,1443	0,0979	0,455

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.2.2-6'de görüldüğü gibi 20-30 yaş ve 51 ve üstü yaş arasında (=,005 p<.05); 31-40 yaş ve 41-50 yaş (=,002 p<.05) ve 51 ve üstü yaş arasında (=,000 p<.05); 41-50 yaş ve 31-40 yaş arasında (=,002 p<.05); 51 ve üstü yaş ve 20-30 yaş (=,005 p<.05); ve 31-40 yaş (=,001 p<.05) arasında yaş değeri büyük olanların lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşları arttıkça öğretme becerisi yetkinliği de artmaktadır.

Ellibeşi birinci sınıf, ellisekizi ikinci sınıf, ellibeşi üçüncü sınıf ve otuzüçü dördüncü sınıf öğrencilerine hizmet veren ikiyüz bir öğretmenin, öğretmen yetkinliklerinin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.2.2-7'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2-7: Sınıf Düzeyi İle Öğretmen Yetkinliği Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS	F	P
Öğretim Becerisi	1. sınıf	55	4,0073	,39808	2,472	,063
	2. sınıf	58	3,7862	,52564		
	3. sınıf	55	3,9600	,47981		
	4. sınıf	33	3,8788	,40292		
	Toplam	201	3,9095	,46643		
Yönlendirme	1. sınıf	55	4,1788	,33618	1,778	,153
	2. sınıf	58	4,0575	,40411		
	3. sınıf	55	4,1818	,39319		
	4. sınıf	33	4,0606	,33024		
	Toplam	201	4,1252	,37408		
Motivasyon	1. sınıf	55	4,1727	,35277	1,094	,353
	2. sınıf	58	4,0805	,42491		
	3. sınıf	55	4,1976	,37553		
	4. sınıf	33	4,1111	,34275		
	Toplam	201	4,1428	,37986		
Davranış Yönetimi	1. sınıf	55	4,0400	,38567	2,899	,036
	2. sınıf	58	3,9276	,47786		
	3. sınıf	55	4,1418	,43149		
	4. sınıf	33	3,9333	,38297		
	Toplam	201	4,0179	,43229		
Ölçme ve Değerlendirme	1. sınıf	55	4,0545	,46818	1,727	,163
	2. sınıf	58	3,8793	,61637		
	3. sınıf	55	4,0636	,54479		
	4. sınıf	33	3,8939	,51170		
	Toplam	201	3,9801	,54507		

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.2.2-7'de Sig. değerlerinin olduğu bölüme baktığımızda (,153) Yönlendirme, (,163) Ölçme ve Değerlendirme, (,353) Motivasyon, (,063) Öğretim Becerisi alt boyutlarında 0,05'ten büyük değerler olduğunu görüyoruz. Bu boyutlarda sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (,036) değerine sahip Davranış Yönetimi alt boyutunda ise sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Bu farklılaşmanın hangi sınıf düzeylerinde olduğunu görmek için Post Hoc Analizi yapılmış, grup varyansı homojen olduğu için de Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4.2.2-8: Davranış Yönetimi Yetkinliğine Bağlı Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Post-Hoc Analizi

(I) Sınıf	(J) Sınıf	(I-J)	sh	p
1. sınıf	2. sınıf	,11241	,08023	,500
	3. sınıf	-,10182	,08129	,594
	4. sınıf	,10667	,09386	,667
2. sınıf	1. sınıf	-,11241	,08023	,500
	3. sınıf	-,21423*	,08023	,041
	4. sınıf	-,00575	,09295	1,000
3. sınıf	1. sınıf	,10182	,08129	,594
	2. sınıf	,21423*	,08023	,041
	4. sınıf	,20848	,09386	,121
4. sınıf	1. sınıf	-,10667	,09386	,667
	2. sınıf	,00575	,09295	1,000
	3. sınıf	-,20848	,09386	,121

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.2.2-8'de görüleceği gibi Post Hoc Analizi Tukey testi sonuçlarına göre 2. Sınıf ve 3. Sınıf öğretmenleri arasında (,041) anlamlı farklılaşma olduğunu görüyoruz. 3. sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları 4,1418 iken, 2. Sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları 3,9276 olarak görülmektedir. Davranış Yönetiminde 2. Sınıf öğretmenlerine göre 3. Sınıf öğretmenlerinin daha yetkin olduğu sonucunu vermektedir.

Ölçek ve Demografik Bilgiler Formu'ndan elde edilen bulguların sonuçlarına göre; yaş ve kıdem değişkenine göre öğretim becerisi alt boyutunda, sınıf düzeyi değişkenine göre davranış yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin yaş ve kıdemleri arttıkça öğretim becerisi yetkinliği, sınıf düzeyi arttıkça da davranış yönetimi yetkinlikleri artmaktadır.

4.3. Öğretmen Yetkinlikleri ile Duygusal Şemalar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretim becerisi, yönlendirme, motiyasyon, davranış yönetimi ve ölçme değerlendirme yetkinliği ile suçluluk, duyguları zararlı olarak görme, uzlaşı,

onaylanma, süreklilik, duyguları inkâr, farklılık, ruminasyon, hisleri kabullenme, akılcılık, anlaşılabilirlik, zayıflık, control edilmezlik ve duygulardan kaçınma şemaları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgulara ait tablolar şu şekildedir:

Tablo 4.3-1: Duygusal Şemalar ile Öğretim Becerisi Yetkinliği Arasındaki İlişki Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	N	KO	F	P
Suçluluk	201	,668	,669	,767
Duyguları Zararlı Olarak Görme	201	1,265	,793	,647
Uzlaşı	201	2,847	,793	,058
Onaylanma	201	,725	,652	,782
Süreklilik	201	,713	,798	,642
Duyguları İnkâr	201	,448	,647	,787
Farklılık	201	,767	,993	,455
Ruminasyon	201	1,312	1,046	,048
Hisleri Kabullenme	201	1,088	1,813	,054
Akılcılık	201	,626	,631	,801
Anlaşılabilirlik	201	1,260	1,476	,143
Zayıflık	201	1,260	1,476	,143
Kontrol Edilmezlik	201	1,849	2,074	,024
Duygulardan Kaçınma	201	2,600	3,071	,001

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.3-1'de görüldüğü gibi öğretim becerisi yetkinliği ile kontrol edilmezlik (,024) ve duygulardan kaçınma (,001) şemaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır.

Tablo 4.3-2: Duygusal Şemalar ile Motivasyon Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	N	KO	F	P
Suçluluk	201	1,137	1,174	,301
Duyguları Zararlı Olarak Görme	201	1,086	,673	,788
Uzlaşı	201	3,012	1,927	,029
Onaylanma	201	1,115	1,024	,430
Süreklilik	201	,945	1,075	,383
Duyguları İnkâr	201	1,114	1,717	,060
Farklılık	201	,489	,617	,839
Ruminasyon	201	2,032	1,688	,066
Hisleri Kabullenme	201	1,084	1,821	,042
Akılcılık	201	1,159	1,209	,275
Anlaşılabilirlik	201	,897	1,026	,428
Zayıflık	201	,897	1,026	,428
Kontrol Edilmezlik	201	1,456	1,603	,087
Duygulardan Kaçınma	201	1,068	1,144	,325

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.3-2'de görüldüğü gibi Motivasyon Yetkinliği ile hisleri kabul (,042) şeması arasında anlamlı farklılaşma vardır.

Tablo 4.3-3: Duygusal Şemalar ile Yönlendirme Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	N	KO	F	P
Suçluluk	201	1,492	1,571	,110
Duyguları Zararlı Olarak Görme	201	1,617	1,026	,425
Uzlaşı	201	1,509	,906	,536
Onaylanma	201	1,310	1,215	,279
Süreklilik	201	,381	,417	,947
Duyguları İnkâr	201	,799	1,189	,297
Farklılık	201	1,300	1,751	,065
Ruminasyon	201	1,092	,862	,579
Hisleri Kabullenme	201	1,278	2,170	,018
Akılcılık	201	,857	,877	,564
Anlaşılabilirlik	201	,982	1,129	,341
Zayıflık	201	,982	1,129	,341
Kontrol Edilmezlik	201	1,676	1,858	,047
Duygulardan Kaçınma	201	1,353	1,472	,145

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.3-3'de görüldüğü gibi Yönlendirme yetkinliği İle hisleri kabul (,018) ve kontrol edilmezlik (,047) şemaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma vardır.

Tablo 4.3-4: Duygusal Şemalar ile Davranış Yönetimi Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	N	KO	F	P
Suçluluk	201	1,144	1,181	,299
Duyguları Zararlı Olarak Görme	201	1,365	,858	,591
Uzlaşı	201	1,613	,972	,477
Onaylanma	201	2,463	2,453	,005
Süreklilik	201	1,188	1,375	,181
Duyguları İnkâr	201	,986	1,494	,129
Farklılık	201	1,205	1,616	,090
Ruminasyon	201	,381	,290	,990
Hisleri Kabullenme	201	1,494	2,613	,003
Akılcılık	201	,525	,525	,897
Anlaşılabilirlik	201	,941	1,079	,380
Zayıflık	201	,941	1,079	,380
Kontrol Edilmezlik	201	1,449	1,589	,098
Duygulardan Kaçınma	201	1,719	1,924	,034

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.3-4'de görüldüğü gibi Davranış Yönetimi yetkinliği ile onaylanma (,005) hisleri kabul (,003) ve duygulardan kaçınma (,034) şemaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 4.3-5: Duygusal Şemalar ile Ölçme ve Değerlendirme Yetkinliği Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	N	KO	F	P
Suçluluk	201	,938	,956	,446
Duyguları Zararlı Olarak Görme	201	,949	1,243	,291
Uzlaşı	201	3,080	1,900	,096
Onaylanma	201	1,705	1,585	,166
Süreklilik	201	,624	,700	,624
Duyguları İnkâr	201	,368	,535	,750
Farklılık	201	,898	1,167	,327
Ruminasyon	201	1,414	1,128	,347
Hisleri Kabullenme	201	1,260	2,064	,072
Akılcılık	201	,287	,290	,918
Anlaşılabilirlik	201	2,063	2,440	,036
Zayıflık	201	2,063	2,440	,036
Kontrol Edilmezlik	201	2,315	2,547	,029
Duygulardan Kaçınma	201	1,017	1,082	,372

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.3-5'de görüldüğü gibi Ölçme ve Değerlendirme yetkinliği ile anlaşılabilirlik (,036) duygularda zorlanma (,036) ve kontrol edilmezlik (,029) şemaları arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir.

Tablo 4.3-6: Duygusal Şemalar ile Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Becerisi	Yönlendirme	Motivasyon	Davranış Yönetimi	Ölçme ve Değerlendirme
Suçluluk	,767	,110	,301	,299	,446
Duyguları Zararlı Olarak Görme	,647	,425	,788	,591	,291
Uzlaşı	,058	,536	,029	,477	,096
Onaylanma	,782	,279	,430	,005	,166
Süreklilik	,642	,947	,383	,181	,624
Duyguları İnkâr	,787	,297	,060	,129	,750
Farklılık	,455	,065	,839	,090	,327
Ruminasyon	,408	,579	,066	,990	,347
Hisleri Kabullenme	,054	,018	,042	,003	,072
Akılcılık	,801	,564	,275	,897	,918
Anlaşılabilirlik	,143	,341	,428	,380	,036
Zayıflık	,143	,341	,428	,380	,036
Kontrol Edilmezlik	,024	,047	,087	,098	,029
Duygulardan Kaçınma	,001	,145	,325	,034	,372

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.3-6'de görüldüğü gibi duygusal şemalar ile öğretmen yetkinlik düzeyleri alt boyutlarındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğretim becerisi ile kontrol edilmezlik(,024) ve duygulardan kaçınma (,001) arasında; motivasyon ile hisleri kabul (,042) arasında; yönlendirme ile hisleri kabul (,018) ve kontrol edilmezlik (,047) arasında; davranış ile onaylanma (,005) hisleri kabul (,003) ve duygulardan kaçınma (,034) arasında; ölçme değerlendirme ile anlaşılabilirlik (,036) duygularda zorlanma (,036) ve kontrol edilmezlik (,029) arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

4.4. Duygusal Şema Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan ikiyüziki sınıf öğretmeninin duygusal şema düzeylerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi'yle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin duygulardan kaçınma, kontrol edilmezlik, duygulara karşı zayıflık, anlaşılabilirlik, akılcılık, hisleri kabullenme, ruminasyon, farklılık, duyguları inkâr, süreklilik, onaylanma, uzlaşı, duyguları zararlı olarak görme ve suçluluk şema düzeylerine ilişkin bulgular, Tablo 4.4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4-1: Duygusal Şema Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	N	Ort.	SS.
Duygulardan Kaçınma	202	4,308	0,9708
Kontrol Edilmezlik	202	2,096	0,9716
Duygulara Karşı Zayıflık	202	3,168	0,9359
Anlaşılabilirlik	202	3,168	0,9359
Akılcılık	202	3,63	0,9857
Hisleri Kabullenme	202	4,567	0,7916
Ruminasyon	202	3,21	1,1215
Farklılık	202	2,473	0,879
Duyguları İnkâr	202	3,864	0,8241
Süreklilik	202	3,25	0,9401
Onaylanma	202	3,168	1,0445
Uzlaşı	202	2,639	1,2874
Duyguları Zararlı Görme	202	2,579	1,2563
Suçluluk	202	2,178	0,9898
Ölçek Genel Ort.	202	3,289	0,4296

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.4-1'de görüleceği gibi duygusal şemalar arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Duygusal şemalar arasındaki korelasyonlar 1,28 ile ,79 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan

Duygulardan Kaçınma şeması için toplam puan 4,30 (S=,97), Kontrol Edilmezlik şeması için 2,09 (S=,97), Duygulara Karşı Zayıflık şeması için 3,16 (S=,93), Anlaşılabilirlik şeması için 3,16 (S=,93), Akılcılık şeması için 3,63 (S=,98), Hisleri Kabullenme şeması için 4,56 (S=,79), Ruminasyon şeması için 3,21 (S=,1,12), Farklılık şeması için 2,47 (S=,87), Duyguları İnkâr şeması için 3,86 (S=,82), Süreklilik şeması için 3,25 (S=,94), Onaylanma şeması için 3,16 (S=,1,04), Uzlaşı şeması için 2,63 (S=1,28), Duyguları Zararlı Görme şeması için 2,57 (S=,1,25), Suçluluk şeması için 2,17 (S=,98)'dir. En yüksek ortalama değer 4,56 ile "Hisleri Kabul" boyutunda, en düşük ortalama değer ise 2,09 ile "Kontrol Edilmezlik" alt boyutundadır. Ölçeğin tamamından alınan ortalama değer ise 3,28'dir.

4.5. Duygusal Şemalar İle Demografik Bilgiler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin duygusal şema düzeylerinin demografik bilgilere göre farklılaşma durumuna ait bulgulara yer verilmiştir.

Yüzkırküçü kadın, ellidokuzu erkek olan ikiyüziki öğretmenin duygusal şemalarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan İndependent Samples T Testi'ne ait bulgular Tablo 4.5-1'de verilmiştir.

Tablo 4.5-1: Duygusal Şemalar ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Ait Test Sonuçları

Alt Boyutlar	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	t	SD	P
	Erkek n=59		Kadın n=143				
Duygulardan Kaçınma	4,21	0,9829	4,35	0,9664	-0,92	106,57	0,36
Kontrol Edilmezlik	2,18	1,08135	2,06	0,92434	0,786	94,726	0,43
Zayıflık	2,99	1,05139	3,24	0,87721	-1,75	92,968	0,08
Anlaşılabilirlik	2,99	1,05139	3,24	0,87721	-1,75	92,968	0,08
Akılcılık	3,66	1,02543	3,62	0,97225	0,248	103,21	0,8
Hisleri Kabullenme	4,48	0,7399	4,61	0,81144	-1,07	117,98	0,29
Ruminasyon	3,2	1,19902	3,22	1,09224	-0,13	99,739	0,9
Farklılık	2,53	1,01081	2,45	0,82136	0,576	91,142	0,57
Duyguları İnkâr	3,79	0,84181	3,9	0,81762	-0,84	105,41	0,4
Geçerlilik	3,31	0,97334	3,22	0,92819	0,616	103,72	0,54
Onaylanma	3,2	1,14477	3,16	1,00425	0,232	96,697	0,82
Uzlaşı	2,78	1,4028	2,58	1,23712	1	97,11	0,32
Duyguları Zararlı Olarak Görme	2,68	1,23093	2,54	1,26863	0,717	111,25	0,47
Suçluluk	2,42	1,16433	2,08	0,89311	2,288	87,472	0,02

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.5-1'de görüldüğü gibi Suçluluk alt boyutunda cinsiyet açısından anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Erkek ortalamaları (,038) kadın ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda cinsiyet grupları arasında istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Yüzkırkbiri evli, ellibeşi bekâr ve altısı boşanmış olan ikiyüziki öğretmenin duygusal şemalarının medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi'nden elde edilen bulgular Tablo 4.3.1-2'de verilmiştir.

Tablo 4.5-2: Duygusal Şemalar ile Medeni Durum Arasındaki İlişki

	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	OK	F	P
	Evli n=141		Bekâr n=55		Boşanmış n=6				
Duygulardan Kaçınma	4,34	1,01	4,19	0,88	4,73	0,60	0,94	1,08	0,34
Kontrol Edilmezlik	2,03	0,94	2,24	1,04	2,26	1,06	0,94	1,02	0,36
Zayıflık	3,12	0,92	3,27	0,99	3,33	0,70	0,88	0,62	0,54
Anlaşılabilirlik	3,12	0,92	3,27	0,99	3,33	0,70	0,88	0,62	0,54
Akılcılık	3,66	0,97	3,53	1,06	3,75	0,81	0,98	0,40	0,68
Hisleri Kabullenme	4,54	0,80	4,64	0,76	4,47	0,94	0,63	0,38	0,69
Ruminasyon	3,11	1,06	3,48	1,27	3,13	0,85	1,24	2,17	0,12
Farklılık	2,44	0,84	2,54	0,98	2,57	0,98	0,78	0,29	0,75
Duyguları İnkâr	3,89	0,84	3,81	0,81	3,67	0,68	0,68	0,38	0,68
Süreklilik	3,23	0,90	3,33	1,08	3,00	0,32	0,89	0,43	0,65
Onaylanma	3,15	1,00	3,26	1,17	2,75	0,82	1,09	0,73	0,48
Uzlaşı	2,62	1,31	2,64	1,30	3,08	0,58	1,67	0,37	0,69
Duyguları Zararlı Olarak Görme	2,66	1,34	2,42	1,04	2,25	1,13	1,58	0,92	0,40
Suçluluk	2,16	0,99	2,18	1,00	2,67	0,79	0,98	0,76	0,47

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.5-2'de görüldüğü gibi Leahy testinin alt boyutlarında medeni durum açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hepsinde anlamlılık değerleri 0,05'ten yüksek çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çocukken anne-babalarının birliktelik durumuna göre duygusal şemalarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi'nden elde edilen bulgular Tablo 4.5.3'de verilmiştir.

Tablo 4.5-3: Duygusal Şemalar ile Anne-Baba Birliktelik Durumu Arasındaki İlişki

	Birliktelik Durumu	N	Sıra Ort.	$\bar{X}$	S.S.	F	P
Duygulardan Kaçınma	Beraber Yaşıyor	188	4,31		1,0	1,4	0,2
	Boşanmış	6	4,50		0,4		
	Anne Ölü	2	2,80	4,3	0,6		
	Baba Ölü	5	4,52		1,1		
	Diğer	1	3,80		.		
Kontrol Edilmezlik	Beraber Yaşıyor	188	2,09		1,0	0,2	0,9
	Boşanmış	6	2,02		0,8		
	Anne Ölü	2	2,07		0,5		
	Baba Ölü	5	2,40	2,1	1,0		
	Diğer	1	1,43		.		
Zayıflık	Beraber Yaşıyor	188	3,18		0,9	0,4	0,8
	Boşanmış	6	2,93		0,9		
	Anne Ölü	2	2,70		0,1		
	Baba Ölü	5	3,40	3,2	1,2		
	Diğer	1	2,60		.		
Anlaşılabilirlik	Beraber Yaşıyor	188	3,18		0,9	0,4	0,8
	Boşanmış	6	2,93		0,9		
	Anne Ölü	2	2,70		0,1		
	Baba Ölü	5	3,40	3,2	1,2		
	Diğer	1	2,60		.		
Akılcılık	Beraber Yaşıyor	188	3,62		1,0	1,1	0,4
	Boşanmış	6	3,75		0,8		
	Anne Ölü	2	2,50	3,6	1,8		
	Baba Ölü	5	4,05		0,7		
	Diğer	1	4,50		.		
Hisleri Kabullenme	Beraber Yaşıyor	188	4,56		0,8	0,5	0,7
	Boşanmış	6	4,77		0,7		
	Anne Ölü	2	4,00	4,6	2,5		
	Baba Ölü	5	4,64		0,8		
	Diğer	1	5,20		.		
Ruminasyon	Beraber Yaşıyor	188	3,25		1,1	1,2	0,3
	Boşanmış	6	2,58		1,0		
	Anne Ölü	2	2,00	3,2	0,4		
	Baba Ölü	5	2,90		1,1		
	Diğer	1	3,00		.		
Farklılık	Beraber Yaşıyor	188	2,48		0,9	1,1	0,4
	Boşanmış	6	2,33		0,9		
	Anne Ölü	2	1,40	2,5	0,6		

	Baba Ölü	5	2,88		1,1		
	Diğer	1	2,60		.		
Duyguları İnkâr	Beraber Yaşıyor	188	3,87		0,8	0,4	0,8
	Boşanmış	6	3,92		0,7		
	Anne Ölü	2	4,25		1,1		
	Baba Ölü	5	3,50	3,9	0,4		
	Diğer	1	4,00		.		
Süreklilik	Beraber Yaşıyor	188	3,27		0,9	0,5	0,7
	Boşanmış	6	3,08		0,4		
	Anne Ölü	2	2,50	3,3	2,1		
	Baba Ölü	5	3,00		0,7		
	Diğer	1	3,50		.		
Onaylanma	Beraber Yaşıyor	188	3,18		1,0	1,8	0,1
	Boşanmış	6	2,67		0,9		
	Anne Ölü	2	4,25		1,1		
	Baba Ölü	5	2,50	3,2	1,1		
	Diğer	1	4,50		.		
Uzlaşı	Beraber Yaşıyor	188	2,64		1,3	1,3	0,3
	Boşanmış	6	2,42		1,2		
	Anne Ölü	2	1,00	2,6	0,0		
	Baba Ölü	5	3,10		1,5		
	Diğer	1	4,00		.		
Duyguları Zararlı Olarak Görme	Beraber Yaşıyor	188	2,59		1,3	0,7	0,6
	Boşanmış	6	2,25		0,8		
	Anne Ölü	2	2,25		1,8		
	Baba Ölü	5	2,50	2,6	1,4		
	Diğer	1	4,50		.		
Suçluluk	Beraber Yaşıyor	188	2,17		1,0	0,8	0,5
	Boşanmış	6	2,11		0,6		
	Anne Ölü	2	2,83	2,2	1,2		
	Baba Ölü	5	2,60		1,6		
	Diğer	1	1,00		.		

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.5-3'de görüldüğü gibi duygusal şemalar, çocukken anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşma göstermemektedir. Hepsinde anlamlılık değerleri 0,05'ten yüksektir.

Bir ile onaltı aralığında kardeş sayısı olan sınıf öğretmenlerinin duygusal şemalarında kardeş sayısına bağlı olarak farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi'nden elde edilen bulgular Tablo 4.5.4'de verilmiştir.

Tablo 4.5-4: Duygusal Şemalar ile Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki

Şemalar	K.S.	N	Sıra Ort.	Ort.	Std. Sapma	F	P	Şemalar	K.S.	N	Sıra Ort.	Ort.	Std. Sapma	F	P
Duygulardan Kaçınma	0	1	5,60		.	1,23	0,27	Akılcılık	0	1	4,75		.	1,15	0,32
	1	27	3,99		1,04				1	27	3,68		1,26		
	2	50	4,36		0,91				2	50	3,65		0,92		
	3	55	4,45		0,99				3	55	3,44		1,00		
	4	25	4,14		0,86				4	25	3,65		0,90		
	5	17	4,19		1,23				5	17	3,54		0,88		
	6	10	4,82	4,31	0,78				6	10	4,28	3,63	0,85		
	7	10	4,12		0,83				7	10	3,60		0,84		
	8	3	4,73		0,58				8	3	4,08		0,72		
	9	2	4,20		0,85				9	2	3,50		0,35		
	12	1	4,80		.				12	1	5,50		.		
	16	1	2,80		.				16	1	3,00		.		
Kontrol Edilmezlik	0	1	1,43		.	1,31	0,22	Hisleri Kabullenme	0	1	6,00		.	1,43	0,16
	1	27	2,43		0,98				1	27	4,19		0,98		
	2	50	1,95		0,98				2	50	4,74		0,70		
	3	55	1,92		0,98				3	55	4,63		0,73		
	4	25	2,09		0,96				4	25	4,47		0,67		
	5	17	2,25		0,79				5	17	4,61		0,87		
	6	10	2,67	2,10	1,31				6	10	4,54	4,57	0,60		
	7	10	2,43		0,76				7	10	4,26		1,09		
	8	3	1,57		0,14				8	3	4,80		0,72		
	9	2	1,79		0,10				9	2	4,50		0,42		
	12	1	2,43		.				12	1	5,40		.		
	16	1	1,00		.				16	1	4,80		.		
Zayıflık	0	1	3,60		.	0,93	0,52	Ruminasyon	0	1	5,50		.	1,21	0,28
	1	27	3,25		0,95				1	27	3,29		1,25		
	2	50	3,18		0,90				2	50	3,15		1,01		
	3	55	3,01		1,03				3	55	3,12		1,13		
	4	25	3,16		1,06				4	25	3,05		1,30		
	5	17	3,02		0,69				5	17	3,37		0,97		
	6	10	3,88	3,17	1,07				6	10	3,88	3,21	0,82		
	7	10	3,06		0,39				7	10	3,18		1,09		
	8	3	3,33		0,64				8	3	3,00		1,00		
	9	2	3,30		0,14				9	2	3,25		1,41		
	12	1	4,40		.				12	1	4,25		.		
	16	1	3,00		.				16	1	1,25		.		
Anlaşılabilirlik	0	1	3,60		.	0,93	0,52	Farklılık	0	1	2,60		.	1,90	0,04
	1	27	3,25		0,95				1	27	2,76		0,87		
	2	50	3,18		0,90				2	50	2,32		0,78		
	3	55	3,01		1,03				3	55	2,33		0,83		
	4	25	3,16		1,06				4	25	2,30		0,89		
	5	17	3,02		0,69				5	17	2,66		0,97		
	6	10	3,88	3,17	1,07				6	10	3,00	2,47	1,27		
	7	10	3,06		0,39				7	10	3,06		0,61		
	8	3	3,33		0,64				8	3	1,93		0,61		
	9	2	3,30		0,14				9	2	2,50		0,14		
	12	1	4,40		.				12	1	3,00		.		
	16	1	3,00		.				16	1	1,00		.		

Şemalar	K.S.	N	Sıra Ort.	Ort.	S.S.	F	P	Şemalar	K.S.	N	Sıra Ort.	Ort.	S.S.	F	P
Duyguları İnkâr	0	1	4,50		.	1,54	0,12	Uzlaşı	0	1	1,50		.	0,81	0,63
	1	27	3,57		0,78				1	27	2,43		1,18		
	2	50	3,93		0,89				2	50	2,74		1,28		
	3	55	3,97		0,88				3	55	2,48		1,34		
	4	25	3,96		0,73				4	25	2,82		1,37		
	5	17	3,68		0,66				5	17	2,71		1,13		
	6	10	3,55	3,86	0,69				6	10	3,25	2,64	1,44		
	7	10	3,75		0,63				7	10	2,85		1,33		
	8	3	4,00		0,50				8	3	2,67		1,53		
	9	2	5,50		0,71				9	2	1,50		0,00		
	12	1	3,50		.				12	1	3,00		.		
	16	1	3,50		.				16	1	1,00		.		
Süreklilik	0	1	1,50		.	2,03	0,03	Duyguları Zararlı Olarak Görme	0	1	4,00		.	1,49	0,14
	1	27	3,56		0,95				1	27	2,59		1,34		
	2	50	3,50		1,03				2	50	2,60		1,15		
	3	55	2,97		0,87				3	55	2,35		1,27		
	4	25	3,06		0,91				4	25	2,32		1,29		
	5	17	3,29		0,59				5	17	2,97		1,33		
	6	10	3,50	3,25	1,08				6	10	3,20	2,58	0,98		
	7	10	3,45		0,86				7	10	3,35		1,36		
	8	3	2,33		0,29				8	3	2,17		0,29		
	9	2	2,50		0,00				9	2	1,25		0,35		
	12	1	3,00		.				12	1	3,50		.		
	16	1	3,50		.				16	1	1,50		.		
Onaylanma	0	1	5,50		.	1,30	0,23	Suçluluk	0	1	3,67		.	1,60	0,10
	1	27	3,04		1,13				1	27	2,26		1,04		
	2	50	3,21		0,77				2	50	1,94		0,88		
	3	55	3,03		1,32				3	55	2,01		0,97		
	4	25	3,08		0,85				4	25	2,23		1,07		
	5	17	3,21		0,92				5	17	2,61		0,73		
	6	10	3,50	3,17	1,13				6	10	2,63	2,18	1,44		
	7	10	3,80		0,71				7	10	2,60		0,90		
	8	3	3,33		0,29				8	3	2,33		0,88		
	9	2	2,25		0,35				9	2	2,17		0,71		
	12	1	4,00		.				12	1	3,33		.		
	16	1	2,50		.				16	1	1,00		.		

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.5-4'de görüldüğü gibi kardeş sayısı değişkenine göre Farklılık (,041) ve Geçerlilik (0,28) alt boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Çocukken anne-babası ile birlikte yaşayan yüzseksensekiz öğretmen ile anne-babasından ayrı kalan altı öğretmenin, anne-babadan ayrı kalma durumundan dolayı duygusal şemalarında farklılaşma olup olmadığına ait İndependent Samples T Testi'nden elde edilen bulgular Tablo 4.5.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5-5: Duygusal Şemalar ile Anne-Babadan Ayrı Kalma Arasındaki İlişki

		N	$\overline{X}$	S.S.	T	F	P
Duygulardan Kaçınma	Evet	188	4,31	0,98	-0,46	4,93	0,03
	Hayır	6	4,50	0,37	-1,10		
Kontrol Edilmezlik	Evet	188	2,09	0,98	0,17	0,64	0,43
	Hayır	6	2,02	0,79	0,21		
Zayıflık	Evet	188	3,18	0,94	0,63	0,04	0,84
	Hayır	6	2,93	0,88	0,67		
Anlaşılabilirlik	Evet	188	3,18	0,94	0,63	0,04	0,84
	Hayır	6	2,93	0,88	0,67		
Akılcılık	Evet	188	3,62	0,99	-0,31	0,72	0,40
	Hayır	6	3,75	0,76	-0,40		
Hisleri Kabullenme	Evet	188	4,56	0,78	-0,64	0,23	0,63
	Hayır	6	4,77	0,67	-0,73		
Ruminasyon	Evet	188	3,25	1,12	1,44	0,21	0,65
	Hayır	6	2,58	0,98	1,63		
Farklılık	Evet	188	2,48	0,87	0,40	0,02	0,89
	Hayır	6	2,33	0,85	0,41		
Duyguları İnkâr Etme	Evet	188	3,87	0,84	-0,14	0,04	0,85
	Hayır	6	3,92	0,74	-0,16		
Süreklilik	Evet	188	3,27	0,95	0,48	2,92	0,09
	Hayır	6	3,08	0,38	1,10		
Onaylanma	Evet	188	3,18	1,04	1,20	0,04	0,84
	Hayır	6	2,67	0,93	1,33		
Uzlaşı	Evet	188	2,64	1,29	0,43	0,19	0,66
	Hayır	6	2,42	1,16	0,47		
Duyguları Zararlı Olarak Görme	Evet	188	2,59	1,26	0,65	2,25	0,14
	Hayır	6	2,25	0,76	1,04		
Suçluluk	Evet	188	2,17	0,98	0,14	1,57	0,21
	Hayır	6	2,11	0,62	0,22		

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.5-5'de görüldüğü gibi Duygulardan Kaçınma alt boyutunda çocukken anne babadan ayrı kalma durumuna göre anlamlı farklılık (,028) vardır. Diğer guruplarda farklılaşma bulunmamaktadır. Ailesinden ayrı kalan öğretmenlerin duygulardan kaçınma ortalaması 4,50 iken, anne-babası ile birlikte yaşayanların duygulardan kaçınma ortalaması 4,31'tür.

Aile içi şiddete uğrayan altı ve aile içi şiddete uğramamış olan yüzdoksandört öğretmenin, aile içi şiddete uğrama değişkenine bağlı olarak duygusal şemaların

farklılaşma durumunu saptamak için yapılan İndependent Samples T Testi'ne ait bulgular Tablo 4.5-6'de verilmiştir.

Tablo 4.5-6: Duygusal Şemalar ile Aile İçi Şiddete Uğrama Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS	t	SD	P
	Evet n=6		Hayır n=194				
Duygulardan Kaçınma	4	1	4,3	1	-0,74	5,3	1
Kontrol Edilmezlik	2,4	1	2,1	1	0,76	5,3	0,7
Zayıflık	2,9	0,9	3,2	0,9	-0,62	5,4	0,6
Anlaşılabilirlik	2,9	0,9	3,2	0,9	-0,62	5,4	0,6
Akılcılık	3,8	0,8	3,6	1	0,53	5,5	0,4
Hisleri Kabullenme	4,3	0,5	4,6	0,8	-0,72	5,9	0,1
Ruminasyon	2,9	0,7	3,2	1,1	-0,73	6	0,1
Farklılık	2,9	1,1	2,5	0,9	1,14	5,2	0,4
Duyguları İnkâr	3,9	0,6	3,9	0,8	0,16	5,7	0,4
Geçerlilik	3,6	0,4	3,2	1	0,89	7,2	0,1
Onaylanma	2,9	1,1	3,2	1,1	-0,58	5,3	1
Uzlaşı	3,1	1,5	2,6	1,3	0,87	5,2	0,5
Duyguları Zararlı Olarak Görme	2,8	1,5	2,6	1,3	0,36	5,2	0,9
Suçluluk	2,2	1,3	2,2	1	-0,04	5,2	0,4

P<0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 4.5-6'da görüldüğü gibi Duygusal Şemalarda çocukken aile içi şiddete uğrama durumuna göre farklılaşma görülmemiştir.

Duygusal Şemalar ile Demografik Bilgiler karşılaştırıldığında, cinsiyet değişkenine göre suçluluk alt boyutunda (erkek ortalamaları (,038) kadınlara göre yüksek çıkmış); kardeş sayısı değişkenine göre Farklılık (,041) ve Geçerlilik (0,28) alt boyutlarında; küçükken anne-babadan ayrı kalma değişkenine göre Duygulardan Kaçınma (,028) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ailesinden ayrı kalan öğretmenlerin duygulardan kaçınma ortalaması 4,50 iken, anne-babası ile birlikte yaşayanların duygulardan kaçınma ortalaması 4,31'tür.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yetkinlik becerileri ile duygusal şemaları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere 203 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir: Araştırmaya katılan 203 öğretmenin 144'u (%70,9) kadın; 59'u (%29,1) erkektir. Öğretmenlerin 141'i evli (%69,5), 56'sı bekar (%27,6) ve altısının boşanmış (%3) olduğu görülmektedir. Örneklem grubu içinde en büyük ağırlığı 89 kişi (%43,8) ile yaşları 31-40 aralığındaki grup oluşturmaktadır. Bunu 62 kişi (%30,5) ile 41-50 yaşları arasındaki grup izlemektedir. 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenler 32 kişi (%14,8), 20-30 yaş aralığındaki grup 22 kişi (%10,8) bulunmaktadır. Örneklem grubunun 58'i (%28,9) 2. Sınıfta, 55'i (%27,4) 1.sınıfta, 55'i (%27,4) 3.sınıfta ve 33'ü (%16,4) 4.sınıfta görev yapmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 86'sı (%42,4) 16 ve üzeri, 54'ü (% 26,6) 11-15 yıl arası, 38'i (%18,7) 6-10 yıl arası, 25'i (%12,3) 1-5 yıl arası hizmet yılındadır. Öğretmenlerin 189'u (%93,1) anne-baba beraber, altısı boşanmış (% 3,0), beşi baba ölü (% 2,5), ikisi anne ölü (%1) durumundadır. Örneklem grubunun 168'i (%82,8) anne-babasından ayrı kalmamış, 34'ü (%16,7) ise anne-babasından ayrı kalmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile içi şiddete uğrama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde 195'i (%96,1) aile içi şiddet görmemiş, altısı (%3) ise aile içi şiddete maruz kaldığı saptanmıştır.

5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonuçları, araştırmanın alt amaçları açısından değerlendirilmiştir.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt amaçta, sınıf öğretmenlerinin -yönlendirme, öğretim becerileri, davranış yönetimi, motivasyon ve ölçme değerlendirme- beş alt boyutta yetkinlik düzeylerinin puanları arasındaki ilişki araştırılmış ve bazı sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen yetkinlikleri alt boyutları arasındaki ilişkiye baktığımızda, toplam puan değerlerinin; Yönlendirme alt boyutu için 4,12 (S=,37), Öğretim Becerileri alt boyutu için 3,90 (S=,46), Motivasyon alt boyutu için 4,14 (S=,37), Davranış Yönetimi alt boyutu için 4,01 (S=,43), Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu için 3,98 (S=,54) olduğu görülmektedir. En yüksek değer 4,14 ile "Motivasyon" boyutunda, en düşük değer 3,90 ile "Öğretim Becerisi" ve "Davranış Yönetimi" boyutlarındadır. Bu sonuç, İra'nın (2017) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenler öğrencileri motive etmekte kendilerini daha yetkin, öğretim becerisi ve davranış yönetimi boyutlarında kendilerini diğer yetkinlik alanlarına göre daha az yetkin görmektedirler. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları, değişen öğrenme ihtiyaçları, teknoloji kullanımı ve okul ortamı gibi faktörlere öğretmenlerin uyum sağlayabilme özellikleriyle ilişkili olabilir. Bu durum, öğretmen başarısızlığı gibi algılanabilir ancak Gordon'a (2004) göre; yapılan araştırmalar, öğretmenlerin başarısız olmadığını, tersine çoğunun öğretmenlik konusunda çok şey bildiğini ama bunu uygulamaya koymak için yeterli fırsatlarının olmadığını göstermektedir. Kaufman ve Sawyer'in (2004) yaptıkları araştırmada; daha fazla sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yapan öğretmenlerin daha fazla yetkinliği olduğu, öğretime karşı pozitif tutumlarının olduğu, disiplini koruduğu ve sorumluluğa dayalı sınıf yönetiminin amaçlarına yönelik öğretim uygulamaları yaptığı saptanmıştır.

Yetkinlik düzeyi ortalama değer ise 4,04 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, Baloğlu ve Karadağ'ın (2008) yaptığı Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin dil geçerliliği çalışması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarından elde edilen korelasyonlar tüm maddelerde istatistiksek olarak manidardır. Ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda, madde-toplam, madde-kalan ve ayırt edicilik özelliklerin olduğu söylenebilir.

5.1.2. Öğretmen Yetkinlikleri ile Demografik Özellikler Arasındaki İlişki ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt amaçta, sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki korelasyon frekanslarına bakılmış ve bazı sonuçlar elde edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen sonuçla benzer şekilde, Küçükyılmaz ve Duban'ın (2009) yaptığı araştırmada, fen öğretimi yetkinliği açısından cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı saptanmıştır. Cinsiyetleri fark etmeksizin öğretmenlik mesleğine kendini ilgili ve istekli gören bireylerin öğretmenlik yapıyor olmaları nedeniyle bu sonuç elde edilmiş olabilir.

Medeni durum değişkenine göre, evli, bekâr veya boşanmış olan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçta, medeni durumun öğretmen yetkinliği düzeylerinde farklılaşma oluşturacak etkisinin olmadığını; evli, bekâr veya boşanmış olan öğretmenlerin benzer şekilde öğretmen yetkinliğine sahip olduklarını düşündürmektedir. Usta ve Korkmaz (2010) çalışmasında, elde edilen sonuçların aksine, öğretim becerisi faktöründe öğretmenlerin medeni durumları açısından istatistiksel olarak evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma saptamıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre, Öğretim Becerisi boyutunda mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşmanın 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre 16 yıl ve üstü mesleki kıdemi olanlar lehine; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre 16 yıl ve üstü mesleki kıdemi olanlar lehine; 11-15 yıla göre 16 yıl ve üstü mesleki kıdemi olanlar lehine; 16 yıl ve üstü kıdemde olan öğretmenlere göre 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdemde olanların aleyhine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öğretme becerisi yetkinliği de artmaktadır. Korkmaz (2010) yaptığı çalışmada, benzer şekilde, ilkokul öğretmenlerinin kıdemleri ile öğretmen yetkinliğinin öğretim becerisi faktörü arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde öğretme yetkinliği açısından yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları, bu yetkinliği edinme sürecinin ancak aktif olarak öğretmenlik yapmalarıyla başlıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen yetkinliği ile yaşam becerileri eğitiminin ilişkisinin incelendiği bir araştırmada; öğretmenler üç gruba ayrılmış ve daha uzun süre eğitimin içinde olan öğretmenler lehine yetkinlik puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır (Shechtman ve ark., 2005). Gurvitch ve Metzler'in (2009)

yaptıkları başka bir araştırmada, laboratuar temelli pratik deneyimin, öğretmen adaylarının yetkinliklerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Yaş değişkenine göre Öğretim Becerisi (,001) boyutunda, yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşmanın 20-30 yaş ve 51 ve üstü yaş arasında; 31-40 yaş ve 41-50 yaş ve 51 ve üstü yaş arasında; 41-50 yaş ve 31-40 yaş arasında; 51 ve üstü yaş ve 20-30 yaş; ve 31-40 yaş arasında, yaş değeri büyük olanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça öğretme becerisi yetkinliğinin de artmakta olduğu tespit edilmiştir. Korkmaz (2010) benzer şekilde, yaşla birlikte öğretim becerisi yetkinliğinin arttığını; İra (2017) bu çalışmanın aksine, yetkinlik düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmadığı saptamıştır. Bu sonucun öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yaşları ilerledikçe artıyor olmasıyla ilişkili olabilir. Aynı zamanda yaşla birlikte öz-yeterlilik inancıda artıyor olabilir. Öz-yeterlilik inancı arttıkça gösterilen gayret, dayanıklılık ve azim de artmaktadır (Gordon ve ark., 1998). Öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerle öğrencilerin başarıları arasında bir ilişki olduğu yönünde çalışmalar vardır (Multon ve diğer., 1991). Yetkinlik inançları, kişinin becerileri konusundaki inançlarının sadece davranışlarını değil, nasıl düşündüğü, hissettiğini, motivasyonu ve başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1995).

Öğretmen yetkinlikleri Davranış Yönetimi alt boyutunda (,036) sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Bu farklılaşmanın 2. Sınıf ve 3. Sınıf öğretmenleri arasında (,041) anlamlı farklılaşma olduğunu görüyoruz. 3. sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları 4,1418 iken, 2. Sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları 3,9276 olarak görülmektedir. Davranış Yönetiminde 2. Sınıf öğretmenlerine göre 3. Sınıf öğretmenlerinin daha yetkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta öğretmenlerin bir önceki yıla göre öğrencileri daha fazla tanımaları, öğrenci ve veli ilişkilerini geliştirmiş olmaları dolayısıyla sınıfı daha iyi yönetebilir hale gelmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenler sınıfı daha iyi yönetebildikleri duygusuna kapıldıklarında kendilerini daha fazla yetkin hissetmekte ve bu duygunun etkisiyle öğrenme konusunda öğrencilere karşı daha destekleyici olmaktadırlar" (Atıcı ve Calbaroğlu, 2013). Erdoğan'a (2017) göre, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim sürecinin sağlı bir şekilde gerçekleşmesi için öncelikle birbirlerini tanımaları, ilişkili olmaları, birbirlerine güvenmeleri ve birbirlerinden nefret etmemeleri gerekir.

Öğretmen öğrenciyle olan etkileşimi sayesinde, öğrenci öğretme-öğrenme süreçlerinde okulu ve öğretmeni tanımaktadır. Bu tanışıklık vesilesiyle okula ve öğretmene karşı kazanılan tutum ve davranışların etkisi öğrencinin tüm hayatı boyunca izlerini göstermektedir (Akbaşlı, 2009).

5.1.3. Öğretmen Yetkinlik Düzeyleri ile Duygusal Şemalar Arasındaki İlişki ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmen yetkinlikleri ile duygusal şemalar arasındaki ilişkiye baktığımızda; Öğretim becerisi yetkinliği ile kontrol edilmezlik (,024) ve duygulardan kaçınma (,001) şemaları arasında; Motivasyon Yetkinliği ile hisleri kabul (,042) şeması arasında; Yönlendirme yetkinliği ile hisleri kabul (,018) ve kontrol edilmezlik (,047) şemaları arasında; Davranış Yönetimi yetkinliği ile onaylanma (,005) hisleri kabul (,003) ve duygulardan kaçınma (,034) şemaları arasında; Ölçme ve Değerlendirme yetkinliği ile anlaşılabilirlik (,036) duygularda zorlanma (,036) ve kontrol edilmezlik (,029) şemaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Bu sonuca göre; öğrenmeyi gerçekleştirmeye dönük ortamsal koşulların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde yoğun olumsuz duyguların kontrol edilemeyeceği için duygulardan kaçınma eğilimi gösterdikleri düşünülebilir. Sivri'nin (2012) “”İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi” adlı çalışmasında, çalışmanın bulgularını destekler şekilde, öğretmenlerin kendi algılarına ve gözlem sonuçlarına göre en düşük ortalamaya sahip oldukları davranışlar; planlamada bireysel farklılıklara dikkat etme, olumsuz davranışa karşı sınırlama getirmeyi tercih etme, ortaya çıkan sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlama ve öğrencilerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenleme davranışıdır. Etkili öğretim, nitelikli planlamanın sonucudur. Burada öğretmenin rolü, dersleri iyi planlamak (Weber, 2003), akademik öğrenme zamanının (Ekici, 2002) verimli kullanmak ve öğrencinin kendini sınıfta var hissetmesini (Cüceloğlu, 2019) sağlamaktır.

Öğrencilerin çalışmaya istekli hale gelmelerinde öğretmenlerin bir şeyler hissetme konusunda kendilerine izin vermelerinin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerinin, hissettiklerinin ve hareketlerinin öğrenci başarısını belirlemede önemli rol oynadığı saptanmıştır (Brownel ve Pajares, 1999). Ayrıca

bireyin işindeki deneyimiyle öğretmen davranışlarının başarı ve başarısızlıklarla nasıl ilişkili olduğuna bakıldığı zaman, içsel odaklanma olduğu saptanmıştır (Korkmaz, 2010).

Öğretmenlerin, öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk ettikleri süreçte, yoğun olumsuz duyguları kontrol edememe endişesi taşıdıkları ve dolayısıyla duygulardan kaçınma eğiliminde oldukları sonucu çıkarılmaktadır. Benzer şekilde, Korkmaz'ın (2010) öğretmen yetkinliği ve yapılandırmacı düşünme ilişkisini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmaya göre; öğretmenlerin yönlendirme becerisi öğretmen yetkinlik faktörü ile yapılandırmacı düşünmenin kendini kabul, faaliyete yönelik olma, bilinçlilik, odaklanan düşünme, çok iyimserlik, klişeleşmiş düşünceler ve polyannacılık faktörleri arasında pozitif yönde; negatif genelleme, bir yere ait olmama, bireysel batıl inanç, hoşgörüsüzlük ve esoterik düşünme faktörleri ile ise negatif yönde bir ilişki vardır.

Davranış yönetimi yetkinliği; öğretmenin bir şeyler hissetme konusunda kendisine izin vermemesi için hisleri durdurmaya çalışması, yoğun olumsuz duyguların kontrol edilemez olduklarını düşünmeleri ve kendisini bırakıp bu duygulardan bazılarını hissettiğinde kontrolü kaybetmekten korkmaları, duyguları hakkında anlayışlı bir izleyici çevre olmadığına dair inançlarından negatif yönde etkilendiği görülmektedir. Benzer şekilde, Korkmaz (2010) çalışmasında kendini kabul, bilinçlilik ve faaliyete yönelik olma, yönlendirme yetkinliğinde etkili olduğunu saptamıştır. Bandura'ya (1986) göre, öğretmen yetkinliğini etkileyen en önemli faktörlerden birisi düşünmedir ve pozitif düşünme öğretim yetkinliğini güçlendirmektedir. Yüksek yetkinliği olan kişiler faydalı sonuçlar beklerken, kendilerinden kuşkulanan kişiler ise negatif sonuçlar ile sonuçlanacak sıradan performans beklerler.

Öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklerin ne derece gerçekleştiği, eğitim durumlarının ne düzeyde amacına ulaştığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı etkililiği ile ilgili olan ölçme ve değerlendirme yetkinliği; öğretmenlerin çelişkili duyguları anlamlandırma da zorlanmaları, yoğun olumsuz duyguları kontrol edilemez olarak algılamaları ve duygusal uyarımları patolojik olarak yorumlamaları nedeniyle anksiyeteye, ilgi odaklarının kaymasına ve enerjilerinin azalmasına neden olmakta; negatif yönde anlamlı farklılaşma

oluşturmaktadır. Bu sonuçta öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yerine getireceklerine dair inançlarının yetersizliği de neden olmuş olabilir. Öğretmenler, mesleklerinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmek için hem iyi bir eğitim almalı hem de görev sorumluluklarını tam manasıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalıdırlar (Yılmaz ve ark., 2004). Ayrıca bu sonuçta, öğretmenlerin aldıkları eğitimin ölçme ve değerlendirme yetkinliği kazandırma başarısına dair düşünceleri etkili olmuş olabilir. Yüksel'e (2010) göre, öğretmen adayları eğitim alma sürecinde oldukları dönemde yaşayacakları herhangi bir yetersizlik onların öğretmen olarak görev yaparlarken kaygı ve stres kaynağı olarak ortaya çıkabilir.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Şema Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Duygusal şemalar arasındaki korelasyonlar 1,28 ile ,79 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan Duygulardan Kaçınma şeması için toplam puan 4,30 (S=,97), Kontrol Edilmezlik şeması için 2,09 (S=,97), Duygulara Karşı Zayıflık şeması için 3,16 (S=,93), Anlaşılabilirlik şeması için 3,16 (S=,93), Akılcılık şeması için 3,63 (S=,98), Hisleri Kabullenme şeması için 4,56 (S=,79), Ruminasyon şeması için 3,21 (S=,1,12), Farklılık şeması için 2,47 (S=,87), Duyguları İnkâr şeması için 3,86 (S=,82), Süreklilik şeması için 3,25 (S=,94), Onaylanma şeması için 3,16 (S=,1,04), Uzlaşı şeması için 2,63 (S=1,28), Duyguları Zararlı Görme şeması için 2,57 (S=,1,25), Suçluluk şeması için 2,17 (S=,98)'dir. En yüksek ortalama değer 4,56 ile "Hisleri Kabul" boyutunda, en düşük ortalama değer ise 2,09 ile "Kontrol Edilmezlik" şeması boyutundadır. Ölçeğin tamamından alınan ortalama değer ise 3,28' olarak saptanmıştır.

Öğretmenlerin bazı duyguların varlığından haberdar olmaları ve bu duyguları hissetme konusunda kendilerine izin veriyor olmaları; yoğun olumsuz duyguları ise kontrol edilemez olarak algılamamalarıyla bu sonuç elde edilmiş olabilir.

Literatürde, duygusal şemalar alanında oldukça az sayıda çalışma mevcuttur. Anksiyete bozukluğu ve madde bağımlılığı üzerine yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir (Beşenk, 2018).

5.1.5. Duygusal Şemalar ile Demografik Özellikler Arasındaki İlişki ile İlgili Tartışma ve Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre, suçluluk alt boyutunda, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde (,038) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Beşenk'in (2018) yaptığı çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, hissettikleri olumsuz duygulardan dolayı erkek öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlere göre daha fazla sorumlu tutuklarını düşündürmektedir. Şencan (2015) benzer şekilde, bağlanma ve duygusal şemaları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, suçluluk alt boyutunda erkek ortalamalarının yüksek olduğunu; bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine, kadınların duygulara karşı zayıflık ve uzlaşı, erkeklerin ise (suçluluk şemasını ve) süreklilik şemasını daha sık kullandıklarını saptamıştır.

Kardeş sayısı değişkenine göre, Farklılık (,041) ve Geçerlilik (0,28) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Kardeş sayısının kendini diğer insanlardan farklı görerek rahatsızlık duymaya, duygularını geçerli olarak bulmaya etki ettiği düşünülebilir. Bu sonuçta, kardeş sayısının artmasında çok eşli olmanın veya kırsal kesimde yaşıyor olmanın oransal çokluğuna bağlı olarak gelişen toplumsal algının etkisi olabilir.

Çocukken anne-babadan ayrı kalma değişkeni açısından, Duygulardan Kaçınma alt boyutunda çocukken anne babadan ayrı kalma değişkenine göre anlamlı farklılık (,028) olduğu saptanmıştır. Küçükken anne babasından ayrı kalan öğretmenler, anne-babasıyla birlikte olan öğretmenlerin tersine duygulardan rahatsız oldukları ve kaçınma davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Bu sonuçta, duyguları tanıma, hissetme ve ifade etmede yaşayarak öğrenme eksikliğinden kaynaklanmış olabilir. Tüzün ve Sayar'a (2006) göre, 0-2 yaş arasını kapsayan bebeklik dönemi, çocuğun, fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden en hızlı geliştiği dönemdir. Bu dönemde çocuğun sadece fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması yeterli olmaz. Bebek henüz becerilerinin gelişmemiş olması nedeniyle kendisine bakım veren kişiye bağımlıdır. Bu bağımlılık sürecinde bakım verenle kurduğu birebir ilişki bebeğin zihinsel ve duygusal gelişimi için hayatı derecede önemlidir. Ruppert (2014), "bebeklerin, doğumdan itibaren, tamamen annelerine, onların sevgi ve bakımına bağımlı" olduklarını ifade etmektedir. Ruppert'e (2014) göre, anne aracılığıyla çocuk

kendini deneyimlemeye başlar. Her insan için anneye bağlanma, ruhsal örüntülerin temelidir. Eğer bu ilk bağ eksikse ya da ciddi biçimde kesintiye uğramışsa, kişinin ruhsal ve duygusal temelleri sıra dışı biçimde dengesiz ve bozulmaya yatkın olur; çocukta hiçbir yönelim ve kendiyle ilgili güvenlik duygusu kalmaz.

5.2. Öneriler

Çalışmada elde edilen verilere dayanarak geliştirilen öneriler aşağıdadır.

Bu çalışma, yalnızca sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. İlerleyen çalışmalarda branş öğretmenleri, yöneticiler gibi farklı öğretmen gruplarıyla da çalışma yapılabilir.

Öğretmenlerin duygusal şemalarını etkileyen faktörler ve duygusal şemalarının bireye, öğrenciye ve eğitim ortamlarına yansımasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin Öğretim Becerisi Yetkinliği düzeyinde, yaş ve kıdem dezavantajından etkilenme düzeylerini azaltmak için lisans ve lisansüstü eğitim süreçlerinde deneyim kazanmalarını sağlayacak etkinlikler planlanmalı, deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanabilmeleri için onlarla etkileşime geçmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin Davranış Yönetimi Yetkinliği düzeyinde, öğrencileri tanıma ve aile ilişkilerini geliştirmelerinin pozitif yönde etkiliyor olduğu sonucundan hareketle; öğretmenlerin bireyi tanıma teknikleri konularında bilgi ve deneyimlerinin artırılması, öğrenciyi tanıması için ortamların düzenlenmesi ve birinci sınıf düzeyinde daha fazla tanışma etkinliklerine yer verilmesi yararlı olacaktır.

Öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri tüm alt boyutlarında duygusal şemalardan etkilenmektedir. Öğretmen adaylarına lisans eğitim programlarında, görev başındaki öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarında duyguları ve duygusal şemaları tanımaya yönelik eğitimler verilmelidir. Duygusal şemalarla ilgili profesyonel destek alma ihtiyacı duyan öğretmenlere yardım alacakları kurumlar hakkında yönlendirme yapılmalı ve gerektiğinde ekonomik destek sağlanmalıdır.

Öğretmen yetkinlikleri ve duygusal şemalar ile ilgili farkındalık çalışmaları yapılmalı, daha fazla eğitime ihtiyaç duyanlar tespit edilerek bireysel veya gruplar halinde eğitimler verilmelidir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Çalışmada elde edilen verilere dayanarak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıdadır.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan bu tez çalışmasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Benzer bir çalışma farklı branşlardaki öğretmenlerle de yapılarak branşlar arasındaki farklılıklar analiz edilebilir.

Bu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre duygusal şemalar suçluluk alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin suçluluk duygusunun hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu analiz eden çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin çelişkili duyguları anlamlandırma da zorlandıkları, yoğun olumsuz duyguları control edilemez olarak algıladıkları ve duygusal uyarımları patolojik olarak yorumlamaları nedeniyle ölçme değerlendirme yetkinliğinin negative yönde etkilendiği bulgulanmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını ya da endişelerini saptayan bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışmada, mesleki kıdeme bağlı olarak öğretmen yetkinliğinde pozitif yönde farklılaşma olduğu bulgulanmıştır. Kıdemli öğretmenlerin diğer meslektaşlarına meslektaş koçluğu yapacağı programlar hazırlanıp öğretim becerileri ya da öğretmen yeterlikleri konusunda önceki durumla sonraki durum arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulguların analiz edilmesi sonucunda, anksiyete düzeyinin öğretmen yetkinliğinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin anneyle bağlanma stillerinin mesleki beceriyi nasıl etkilediğine dair metaanaliz çalışması yapılabilir.

Bu çalışmada duygusal şemaların öğretmen yetkinliği boyutlarında etkili olduğu, özellikle duyguların varlığını kabuletme, duyguları yönetmede zorluk boyutlarının öğretmen yetkinliğinde farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır. Duygu Yönetimi ile ilgili eğitim programı hazırlanıp öğretmenlerle deneysel bir çalışma yapılabilir.

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmalarda, duygusal zekânın öğretmen yetkinliğiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da duygusal şemaların öğretmen yetkinliği boyutlarında etkili olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ kavramının alt boyutlarında duygusal şemalarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Duygusal Şemalar ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin yönünün belirlenmesi için çalışma yapılabilir. Özellikle Hisleri Kabul şeması ile duygusal zekâ arasındaki ilişki araştırılabilir.

Bu araştırmada, duygusal şemaların öğretmen yetkinlik boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu bulgulanmıştır. Ebeveynlerin de eğitimci rolü olduğu gerçeğinden hareketle, duygusal şemalar ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin yönü araştırılabilir. Özellikle Duygulardan Kaçınma şeması ile Otoriter ebeveyn tutumunun arasındaki ilişki saptanmaya çalışılabilir.

Bireylerin iletişim biçiminin duygusal şemalardan etkilendiği varsayımından yola çıkarak, Öğrencilerin Şemaları ile Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Şema Düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünü saptamak için çalışma yapılabilir.

Bireylerin iletişim biçiminin duygusal şemalardan etkilendiği varsayımından yola çıkarak, Okul müdürünün liderlik tarzı ile sınıf öğretmenlerinin Duygusal Şema Düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin anlaşılabilirlik ve onaylanma şema boyutlarında farklı değişkenlere göre anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. Anlaşılabilirlik, onaylanma, takdir edilme gibi faktörler tükenmişlik sendromu konusunda da karşımıza çıkmaktadır. Tükenmişlik Sendromu ile sınıf öğretmenlerinin Anlaşılabilirlik ve Onaylanma şemaları arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için çalışma yapılabilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular değerlendirdiğinde duygusal şemalardaki bozulmalar öğretmenin yetkinlik düzeylerine etki etmektedir. Bu şemalar hisleri kabul, duygulardan kaçınma, onaylanma gibi kendini ifade etme ve anlaşılmayla ilişkilidir. Drama eğitiminin kazanımlarına bakıldığında, şemaların düzelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Drama Eğitimi almış olma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin Duygusal Şema Düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek için çalışma yapılabilir.

Bu çalışmada, duygusal şemalar ile öğretmen yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal Zekâ düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin Yönlendirme ve Motivasyon Yetkinlikleri arasındaki ilişkinin yönünü saptamak için çalışma yapılabilir.

Bu araştırmada, öğretim becerisi yetkinliği boyutunda, kaygı ile ilişkili olan duygusal şema boyutlarıyla ilişkili olarak farklılaşma olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Öğretim Becerisi Yetkinliği ile Kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünü saptamaya yönelik araştırma yapılabilir.

Bu çalışmada, çocukken anne-babadan ayrı kalma durumuna göre duygulardan kaçınma alt boyutunda; davranış yönetimi yetkinliği alt boyutu ile onaylanma, hisleri kabul ve duygulardan kaçınma şeması alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Davranış Yönetimi yetkinliği ile Bağlanma Sitilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için çalışma yapılabilir.

Bu çalışmada, duygusal şemalar alt boyutlarında, kontrol edilmezlik şemasının öğretmen yetkinliğinde farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır. Geçmiş olumsuz yaşam deneyimleri ile Kontrol Edilmezlik şeması arasındaki ilişkinin yönünü belirlemeye yönelik çalışma yapılabilir.

Bu araştırmada, kontrol edilmezlik duygusal şema düzeyine bağlı olarak öğretmen yetkinliğinde farklılaşma olduğu saptanmıştır. Öğretmenin Risk Algısı ile Öğretmen Yetkinliği arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada, duygusal şemalar alt boyutunda kontrol edilmezlik şemasının strese neden olması nedeniyle öğretmen yetkinliğinde anlamlı farklılaşmaya neden

olduğu düşünülmektedir. Stres faktörünün saldırganlık ve şiddet ile de ilişkili olduğu varsayımından yola çıkarak, kul ortamında rastlanılan Saldırganlık/Şiddet Düzeyi ile Kontrol Edilmezlik şeması arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için araştırma yapılabilir.

Bu çalışmada, duygusal şemalar ile öğretmen yetkinliği boyutları arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal şemaların oluşumunda çevreninde etkisi dikkate alınarak; okul ortamında rastlanılan Saldırganlık/Şiddet Düzeyi ile Öğretmen Yetkinliği arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için çalışma yapılabilir.

Bu araştırmada, duygusal şemaların alt boyutlarında öğretmen yetkinlik boyutlarıyla ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Duygu Düzenleme Güçlüğü ile Öğretmen Yetkinliği arasındaki ilişkiyi saptamak için araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada, duygusal şemaların alt boyutlarında öğretmen yetkinlik boyutlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Duyguları İfade Etme Becerisi ile Öğretmen Yetkinliği Arasındaki ilişkinin yönünü belirlemeye yönelik çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ada ve Baysal (2018). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Arıely, D. (2018). *Akıldışının Mantığı.* İstanbul: Optimist.

Arslan, H., Can, N., Dönmez, B., Gülveren, H., Işık, H., Karslı, M.D., Kuran, K., Memişoğlu, S.P. Özabacı, N., Sarıtaş, M., Yiğit, B., Yücel, C. (2014) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Arsoy, K. (2008). *Duygusal Yönetim*. İstanbul: Siyah Beyaz Kitap.

Ashton, P. (1984). *Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education.* Journal Of Teacher Education, (35), 28-32.

Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (*1986*). *Making a Difference*: *Teachers*' *Sense* of Efficacy and Student Achievement. New York: Longman.

Aspy, D. ve Roebuck, F. (1975). *The Relationship Of Teacher-Offered Conditions Of Meaning To Behaviors Described By Flanders.* Interaction Analysis Education, 95, 216-222.

Ataç, F., (2001). *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi "Önce Ruhsal Eğitim".* İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Atıcı, M. ve Cabaroğlu, N. (2013). *Davranış Yönetiminde Öğretmen Yetkinlik Algısı Ölçeği.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(2), 223-238.

Atıcı, M., (2001). *Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri.* Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Güz 2001, Sayı:28, s. 483-499.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Bacanlı, H. (2017). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. Education Review, 18(2), 5-11.

Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). *"Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi"*, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56: 571-606.

Baltaş A. (2003). Başarı için pasaport: Profesyonel davranış. Kaynak Dergisi, 14. http://www.acarbaltas.com/. Erişim Tarihi: 23.10.2014.

Baltaş, Z.; Baltaş, A. (1990, 1998) . "Stres ve Başa Çıkma Yolları". İstanbul: Remzi Yay.

Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy*: Toward A Unifying Theory Of Behjvioural Change.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action*: A Social Cognitive Theory. *Englewood Cliffs*, Nj: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist, 28, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: W.H.

Baniel, A. (2012.) *Sınırlarını Aşan Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.

Barker, Larry L. (Ed.) Communication in the Classroom. Prentice Hail Inc. Englewoods Cliffs, 1982.

Barutçugil, İ. 2004. *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Beck, A. T., (1996). "Beyond belief: A theory of modes, personality, and psychopathology", içinde: Salkovskis, P. M. (ed.), Frontiers of Cognitive Therapy, New York: Guilford Press, ss. 1-25.

Berman, P., McLaughlin, M. V., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting education change.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED140432).

Berman, P., Mclaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. (Rep. No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140432).

Beşenk, İ. Ö. (2018). *Sosyal Medya Platformlarının Kullanımı İle Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Duygusal Şemalarla Olan İlişkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.

Biçer, G. Ve Düztepe, Ş. (2003). *Yetkinlikler Ve Yetkinliklerin İşletmeler Açısından Önemi,* Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 2, 13-20.

Blake, R.R. ve Mouton, J.S. (1964). *The Managerial Grid*, Houston: Gulf.

Borg, J. (2010). *Düşünceni Değiştir Hayatın Değişsin*. İstanbul: Pearson Yayınları.

Boyd, D.; Bee, H. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.

Brophy, J. (1998). Motivating students to learn. New York: McGraw-Hill.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım.

Can, N. (2007). *Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi.* Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(22), 263-288.

Carlsson, N. (2011). *Davranışın Nörolojik Temelleri: Fizyolojik Psikoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Carvey, C.S. And Scheir, M.F. (1990). *Origins And Functions Of Positive And Negative Affect: A Control Process View*, Psychological Review, 97(1), 37-54.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers" thought process. In M. Wittrock (Fd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Buy Books.

Conly, C. (2012). *Duygusal Denklemler*. Pegasus Yayınları: İstanbul.

Çubukçu, *Z.,* Girmen, P. (2008*). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri,* Bilig (Kış / 2008), Sayı 44: 123-142.

Çubukçu, Zühal; Girmen, Pınar, (2008), "Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşleri, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, S.44, s.123-142, Ankara.

Cüceloğlu, D. (2019). *Öğretmenim Bir Bakar Mısın*? İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Cüceloğlu, D., Erdoğan, İ. (2018). *Öğretmen Olmak. İstanbul:* Final Kültür Sanat Yayınları.

Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretmen İlke Ve Yöntemleri Öğretme Sanatı.* Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö., Kaya, Z. (2006, Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Pegema Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2005). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. H. Kıran (Editör). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaşlı, R.N. (2014). *Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler.* Demirtaşlı, R. N. (Ed.). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Dempo, M. ve Gibson, S. (1985). "Teacher's Sense of Efficacy: an Improvement Factor in School Improvement". *The Elemantary School Journal*. 86. 2: 173-184.

Deniz, H., Görgen, İ., 2004. Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği, Milli Eğitim Dergisi (Electronik Jurnal), 2004;164.

Descartes (2014). *Duygular ya da Ruh Halleri.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Işık, H. ve Sungur, C. (2009). *Teknik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleklerine İlişkin Tutumlarının Yordayıcısı Olarak Mesleki Benlik Saygısı.* Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Teknik-Online Dergi, 8 (2), 34-50.

Doreen, S., ve Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: An antithesis? Education, 116(3), 393-396.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dyer, Wayne W. (2019). *Hatalı Alanlarınız*. İstanbul: Profil Kitap.

Eisenberg, N., Pidada, S. ve Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72, 1747-1763.

Emmer, Edmund T; Evertson, Carolyn; Worsham, Murray E, (2000), *Classroom Management for Secondary Teachers* (5. Edition), Allyn &Bacon, USA.

Enyedy, N, Goldberg, J. Ve Welsh, K. M. (2005). *Complex Dilemmas Of İdentity And Practice.* Science Education, 90(1), s. 68-93.

Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara, Pegem Yayınları.

Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitim Bilimleri ve Milli Eğitime Dair.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul, Alfa Yayınları.

Erdoğan, İ. Cüceloğlu, D. (2013) *Öğretmen Olmak&Bir Cana Dokunmak.* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Ergin, A. Birol, C., (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı.

Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. British Educational Research Journal, 37(5), 851-870.

Faber, A. Mazlish, E. (2014). *Konuş Ki Dinlesin Dinle Ki Konuşsun*. İstanbul: Doğan Kitap.

Filliozat, İ. (1999). *Çocuğun Duygusal Dünyası*. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Furlong, J. (2001) Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In, R. Philip & J. Furlong (Eds.), Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice(pp. 118-135). London: Routledge/Falmer.

Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology.* 76 (4), 569-582.

Glasser, W. (1992). *Okulda Kaliteli Eğitim*, İstanbul: Beyaz Yayınları.

Gökçakan, Z. ve Gökçakan, N. (2005). Depresyonda Bilişsel Terapi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 91-101.

Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Öğrenen Becerileri Ve 21. Yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Goleman, D. (2013). *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemli.* B.S. Yüksel (çev.), İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinal Baskı Tarihi 1996).

Goleman, D. (2013). *Odak Mükemmelliğin Gizli Anahtarı*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2014). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. ve Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development, 1 (1), 53-63.

Gordon, T. (1996). *Etkili Öğretmen Eğitimi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Greenberg, L. S. *Duygu*. Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları 71. 2012, İstanbul.

Greenberg, L. S. ve S. C. Paivio, (1997). Working with the Emotions in Psychotherapy, New York: Guilford Press.

Greenberg, L. S., L. N. Rice ve R. Elliot, (1993). Facilitating Emotional Change: The Moment-bymoment Process, New York: Guilford Press.

Güçlü, N. (2002), *Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri*. (Editör: Leyla Küçükahmet) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gutek, G.L. (1997). Eğitime Felsefi ve *İdeolojik Yaklaşımlar* (Philopsophical and Ideological. Perspectives on Education). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hardre, P. ve Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology,* 95, 347-356.

Hargreaves, D. (1967).

Hay, L. L. (1991). *Pozitif Gücün Büyüsü*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.

İlğan, A., Aslanargun, E., ve Shaukat, S. (2015). Developing teacher professionalism scale: Validation and reliability study. Journal of Theory and Practice in Education, 11(4), 1454-1474.

İpek, S. (*2015*). *Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Inançları* ve *Mesleki Tutumları* (Rize Ili Örneği), EJEDUS Elektronik *Eğitim*bilimleri Dergisi, 4(8), 169-190. 7.5.

İra, G. Ö. 2017. *Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Yetkinliklerinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Turkish International Journal Of Special Education And Guidance & Counseling Volume 6, İssue 1.

Işıktaş, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education) 30(4): 119-131.

Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K. Ve Roberts, R. D. (2010). *Teacher Leadership: An Assessment Framework For An Emerging Area Of Professional Practice.* Ets Research Report , 2010 (2), s. 41.

Kantarcıoğlu, S. (1992). *Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Rehberlik,* Öğretmen Kitapları Dizisi: 186. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

Karaçalı, A. (2004). *Kerem Altun İle "Öğretmen Yeterlikleri" Üzerine*. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:5, Sayı:58.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karen, H. (2014). İçsel Çatışmalarımız. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z. Ve Günal, H. (2013). *Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Öğretim Programlarındaki Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Uygulama Süreci Hakkındaki Görüşleri (Erzurum Örneği).* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 117-137.

Keçecioğlu, T. ve Derya K. (2011). *Yetkinlik Modellerinin İnsan Kaynakları Yönetiminde Yapılandırılması ve Bir Yetkinlik Modeli Önerisi. Review Of Social Economic&Businessstudies,* 3(4), s. 216-232,

Kılıççı, Y. (2000). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kivinen, O. & Rinne, R. (1995). *Education Of The Elemantary-Scholl Teachers And The İmagesof Citizenship İn Finland During 19th And 20th Centuries.* Scandinavian Journal Of Educational Research, 39: 237-256.

Klasko, J. S., Young J. E. (2016). *Hayatı Yeniden Keşfedin*. İstanbul: Psikonet Yayınları.

Koç, A. (2010). *Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri,* Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 8, No. 19, 107-149.

Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Dergis*i, yıl: 2002, sayı: 35, cilt:1-2

Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Köknel, Ö. (1998). *Yaşamın Zaferi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Krznarıc, R. (2013). *Bir Devrimin El Kitabı Empati*. İstanbul: Nail Kitabevi.

Küçükahmet, L. (2006*). Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi

Küçükosmanoğlu, H. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği). *Sanat Eğitim Dergisi*. 3 (1), s.1-21

Küçükyılmaz, A. & Duban, N. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Inançları ve Öz-Yeterlik Inançlarını Etkileyen Etmenlere Ilişkin Görüşleri. e-Journal of New World Sciences Academy, 4(1), 71-83

Labich, Kenneth (1988). "The Seven Keys to Business Leadership", *Fortune October* 24, U.S.A.36.

Laminack L.L. Long BM. (1985). What makes a teacher effective: Inside from preservice teachers. *Clearing House*, 58, 268.

Lazarus, R. S. (1984). "On the primacy of cognition", American Psychologist, sayı: 39, ss. 124–129.

Leahy, R. L. (2003). Roadblocks in Cognitive-Behavioral Therapy: Transforming Challenges into Opportunities for Change, New York: The Guilford Press.

Leahy, Robert L., (2002). "A model of emotional schemas", Cognitive and Behavioral Practice, sayı 9, sayı 3, s. 177-190.

Leahy, R. L. (2006). "Emotional schemas and resistance to change in anxiety disorders", Cognitive and Behavioral Practice, sayı: 9, ss. 177-190.

Leahy, Robert L., (2002). "A model of emotional schemas", Cognitive and Behavioral Practice, sayı 9, sayı 3, s. 177-190.

Lemlech, J.K. (1988). *Clasroom Management*. Longman Inc. Second Ed. New York.

Manz, C. C. (2009). *Duygusal Disiplin*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.

McBer, Hay (2000), *Research into Teacher Effectiveness*. London: Hay Group/DfEE.

MEB (2006). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Http://Oyegm.Meb.Gov.Tr/Yet/ Adresinden 15.02.2008 Tarihinde Edinilmiştir.

MEB, (2006). *Talim ve Terbiye Kurulu İlköğretim Matematik Dersi 6–8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara

Melvin, L. (2011). How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems. R&L Education.

Morris, G. C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak* (Çev. H.B Ayvalık ve M. Sayıl). Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No: 23 (1991).

Multon, D. K., Brown, D. S., ve Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. Journal of Counseling Psychology, 38, 30-38.

Nagel, G.K. (1999). *Öğrenimin Taosu*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Oatley, K. (1992). Best Laid Schemes, Cambridge: Cambridge University Press.

Oğuzkan, Af. (1988). *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Ankara, Kadığlı Matbaası.

Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2006). *İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminde Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi.* Milli Eğitim Dergisi, 145.

Özbirecikli, M. (2007). Ana Hatlarıyla Ifac Muhasebeci Eğitim Standartları. *Muhasebe ve Finansman Dergisi,* 33, s. 73-80.

Özdemir, İ. E. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, s. 269-295.

Özdemir, S. ve Yalın H. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme.* Ankara: Pegem Yayınları.

Özer, A.K. (1998). *Duygusal Gerilimle Başedebilme*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Özkahraman, İ. (2012). *Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması,* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, B. (2002). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 144-156.

Öztürk, Ş. (2009). *İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş ve okul müdürü görüşleri (Kütahya İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.

Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi.* Ankara, Karatepe Yayınları.

Özyürek, Mehmet. (1997). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Reddin, W J. (1970). Effective management by objectives the 3D method of MBO. New York: McGraw- Hill.

Robbins, S.P. ve Judge, J.A. (2012). Grup Davranışının Temelleri. Örgütsel Davranış İçinde (ss.274-311). Ankara: Nobel Yayınları.

Roediger, E., Behary, W.T., Zarbock, G. (2016). *Demek Ki Oluyormuş.* İstanbul: Psikonet Yayınları.

Rosenberg, Marshall B. (2015). *Şiddetsiz İletişim*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Ross, D., Adams, A., Bondy, E., Dana, N., Dodman, S. ve Swain, C. (2011). Preparing Teacher Leaders: Perceptions Of The İmpact Of A Cohort-Based,. *Teaching And Teacher Education* (27), s. 1213-1222.

Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy And The Effect Of Coaching On Student Achievement. *Canadian Journal Of Education*, 17(1), 51-65.

Ross, J.A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. School Effectiveness and school Improvement, 17 (2), 179-199.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1-28.

Ruppert, F. (2014). *Trawma, Bağlanma ve Aile Konstelasyonları*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Saban, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.

Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağır, H.(2006). *Yetkinlik Bazlı İnsan Kaynakları Süreçleri ve Bir Araştırma,* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim Organizasyon Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Sağlam, M. (2001). Öğretimi Etkileyen Etmenler: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Sanchez, V. (2011). *Toltek Yolu İle Duygusal Yaraları İyileştirmek*. İstanbul: Ayna Yayınevi.

Sanchez, V. (2011). *Toltek Yolu ile Duygusal Yaraları İyileştirmek*. İstanbul: Ayna Yayınevi.

Sarpkaya, R. (2000). "Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu: Manisa İli Örneği", *Amme İdaresi Dergisi*, 33 (3), s. 111–124.

Sayar, K. Bağlan, F. (2015). *Koruyucu Psikoloji.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Scales, P. (2013). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretim*. İstanbul: Palme Yayıncılık.

Schıllıng, D. (2009). *Duygusal Zekâ Beceri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik Bir Model Ve 50 Aktivite.* Ankara: Maya Akademi.

Schore, A. N. (2012). *Gelişimsel Nörobiyoloji ve Bağlanma Kuramı.* İzmit: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları 65.

Shechtman, Z., Levy, M., & Leichtentritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. Journal of Educational Research, 98(3), 144-154. Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Shapıro, L. E. (1998). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek.* Istanbul: Varlık Yayınları.

Shechtman, Z., Levy, M., & Leichtentritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. Journal of Educational Research, 98(3), 144-154.

Siegel, D. J. (2010). *Akılgözü*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.

Slavinski, Z. M. (2006). *Temel Enerji Aktivasyonu ve Ötesi*. İstanbul: Ovvo Basım Yayın.

Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stiffelman, S. (2010). *İnatlaşmadan Ebeveynlik*. Doğan Kitap: İstanbul.

Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rolleri. *Eğitim Yönetimi*. 2(4) 597-607.

Tan, H. (1970). Akademik P5ikolojide Ego ve Benlik (Self) Kavramı. Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, C:2/1, ss.15.

Tarhan, N. (2006). *Duyguların Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Tatar, M. (2004). *Etkili Öğretmen*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), s. 1- 12

Taylor, G.J. (1992). *Is Alexithymia And Somatic Complaints Psychiatric Out Patients"*, Journal Of Psychosomatic Research, 36(5), 417-424.

Tedpr (2017). *Temel Eğitime Destek Programı Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Çalışması Pilot Uygulama Ulusal Raporu*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf Erişim tarihi; 14.04.2019.

Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Thomas, A ve Harris, M.D. (1969). *Ben Ok'im-Sen Ok'sin*. İstanbul, Okuyanus.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001) *Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805

Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. & Hoy, W.K. (1998) Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68 (2), 202-248.

Tschannen-Moran, M.,Woolfolk , A. & Hoy, W.K. (1998). *Teacher Efficacy: İts Meaning And Measure.* Review Of Educational Research, 68 (2), 202-248.

Turan, S. (2004). *Sınıf Yönetimi*. (Edt: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: PegemA- Öğreti Yayınları.

Türkoğlu, A. (1996). *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik Ve Matbaacılık.

Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). *Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji.* Düşünen Adam; 2006, 19(1):24-39

Ünsar, S. (2009). Yetkinliğe Dayalı Ücret Yönetiminin Genel Bir Değerlendirilmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), s. 43-55.

Ursano, M., ve Ursano, K., P. (2007). The Taeching Alliance: A Perspective On The Good Teacher And Effective Learning, 70(3), s. 187-195. Psychiatry. File:/// C:/Users/Library/Downloads/D912f50a812cf69219.Pdf.

Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 7:1. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Vallerand ve Thill'e (1993). *İntroduction au concept de motivation.* Dans R.J. Vallerand et E.E. Thill (dir.), İntroduction a la psychologie de la motivation (p. 3-39). Laval (Quebec): Editions Etudes Vivantes.

Viau, R. (1994): *Okulda Motivasyon*. İstanbul: Anı Yayınları.

Viau, R. (1998). *Les perceptions de l'eleve, sources de sa motivation dans les cours de français*, (45-47). Quebec Français.

Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Vural, B. (204). Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen. İstanbul: Hayat Yayınları.

Weir, Graham M. "An Evaluation of Student Success in a Program for High School At-Risk Students". Dissertation Abstracts International. Vol. 53, Nr. 7, s. 2200, January, 1993.

Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: innovative cognitive therapy*. John Wiley & Sons Ltd, England.

Wells, A. (2000). Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W. Et Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation.* W. Damon et R. M. Lerner (dir.), Handbook of Child Psychology, vol. 3, 6 Edition (p. 933-1002). Hoboken (N.J.): John Willey&Son.

Wlodkowski, R.J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn*. Third Edition.

Wood, D. (2003). *Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme*. Ankara: Doruk Yayımcılık.

Yavuz, K. F. (2009). *Duygusal Şemalar ve Leahy Duygusal Şema Ölçeği'nin Türkçe Uyarlamasi, Geçerlik ve Güvenirliği.* S. B. Ankara Dişkapi Yildirim Beyazit Eğitim ve Araştirma Hastanesi 2. Psikiyatri Kliniği, Uzmanlık Tezi, Ankara.

Yavuz, K. F., Türkçapar, M. H., Demirel, B. ve Karadere, E. (2011). Üniversite öğrencileri ve çalışanları örnekleminde Leahy Duygusal Şema Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam Psikiyatri Nöroloji Bilim Dergisi*. Yıl: 2011, Cilt: 24, Syafa: 273-282.

Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H., Açıkalın, A., Yavuzer, N. ve Selçuk, Z. (2001). *Çocuklarımız İçin Eğitim Sohbetleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan, Y. (2017). *Düşe Kalka Büyümek*. İstanbul: Doğan Kitap

Yılmaz, K. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. Eurasian Journal of Educational Research, 59, 75-90.

Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004).Öğretmen Öz Yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 58.

Yokuş, T. (2014). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitme Öğretme Öz-Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Sanat Eğitim Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 2014.

Young, J. E. (2017). *Şema Terapi*. İstanbul: Litera Yayıncılık.

Young, J. E., Klosko, J.S. (2016). *Hayatı Yeniden Keşfedin*. İstanbul: Psikonet Yayınları.

Yurdakök, K. ve İnce, O. (2010). Duygusal istismar ve ihmal. *Katkı Pediatri Dergisi*, 32 (4), 423-433.

Yurdatapan, S. (2015). *Duygusal Özgürlük*. Edirne: Ceren Yayıncılık.

EKLER

Ek 1 . DEMOGRAFİK BİLGİLER

Değerli Öğretmenler;
Bu ölçekler, "Sınıf Öğretmenlerinin Yetkinlik Düzeyi İle Duygusal Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Size uygun düşen kısımları (X) şeklinde işaretleyiniz. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet POLATOĞLU
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyet: Erkek **( )** Bayan **( )**
2. Medeni Durum: Evli **( )** Bekâr **( )** Boşanmış **( )**
3. Yaş: 20-30 yaş**( )** 31-40 yaş**( )** 41-50 yaş **( )** 51 ve üstü **( )**
4. Mesleki Kıdeminiz: 1-5 **( )** 6-10 **( )** 11-15 **( )** 20 ve üstü **( )**
5. Okuttuğunuz Sınıf: 1 **( )** 2 **( )** 3 **( )** 4 **( )**
6. Çocukken anne-baba birliktelik durumu: Beraber yaşıyor **( )** Boşanmış **( )** Anne Ölü **( )** Baba Ölü **( )**
7. Kardeş Sayısı(siz dâhil): ___
8. Çocukken anne babadan ayrı kaldınız mı? Evet**( )** Hayır **( )**
9. Çocukluk döneminde aile içi şiddete uğradınız mı? Evet **( )** Hayır **( )**

Ek 2. OHİO ÖĞRETMEN YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

Hiçbir Zaman 1 Çok Az 2 Bazen 3 Oldukça 4 Tamamen 5

1. Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?
2. Öğrencilerinizin eleştirel düşünmelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?
3. Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?
4. İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?
5. Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?
6. Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?
7. Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?
8. Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?
9. Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?
10. Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?
11. Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?
12. Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?
13. Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?
14. Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?
15. Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?
16. Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?
17. Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?
18. Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?
19. Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?
20. Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?
21. Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?
22. Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?
23. Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?
24. Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?

Ek 3. LEAHY DUYGUSAL ŞEMA ÖLÇEĞİ

Bu ankette duygularınızla, örneğin öfke, üzüntü, endişe veya cinsel duygularınızla, nasıl başa çıktığınız incelenmektedir. Hepimizin bu duygularla başa çıkma şekli farklıdır ve bu nedenle doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyun ve aşağıdaki ölçeği kullanarak geçen ay içinde duygularınızla nasıl başa çıktığınızı belirtecek şekilde puanlayınız. Cevabınızı cümlenin başında bulunan çizgiye yazınız.

Ölçek:

1 = Benim için hiç geçerli değil
2 = Benim için pek geçerli değil
3 = Benim için geçerli değil gibi
4 = Benim için geçerli gibi
5 = Benim için biraz geçerli
6 = Benim için çok geçerli

1. — Kendimi keyifsiz hissettiğim zaman, olaylara nasıl farklı bir şekilde bakabileceğimi düşünmeye çalışırım.
2. — Beni rahatsız eden bir duygum olduğunda, bunun önemli olmadığına dair sebepler düşünmeye çalışırım.
3.— Sıklıkla diğer insanlarda bulunmayan duygularla hareket ettiğimi düşünüyorum.
4.— Bazı duyguları hissetmek yanlıştır.
5. — Kendim hakkında bir türlü anlayamadığım şeyler var.
6.— Duygularımı dışa vurmak için ağlamama izin vermemin önemli olduğunu düşünüyorum.
7.— Kendimi bırakıp bu duygulardan bazılarını hissedersem kontrolü kaybetmekten korkuyorum.
8.— Başkaları duygularımı anlıyor ve kabulleniyor.
9.__Cinsellik ve şiddet ile alakalı duygular gibi belirli bazı duyguları hissetmeye izin vermemeniz gerekir.
10.— Duygularımı anlayamıyorum.
11.__Diğer insanlar değişseydi, kendimi çok daha iyi hissederdim.
12. — Hissettiğim ama tam farkında olmadığım duygular olduğunu düşünüyorum.
13.— Bazen güçlü bir duygu hissetmeme izin verirsem, onun hiç geçmeyeceğinden korkuyorum.
14. — Duygularımdan utanıyorum.
15.— Diğer insanları rahatsız eden şeyler beni rahatsız etmez.
16.— Kimse duygularıma gerçekten önem vermiyor.
17.— Benim için hassas ve duygularıma karşı açık olmak yerine mantıklı ve pratik olmak önemlidir.
18. — Aynı kişiyi hem beğenmek hem beğenmemek gibi birbirinin tersi duygularımın olmasına dayanamıyorum.
19. — Diğer insanlardan çok daha hassasım.
20. — Hoş olmayan bir duygudan hemen kurtulmaya çalışırım.
21. — Kendimi keyifsiz hissettiğimde, hayatta değer verdiğim daha önemli şeyleri düşünmeye çalışırım.
22. — Kendimi kötü veya üzgün hissettiğim zaman değerlerimi sorgularım.
23.— Duygularımı açıkça ifade edebildiğimi düşünüyorum.

24.— Kendime sıklıkla “Benim neyim var?” diye sorarım.
25. — Kendimi sığ bir insan olarak görüyorum.
26. — İnsanların gerçekten hissettiğimden farklı biri olduğuma inanmalarını isterim.
27.— Duygularımı kontrol edemeyeceğimden korkuyorum.
28.— Kendinizi bazı duyguları hissetmekten korumalısınız.
29.— Kuvvetli duygular sadece kısa bir süre devam eder.
30.— Kendiniz için neyin iyi olduğunu söyleme konusunda duygularınıza güvenemezsiniz.
31.— Hissettiklerimin bazılarını hissetmemem gerekir.
32.— Duygusal olarak kendimi “uyuşmuş” hissediyorum, sanki hiç duygum yokmuş gibi.
33.— Duygularımın tuhaf veya saçma olduğunu düşünüyorum.
34.— Diğer insanlar kötü şeyler hissetmeme neden oluyor.
35.— Birisi hakkında birbirinin tersi duygularım olduğunda kendimi kötü hissediyorum veya kafam karışıyor.
36.— Beni rahatsız hissettiren bir duygum olduğunda düşünecek veya yapacak başka birşey bulmaya çalışıyorum.
37.— Kendimi kötü hissettiğim zaman tek başıma oturup ne kadar kötü hissettiğim hakkında uzun süre düşünüyorum.
38. — Bir başkası hakkındaki duygularımın çok kesin olmasından hoşlanıyorum.
39.— Herkesin duyguları benimki gibidir.
40.— Duygularımı kabul ediyorum.
41.— Diğer insanlarla aynı duygulara sahip olduğunu düşünüyorum.
42.— Ulaşmak istediğim daha yüksek değerler var.
43.— Şu andaki duygularımın büyütülme şeklimle hiç ilgisi olmadığını düşünüyorum.
44. — Belli bazı duyguları hissedersem delirebileceğimden korkuyorum.
45.— Duygularım sanki nedensiz yere ortaya çıkıyor.
46.— Hemen hemen her şeyde akılcı ve mantıklı olmanın önemli olduğunu düşünüyorum.
47.— Kendimle ilgili hissettiklerim konusunda çok kesin olmayı seviyorum.
48.— Duygularım veya fiziksel hislerim üzerine çok odaklanıyorum.
49. — Duygularımın bazılarını kimsenin bilmesini istemiyorum.
50. —— Bazı duygularımın olduğunu kabullenmek istemiyorum ama bu duygularımın olduğunu biliyorum.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4977159 08/03/2019
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 12.02.2019 tarihli ve 3033584 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.03.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mehmet POLATOĞLU'nun **"Sınıf Öğretmenlerinin Yetkinlik Düzeyleri ile Duygusal Şemaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla** Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ab56-b933-33d1-b1df-f1ff kodu ile teyit edilebilir.