Adaptation of Teachers’ Instructional Emotions Scale to Turkish Culture and Revision and Descriptive Analysis of the Scale*

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Türk Kültürüne Uyarlanması, Revize Edilmesi ve Betimsel Analizi

Ümit Dilekçi¹, Şenay Sezgin Nartgün²

Abstract

The aim of this study was to adapt the scale developed by Hong et al. (2016) to the Turkish culture, to revise the scale as six dimensional by adding the dimensions of hope and frustration and to determine the views of the teachers. The research was carried out with three groups consisting of teachers working in secondary schools in different cities of Turkey. In the study, firstly linguistic equivalence was provided (r=.849, p<.01), then the scale was submitted to expert opinion and dimensions were added to the scale after it was revised. As a result of the EFA performed to determine the construct validity of the scale, it was determined that the factor loads ranged between .609 and .855 and the CFA result was in good agreement with the model. Cronbach’s alpha coefficients (α=.749-α=.896) and item-total correlations (r=.502-.813) revealed the reliability of the scale. In addition, significant relationships between the dimensions (r=-.166-.581) showed that the internal consistency of the scale was ensured. The scale which was finalized as six dimensions and twenty-seven items was applied to teachers (N=732). It was found out that teachers’ views were “I certainly do not agree” in the dimension of Anxiety, “I agree” in the dimension of Pride, “I certainly agree” in the dimensions of Enjoyment and Hope and “I do not agree” in the dimension of Anger and Frustration.

Keywords: Teacher, emotion, instructional emotions, scale adaptation, validity, reliability.

Öz

Bu araştırmayla Hong vd. (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürine uyarlanması, umut duygusu ile hayal kırsalığı duygusu boyutları eklenerek ölçeğin altı boyut olarak revize edilmesi ve öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye’nin farklı illerindeki ortaokullarda görevli öğretmenlerden oluşan üç grupa yürütülmüştür. Araştırmda, ilk olarak dilsel eşdeğerlik sağlanmış (r=.849, p<.01), sonra ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve düzeltmeler yapılmış olan ölçeğe uygunluk sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği tespit etmek için yapılan AFA sonuçunda faktör yüklerinin .609 ile .855 arasında değiştiği, DFA sonucunda ise modelin iç tutarlılık katsayısını (r=.749-α=.896) ve madde-toplam korelasyonlarına (r=.502-.813) ölçünün güvenilir bir ölçek aracını olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca boyutlar arasındaki ilişki ölçümleri de (r=-.166-.581) ölçünün iç tutarlığun sağlanması olduğunu göstermiştir. Altı boyut ve yirmi iki madde olarak nihai yapıya kavuşturulan ölçek öğretmenlere (N=732) uygulanmış olup öğretmenlerin görüşlerinin Kaygı Duysusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duysusu boyutunda “katılmıyorum”, Haz Alma Duysusu ve Umut Duyusu boyutlarında “kesinlikle katılmıyorum”, Öfke Duyusu ve Hayal Kırıklığı Duyusu boyutlarında “katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, duygus, öğretmen duygusu durumları, ölçek uyarlama, geçerlilik, güvenilirlik.

Received: 15.01.2019 / Revision received: 16.02.2019 / Approved: 26.02.2019

* This study is a part of the PhD dissertation titled as “Instructional Emotions of Teachers and their Perceived Adaptive Performances” by Ümit Dilekçi under the supervision of Prof. Dr. Şenay Nartgün.

¹PhD, Ministry of National Education, Bolu – Turkey, dilekciümit@gmail.com, ²Prof. Dr., Bolu Abant Izzet Bayaz University, Bolu – Turkey, szbn@yahoo.com

Atıf için/Please cite as:
Dilekçi, Ü., & Sezgin-Nartgün, Ş. (2019). Adaptation of teachers’ instructional emotions scale to turkish culture and revision and descriptive analysis of the scale. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25(1), 51-118. doi: 10.14527/kuey.2019.002.
Introduction

Emotions direct the individual’s behavior in both private and business life, affect the decisions taken by the individual and have great importance for both individuals and organizations. Despite this importance, it can be quite surprising to give little attention to emotions in organizational behavior and organizations up to day. There may be two possible explanations of emotions being ignored. The first of these possible explanations is the myth of rationality. According to the myth of rationality, the way in which organizations worked until recently required the suppression of emotions and the conduct of things with logic. The second of the possible explanations is the perspective that every type of emotion is destructive. Because of this negative point of view, it was accepted that the involvement of emotions in organizational decisions was harmful for the organization and therefore emotions should not be included (Robbins & Judge, 2012). However, the importance of emotions which strongly affect behaviors and thoughts, (Dagleish & Power, 1999) has been increasing day by day in recent years, emotions are taken care of and attract attention (Akçay & Çoruk, 2012; Argon, 2015; Frenzel et al., 2016; Frenzel, Pekrun & Goetz, 2010; Hong et al., 2016; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz & Pekrun, 2007; Schutz & Zembylas, 2009). Today, emotions are an effective variable that contributes to organizational efficiency and has an important role in increasing the performances of employees, not as a destructive element that needs to be suppressed. For this reason, emotions in education, which is full of change from past to present, tend to become more remarkable (Cross & Hong, 2009).

Emotions are a vital and integral part of teaching and learning because they affect the quality of the entire teaching-learning process in the classroom, teacher-student interaction and the classroom environment (Prosen, Smrtnik Vitulić & Poljšak Škрабан, 2014). Emotions, which are of great importance for teaching and learning, are expressed in different forms and densities by teachers and students in teaching and learning activities. Therefore, if educational changes and reform efforts are to be successful, a better understanding of emotions and the emotional dimensions of teaching and teacher development should be known (Cross & Hong, 2009). The emotional dimension of teaching is an important part of the teaching profession (Šarić, 2015) and teachers’ emotions are of great importance not only for their well-being, but also for teachers’ teaching and learning activities in classes (Frenzel et al., 2016). Because teachers are in many emotional situations in the classroom environment and teachers’ emotions affect the quality of teaching, especially because of their effects during teaching (Frenzel, Goetz, Stephens & Jacob, 2009b). The literature provides important findings that teachers’ emotions are related to the quality of teaching, and thus to the
learning and learning outcomes of students (Šarić, 2015). Despite its importance, researches about teacher emotions have gradually emerged, but the general lack of studies on which teachers evaluate their own emotions is noteworthy (Burić, Slišković & Macuka, 2017; Frenzel et al., 2016). Current literature focusing on teacher emotions is limited, and in the existing literature, studies using mostly interview-based qualitative approaches are dominant. In these studies (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014; Cross & Hong, 2012; Darby, 2008; Jones & Youngs, 2012; Zembylas, Charalambous & Charalambous, 2014), it is seen that quite broadly, different kinds of questions about how teachers feel about their profession are used. The results obtained from these studies are generally evaluated in terms of personal emotions (Frenzel, 2014). However, it is important not only to reflect the personal emotions but also to the reflections of these emotions on the work life, on the school, on the methods used by the teachers and on the teaching activities.

Teaching, which is an emotional effort, involves several emotional experiences ranging from joy to anger (Hargreaves, 1998). Because teachers experience a variety of emotions every day, some of these emotional situations are seen appropriate by teachers and expressed freely while some of them are considered unsuitable and hidden by teachers (Taxer & Frenzel, 2015). Related literature (Frenzel et al., 2009b; Sutton, 2007; Sutton & Harper, 2009; Sutton & Wheatley, 2003; Taxer & Frenzel, 2015; Trigwell, 2009) show that teachers have many emotional experiences in a classroom environment and experience different emotions. The same literature also states that the researchers’ feelings of teachers are discussed in various dimensions, and the emotions that teachers experience most frequently are enjoyment, pride, anger, anxiety and frustration (Lee, Pekrun, Taxer, Schutz, Vogl & Xie, 2016). Teachers’ emotions related to teaching activities, Frenzel et al. (2010) examined anger, anxiety and enjoyment in their work and Hong et al. (2016) added pride to these three emotions analyzed by Frenzel et al. (2010). Hong et al. (2016), at the end of these studies, have suggested to researchers that hope in qualitative studies in the literature can also be investigated quantitatively. Furthermore, Frenzel et al. (2009b), who investigated the effects of teachers’ emotions on teaching behaviors and acquisition of the students based on their anxiety, anger and enjoyment, stated that frustration may be the subject of other researches.

Although the scope and depth of research on teacher emotions has increased significantly, more qualitative research appears to be prominent (Hong et al., 2016). Some of the researches that address the subject through qualitative research methods are focus group interviews (Cross & Hong, 2012), individual interviews (Argon, 2015; Darby, 2008) and experience sampling (Becker et al., 2014; Jones & Youngs, 2012). Despite the frequency of qualitative research related to teachers’ different emotions, there is little research using quantitative measurement tools and therefore there is not enough quantitative data (Burić et al., 2017; Frenzel et al., 2016; Hong et al., 2016). In addition to the scarcity of quantitative research, in accessible resources, in Turkey, no research entitled
“Teachers’ Instructional Emotions” has not been encountered in any research and there are very few studies conducted on teachers’ emotional experiences in the teaching and learning process (Aksu & Yüksel-Șahin, 1999; Argon, 2015; Develi, 2006; Öztürk & Özan, 2015; Şengül & Demirel, 2016; Taşgın, Tekin & Altınok, 2007; Temel, 2015; Temel, Akpınar, Birol, Nas & Akpınar, 2015), and these researches have also addressed a limited number of emotions. It can be said that the natural structure of emotions is quite effective in lack of quantitative researches about emotions. The lack of quantitative measurement tools and studies that examine teachers’ emotions is an important issue. Because teachers are involved in the classroom environment with their emotions, they experience different emotions in the classroom, and these emotional experiences they experience significantly affect many aspects of teachers’ working life. In the light of these findings, in this study, the scale which was originally created by Frenzel et al. (2010) with three emotions experienced by teachers about teaching activities, including anger, anxiety and enjoyment; and then revised by Hong et al. (2016) by adding a pride to these three emotions and named as “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” was aimed to adapt to Turkish culture. In addition, according to the recommendations in the literature (Frenzel et al., 2009b; Hong et al., 2016) in accordance with the scale adapted to the Turkish culture (Hong et al., 2016) by adding the hope and frustration to obtain a new structure to measure six instructional emotions of teachers (anxiety, pride, enjoyment, anger, hope and frustration), and to reveal the views of teachers about instructional emotions through descriptive analysis.

Emotion

Emotions, which are towards the psychological integrity of the individual, are an indispensable part of being human (Hefferon & Boniwell, 2014). Emotions have been regarded as a mysterious human phenomenon that has puzzled humanity for centuries (Hopfl & Linstead, 1993; cited in Chen, 2016), and has provided a wide range of theoretical perspectives to researchers, including physiological, philosophical, historical, sociological, feminist, organizational, anthropological, and psychological perspectives (Oatley, 2000; cited in Fried, Mansfield & Dobozy, 2015). According to Schutz, Hong, Cross & Osbon (2006), emotions are socially constructed, personally enabled ways of being that comes from conscious and/or unconscious judgments related to perceived achievement at reaching aims or keeping standards or beliefs during transactions as part of social-historical context. Gerrig & Zimbardo (2013) define emotion as a complex form of physical and mental changes, including physiological stimulation, cognitive processes, emotions, visible behavior such as face and posture, and certain behavioral responses, shown as a response to an important situation. Frijda (1988) describes emotion as meaningful subjective experiences (cited in Meyer & Turner, 2006), which stimulate actions.
Emotions can be considered not only as a matter of personal tendencies or psychological qualities, but also as experiences built through how an individual works and organizes his work (Zembylas, 2003). While some researchers try to place these emotions in “a basic cluster”, some researchers have stated that it is not meaningful to consider the emotions of the individual as a “basis” and put them into “a cluster”. One of the researchers involved in these discussions is René Descartes, who is known as the founder of modern philosophy. Descartes, who states that universal emotions exist, indicate that there are six “simple and primitive” emotions such as curiosity, love, hate, longing, joy and sadness, and all other emotions are either a derivative or a combination of these emotions. In addition to these six basic emotions proposed by Descartes, some researchers claimed that anger, fear, sadness, happiness, disgust, and surprise were the main emotions of the individual. Although other philosophers such as Hume, Hobbes and Spinoza have mentioned certain emotion categories that support Descartes, these discussions continue today and it can be said that proof of the existence of a basic set of emotions is still waiting for modern researchers. With this expectation, it is unlikely that psychologists or philosophers can agree on the basic cluster of emotions that the individual has, or even be convinced of the existence of such a thing (Robbins & Judge, 2012). Another way of classifying emotions is to divide emotions into two main categories according to whether they are positive or negative (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Because it is known that some events cause negative emotions of the person, some of the events contribute to the positive emotions of the person. The emotions, which have many points of view about their emergence, can be experienced by individuals in different ways. Individuals experience negative emotions when they fail or fail to achieve their goals, while positive emotions are experienced when they reach an important goal or expectation for themselves (Oatley & Jenkins, 1996; cited in Prosen et al., 2014). Positive emotions erase the negative emotions of the individual while expanding the range of actions and thoughts of individuals, and improve their psychological resilience (Hefferon & Boniwell, 2014). In addition to positive and negative emotions, another classification related to emotions is positive and negative affect. Positive affect is a kind of emotion composed of emotions such as excitement, self-confidence and joy, while negative affect can be said to be a sort of emotion that results from anxiety, stress, nervousness (Robbins & Judge, 2012). Whether the individual’s emotions are collected in a basic cluster or not, will be classified as positive or negative, and whether the emotions are neutral or not are subject to controversy. According to Ben-Ze’ev (2000; cited in Robbins & Judge, 2012), emotions cannot be neutral. Because being neutral may also mean being emotionless at the same time. As mentioned, the emotions, which are dealt with in different ways by researchers and which are subject to many different debates, have important functions for individuals as well as for organizations.
Emotions in Organizations

Emotions are of great importance in terms of affecting employees’ behaviors in the organization. However, when evaluated within the historical process, it is seen that emotions are approached carefully in organizations and finally, until recently, organizational theories did not give much importance to emotions (Akgün, Keskin & Byrne, 2009; Fineman, 1993; Türkay, Ünal & Taşar, 2011). Expression of emotions as subjective, ambiguous, difficult to define and completely independent of logic can be shown as the biggest reasons behind the neglect of emotions, not showing interest in emotions in researches of the twentieth century and earlier (Damasio, 2000; cited in Sakız, 2014). In addition to these negative evaluations about emotions, they have long been a power with destructive potential for organizations and it is believed that emotions should be kept away from the organization (Akgün et al., 2009). The main approach, which was particularly effective in these periods when the traditional perspective was dominant in the field of administration, was the idea that organizations should have an extremely strict bureaucratic structure that would not allow employees to have their intuition and feelings. However, the behaviorist and humanistic approaches that came to the forefront in the later period have argued that this point of view is not correct (Güney, 2014). Because emotion, which is a concept related to human creation, forms an integral part of human life and becomes one of the most important variables of human life, internal life, daily life and business life. Hence, emotion emerges as a concept that directly concerns many areas such as management (Gross, 1998; cited in Korkmazyürek & Hazır, 2017). Current scientific developments and studies show that the importance of emotions in the organization can no longer be ignored (Akçay & Çoruk, 2012; Argon, 2015; Burić et al., 2017; Cross & Hong, 2009; Hong et al., 2016; Robbins & Judge, 2012). Emotions, which are more and more important for scientific developments and organizations and organizations, are an integral part of organizations as well as an inseparable part of educational organizations and are of great importance for educational organizations (Hargreaves, 2000). Emotions are becoming more important when the working environment where employees experience their emotions is educational institutions (Argon, 2015). Because educational institutions are different from other organizations in that education and teaching activities affect individuals directly and society indirectly and aim to raise individuals who are productive, self-sufficient, successful, adaptable to social life, sensitive and ultimately happy (Nartgün & Dilekçi, 2016). In the light of this information, it can be said that it would be useful to address emotions in the context of educational institutions.

Emotions in Educational Organizations and Teacher Emotions

Although emotions are of great importance in educational institutions with challenging working conditions, most education policy practitioners and educational researchers have little or no emphasis on emotions in educational institutions (Hargreaves, 2000). In addition, it is seen that the emotions of teachers
are not taken into consideration by the administrators who work in educational institutions even though it is of great importance for the education and teaching activities of teachers, which is one of the indispensable elements for educational institutions (Argon, 2015). However, the emotions experienced by the teachers are the feelings that need to be meticulously emphasized as teachers’ emotions are important for a good education and school development (Kelchtermans, 2005). Ignoring the emotions of the teachers who are of vital importance to educational institutions can negatively affect the educational institutions and harm the educational institutions.

The emotions experienced by the teachers in performing their education and teaching activities were examined under two basic and general framework as positive emotions and negative emotions for a long time. However, many researchers stated that the general dimensioning of emotions as positive and negative was not sufficient to accurately describe the formation of emotions (Lazarus, 1991; cited in Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun & Hensley, 2014b). Nowadays, the emotions experienced by the teachers in the educational environment, rather than being dealt with in a positive or negative way, are analyzed under different subtitlees such as enjoyment (Becker et al., 2014; Becker, Keller, Goetz, Frenzel & Taxer, 2015; Burić et al., 2017; Frenzel, 2014; Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009a; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2010; Frenzel et al., 2016; Frenzel & Goetz, 2007; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Hong et al., 2016; Keller, Chang, Becker, Goetz & Frenzel, 2014a; Keller et al., 2014b; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Lee et al., 2016; Shapiro, 2010); pride (Burić et al., 2017; Darby, 2008; Frenzel, 2014; Hong et al., 2016; Keller et al., 2014b; Shapiro, 2010); frustration (Jiang, Vauras, Volet & Wang, 2016; Lee et al., 2016; Levering, 2000; Sutton, 2007; Sutton & Wheatley, 2003); sadness (Argon, 2015; Şengül & Demirel, 2016); love (Burić et al., 2017); fear (Steigenberger, 2015); burnout (Burić et al., 2017; Chang, 2009); anxiety (Becker et al., 2014; Develi, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2010; Frenzel et al., 2016; Frenzel & Goetz, 2007; Hagenauer et al., 2015; Hong et al., 2016; Keller et al., 2014a; Klassen et al., 2012; Lee et al., 2016; Steigenberger, 2015; Sutton, 2007; Taşgün et al., 2007); excitement (Shapiro, 2010); joy (Prosen et al., 2014); hope (Schutz et al., 2006; Steigenberger, 2015); hopelessness (Burić et al., 2017); happiness (Şengül & Demirel, 2016); anger (Argon, 2015; Becker et al., 2014; Becker et al., 2015; Burić et al., 2017; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2010; Frenzel et al., 2016; Frenzel & Goetz, 2007; Hagenauer et al., 2015; Hong et al., 2016; Keller et al., 2014a; Keller et al., 2014b; Klassen et al., 2012; Lee et al., 2016; Öztürk & Özan, 2015; Prosen et al., 2014; Steigenberger, 2015; Sutton, 2007; Şengül & Demirel, 2016; Temel, 2015; Temel et al., 2015; Shapiro, 2010); loneliness (Shapiro, 2010) and are subject to many researches. These teachers’ emotions seem to be inextricably linked to teaching processes, including student and teacher behavior (Frenzel, 2014). The relationship between teacher emotions and various aspects of class life were examined by some researchers (Beauchamp & Thomas, 2009; Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009; Meyer & Turner, 2002; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Yan, Evans & Harvey, 2011; cited in
Fried et al., 2015). The findings obtained from these studies reveal the importance of teacher emotions in the classroom and the effects of teacher emotions in classroom life (Fried et al., 2015).

The emotions experienced by the individual affect his organizational behaviors significantly (Weiss & Cropanzano, 1996). When this assessment is considered in the context of educational institutions, it can be said that emotions are important factors that direct the teaching behaviors of teachers. The emotions, which appear frequently in student-teacher interactions, are an indispensable part of class life. In addition, emotions are of great importance for the quality of all educational processes in the classroom (Prosen et al., 2014). The emotions of the teachers affect the quality of the education, the effectiveness and quality of the teaching, the school climate, the success of the students, their education, their behavior, their participation in class activities, teachers’ classroom discipline behavior, their class management, their teaching style and their self-efficacy beliefs (Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Hagenauer et al., 2015; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011; Pekrun, 2014; Taxer & Frenzel, 2015). Teachers’ emotions also affect student emotions to a great extent. Individuals who are in interaction can feel the same feeling and can be affected by each others’ emotions. The emotions that teachers experience in the classroom and then show can have profound effects on the emotions experienced by the students. This applies to positive emotions such as enjoyment, pride, and negative emotions such as anxiety, anger and frustration (Pekrun, 2014). It has been revealed that the positive emotions of the teachers have positive effects on the students and negative emotions lead to negative effects on the students (Rodrigo-Ruiz, 2016). However, the literature (Darby, 2008; Fullan, 1993, 1999; Hargreaves & Fullan, 1998; Little, 1996) also reveals the relationship between school reform and emotions, which can be expressed as large-scale educational change (Cowie, 2011). Emotions are not only a part of the learning activities carried out by the students in the classes that help support the learning of the students, which includes countless opportunities and are considered as unique educational environments (Meyer & Turner, 2006). Emotions are also felt by teachers during teaching activities (Trigwell, 2012). Because the teaching activities carried out by teachers is an emotional practice (Hargreaves, 2000). The emotions experienced by the teachers during this emotional practice are expressed as instructional emotions and are of great importance for many aspects of education.

**Teachers’ Instructional Emotions**

It is widely accepted by researchers that emotion is an integral part of teaching, intertwined with teaching (Hargreaves, 2001). In addition to this acceptance, it is also stated that the teachers’ emotions are of great importance for the educational institutions as the educational activities are carried out by the teachers. However, it is seen that there is little information about how the teachers’ emotional experiences are related to their teaching practices despite the great importance and emotions being at the core of the teachers’ daily experi-
ences (Cross & Hong, 2009). It can be said that this is because of the fact that emotion has been seen unreasonable and childish for a long time. As a result of this negative viewpoint, teachers’ emotions were ignored and were not given the much importance. However, the emotions affect the effectiveness of teachers in educational activities through the cognitive, emotional and motivational status of the students (Sutton & Wheatley, 2003).

Teachers interact with many individuals on every working day and use their feelings in almost every environment of the educational institution and at any time (Hargreaves, 2000). Teachers’ personal goals, past experiences and expectations affect the type of emotion they experience in the classroom (Sutton, 2007). For this reason, teachers may have different emotions depending on the nature of the activities taking place in the classroom. This suggests that emotional experiences within the classroom do not occur in an individual or in an independent environment, but rather a natural result of the interaction of individual and environment based on a great social and historical context (Hong et al., 2016; Schutz et al., 2006). In addition, the learning processes of students, the behaviors they exhibited in these processes, their achievements and the disciplinary problems them affect the emotional experiences of teachers in the classroom (Prosen et al., 2014). However, positive and negative emotional experiences during teaching activities also determine the behavioral tendencies of teachers regarding teaching (Frenzel et al., 2009b).

Emotions may differ in individuals and groups (Smith, Hoeksema, Fredrickson & Loftus, 2012) and it can be suggested that emotions between individuals and groups affect each other. In this respect, it can be said that teachers’ emotions have a great effect on the relationships they have with students. Many studies (Golby, 1996; Hargreaves, 1994, 1998, 2000; Intrator, 2006; Nias, 1989) indicate the existence of this relationship (Frenzel, 2014). Meyer and Turner (2006) state that teachers’ emotions are inseparably related to student emotions, Becker et al. (2014) and Frenzel et al. (2009a) have found evidence supporting them. Becker et al. (2014) found that there was a great relationship between the enjoyment, anger and anxiety experienced by teachers and the students’ enjoyment, anger and anxiety. Frenzel et al. (2009a), who examined the relationship of enjoyment between teachers and students, similarly demonstrated the relationship between teacher emotions and student emotions. As a result of these emotional relationships, it can be said that teachers’ emotions in the classroom can increase or decrease students’ success. Many studies (Beilock et al., 2010; Hargreaves, 2000; Lortie, 1975; Scott & Sutton, 2009; Sutton & Wheatley, 2003) show that teachers’ emotions are clearly related to students’ behaviors (Frenzel, 2014). In addition, Rodrigo-Ruiz (2016) found empirical findings that teachers’ emotions affect students’ emotions, emotional competence, motivation, academic performance, social behavior and class discipline by literature review (Becker et al., 2014; Beilock, Gunderson, Ramirez & Levine, 2010; Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy & Salovey, 2013; Emmer, 1994; Eysenck & Calvo, 1992; Frenzel et al., 2009b; Kimura, 2010; Kunter et al., 2008; Morris, Denham, Bassett & Curby, 2010; Morris, 2003; Morris, Denham, Bassett & Curby, 2008; Sutton & Wheatley, 2003).
These findings show that the teachers’ emotions in the classroom are of great importance in creating an efficient classroom environment.

In emotion studies, rather than being measured by two factors as positive and negative, it was found that emotions being analyzed differently and multifactorial, such as enjoyment, anxiety, anger is more practical. (Frenzel et al., 2016; Keller et al., 2014b). Because, while education and teaching are being carried out by teachers in the classroom, teachers can also experience emotions such as anger and anxiety, and even emotions such as hope, pride and enjoyment can be seen while trying to achieve various goals in the same classroom environment (Schutz et al., 2006). In the researches about the emotions experienced by teachers in the classroom, it was found that teachers experienced different emotions in such a way that they could not be limited to positive and negative. Keller et al. (2014a) revealed that teachers experienced the most common enjoyment in the classroom and later experienced anger and anxiety respectively. Hong et al. (2016) stated that teachers experience enjoyment, anger, anxiety, pride, and pride, even at different levels, in the classroom, and that hope may be the subject of teachers’ emotion research. Emmer (1994); Godar (1990); Hargreaves (1998); Oplatka and Eizenberg (2007); Sutton and Wheatley (2003); Zembylas (2005) concluded that teachers’ frequent negative emotions were anxiety, anger and frustration (Jiang et al., 2016). Keller et al. (2014b) showed that enjoyment and anger were the most commonly used positive and negative emotions among teachers’ emotional experiences. Frenzel et al. (2009b) stated that frustration can be addressed in the emotions of teachers. Sutton and Wheatley (2003) stated that teachers experienced negative emotions such as anxiety, frustration and anger while performing educational activities. As a result of these researches, similar results have been reached with the researches of Frenzel et al. (2016) and Keller et al. (2014b) and these authors show that it is useful to examine emotions more broadly rather than to examine classify as positive and negative. In the research, the related literature was examined in the light of these reasons and as part of teachers’ emotions anxiety, pride, enjoyment, anger, hope and frustration were discussed.

**Aim**

With this research, the scale of “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” (Hong et al., 2016) was aimed to be adapted to the Turkish culture in the context of education by validity and reliability studies and then to revise this four dimensional scale as six dimensional by adding hope and frustration and finally to reveal opinions of teachers about their instructional emotions through descriptive analysis. Thus, it is desirable to determine both teachers’ instructional emotions and to get important findings for educational institutions.
Method

Study Groups in the Research

This research was held in 2017-2018 academic year with secondary school teachers working in different provinces in Turkey. Exploratory factor analysis (EFA) and reliability analysis of the scale were performed from the first study group, and confirmatory factor analysis (CFA) was performed from the second study group, and the descriptive analysis of the scale, which had its final form after the validity and reliability studies, was performed on the data acquired from the third study group.

The first study group

The experimental application of the scale for EFA and reliability analysis was performed in Batman province. The scale was distributed to 410 teachers working in 15 secondary schools in April-May 2017. EFA and reliability analyzes were performed with 318 scales, which were returned and could be used statistically.

The second study group

The experimental application of the scale for CFA was made in June 2017. For CFA the scale were distributed to the teachers attending the end of term seminar in Turkey’s Bolu province from different provinces of Turkey and to those working in Gönen district of Balıkesir province district. The CFA was conducted with 405 scales which were returned and could be used statistically.

The third study group

The application for the descriptive analysis of the scale, which was finalized by EFA, CFA and reliability analyzes, was conducted with 1099 teachers who worked in 66 official secondary schools in the city center of Bolu and all districts of it in 2017-2018 academic year. The 732 scales, which were returned, and which could be used statistically, have been analyzed. It is seen that this number constitutes 66.60% of the third study group. 59% of the teachers included in the descriptive analysis of the study were female and 41% were male; 90.3% of the undergraduate students, 9.7% of them have graduate education; 16.3% Turkish, 15.2% Mathematics, 12.3% Science, 8.9% Social Sciences, 14.6% English, 7.9% Religious Culture and Moral Knowledge, 4% Visual Arts, 5.1% Technology and Design, 3.3% Music, 3% Information Technology, 5.7% Physical Education, 3.8% in Special Needs Education branches; 24,8% of them have 1-5 years, 30,5% have 6-10 years, 22,4% have 11-15 years, 15,3% have 16-20 years, 7% have 21 years or more professional seniority; 32,7% of 21-30, 51% of 31-40, 13,3% of 41-50, 3% of age 51 and above; 77% were married, 23% were single; 60.9% work in the city center, 25.4% work in district centers and 13.7% work in the villages.
**Data Analysis Tool**

Frenzel et al. (2010) developed “Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)” scale, which included three emotions such as *enjoyment, anger* and *anxiety*, considering the lack of available measurement tools to address teachers’ emotions. In addition to the variety of measurement tools related to emotions such as emotional labor, emotional intelligence, and emotion management ability, this scale, which was developed by Frenzel et al. (2010) was aimed to reveal instructional emotions like *enjoyment, anger* and *anxiety* experienced. Other researchers (Becker et al., 2015; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2016; Klassen et al., 2012) have treated the emotions of *enjoyment, anger* and *anxiety* as emotions of teachers and have focused on studies in different cultures.

The emotions examined by Frenzel et al. (2010) as *enjoyment, anger* and *anxiety* are among the dominant emotions experienced by teachers in daily educational activities in the classroom. However, it is stated in the literature that the teachers experience different emotions in the daily education activities in the classroom. In their work titled “Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” Hong et al. (2016) revised some items of the scale developed by Frenzel et al. (2010) and added new items to the scale by measuring the validity of *enjoyment, anger* and *anxiety* in Asian culture (Japan and South Korea) and as a result had a new scale with four dimensions by adding *pride* to this scale. Within the scope of the validity-reliability and revision studies of the scale, it was concluded that the scale applied in Japan (*N*=50) and South Korea (*N*=203) and it was found reliable. As a result of the analysis studies, Hong et al. (2016) obtained a 4-point Likert-type scale consisting of 4 dimensions and 15 items including *anxiety, pride, enjoyment* and *anger*. The aim of the study is to adapt “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” (Hong et al., 2016) to Turkish culture and then, by adding *hope* and *frustration* to the scale in the light of the suggestions in the literature (Frenzel et al., 2009b; Hong et al., 2016), have a new form with six dimensions including *anxiety, pride, enjoyment, anger, hope* and *frustration*.

In this study, “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” was named as “Teachers’ Instructional Emotions Scale” by the researchers. As the reasons for the scale being called a “Teachers’ Instructional Emotions Scale”, in scale items *achievement* is more dominant than *instruction* in translation studies of the scale, scale items are directed towards teaching activities of teachers; the study is not only the adaptation of the existing scale to Turkish culture, but also the revision of it; the *hope* and *frustration* added to the scale are teachers’ instructional emotions like *anxiety, pride, enjoyment* and *anger*; and the opinions of field experts. At the stage of adding a *hope* and *frustration* to the original structure of the scale, communication with the responsible author was made and the necessary permission was taken to add dimension to the scale. In addition, the reasons why *hope* and *frustration* are added to this study and have *anxiety, pride, enjoyment* and *anger* as well as *frustration* are Hong et al. (2016) could not obtain appropri-
ate statistical results in their studies in Asian culture, suggesting frustration to be studied in other cultures, Frenzel et al. (2009b) suggested that frustration could also be analyzed quantitively as well as qualitatively, Hong et al. (2016) stated that hope can be subject to researches as teacher emotions.

In the study, the “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T scale (Hong et al., 2016), which includes four emotions, was added to the 27 items and 6 dimensions named as “Teachers’ Instructional Emotions Scale” by adding hope and frustration. (anxiety/4 items, pride/4 items, enjoyment/4 items, anger/3 items, hope/7 items, frustration/5 items) was used. Teachers’ Instructional Emotions Scale 4-Likert; Strongly disagree (1/1.00-1.74), Disagree (2/1.75-2.49), Agree (3/2.50-3.24), Strongly agree (4/3.25-4.00).

**Adaptation to Turkish Culture, Adding Dimensions to the Scale and Descriptive Analysis Studies**

In the Turkish adaptation studies, first a language adaptation study was conducted. In this context, “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” scale was translated from Turkish into English by the experts who were competent in the original language of the scale. Afterwards, the experts were asked to back translation was conducted, and the scale was translated from Turkish into English and presented to the expert opinion. Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficients and t-test were performed to determine the relationship between the English and Turkish forms of the scale after the study of language adaptation and expert opinions. In line with the studies adding hope and frustration to the scale by the researchers; literature review, creation of item pool, expert opinion on candidate item and scope of validity studies were conducted. Then, the validity and reliability studies of the scale were started. After the dimension addition studies, in order to determine validity and reliability of “Teachers’ Instructional Emotions Scale” factor analysis (EFA and CFA), Cronbach alpha techniques and correlation coefficients were used. For EFA and CFA, which will be used to adapt to Turkish culture, the scale was applied to secondary school teachers working in different provinces, and for EFA SPSS for Windows 22.0 program and for CFA Lisrel 8.72 was used. For descriptive analysis, data obtained secondary school teachers working in Bolu province were analyzed by using Windows 22.0 program. The percentages (%) were found for personal information and the arithmetic mean (\( \bar{X} \)) and standard deviation (SS) values of the scores obtained from the scales were examined in determining the opinions of teachers about their instructional emotions.
Findings

Language Adaptation and Expert Opinions

For the efforts to adapt the Turkish culture and to add hope and frustration to the scale communication was provided by the correspondent author Ji Hong via e-mail and required permission was obtained. The scale was translated into Turkish by 6 English teachers who were competent in the original language of the scale. Then in order to get opinions from the experts, the translated scale was divided into 3 parts as original item, translated item, and suggestions in a form and sent to experts (2). In line with the recommendations of the experts, the scale items were reviewed, and the candidate Turkish form was obtained. After the creation of the candidate Turkish form, the process of determining whether the original scale is linguistic equivalent has been started. Two methods were used to determine the linguistic equivalence of the scale. Back translation method is one of the mentioned methods (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Within the scope of the back-translation method, 5 experts from the Turkish language were asked to translate the scale from Turkish into English, who was competent in the original language of the scale and had never seen the scale before. In the evaluations made, it was observed that there was consistency and consistency between the original form of the scale and the form obtained by the back-translation method and the linguistic equivalent form process was started. In the linguistic equivalent form process, English and Turkish forms were filled by two 27 English language teachers in the central district of Bolu two weeks apart. As a result of the application, it was found that there was a high relation between the English and Turkish forms \((r=.849, p<.01)\). In the light of this result, it can be said that the correlation values are statistically significant, and the scale has linguistic equivalence. In addition, whether there is a significant difference between \(t\)-test analysis and English and Turkish forms of the scale was also examined. As a result of the analysis, there was no significant difference between the English and Turkish forms of the scale \((t=.548, p > .05)\). It can be said that this result confirms the linguistic equivalence findings determined by Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficients \(r\) analysis. Teachers’ Instructional Emotions Scale, whose linguistic equivalence process was completed, was presented for the purpose of expressing opinions to 6 academics in the field of education administration, 4 academics in the field of measurement and evaluation. In line with the feedback from academics, certain statements like “generally, often, sometimes” in the measurement tool were excluded from the items, considering that they might create problems in measuring the views of the participants. In the original structure which included the dimensions of anxiety, pride, enjoyment, anger, after the necessary studies the dimensions of hope and frustration were added and were taken as a draft for factor analysis (EFA and CFA).
Adding Dimension to the Teachers’ Instructional Emotions Scale

The literature shows that teachers experience many emotions while carrying out their education and teaching activities, they often encounter different emotional experiences, and these emotions that teachers have are addressed in various dimensions. When these researches (Frenzel et al., 2009b; Sutton, 2007; Sutton & Harper, 2009; Sutton & Wheatley, 2003; Taxer & Frenzel, 2015; Trigwell, 2009) were examined, they are most frequently seen to experience enjoyment, pride, anger, anxiety and frustration, (Lee et al., 2016). In their research, Frenzel et al. (2010) developed a scale called “Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)” which measured anger, anxiety and enjoyment as teachers’ emotions about teaching activities. Hong et al. (2016) had four-dimensional “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” scale by adding pride to this scale developed by Frenzel et al. (2010). As a result, Hong et al. (2016) suggested that researchers could also investigate hope, which is analyzed in qualitative studies in the literature but neglected in the quantitative studies. It is known that one of the emotions experienced by the teachers is hope while continuing their education and teaching activities in the classroom (Schutz et al., 2006). Furthermore, Frenzel et al. (2009b) suggested that the frustration could be the subject of researches related to the emotions of the teachers. Because the frustration is among the negative emotions that teachers often experience is revealed by the research results (Jiang et al., 2016; Sutton & Wheatley, 2003). For these reasons, to the scale consisted of anxiety, pride, enjoyment and anger (Hong et al., 2016) were added hope and frustration. Then it was tried to get the Teachers’ Instructional Emotions Scale which measure six most experienced emotions (anxiety, pride, enjoyment, anger, hope, frustration) while teaching. In this respect, the relevant literature has been scanned, the item pool has been formed, the candidate items have been submitted to the expert opinion and the scope of validity has been calculated.

Literature review and creation of item pool

In the first phase of adding dimension to the Teachers’ Instructional Emotions Scale, the related literature was examined in detail and the researches in Turkey and abroad was examined. After examining those which could be reached from Turkey and abroad studies, it was started to determine the items that could be used in the dimension of hope and frustration. At the stage of creating the item pool, the candidate items which could be used in the scale related to hope and frustration of teachers have been tried to be determined. In addition, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions (N=14) for teachers who were not included in the study to enrich the pool of candidate scale items was prepared. The semi-structured interview form which was delivered to the teachers was gathered by ensuring that the opinions of each teacher were fully revealed. According to the data obtained from the literature review and the semi-structured interview form, the 18-point pool was prepared including hope (9 items / e.g.; The behaviors of the students during the teaching process gives me...
hope.) and frustration (9 items / e.g.; I’m frustrated at the end of the lesson because the teaching process is not what I expected.) and was presented to the expert opinion. The experts were asked to rate as “appropriate”, “partially appropriate (correction)”, “not appropriate” for draft statements in the pool of material and to indicate their recommendations if any.

**Submission of candidate items to expert opinion and scope of validity**

For the 18 candidate items obtained through literature review and semi structured interview forms, 6 academics in the field of education administration and 4 in the field of measurement and evaluation were asked for their opinions. According to the feedback from the academics, 1 was scored for “appropriate”, 0 for partially “appropriate (correction)” and -1 for “not appropriate”. It has been tried to determine how many academics gave approval to the possible options of each item in the forms returned by them. According to the scope of validity rate developed by Lawshe (1975; cited in Yurdugül, 2005) scope of validity for the items were calculated. As a result of the calculation, the items whose scope validity ratio was below 0.80 were excluded from the scope of the study and a 2 dimensional 12-item trial form including 7 items (hope) and 5 items (frustration) was created. Then the linguistic evaluation of the trial form by the target group and the correction of the incomprehensible items were started. For this purpose, the opinions of the 29-member teachers in the secondary schools outside the sample group were asked about the candidate dimensions of hope and frustration. The application was supported by face-to-face interviews and the participants were asked to indicate the items that were not understood or were difficult to understand. As a result of the feedback received from the participants, it was determined that all items (N=12) including hope (N=7) and frustration (N=5) were understandable.

**Validity and Reliability**

Within the scope of the validity studies of the Teachers’ Instructional Emotions Scale, factor analysis was performed by combining many variables that are related to each other and a multivariate statistical analysis that aimed to discover a few significant new conceptual variables (factors, dimensions). In this context, sample size was determined for factor analysis. The measurement tool was applied to the different sample groups for EFA and CFA. The construct validity of the scale was analyzed by the obtained data. In this respect, CFA, which is a test of previously determined hypothesis about the relationship between variables and the EFA, which is an application to find factors and produce theories based on the relationships between the variables, has been included (Büyüköztürk, 2002). Within the scope of the analysis studies, first sample fit for factor analysis was examined. After having sample fit, factor structure was tried to be determined. In order to determine the factor structure, the eigenvalues of the dimensions and the percentages of explained variance, and the line graph of the scale was examined. Then, for determining factor items, the factor load values were calculated.
and the scale was subjected to CFA. Cronbach alpha internal consistency coefficient and item-total score correlation of the scale was examined in the reliability studies of the measurement tool. In addition, whether internal consistency was obtained through the correlation between dimensions was examined.

**Sample fit for factor analysis**

The suitability of the collected data for factor analysis can be analyzed by the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Coefficient and Bartlett Sphericity Test (Büyüköztürk, 2017; Durmuş, Yurtkoro & Çinko, 2013). The KMO test shows the adequacy of sampling, and the adequacy here refers to relationships, not numbers (Can, 2017). Bartlett’s Sphericity test examines whether there is a correlation between the variables based on partial correlations, and the calculated chi-square statistic is considered as an indicator that the data matrix is appropriate (Büyüköztürk, 2017). In the light of this information, KMO and Bartlett’s Test of Sphericity values of the scale are presented in Table 1.

Table 1

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett’s Test of Sphericity Values of Teachers’ Instructional Emotions Scale

|                     | Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) | $\chi^2$     | df | p    |
|---------------------|--------------------------|--------------|----|------|
| Bartlett’s Test of Sphericity | .874                     | 4196.119     | 351| .000 |

When Table 1 is examined, it can be said that the KMO value of the scale is .874 and this value is above the acceptable level (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2007; Büyüköztürk, 2017; Can, 2017; Durmuş et al., 2013). The result of the Bartlett Sphericity Test was significant ($\chi^2=4196.119; p=.000$) and this result is a proof of the normality of the scores (Büyüköztürk, 2017). Both the KMO value and the Bartlett Sphericity Test data indicate that the scale is suitable for EFA.

**Determination of factor structure**

The main objective in determining the factor structure is to obtain a small number of factors to represent the relationships between the variables at the highest level and there are various criteria related to the number of factors to be obtained in the measurement tool (Kalaycı, 2010; Nakip, 2003; Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2002; cited in Karagöz & Köstereliğlolu, 2008). In this context, Principal Component Analysis was used and in order to determine the number of factors that can reveal the relationship between the items of the scale in accordance with the literature, eigenvalue and variance percentages and line graph criteria were used (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). The eigenvalue and variance percentage information of the scale is presented in Table 2.
Table 2

Eigenvalues and Explained Variance Percentages of the Dimensions of Teachers’ Instructional Emotions Scale

| Factor | Initial Eigenvalues | Explained Variance |
|--------|---------------------|---------------------|
|        | Total | Variance % | Cumulative | Total | Variance % | Cumulative |
| 1      | 7,933 | 29,381     | 29,381      | 4,193 | 15,529     | 15,529     |
| 2      | 3,202 | 11,859     | 41,240      | 2,967 | 10,989     | 26,518     |
| 3      | 1,923 | 7,121      | 48,361      | 2,826 | 10,468     | 36,986     |
| 4      | 1,783 | 6,603      | 54,964      | 2,817 | 10,433     | 47,419     |
| 5      | 1,397 | 5,174      | 60,138      | 2,643 | 9,790      | 57,209     |
| 6      | 1,193 | 4,419      | 64,557      | 1,984 | 7,348      | 64,557     |

Eigenvalue is a coefficient that is considered in calculating the variance explained by the factors and in deciding the number of important factors. In factor analysis, generally factors whose eigenvalues are 1 or bigger than 1 are significant factors (Büyüköztürk, 2017). As a result of the eigenvalue analysis in Table 2, it was found that the Teachers’ Instructional Emotions Scale consisted of six dimensions whose eigenvalues are than 1. Another data to be considered to determine the number of factors is the explained variance. The explained variance refers to the part of the total variance explained by the factor analysis explained by each factor (Altunışık et al., 2007). The first dimension explains 10,589% of the total variance, the second dimension explains 10,989% of the total variance, the third dimension explains 10,468% of the total variance, the fourth dimension explains 10,433% of the total variance, the fifth dimension explains 9,790% of the total variance of and the sixth dimension 7,348% of the total of variance and the total variance in the scale of six dimensions explains 64,557% of total variance. 30% or more of the explained variance in single factor measurement instruments is enough. However, in the measurement tools with more than one factor, the explained variance is expected to be even more (Büyüköztürk, 2017). Because the larger the variance rates, the stronger the factor structure. It is enough if the variance rate is between 40% and 60% in the fields of social sciences (Tavşancıl, 2002). In the light of this information, it can be said that the total variance of the scale having 6 factors is enough (64,557%). Another criterion to be considered to determine the number of factors is the line graph. The line graph is a graph with factors and eigenvalues, indicating the ability of each factor to explain. The number of factors can be decided by looking at the line graph (Altunışık et al., 2007).
Graph 1. Eigenvalue Line Graph of Teachers’ Instructional Emotions Scale

When the change of eigenvalues depending on the components is examined (Graph 1), it is seen that there is a clear decrease in the slope of the line and the breaking point where eigenvalues start to decrease to a more balanced position is 6. The results of the line graph and eigenvalue and variance analysis are observed to overlap, as a result of the studies of determining the number of factors and it can be said that the Teachers’ Instructional Emotions Scale will have six factors.

**Determination of factor items and Cronbach’s alpha internal consistency coefficient**

The number of variables to be included in the factors and the distribution of variables to these factors are determined after determining how many factors are composed of the measurement tool (Nakip, 2003). In this respect, the distribution of the 27 items of the scale, which has a factor number of 6, was examined by using the graph of eigenvalues and variance percentages. To determine items under the factors, factor loads for each item is considered the (Durmuş et al., 2013). Factor load value is a coefficient explaining the relationship of items with factors (Büyüköztürk, 2017) and shows the load of variables in each factor. Factor load values with correlation coefficients indicate the level of the relationship between the variables in the scale and the factors. If any variable has a very strong correlation with any factor, the variable is a member of that factor (Nakip, 2003). The factors with which the scale is strongly correlated and whether the factor load values meet the minimum acceptance level are examined through the matrix of rotated components. However, the basic condition of any measurement to be considered valid is that must be reliable (Karasar, 2006). The accuracy of the judgments to be given according to the measurement results is very closely related to the reliability of the measurement tool in question. Because if the measurement tool does not give any results from an application to another application in a decisive and consistent manner, or if the items in the measurement instrument do not have sufficient sensitivity to measure the quality to be
measured, then it is unlikely that the judgments to be given according to the data obtained from the measurement instrument are accurate (Nartgün, 2001). For this reason, reliability studies were also conducted in the study and Cronbach’s alpha internal consistency coefficient ($\alpha$) of the measurement tool was calculated within the scope of reliability studies. In accordance with this information, as a result of factor analysis, item factor loads values and Cronbach’s alpha internal consistency coefficient calculation results are given in Table 3.

Table 3
*Item Factor Load Values and Cronbach’s Alpha Internal Consistency Coefficients of Teachers’ Instructional Emotions Scale*

| Item Number | Hope $\alpha = .875$ | Enjoyment $\alpha = .896$ | Frustration $\alpha = .795$ | Pride $\alpha = .839$ | Anxiety $\alpha = .801$ | Anger $\alpha = .749$ |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 19          | .807              | .201              | -.073             | .122              | -.067             | -.097             |
| 18          | .773              | .291              | -.042             | .054              | .009              | -.093             |
| 20          | .748              | .046              | -.126             | .141              | -.083             | -.104             |
| 21          | .708              | .083              | -.039             | .340              | -.159             | -.070             |
| 17          | .705              | .231              | -.060             | -.035             | .047              | -.098             |
| 16          | .627              | .229              | -.031             | .081              | -.140             | .082              |
| 22          | .609              | .106              | -.068             | .308              | -.099             | -.126             |
| 9           | .258              | .806              | -.088             | .270              | -.030             | -.073             |
| 11          | .324              | .788              | -.074             | .206              | -.084             | -.129             |
| 10          | .207              | .752              | -.128             | .259              | -.084             | -.101             |
| 12          | .365              | .719              | -.107             | .161              | -.030             | -.134             |
| 25          | -.100             | -.048             | .810              | -.033             | -.004             | .171              |
| 23          | -.045             | -.078             | .734              | .014              | .108              | .044              |
| 24          | .046              | -.098             | .730              | -.063             | .139              | .127              |
| 26          | -.117             | -.048             | .644              | -.172             | .288              | .006              |
| 27          | -.141             | -.050             | .630              | -.068             | .151              | .188              |
| 7           | .163              | .206              | -.100             | .809              | -.066             | -.029             |
| 5           | .087              | .107              | -.063             | .789              | -.019             | -.082             |
| 6           | .221              | .219              | -.091             | .785              | -.100             | -.008             |
| 8           | .262              | .390              | -.024             | .624              | -.059             | .029              |
| 2           | -.087             | -.115             | .154              | -.094             | .855              | .054              |
| 3           | -.073             | -.070             | .160              | -.065             | .770              | .170              |
| 4           | -.067             | .006              | .201              | .009              | .728              | .089              |
| 1           | -.077             | -.012             | .064              | -.060             | .715              | .038              |
| 14          | -.094             | -.115             | .203              | .035              | .118              | .802              |
| 15          | -.203             | .031              | .213              | -.033             | .117              | .766              |
| 13          | -.047             | -.230             | .090              | -.112             | .104              | .711              |
When Table 3 is examined, it can be said that there is no item that loads more than one factor to the factors in the Teachers’ Instructional Emotions Scale and that all items give appropriate statistical results. Then the load values of the items were examined. Some opinions are expressed by the authors about how the item factor load value should be in the literature. Büyüköztürk (2017) stated that the fact that the factor load value was 0.45 and higher would be a good measure for selection, but for a small number of items the factor load value limit could be reduced to 0.30. Hwang and Henry (1990) determined the cut-off point for the factor loadings as 0.45 and stated that the items with the factor load values below 0.45 should be removed from the measuring instrument. In the light of this information, the lower limit of the factor load values of the items was taken as 0.45. When the factor load of the items in the scale are examined (Table 3), the factor load values of all items are higher than 0.45 (between .609 and .855), which means that all items in the measurement instrument have an enough factor load. In addition, it is seen that the necessity of putting at least three items under each factor (Gürbüz & Şahin, 2016) is provided for all factors. As a result of EFA, Teachers’ Instructional Emotions Scale is composed of six dimensions and 27 items including Anxiety (4 items/1, 2, 3, 4th items), Pride (4 items/5, 6, 7, 8th items), Enjoyment (4 items/9, 10, 11, 12th items), Anger (3 items/13, 14, 15th items), Hope (7 items 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22th items) and Frustration (5 items/23, 24, 25, 26, 27th items).

In Table 3, it is seen that Cronbach’s alpha internal consistency coefficient calculations, which is a fit value between items, shows the total reliability of the items under the factor and has a value between 0 and 1, are included (Durmuş et al., 2013). According to Cronbach’s alpha internal consistency analysis of the scale consisting of six dimensions; 1-Anxiety α=.801, 2-Pride α=.839, 3-Enjoyment α=.896, 4-Anger α=.749, 5-Hope α=.875, 6-Frustration α=.795 was calculated. In the calculation of the internal consistency coefficient, the Cronbach’s alpha value of 0.70 and above is considered enough for the reliability of the measurement tool and it is accepted that the measurement tool with such value is reliable (Altunışık et al., 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş et al., 2013; Liu, 2003; Şençan, 2005). In the light of this information in the literature, it is possible to say that all dimensions of the Teachers’ Instructional Emotions Scale have reliable values. After calculating the Cronbach’s alpha internal consistency coefficient, the item-total score correlation calculation, which was used in reliability studies and was shown to be one of the main reliability types, was started to be calculated.

**Item-total correlations**

The item-total correlation explains the relationship between the scores obtained from the items in the measurement tool and the total score. That item-total correlation is high and positive means that items in the measurement instrument exemplify similar behaviors and that internal consistency is high (Büyüköztürk, 2017). The item-total correlations for the items in the measurement tool would be enough to be 0.30 and above and it was stated that these items were good
items (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002). In this respect, the corrected item total correlation was calculated, and the results are presented in Table 4.

Table 4
Corrected Item-Total Correlation of Teachers’ Instructional Emotions Scale

| Item Number and Its Dimensions | Corrected Item-Total Correlation | Item Number and Its Dimensions | Corrected Item-Total Correlation |
|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| 1-Anxiety                       | .520                             | 15-Anger                        | .592                             |
| 2-Anxiety                       | .755                             | 16-Hope                         | .566                             |
| 3-Anxiety                       | .643                             | 17-Hope                         | .615                             |
| 4-Anxiety                       | .568                             | 18-Hope                         | .732                             |
| 5-Pride                         | .623                             | 19-Hope                         | .773                             |
| 6-Pride                         | .722                             | 20-Hope                         | .650                             |
| 7-Pride                         | .715                             | 21-Hope                         | .679                             |
| 8-Pride                         | .634                             | 22-Hope                         | .582                             |
| 9-Enjoyment                     | .787                             | 23-Frustration                 | .551                             |
| 10-Enjoyment                    | .724                             | 24-Frustration                 | .582                             |
| 11-Enjoyment                    | .813                             | 25-Frustration                 | .659                             |
| 12-Enjoyment                    | .756                             | 26-Frustration                 | .558                             |
| 13-Anger                        | .502                             | 27-Frustration                 | .529                             |
| 14-Anger                        | .642                             |                                 |                                  |

When Table 4 is examined, it is seen that the items in the scale vary between .502 and .813. Considering Büyüköztürk (2017) and Tavşancıl (2002) stated that 0.30 and above is an acceptable value for the item total correlation, values of all 27 items in the Teachers’ Instructional Emotions Scale are above the desired level and it can be said that they are good items.

Inter-dimensional correlation

The results of Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient to determine the relationships between the dimensions of the Teachers’ Instructional Emotions Scale are presented in Table 5.
Table 5
Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient Results for Determining the Relationships Between the Dimensions of Teachers’ Instructional Emotions Scale

| Dimensions       | Anxiety  | Pride | Enjoyment     | Anger   | Hope   | Frustration |
|------------------|----------|-------|---------------|---------|--------|-------------|
| 1.Angryity       | 1.00     |       |               |         |        |             |
| 2.Pride          | r -1.93**| 1.00  |               |         |        |             |
| 3.Enjoyment      | r -1.92**| .554**| 1.00          |         |        |             |
| 4.Emotion        | r .295**| -1.66**| -3.09**       | 1.00    |        |             |
| 5.Hope           | r -2.25**| .456**| .581**        | -2.94**| 1.00   |             |
| 6.Frustration    | r .383**| -2.20**| -2.67**       | .396**  | -2.37**| 1.00        |

**p<0.01

As a result of Pearson Moment Multiplication Correlation Coefficient analysis (Table 5), it was found that there were significant relationships between the dimensions of the scale and the correlation values between the dimensions were between \( r = -.166 \) and \( r = .581 \). These correlation values indicate that the factors (dimensions) determined by EFA constitute a separate structure.

**Confirmatory factor analysis**

As a result of EFA, CFA was applied to the Teachers’ Instructional Emotions Scale, which had twenty-seven items under six factors. Because, in order to compare the intercultural structures, CFA should be preferred. These structures are formed based on a certain theoretical basis and the validity of the models between the factor number of the measurement tool and the relationship between these factors is confirmed (Watkins, 1989; cited in Karakuş, Yıldırım & Büyüköztürk, 2016). CFA is also a test method used to test construct validity and seeks compliance with observable factors and actual data. Many fit indexes can be examined in CFA, which is a necessary application to test the theoretical structures (Büyüköztürk, 2017; Çolkłąk et al., 2012; Şimşek, 2007). When the CFA results of the Teachers’ Instructional Emotions Scale were examined (Figure 1), the chi-square (\( \chi^2 \)) goodness fit value was found to be \( \chi^2 = 739.65, sd = 309, p = 0.00 \). When these values are rated (\( \chi^2/sd \)), the result is 2.39. The fact that this result has a value less than 3 allows the chi-square fit to be interpreted as perfect (Çolkłąk et al., 2012). In the study fit values were found as follows: Goodness of Fit Statistic (GFI)=0.88; Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)=0.85; Comparative Fit Index (CFI)=0.97; Normed Fit Index (NFI)=0.95; Non-Normed Fit Index (NNFI)=0.97; Incremental Fit Index (IFI)=0.97; Relative Fit Index (RFI)=0.95. According to Sumer (2000), the acceptable fit value for GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, IFI and RFI fit indices is 0.90; the perfect fit is accepted as 0.95 and above. However, some authors (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla & McDonald, 1988) state that it is also acceptable when the GFI value is 0.85 and the AGFI value is more than 0.80 (Büyüköztürk, Akgün, Kah-
In the light of this information, the GFI (0.88) and AGFI (0.85) goodness of fit values of the scale are enough; CFI (0.97), NFI (0.95), NNFI (0.97), IFI (0.97) and RFI (0.95) values of goodness of fit are perfect. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) was found to be 0.059 (Figure 1). The RMSEA value is acceptable if the value is 0.08 or less, and it is considered as a perfect fit when it is 0.05 or less (Şimşek, 2007). According to the Çokluk et al. (2012), RMSEA being less than 0.08 may be interpreted as good fit. In the light of this information, it can be said that the RMSEA value of the scale (0.059) is good. Root Mean Square Residual (RMR) value of the scale was found to be 0.024. The RMR value of less than 0.10 is accepted as a criterion for the compatibility of the model with actual data (Andersen & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh et al., 1988; cited in Deryakulu & Büyüköztürk, 2005). Accordingly, it can be said that the scale is compatible with the actual data with RMR value of 0.024. Another value that is a fit index is the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Browne and Cudeck (1993) stated that SRMR values below 0.05 were perfect, and it was acceptable to have a value between 0.05 and 0.08. The SRMR value of the scale was found to be 0.048 and this result can be expressed as perfect according to the classification by Browne and Cudeck (1993). In addition, when Figure 1 is examined, the coefficients of correlation ($r^2$), which are the square of the correlation coefficients of the teachers in the Teachers’ Instructional Emotions Scale are estimated to be between 0.61 and 0.85 for Anxiety; 0.70 to 0.82 for Pride; 0.77 to 0.89 for Enjoyment; $r$ 0.65 to 0.79 for Anger; 0.60 to 0.85 for Hope; Frustration ranged from 0.67 to 0.78 and error variances of the items were observed. In the end, all these fit index values obtained with the CFA clearly show that the model belonging to the Teachers’ Instructional Emotions Scale has a good fit and consistency.

**Figure 1.** Confirmatory Factor Analysis Result of Teachers’ Instructional Emotions Scale
When we examine Figure 1, EFA including 6 factors and 27 items were tested with CFA and as a result, this structure of the scale was confirmed.

**Data Analysis**

After a final structure was established by using linguistic equivalence, dimension insertion, validity and reliability studies, Teachers’ Instructional Emotions Scale was applied to 732 teachers working in 66 secondary schools in Bolu and descriptive analysis of the research was performed with the data obtained. For descriptive analysis, data was analyzed by using SPSS for Windows 22.0 program and in determining the opinions of teachers about instructional emotions, arithmetic mean (\( \bar{X} \)) and standard deviation (SD) values of the scores obtained from the scale were examined. The total score of the scale was not calculated because the dimensions of Anxiety, Anger and Frustration of Teachers’ Instructional Emotions Scale were negative emotions and Pride, Enjoyment and Hope dimensions were positive emotions. Before the analysis of the obtained data, the reliability of the data to be used in the research was tested. In this respect, Cronbach’s alpha internal consistency coefficients of Teachers’ Instructional Emotions Scale were calculated. According to Cronbach’s alpha internal consistency coefficient analysis of the scale consisting of six dimensions the results are: 1.dimension (anxiety) \( \alpha = .789 \), 2.dimension (pride) \( \alpha = .852 \), 3.dimension (enjoyment) \( \alpha = .892 \), 4.dimension (anger) \( \alpha = .739 \), 5.dimension (hope) \( \alpha = .893 \), 6.dimension (frustration) \( \alpha = .835 \). In the light of the information in the literature (Altunışık et al., 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş et al., 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005) it is possible to say that all dimensions of the Teachers’ Instructional Emotions Scale have reliable values.

**Descriptive Analysis of the Level of Teachers’ Instructional Emotions**

According to the opinions of the teachers working in the secondary schools, the arithmetic means and standard deviation values of the scores taken by the teachers from the instructional emotions are presented in Table 6.

**Table 6**

| Dimensions     | N  | \( \bar{X} \) | SS  |
|----------------|----|---------------|-----|
| 1.Anxiety      | 732| 1.64          | 0.56|
| 2.Pride        | 732| 3.14          | 0.56|
| 3.Enjoyment    | 732| 3.41          | 0.58|
| 4.Anger        | 732| 1.93          | 0.61|
| 5.Hope         | 732| 3.30          | 0.49|
| 6.Frustration  | 732| 1.88          | 0.57|
When the Table 6 is examined, the teachers’ opinions on instructional emotions are as follows: “I strongly disagree” (\(\bar{X} = 1.64\)) in the dimension of Anxiety, “I agree” in the dimension of Pride (\(\bar{X} = 3.14\)), “I strongly agree” in the dimension of Enjoyment (\(\bar{X} = 3.41\)), “I disagree” in the dimension of Anger (\(\bar{X} = 1.93\)), “I strongly agree” in the dimension of Hope (\(\bar{X} = 3.30\)), “I disagree” in the dimension of Frustration (\(\bar{X} = 1.88\)). Among the dimensions of Pride, Enjoyment and Hope that are positive expressions related to instructional emotions, Enjoyment has the highest arithmetic mean with \(\bar{X} = 3.41\). Among the negative expressions related to instructional emotions, the highest arithmetic mean among Anxiety, Anger and Frustration is observed with Anger with a mean of \(\bar{X} = 1.93\). In addition, Pride, Emotion and Hope, which are expressed as positive emotions in instructional emotions of teachers, have a much higher arithmetic mean than the emotions of Anxiety, Anger and Frustration, which are negative emotions. When the standard deviation values of the teachers’ opinions are examined in terms of the six dimensions of the scale, it is seen that the views are homogeneous, and it can be said that the teachers think in a similar way in the direction of homogeneity.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The aim of this study was to adapt the scale developed by Hong et al. (2016) to the Turkish culture in order to measure the emotions experienced by teachers during their instructional activities, then to revise the scale by adding hope and frustration to the scale, and to reveal the opinions of the teachers about their instructional emotions through descriptive analysis. In this respect, expert opinions were applied for language adaptation of the scale and linguistic equivalence was calculated; academics who are experts in the fields of measurement and evaluation and in the field of education administration were consulted to add dimension to the scale. EFA and CFA were conducted to test the construct validity; Cronbach alpha internal consistency coefficient and item-total score correlation was calculated for reliability, inter-dimensional correlation was examined for internal consistency; descriptive analysis was conducted in order to reveal the opinions of teachers about their instructional emotions.

In the Turkish adaptation studies, first a language adaptation study was conducted. Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient revealed a high level of correlation between Turkish and English forms and this result was confirmed by \(t\)-test. After the linguistic equivalence was provided, the scale was presented to the opinion of the academics and then, in the direction of the recommendations in the literature (Frenzel et al., 2009b; Hong et al., 2016), the process of adding hope and frustration to the scale was started. The reason why the emotions of hope and frustration are the subject of this study is that Hong et al. (2016) could not achieve appropriate statistical results in their study in Asian culture, and suggested that the emotion of frustration as one of teachers’ emotions should be the subject of research in other cultures, Frenzel et al. (2009b) stated that frustration can be analyzed quantitively as well as qualitatively and
that Hong et al. (2016) emphasize that hope also can be investigated as teacher emotions. In this context, the relevant literature was searched, the item pool was created, the candidate items were submitted to the expert opinion and the scope of validity was calculated. After these stages, the validity and reliability analysis of the scale, which took its final form, began. In order to examine the construct validity of the scale, EFA was firstly performed. According to the results of EFA, a new structure with six factors and twenty-seven items was obtained. Then, CFA was conducted to determine whether this result was determined by EFA. The CFA results clearly show that the model belonging to the scale has consistency with the goodness of fit. The reliability analysis of the scale, which has a construct validity, was also examined. In this context, Cronbach’s alpha internal consistency coefficient and item-total correlation analyzes revealed the reliability of the scale. In addition, significant relationships between the dimensions showed that internal consistency of the scale was ensured. As a result of all the analyzes, it was revealed that the Teachers’ Instructional Emotions Scale was a valid and reliable measurement tool that could be used to measure teachers’ emotions. It is thought that this measurement tool will enable teachers to measure their emotions for instructional activities in a multidimensional and wide range and contribute to the education administrators and educational policy practitioners in the studies to be done in relation to teachers.

After statistical studies, descriptive analysis of the Teachers’ Instructional Emotions Scale was made. As a result of the descriptive analysis was performed by means of data obtained from 732 teachers working in 66 secondary schools in Bolu province, and teachers’ opinions on instructional emotions were found as follows: “I strongly disagree” for Anxiety, “I agree” for Pride, “I strongly agree” for Enjoyment, “I disagree” for Anger, “I strongly agree” for Hope, “I disagree” for Frustration for each dimension.

It can be said that teachers’ opinions on instructional emotions are “I strongly disagree” in the dimension of Anxiety, which is a desirable outcome for teachers. Because the emotion of anxiety caused by the combination of cognitive and affective components (Frenzel, 2014) causes the internal motivation of the employees to decrease (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Anxiety is one of the most common emotions of self-efficacy studies (Sutton & Wheatley, 2003). Teachers with low levels of anxiety are expected to have high levels of self-efficacy, and teachers having high levels of self-efficacy is of great importance for effective and productive education and teaching activities. The low level of teachers’ anxiety is also desirable for students. Because when teachers never experience anxiety or experience it very low level, they establish a strong bond with their students (Hagenauer et al., 2015). This shows that the low level of anxiety experienced by teachers can strengthen the relations with the students. Various studies (Frenzel et al., 2009b; Keller et al., 2014a) present findings that support the low level of anxiety experienced by teachers. In these researches, it was found that the anxiety level experienced by the teachers was lower than anger, which is also a negative emotion experienced by teachers.
One of the emotions experienced regularly by teachers is the pride (Keller et al., 2014b). It can be said that the opinions of teachers about their instructional emotions is “I agree” in the dimension of Pride and it is a desired result for both teachers and students. Because pride is one of the individual’s psychological motives (Tarhan, 2014) and is related to success motivation (Spitek et al., 1992; cited in Lewis, 2008). It is expected that in today’s competitive world, the individuals who have high success motivation will make significant contributions to the organizations they are affiliated with, and teachers who have high motivation when they are evaluated in terms of educational organizations, provide an effective and productive education environment in and outside the classroom, will contribute to the climate of the educational institution they are affiliated with. Various studies (Carson, 2006; Keller et al., 2014b) present findings that support the high level of pride emotion experienced by teachers and reveal that pride is in the dominant positive emotions.

The classes where educational and teaching activities are carried out are emotional places (Pekrun, 2014) and one of the positive emotions that teachers feel intensely in these places is enjoyment (Frenzel et al., 2009b). It can be said that the opinions of teachers about instructional emotions are at the level of “I strongly agree” in the dimension of Enjoyment and this is a desirable outcome for all the stakeholders of education, especially for students and teachers. Because enjoyment has positive and meaningful relationship with class motivation and class discipline (Becker et al., 2015), ability to promote students’ learning pleasure in the classroom (Pekrun, 2014) and the power to influence the quality of teaching (Witcher et al., 2001; cited in Frenzel et al., 2009b). In addition, high level of enjoyment can be expressed as an indicator of the strong link between teachers and students (Hagenauer et al., 2015). Various studies (Becker et al., 2015; Carson, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Frenzel et al., 2016; Frenzel & Goetz, 2007; Keller et al., 2014b; Klassen et al., 2012; Sutton & Wheatley, 2003) provide the findings that support the high level of enjoyment that teachers experience.

It is a desirable result that teachers’ opinions on teaching emotions are at “I disagree” level in Anger dimension. Because negative student behaviors, which can be expressed as destructive, negatively affect teachers’ emotional experiences in education and teaching environments (Emmer & Stough, 2001), reducing their intrinsic motivations (Pekrun et al., 2002), and prevents the achievement of instructional administrative objectives. In addition, the intense anger experienced by the teachers causes the weakening of the connection with the students (Hagenauer et al., 2015). For these reasons, it is noteworthy that, although it is desirable that teachers have low levels of anger in the study, anger has a higher arithmetic mean than anxiety and frustration, which are considered as negative emotions, and this is quite striking. Literature (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2009b; Keller et al., 2014a; Keller et al., 2014b; Prosen et al., 2014; Shapiro, 2010; Sutton, 2007; Sutton & Wheatley, 2003) show the result about anger and support that anger is more dominant than other negative emotions.
Hope defined as “positive developments expected from the future” (Staats, 1987; cited in Özer & Tezer, 2008) is shown among the emotions experienced by teachers. It is a desirable result that teachers’ opinions about their instructional emotions is “I strongly agree” in the dimension of Hope and it is the second highest mean after Enjoyment. Because it is known that positive emotions are of great importance in the development of ideas and behaviors of individuals (Smith et al., 2012) and hope, which is among positive emotions, is expected to contribute to the development of teachers’ ideas and behaviors, which are among the indispensable elements of educational institutions. Hope is expressed as a cognitive-motivational concept and is frequently found especially in the field of positive psychology. Hope that emerges as an important variable supporting positive outcomes is frequently mentioned with the concept of subjective well-being and has a significant relationship with subjective well-being (Şahin, Aydın, Sarı, Kaya & Pala, 2012). In addition, hope is shown as one of the most important pre-conditions of motivation (Kapusuzoğlu, 2004), which is of great importance for organizations to benefit from human resources effectively (Tarhan, 2014).

One of the emotions often experienced by teachers is frustration which is seen as negative emotions (Burić et al., 2017) and occurs when there is no desired expectation (Levering, 2000). It can be said that it is a desirable result that teachers’ views on instructional emotions are at the level of “I disagree” in the dimension of Frustration. Because negative emotions experienced by teachers affect their important decisions such as quitting their jobs (Frenzel et al., 2009a) and frustration is among these negative emotions that increase teachers’ intention to quit their jobs (Friedman, 1993; cited in Carson, 2006). Another important factor that is related to the emotion of frustration after teachers’ intention to quit can be said to be job burnout, which is defined as the power of individuals to realize that they have lost their power and become aware of their tiredness by not achieving what they desire (Ersoy, Yıldırım & Edirne, 2001; cited in Cemaloğlu & Erdemoğlu Şahin, 2007). Frustration experienced by the teachers who are directly related to the elements that are very important for the professional life of teachers such as the intention to quit or job burnout should be carefully monitored by all the stakeholders of the education and the necessary measures should be taken by all the stakeholders of the education to ensure that the teachers do not experience this emotion.

It has been concluded that the pride, enjoyment and hope, which are considered as positive instructional emotions of teachers, are experienced more intensely than anxiety, anger and frustration. In various studies (Becker et al., 2015; Frenzel et al., 2009b; Keller et al., 2014b; Klassen et al., 2012; Prosen et al., 2014), teachers experience positive emotions more intensively than negative emotions when they perform their instructional activities. Because the teaching profession does not provide much economic benefits in essence, but the pleasure of the work done, proud of the output and ultimately, looking to the future with hope. Anxiety, anger and frustration, which are negative emotions, are emotions that can be experienced in daily life by teachers like every individual. It can be stated
that a teacher who loves his profession should pay attention not to reflect his / her emotions to the education-education environment while preparing for the teaching process and performing his profession.

Conducting the study only in Bolu province is the limitation of research and research recommendations are given below.

**Recommendations for Practitioners;**

*i-*) Factors causing teachers to experience negative emotions such as anxiety, anger and frustration should be identified, and all stakeholders of the education system should be provided with the necessary efforts to take effective measures against these factors which cause negative emotions.

*ii-*) The factors that cause teachers to experience positive emotions such as pride, enjoyment and hope in high levels should be determined by the administrators of the educational institutions and these factors should be strongly supported.

*iii-*) Teachers should be given training on emotion regulation and emotion management methods.

**Recommendations to researchers;**

*i-*) Teachers’ Instructional Emotions Scale includes six emotions: anxiety, pride, enjoyment, anger, hope and frustration and investigators may also examine other emotions such as sadness, happiness, fear outside these emotions.

*ii-*) Teachers’ instructional emotions can be analyzed with different individual, organizational and managerial issues and concepts such as organizational climate, organizational culture, organizational commitment, organizational citizenship, organizational virtuousness, organizational trust, organizational change, classroom management, job satisfaction, job performance, motivation, communication, leadership, self-efficacy, attitude, job burnout, emotional labor etc.

*iii-*) Teachers’ instructional emotions were examined quantitatively in this research and researchers can examine these emotions through qualitative or mixed methods.
Duygular, gerek özelle gerekse iş yaşamında bireyin davranışlarına yön vermekte, bireyin aldığı kararları etkilemektedir. Duyguların bu önemi son yıllarda giderek artmaktadır. Duygular, bugün artık baskı altına alınması gereken yıkıcı bir unsur olarak değil aksine örgütsel verimliliğe katkı sunan ve çalışanların ortaya koydukları performansı artırmada önemli bir etken olarak ele alınmaktadır. Dünyada, duyguların önemsenmesi ve ilgi görmektedir. Duygular, sınıftaki tüm eğitim-öğretim sürecinin kalitesini, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sınıfta ortaya küstüğün yaratıcı etkiliği için öğretim ve öğrenmenin hayati ve ayrılmaz parçasıdır. Duyguların bu önemi son yıllarda giderek artmaktadır. Duygular, bugün artık baskı altına alınması gereken yıkıcı bir unsur olarak değil aksine örgütsel verimliliğe katkı sunan ve çalışanların ortaya koydukları performansı artırmada önemli bir etken olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple geçmişten bugüne değişimle dolu olan eğitimde duygular daha dikkat çekici haline gelmişmiddir. Dünyada, duyguların önemsenmesi ve ilgi görmektedir. Duygular, sınıftaki tüm eğitim-öğretim sürecinin kalitesini, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sınıf ortamını etkilediği için öğretim ve öğrenmenin hayati ve ayrılmaz parçasıdır. Duyguların bu önemi son yıllarda giderek artmaktadır. Duygular, bugün artık baskı altına alınması gereken yıkıcı bir unsur olarak değil aksine örgütsel verimliliğe katkı sunan ve çalışanların ortaya koydukları performansı artırmada önemli bir etken olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple geçmişten bugüne değişimle dolu olan eğitimde duygular daha dikkat çekici haline gelmişmiddir.
tim kalitesiyle, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğuna dair önemli bulgular sağlanmaktadır (Šarić, 2015). Bu öneme rağmen öğretmen duygularıyla ilgili araştırmalar yavaş yavaş ortaya çıkmaya birlikte öğretmenlerin kendi duygular durumlarını değerlendirdikleri çalışmaların genel olarak azıhı diikkat çekmektedir (Burić, Slišković ve Macuka, 2017; Frenzel ve diğerleri, 2016). Öğretmen duygularına açıkça odaklanan mevcut literatür sınırlı olup, var olan literatürde de daha çok görüşmeyeye dayalı nitel yaklaşımlar kullanulan çalışmalar egemendir. Söz konusu bu çalışmalar (Becker, Goetz, Morger ve Ranellucci, 2014; Cross ve Hong, 2012; Darby, 2008; Jones ve Youngs, 2012; Zembylas, Charalambous ve Charalambous, 2014) tipik olarak öğretmenlerin duygularını mesleklereyle ilgili olarak nasıl hissettiklerine ilişkin geniş çerçeve sorularını kullanılan çalışmalar egemendir. Bu araştırmaların elde edilen sonuçlar da genellikle kişisel duygular açısı üzerinden değerlendirilmektedir (Frenzel, 2014). Oysaki sadece kişisel duygularının ne olduğu değil aynı zamanda bu duyguların iş yaşamına dolaylı olarak okula, öğretmenin kullandığı yöntemlere ve yaptığı öğretim faaliyetlerine yansımasını da önem arz etmektedir.

Duygusal bir çaba olan öğretim, sevinçten öfkeye dek değişebilen birtakım duygusal deneyimleri içermektedir (Hargreaves, 1998). Çünkü öğretmenler, her gün çeşitli duygusal durumlara karşı karşıya kalmakta olup söz konusu bu duygusal durumların bazıları öğretmenler tarafından uygun görüldüğü ve özgürce ifade edildiği halde bazıları ise öğretmenler tarafından uygunsayılmamaktadır (Taxer ve Frenzel, 2015). İlgili literatür (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Sutton, 2007; Sutton ve Harper, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003; Taxer ve Frenzel, 2015; Trigwell, 2009) öğretmenlerin sınıf ortamında birçok duygusal deneyim yaşadıklarını ve farklı duygusal durumlara karşı karşıya kaldıklarını gostermektedir. Aynı literatür ayrıca araştırmacıların öğretmen duygularını çeşitli boyutlarda ele aldıklarını belirtmekle birlikte öğretmenlerin en sık yaşadıkları duyguların haz alma, gurur, öfke, kaygı ve hayal kırıklığı duyguları olduklarını ortaya koymaktadır (Lee, Pekrun, Taxer, Schulz, Vogl ve Xie, 2016). Öğretmenlerin duygusal durumlarını ele alarak duygularını derinlemesine değerlendirmeleri (Hong ve diğerleri, 2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında olduğu gibi hakim olup, hayal kırıklığı duygusunun daha çok nitel çalışmaların altında yer alan duygusunun nicel olarak araştırılabilmesi önerisinde bulunmuştur. Ayrıca hayal kırıklığı duygusunun bir diğer nitel duygusu olarak nitelikli duyguların öğretimdeki ön plana çıkmaktadır (Hong ve diğerleri, 2016) (Lee, Pekrun, Taxer, Schulz, Vogl ve Xie, 2016). Öğretmenlerin duygusal durumlarını derinlemesine değerlendirmeleri (Hong ve diğerleri, 2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında olduğu gibi hakim olup, hayal kırıklığı duygusunun daha çok nitel olarak araştırılabilmesi önerisinde bulunmuştur. Ayrıca hayal kırıklığı duygusunun bir diğer nitel duygusu olarak nitelikli duyguların öğretimdeki ön plana çıkmaktadır (Hong ve diğerleri, 2016) (Lee, Pekrun, Taxer, Schulz, Vogl ve Xie, 2016). Öğretmenlerin duygusal durumlarını ele alarak duygularını derinlemesine değerlendirmeleri (Hong ve diğerleri, 2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında olduğu gibi hakim olup, hayal kırıklığı duygusunun daha çok nitel olarak araştırılabilmesi önerisinde bulunmuştur. Ayrıca hayal kırıklığı duygusunun bir diğer nitel duygusu olarak nitelikli duyguların öğretimdeki ön plana geçtiği görülmektedir.
diğerleri, 2014; Jones ve Youngs, 2012) yöntemleri şeklindedir. Öğretmenlerin farklı duyguları ile ilgili nitel araştırmaların yoğunluğuuna karşın nicel ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmaların ve dolayısıyla nicel verilerin büyük oranda az olduğu görülmektedir (Buriç ve diğerleri, 2017; Frenzel ve diğerleri, 2016; Hong ve diğerleri, 2016). Nicel araştırmaların azlıgının yanı sıra ulaşılabilenin kaynaklar Türkiye’de “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları” başlıklı herhangi bir araştırma rastlanılmamakla birlikte öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetini yerine getirirken yaşadıkları duygusal deneyimlere yönelik olarak yapılan çok az araştırma olduğu (Aksu ve Yüksek-Şahin, 1999; Argon, 2015; Develi, 2006; Öztürk ve Özan, 2015; Şengül ve Demirel, 2016; Taşgın, Tekin ve Altnok, 2007; Temel, 2015; Temel, Akpınar, Birol, Nas ve Akpınar, 2015) ve söz konusu bu araştırmaların da kısıtlı sayıdaki duygusal durumlar ele alınmadığını belirtmektedir. Duygu arayüzleri ile ilgili nicel araştırmaların sayısının az olması durumunda duyguların doğal yapısını da oldukça etkileyebilir. Duyguların nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azlığındaki nicel ölçme araçlarının azğı...
dan ortaya çıkan var olma yolları; Gerrig ve Zimbardo (2013), fizyolojik uyarımaya, bilişsel süreçleri, hisleri, yüz ve duruş şekli gibi gözle görülebilir ifadeleri, mühim görülen bir duruma cevap olarak gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedeni ve zihni değişimlerin karmaşık bir şekli; Frijda (1988) ise eylem durumlarını harekete geçiriren durumsal anlamlı özel deneyimler (akt. Meyer ve Turner, 2006) şeklinde tanımlamıştır.

Duygular, sadece kişisel bir başka ifadeyle özel eğilimler ya da psikolojik nitelikler meselesi olarak değil aynı zamanda birinin yaptığı işin nasıl organize edildiği ve yürütülüğü yoluya inşa edilen deneyimler olarak da ele alınabilmektedir (Zembylas, 2003). Bireyin sahip olduğu söz konusu duygularda “temel bir küme” içinde toplanan bazı araştırmacılar ise bu duygulardan “temel” olarak degerlendirmeyi ve nihayetinde onları bir “küme” içinde toplamanın anlamlı olmayacağını belirtmişlerdir. Söz konusu bu tartışmalarda yer alan araştırmacılardan biri de modern felsefenin kurucusu olarak bilinen René Descartes’tir. Evrensel duyguların var olduğunu ifade eden Descartes merak, sevgi, nefret, özlem, olumsuz ve ünlü olmak üzere altı “basit ve ilkel” duyununun olup olmadığını ifade etmiş ve diğer bütün duyguların bahsi geçen duyguların da bir türü olup da bir süreç olarak ön sürmüştür. Descartes’in öne sürdüğü bu altı temel duyununun yanı sıra bazı araştırmacılar ise öfke, korku, üzüntü, mutluluk, içgörenme ve şaşkınlığın sahip olduğu temel duygular olduğunu iddia etmişlerdir. Hume, Hobbes ve Spinoza gibi diğer felsefeciler de Descartes’i destekle birlikteli duyguyu kategorilerinden bahsetmiş çıkmaktadır. Bu da tartışmaların ve düşüncelerin bireyin sahip olduğu temel duyguların varlığını iddia etmişlerdir. Bireyin sahip olduğu duyguların temel bir küme içerisinde olup olmadığını bir araştırmacılar ise belirtmişlerdir. Ancak bu süreçlerin birlikte olup duyguların varlığını kantılamayınca, hala modern araçtırıcılar bu düşünceyi sürdürmektedirler (Robbins ve Judge, 2012). Duyguların sınıflandırılmalarını bir başka yolda duyguların olumlu veya olumsuz olmalarına göre iki ana kategoride ayırmaktır (Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Çünkü m重建 duyguların olumulu duyguların yaşamasına sebep olduğu bazı olumlu duygularının ise kişinin olumlu duyguların yaşamamasını kantılamayınca, hala modern araçtırıcılar bu düşünceyi sürdürmektedirler. Ortaya çıkan ilgili birçok bakış açısının belirtildiği duygular, bireyler tarafından farklı şekillerde deneyimlenmiş olup, bireyler olumuz duyguları, bașarısızlıklarında da ya hedeflerine ye- rine getirememdeki problemlerde yaşarken, olumlu duyguları ise kendileri için önemli bir hedef ya da bașkentlere ulaştırıkları zaman yaşarlarlar (Oatley ve Jenkins, 1996; akt. Prosen ve diğerleri, 2014). Olumlu duygular, bireylerin eylem ve düşüncenin yelpazesini genişletirken bireyin olumuz duygularını siler ve psikolojik dayanıklılığının da geliştirir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Olumlu duyguların yanı sıra duygularla ilgili bir başka sınıflandırma da olup ve olumuz duyguların düzenlenmesini sağlannı, olumlu duyguların önemine hıyan bir durum boyutu iken olumuz duygularını ise endişe, stres, sinirlikenin meydana gelen belirleyici duyguların temel bir küme içeri-
sinden toplanıp toplanılmayacağı, olumu veya olumsuz olarak sınıflandırılan sınıflandırılmayacağı tartışmalarının yanında duyguların nötr olup olmadığı da çeşitli tartışmalara konu olmaktadır. Ben-Ze’ev'e (2000; akt. Robbins ve Judge, 2012) göre duygular nötr olamaz. Çünkü nötr olmak aynı zamanda duygusuz olmak da demektir. Bahsedildiği üzere araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınan ve nihayetinde birçok farklı tartışma konu olan duygular bireyler için önemli işlevlere sahip olduğu gibi örgütler için de oldukça önemlidir.

**Örgütlerde Duygular**

İnsanların davranışlarına etki eden en önemli unsurlardan biri de duygulardır. Duygular, çalışanların örgütteki davranışlarına etki etmeleri bakımından büyük bir öneme sahiptir. Ancak tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde örgütlerde duyu kavramına mesafeli yaklaşıldığı, örgütlerin duyu kavramından genellikle uzak durduğu ve nihayetinde yakın zamana kadar örgüt kuramlarının duygulara pek fazla önem vermediğini görülmektedir (Akgün, Keskin ve Byrne, 2009; Fineman, 1993; Türkay, Ünal ve Taşar, 2011). Duyguların subjektif, müphem, tanımı güç olarak nitelendirilmesi ve mantıktan bütünüyle bağımsız olarak değerlendirilmesi yirmiyeceki dönemdeki ilgi ve araştırmaların duygulara potansiyel etkilerini göstermemesi ve örgüt kuramlarının duygulara pek fazla önem vermediğini görülmektedir (Damasio, 2000; akt. Sakız, 2014). Duyguların uzun süre zarfında örgütleri yaklaştırmaya yönelttiği düşünülmektedir. Ancak, daha sonrağa viyılan toplumda örgütlerin duygular üzerindeki etkisi daha da artmıştır ve duyguların örgüt için önemli bir rol oynaması düşünülmektedir (Akgün ve diğerleri, 2009). Özellikle geleneksel bakış açısı duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarının önune geçişi, duyguların örgüt kuramlarını
üretken, kendine yeten, başarılı, toplumsal yaşama uyumlu, duyarlı ve sonucu mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçlayan önemli kurumlardır (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Bu bilgiler işığında duyguların eğitim kurumları bağlamında ele alınmasıının yararlı olacağı söylenebilir.

**Eğitim Kurumlarında Duygular ve Öğretmen Duyguları**

Duygular, zorlu çalışma koşullarını barındıran eğitim kurumlarında büyük önem arz etmesine rağmen eğitim politikası uygulayıcının ve eğitim araştırmacının çoğu eğitim kurumlarında duygulara hiç çok az önem vermiş ya da duyguları hiç dikkate almayan durumlar da vardır (Hargreaves, 2000). Bunun yanı sıra, eğitim kurumlarında duyguların dikkate alınması eğitim politikalarının iyi bir eğitim sağlanması eğitim ve öğretim faaliyetlerini için büyük önem arz ederken, öğretmenlerin sahip oldukları duyguların eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerce de dikkate alınmadığı görülmektedir (Argon, 2015). Oysaki öğretmenlerin deneyimledikleri duygular, üzerinde titizlikle durulması gereken duygulardır. Çünkü öğretmen duyguları bir eğitim-öğretim faaliyeti ve okul gelişimi için büyük önem arz etmektedir (Kelchtermans, 2005). Eğitim kurumlarına hayati önem taşıyan öğretmenlerin duygularını göz ardı etmek, eğitim kurumlarına olumsuz bir etki yapar ve eğitim kurumlarının görev yapan öğretmenlerin duygularını bilincini ve dikkate almak önemlidir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri duygular uzun süre olumlu duygular ve olumsuz duygular şeklinde iki temel ve genel çerçeve altında incelenmiştir. Ancak birçok araştırmacı duyguların olumlu ve olumsuz olarak genel bir şekilde boyutlandırmasına dair duyguların oluşumunu doğru bir şekilde açıklamak için yeterli olmadığı ifade etmiştir (Lazarus, 1991; akt. Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun ve Hensley, 2014b). Günümüzde artık öğretmenlerin eğitim ortamlarda deneyimledikleri duygular, olumlu-olumsuz olarak sınırlı bir şekilde ele alınmakta ziyade hak alma duygusu (Becker ve diğerleri, 2014; Becker, Keller, Goetz, Pekrun ve Taxer, 2015; Burić ve diğerleri, 2017; Frenzel, 2014; Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun ve Sutton, 2009a; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2010; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Hagenauer, Hascher ve Volet, 2015; Hong ve diğerleri, 2016; Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen, Perry ve Frenzel, 2012; Lee ve diğerleri, 2016; Shapiro, 2010); gurur duygusu (Burić ve diğerleri, 2017; Darby, 2008; Frenzel, 2014; Hong ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014b; Shapiro, 2010); hayal kırıklığı duygusu (Jiang, Vuras, Volet ve Wang, 2016; Lee ve diğerleri, 2016; Levering, 2000; Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003); üzüntü duygusu (Argon, 2015; Şengül ve Demirel, 2016); sevgi duygusu (Burić ve diğerleri, 2017); korku duygusu (Steigenberger, 2015); tükenebilirlik duygusu (Burić ve diğerleri, 2017; Chang, 2009); kaygı duygusu (Becker ve diğerleri, 2014; Develi, 2006; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2010; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Hagenauer ve diğerleri, 2015; Hong ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014a; Klassen ve diğerleri, 2012; Lee ve diğerleri, 2016; Steigenberger, 2015;
Bireyin deneyimlediği duygular, onun örgütsel davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Söz konusu bu değerlendirme eğitim kurumları bağlamında ele alındığında duyguların öğretmenlerin öğretmen davranışlarının önemini ve öğretmen duygularının sınıf yaşamındaki potansiyel etkilerini ortaya koymaktadır (Fried ve diğerleri, 2015).

Öğretmenlerin duyguları da öğrenci duygularını büyük ölçüde etkilemektedir. Etkileşim içerisinde olan bireyler aynı duyguyu hissedebildikleri gibi birbirlerinin duyguları duylururlarından da etkilenilmektedirler. Öğretmenlerin duyguları eğitim davranışlarının niteliğini, öğretim etkililiğini ve kalitesini, okul iklimini, öğrencinin öğrenimleri, davranışları, sınıf etkinliklerine katılmaları gibi birçok unsuru büyük ölçüde etkileyebilir (Pekrun, 2014). Öğretmenlerin duygularının üzerinde pozitif etkileri olabilir, negatif etkileri de olabilir. Öğretmenlerin duyguları öğrencilerin duygularını derin etkilere sahip olabilir (Rodrigo-Ruiz, 2016). Bununla birlikte literatür (Darby, 2008; Fullan, 1993, 1999; Hargreaves ve Fullan, 1998; Little, 1996)

Sutton, 2007; Taşgen ve diğerleri, 2007); heyecan duygusu (Shapiro, 2010); sevinç duygusu (Prosen ve diğerleri, 2014); umut duygusu (Schutz ve diğerleri, 2006; Steigenberger, 2015); umutsuzluk duygusu (Burić ve diğerleri, 2017); öfke duygusu (Argon, 2015; Becker ve diğerleri, 2014; Becker ve diğerleri, 2015; Burić ve diğerleri, 2017; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2010; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel ve Goetz, 2007; Hagenauer ve diğerleri, 2015; Hong ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Lee ve diğerleri, 2016; Özyurt ve Özan, 2015; Prosen ve diğerleri, 2014; Steigenberger, 2015; Sutton, 2007; Şengül ve Demirel, 2016; Temel, 2015; Temel ve diğerleri, 2015; Shapiro, 2010); yalnızlık duygusu (Shapiro, 2010) gibi farklı başlıklar altında ele alınmaktadır ve birçok araştırmaya konu olmaktadır. Söz konusu bu öğretmen duygularının öğrenci ve öğretmen davranışları da dahil olmak üzere öğretim süreçlerine aynanın bir şekilde bağlantılı olduğu görülmektedir (Frenzel, 2014). Öğretmen duyguları ile sınıf yaşamının çeşitli yönleri arasındaki ilişki bazı araştırmacılar tarafından (Beauchamp ve Thomas, 2009; Kelchtermans, Ballet ve Piot, 2009; Meyer ve Turner, 2002; Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011; Yan, Evans ve Harvey, 2011) incelenmiştir. Söz konusu bu araştırma maldardan elde edilen bulguların öğretmen duygularının önemini ve öğretmen duygularının sınıf yaşamındaki potansiyel etkilerini ortaya koymaktadır (Fried ve diğerleri, 2015).
büyük ölçekli eğitimsel değişim olarak ifade edilebilecek olan okul reformu ile duygular arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaktadır (Cowie, 2011). Öğrencilerin öğrenmesini desteklemeye yardımcı olan, içerisinde sayısız olanağı barındıran ve eşsiz eğitim ortamları olarak nitelendirilen sınıflarda (Meyer ve Turner, 2006) duygular sadece öğrencilerin geçirilmediği öğrenme faaliyetlerinin bir parçası olarak kalmaz. Duygular, aynı zamanda öğretmenler tarafından öğretim faaliyetleri sırasında da hissedilir (Trigwell, 2012). Çünkü öğretmenlerce geçirilmediği öğretim faaliyetleri duygusal bir uygulamadır (Hargreaves, 2000). Söz konusu bu duygusal uygulama esnasında öğretmenlerin deneyimleri duygusal durumları, öğretim duyu durumları olarak ifade edilmekte olup eğitim ile ilgili birçok unsur için büyük bir öneme sahiptir.

**Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları**

Duygunun öğretim ile iç içe geçtiği, öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu araştırmacılarca yaygın olarak kabul edilmektedir (Hargreaves, 2001). Bu kabulün yanı sıra eğitim kurumlarında öğretim faaliyetleri öğretmenlerce yerine getirildiğinden dolayı öğretmenlerin duygusal durumlarının da eğitim kurumları için büyük önem arz ettiği de ifade edilmektedir. Ancak bu büyük öneme ve öğretmenlerin günlük deneyimlerinin özünde duyguların yatmasına (Cross ve Hong, 2009) rağmen öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin öğretme uygulamalarında nasıl bir ilişki içinde olduğuna yönelik az bilginin mevcut olduğu, öğretmen duygularının ilgili yapılan çalışmaların da oldukça yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir. Söz konusu bu durumun ortaya çıkma olasılığı duyguların çok uzun bir süre mantıksız bulunması ve çocukça nitelendirilmesini neden olduğu söylenebilir. Bahsi geçen bu olumsuz bakış açısının neticesinde öğretmenlerin duygusal durumları ciddi deneyesel düşünsel deger bulunmayarak göz ardı edilmiştir. Oysa duygular, öğretmenlerin eğitim faaliyeti içerisinde etkiini göstermektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Öğretmenler, her iş günü birçok bireyle etkileşim halinde olup duygularını eğitim kurumunun hemen hemen her ortamında ve her zaman diliminde kullanmaktadır (Hargreaves, 2000). Öğretmenlerin kişisel amaçları, geçmiş deneyimleri, beklentiler gibi unsurlar sınıf içerisinde yaşadıkları bu duyguların türü üzerinde etkili olmaktadır (Sutton, 2007). Bu nedenle de öğretmenler sınıf içerisinde geçirilen faaliyetlerin nitelğini bağlamak ve farklı duygulara sahip olabilmeplayedirler. Söz konusu bu durum, sınıf içerisindeki duygusal deneyimlerin bir birey içinde ya da bağimsız bir çevrede ortaya çıkmadığını aksine duygusal deneyimlerin büyük bir sosyal ve tarihsel bağlama dayalı olarak farklı duygulara sahip olabilmeplayedirler. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme süreçleri, bu süreçlerde ortaya koydukları davranışlar, elde ettikleri başarılar, ortaya çıkan disiplin sorunları gibi unsurlar da öğretmenlerin sınıf içerisindeki duygusal deneyimlerini etkilemektedir (Prosen ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte öğretmen faaliyeti sırasında olumlu ve olumsuz duygusal deneyimler, ög-
retmenlerin öğretimle ilgili davranış eğilimlerini de belirlemektedir (Frenzel ve diğerleri, 2009b).

Bireyler ve gruplarda duygusal durumlar çeşitli farklılıklar gösterebilmekte olup (Smith, Hoeckema, Fredrickson ve Loftus, 2012) bireyler ve gruplar arasindaki duygusal durumların birbirlerini etkilediğinden de bahsedilebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları ilişkilerde öğretmenlerin duygudurumlarının büyük etkisinin olduğu söylenebilir. Birçok araştırma (Golby, 1996; Hargreaves, 1994, 1998, 2000; Intrator, 2006; Nias, 1989) söz konusu bu iliskinin varlığını göstermektedir (Frenzel, 2014). Meyer ve Turner (2006), öğretmen duygularının öğrenci duygularıyla ayrılmaz bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmekte olup Becker ve diğerleri (2014) ile Frenzel ve diğerleri (2009a) de araştırmalarında Meyer ve Turner’in (2006) ifadelerini destekler nitelikte bulgular elde etmişlerdir. Becker ve diğerleri (2014), öğretmenlerin deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duyguları ile öğrencilerin deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duyguları arasında önemli ölçüde bir iliskinin olduğu tespit ederken öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iliski, öğrencilerin haz alma duygularını inceleyen Frenzel ve diğerleri (2009a) de benzer bir şekilde öğretmen duyguları ile öğrencici duyguları arasındaki iliskiyi ortaya koymuştur. Bu konuda duygusal iliskilerin neticesi olarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki duygudurumlarının öğrencilerin başarısını artırdığı veya düşürebildiği söylenebilir. Becker ve diğerleri (2014), Emmer, 1994; Eysenck ve Calvo, 1992; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Kimura, 2010; Kunter ve diğerleri, 2008; Morris, Denham, Bassett ve Curby, 2013; Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2011; Saunders, 2013; Skinner ve Belmont, 1993; Sutton ve Wheatley, 2003; Trigwell, 2012; Turner ve diğerleri, 2002; akt. Rodrigo-Ruiz, 2016) de öğretmenlerin yaşadıkları duyguların öğrencilere duyguların duygularını, duygusal yetkinliklerini, motivasyonlarını, akademik performanslarını, sosyal davranışlarını ve sınıf disiplinini etkilediğine yönelik ampirik bulguları literatür taramasıyla (Becker ve diğerleri, 2014; Beilock, Gunderson, Ramirez ve Levine, 2010; Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy ve Salovey, 2013; Emmer, 1994; Eysenck ve Calvo, 1992; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Kimura, 2010; Kunter ve diğerleri, 2008; Morris, Denham, Bassett ve Curby, 2013; Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2011; Saunders, 2013; Skinner ve Belmont, 1993; Sutton ve Wheatley, 2003; Trigwell, 2012; Turner ve diğerleri, 2002; akt. Rodrigo-Ruiz, 2016) elde etmiştir. Bu konuda bu bulgular öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf içerisinde yaşadıkları duygudurumlarının nitelikli bir sınıf ortamının meydana getirilmesinde büyük önem sahibi olduğunu göstermektedir.

Duygu araştırmalarında, duyguların olumlu ve olumsuz diye iki faktörle ölçülmelerinden ziyade duyguların haz alma duygusu, kaygı duygusu, öfke duygusu gibi daha belirgin, farklı ve çok faktörlü olarak incelenmesi Yuvarlak olduğu ve sağlıklı sonuçlar verdiği bulgularla saptanmıştır (Frenzel ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014b). Çünkü sınıf içerisinde eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenlerle sürdürülürken öğretmenler aynı zamanda öfke ve kaygı gibi duygusal durumları deneyimleyebilir, hatta aynı sınıf ortamında çeşitli hedeflerin gerçekleşmesi için çaba sarf edilirken umut, gurur ve hassa gibi duygular da ortaya
çıkabilir (Schutz ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları duygudurumlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin olumu ve olumsuz diye sınırlanılamayacak şekilde farklı duygudurumlarını deneyimledikleri tespit edilmiştir. Keller ve diğerleri (2014a), öğretmenlerin sınıfta en sık hazırma duygusunu, daha sonra sırasıyla öfke ve kaygı duygularını yaşadıkları ortaya koymuşlardır. Hong ve diğerleri (2016), öğretmenlerin farklı düzeylerde de olsa sınıf ortamında hazırma, öfke, kaygı, gurur duygularını deneyimlediklerini ve umut duygusunun da öğretmenlerin duygudurumu araştırmalarına konu olabileceğini ifade etmiştir. Emmer (1994); Godar (1990); Hargreaves (1998); Oplatka ve Eizenberg (2007); Sutton ve Wheatley (2003); Zembylas (2005) araştırmalarında öğretmenlerin sıkça yaşadıkları olumsuz duyguların kaynağı, öfke ve hayal kırlılığı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Jiang ve diğerleri, 2016). Keller ve diğerleri (2014b), hazırma ve öfke duygularının öğretmenlerin duygusal deneyimleri içerisinde en sık kullanılan pozitif ve negatif duygular olduklarını bulgularla göstermişlerdir. Frenzel ve diğerleri (2009b) hayal kırlılığı duygusu nun öğretmenlerin duygudurumu araştırmalarında ele alınabileceği belirtilmiştir. Sutton ve Wheatley (2003) ise öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf ortamında kaygı, hayal kırlılığı ve öfke gibi olumsuz duyguları yaşadıklarını açıklamışlardır. Söz konusu bu araştırmaların sonucunda Frenzel ve diğerleri (2016) ile Keller ve diğerlerinin (2014b) araştırmalarıyla benzer sonuçlara ulaşmış olup bu yazarlar duyguların olumu ve olumsuz diye ayrılmış başlıklarda incelenmesinden ziyade duyguların daha geniş kapsamlı olarak ele alınmasını ve bulgularla göstermiştırler. Araştırmada, bahsi geçen bu sebepler doğrultusunda ilgili literatür incelenerek öğretmenlerin öğretim duygudurumları olarak kaygı, gurur, hazırma, öfke, umut ve hayal kırlılığı duyguları ele alınmıştır.

Araştırmacının Amacı
Bu araştırmayla “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” (Hong ve diğerleri, 2016) ölçeğinin eğitim çalışanları bağlamında geçerlilik-güvenirlik çalışmaları yapılırken Türk kültürüğine uyaranları, dört boyuta sahip olan bu ölçege umut duygusu ile hayal kırlılığı duygusu boylarını eklenerek ölçeğin altı boyut olarak revize edilmiş ve öğretmenlerin öğretim duygudurumunun etkileri geliştirilen ve öğretmenlerin öğretim duygudurumların belirlenmesi hem de eğitim kurumları için önemli bulguların elde edilmesi arzu edilmektedir.

Yöntem
Araştırmacının Çalışma Grupları
Bu araştırma, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin açılış-faktör analizi (AFA) ile güvenirlilik analizleri birinci çalışma grubundan,
doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ikinci çalışma grubundan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile nihai şeklini alan ölçeğin betimsel analizi ise üçüncü çalışma grubundan sağlanan veri seti üzerinden yürütülmüştür.

** Araştırmaının birinci çalışma grubu**

Ölçeğin AFA ve güvenirlik analizleri için deneme uygulaması Batman ilinde yapılmıştır. 15 ortaokulda görevli olan 410 öğretmene Nisan-Mayıs 2017 tarihlerinde ölçek dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan ve istatistikî anlamda kullanılabilecek duruma olan 318 ölçek ile AFA ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

** Araştırmaın ikinci çalışma grubu**

Ölçeğin DFA için deneme uygulaması, Haziran 2017 tarihinde yapılmıştır. Dönem sonu seminer çalışmalarına Bolu ilinde katılan Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan öğretmenlerle Balıkesir ili Gönen ilçesinde görevli olan öğretmenlere DFA için ölçek dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan ve istatistikî anlamda kullanılabilecek duruma olan 405 ölçek ile DFA yapılmıştır.

** Araştırmaın üçüncü çalışma grubu**

AFA, DFA ve güvenirlik analizleri aracılığıyla nihai şeklini alan ölçeğin betimsel analizi için uygulaması, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ve tüm ilçelerinde bulunan 66 resmi ortaokulda görev yapan 1099 öğretmen ile yapılmıştır. Geri dönüş sağlayan ve istatistikî anlamda kullanılabilecek duruma olan 732 ölçek analize tabi tutulmuştur. Bu sayının da araştırmanın üçüncü çalışma grubunun %66,60’ını oluşturdugu görülmektedir. Araştırmaın betimsel analizine dâhil olan öğretmenlerin %59’unun kadın; %41’inin erkek; %90,3’unun lisans; %9,7’unin lisansüstü eğitim sahibi; %16,3’unun Türkçe; %15,2’unun Matematik; %12,3’unun Fen Bilgisi; %8,9’unun Sosyal Bilgiler; %14,6’unun İngilizce; %7,9’unun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %4’unun Görsel Sanatlar, %5,1’unin Teknoloji ve Tasarım; %3,7’inin Müzik, %3’unun Bilşim Teknolojileri; %5,7’inin Beden Eğitimi, %3,8’inin Özel Eğitim branşlarında; %24,8’inin 1-5 yıl; %30,5’inin 6-10 yıl; %22,4’unun 11-15 yıl; %15,3’unun 16-20 yıl; %7’sinin 21 ve üstü yıl mesleki kademe sahibi; %32,7’sinin 21-30; %51’inin 31-40; %13,3’unun 41-50; %3’unun 51 ve üstü yaş aralıklarında; %77’sinin evli; %23’unun bekâr; %60,9’unun il merkezinde; %25,4’unun ilçe merkezlerinde; %13,7’sinin ise köylerde görev yapıkları görülmektedir.

** Veri Toplama Aracı**

Frenzel ve diğerleri (2010) öğretmenlerin duygularını ele alan mevcut ölçe ma araçlarının azlığı göz önüne alarak haz alma, öfke ve kaygı olmak üzere üç duyguyu içeren “Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)” ölçüsünü geliştirmişlerdir. Duygusal emek, duygusal zekâ, duygusal yönetim yeteneği gibi duygularla ilgili çeşitli ölçme araçları olmasının yanı sıra Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen söz konusu bu ölçek, öğretmenlerin sınıftaki öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak yasadıkları haz alma, öfke ve kaygı
duygularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Diğer araştırmacılar da (Becker ve diğerleri, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2016; Klassen ve diğerleri, 2012) haz alma, öfke ve kaygı duygularını öğretmenlerin duygudurumları olarak ele alıp farklı kültürlerdeki çalışmalarla konu etmişlerdir.

Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından haz alma, öfke ve kaygı duygularının smıftaki günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları basın duygular arasında yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin smıftaki günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinde başka duyguları da farklı yolluğu yalanizca literatürde ifade edilmektedir. Hong ve diğerleri (2016) “Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” isimli çalışmalarıyla hem Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin bazı maddelerini revize etmek ve ölçüge yeni maddeler eklemek süreciyle haz alma, öfke ve kaygı duygularının Asya kültüründe (Japonya ve Güney Kore’de) geçerliğini test etmiş hem de bu ölçüge gurur-duygusu boyutunu ekleyerek ölçüge dört duyguyu ölçen yeni bir yapıya kavuşturmuştur. Ölçeğin geçerlilik-güvenirlik ve revize çalışmaları kapsamında ölçü Japonya (N=150) ile Güney Kore’de (N=203) ayrı ayrı uygulanmış ölçüge güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz çalışmaları sonucunda Hong ve diğerleri (2016) kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu ve öfke duygusu olmak üzere 4 boyut ve 15 maddeden oluşan 4’lü Likert tipi bir ölçek elde etmişlerdir. Araştırılarda, söz konusu bu duygudurumları içeren “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçüğini (Hong ve diğerleri, 2016) hem Türk kültüründe uygulamak hem de söz konusu bu ölçüge literatürdeki öneriler (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hong ve diğerleri, 2016) doğrultusunda umut ve hayal kırıklığı duygularını da ekleyerek ölçüge kayıgy duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu, umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu olmak üzere altı boyuta sahip olan yeni bir yapıya kavuşturmak amaçlanmıştır.

“Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçüği araştırmacılar tarafından “Öğretmenlerin Öğretim Duygudurumları Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin “Öğretmenlerin Öğretim Duygudurumları Ölçeği” olarak adlandırılması gereklidir, yapılan çeviri işleminde ölçüğün maddelerinde başarı kavramının ön plana çıkması; ölçüğün maddelerinin öğretmen faaliyetlerine yönelik olması; çalışmanın sadece var olan ölçüngen Türk kültüründe uygulanması olarak değil ölçüngen revize edilmesi çalışmasi da olması; ölçügen eklenen umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının da kaygı, gurur, haz alma ve öfke duygusu boyutları gibi öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik duygularını ölçen ifadelerden oluşması; alan uzmanlarının görüşleri şeklinde sralanabilmektedir. Ölçeğin orijinal yapısına umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının eklenmesi aşamasında da sorumlu yazarla iletişim sağlanmış ve ölçüge boyut ekleyip eklemekleri için gerekli izin alınmıştır. Ayrıca Hong ve diğerlerinin (2016) Asya kültüründeki çalışmalarında uygun istatistik sonuçları alamayıp hayal kırıklığı duygusunun başka kültürlerde çalışılması için öneride bulunmaları, Frenzel ve diğerlerinin (2009b) hayal kırıklığı duygusunun nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalarında da incelenebileceği
belirtmeleri, Hong ve diğerlerinin (2016) umut duygusunun da öğretmen duyguları olarak araştırmalara konu olabileceğini vurgulamaları kaygı, gurur, haz alma ve öfke duygularının yanı sıra umut ve hayal kırıklığı duygularının bu çalışmaya konu olması gereklisini oluşturmaktadır.

Araştırmada,ört duyu durumu içeren “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölcğine (Hong ve diğerleri, 2016) araştırmacılar tarafından umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutları da eklenerek “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” şeklinde isimlendirilen 27 madde ve 6 boyuta (kayıg duygusu/4 madde, gurur duygusu/4 madde, hayal kırıklığı duygusu/5 madde) sahip olan bir ölçek kullanılmıştır. 4'ü Likert olarak oluşturulan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği; “Kesinlikle katılmıyorum (1/1.00-1.74), Katılmıyorum (2/1.75-2.49), Katılıyorum (3/2.50-3.24), Kesinlikle katılıyorum (4/3.25-4.00)” şeklinde bir puanlamaya sahiptir.

Türk Kültürüne Uyarlama, Ölçeğe Boyut Ekleme ve Betimsel Analiz Çalışmaları

Türk kültürünü uyarlama çalışmalarında öncelikle dil uyarlaması çalışması yapılmıştır. Bu kapsamında “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeği, ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan uzmanlar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzman görüşleri alınarak geri çeviri yönteminde geçilmiş ve ölçek Türkçece çevrilerek tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Dil uyarlaması ve uzman görüşlerinin alınması çalışmalarından sonra ise ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katayısı analizi ve t-testi yapılmıştır. Ölçeğe araştırmacılar tarafından umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarını ekleme çalışmaları doğrultusunda; literatür taraması, madde havuzuın oluşturulması, aday maddelere uzman görüş alınması ve kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Ardından ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Boyut eklemesi çalışmaları sonrası “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” olarak isimlendirilen ölçeğin istatistiksel anlamda geçerlik ve güvenilirliğini saptamak için faktör analizlerinden (AFA ve DFA), Cronbach’s alpha tekniklerinden ve katsayısının katsayılardan yararlanmıştır. Türk kültüründe uyarlamada kullanlacak olan AFA ve DFA için ölçek farklı ilerde görev yapan ortaokul öğretmenlerine uygulanmış olup AFA için SPSS for Windows 22.0, DFA için ise Lisrel 8.72 programları kullanılmıştır. Bu programda göre yapan ortaokul öğretmenlerinde elde edilen veriler de temsilen analiz için SPSS for Windows 22.0 programından yararlanarak çözümlenmişdir. Kişisel bilgiler için yüzde değerleri (%) bulunmuş olup öğretmenlerin öğretim duyguturumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalaması (X) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir.
Dil Uyarlaması ve Uzman Görüşleri

Türk kültürüne uyarama ve umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu bo-
yutlarının ölçeğe eklenmesi çalışmaları için sorumlu yazar Ji Hong ile elektronik
posta aracılığıyla iletişim sağlanmış ve gerekli izin alınmıştır. Ölçek, ölçünün or-
jinal dilinde yetkin olan 6 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe çevrilmiştir.
Daha sonra uzmanlardan görüş almak amacıyla Türkçe çevrilmiş olan ölçünün orijinal
madde, çevrilmiş madde, yapılacak öneri şeklinde uzmanlara (2) dağıtılmıştır. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda ölçüm maddeleri gözden geçirilmiş ve aday Türkçe form elde edilmiştir. Aday
Türkçe form oluşturulduktan sonra özgün ölçekte dilsel anlaşmalar olup
olmadığını belirleme işlemine geçilmiştir. Ölçünün dilsel eşdeğerliğini tespit
etmek maksadıyla iki yönteme ikiye bölünmiştir. Geri çeviri yöntemi bahsi ge-
çen bu yöntemlerden birincisidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karade-
niz ve Demirel, 2011). Geri çeviri yöntemi kapsamında ölçünün orijinal dilinde
yetkin olacak 5 uzmandan ölçü gegünü Türkçe çevrilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ölçünün orijinal yapısı ile geri çeviri yöntemiyle elde edilen yapı arasında uyum ve tutarlılık olduğu gö-
rülmuş ve dilsel eşdeğer form işlemede kullanılmıştır. Dilsel eşdeğer form işlemede,
İngilizce ve Türkçe formları tam olarak Türkçe çevrilmiş ve aday Türkçe form elde edilmiştir. Uygulama neticesinde İngilizce
ve Türkçe formların arasında yüksek bir ilişkinin \(r = .849, p < .01 \) olduğu tespit
edilmiştir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda korelasyon değerleri istatistik-
sel açından önemli bir ilişki bulunduğundan dolayı ölçünün dilsel eşdeğerlik taşıdığı ifade
dilebilmiştir. Ayrıca t-testi analizi ile ölçünün İngilizce ve Türkçe formları
arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda öl-
çünün İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına \(t = .548, p > .05 \). Bu sonucun Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katayışı \(r \) analizi ile tespit edilen dilsel eşdeğerlik bulgusunu doğruladığı söyleyebilir. Dilsel eşde-
ğerlik işlemi tamamlanan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği, eği-
tim yönetimi alanında 6, ölçme ve değerlendirme alanında 4 akademisyene görüş
belirtmeleri amacıyla sunulmuştur. Akademisyenlerden gelen dönüştü doğrul-
susunda ölçüm aracındaki bazı maddelerde yer alan “sık sık, genellikle, bazen”
ifadeleri katılımcıların görüşlerini ölçmede problem yaratabileceğini düşünülerek
söz konusu maddelerden çıkarılmıştır. Orijinal yapısında kaygı duygusu, gurur
duyusu, kaz alma duygusu, öfke duygusu, öfke duygusu boyutlarını içeren ölçük, gerekli çalış-
malardan sonra umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutları da eklenerek
faktör analizleri (AFA ve DFA) için taslak şeklini almıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğine Boyut Ekleme Çalışmaları

Literatür öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yinele getirirken
pek çok duyg duurumunu deneyimlediklerini, öğretmenlerin farklı duygusal
deneyimlerle sık sık karşılaştıklarını ve öğretmenlerin sahip olduklarını bu duy-

Ümit Dilekçi & Şenay Sezgin Nartgün
gu durumlarını araştırmacıların çeşitli boyutlarla ele aldıklarını göstermektedir. Söz konusu bu araştırmalar (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Sutton, 2007; Sutton ve Harper, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003; Taxer ve Frenzel, 2015; Trigwell, 2009) incelendikinde öğretmenlerin en çok olarak deneyimledikleri duyguların hassa alma, gurur, öfke, kaygı ve hayal kırıklığı duyguları olduğu söylenebilmektedir (Lee ve diğerleri, 2016). Frenzel ve diğerleri (2010) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili duyu durumları olarak öfke duygusu, kaygı duygusu ve hassa alma duygusunu ele alıp bu üç duyu durumunu olan “Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)” isimli bir ölçekte geliştirilmişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında geliştirdikleri bu ölçüde gurur duygusunu da ekleyerek dört boyutlu “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçüğünü elde etmişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) bu araştırmaların sonunda araştırmacılar literatürde daha çok nitel çalışmalarda yer bulan ancak nicel çalışmalarda ise ihmal edilen umut duygusunun da nicel olarak araştırılabileceğini öne sürmüşlerdir. Zira sınıf içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdüren öğretmenlerin deneyimledikleri duyu durumlarından birinin de umut duygusu olduğu bilinmektedir (Schutz ve diğerleri, 2006). Ayrıca Frenzel ve diğerleri (2009b) de hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin duyu durumlarıyla ilgili olan araştırmalar konu olabileceği ifade ederken araştırmacılıklar hayal kırıklığı duygusunun araştırılabileceğini öne sürenlerdir. Çünkü hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin sıkça deneyimledikleri olumsuz duygular arasında yer aldığı araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur (Jiang ve diğerleri, 2016; Sutton ve Wheatley, 2003). Bu sebeplerle kaygı, gurur, hassa alma ve öfke duygularını içeren ölçüde (Hong ve diğerleri, 2016) umut ve hayal kırıklığı duyguları da eklemek için öğretmenlerin öğretim faaliyetlerileri yerine getirilen deneyimledikleri altı duyu durumunu (hayal, gurur, hassa alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları) ölçen öğretmenlerin “Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” nin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili literatür tarihsel, madde havuzu oluşturulmuş, aday maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

Ilgili literatürün tarihsel ve madde havuzunun oluşturulması

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’ne boyut ekleme çalışmalarının ilk aşamasında ilgili literatür Shapiro ve diğerleri (2016) ve yurt dışında araştırmacılar incelenmiştir. Yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelenmiştir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların incelendikten sonra umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarında kullanılabilecek maddelerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında, öğretmenlerin umut ve hayal kırıklığı duygusunun ilgili ölçekte kullanılabileceğini aday maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca aday ölçek maddeleri havuzu zenginleştirmek için araştırmadaki katılımcılar dışında kalan öğretmenlerle yönelik (N=14) açık uçlu sorularдан meydana gelen yarış yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerin ulaştırılan yarış yapılandırılmış görüşme formu her öğretmenin görüşünü tam anlamıyla ortaya koyması sağlanarak toplanmıştır. Literatür tara-
ması ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda umut duygusu (9 madde / Örneğin; Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar) ve hayal kırıklığı duygusu (9 madde / Örneğin; Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.) boyutları ile ilgili 18 madde yapıcı havuz oluşturabilecek şekilde bir dikkate değerlemeye ve varsa önerilerini belirtmelerini istemişler.

Aday maddelerin uzman görüşüne sunulması ve kapsam geçerliği

Literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilen aday 18 maddeye yönelik eğitim yönetimi alanında 6, ölçme ve değerleme alanında 4 akademisyen görüş istenmiştir. Akademisyenlerden alınan değerlere göre “uygun” için 1, “kismen uygun (düzeltme)” için 0 ve “uygun değil” için -1 verilerek puanlanmıştır. Akademisyenlerden dönen formlara her maddeyi olası seçeneklerine kaça akademisyen tarafından onay verildiği sıralanmıştır. Hesaplamada, “uygun” için 1, “kismen uygun (düzeltme)” için 0 ve “uygun değil” için -1 verilerek puanlanmıştır. Dökülükler, varsa anlaşılan maddelerin dönen formlarda her maddeyi olası seçeneklerine kaç madde nigde en sonuna kadar verilmiştir. Bunun için örneklem grubunun dışında kale ortaokullarında görevli 29 kişilik öğretmen grubundan aday boyutlar olan umut ve hayal kırıklığı duyguları ile ilgili görüş istenmiştir. Uygulama, yüz yüze yapılan görüşmeler ile desteklenmiş olup katılımcılardan bilhassa hiç anlaşılan veya anlaşılamıyor duyguları belirtmeleri istenilmiştir. Katılımcılardan gelen değerlere neticesinde umut duygusu (N=7) ve hayal kırıklığı duygusu (N=5) boyutlarına ait maddelerin tümünün (N=12) anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğini’nin geçerlik çalışmaları kapsamında, birbirile bağlı olarak çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlaşılan az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi hedefleyen ve çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanan faktör analizi yapılmıştır. Bu çerçevede faktör analizleri için örneklem büyüküğünü belirlenmiştir. Belirlenen farklı örneklem gruplarına AFA ve DFA için ölçme aracı uygulanmıştır. Elde edilen verilerle ölçünün neşeli geçerliği analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, değişkenler arasındaki ilişkilere hareketli faktör bılmaya, teori üretmeye yönelik bir uygulama olan AFAya ve değişkenler arasında ilişkiye dair daha önemlili tespit eden bir hipotezin sınıması olan DFAya yer verilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Analiz çalışmalarını kapsamında öncelikle faktör analizi için örnek-
lem uygunluğuna bakılmıştır. Örneklem uygunluğu doğrulanılan ölçek için faktör yapısının belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Faktör yapısını belirlemek amacıyla boyutların özdeğerleri ile açıkladıkları varyans yüzdelereine bakılmış ve ölçeğin çizgi grafiği incelenmiştir. Daha sonra ise faktör maddelerinin belirlenmesi kapsamında faktör yükü değerleri hesaplanan ölçek, DFA'ya tabi tutulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarda ise ölçeğin Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Ayrıca boyutlar arası korelasyon aracılığıyla iç tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığını bakılmıştır.

**Faktör analizi için örneklem uygunluğu**

Toplanan verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu örnekleme yeterliği değerleri olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile incelendiğimizdir (Büyüköztürk, 2017; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013). KMO testi, örneklem yeterliğini göstermekte olup buradaki yeterlik sayı olarak değerlendirilir, ilişkiler anlamında (Can, 2017). Bartlett Küresellik testi ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde incelemekte ve hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunu göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu bilgiler ışığında, ölçegenin KMO ve Bartlett’s Test of Sphericity değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
**Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Test of Sphericity Değeri**

| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) | .874 |
|--------------------------|------|
| Bartlett’s Test of Sphericity | \( \chi^2 = 4196.119 \) |
|                          | df 351 |
|                          | p .000 |

Tablo 1 incelendiğinde ölçegenin KMO değerinin .874 olarak bulunduğunu ve bu değerin kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007; Büyüköztürk, 2017; Can, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013). Bartlett Küresellik Testi’nin sonucu da anlamlı çıkmış olup \( \chi^2 = 4196.119; p = .000 \) söz konusu bu sonuç da puanların normallığının bir karşıtı olarak görülmesi (Büyüköztürk, 2017). Hem KMO değeri hem de Bartlett Küresellik Testi verileri ölçegenin AFA için uygun düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

**Faktör yapısının belirlenmesi**

Faktör yapısının belirlenmesindeki temel hedef, değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek seviyede temsil edebilecek az sayıda faktör elde etmek olup ölçeğin erken dönemde elde edilecek faktör sayısı ile ilgili çeşitli kriterler söz konusudur (Kalaycı, 2010; Nakip, 2003; Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2002; akt. Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Bu kapsamda araçtırmda Principal Component Analysis
tekniği kullanılmış ve literatür doğrultusunda ölçeğin maddeleri arasındaki ilişkiye ortaya koyabilecek faktör sayısı belirleyebilmek için özdeğer ve varyans yüzdesi ile çizgi grafiği kriterlerinden yararlanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin özdeğer ve varyans yüzdesiyle ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Boyutlarının Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

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

Özdeğer, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada ve önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, genel olarak özdeğer 1 ya da 1'den daha büyük faktörler önemli faktörler olarak ele alınır (Büyüköztürk, 2017). Tablo 2'deki özdeğer analizi sonucunda Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin özdegeri 1'den büyük altı boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Faktör sayısını belirlemek için dikkat edilmesi gereken bir diğer veri de açıklanan varyansdır. Açıklanan varyans, faktör analizinde açıklanan toplam varyansın her bir faktörce açıklanan bölümü ifade etmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007). Birinci boyutun toplam varyansın %15,529’unu, ikinci boyutun toplam varyansın %10,989’unu, üçüncü boyutun toplam varyansın %10,468’ini, dördüncü boyutun toplam varyansın %10,433’ünü, beşinci boyutun toplam varyansın %9,790’unu, altinci boyutun ise toplam varyansın %7,348’ini açıkladığı tespit edilmiş olup altı boyutun öçeekteki toplam varyansın %64,557’sini açıklamakta olduğu görülmektedir. Tek faktörlü ölçme araçlarında açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli olarak görülebilir. Ancak birden çok faktöre sahip ölçme araçlarında ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2017). Çünkü varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olur. Varyans oranının sosyal bilimlere ait alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu bilgiler işığında 6 faktöre sahip olan ölçeğin toplam varyansının yeterli olduğunu söyleyebilir (%64,557). Faktör sayısı belirleyebilmek için dikkat edilmesi gereken bir başka ölçüt de çizgi grafiğidir. Çizgi grafiği, faktörler ve özdeğerleri içeren bir grafik olup her bir faktörün açıklama yeteneğini göstermektedir. Çizgi grafiğine bakılarak da faktör sayısına karar verilebilmedir (Altunışık ve diğerleri, 2007).
Öğretmenlerin bilişlenlere göre değişimini incelemek için (Grafik 1) çizginin eğiminde açık bir şekilde azalma gerçekleştiği ve özdeğerlerin daha dengeli bir konuma geçerek azalma başlangıç noktası 6 olduğu görülmektedir. Çizgi grafiği sonuçları ile özdeğer ve varyans analizi sonuçlarının örtüşüğünü gösteren faktör sayısı tablsalar neticesinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin altı faktöre sahip olduğu söylenebilir.

Faktör maddelerinin belirlenmesi ve Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı

Ölçme aracının kaç faktörden oluştuğu tespit edildikten sonra faktörlerde yer alacak değişken sayısı ve değişkenlerin bu faktörlere dağılımı belirlenir (Nakip, 2003). Bu doğrultuda özdeğer ve varyans yüzdeleri ile çizgi grafikinden yararlanarak faktör sayısı 6 olarak belirlenen ölçeğin 27 maddesinin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Faktörler altında yer alan maddelerin tanımlanmasının ardından maddelerin her bir faktör için aldığı faktör yüklerine bakılır (Durmuş ve diğerleri, 2013). Faktör yük değeri, maddelerin faktörlere olan ilişkisini açıklar (Büyükoztürk, 2017) değişkenlerin her faktördeki ağırlığını göstermektedir. Birer korelasyon katsayısı olan faktör yük değerleri, ölçüte yer alan değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkisinin düzeyini gösterir. Herhangi bir değişkenin herhangi bir faktörle çok kuvvetli bir korelasyon ilişkisi varsa, değişken söz konusu o faktöre öyle bir ağırlık verilmesine yol açar (Nakip, 2003). Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörle kuvvetli korelasyonu olduğu, faktör yük değerlerinin asgari kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı döndürülmuş bileşenler matrisi aracılığıyla incelenmiştir. Bununla birlikte herhangi bir ölçmenin geçerli olarak sayılabilmesinin temel şartı güvenilir olmasıdır (Karasar, 2006). Ölçme sonuçlarına göre verilecek yargılanın doğruluğu söz konusu ölçme aracının güvenilirliği ile çok yakından ilgilidir. Çünkü ölçme aracının bir uygulamadan bir başka uygulamaya kadar ve tutarlı bir şekilde de uygulanan belirleyici veya ölçme aracıyla yer alan maddeler ölçülmesi istenen niteliği ölçmede yeterli düzey sahip değil ise söz konusu ölçme aracından elde edilen verilere göre verilecek yargılanın doğru

---

*Grafik 1. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Özdeğer Çizgi Grafiği*
ve isabetli olma ihtimali de düşüktür (Nartgün, 2001). Bu sebeple araştırmada güvenilirlik çalışmalarını da yapılmış olup güvenilirlik çalışmaları kapsamında ilk olarak ölçme aracının Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı (α) hesaplanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda faktör analizi neticesinde saptanan madde faktör yük değerleri ve Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısını hesaplama sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
**Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Madde Faktör Yük Değerleri ve Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayları**

| Madde Numarası | Umut Duygusu (α=.875) | Haz Alma Duygusu (α=.896) | Hayal Kırıklığı D. (α=.795) | Gurur Duygusu (α=.839) | Kaygı Duygusu (α=.801) | Öfke Duygusu (α=.749) |
|----------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 19             | .007                   | .201                      | .073                      | .122                   | .067                   | .097                   |
| 18             | .073                   | .291                      | .042                      | .054                   | .009                   | .093                   |
| 20             | .074                   | .046                      | .126                      | .141                   | .083                   | .104                   |
| 21             | .070                   | .083                      | .039                      | .340                   | .159                   | .070                   |
| 17             | .070                   | .231                      | .060                      | .035                   | .047                   | .098                   |
| 16             | .062                   | .229                      | .031                      | .081                   | .140                   | .082                   |
| 22             | .060                   | .106                      | .068                      | .308                   | .099                   | .126                   |
| 9              | .258                   | .806                      | .088                      | .270                   | .030                   | .073                   |
| 11             | .324                   | .788                      | .074                      | .206                   | .084                   | .129                   |
| 10             | .207                   | .752                      | .128                      | .259                   | .084                   | .101                   |
| 12             | .365                   | .719                      | .107                      | .161                   | .030                   | .134                   |
| 25             | -.100                  | -.048                     | .810                      | -.033                  | -.004                  | .171                   |
| 23             | -.045                  | -.078                     | .734                      | .014                   | .108                   | .044                   |
| 24             | .046                   | -.098                     | .730                      | -.063                  | .139                   | .127                   |
| 26             | -.117                  | -.048                     | .644                      | -.172                  | .288                   | .006                   |
| 27             | -.141                  | -.050                     | .630                      | -.068                  | .151                   | .188                   |
| 7              | .163                   | .206                      | -.100                     | .809                   | -.066                  | -.029                  |
| 5              | .087                   | .107                      | -.063                     | .789                   | -.019                  | -.082                  |
| 6              | .221                   | .219                      | -.091                     | .785                   | -.100                  | -.008                  |
| 8              | .262                   | .390                      | -.024                     | .624                   | -.059                  | .029                   |
| 2              | -.087                  | -.115                     | .154                      | -.094                  | .855                   | .054                   |
| 3              | -.073                  | -.070                     | .160                      | -.065                  | .770                   | .170                   |
| 4              | -.067                  | .006                      | .201                      | .009                   | .728                   | .089                   |
| 1              | -.077                  | -.012                     | .064                      | -.060                  | .715                   | .038                   |
| 14             | -.094                  | -.115                     | .203                      | .035                   | .118                   | .802                   |
| 15             | -.203                  | .031                      | .213                      | -.033                  | .117                   | .766                   |
| 13             | -.047                  | -.230                     | .090                      | -.112                  | .104                   | .711                   |
Tablo 3 incelendiğinde ilk olarak Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nde birden fazla faktöre yük veren herhangi bir maddenin bulunmadığı ve tüm maddelerin uygun istatistiksel sonucu sonucu verdikleri söylenebilir. Daha sonra maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Literatürde madde faktör yük değerinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili yazarlar tarafından bazı görüşler ifade edilmiştir. Büyüköztürk (2017), madde faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olacağını ifade etmekle birlikte az sayıda madde için faktör yük değeri sınırının 0.30’a kadar indirilebileceğini belirtmiştir. Hwang ve Henry de (1990) faktör yük değerleri için kesme noktasını 0.45 olarak belirlemiş ve faktör yük değerleri 0.45’in altında kalan maddelerin ölçüm aracını karşılama gerektiği ifade etmiştirlerdir. Bu bilgiler ışığında araştırmada maddelerin faktör yük değerlerinin alt sınırı 0.45 olarak alınmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri incelendiğinde (Tablo 3) tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45’ten yüksek olduğu görülmektedir (.609-.855 arasında) bu sonucu ölçüm aracında yer alan tüm maddelerin yeterli faktör yüküne sahip olduklarını anlamına gelmektedir. Ayrıca, her bir faktör altında en az üç maddenin toplanması gerektiğini de (Gürbüz ve Şahin, 2016) tüm faktörlerde sağlanmıştır. AFA sonuçunda Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Kaygı Duygusu (4 madde/1, 2, 3, 4. maddeler), Gurur Duygusu (4 madde/5, 6, 7, 8. maddeler), Haz Alma Duygusu (4 madde/9, 10, 11, 12. maddeler), Öfke Duygusu (3 madde/13, 14, 15. maddeler), Umut Duygusu (7 madde/16, 17, 18, 19, 20, 21, 22. maddeler) ve Hayal Kırıklığı Duygusu (5 madde/23, 24, 25, 26, 27. maddeler) olmak üzere 6 boyut ve 27 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3’teki maddeler arası korelasyona bağlı uyum değeri olan, faktör altında maddelerin toplamdağı güvenilir derecesini gösteren ve 0 ile 1 arasında değer alan (Durmuş ve diğerleri, 2013) Cronbach’s alpha iç tutarlık katayışı hesaplanmalara da yer verildiği görülmektedir. Altı boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach’s alpha iç tutarlık analizine göre; 1-Kayıg Duygusu α=.801, 2-Gurur Duygusu α=.839, 3-Haz Alma Duygusu α=.896, 4-Öfke Duygusu α=.749, 5-Umut Duygusu α=.875, 6-Hayal Kırıklığı Duygusu α=.795 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı hesaplamasında Cronbach’s alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ölçüm aracının güvenilirliğini için yeterli görülmektedir ve bu değere sahip ölçüm aracının güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017, Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005). Literatürdeki bu bilgiler ışığında Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin tüm boyutlarının güvenilir değerler aldığını söylemek mümkündür. Cronbach’s alpha iç tutarlık katsayısı hesaplamasından sonra güvenilirlik çalışmaları kullanlan ve başlıca güvenilir türleri arasında gösterilen madde-toplam puan korelasyon hesaplamasına geçilmiştir.

**Madde-toplam korelasyonları**

Ölçme aracındaki maddelerden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi madde-toplam korelasyonu açıklamaktadır. Madde-toplam korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçüm aracındaki maddelerin
benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Ölçme arasındaki maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0.30 ve üstünde olmasının yeterli olacağını ve bu maddelerin iyi maddeler olduğu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002). Bu doğrultuda ölçeğin düzeltmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4
Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu

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

Tablo 4 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin .502 ile .813 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk’un (2017) ve Tavşancıl’ın (2002) madde toplam korelasyonu için 0.30 ve üstünün kabul edilebilir değer olarak ifade ettiği göz önüne alındığında Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nde yer alan 27 maddenin tümünün arzu edilen madde-toplam korelasyon değerinin üstünde değerler aldığını ve iyi maddeler olduğunu söyleyebilir.

Boylut arası korelasyon

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 5’tе sunulmuştur.
Belirleyen \( r = -0.166 \) ile \( r = 0.581 \) arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu korelasyon değerleri AFA ile belirlenen faktörlerin (boyutların) ayrı birer yapı oluşturduğu neticesini göstermektedir.

**Doğrulayıcı faktör analizi**

AFA neticesinde yirmi yedi maddesinin altı faktör altında toplandığı belirlenen Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’ne DFA uygulanmıştır. Çalışmalar arası yapıların karşılaştırılmasında DFA’nın tercih edilmesi gerektmektedir. Sözlü konusu bu yapılarla belirlir bir teorik temele dayanarak oluşturulmuş ve ölçüm aracının faktör sayısı ile bu faktörler arasındaki ilişkinin açık olduğu modellerin doğrulanması söz konusudur (Watkins, 1989; akt. Karakuş, YılDIRIM ve Büyüköztürk, 2016). DFA ayrıca, yapı geçerliğini sınamak için kullanılan bir test yöntemi olup gözlenebilir faktörler ile gerçek verilerin uyumunu araştırmaktadır. Kuramsal yapıların test edilmesi için gerekli bir uygulama olan DFA’da birçok uyum indeksi incelenmemektektedir (Büyüköztürk, 2017; Çokluk ve diğerleri, 2012; Şimşek, 2007). Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin DFA sonucu incelendiğinde (Şekil 1) ki-kare \( (\chi^2) \) iyilik uyumu değerinin \( \chi^2 = 739.65, \) \( sd = 309, p = 0.00 \) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler orandığında \( (\chi^2/sd) \) sonucu 2.39 olarak otarya çıkmaktadır. Elde edilen bu sonucun 3’ün altında bir değer alması ki-kare uyumunun mükemmel olduğu biçiminde yorumlanabilmek ni sağlamaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012). Araştırımda Goodness of Fit Sta-

### Tablo 5

| Boyutlar          | Kaygı Duygusu | Gurur Duygusu | Haz Alma Duygusu | Öfke Duygusu | Umut Duygusu | Hayal Kırıklığı Duygusu |
|-------------------|---------------|---------------|------------------|--------------|--------------|------------------------|
| 1. Kaygı Duygusu  | 1.00          |               |                  |              |              |                        |
| 2. Gurur Duygusu  | \( -0.193^{**} \) | 1.00          |                  |              |              |                        |
| 3. Haz Alma Duygusu | \( -0.192^{**} \) | \( 0.554^{**} \) | 1.00             |              |              |                        |
| 4. Öfke Duygusu   | \( 0.295^{**} \) | \( -0.166^{**} \) | \( -0.309^{**} \) | 1.00         |              |                        |
| 5. Umut Duygusu   | \( -0.225^{**} \) | \( 0.456^{**} \) | \( 0.581^{**} \) | \( -0.294^{**} \) | 1.00         |                        |
| 6. Hayal K. Duygusu | \( 0.383^{**} \) | \( -0.220^{**} \) | \( -0.267^{**} \) | \( 0.396^{**} \) | \( -0.237^{**} \) | 1.00                  |

\( ^{**} p < 0.01 \)
tistic (GFI)=0.88; Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)=0.85; Comparative Fit Index (CFI)=0.97; Normed Fit Index (NFI)=0.95; Non-Normed Fit Index (NNFI)=0.97; Incremental Fit Index (IFI)=0.97; Relative Fit Index (RFI)=0.95 olarak tespit edilmiştir. Sümer’e (2000) göre GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, IFI ve RFI uyum indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90; mükemmel uyum değeri ise 0.95 ve üstü değerler olarak kabul edilmektedir. Ancak, bazı yazarlar (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) GFI değerinin 0.85, AGFI değerinin 0.80’in üstünde olduğu durumların da uyum için kabul edilebilir olduğunu belirtmekteildirler (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Bu bilgiler işğında ölçügen GFI (0.88) ve AGFI (0.85) uyum iyiliği değerlerinin yeterli; CFI (0.97), NFI (0.95), NNFI (0.97), IFI (0.97) ve RFI (0.95) uyum iyiliği değerlerinin ise mükemmel olduğu söylenebilir. Ölçeğin Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değeri ise 0.059 olarak tespit edilmiş (Şekil 1). RMSEA değerinin 0.08 ve altında bir değer almaması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirildirken 0.05 ve altında bir değer almaması ise mükemmel uyum olarak değerlendirildir (Şimşek, 2007). Çokluk ve diğerlerine (2012) göre de RMSEA’nın 0.08’den küçük olması uyumun iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bilgiler işğında ölçügen RMSEA değerinin (0.059) iyi olduğu söylenebilir. Araştırma olarak ölçeğin Root Mean Square Residual (RMR) değeri 0.024 olarak bulunmuştur. RMR değerinin 0.10’dan düşük olması modelin gerçek verilerle uyumu için bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Anderssen ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve diğerleri, 1988; akt. Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda RMR değeri 0.024 olan ölçügen gerçek verilerle uyumlu olduğu söyleyebilir. Uyum indeksleri olarak bakılan bir başka değer de Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) değeridir. Browne ve Cudeck (1993), SRMR değerinin 0.05’ten düşük olmasını mükemmel, 0.05 ile 0.08 arasında bir değer alması da kabul edilebilir olarak ifade etmiştir. Araştırma olarak ölçügen SRMR değeri 0.048 olarak bulunmuş olup bu sonuç Browne ve Cudeck (1993) tarafından yapılan sınıflandırımda göre mükemmel olarak ifade edilebilir. Ayrıca şekil 1 incelendiğinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’ndeki maddele ilişkin korelasyon katsaylarının karesi olan determinasyon katsaylarının (r²) Kayığ Duygusu boyutunda 0.61 ile 0.85; Gurur Duygusu boyutunda 0.70 ile 0.82; Haz Alma Duygusu boyutunda 0.77 ile 0.89; Ölke Duygusu boyutunda 0.65 ile 0.79; Umut Duygusu boyutunda 0.60 ile 0.85; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise 0.67 ile 0.78 arasında değiştiği ve maddelerin hata varyanslarına yer verildiği görülmektedir. Nihayetinde, DFA ile elde edilen tüm bu uyum indeksi değerleri Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’ne ait olan modelin yeterli uyum iyiliğine ve tutarlılığa sahip olduğunu açıkça göstermektedir.
Şekil 1. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Şekil 1 incelendiğinde AFA ile 6 faktör ve 27 madde olarak tespit edilen ölçeğin yapısının DFA ile sınandığı ve DFA sonucunda ölçeğin söz konusu bu yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Dilsel eşdeğerlik, boyut eklemesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yaparak nihai bir yapıya kavuşturulan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği, Bolu ilindeki 66 ortaokulda görev yapan 732 öğretmene uygulanmış ve elde edilen verilerle araştırmanın betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz için veriler SPSS for Windows 22.0 programından yararlanarak çözümlenmiş ve öğretmenlerin öğretim duygularına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde önceden alınan puanların aritmetik ortalama (\( \bar{x} \)) ile standart sapma (SS) değerleri incelemiştir. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları olumsuz duygu durumları; Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutları ise olumlu duygular oldukları için ölçeğin toplam puanı hesaplanmamıştır. Elde edilen verilerin analizine başlamadan önce ise araştırımda kullanılacak olan verilerin güvenilirliği test edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ölçe aracını oluşturan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Altı boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayı analizine göre; 1.boyut olan Kaygı Duygusu \( \alpha = .789 \), 2. boyut olan Gurur Duygusu \( \alpha = .852 \), 3.boyut olan Haz Alma Duygusu \( \alpha = .892 \), 4.boyut olan Öfke Duygusu \( \alpha = .739 \), 5.boyut olan Umut Duygusu \( \alpha = .893 \), 6.boyut olan Hayal Kırıklığı Duygusu \( \alpha = .835 \) olarak hesaplanmıştır. Literatürdeki bilgiler işığında (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005) Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin tüm boyutlarının güvenilir değerler alındığı söylemek mümkündür.
Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Düzyelerine İlişkin Betimsel Analiz

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin öğretim duygusunun alındığı puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Boyutlar         | N  | X   | SS  |
|------------------|----|-----|-----|
| 1.Kayıp Duygusu  | 732| 1,64| 0,56|
| 2.Gurur Duygusu  | 732| 3,14| 0,56|
| 3.Haz Alma Duygusu | 732| 3,41| 0,58|
| 4.Öfke Duygusu  | 732| 1,93| 0,61|
| 5.Umut Duygusu  | 732| 3,30| 0,49|
| 6.Hayal Kıırıklığı Duygusu | 732| 1,88| 0,57|

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygusunun alındığı görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda (X=1,64) “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda (X=3,14) “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu boyutunda (X=3,41) “kesinlikle katılıyorum”, Öfke Duygusu boyutunda (X=1,93) “katılmıyorum”, Umut Duygusu boyutunda (X=3,30) “kesinlikle katılıyorum”, Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise (X=1,88) “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretim duygusunun alındığı durumları ile ilgili olumlu ifadeler içeren Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutları arasında en yüksek aritmetik ortalamanın X=3,41 ile Haz Alma Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretim duygusunun alındığı durumları ile ilgili olumsuz ifadeler içeren Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları arasında ise en yüksek aritmetik ortalamanın X=1,93 ile Öfke Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim duygusunun alındığı durumları içerisinde olumlu duygusunun alındığı durumları ile ifade edilen Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusunun olumsuz duygusunun alındığı durumları ile ifade edilen Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları arasında ise en yüksek aritmetik ortalamanın X=1,93 ile Öfke Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim duygusunun alındığı durumları içerisinde olumlu duygusunun alındığı durumları ile ifade edilen Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusunun olumsuz duygusunun alındığı durumları ile ifade edilen Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyları arasında çok daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları da tespit edilmiştir. Öğrçin altı boyutuna yönelik olarak öğretmen görüşlerinin standart sapma değerleri incelendiğinde ise görüşlerin homojen olduğu görülmekte olup söz konusu bu homojenlik doğrultusunda da öğretmenlerin benzer yönde düşündükleri söylenebilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Hong ve diğerleri (2016) tarafından öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri duygusunun ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması, söz konusu ölçeğe
Öğretim Duygu Durumları Ölçeği

umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu boyutları eklenerek ölçeğin revize edilmesi ve öğretmenlerin öğretim duygusu durumlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analizle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin dil uyarlama çalışması için uzman görüşlerine başvurulmuş ve dilsel eșdeğerlik hesaplanmıştır; eğitim yönetimi ile ölçüm ve değerlendirme alanlarında uzman olan akademisyenlerden görüş alınarak ölçeğe boyut ekleme çalışmaları yapılmış; yapış geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA gerçekleştirilmiş; güvenilğini hesaplamak amacıyla Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelayonu hesaplanmıştır; içerik tutarlılık için boyutlar arası korelasyona bakılmış; öğretmenlerin öğretim duygusu durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için ise betimsel analiz yapılmıştır.

Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında öncelikle dil uyarlama çalışması yapılmıştır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı Türkçe ve İngilizce formlar arasında yüksek düzeyli bir ilişkisin mevcut olduğunu ortaya koymuş ve elde edilen bu sonuç t-testi ile de doğrulanmıştır. Dilsel eșdeğerlik sağlanan ölçek, akademisyenlerin görüşüne sunulmuş ve ardından literatürdeki öneriler (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hong ve diğerleri, 2016) doğrultusunda ölçüm ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının eklenmesi işlemine geçilmiştir. Hong ve diğerlerinin (2016) Asya kültüründeki çalışmalarında uygun istatistikî sonuçları alamayıp öğretmen duygusu olarak hayal kırıklığı duygusunun başka kültürlerde araştırmalarına konu edilmesi için öneride bulunmaları, Frenzel ve diğerlerinin (2009b) hayal kırıklığı duygusunun nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalarında da incelenebileceğini belirtmeleri, Hong ve diğerlerinin (2016) umut duygusu ve hayal kırıklığı duygularını kullanarak araştırma çalışması vurgulamalarını ve madde-toplam puan korelayonu ait olan modelin yetenek uyum iyiliği ile tutarlılığı sahip olduğunu açıkça ortaya koymuş tutarlılık analizlerine de bakılmıştır. Yaptılan tüm analiz işlemlerinin neticesinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin öğretmenlerin öğretim duygusu durumlarını ölçmede kullanılabilmecek yeterli seviyede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Yöeturünün metotolojik açıdan manevi olup öğretim faaliyetlerine yönelik olan duygudurumlarını çok boyutlu olarak ve geniş bir yelpazede ölçmeye sağlayacağı, öğretmenlerin ilişkin olarak yapılabilecek olan çalışmalarında eğitim yöneticilerince ve eğitim politikası uygulayıcılara da katkı sunacağı düşünülmektedir.
İstatistikî çalışmalar yapılarak nihai bir yapıya kavuşturulan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin betimsel analizi de yapılmıştır. Bolu ilindeki 66 ortaokulda görevli 732 öğretenden elde edilen veriler aracılığıyla yapılan betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim duygusal durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu boyutunda “kesinlikle katılyorum”, Öfke Duygusu boyutunda “katılmıyorum”, Umut Duygusu boyutunda “kesinlikle katılıyorum”, Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim duygusu durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum” düzeyinde olması öğretmenler için arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin bir araya gelmesi ile oluşan kaygı duygusu (Frenzel, 2014) çalışanların içsel motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Kaygı duygusu, öz yeterlik çalışmalarına en sık konu edilen duygudur. Öğretmenlerin kaygı duygusu düzeyinin düşük olması öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Düşük düzeyli kaygı duygusunun öğretmenlerin öğrenme hareketlerine etkisi, öğretmenlerin öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Öğretmenin kaygı duygusu düzeyinin düşük olması, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını düşürmektedir (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Öğretmenlerin kaygı duygusunun düşük olması, öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002).

Öğretmenlerin öğretim duygusu durumlarını değerlendiren araştırmacılar, öğretmenlerin kaygı duygusu düzeyinin düşük olması, öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin kaygı duygusu düzeyinin düşük olması, öğrencilerin öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Öğretmenlerin kaygı duygusu düzeyinin düşük olması, öğrenme motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002).

Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002).

Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Öğretmenlerin Kaygı Duygusu düzeyindeki düşük duygusu, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmektedir (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002).
durumlarının yüksek düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar duygusal yerler olup (Pekrun, 2014) söz konusu bu yerlerde öğretmenlerin yoğun bir şekilde hissettikleri olumlu duygusal ortamlardan bir de haz alma duygusudur (Frenzel ve diğerleri, 2009b). Öğretmenlerin öğretim duyguları ve duygusal olumlu duyguları sunmakta ve sönenek Lưukusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.
rum” düzeyi ile haz alma duygusundan sonra en yüksek ortalamaya sahip ikinci duygudurumun arzu edilen bir sonuc olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin fikir ve eylemlerin gelişmesinde olumlu duyguların büyük önem sahip olduğu bilinmektedir (Smith ve diğerleri, 2012) olumlu duygular arasında yer alan umut duygusunun da eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsurları arasında yer alan öğretmenlerin fikir ve eylemlerini geliştirmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Umut duygusu, bilisisel-motivasyonel bir kavram olarak ifade edilmekte ve bilhassa pozitif psikolojinin çalışma alanı içerisinde sıkılıkla yer almaktadır. Olumlu çıktıları destekleyen önemli bir değişken olarak ortaya çıkan umut duygusu özel iyi oluş kavramıyla oldukça sık bir şekilde anılmaktadır olum iyi oluşu anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahiptir (Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala, 2012). Ayrıca, örgütlerin insan kaynağından etkili bir şekilde yararlanması için büyük önem teşkil eden motivasyonun (Kapusuzoğlu, 2004) en önemli koşullarından birisi olarak da umut duygusu gösterilmektedir (Tarhan, 2014).

Öğretmenler tarafından sıkça deneyimlenen duygudurumlarından biri olan hayal kırıklığı duygusu olumuz duygular arasında gösterilmektedir (Burić ve diğerleri, 2017) istenenlerin herhangi bir beklenti gerçekleşmediği zaman meydana gelen bir duygudurumudur (Levering, 2000). Öğretmenlerin duygudurumunun yöneline yönelik görüşlerin Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde olmasının arzu edilen bir sonuc olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin yaşadıkları olumuz duyguların öğretmenlerin sahip oldukları mesleklerinden ayrımları gibi çok önemli kararların etkileşimi temel unsurları ifade edilmektedir (Frenzel ve diğerleri, 2009a) öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini artıran söz konusu bu olumuz duygular arasında hayal kırıklığı duygusu da yer almaktadır (Friedman, 1993; akt. Carson, 2006). Hayal kırıklığı duygusun öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinden sonra ilişkili olduğu bir başka önemli unsurdu da bireylerin kendilerine yüksek amaçlar belirleyip daha sonra arzu edildikleri arzuuladıkları elde edemeyerek mücadelinin tükendiğini ve nihayetinde yorulduklarını farkına varamaları olarak tanımlanan mesleki tükenmişlik olduğu söylenebilir (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001; akt. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Gerek işten ayrıma niyeti gerekse de mesleki tükenmişlik gibi öğretmenlerin mesleki yaşamları için çok önemli olan unsurlara doğrudan ilişkili olan öğretmenlerin deyimledikleri hayal kırıklığı duygusu eğitim tüm paydaşları tarafından dikkate İZLENMELER ve öğretmenlerin söz konusu bu duyguyu yaşamaları için gerekli olan tedbirlerin eğtimin tüm paydaşları tarafından alınması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin olumlu duygudurumları olarak ele alınan gurur duygusu, hayal kırıklığı duygusu ve umut duygusunun, olumuz duygularları olarak ele alınan gayet duygusu, öfke duygusu ve hayal kırıklığı duygusuna oranla daha yoğun bir şekilde yaşadığını sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da (Becker ve diğerleri, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Prosen ve diğerleri, 2014) öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken olumlu duyguları olumuz duygularına oranla daha yoğun bir şekilde yaşadıkları tespit edilmiştir. Çünkü öğretmenlerin mesleği
özünde ekonomik kazanç sağlamak yerine yapılan işten haz alma, elde edilen sonuclardan gurur duyma ve nihayetinde geleceğe umutla bakmayı içermektedir. Olumsuz duygular olan kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duyguları ise her birey gibi öğretmenlerce de günlük hayatta yaşanabilecek duygular olup mesleğini seven bir öğretmenin gerek öğretme sürecine hazırlıklara gerekse de mesleğini icra ederken eğitim-öğretim ortamına yansıtmayı özen göstermesi gereken duygular olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın yalnız Bolu ilinde yürütülmesi araştırmanın sınırlığı olarak ifade edilebilir ve araştırmacılar ile ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

i-) Öğretmenlerin kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları yaşadıklarını yaşamalarına neden olan etkenler tespit edilmeli ve öğretmenlerde olumsuz duyguların oluşmasını neden olan bu etkenlere yönelik olarak etkili tedbirler alınması için eğitim sisteminin bütün paydaşlarının gerekli olan çaba-yı göstermeleri sağlanmalıdır.

ii-) Öğretmenlerin haz, gurur ve umut gibi olumlu duyguları yaşamalarına kaynak eden etkenler eğitim kurumunun yöneticilerine tarafından belirlenmeli ve belirlenen bu etkenler güçlü bir şekilde desteklenmelidir.

iii-) Öğretmenlere yönelik olarak duygusal düzenleme ve duygusal yönetim temel eğitimler verilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

i-) Öğretmenlerin öğretim duyguları ölçeği kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları olmak üzere altı duyguları içermektedir. Bu duyguların nicel olarak araştırmacılar tarafından denemeler postasında kalıtıkları, mutlu-luk, korku gibi başka duygular durumlarını da inceleyebilirler.

ii-) Öğretmenlerin öğretim duyguları örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel erdemlilik, örgütsel güven, örgütsel değişim, sınıf yönetimi, iş doyumu, iş performansı, motivasyon, iletişim, liderlik, öz yeterlilik, tutum, mesleki tükenmişlik, duygusal emek vb. farklı bireysel, örgütsel ve yönetim konu ve kavramlarla birlikte ele alınabilir.

iii-) Öğretmenlerin öğretim duyguları bu araştırmada nicel olarak incelenmiş olup araştırmacılar söz konusu duyguların nitel ve karma yöntemler aracılığıyla ve inceleyebilirler.
References/Kaynaklar

Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, 1 (1), 3-25.

Akgün, A. E., Keskin, H., & Byrne, J. (2009). Organizational emotional capability, product and process innovation, and firm performance: An empirical analysis. *Journal of Engineering and Technology Management*, 26 (3), 103-130.

Aksu, A., & Yuksel-Şahin, F. (1999). Kocaeli Üniversitesi öğretim elemanlarının kaygı düzeyleri. *Egitim ve Bilim*, 23 (111), 60-68.

Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip olduklarını duygudurumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 377-404.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers’ emotions and instructional behavior for their students’ emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.002.

Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers’ emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00635.

Brownc, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: Bollen, K. A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (136-162). Beverly Hills, CA: Sage.

Burić, I., Slišković, A. & Macuka, I. (2017): A mixed-method approach to the assessment of teachers’ emotions: Development and validation of the teacher emotion questionnaire. *Educational Psychology*, 38 (3), 1-25. DOI: 10.1080/01443410.2017.1382682.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanı- mı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün. Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel. F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün. Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel. F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Carson, R. L. (2006). *Exploring the Episodic Nature of Teachers’ Emotions as it Relates to Teacher Burnout*. (Unpublished PhD Dissertation), Purdue University, West Lafayette, Indiana.

Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükendiğlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106.

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37 (4), 799-817. DOI: 10.1007/s11031-012-9335-0.
Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education, 55* (4), 68-77. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.001.

Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education, 27* (1), 235-242. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.006.

Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (273-296).

Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers’ emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education, 28* (7), 957-967. DOI: 10.1016/j.tate.2012.05.001.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*; SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem A Akademi.

Dagleish, T., & Power, M. (Eds.) (1999). *Handbook of cognition and emotion*. New York: Wiley & Sons.

Darby, A. (2008). Teachers’ emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1160-1172. DOI: 10.1016/j.tate.2007.02.001.

Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*, 57-70.

Develi, E. (2006). *Konya’da İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Sürekli Küçük Durumlarının İncelenmesi*. (Yayılmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Durmuş, B., Yurtkuru, E. S., & Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36* (2), 103-112.

Fineman, S. (1993). Organizations as emotional arenas. In S. Fineman, *Emotions in organizations*. London: Sage Publishing.

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink (Eds.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.

Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). Emotionales erleben von lehrkräften beim unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21* (3/4), 283-295. DOI: 10.1024/1010-0652.21.3.283.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009a). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*, 705-716. DOI: 10.1037/a0014695.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009b). Antecedents and effects of teachers’ emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers’ lives*. New York, NY: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-0564-2_7.
Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher) - user's manual. University of Munich: Department of Psychology.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers’ enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). Contemporary Educational Psychology, 46, 148-163. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003.

Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. Issues in Educational Research, 25 (4), 415-441.

Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2013). Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam. (Çev.:Gamze Sart), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güney, S. (2014). Davranış bilimleri (8.Basm). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students’ engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. European Journal of Psychology of Education, 30 (4), 385-403. DOI: 10.1007/s10212-015-0250-0.

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

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students. Teaching and Teacher Education, 16 (8), 811-826.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. Teachers College Record, 103 (6), 1056-1080.

Heffron, K. & Boniwell, I. (2014). Pozitif psikoloji. Kuram, araştırma ve uygulamalar. (Çev. E.: Tayfun Doğan), Ankara: Nobel Yayınları.

Hong, J., Heddy, B., Ruan, J., You, S., Kambara, H., Nie, Y., & Monobe, G. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire – teachers (AEQ-T). International Journal of Educational Psychology, 5 (1), 80-107. DOI: 10.17583/ijep.2016.1395.

Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of highquality Japanese elementary school teachers. Teaching and Teacher Education, 27 (6), 1039-1048. DOI: 10.1016/j.tate.2011.03.010.

Hwang, C., & Henry, L. (1990). Development and validation of the mathematics anxiety scale for children, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 23 (3), 121-127.

Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers’ emotions and emotion regulation strategies: Self-and students’ perceptions. Teaching and Teacher Education, 54, 22-31. DOI: 10.1016/j.tate.2015.11.008.

Jones, N., & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. Teachers College Record, 114 (2), 1-36.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Beni harekete geçiren nedir? Eğitim ve Bilim, 29 (131), 24-29.

Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirmeye ölçüğünün faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21, 81-98.
Karakuş, S. Ş., Yıldırım, H., & Büyüköztürk, Ş. (2016). Üç faktörlü yeme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 15* (3), 229-237. DOI: 10.5455/pmb.1-1446540396.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21* (8), 995-1006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.009.

Keller, M. M., Chang, M-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014a). Teachers’ emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-10. DOI:10.3389/fpsyg.2014.01442.

Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014b). Exploring teacher emotions. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice*. 69-82. NewYork: Routledge.

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers’ relatedness with students: An underemphasized component of teachers’ basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104* (1), 150-165. DOI: 10.1037/a0026253.

Korkmazyürek, H. ve Hazır, K. (2017). *Örgütsel davranış* 2. Baskı. (Ed. Sığıri, Ü. ve Gürbüz, Ş.). İstanbul: Beta Yayınları.

Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers’ emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education, 19* (4), 843-863. DOI: 10.1007/s11218-016-9359-5.

Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of Curriculum Studies, 32* (1), 65-74. DOI: 10.1080/002202700182853.

Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (742-756). New York: Guilford.

Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research, 43*, 207-216.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review, 18* (4), 377-390. DOI: 10.1007/s10648-006-9032-1.

Nakip, M. (2003). *Pazarlama araştırmaları teknikleri ve (SPSS Destekli) uygulamalar.* Ankara: Seğin Yayıncılık.

Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimde destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22* (4), 537-564. DOI: 10.14527/kuey.2016.021.

Nartgün, Z. (2001). Klasik test kuramındaki cronbach α güvenilirlik katsayısı ile orttuk özellikler kuramındaki bilgi fonksiyonları ve marjinal güvenilirlik katsayısının矫正ştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (2).

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

Öztürk, E. ve Özcan, M. B. (2015). Elazığ ilindeki ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi, 45* (206), 148-159.
Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational Practices Series-24. Brussels, Belgium: The International Academy of Education.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Eds.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (149-173). Oxford, England: Oxford University Press.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), (2014). *International handbook of emotions in education*. New York, NY: Routledge.

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

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (14.Baskı). Çev. İ. Erdem, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers’ emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy*, 3 (4), 73-79.

Sakız, G. (2014). Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşal bir boyut: Akademik duygular. In G. Sakız (Eds.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretme özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (81-128). Ankara: Nobel Yayınevi.

Šarić, M. (2015). Teachers’ emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 343-360. DOI: 10.1007/s10648-006-9030-3.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.), (2007). *Emotion in education*. Boston, MA: Academic Press.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers’ lives*. New York.

Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers’ lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 616-621. DOI: 10.1016/j.tate.2009.09.009.

Smith, E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson, B. L., & Loftus, G. R. (2012). *Atkinson ve Hilgard, psikolojiye giriş* (14. Baskı). Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Steigenberger, N. (2015). Emotions in sensemaking: A change management perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 28 (3), 432-451.

Sutton, R. E. (2007). Teachers’ anger, frustration and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, 259-274. USA: Elsevier Inc.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikojiyî Yazılar*, 3 (6), 49-74.

Şahin, M., Aydn, B., Sari, S. V., Kaya, S., & Pala, H. (2012). Ö兹nel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamanın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 827-836.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şengül, M., & Demirel, A. (2016). Türkçe öğretmenlerinin duyuş disavurum tarzları üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 116-133.
Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellmesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Tarhan, N. (2014). Duygularn psikolojisi. İstanbul: Timas Yayınları.

Taşğın, Ö., Tekin, M., & Altınok, E. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinin incelenmesi (Batman il örneği). Journal of Physical Education and Sport Sciences, 9 (4), 12-20.

Tavşancıl, E. (2002). Tutunlarning ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers’ emotional lives: A quantitative investigation of teachers’ genuine, faked, and hidden emotions. Teaching and Teacher Education, 49, 78-88. DOI: 10.1016/j.tate.2015.03.003.

Temel, V. (2015). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Temel, V., Akpınar, S., Birol, S. Ş., Nas, K., & Akpınar, Ö. (2015). Öğretmenlerin bazı değişkenler açısından öfke düzeylerinin ve tarzlarının belirlenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (40), 613-620.

Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. Instructional Science, 40 (3), 607-621. DOI: 10.1007/s11251-011-9192-3.

Türkay, O., Ünal, A., & Taşar, O. (2011). Motivasyonel ve yapısal etkenler altında duygusal emeğin işe bağlılığa etkisi. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (14), 201-222.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality & Social Psychology, 54 (6), 1063-1070.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. Research in Organizational Behavior, 18, 1-74.

Yurdugül, H. (2005). Öğretim Duygu Durumları Ölçeği. Xiv. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. Teachers and Teaching, 9 (3), 213-238. DOI: 10.1080/13540600309378.

Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2014). The schooling of emotion and memory: Analyzing emotional styles in the context of a teacher’s pedagogical practices. Teaching and Teacher Education, 44, 69-80. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.001.
Ek 1.

|Kaygı Duygusu| Kesinlikle katılmıyorum| Katılmıyorum| Katılıyorum| Kesinlikle katılıyorum|
|---|---|---|---|---|
|1. | Öğrete time hazırlanma kaygılanma sebep olur. | | |
|2. | Öğretmeyi düşünduğum zaman huzursuzluk hissediyorum. | | |
|3. | Öğretirken gergin ve sınırlı hissediyorum. | | |
|4. | Öğretiminin iyi geçmeyeceği dair endişeliyim. | | |

|Gurur Duygusu| Kesinlikle katılmıyorum| Katılmıyorum| Katılıyorum| Kesinlikle katılıyorum|
|---|---|---|---|---|
|5. | Öğretimime hazırlanma tarzıma gurur duyarım. | | |
|6. | İşimin sonucuyla gurur duyarım. | | |
|7. | Öğretim tarzıma gurur duyarım. | | |
|8. | Bir öğretmen olarak başarımda düşünmek beni gururlandırır. | | |

|Haz Alma Duygusu| Kesinlikle katılmıyorum| Katılmıyorum| Katılıyorum| Kesinlikle katılıyorum|
|---|---|---|---|---|
|9. | Öğretiminde mutlu olmak için sebeplerim vardır. | | |
|10. | Derslerime hazırlanırken keyif alırım. | | |
|11. | Öğretmekten haz alırım. | | |
|12. | Hevesle öğretmen. | | |

|Öfke Duygusu| Kesinlikle katılmıyorum| Katılmıyorum| Katılıyorum| Kesinlikle katılıyorum|
|---|---|---|---|---|
|13. | Öğretirken gerçekten çok kızarım. | | |
|14. | Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır. | | |
|15. | Bazı günler öğretmen beni çileden çıkartır. | | |

|Umut Duygusu| Kesinlikle katılmıyorum| Katılmıyorum| Katılıyorum| Kesinlikle katılıyorum|
|---|---|---|---|---|
|16. | Öğretiminin başarılı geçeceğini umit ederim. | | |
|17. | Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar. | | |
|18. | Öğretim esnasında öğrencilerin eğitimde elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar. | | |
|19. | Öğretirken umutluyum. | | |
|20. | Dersi başarılı olursa olsun dersi başarlı bir şekilde tamamlayacağım umudunu kaybetmem. | | |
|21. | Öğretim tarzım beni umutlarm. | | |
|22. | Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınavtan umutlu bir öğretmen olarak ayrılrım. | | |

|Hayal Kırıklığı Duygusu| Kesinlikle katılmıyorum| Katılmıyorum| Katılıyorum| Kesinlikle katılıyorum|
|---|---|---|---|---|
|23. | Öğrete time hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim. | | |
|24. | Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır. | | |
|25. | Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım. | | |
|26. | Öğretim tarzım beni hüsran ugratır. | | |
|27. | Öğretim süreci beklendiği gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım. | | |