

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 ($\alpha = .749 - \alpha = .896$) 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 kültürüne uyarlanması, umut duygusu ile hayal kırıklığı 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 grupta yürütülmüştür. Araştırmada, ilk olarak dilsel eşdeğerlik sağlanmış ($r = .849, p < .01$), sonra ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve düzeltmeler yapılan ölçeğe boyutlar eklenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için yapılan AFA sonucunda faktör yüklerinin .609 ile .855 arasında değiştiği, DFA sonucunda ise modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları ($\alpha = .749 - \alpha = .896$) ve madde-toplam korelasyonları ($r = .502 - .813$) ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca boyutlar arasındaki anlamlı ilişkiler de ($r = -.166 - .581$) ölçeğin iç tutarlılığın sağlanmış olduğunu göstermiştir. Altı boyut ve yirmi yedi madde olarak nihai yapıya kavuşturulan ölçek öğretmenlere ($N = 732$) uygulanmış olup öğretmenlerin görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda "kesinlikle katılmıyorum", Gurur Duygusu boyutunda "katılıyorum", Haz Alma Duygusu ve Umud Duygusu boyutlarında "kesinlikle katılıyorum", Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutlarında "katılmıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, duygu, öğretim duygu durumları, ölçek uyarlama, geçerlik, 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, dilekciomit@gmail.com, ²Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu – Turkey, szbn@yahoo.com

Atf 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 Škraban, 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-Şahin, 1999; Argon, 2015; Develi, 2006; Öztürk & Özhan, 2015; Şengül & Demirel, 2016; Taşğın, 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 with 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 Korkmazıyürek & 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 subtitles 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; Taşğın 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 they 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,

2013; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Saunders, 2013; Skinner & Belmont, 1993; Sutton & Wheatley, 2003; Trigwell, 2012; Turner et al., 2002; cited in Rodrigo-Ruiz, 2016). 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 multi-factorial, 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 quantitatively 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, Yurtkoru & 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)		.874
	χ^2	4196.119
Bartlett's Test of Sphericity	df	351
	p	.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.

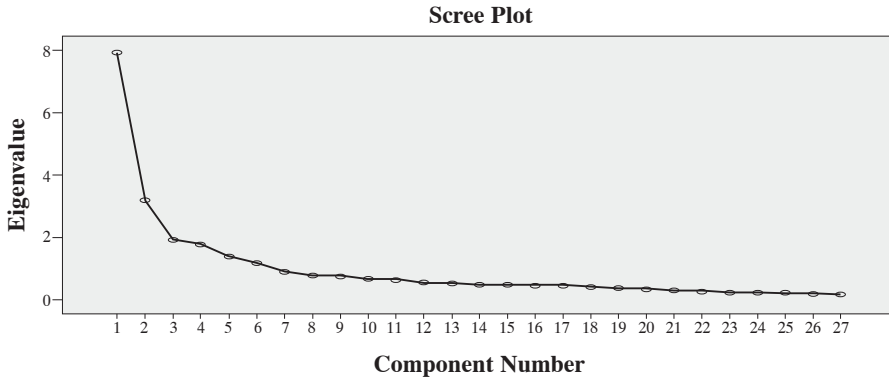
Determination of factor structure

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 & Kösterelioğlu, 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 (α) 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* $\alpha=.801$, 2-*Pride* $\alpha=.839$, 3-*Enjoyment* $\alpha=.896$, 4-*Anger* $\alpha=.749$, 5-*Hope* $\alpha=.875$, 6-*Frustration* $\alpha=.795$ 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; Şencan, 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.Anxiety	<i>r</i> 1.00					
2.Pride	<i>r</i> -.193**	1.00				
3.Enjoyment	<i>r</i> -.192**	.554**	1.00			
4.Anger	<i>r</i> .295**	-.166**	-.309**	1.00		
5.Hope	<i>r</i> -.225**	.456**	.581**	-.294**	1.00	
6.Frustration	<i>r</i> .383**	-.220**	-.267**	.396**	-.237**	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; Çokluk et al., 2012; Şimşek, 2007). When the CFA results of the Teachers' Instructional Emotions Scale were examined (Figure 1), the chi-square (χ^2) goodness fit value was found to be $\chi^2 = 739.65$, $sd = 309$, $p = 0.00$. When these values are rated (χ^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 (Çokluk 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-

veci & Demirel, 2004). 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.

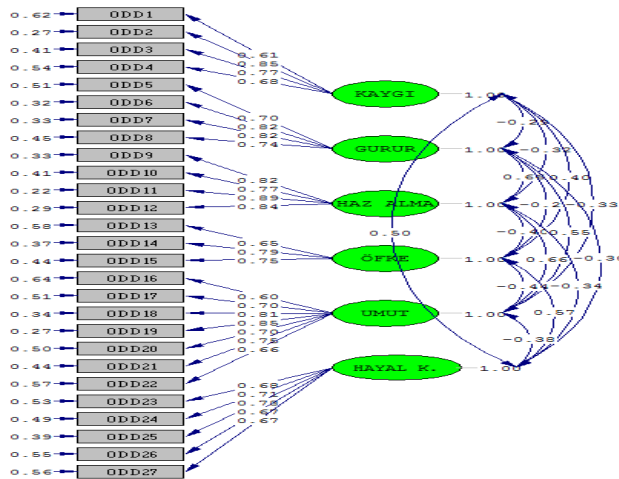


Figure 1. Confirmatory Factor Analysis Result of Teachers' Instructional Emotions Scale

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

Arithmetic Mean and Standard Deviation Values of the Opinions of Teachers on Teachers' Instructional Emotions

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 quantitatively 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 to see 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.

Türkçe Sürüm

Giriş

Duygular, gerek özel gerekse iş yaşamında bireyin davranışlarına yön vermekte, bireyin aldığı ve alacağı kararları etkilemekte olup hem birey hem de örgütler için büyük öneme sahiptir. Bu öneme rağmen bugüne kadar örgütsel davranış alanında ve nihayetinde örgütlerde duygulara çok az önem verilmesi oldukça şaşırtıcı bulunabilir. Duyguların göz ardı edilmiş olmasının iki olası açıklaması olabilir. Bu olası açıklamalardan ilki, mantıklı olma efsanesidir. Mantıklı olma efsanesinde, örgütlerde yakın zamana kadar iş yapma şekli duyguların basılanmasını ve işlerin mantıkla yürütülmesini gerektiriyordu. Olası açıklamalardan ikincisi ise duyguların her türünün yıkıcı olduğu bakış açısidir. Bu olumsuz bakış açısından dolayı örgütsel kararlarda duyguların yer almasının örgüt açısından zararlı olduğu, bu nedenle de duyguların kullanılmaması gerektiği görüşü hâkimdi (Robbins ve Judge, 2012). Ancak, davranışları ve düşünceleri güçlü bir şekilde etkileyen duyguların (Dagleish ve Power, 1999) önemi son yıllarda giderek artmakta, duygular önemsenmekte ve ilgi görmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012; Argon, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2016; Frenzel, Pekrun ve Goetz, 2010; Hong ve diğerleri, 2016; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz ve Pekrun, 2007; Schutz ve Zembylas, 2009). Duygular, bugün artık baskı altına alınması gereken yıkıcı bir unsur olarak değil aksine örgütsel verimliliğe katkı sunan ve çalışanların ortaya koydukları performansları artırmada önemli yeri olan etkili bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple geçmişten bugüne değişimle dolu olan eğitimde duygular daha dikkat çekici hale gelme eğilimindedir (Cross ve Hong, 2009).

Duygular, sınıftaki tüm eğitim-öğretim sürecinin kalitesini, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sınıf ortamını etkilediği için öğretim ve öğrenmenin hayati ve ayrılmaz parçasıdır (Prosen, Smrtnik Vitulić ve Poljšak Škraban, 2014). Öğretim ve öğrenme için bu denli büyük öneme sahip olan duygular, öğretim ve öğrenme faaliyetlerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından farklı şekillerde ve yoğunluklarda sergilenmektedir. Bu nedenle, eğitimsel değişikliklerin ve reform çabalarının başarılı olması isteniyorsa, duyguların daha iyi anlaşılması, öğretimin ve öğretmenin gelişiminin duygusal boyutlarının bilinmesi gerekmektedir (Cross ve Hong, 2009). Öğretimin duygusal boyutu, öğretmenlik mesleğinin önemli bir parçası olarak kabul edilmekte olup (Şarić, 2015) öğretmenlerin duyguları yalnızca kendi iyi oluşları için değil aynı zamanda öğretmenlerin sınıflarda sergiledikleri eğitim ve öğretim faaliyetleri için de büyük önem taşımaktadır (Frenzel ve diğerleri, 2016). Çünkü öğretmenler, sınıf ortamında birçok duygusal durum içerisinde bulunmakta ve öğretmenlerin bu duygusal durumları özellikle öğretim sırasındaki etkilerinden dolayı öğretim kalitesine de tesir etmektedir (Frenzel, Goetz, Stephens ve Jacob, 2009b). Literatür, öğretmenlerin duygularının ögre-

tim kalitesiyle, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğuna dair önemli bulgular sağlamaktadır (Šarić, 2015). Bu öneme rağmen öğretmen duygularıyla ilgili araştırmalar yavaş yavaş ortaya çıkmakla birlikte öğretmenlerin kendi duygu durumlarını değerlendirdikleri çalışmaların genel olarak azlığı dikkat çekmektedir (Burić, Slišković ve Macuka, 2017; Frenzel ve diğerleri, 2016). Öğretmen duygularına açıkça odaklanan mevcut literatür sınırlı olup, var olan literatürde de daha çok görüşmeye dayalı nitel yaklaşımları kullanan çalışmalar egemendir. Söz konusu bu çalışmalarda (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 meslekleriyle ilgili olarak nasıl hissettiklerine ilişkin oldukça geniş çerçeveli soruların kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar da genellikle kişisel duygular açısından değerlendirilmektedir (Frenzel, 2014). Oysaki sadece kişisel duyguların ne olduğu değil aynı zamanda bu duyguların iş yaşamına dolayısıyla okula, öğretmenin kullandığı yöntemlere ve yaptığı öğretim faaliyetlerine yansımaları da önem arz etmektedir.

Duygusal bir çaba olan öğretim, sevinçten öfkeye dek değişebilen birtakım duygusal deneyimleri içermektedir (Hargreaves, 1998). Çünkü öğretmenler, her gün çeşitli duygusal durumlarla karşı karşıya kalmakta olup söz konusu bu duygusal durumların bazıları öğretmenler tarafından uygun görüldüğü ve özgürce ifade edildiği halde bazıları ise öğretmenler tarafından uygunsuz sayılmakta ve gizlenmektedir (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 durumlarla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. 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, Schutz, Vogl ve Xie, 2016). Öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili duygu durumları olarak Frenzel ve diğerleri (2010) çalışmalarında öfke, kaygı ve haz alma duygularını ele alırken Hong ve diğerleri (2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında ele aldıkları söz konusu bu üç duyguya gurur duygusunu da eklemiştir. Hong ve diğerleri (2016) bu araştırmalarının sonunda, araştırmacılara literatürde daha çok nitel çalışmalarda yer bulan umut duygusunun da nicel olarak araştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca kaygı, öfke ve haz alma duygularını temel alarak öğretmen duygularının öğretmenlerin öğretim davranışlarına ve öğrencilerin elde ettikleri sonuçlara etkisini araştıran Frenzel ve diğerleri (2009b) de hayal kırıklığı duygusunun başka araştırmalara konu olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen duyguları ile ilgili araştırmaların kapsamı ve derinliği önemli ölçüde genişlemesine rağmen daha çok nitel araştırmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Hong ve diğerleri, 2016). Konuyu nitel araştırma yöntemleri ile ele alan araştırmaların bazıları; odak grup görüşmeleri (Cross ve Hong, 2012), bireysel görüşmeler (Argon, 2015; Darby, 2008) ve deneyim örnekleme (Becker ve

diğerleri, 2014; Jones ve Youngs, 2012) yöntemleri şeklindedir. Öğretmenlerin farklı duyguları ile ilgili nitel araştırmaların yoğunluğuna karşın nicel ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmaların ve dolayısıyla nicel verilerin büyük oranda az olduğu görülmektedir (Burić ve diğerleri, 2017; Frenzel ve diğerleri, 2016; Hong ve diğerleri, 2016). Nicel araştırmaların azlığının yanı sıra ulaşılabilen kaynaklarda Türkiye’de “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları” başlıklı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetini yerine getirirken yaşadıkları duygusal deneyimlere yönelik olarak yapılan çok az araştırmanın olduğu (Aksu ve Yüksel-Şahin, 1999; Argon, 2015; Develi, 2006; Öztürk ve Özan, 2015; Şengül ve Demirel, 2016; Taşgın, Tekin ve Altınok, 2007; Temel, 2015; Temel, Akpınar, Birol, Nas ve Akpınar, 2015) ve söz konusu bu araştırmaların da kısıtlı sayıdaki duygu durumlarını ele aldığı tespit edilmiştir. Duygularla ilgili nicel araştırmaların sayısal anlamda az olmasında duyguların doğal yapısının da oldukça etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen duygularını inceleyen nicel ölçme araçlarının ve çalışmaların azlığı üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Çünkü öğretmenler sınıf ortamına duygularıyla dâhil olmakta, sınıf ortamında farklı duygusal deneyimler yaşamakta ve yaşadıkları bu duygusal deneyimler de öğretmenlerin çalışma hayatı ile ilgili birçok unsuru önemli ölçüde etkilemektedir. Bu tespitler doğrultusunda söz konusu araştırmada, başlangıçta Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından öfke, kaygı ve haz alma duyguları olmak üzere öğretim faaliyetleri ile ilgili öğretmenlerin deneyimledikleri üç duygu durumu olarak oluşturulan; daha sonra Hong ve diğerleri (2016) tarafından bu üç duygu durumuna gurur duygusu da eklenerek revize edilen ve “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” şeklinde isimlendirilen ölçeğin literatürdeki öneriler (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hong ve diğerleri, 2016) doğrultusunda umut ve hayal kırıklığı duyguları eklenerek öğretmenlerin öğretim ile ilgili altı duygu durumunu (kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları) ölçecek yeni bir yapıya kavuşturulması ve betimsel analiz aracılığıyla öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Duygu

Bireyin psikolojik bütünlüğüne yönelik olan duygular, insan olmanın vazgeçilmez bir parçasıdır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Duygular, yüzyıllardır insanlığı şaşırtan gizemli bir insani fenomen olarak değerlendirilmekte (Hopfl ve Linstead, 1993; akt. Chen, 2016) ve araştırmacılar tarafından fizyolojik, felsefi, tarihsel, sosyolojik, feminist, örgütsel, antropolojik ve psikolojik perspektifler de dâhil olmak üzere birçok farklı teorik bakış açısını yansıtacak şekilde kullanılmaktadır (Oatley, 2000; akt. Fried, Mansfield ve Dobozy, 2015). Duygu kavramını Schutz, Hong, Cross ve Osbon (2006), toplumsal olarak inşa edilmiş, kişisel olarak harekete geçirilmiş, toplumsal-tarihsel bağlamların bir parçası olarak yapılan etkinlikler esnasında, amaçları elde etme veya standartları ya da inançları devam ettirmek için algılanan başarılarla ilgili bilinçli ve/veya bilinçsiz yargılar-

dan ortaya çıkan var olma yolları; Gerrig ve Zimbardo (2013), fizyolojik uyarılmayı, bilişsel süreçleri, hisleri, yüz ve duruş şekli gibi gözle görülebilir ifadeleri, mühim görülen bir duruma cevap olarak gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedeni ve zihni değişimlerin karmaşık bir şekli; Frijda (1988) ise eylem durumlarını harekete geçiren durumsal anlamlı öznel 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 bireyin yaptığı işin nasıl organize edildiği ve yürütüldüğü yoluyla inşa edilen deneyimler olarak da ele alınabilmektedir (Zembylas, 2003). Bireyin sahip olduğu söz konusu bu duyguları bazı araştırmacılar “temel bir küme” içinde toplamaya çalışırken bazı araştırmacılar ise bireyin sahip olduğu duyguları “temel” olarak değerlendirmenin ve nihayetinde onları bir “küme” içinde toplamanın anlamlı olmayacağını belirtmişlerdir. Söz konusu bu tartışmalarda yer alan araştırmacılarından biri de modern felsefenin kurucusu olarak bilinen René Descartes’tir. Evrensel duyguların var olduğunu ifade eden Descartes merak, sevgi, nefret, özlem, neşe ve üzüntü olmak üzere altı “basit ve ilkel” duygunun olduğunu ifade etmiş ve diğer bütün duyguların bahsi geçen bu duyguların ya bir türevi ya da bir bileşimi olduğunu öne sürmüştür. Descartes’in öne sürdüğü bu altı temel duygunun yanı sıra bazı araştırmacılar ise öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme ve şaşırmanın bireyin sahip olduğu temel duygular olduğunu iddia etmişlerdir. Hume, Hobbes ve Spinoza gibi diğer felsefeciler de Descartes’i destekler nitelikte belirli duygu kategorilerinden bahsetmiş olmalarına rağmen söz konusu bu tartışmalar günümüzde de devam etmekte olup temel bir duygu kümesinin varlığının kanıtlanmasının hala modern araştırmacıları beklediği söylenebilir. Bu beklentiyle birlikte psikologların veya felsefecilerin bireyin sahip olduğu temel duygu kümesi üzerinde anlaşabilmeleri, hatta böyle bir şeyin varlığına ikna olabilmeleri bile pek mümkün görünmemektedir (Robbins ve Judge, 2012). Duyguları sınıflandırmanın bir başka yolu da duyguları olumlu veya olumsuz olmalarına göre iki ana kategoriye ayırmaktır (Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Çünkü meydana gelen bazı olayların kişinin olumsuz duyguları yaşamasına sebep olduğu bazı olayların ise kişinin olumlu duyguları yaşamasına katkı sağladığı bilinmektedir. Ortaya çıkışıyla ilgili birçok bakış açısının belirtildiği duygular, bireyler tarafından farklı şekillerde deneyimlenebilir. Bireyler olumsuz duyguları, başaramadıklarında ya da hedeflerini yerine getiremediklerinde yaşarken, olumlu duyguları ise kendileri için önemli bir hedefe ya da beklentiye ulaştıkları zaman yaşarlar (Oatley ve Jenkins, 1996; akt. Prosen ve diğerleri, 2014). Olumlu duygular, bireylerin eylem ve düşünce yelpazesini genişletirken bireyin olumsuz duygularını siler ve psikolojik dayanıklılığını da geliştirir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Olumlu ve olumsuz duyguların yanı sıra duygularla ilgili bir başka sınıflandırma da olumlu ve olumsuz duygulanım şeklindedir. Olumlu duygulanım heyecan, kendine güven, neşe gibi duygulardan meydana gelen bir duygu durum boyutu iken olumsuz duygulanım ise endişe, stres, sinirlilikten meydana gelen bir duygu durum boyutu olduğu söylenebilir (Robbins ve Judge, 2012). Bireyin sahip olduğu duyguların temel bir küme içeri-

sinde toplanıp toplanılmayacağı, olumlu veya olumsuz olarak sınıflandırılıp 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 tartışmaya 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 duygu kavramına mesafeli yaklaşıldığı, örgütlerin duygu kavramından genellikle uzak durduğu ve nihayetinde yakın zamana kadar örgüt kuramlarının duygulara pek fazla önem vermediği görülmektedir (Akgün, Keskin ve Byrne, 2009; Fineman, 1993; Türkay, Ünal ve Taşar, 2011). Duyguların subjektif, müphem, tanımı güç olarak nitelendirilmesi ve mantıktan bütünüyle bağımsız olarak değerlendirilmesi yirminci yüzyıl ve daha öncesindeki araştırmalarda duygulara gereken ilginin gösterilmeyip duyguların ihmal edilmesinin arkasındaki en büyük nedenler olarak gösterilebilir (Damasio, 2000; akt. Sakız, 2014). Duygularla ilgili olarak bu olumsuz nitelendirme ve değerlendirmelere ek olarak duygular uzun süre örgütler için yıkıcı potansiyeli olan bir güç olarak görülmüş ve duyguların örgütten uzak tutulması gerekliliğine inanılmıştır (Akgün ve diğerleri, 2009). Özellikle geleneksel bakış açısının yönetim alanında baskın olduğu bu dönemlerde etkili olan temel yaklaşım, örgütlerin çalışanların sezgilerine ve hislerine müsaade etmeyecek kadar aşırı derecede katı bir bürokratik yapıya sahip olmaları düşüncesiydi. Ancak, daha sonraki zaman zarfında ön plana çıkan davranışçı ve insancıl yaklaşımlar bu bakış açısının doğru olmadığını savunmuştur (Güney, 2014). Çünkü insanın yaradılışı ile irtibatlı bir kavram olan duygu, insan hayatının ayrılmaz bir parçasını oluşturmakta ve insanın hem iç döngülerinin hem gündelik yaşamının hem de iş hayatının en önemli değişkenlerinden biri olmaktadır. Dolayısıyla duygu, yönetim gibi birçok alanı doğrudan ilgilendiren bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Gross, 1998; akt. Korkmazyürek ve Hazır, 2017). Günümüzdeki bilimsel gelişmeler ve çalışmalar da duyguların örgütteki öneminin artık daha fazla görmezden gelinemeyeceğini ortaya koymaktadır (Akçay ve Çoruk, 2012; Argon, 2015; Burić ve diğerleri, 2017; Cross ve Hong, 2009; Hong ve diğerleri, 2016; Robbins ve Judge, 2012). Bilimsel gelişmeler ve çalışmalarla örgütler için önemi gün geçtikçe daha da ortaya çıkan duygular, örgütlerin ayrılmaz bir parçası olduğu gibi daha özel bir bakış açısıyla ele alındığında eğitim örgütlerinin de ayrılmaz bir parçası olup eğitim örgütleri için de büyük bir önem arz etmektedir (Hargreaves, 2000). Çalışanların duygularını deneyimledikleri çalışma ortamı eğitim kurumları olduğu zaman duyguların önemi daha da artmaktadır (Argon, 2015). Çünkü eğitim kurumları diğer örgütlerden farklı olarak, eğitim ve öğretim faaliyetleri ile bireyleri doğrudan, toplumu da dolaylı olarak etkilemekte olup

üretken, kendine yeten, başarılı, toplumsal yaşama uyumlu, duyarlı ve sonuçta mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçlayan önemli kurumlardır (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Bu bilgiler ışığında duyguların eğitim kurumları bağlamında ele alınmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Eğitim Kurumlarında Duygular ve Öğretmen Duyguları

Duygular, zorlu çalışma koşullarını barındıran eğitim kurumlarında büyük önem arz etmesine rağmen eğitim politikası uygulayıcılarının ve eğitim araştırmacılarının çoğu eğitim kurumlarında duygulara ya çok az önem vermiş ya da duyguları hiç dikkate almamıştır (Hargreaves, 2000). Bunun yanı sıra eğitim kurumları için vazgeçilmez unsurlardan biri olan öğretmenlerin sahip oldukları duyguların dikkate alınması eğitim ve öğretim faaliyetleri için büyük önem arz etmesine rağmen 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 iyi bir eğitim-öğretim faaliyeti ve okul gelişimi için büyük önem arz etmektedir (Kelchtermans, 2005). Eğitim kurumları için hayati önem taşıyan öğretmenlerin duygu durumlarını görmezden gelmek eğitim kurumlarına olumsuz olarak yansiyabilmekte ve eğitim kurumlarına zarar verebilmektedir.

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 boyutlandırılmasının duyguların oluşumunu doğru bir şekilde açıklamak için yeterli olmadığını ifade etmiştir (Lazarus, 1991; akt. Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun ve Hensley, 2014b). Günümüzde artık öğretmenlerin eğitim ortamlarında deneyimledikleri duygular, olumlu-olumsuz olarak sınırlı bir şekilde ele alınmaktan ziyade *haz alma duygusu* (Becker ve diğerleri, 2014; Becker, Keller, Goetz, Frenzel 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, Vauras, 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); *tükenmişlik 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;

Sutton, 2007; Taşğın 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); *mutluluk duygusu* (Şengül ve Demirel, 2016); *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; Öztürk ve Özcan, 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 alınmakta ve birçok araştırmaya konu olmaktadır. Söz konusu bu öğretmen duygularının öğrenci ve öğretmen davranışları da dâhil olmak üzere öğretim süreçleriyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu görülmektedir (Frenzel, 2014). Öğretmen duyguları ile sınıf yaşamının çeşitli yönleri arasındaki ilişki bazı araştırmacılar tarafından (Beauchamp ve Thomas, 2009; Kelchtermans, Ballet ve Piot, 2009; Meyer ve Turner, 2002; Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011; Yan, Evans ve Harvey, 2011) incelenmiştir. Söz konusu bu araştırmalardan elde edilen bulgular sınıftaki öğretmen duygularının önemini ve öğretmen duygularının sınıf yaşamındaki potansiyel etkilerini ortaya koymaktadır (Fried ve diğerleri, 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 öğretim davranışlarını yönlendiren önemli faktörler olduğu söylenebilmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimlerinde oldukça sık bir şekilde görülen duygular, sınıf yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bunun yanı sıra duygular, sınıf içerisindeki tüm eğitim süreçlerinin niteliği için de büyük bir öneme sahiptir (Prosen ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin duygu durumları eğitimin niteliği, öğretimin etkililiği ve kalitesi, okul iklimi; öğrencilerin başarıları, eğitimleri, davranışları, sınıf etkinliklerine katılımları; öğretmenlerin sınıf disiplini davranışları, sınıf yönetimleri, öğretim tarzları, öz yeterlik inançları gibi birçok unsuru büyük ölçüde etkilemektedir (Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hagenauer ve diğerleri, 2015; Hosotani ve Imai-Matsumura, 2011; Pekrun, 2014; Taxer ve Frenzel, 2015). Öğretmenlerin duygu durumları ayrıca öğrenci duygularını da büyük ölçüde etkilemektedir. Etkileşim içerisinde olan bireyler aynı duyguyu hissedebildikleri gibi birbirlerinin duygu durumlarından da etkilenebilirler. Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları ve daha sonrasında davranışsal olarak sergiledikleri duygular, öğrencilerin yaşadıkları duygular üzerinde derin etkilere sahip olabilir. Söz konusu bu durum haz alma, gurur gibi olumlu duygular için geçerli olduğu gibi kaygı, öfke, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular için de geçerlidir (Pekrun, 2014). Öğretmenlerin sahip oldukları pozitif duyguların öğrenciler üzerinde pozitif etkilere, negatif duyguların da negatif etkilere neden olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur (Rodrigo-Ruiz, 2016). Bununla birlikte literatür (Darby, 2008; Fullan, 1993, 1999; Hargreaves ve Fullan, 1998; Little, 1996)

büyük ölçekli eğitimsel değişim olarak ifade edilebilecek olan okul reformu ile duygular arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaktadır (Cowie, 2011). Öğrencilerin öğrenmesini desteklemeye yardımcı olan, içerisinde sayısız olanağı barındıran ve eşsiz eğitim ortamları olarak nitelendirilen sınıflarda (Meyer ve Turner, 2006) duygular sadece öğrencilerin gerçekleştirdiği öğrenme faaliyetlerinin bir parçası olarak kalmaz. Duygular, aynı zamanda öğretmenler tarafından öğretim faaliyetleri sırasında da hissedilir (Trigwell, 2012). Çünkü öğretmenlerce gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri duygusal bir uygulamadır (Hargreaves, 2000). Söz konusu bu duygusal uygulama esnasında öğretmenlerin deneyimledikleri duygu durumları, öğretim duygu durumları olarak ifade edilmekte olup eğitim ile ilgili birçok unsur için büyük bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları

Duygunun öğretim ile iç içe geçtiği, öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu araştırmacılarca yaygın olarak kabul edilmektedir (Hargreaves, 2001). Bu kabullün yanı sıra eğitim kurumlarında öğretim faaliyetleri öğretmenlerce yerine getirildiğinden dolayı öğretmenlerin duygu 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 uygulamalarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğuna yönelik çok az bilginin mevcut olduğu, öğretmen duygularıyla ilgili yapılan çalışmaların da oldukça yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir. Söz konusu bu durumun ortaya çıkmasına duyguların çok uzun bir süre mantıksız bulunması ve çocukça nitelendirilmesinin neden olduğu söylenebilmektedir. Bahsi geçen bu olumsuz bakış açısının neticesinde öğretmenlerin duygu durumları ciddi deneysel düşünceye değer bulunmayarak göz ardı edilmiştir. Oysaki duygular, öğretmenlerin eğitim faaliyeti içerisindeki etkililiğini öğrencilerin biliş, duygu ve motivasyon durumları yoluyla önemli bir şekilde etkilemektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Öğretmenler, her iş günü birçok bireyle etkileşim halinde olup duygularını eğitim kurumunun hemen hemen her ortamında ve her zaman diliminde kullanmaktadırlar (Hargreaves, 2000). Öğretmenlerin kişisel amaçları, geçmiş deneyimleri, beklentileri gibi unsurlar sınıf içerisindeki yaşadıkları söz konusu bu duyguların türü üzerinde etkili olmaktadır (Sutton, 2007). Bu nedenle de öğretmenler sınıf içerisinde gerçekleşen faaliyetlerin niteliğine bağlı olarak farklı duygulara sahip olabilmektedirler. Söz konusu bu durum, sınıf içerisindeki duygusal deneyimlerin bir birey içinde ya da bağımsız bir çevrede ortaya çıkmadığını aksine duygusal deneyimlerin büyük bir sosyal ve tarihsel bağlama dayalı olarak birey ve çevre etkileşiminin doğal bir neticesinde gerçekleştiğini göstermektedir (Hong ve diğerleri, 2016; Schutz ve diğerleri, 2006). Ayrıca öğrencilerin 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 öğretme faaliyeti sırasındaki olumlu ve olumsuz duygusal deneyimler, öğ-

retmenlerin öğretimle ilgili davranış eğilimlerini de belirlemektedir (Frenzel ve diğerleri, 2009b).

Bireyler ve gruplarda duygusal durumlar çeşitli farklılıklar gösterebilmekte olup (Smith, Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2012) bireyler ve gruplar arasındaki duygusal durumların birbirlerini etkilediğinden de bahsedilebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrenciler ile kurdukları ilişkilerde öğretmenlerin duygu durumlarının büyük etkisinin olduğu söylenebilir. Birçok araştırma (Golby, 1996; Hargreaves, 1994, 1998, 2000; Intrator, 2006; Nias, 1989) söz konusu bu ilişkinin varlığını göstermektedir (Frenzel, 2014). Meyer ve Turner (2006), öğretmen duygularının öğrenci duygularıyla ayrılmaz bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmekte olup Becker ve diğerleri (2014) ile Frenzel ve diğerleri (2009a) de araştırmalarında Meyer ve Turner'ın (2006) ifadelerini destekler nitelikte bulgular elde etmişlerdir. Becker ve diğerleri (2014), öğretmenlerin deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duyguları ile öğrencilerin deneyimledikleri haz alma, öfke ve kaygı duyguları arasında önemli ölçüde bir ilişkinin olduğunu tespit ederken öğretmenler ve öğrenciler arasındaki haz alma duygusu ilişkisini inceleyen Frenzel ve diğerleri (2009a) de benzer bir şekilde öğretmen duyguları ile öğrenci duyguları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşturlar. Söz konusu bu duygusal ilişkilerin neticesi olarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki duygu durumlarının öğrencilerin başarısını artırabildiği veya düşürebildiği söylenebilmektedir. Birçok araştırma (Beilock ve diğerleri, 2010; Hargreaves, 2000; Lortie, 1975; Scott ve Sutton, 2009; Sutton ve Wheatley, 2003) öğretmenlerin duygularının öğrencilerin başarı davranışları ile açık bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Frenzel, 2014). Ayrıca Rodrigo-Ruiz (2016) de öğretmenlerin yaşadıkları duyguların öğrencilerin 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. Söz konusu bu bulgular öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf içerisinde yaşadıkları duygu durumlarının nitelikli bir sınıf ortamının meydana getirilmesinde büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Duygu araştırmalarında, duyguların olumlu ve olumsuz diye iki faktörle ölçülmesinden ziyade duyguların haz alma duygusu, kaygı duygusu, öfke duygusu gibi daha belirgin, farklı ve çok faktörlü olarak incelenmesinin yararlı olduğu ve sağlıklı sonuçlar verdiği bulgularla saptanmıştır (Frenzel ve diğerleri, 2016; Keller ve diğerleri, 2014b). Çünkü sınıf içerisinde eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenlerce sürdürülürken öğretmenler aynı zamanda öfke ve kaygı gibi duygusal durumları deneyimleyebilir, hatta aynı sınıf ortamında çeşitli hedeflerin gerçekleşmesi için çaba sarf edilirken umut, gurur ve haz alma gibi duygular da ortaya

çıkabilir (Schutz ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları duygu durumlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin olumlu ve olumsuz diye sınırlanmayacak şekilde farklı duygu durumlarını deneyimledikleri tespit edilmiştir. Keller ve diğerleri (2014a), öğretmenlerin sınıfta en sık haz alma duygusunu, daha sonra sırasıyla öfke ve kaygı duygularını yaşadıkları ortaya koymuşlardır. Hong ve diğerleri (2016), öğretmenlerin farklı düzeylerde de olsa sınıf ortamında haz alma, öfke, kaygı, gurur duygularını deneyimlediklerini ve umut duygusunun da öğretmenlerin duygu durumu araştırmalarına konu olabileceğini ifade etmişlerdir. Emmer (1994); Godar (1990); Hargreaves (1998); Oplatka ve Eizenberg (2007); Sutton ve Wheatley (2003); Zembylas (2005) araştırmalarında öğretmenlerin sıkça yaşadıkları olumsuz duyguların kaygı, öfke ve hayal kırıklığı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Jiang ve diğerleri, 2016). Keller ve diğerleri (2014b), haz alma ve öfke duygu durumlarının öğretmenlerin duygusal deneyimleri içerisinde en sık kullanılan pozitif ve negatif duygular olduklarını bulgularla göstermişlerdir. Frenzel ve diğerleri (2009b) hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin duygu durumu çalışmalarında ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Sutton ve Wheatley (2003) ise öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini yerine getirirken sınıf ortamında kaygı, hayal kırıklığı ve öfke gibi olumsuz duyguları yaşadıklarını açıklamışlardır. Söz konusu bu araştırmaların sonucunda Frenzel ve diğerleri (2016) ile Keller ve diğerlerinin (2014b) araştırmalarıyla benzer sonuçlara ulaşılmış olup bu yazarlar duyguların olumlu ve olumsuz diye iki sınırlı başlık altında incelenmesinden ziyade duyguların daha geniş kapsamlı olarak ele alınmasının yararlı olacağını bulgularla göstermektedirler. Araştırmada, bahsi geçen bu sebepler doğrultusunda ilgili literatür incelenerek öğretmenlerin öğretim duygu durumları olarak kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” (Hong ve diğerleri, 2016) ölçeğinin eğitim çalışanları bağlamında geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanması, dört boyuta sahip olan bu ölçeğe umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu boyutları eklenerek ölçeğin altı boyut olarak revize edilmesi ve öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analizle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylece araştırmada, hem öğretmenlerin öğretim duygu durumlarının belirlenmesi hem de eğitim kurumları için önemli bulguların elde edilmesi arzu edilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Çalışma Grupları

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin açım-layıcı faktör analizi (AFA) ile güvenirlik analizleri birinci çalışma grubundan,

doğrulamalı faktör analizi (DFA) ikinci çalışma grubundan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile nihai şeklini alan ölçeğin betimsel analizi ise üçüncü çalışma grubundan sağlanan veri seti üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmanın birinci çalışma grubu

Ölçeğin AFA ve güvenilirlik 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 kullanılabilir durumda olan 318 ölçek ile AFA ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın 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 öğretmenler ile Balıkesir ili Gönen ilçesinde görevli olan öğretmenlere DFA için ölçek dağıtılmıştır. Geri dönüş sağlanan ve istatistikî anlamda kullanılacak durumda olan 405 ölçek ile DFA yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubu

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

Veri Toplama Aracı

Frenzel ve diğerleri (2010) öğretmenlerin duygularını ele alan mevcut ölçme araçlarının azlığını göz önüne alarak haz alma, öfke ve kaygı olmak üzere üç duyguyu içeren "Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)" ölçeğini geliştirmişlerdir. Duygusal emek, duygusal zekâ, duygu yönetimi 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 yaşadıkları haz alma, öfke ve kaygı

duygularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Diğer araştırmacılar da (Becker ve diğerleri, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Frenzel ve diğerleri, 2016; Klassen ve diğerleri, 2012) haz alma, öfke ve kaygı duygularını öğretmenlerin duygu durumları olarak ele alıp farklı kültürlerdeki çalışmalara konu etmişlerdir.

Frenzel ve diğerleri (2010) tarafından haz alma, öfke ve kaygı şeklinde ele alınan duygu durumları, öğretmenlerin sınıftaki günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşadıkları baskın duygular arasında yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin sınıftaki günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinde başka duyguları da farklı yoğunluklarda yaşadıkları literatürde ifade 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 ölçeğe yeni maddeler eklemek suretiyle haz alma, öfke ve kaygı duygularının Asya kültüründe (Japonya ve Güney Kore’de) geçerliğini test etmiş hem de bu ölçeğe gurur duygusu boyutunu ekleyerek ölçeği dört duyguyu ölçen yeni bir yapıya kavuşturmuşlardır. Ölçeğin geçerlik-güvenirlilik ve revize çalışmaları kapsamında ölçek Japonya ($N=150$) ile Güney Kore’de ($N=203$) ayrı ayrı uygulanmış ölçeğin 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. Araştırmada, söz konusu bu duygu durumlarını içeren “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeğini (Hong ve diğerleri, 2016) hem Türk kültürüne uyarlamak hem de söz konusu bu ölçeğe literatürdeki öneriler (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hong ve diğerleri, 2016) doğrultusunda umut ve hayal kırıklığı duygularını da ekleyerek ölçeği kaygı 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” ölçeği araştırmacılar tarafından “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” olarak adlandırılmasının gerekçeleri, yapılan çeviri işleminde ölçek maddelerinde *başarı* kavramından ziyade *öğretim* kavramının ön plana çıkması; ölçek maddelerinin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik olması; çalışmanın sadece var olan ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması olarak değil ölçeğin revize edilmesi çalışması da olması; ölçeğe 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 sıralanabilmektedir. Ölçeğin orijinal yapısına umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarının eklenmesi aşamasında da sorumlu yazarla iletişim sağlanmış ve ölçeğe boyut ekleme çalışmaları için gerekli izin alınmıştır. Ayrıca Hong ve diğerlerinin (2016) Asya kültüründeki çalışmalarında uygun istatistikî sonuçları alamayıp hayal kırıklığı duygusunun başka kültürlerde çalışılması için öneride bulunmaları, Frenzel ve diğerlerinin (2009b) hayal kırıklığı duygusunun nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalarda da incelenebileceğini

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 olmasının gerekçesini oluşturmaktadır.

Araştırmada, dört duygu durumunu içeren “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeğine (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 (kaygı duygusu/4 madde, gurur duygusu/4 madde, haz alma duygusu/4 madde, öfke duygusu/3 madde, umut duygusu/7 madde, hayal kırıklığı duygusu/5 madde) sahip olan bir ölçek kullanılmıştır. 4'lü 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 kültürüne uyarlama çalışmalarında öncelikle dil uyarlaması çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeği, ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan uzmanlar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzman görüşleri alınarak geri çeviri yöntemine geçilmiş ve ölçek Türkçeden İngilizceye çevrilerek tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Dil uyarlaması ve uzman görüşlerinin alınması çalışmalarından sonra ise ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi ve *t*-testi yapılmıştır. Ölçeğe araştırmacılar tarafından umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarını ekleme çalışmaları doğrultusunda; literatür taraması, madde havuzunun oluşturulması, aday maddelere uzman görüşü alınması ve kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Ardından ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir. Boyut ekleme çalışmalarından sonra “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 korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Türk kültürüne uyarlamada kullanılacak olan AFA ve DFA için ölçek farklı illerde görev yapan ortaokul öğretmenlerine uygulanmış olup AFA için SPSS for Windows 22.0, DFA için ise Lisrel 8.72 programları kullanılmıştır. Bolu ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen veriler de betimsel analiz için SPSS for Windows 22.0 programından yararlanarak çözümlenmiştir. Kişisel bilgiler için yüzde değerleri (%) bulunmuş olup öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir.

Bulgular

Dil Uyarlaması ve Uzman Görüşleri

Türk kültürüne uyarlama ve umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu boyutlarının ölçeğe eklenmesi çalışmaları için sorumlu yazar Ji Hong ile elektronik posta aracılığıyla iletişim sağlanmış ve gerekli izin alınmıştır. Ölçek, ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan 6 İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra uzmanlardan görüş almak amacıyla Türkçeye çevrilmiş olan ölçeğin orijinal madde, çevrilmiş madde, yapılacak öneri şeklinde bir forma dönüştürülerek uzmanlara (2) dağıtılmıştır. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda ölçek maddeleri gözden geçirilmiş ve aday Türkçe form elde edilmiştir. Aday Türkçe form oluşturulduktan sonra özgün ölçekle dilsel anlamda eşdeğer olup olmadığını belirleme işlemine geçilmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini tespit etmek amacıyla iki yöntemden istifade edilmiştir. Geri çeviri yöntemi bahsi geçen bu yöntemlerden birincisidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Geri çeviri yöntemi kapsamında ölçeğin orijinal dilinde yetkin olan ve ölçeği daha önce hiç görmemiş 5 uzmandan ölçeği Türkçeden İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ölçeğin orijinal yapısı ile geri çeviri yöntemiyle elde edilen yapısı arasında uyum ve tutarlılık olduğu görülmüş ve dilsel eşdeğer form işlemine geçilmiştir. Dilsel eşdeğer form işlemine, İngilizce ve Türkçe formlar Bolu ili merkez ilçede görev yapan 27 İngilizce öğretmeni tarafından iki hafta ara ile doldurulmuştur. Uygulama neticesinde İngilizce ve Türkçe formlar arasında yüksek bir ilişkinin ($r=.849, p<.01$) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda korelasyon değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğundan dolayı ölçeğin dilsel eşdeğerlik taşıdığı ifade edilebilmektedir. Ayrıca *t*-testi analizi ile ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($t=.548, p>.05$). Bu sonucun Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (*r*) analizi ile tespit edilen dilsel eşdeğerlik bulgusunu doğruladığı söylenebilir. Dilsel eşdeğerlik işlemi tamamlanan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği, eğitim yönetimi alanında 6, ölçme ve değerlendirme alanında 4 akademisyene görüş belirtmeleri amacıyla sunulmuştur. Akademisyenlerden gelen dönütler doğrultusunda ölçme aracındaki bazı maddelerde yer alan “*sık sık, genellikle, bazen*” ifadeleri katılımcıların görüşlerini ölçmede problem yaratabileceği düşünülerek söz konusu maddelerden çıkarılmıştır. Orijinal yapısında kaygı duygusu, gurur duygusu, haz alma duygusu, öfke duygusu boyutlarını içeren ölçek, gerekli çalışmalardan sonra umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutları da eklenerek faktör analizleri (AFA ve DFA) için taslak şeklini almıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ne Boyut Ekleme Çalışmaları

Literatür öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken pek çok duygu durumunu deneyimlediklerini, öğretmenlerin farklı duygusal deneyimlerle sık sık karşılaştıklarını ve öğretmenlerin sahip oldukları bu duy-

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) incelendiğinde öğretmenlerin en sık olarak deneyimledikleri duyguların haz alma, gurur, öfke, kaygı ve hayal kırıklığı duyguları olduğu söylenebilmektedir (Lee ve diğerleri, 2016). Frenzel ve diğerleri (2010) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili duygu durumları olarak öfke duygusu, kaygı duygusu ve haz alma duygusunu ele alıp bu üç duygu durumunu ölçen “Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)” isimli bir ölçek geliştirmişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) ise Frenzel ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında geliştirdikleri bu ölçeğe gurur duygusunu da ekleyerek dört boyutlu “Achievement Emotions Questionnaire-Teachers/AEQ-T” ölçeğini elde etmişlerdir. Hong ve diğerleri (2016) bu araştırmalarının sonunda araştırmacılara literatürde daha çok nitel çalışmalarda yer bulan ancak nicel çalışmalarda ise ihmal edilen umut duygusunun da nicel olarak araştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Zira sınıf içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülürken öğretmenlerin deneyimledikleri duygu durumlarından birinin de umut duygusu olduğu bilinmektedir (Schutz ve diğerleri, 2006). Ayrıca Frenzel ve diğerleri (2009b) de hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin duygu durumlarıyla ilgili olan araştırmalara konu olabileceğini ifade ederek araştırmacılara hayal kırıklığı duygusunun araştırılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. 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, haz alma ve öfke duygularını içeren ölçeğe (Hong ve diğerleri, 2016) umut ve hayal kırıklığı duyguları da eklenerek öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken deneyimledikleri altı duygu durumunu (kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları) ölçen Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili literatür taranmış, madde havuzu oluşturulmuş, aday maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği hesaplanmıştır.

İlgili literatürün taranması ve madde havuzunun oluşturulması

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ne boyut ekleme çalışmasının ilk aşamasında ilgili literatür kapsamlı bir şekilde ele alınarak yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelenmiştir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan ulaşılabilenler incelendikten sonra umut duygusu ve hayal kırıklığı duygusu boyutlarında kullanılacak maddelerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında, öğretmenlerin umut ve hayal kırıklığı duygularıyla ilgili ölçekte kullanılacak aday maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca aday ölçek maddeleri havuzunu zenginleştirmek için araştırmadaki katılımcılar dışında kalan öğretmenlere yönelik ($N=14$) açık uçlu sorulardan meydana gelen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlere ulaştırılan yarı 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 maddelik havuz oluşturularak uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan madde havuzundaki taslak ifadeler için çizelge doğrultusunda “uygun”, “kısmen uygun (düzeltme)”, “uygun değil” şeklinde bir derecelendirme yapmaları ve varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

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 değerlendirme alanında 4 akademisyenden görüş istenmiştir. Akademisyenlerden alınan dönütlere göre “uygun” için 1, “kısmen uygun (düzeltme)” için 0 ve “uygun değil” için -1 verilerek puanlanmıştır. Akademisyenlerden dönen formlarda her maddenin olası seçeneklerine kaç akademisyen tarafından onay verildiği saptanmaya çalışılmıştır. Lawshe (1975; akt. Yurdugül, 2005) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları doğrultusunda maddeler için kapsam geçerlik seviyesi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda kapsam geçerlik oranı 0.80’in altında kalan maddeler araştırmanın kapsamından çıkarılmış ve umut duygusu boyutu 7 madde, hayal kırıklığı duygusu boyutu ise 5 madde olmak üzere 2 boyutu içeren 12 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Daha sonra deneme formunun hedef kitle tarafından dilsel olarak değerlendirilmesi, varsa anlaşılmayan maddelerin düzeltilmesi işlemine geçilmiştir. Bunun için örneklem grubunun dışında kalan ortaokullarda 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 anlaşılmayan veya anlaşılmasında güçlük yaşanan maddeleri belirtmeleri istenilmiştir. Katılımcılardan gelen dönütlere neticesinde umut duygusu ($N=7$) ve hayal kırıklığı duygusu ($N=5$) boyutlarını içeren maddelerin tümünün ($N=12$) anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları kapsamında, birbiriyle ilişkili olan çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi hedefleyen ve çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanan faktör analizi yapılmıştır. Bu çerçevede faktör analizleri için örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Belirlenen farklı örneklem gruplarına AFA ve DFA için ölçme aracı uygulanmıştır. Elde edilen verilerle ölçeğin yapı geçerliği analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya, teori üretmeye yönelik bir uygulama olan AFA'ya ve değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önceden tespit edilen bir hipotezin sınanması olan DFA'ya yer verilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Analiz çalışmaları kapsamında öncelikle faktör analizi için örnek-

lem uygunluğuna bakılmıştır. Örneklem uygunluğu doğrulanmış ölçek için faktör yapısının belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Faktör yapısını belirlemek amacıyla boyutların özdeğerleri ile açıkladıkları varyans yüzdelere bakılmış ve ölçeğin çizgi grafiği incelenmiştir. Daha sonra ise faktör maddelerinin belirlenmesi kapsamında faktör yükü değerleri hesaplanan ölçek, DFA'ya tabi tutulmuştur. Ölçme aracının güvenilirlik çalışmalarında ise ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Ayrıca boyutlar arası korelasyon aracılığıyla iç tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığına 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 incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013). KMO testi, örneklem yeterliğini göstermekte olup buradaki yeterlik sayı olarak değil, ilişkiler anlamındadır (Can, 2017). Bartlett Küresellik testi ise, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde incelemekte ve hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu bilgiler ışığında, ölçeğin 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 Değerleri

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

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin KMO değerinin .874 olarak bulunduğu ve bu değer 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 kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2017). Hem KMO değeri hem de Bartlett Küresellik Testi verileri ölçeğin AFA için uygun düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Faktör yapısının belirlenmesi

Faktör yapısının belirlenmesindeki temel hedef, değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek seviyede temsil edecek az sayıda faktör elde etmek olup ölçme aracında elde edilecek faktör sayısı ile ilgili çeşitli kriterler söz konusudur (Kalaycı, 2010; Nakip, 2003; Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2002; akt. Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Bu kapsamda araştırmada Principal Component Analysis

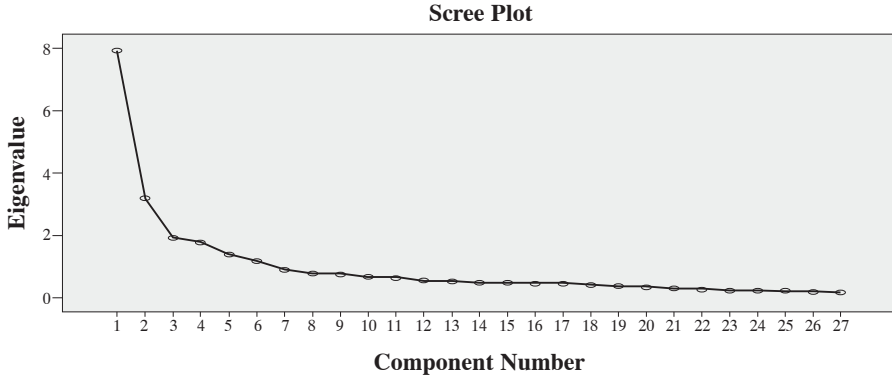
teknîği kullanılmış ve literatür doğrultusunda ölçeğin maddeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için özdeğer ve varyans yüzdeleri ile çizgi grafiği kriterlerinden yararlanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin özdeğer ve varyans yüzdelerine 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 %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	7,933	29,381	29,381	4,193	15,529	15,529
2	3,202	11,859	41,240	2,967	10,989	26,518
3	1,923	7,121	48,361	2,826	10,468	36,986
4	1,783	6,603	54,964	2,817	10,433	47,419
5	1,397	5,174	60,138	2,643	9,790	57,209
6	1,193	4,419	64,557	1,984	7,348	64,557

Özdeğer, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada ve önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, genel olarak özdeğeri 1 ya da 1’den daha büyük faktörler önemli faktörler olarak ele alınır (Büyüköztürk, 2017). Tablo 2’deki özdeğer analizi sonucunda Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği’nin özdeğeri 1’den büyük altı boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Faktör sayısını belirlemek için dikkat edilmesi gereken bir diğer veri de açıklanan varyanstır. Açıklanan varyans, faktör analizince açıklanan toplam varyansın her bir faktörce açıklanan bölümünü ifade etmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007). Birinci boyutun toplam varyansın %15,529’unu, ikinci boyutun toplam varyansın %10,989’unu, üçüncü boyutun toplam varyansın %10,468’ini, dördüncü boyutun toplam varyansın %10,433’ünü, beşinci boyutun toplam varyansın %9,790’ını, altıncı boyutun ise toplam varyansın %7,348’ini açıkladığı tespit edilmiş olup altı boyutun ölçekteki toplam varyansın %64,557’sini açıklamakta olduğu görülmektedir. Tek faktörlü ölçme araçlarında açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli olarak görülebilir. Ancak birden çok faktöre sahip ölçme araçlarında ise açıklanan varyansın daha da fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2017). Çünkü varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısı da o kadar güçlü olur. Varyans oranının sosyal bilimlere ait alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu bilgiler ışığında 6 faktöre sahip olan ölçeğin toplam varyansının yeterli olduğu söylenebilir (%64,557). Faktör sayısını belirleyebilmek için dikkat edilmesi gereken bir başka ölçüt de çizgi grafiğidir. Çizgi grafiği, faktörler ve özdeğerleri içeren bir grafik olup her bir faktörün açıklama yeteneğini göstermektedir. Çizgi grafiğine bakılarak da faktör sayısına karar verilebilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007).



Grafik 1. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği Özdeğer Çizgi Grafiği

Özdeğerlerin bileşenlere göre değişimi incelendiğinde (Grafik 1) çizginin eğiminde açık bir şekilde azalma gerçekleştiği ve özdeğerlerin daha dengeli bir konuma geçerek azalmaya başladıkları kırılma noktasının 6 olduğu görülmektedir. Çizgi grafiği sonuçları ile özdeğer ve varyans analizi sonuçlarının örtüştüğü görülmekte olup faktör sayısının belirlenmesi çalışmaları neticesinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin altı faktöre sahip olacağı 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 grafiğinden yararlanarak faktör sayısı 6 olarak belirlenen ölçeğin 27 maddesinin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Faktörler altında yer alan maddelerin saptanması sırasında maddelerin her bir faktör için aldıkları faktör yüklerine bakılır (Durmuş ve diğerleri, 2013). Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayı olup (Büyüköztürk, 2017) değişkenlerin her faktördeki ağırlığını göstermektedir. Birer korelasyon katsayısı olan faktör yük değerleri, ölçekte yer alan değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkinin düzeyini gösterir. Herhangi bir değişkenin herhangi bir faktörle çok kuvvetli bir korelasyon ilişkisi varsa, değişken söz konusu o faktörün üyesi demektir (Nakip, 2003). Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörle kuvvetli korelasyonun olduğu, faktör yük değerlerinin asgari kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı döndürülmüş bileşenler matrisi aracılığıyla incelenmiştir. Bununla birlikte herhangi bir ölçmenin geçerli olarak sayılabilmemesinin temel şartı güvenilir olmasıdır (Karasar, 2006). Ölçme sonuçlarına göre verilecek yargıların doğruluğu söz konusu ölçme aracının güvenilirliği ile çok yakından ilgilidir. Çünkü ölçme aracı bir uygulamadan bir başka uygulamaya kararlı ve tutarlı bir şekilde neticeler vermiyorsa veya ölçme aracında yer alan maddeler ölçülmesi istenen niteliği ölçmede yeterli duyarlılığa sahip değil ise söz konusu ölçme aracından elde edilen verilere göre verilecek yargıların doğru

ve isabetli olma ihtimali de düşüktür (Nartgün, 2001). Bu sebeple araştırmada güvenilirlik çalışmaları 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 katsayısı hesaplama sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Madde Faktör Yük Değerleri ve Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Madde Numarası	Umut Duygusu $\alpha=.875$	Haz Alma Duygusu $\alpha=.896$	Hayal Kırıklığı D. $\alpha=.795$	Gurur Duygusu $\alpha=.839$	Kaygı Duygusu $\alpha=.801$	Öfke Duygusu $\alpha=.749$
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

Tablo 3 incelendiğinde ilk olarak Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nde birden fazla faktöre yük veren herhangi bir maddenin bulunmadığı ve tüm maddelerin uygun istatistikî sonuçları 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 ölçü 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 ölçme aracından çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. 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 görülmekte olup (.609-.855 arasında) bu sonuç ölçme aracında yer alan tüm maddelerin yeterli faktör yüküne sahip oldukları anlamına gelmektedir. Ayrıca, her bir faktör altında en az üç maddenin toplanması gerekliliğinin de (Gürbüz ve Şahin, 2016) tüm faktörlerde sağlandığı görülmektedir. AFA sonucunda 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'te maddeler arası korelasyona bağlı uyum değeri olan, faktör altındaki maddelerin toplamdaki güvenilirlik derecesini gösteren ve 0 ile 1 arasında değer alan (Durmuş ve diğerleri, 2013) Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplamalarına da yer verildiği görülmektedir. Altı boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık analizine göre; 1-Kaygı Duygusu $\alpha=.801$, 2-Gurur Duygusu $\alpha=.839$, 3-Haz Alma Duygusu $\alpha=.896$, 4-Öfke Duygusu $\alpha=.749$, 5-Umut Duygusu $\alpha=.875$, 6-Hayal Kırıklığı Duygusu $\alpha=.795$ olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısı hesaplamasında Cronbach's alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmekte ve bu değere sahip ölçme aracının güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005). Literatürdeki bu bilgiler ışığında Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin tüm boyutlarının güvenilir değerler aldığını söylemek mümkündür. Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplamasından sonra güvenilirlik çalışmalarında kullanılan ve başlıca güvenilirlik 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 ölçme aracındaki maddelerin

benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Ölçme aracındaki maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0.30 ve üstünde olmasının yeterli olacağı ve bu maddelerin iyi maddeler olduğu da belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002). Bu doğrultuda ölçeğin düzeltilmiş 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 Boyutu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Numarası ve Ait Olduğu Boyutu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1-Kaygı Duygusu	.520	15-Öfke Duygusu	.592
2-Kaygı Duygusu	.755	16-Umut Duygusu	.566
3-Kaygı Duygusu	.643	17-Umut Duygusu	.615
4-Kaygı Duygusu	.568	18-Umut Duygusu	.732
5-Gurur Duygusu	.623	19-Umut Duygusu	.773
6-Gurur Duygusu	.722	20-Umut Duygusu	.650
7-Gurur Duygusu	.715	21-Umut Duygusu	.679
8-Gurur Duygusu	.634	22-Umut Duygusu	.582
9-Haz Alma Duygusu	.787	23-Hayal Kır. Duy.	.551
10-Haz Alma Duygusu	.724	24-Hayal Kır. Duy.	.582
11-Haz Alma Duygusu	.813	25-Hayal Kır. Duy.	.659
12-Haz Alma Duygusu	.756	26-Hayal Kır. Duy.	.558
13-Öfke Duygusu	.502	27-Hayal Kır. Duy.	.529
14-Öfke Duygusu	.642		

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

Boyutlar arası korelasyon

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Boyutlar	Kaygı Duygusu	Gurur Duygusu	Haz Alma Duygusu	Öfke Duygusu	Umut Duygusu	Hayal Kırıklığı Duygusu
1.Kaygı Duygusu	<i>r</i> 1.00					
2.Gurur Duygusu	<i>r</i> -.193**	1.00				
3.Haz Alma Duygusu	<i>r</i> -.192**	.554**	1.00			
4.Öfke Duygusu	<i>r</i> .295**	-.166**	-.309**	1.00		
5.Umut Duygusu	<i>r</i> -.225**	.456**	.581**	-.294**	1.00	
6.Hayal K. Duygusu	<i>r</i> .383**	-.220**	-.267**	.396**	-.237**	1.00

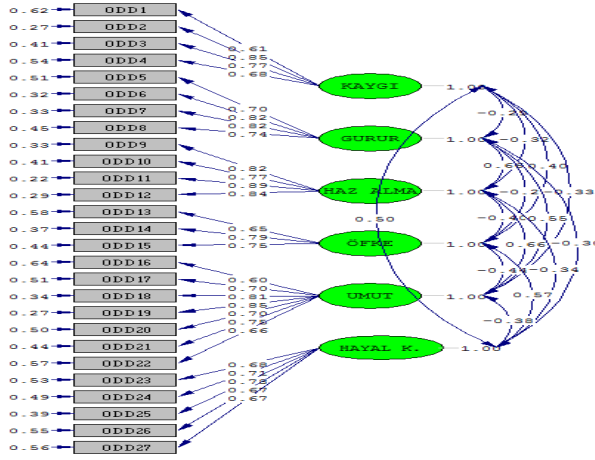
** $p < 0.01$

Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi sonucunda (Tablo 5) ölçeğin boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin $r = -.166$ ile $r = .581$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu korelasyon değerleri AFA ile belirlenen faktörlerin (boyutların) ayrı birer yapı oluşturduğu neticesini göstermektedir.

Doğrulamalı faktör analizi

AFA neticesinde yirmi yedi maddesinin altı faktör altında toplandığı belirlenen Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ne DFA uygulanmıştır. Çünkü kültürler arası yapıların karşılaştırılmasında DFA'nın tercih edilmesi gerekmektedir. Söz konusu bu yapılarda belirli bir teorik temele dayanarak oluşturulmuş ve ölçme aracının faktör sayısı ile bu faktörlerin arasındaki ilişkinin açık olduğu modellerin doğrulanması söz konusudur (Watkins, 1989; akt. Karakuş, Yıldırım ve Büyüköztürk, 2016). DFA ayrıca, yapı geçerliğini sınamak için kullanılan bir test yöntemi olup gözlenebilir faktörler ile gerçek verilerin uyumunu aramaktadır. Kuramsal yapıların test edilmesi için gerekli bir uygulama olan DFA'da birçok uyum indeksi incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Çokluk ve diğerleri, 2012; Şimşek, 2007). Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin DFA sonucu incelendiğinde (Şekil 1) ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değerinin $\chi^2 = 739.65$, $sd = 309$, $p = 0.00$ şeklinde olduğu görülmektedir. Bu değerler oranlandığında (χ^2 / sd) sonuç 2.39 olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bu sonuçun 3'ün altında bir değer alması ki-kare uyumunun mükemmel olduğu biçiminde yorumlanabilmesini sağlamaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2012). Araştırmada Goodness of Fit Sta-

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 belirtmektedirler (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Bu bilgiler ışığında ölçeğin 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 edilmiştir (Şekil 1). RMSEA değerinin 0.08 ve altında bir değer alması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilirken 0.05 ve altında bir değer alması ise mükemmel uyum olarak değerlendirilir (Şimşek, 2007). Çokluk ve diğerlerine (2012) göre de RMSEA'nın 0.08'den küçük olması uyumun iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bilgiler ışığında ölçeğin RMSEA değerinin (0.059) iyi olduğu söylenebilir. Araştırmada ölçeğin Root Mean Square Residual (RMR) değeri 0.024 olarak bulunmuştur. RMR değerinin 0.10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Andersen ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh ve diğerleri, 1988; akt. Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda RMR değeri 0.024 olan ölçeğin gerçek verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Uyum indeksi olarak bakılan bir başka değer de 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 almasını da kabul edilebilir olarak ifade etmiştir. Araştırmada ölçeğin SRMR değeri 0.048 olarak bulunmuş olup bu sonuç Browne ve Cudeck (1993) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre mükemmel olarak ifade edilebilir. Ayrıca şekil 1 incelendiğinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'ndeki maddelere ilişkin korelasyon katsayılarının karesi olan determinasyon katsayılarının (r^2) Kaygı Duygusu boyutunda 0.61 ile 0.85; Gurur Duygusu boyutunda 0.70 ile 0.82; Haz Alma Duygusu boyutunda 0.77 ile 0.89; Öfke Duygusu boyutunda 0.65 ile 0.79; Umut Duygusu boyutunda 0.60 ile 0.85; Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise 0.67 ile 0.78 arasında değiştiği 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 sınındığı ve DFA sonucunda ölçeğin söz konusu bu yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Dilsel eşdeğerlik, boyut ekleme, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak 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 yararlanılarak çözümlenmiş ve öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ölçekten alınan puanların aritmetik ortalama (\bar{X}) ile standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir. 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 duygu durumları oldukları için ölçeğin toplam puanı hesaplanmamıştır. Elde edilen verilerin analizine başlamadan önce ise araştırmada kullanılacak olan verilerin güvenilirliği test edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ölçme aracı olan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Altı boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı 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 ışığında (Altunışık ve diğerleri, 2007; Büyüköztürk, 2017; Durmuş ve diğerleri, 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005) Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin tüm boyutlarının güvenilir değerler aldığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik aldıkları 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	\bar{X}	SS
1.Kaygı 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 Kırıklığı Duygusu	732	1,88	0,57

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,64$) “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,14$) “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,41$) “kesinlikle katılıyorum”, Öfke Duygusu boyutunda ($\bar{X}=1,93$) “katılmıyorum”, Umut Duygusu boyutunda ($\bar{X}=3,30$) “kesinlikle katılıyorum”, Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise ($\bar{X}=1,88$) “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretim duygu durumları ile ilgili olumlu ifadeleri içeren Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusu boyutları arasında en yüksek aritmetik ortalamanın $\bar{X}=3,41$ ile Haz Alma Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretim duygu durumları ile ilgili olumsuz ifadeleri içeren Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusu boyutları arasında ise en yüksek aritmetik ortalamanın $\bar{X}=1,93$ ile Öfke Duygusu boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim duygu durumları içerisinde olumlu duygu durumları olarak ifade edilen Gurur Duygusu, Haz Alma Duygusu ve Umut Duygusunun olumsuz duygu durumları olarak ifade edilen Kaygı Duygusu, Öfke Duygusu ve Hayal Kırıklığı Duygusuna oranla çok daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları da tespit edilmiştir. Ölçeğin 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 duygu durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması, söz konusu ölçeğe

umut duygusu ile hayal kırıklığı duygusu boyutları eklenerek ölçeğin revize edilmesi ve öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analizle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin dil uyarlaması için uzman görüşlerine başvurulmuş ve dilsel eşdeğerlik hesaplanmış; eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan akademisyenlerden görüş alınarak ölçeğe boyut ekleme çalışmaları yapılmış; yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA gerçekleştirilmiş; güvenilirliği hesaplamak amacıyla Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmış; iç tutarlılık için boyutlar arası korelasyona bakılmış; öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için ise betimsel analiz yapılmıştır.

Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında öncelikle dil uyarlaması çalışması yapılmıştır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı Türkçe ve İngilizce formlar arasında yüksek düzeyli bir ilişkinin mevcudiyetini ortaya koymuş ve elde edilen bu sonuç *t*-testi ile de doğrulanmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçek, akademisyenlerin görüşüne sunulmuş ve ardından literatürdeki öneriler (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Hong ve diğerleri, 2016) doğrultusunda ölçeğe umut duygusu 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 araştırmalara konu edinilmesi için öneride bulunmaları, Frenzel ve diğerlerinin (2009b) hayal kırıklığı duygusunun nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalarda da incelenebileceğini belirtmeleri, Hong ve diğerlerinin (2016) umut duygusunun öğretmen duyguları olarak araştırılabileceğini vurgulamaları umut ve hayal kırıklığı duygularının bu çalışmaya konu olmasının gerekçesini oluşturmuştur. Bu kapsamda ilgili literatür taranmış, madde havuzu oluşturulmuş, aday maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Bahsi geçen bu aşamalardan sonra taslak şeklini alan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine geçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere öncelikle AFA yapılmıştır. Yapılan AFA sonuçlarına göre altı faktörlü ve yirmi yedi maddeli yeni bir yapı elde edilmiştir. Daha sonra ise AFA ile belirlenen bu sonucunun doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek üzere DFA yapılmıştır. DFA sonuçları ölçeğe ait olan modelin yeterli uyum iyiliği ile tutarlılığa sahip olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Yapı geçerliği sağlanan ölçeğin güvenilirlik analizlerine de bakılmıştır. Bu kapsamda yapılan Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ile madde-toplam korelasyon analizleri ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymuştur. Ayrıca boyutlar arasındaki anlamlı ilişkiler de ölçeğin iç tutarlılığın sağlanmış olduğunu göstermiştir. Yapılan tüm analiz işlemleri neticesinde Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin öğretmenlerin öğretim duygu durumlarını ölçmede kullanılabilir yeterli seviyede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu bu ölçme aracının öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine yönelik olan duygu durumlarını çok boyutlu olarak ve geniş bir yelpazede ölçmeyi sağlayacağı, öğretmenlere ilişkin olarak yapılacak olan çalışmalarda eğitim yöneticilerine ve eğitim politikası uygulayıcılarına 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 öğretmenden elde edilen veriler aracılığıyla yapılan betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Kaygı Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum”, Gurur Duygusu boyutunda “katılıyorum”, Haz Alma Duygusu boyutunda “kesinlikle katılmıyorum”, Öfke Duygusu boyutunda “katılmıyorum”, Umut Duygusu boyutunda “kesinlikle katılıyorum”, Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim duygu 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 duygu durumlarından biri olup (Sutton ve Wheatley, 2003) kaygı duygusu düzeyi düşük olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması beklenmekte ve öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olması da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi için büyük bir önem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin kaygı duygusu durumlarının düşük düzeyde olması ayrıca öğrenciler için de arzu edilen bir sonuçtur. Çünkü öğretmenler kaygı duygusunu hiç yaşamadıklarında veya çok düşük düzeyde yaşadıklarında öğrencileriyle güçlü bir bağ kurarlar (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Söz konusu bu durum da öğretmenlerin deneyimledikleri düşük düzeydeki kaygı duygusunun öğrenciler ile kurulacak ilişkileri kuvvetlendirebileceğini göstermektedir. Çeşitli araştırmalar (Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014a) öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusu durumlarının düşük düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmakta olup söz konusu bu araştırmalarda da öğretmenlerin deneyimledikleri kaygı duygusunun öğretmenlerin deneyimledikleri bir başka olumsuz duygu durumu olan öfke duygusuna oranla daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler tarafından düzenli olarak deneyimlendiği gözlenen duygu durumlarından biri de gurur duygusudur (Keller ve diğerleri, 2014b). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Gurur Duygusu boyutunda “katılıyorum” düzeyinde olması hem öğretmenler hem de öğrenciler için arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü gurur duygusu, bireyin psikolojik güdülerinden biri olup (Tarhan, 2014) başarı motivasyonu ile ilişkilidir (Spitek ve diğerleri, 1992; akt. Lewis, 2008). Başarı motivasyonu yüksek olan bireylerin rekabetin doruk noktalara ulaştığı günümüzde bağlı buldukları örgütlere önemli katkılarda bulunmaları, eğitim örgütleri özelinde değerlendirildiğinde ise yüksek motivasyona sahip olan öğretmenlerin sınıf içerisinde ve dışarısında etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı sağlamaları, bağlı buldukları eğitim kurumunun iklimine katkı sunmaları beklenmektedir. Çeşitli araştırmalar (Carson, 2006; Keller ve diğerleri, 2014b) öğretmenlerin deneyimledikleri gurur duygusu

durumlarının yüksek düzeyde olmasını destekler nitelikte bulgular sunmakta ve gurur duygusunun baskın olumlu duygular içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

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

Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Öfke Duygusu boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü yıkıcı olarak ifade edilebilecek olan olumsuz öğrenci davranışları öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamlarındaki duygusal deneyimlerine büyük ölçüde olumsuz yönde etki etmekte (Emmer ve Stough, 2001), onların içsel motivasyonlarını azaltmakta (Pekrun ve diğerleri, 2002) ve söz konusu bu durumlar da nihayetinde öğretimsel ve yönetsel hedeflere ulaşılmasını engellemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin deneyimledikleri yoğun öfke duygusu öğrencilerle kurulacak olan bağı da zayıflatmaya neden olmaktadır (Hagenauer ve diğerleri, 2015). Söz konusu bu nedenlerden dolayı araştırmada öğretmenlerin öfke duygusunun düşük düzeyde olması arzu edilen bir sonuç olmasına rağmen öfke duygusu ile birlikte olumsuz duygu durumları olarak ele alınan kaygı ve hayal kırıklığı duygularına göre öfke duygusunun daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olması ise dikkat çekicidir. Literatür (Chang, 2013; Frenzel, 2014; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014a; Keller ve diğerleri, 2014b; Prosen ve diğerleri, 2014; Shapiro, 2010; Sutton, 2007; Sutton ve Wheatley, 2003) araştırmada öfke duygusu ile ilgili ortaya çıkan sonuçları ve öfke duygusunun diğer olumsuz duygu durumlarına nazaran daha baskın olmasını destekler nitelikte bulgular sunmaktadır.

“Gelecekte beklenen olumlu gelişmeler” olarak tanımlanan umut duygusu (Staats, 1987; akt. Özer ve Tezer, 2008) öğretmenler tarafından deneyimlenen duygu durumları arasında gösterilmektedir. Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Umut Duygusu boyutunda “kesinlikle katılıyo-

rum” düzeyi ile haz alma duygusundan sonra en yüksek ortalamaya sahip ikinci duygu durumu olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin fikir ve eylemlerinin gelişmesinde olumlu duyguların büyük öneme sahip olduğu bilinmekte olup (Smith ve 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, bilişsel-motivasyonel bir kavram olarak ifade edilmekte ve bilhassa pozitif psikolojinin çalışma alanı içerisinde sıklıkla yer bulmaktadır. Olumlu çıktıları destekleyen önemli bir değişken olarak ortaya çıkan umut duygusu öznel iyi oluş kavramıyla oldukça sık bir şekilde anılmakta olup öznel iyi oluşla 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 duygu durumlarından biri olan hayal kırıklığı duygusu olumsuz duygular arasında gösterilmekte olup (Burić ve diğerleri, 2017) istenilen herhangi bir beklenti gerçekleşmediği zaman meydana gelmektedir (Levering, 2000). Öğretmenlerin öğretim duygu durumlarına yönelik görüşlerinin Hayal Kırıklığı Duygusu boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde olmasının arzu edilen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz duyguların öğretmenlerin sahip oldukları mesleklerinden ayrılmaları gibi çok önemli kararlarını etkileyen temel unsurlar oldukları ifade edilmekte olup (Frenzel ve diğerleri, 2009a) öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini artıran söz konusu bu olumsuz duygular arasında hayal kırıklığı duygusu da yer almaktadır (Friedman, 1993; akt. Carson, 2006). Hayal kırıklığı duygusunun öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinden sonra ilişkili olduğu bir başka önemli unsurun da bireylerin kendilerine yüksek amaçlar belirleyip daha sonrasında arzuladıklarını elde edemeyerek güçlerinin tükendiğini ve nihayetinde yorulduklarının farkına varmaları olarak tanımlanan mesleki tükenmişlik olduğu söylenebilir (Ersoy, Yıldırım ve Edirne, 2001; akt. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Gerek işten ayrılma niyeti gerekse de mesleki tükenmişlik gibi öğretmenlerin mesleki yaşamları için çok önemli olan unsurlarla doğrudan ilişkili olan öğretmenlerin deneyimledikleri hayal kırıklığı duygusu eğitimin tüm paydaşları tarafından dikkatle izlenmeli ve öğretmenlerin söz konusu bu duyguyu yaşamaları için gerekli olan tedbirlerin eğitimin tüm paydaşları tarafından alınması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin olumlu öğretim duygu durumları olarak ele alınan gurur duygusu, haz alma duygusu ve umut duygusunun, olumsuz duygu durumları olarak ele alınan kaygı duygusu, öfke duygusu ve hayal kırıklığı duygusuna oranla daha yoğun bir şekilde yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da (Becker ve diğerleri, 2015; Frenzel ve diğerleri, 2009b; Keller ve diğerleri, 2014b; Klassen ve diğerleri, 2012; Prosen ve diğerleri, 2014) öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken olumlu duyguları olumsuz duygulara oranla daha yoğun bir şekilde yaşadıkları tespit edilmiştir. Çünkü öğretmenlik mesleği

özünde ekonomik kazanç sağlamadan ziyade yapılan işten haz alma, elde edilen sonuçlardan gurur duyma ve nihayetinde geleceğe umutla bakmayı içermektedir. Olumsuz duygular olan kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duyguları ise her birey gibi öğretmenlerce de günlük hayatta yaşanabilecek duygular olup mesleğini seven bir öğretmenin gerek öğretme sürecine hazırlanırken gerekse de mesleğini icra ederken eğitim-öğretim ortamına yansıtılmaya özen göstermesi gereken duygu durumları oldukları ifade edilebilmektedir.

Araştırmanın yalnız Bolu ilinde yürütülmesi araştırmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilmekte olup araştırma ile ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

i-)Öğretmenlerin kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygu durumlarını yaşamalarına neden olan etkenler tespit edilmeli ve öğretmenlerde olumsuz duygu durumlarının oluşmasına neden olan bu etkenlere yönelik olarak etkili tedbirlerin alınması için eğitim sisteminin bütün paydaşlarının gerekli olan çabayı göstermeleri sağlanmalıdır.

ii-)Öğretmenlerin gurur, haz alma ve umut gibi olumlu duygu durumlarını yüksek düzeyde yaşamalarına kaynaklık eden etkenler eğitim kurumu yöneticileri tarafından belirlenmeli ve belirlenen bu etkenler güçlü bir şekilde desteklenmelidir.

iii-)Öğretmenlere yönelik olarak duygu düzenleme ve duygu yönetme yöntemleri ile ilgili eğitimler verilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

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

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

iii-)Öğretmenlerin öğretim duygu durumları bu çalışmada nicel olarak incelenmiş olup araştırmacılar söz konusu bu duygu durumlarını nitel veya karma yöntemler aracılığıyla da 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., & Yüksel-Şahin, F. (1999). Kocaeli Üniversitesi öğretim elemanlarının kaygı düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111), 60-68.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 377-404.
- 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.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: Bollen, K. A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- 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 kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & 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* (8. 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 tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. DOI: 10.1007/s10648-009-9106.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37 (4), 799-817. DOI: 10.1007/s11031-012-9335-0.

- 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 Kaygı Durumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Durmuş, B., Yurtkoru, 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.Basım). 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.
- Hefferon, 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 değerlendirme ölçeğinin 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 güvenilirlik çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15 (3), 229-237. DOI: 10.5455/pmb.1-1446540396.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- 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. New York: 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.
- Korkmazıyrek, H. ve Hazır, K. (2017). *Örgütsel davranış* 2. Baskı. (Ed. Sıgırı, Ü. ve Gürbüz, S.). 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 teknikler ve (SPSS Destekli) uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (4), 537-564. DOI: 10.14527/kuvey.2016.021.
- Nartgün, Z. (2001). Klasik test kuramındaki cronbach α güvenilirlik katsayısı ile örtük özellikler kuramındaki bilgi fonksiyonları ve marjinal güvenilirlik katsayısının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2).
- Özer, B. U. ve Tezer, E. (2008). Umud ve olumlu-olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Öztürk, E. ve Özhan, 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 duyuşsal bir boyut: Akademik duygular. In G. Sakız (Eds.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime 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 Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S., & Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 827-836.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M., & Demirel, A. (2016). Türkçe öğretmenlerinin duygu dışavurum tarzları üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 116-133.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş 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). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. DOI: 10.1016/j.tate.2015.03.003.
- Temel, V. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Temel, V., Akpınar, S., Birol, S. Ş., Nas, K., & 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). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *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.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4
<i>Kayı Duygusu</i>				
1. Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur.				
2. Öğretmeyi düşündüğüm zaman huzursuzluk hissederim.				
3. Öğretirken gergin ve sınırlı hissederim.				
4. Öğretimimin iyi geçmeyeceğine dair endişeliyimdir.				
<i>Gurur Duygusu</i>				
5. Öğretimime hazırlanma tarzımla gurur duyarım.				
6. İşimin sonucuyla gurur duyarım.				
7. Öğretim tarzımla gurur duyarım.				
8. Bir öğretmen olarak başarıyı düşünmek beni gururlandırır.				
<i>Haz Alma Duygusu</i>				
9. Öğretirken mutlu olmak için sebeplerim vardır.				
10. Derslerime hazırlanırken keyif alırım.				
11. Öğretmekten haz alırım.				
12. Hevesle öğretirim.				
<i>Öfke Duygusu</i>				
13. Öğretirken gerçekten çok kızarım.				
14. Öğretirken öfkelenmek için sebeplerim vardır.				
15. Bazı günler öğretmek beni çileden çıkarır.				
<i>Umut Duygusu</i>				
16. Öğretimimin başarılı geçeceğini ümit ederim.				
17. Öğretim esnasında öğrencilerin sergilediği davranışlar umutlanmamı sağlar.				
18. Öğretim esnasında öğrenciler tarafından elde edilen kazanımlar umutlanmamı sağlar.				
19. Öğretirken umutluyumdur.				
20. Derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem.				
21. Öğretim tarzım beni umutlandırır.				
22. Öğretim süreci istediğim gibi tamamlandığı için sınıftan umutlu bir öğretmen olarak ayrılırım.				
<i>Hayal Kırıklığı Duygusu</i>				
23. Öğretime hazırlanırken beklentilerimin boşa çıkacağı duygusuna sahibim.				
24. Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır.				
25. Öğretirken hayal kırıklığı yaşarım.				
26. Öğretim tarzım beni hüsrana uğratar.				
27. Öğretim süreci beklediğim gibi gerçekleşmediği için dersin sonunda hayal kırıklığı yaşarım.				