T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

POZİTİF ÖĞRETMENİN YORDAYICILARI: ÖĞRETMEN YETKİNLİGİ, SINIF LİDERLİGİ VE ÖZSAYGI

MERVE ÇINAR GÜNGÖR
17736003

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

POZİTİF ÖĞRETMENİN YORDAYICILARI: ÖĞRETMEN YETKİNLİGİ, SINIF LİDERLİGİ VE ÖZSAYGI

MERVE ÇINAR GÜNGÖR
17736003
ORCID NO: 0000-0002-8519-1621

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK TEZLİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

POZİTİF ÖĞRETMENİN YORDAYICILARI: ÖĞRETMEN YETKİNLİGİ, SINIF LİDERLİGİ VE ÖZSAYGI

MERVE ÇINAR GÜNGÖR
17736003

Tezin Savunulduğu Tarih: 14.02.2022
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	
	Doç. Dr. Durmuş ÜMMET	

İSTANBUL
ŞUBAT 2022

ÖZ

POZİTİF ÖĞRETMENİN YORDAYICILARI: ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ, SINIF LİDERLİĞİ VE ÖZSAYGI
Merve ÇINAR GÜNGÖR
Şubat, 2022

Bu çalışmada pozitif öğretmenin yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Pozitif öğretmenin yordayıcıları olarak öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı değişkenleri incelenmiştir. Bu doğrultuda İstanbul İli'nde devlet okulları ve özel okullarda 2019-2020 eğitim öğretim yılında görevine devam eden 208 öğretmene "Pozitif Öğretmen Ölçeği", "Öğretmen Yetkinlik Ölçeği", "Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği", "İki Boyutlu Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği" ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmış; pozitif öğretmenin yordayıcıları olarak öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği, öz saygının ilişki yön ve düzeyini belirlemek için çoklu regresyon analizi ve Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin cinsiyet ve sayısal sözel branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve öz saygı olmak üzere tüm değişkenlerin pozitif öğretmen özelliklerini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Pozitif öğretmen özelliklerinin yordayıcılarının sırasıyla öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve öz saygı olduğu saptanmıştır. Yordayıcıların kendi içerisindeki ilişkilerine bakıldığında ise en güçlü ilişkinin pozitif öğretmen özellikleri ile öğretmen yetkinliği arasında olduğu; iki değişken arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu; en düşük ilişkinin ise öğretmen sınıf liderliği ile öğretmen yetkinliği arasında olduğu bulunmuştur. Ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı denilecek kadar güçlü değildir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Öğretmen, Öğretmen Yetkinliği, Sınıf Liderliği, Özsaygı

ABSTRACT

PREDICTIVES OF POSITIVE TEACHER: TEACHER COMPETENCY, CLASS LEADERSHIP AND SELF-RESPECT
Merve Çınar Güngör
February, 2022

In this study, it was aimed to determine the predictors of positive teacher. Teacher competence, classroom leadership and self-esteem variables were examined as predictors of positive teachers. In this direction, "Positive Teacher Scale", "Teacher Competency Scale", "Teacher Class Leadership Scale", "Two-Dimensional Self-Love/Self-Efficacy Scale" were given to 208 teachers working in public and private schools in Istanbul in the 2019-2020 academic year. and personal information form was applied. The obtained data were analyzed in IBM SPSS 22 package program. Independent Groups t-Test was performed to determine whether teachers' positive teacher characteristics differ according to demographic variables; Multiple regression analysis and Pearson Correlation Analysis were applied to determine the relationship direction and level of teacher competence, classroom leadership, and self-esteem as predictors of positive teachers. As a result of the study, it was determined that the positive teacher characteristics of the teachers did not differ statistically significantly according to their gender and branches. On the other hand, it was determined that all variables, including teacher competence, classroom leadership and self-esteem, predicted positive teacher characteristics in a positive and meaningful way. It was determined that the predictors of positive teacher characteristics were teacher competence, classroom leadership and self-esteem, respectively. When the relationships among the predictors are examined, it is seen that the strongest relationship is between positive teacher characteristics and teacher competence; there is a significant and positive relationship between the two variables; the lowest relationship was found between teacher classroom leadership and teacher competence. However, this relationship is not strong enough to be statistically significant.

Key Words: Positive Teacher, Teacher Competence, Class Leadership, Self-Esteem

ÖN SÖZ

Çocukların ailelerinin kucağından sonra hayatla ilk teması sağladıkları eğitimin ve öğretimin yuvası olan okullarda kuşkusuz en önemli role sahip olan öğretmenlerdir. Okul psikolojik danışmanı olarak pozitif eğitimin önemine odaklanmamı sağlayan, tez sürecimde her türlü yardımını esirgemeyen, cesaretlendiren, umut veren saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Ali ERYILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimle…

Lisans ve yüksek lisans sürecimde bilgi ve tecrübeleriyle hayatıma katkı sağlayan çok kıymetli Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN, Doç.Dr. Şerife Gonca ZEREN, Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ-ARIDAĞ, Dr. Öğr. Üyesi Seher Merve ERUS ve Öğr. Gör. Emel BULUT'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez dönemimde her daim desteklerini hissettiğim, motivasyonumu artırmama yardımcı olan Tuğba SİPAHİ, Merve ESEN ve tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her noktasında yanımda olan aileme ve yol arkadaşım eşime en içten teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Şubat, 2022 Merve Çınar Güngör

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **ix**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Amacı 5
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri 5
1.2. Araştırmanın Önemi 5
1.3. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar) 7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.5. Tanımlar 8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **9**
2.1. Eğitimde Pozitif Psikoloji 9
2.1.1. Pozitif Psikoloji 9
2.1.2. Pozitif Psikolojinin Felsefik, Psikolojik ve Eğitimsel Kökenleri 11
2.1.3. Pozitif Psikolojinin Eğitimde Kullanımı ve Uygulamaları 16
2.1.4. Pozitif Psikolojinin Eğitimde Kullanılmasının Faydaları 20
2.2. Pozitif Öğretmen Kavramı 23
2.2.1. Kavramın Gelişimi 23
2.2.2. Pozitif Öğretmen Kavramıyla İlişkili Kuramlar 24
2.2.2.1. Beş Faktör Kişilik Kuramı 24
2.2.2.2. Özbelirleme Kuramı (Self-determination Theory, SDT) 28
2.2.2.3. Maslow'un Motivasyon Kuramı 31
2.2.2.4. Seligman'ın Otantik Mutluluk Yaklaşımı 37
2.2.2.5. Akış Kuramı 39
2.2.3. Pozitif Öğretmenin Eğitimde Kullandığı Yöntemler 41
2.2.3.1. Duyguların ve Güçlü Yönlerin Dili 41

2.2.3.2. İlham Verme 44
2.2.3.3. Görsel Sanatlar ve Gösteri Sanatları 46
2.2.3.4. Güçlü Yönler Eğitimi 48
2.3. Pozitif Öğretmenin Yordayıcıları 50
2.3.1. Öğretmen Yetkinliği 51
2.3.1.1. Öğretmen Yetkinliği Kavramına İlişkin Kuramsal Açıklamalar 53
2.3.1.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği 56
2.3.1.3. Öğretmen Yetkinliği ve Duygusal Zeka 58
2.3.2. Sınıf Liderliği 61
2.3.2.1. Sınıf Liderliği Kavramına İlişkin Kuramsal Açıklamalar 62
2.3.2.2. Öğretmen Liderliği Becerileri 64
2.3.3. Özsaygı 68
2.3.3.1. Özsaygı Kavramına İlişkin Kuramsal Açıklamalar 69
2.3.3.2. Öğretmenlerde Özsaygı 73
3. YÖNTEM 75
3.1. Araştırma Modeli 75
3.2. Evren ve Örneklem 75
3.3. Veri Toplama Araçları 77
3.3.1. Pozitif Öğretmen Ölçeği 77
3.3.2. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği 78
3.3.3. Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği 78
3.3.4. İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme Özyeterlik Ölçeği 79
3.4. Verilerin Analizi 79
4. BULGULAR 80
4.1. Öğretmenlerin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular 80
4.2. Öğretmenlerin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular 82
5. SONUÇ VE TARTIŞMA 84
6. ÖNERİLER 90
6.1. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler 90
6.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler 92
KAYNAKÇA 93
EKLER 114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: PERMA Modeli..... 17

Tablo 2: İdeal Öğretmenin Yetkinlikleri 57

Tablo 3: Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bilgiler 75

Tablo 4: Betimsel İstatistikler 80

Tablo 5: Öğretmenlerin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair T Testi Sonuçları..... 80

Tablo 6: Betimsel İstatistik 81

Tablo 7: Öğretmenlerin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Sayısal Sözel Branşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları. 82

Tablo 8: Değişkenler Arasındaki Korelasyonu Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu……82

Tablo 9: Katılımcıların Öğretmen Yetkinlik, Sınıf Liderlik ve Özsaygı Düzeylerinin Pozitif Öğretmen Özelliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları…….83

KISALTMALAR

APA : Amerikan Psikiyatri Birliği

CASEL : Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

E-öğrenme : Elektronik Öğrenme

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

n : Kişi Sayısı

ort : Ortalama

PERMA : Pozitif Duygu, Katılım, İlişkiler, Anlam ve Başarı Modeli

SDT : Self-determination Theory (Özbelirleme Kuramı)

SPSS : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği en eski meslek gruplarından birisi olmakla birlikte gelecekte de şekil değiştirse bile hep var olacağı düşünülen bir meslektir. Toplumun hemen hemen tüm kesimindeki bireylerin üzerinde öğretmen emeği bulunmaktadır (Ayas, 2009). Bir toplumun varlığını sürdürmesinde ve gelişmesinde en önemli faktörün eğitim olduğu söylenebilir. Ülkeler, eğitim yoluyla bir yandan bireylere sosyal kültürel değerleri ve toplum düzenini benimsetirken, bir yandan da bireylerin gelişme, keşfetme ve öğrenme motivasyonlarını artırır (Kayabaş, 2008). Bundan kaynaklı, toplumda ve eğitim sistemindeki değişimler ve gelişimler, öğretmenlerin becerilerini ve öğretmen rolündeki beklentilerin de etkilenmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Yetim, Göktaş, 2004). Eğitim sisteminin niteliği, bu sistemi oluşturan her bir öğremenin de niteliğine bağlıdır. Bu sebeple öğretmenlik mesleği sadece kazanç elde edilen bir alan olarak değil, duygusal olarak yatırım yapılması gereken, özveri gösterilmesi lazım olan bir meslek olarak düşünülmelidir (MEGSB, 1988). Toplumun mimarı olan öğretmenler, toplumların geleceğini bir anlamda da kaderini belirleyen kişilerdir (Yetim, Göktaş, 2004).

Öğretmen, eğitim müfredatını uygular, öğretim sürecini yürütür ve öğretme süreçlerinde öğrencileriyle daima etkileşimdedir (MEB, 1999). Öğrenciler de öğrendiklerinin çoğunu öğretmenlerini gözlemleyerek elde ederler. Bu sebeple öğretmenin sahip olduğu özellikler önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin araştırmacı ruhlarıyla hızla değişen bilgi çağında öğrencilerine doğru bilgi aktarma güdüsüyle hareket etmeleri önemlidir. Kendini geliştirmek için sürekli çaba sarf eden, en iyisine ulaşmak için sürekli çalışan, bu yolda karşılaştığı zorluklara esneklik gösterebilen, toplumun temel ideolojilerine ters düşmeyen bir kişi olmalıdırlar. Öğrencilerinin keşif duygusunu harekete geçirmek için yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları, işini samimiyet, neşe ve duyarlılıkla yapmaları, günlük problemlerini sınıfın dışında bırakabilmeleri önemlidir (Yetim, Göktaş, 2004).

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki güven ve saygıya dayalı samimi ilişkiler sınıflarda verimliliği artırmakta, olumsuz davranışları azaltmakta ve akademik hedeflerin gerçekleşme olasılığını artırmaktadır (Açıkgöz, 1996).

Geçer ve Deryakulu (2004), araştırmalarında öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları iletişimde sözlü ve sözsüz olumlu davranış göstermelerinin öğrencilerin tutum ve güdülenmelerini artırabildiğini saptamışlardır. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisi olduğu gibi sosyo-duygusal gelişimlerini de yaşam boyu etkilemektedir. Bu sebeple öğrencilerin akademik ve sosyo-duygusal gelişimlerinin negatif olarak etkilenmemesi için öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarına dikkat etmeleri gerekmektedir (Sezer, 2018). Örneğin; otoriter tutuma sahip öğretmenlerin öğrencilere sınıf içi kararlarda hiç söz hakkı vermemeleri (Aydın, 2014), kuralların nedenlerini söylemeyerek itirazsız şekilde uymalarını beklemeleri (Aksoy, 2005), olumsuz davranışları azaltmak yerine aksine davranışın şiddetinin ve sıklığının artmasına, öğrencilerin özgüven problemi yaşamalarına neden olmaktadır (Lewis, Garrison-Harrell, 1999). Öğretmenlerin öğrencilerini sevmeleri, sabırlı ve anlayışlı davranmaları ise öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla birlikte özgüvenlerini de geliştirmektedir (Sezen, 2018). Eryılmaz (2014), öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarında ve mutluluk duygularının oluşumunda %25'lik bir etki olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin aldıkları eğitim müfredatının benzer olmasına karşın sınıf içi tutumlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Farklılıkların sebebi öğretmenlerin düşünce yapıları, eğitim ve öğrenciye yönelik bakış açılarından kaynaklanma birlikte öğretmenlerin kişilik özellikleri de önemli bir yere sahiptir (Erdem, 2012). Öğretmenlerin sahip olduğu özellikler pozitif psikoloji perspektifinden de incelenebilir (Eryılmaz, Bek, 2017).

Yeni bin yılın başında başlatılan pozitif psikoloji, Seligman ve Csikszentmihalyi (2000a, 2000b) tarafından psikolojinin odak noktası haline getirilmiştir. Seligman ve Csikszentmihalyi pozitif psikolojiyi "doğumdan ölüme ve aradaki tüm duraklara kadar hayatta neyin doğru gittiğine dair bilimsel çalışma" olarak tanımlamışlardır (Peterson 2006). Norrish ve Vella-Brodrick (2009), pozitif psikolojinin, mevcut akıl hastalığı ve işlev bozukluğu bilgisine pozitif duyguların ve insan güçlerinin araştırılmasını ekleyerek ruh sağlığına kapsamlı bir yaklaşıma katkıda bulunduğunu savunarak bu tanımı genişletmiştir.

Seligman'ın çağrısının ardından, psikologlara, insanların yaşamlarında neyin doğru gittiğine, kaygı ve depresyona uygulanan aynı düzeyde bir titizlikle odaklanmaya çağıran bir hareketler başlatılmıştır. Rusk ve Waters (2013) gibi araştırmacılar, pozitif psikolojinin boyutu, erişimi, etkisi ve genişliğine ilişkin nicel değerlendirmelerinde, pozitif psikolojinin çeşitli disiplinlerden birçok farklı araştırma konusunu kapsadığını öne sürmüştür ve pozitif psikoloji literatürü ciddi bir şekilde büyümeye başlamıştır. 2000 yılından bu yana, ilk ve orta okullarda ve hatta kolejlerde ve üniversitelerde yaygın toplum temelli girişimler ve müdahaleler benimsenmiş; pozitif psikolojinin uygulandığı en önemli disiplinlerden birisi de eğitim olmuştur (Huppert, 2014).

Pozitif psikoloji hareketinin başlamasının çok erken dönemlerinde, eğitim ortamlarındaki uygulamalar ortaya çıktmıştır. Bu yaklaşımlara pozitif eğitim adı verilmiştir. Pozitif eğitimin çeşitli tanımları yapılmıştır (Seligman ve diğ., 2009; White, Waters 2015). O'Shaughnessy ve Larson (2014), pozitif eğitimi, eğitimin geleneksel olarak yalnızca akademik başarıya odaklandığı eğitim yaklaşımında bir paradigma değişikliği olarak açıklamıştır. Bunun eğitim ve esenlik için bir yaklaşım olduğunu savunmuşlardır.

Pozitif eğitimin en önemli bileşenlerinden birisi pozitif öğretmendir. Öğretmenler, günümüz gençliğine eğitimin gücünü sağlayarak onlara daha iyi bir gelecek imkanı sunmakta ve toplumların geleceğini şekillendirmektedir. Pozitif öğretmen sahip olduğu bir takım özellikler ile öğrencilerin mutlu olmalarını sağlayan ve bilgi, beceri ve yeteneklerini destekleyen öğretmendir. Pozitif öğretmenler dışa dönüktür, öğrenciyi derse katmakta ve derste akış yaşatmakta, öğrenci ile pozitif ilişki kurmakta ve konuyu somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Eryılmaz ve Bek, 2017). Öğretmenler öğrenme sürecinde ve sınıfta pozitif ya da olumsuz olabilecek niteliklerini beraberinde getirmektedirler. Bu doğrultuda eğitimi doğrudan etkilemekte ve kalitesini belirlemektedirler. Öğretmenlerin sınıf içindek, yetkinlikleri ve nitelikleri de bu bağlamda önemli bir yere sahiptir.

Yetkinlik, belirlenen standartlar çerçevesinde belirtilen bir iş veya sorumluluğu yerine getirme yeteneğidir (Naumescu, 2008). Ismail ve diğ., (2018) yetkinliği "bireyin bir görevi mükemmel bir şekilde tamamlamasını sağlayan bilgi, çaba ve deneyimin birleşimi" olarak tanımlamaktadır. Öğrencilere, velilere ve topluma rol model olma (Asrar-ul-Haq ve diğ., 2017) konusunda en önemli sorumluluğu öğretmenler üstlenmektedir. Destekleyici öğrenme ortamları oluşturma görevi, öğretmenin beceri

ve yeterliliklerine bağlıdır. Sınıf iklimi kısmen öğretmenlerin pedagojik yeterliklerine olan inançlarıyla belirlenir (Bandura,1993). Verimli yönetilen bir sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman harcanır ve öğrenciler zamanlarını aktif olarak öğrenme görevlerine odaklanmaya harcarlar (Wilks, 1996).

Öğretmen yetenek ve becerileri sınıf liderlik becerilerini de etkilemektedir. Daha iyi ve sağlıklı bir eğitim için yöneticilik davranışları da eğiticilik davranışları gibi geliştirilmelidir. Sağlıklı şekilde sınıfın yönetilebilmesi için sınıf yönetimi alanında iyi bir eğitim almak ve kendisini geliştirmek her öğretmenin görevidir (Demirtaş, 2012). İyi bir sınıf liderinin şu özelliklere sahip olması gerekir; Ahlaklı olmalı, sağlıklı olmalı, deneyimli olmalı, yetenekli olmalı ve bilgili olmalıdır (Erol, 2012). Pozitif psikolojinin eğitim alanına girmesiyle birlikte, öğretmenlerde yeni sınıf liderliği rolleri ortaya çıkmıştır. Geleneksel rollerinin yanı sıra, sınıf lideri olarak öğretmenlerin yeni odak noktası, öğrencilerin güçlü yanlarını ve güç arttırıcı ortamları teşvik etmektir (Bozkurt, 2014).

Öğretmenlerin benlik kavramları ile öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının öğrencilerin benlik kavramlarını etkilediği tespit edilmiştir (Hartnett, 1995). Öğretmenlerin birer birey olarak kendilerine ilişkin algıları ile mesleklerinin gereklerini yerine getiren kendileri olarak algıları arasında doğrudan bir ilişki vardır (Schumann, 1991). Özsaygı günlük yaşamda hem öğretmenlerin hem öğrencilerin gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler kendilerini oldukları gibi kabul ettiklerinde, kendilerina ait bir öz kavramı oluşturabilmektedirler. Benlik imajlarında bu doğrultuda bir çarpıklık söz konusuysa yetersizlik hissetmeleri ve bu doğrultuda mesleklerini iyi bir şekilde icra edememeleri söz konusu olacaktır. Ayrıca öz saygı, bireyin kendisine nasıl değer verdiğini ifade ettiği için öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri değeri ve pozitif eğitim bağlamında pozitif duygular hissetirmesini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu da öz saygının pozitif eğitimin yordayıcılarından birisi olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Bu bağlamda pozitif öğretmenlerin yordayıcılarının belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada pozitif öğretmenin yordayıcılarının belirlenmesi ve bu kapsamda öğretmen yetkinligi, sınıf liderligi ve özsaygı değişkenlerinin ele alınması amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; pozitif öğretmenin yordayıcılarının belirlenmesi olarak hedeflenmiştir. Pozitif öğretmenin yordayıcıları olarak öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı değişkenleri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı;

1. Öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı değişkenlerinin pozitif öğretmen özelliklerini yordayıp yordamadığının incelenmesidir.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada yukarıda belirtilen amaca bağlı olarak aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Pozitif öğretmen özellikleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Pozitif öğretmen özellikleri öğretmenlerin sayısal veya sözel branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Pozitif öğretmen özelliklerini, öğretmen yetkinliği anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

4. Pozitif öğretmen özelliklerini, öğretmen sınıf liderliği anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

5. Pozitif öğretmen özelliklerini, öğretmenin özsaygısı anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Pozitif psikoloji, insanların, grupların ve kurumların gelişmesine veya optimal işleyişine katkıda bulunan koşulların ve süreçlerin incelenmesidir (Cowan, 2000). Pozitif psikolojinin amacı, hayatın sıkıntılı, tatsız veya olumsuz yönlerini inkar etmek ya da onları renkli gözlüklerle görme çabası değil aksine insanın acı çekmesinin, bencilliğin, işlevsiz aile sistemlerinin ve etkisiz kurumların varlığını tamamen kabul etmektedir, reddetmemektir (Gable, Haidt, 2005).

On dokuzuncu yüzyılın başlarındaki psikologlar, mutluluk felsefesine psikolojik anlayışlar eklemişler ve birçoğu bu konuda kapsamlı bir şekilde yazmıştır. Amerika'nın ilk pozitif psikoloğu William James, mutluluğun hayatın başlıca kaygısı

olduğunu ve hümanist ve varoluşçu psikologların hepsinin mutluluğu ruh sağlığı ve esenliğin merkezi olarak gördüklerini yazmıştır (Taylor, 2001).

Pozitif psikoloji eğitimde de etkili şekilde kullanıldığında hem öğretmen hem de öğrenci memnuniyetini ve daha iyimser bir bakış açısını öngörmektedir (Seligman, 2007). Bu doğrultuda pozitif öğretmen kavramı Eryılmaz (2014) tarafından literatüre kazandırılan oldukça yeni bir kavramdır. Pozitif öğretmen öğrencide olumlu duyguları ortaya çıkaran eğitimciler için kullanılan bir kavramdır (Eryılmaz, 2014).

Öğretmen pozitif psikolojiye yatırım yaparsa, sınıfında pozitif bakış açısına sahip, çok çabalayan, başkalarına yardım eden ve daha yüksek notlar alan çocukları olacağı düşünülmektedir (Blum ve diğ., 2002).

Bir öğrencinin, bir öğretmenin sıcaklığına ve desteğine ve öğretmenin saygılı duygusal ve sosyal etkileşimlerin bekçisi olduğuna ilişkin pozitif algıları, onun akademik motivasyonlarının, katılımının ve performansının önemli bir yordayıcısıdır (Blum ve diğ., 2002). Büyük ölçekli bir çalışmaya göre genel olarak, pozitif psikoloji programları, benlik ve başkaları hakkında pozitif tutumları artırmakta, okula bağlılığını artırmakta, pozitif sosyal davranışı artırmakta ve çatışmayı azaltmaktadır (Weissbeg, 2000).

Öğretmen, pozitif psikolojiyi kullanarak onların duygularını olumsuzdan pozitife çevirmek ve duygusal gücünü sebat etmek için kullanmak için kendi kendine konuşmayı kullanarak zihniyetini değiştirmesine yardımcı olur. Çocukların cesaretini kıran duygularını umuda ve korkudan cesarete değiştirir (O'Grady, 2013). Dolayısıyla pozitif psikolojinin eğitimde kullanımı oldukça önemlidir ve bununla ilgili uygulamalar her geçen gün daha da geliştirilmektedir.

Öte yandan pozitif psikolojinin eğitimdeki yerinin genişlemesiyle pozitif öğretmen kapsamında da öğretmen yetkinliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetkinliği çerçevesinde öğrencilerin tanımlanan konuyu derinlemesine anlamalarını etkileyen önemli faktörlerden biri, konunun öğrencinin deneyimlerine ve ilgi alanlarına uygunluğudur. Öğretmen sınıftaki öğrenciler hakkında detaylı bilgi aldıktan sonra onları en çok cezbeden konulardan örnekler vermeye çalışmaktadır. Farklı çalışma alanlarından örnekler vermek öğrencilerin çoğunun dikkatini kolayca çekecek ve yeni kavramları öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu uyandıracaktır (Graham ve diğ., 2015).

Pozitif eğitimde öğretmenlerin sınıf lideri olarak rolü, öğrencinin zayıf yönlerine ve sorun alanlarına odaklanmak yerine deneysel olarak tanımlanmış ve kültürel olarak ilgili öğrenci güçlü yönlerini veya yeterliliklerini beslemeye ve geliştirmeye dönüştürülmektedir. Öğrencilerin akademik, kişisel/sosyal ve kariyer gelişimlerini istihdam etmek ve sürdürmek için, güçlü yönlere dayalı sınıf liderliği, çeşitli doğrudan (örn., danışmanlık, sınıf rehberliği) ve sistemik (örn., danışma, savunuculuk) düzeyde müdahaleler kullanmaktadır. Bu da pozitif öğretmende sınıf liderliğinin önemli bir yordayıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin öz saygısını artırma ve öğrenme süreçlerinde öğrencilerinin iyiliği ile ilgilenen öğretmenler uyumlu, hevesli, adil, öğrencilerinden beklentileri yüksek, güler yüzlü, sabırlı, sorumluluk sahibi, uyumlu, sevecen, arkadaş canlısı, dürüst ve saygındır (Zhang, 2007; Gao, Liu, 2013). Bu özellikler pozitif öğretmenin özellikleriyle doğrudan uyumludur ve bu nedenle pozitif öğretmenin yordayıcılarından birisinin de öz saygı olacağı düşünülmektedir.

Literatürde pozitif öğretmenin yordayıcılarını inceleyen herhangi bir yerli ya da yabancı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada pozitif öğretmenin yordayıcıları olarak öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı incelenerek konuyla ilgili yapılacak çalışmalara kaynak oluşturabileceği ve araştırmanın alanyazına bir ölçüde de olsa katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar)

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımdan yola çıkılarak hareket edilmiştir.

1. Bu araştırmada, katılımcıların veri toplama aracı olarak kullanılan "Pozitif Öğretmen Ölçeği"ne, "Öğretmen Yetkinlik Ölçeği"ne, "Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği"ne, "İki Boyutlu Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği"ne ve "Kişisel Bilgi Formu"na gerçek durumlarını yansıttıkları ve ölçekleri içtenlikle doldurdukları varsayımından hareket edilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, İstanbul ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarındaki araştırmaya istekli olarak katılmayı kabul eden 208 öğretmen toplanan veriler ile sınırlı olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma, “Pozitif Öğretmen Ölçeği”, “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği”, “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği”, “İki Boyutlu Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin tanımlar, aşağıda yer almaktadır.

Pozitif Öğretmen: Pozitif öğretmen öğrencide olumlu duyguları ortaya çıkaran eğitimciler için kullanılan bir kavramdır (Eryılmaz, 2014).

Öğretmen Yetkinliği: Öğretmenlerin yetkinlik duyguları içsel bir algıya dayanmakla birlikte öz-yetkinlik kavramıyla da açıklanabilmektedir. Öğretmenlerin öğretim aşamasında öncelikle kendi güçlerine inanmaları, daha sonra da sonuca etki eden faktörleri kontrol altına alabilme kapasiteleri öğretmen yetkinliği olarak açıklanabilmektedir (Baloğlu, Karadağ, 2008).

Sınıf Liderliği: Okuldaki çeşitli çevreler tarafından desteklenen, öğrencinin öğrenmesinde önemli ve sürekli iyileştirme ile sonuçlanan, okulun öğretim programında planlı değişikliğin başlatılması ve uygulanmasında öncü olan liderlik biçimidir (Day ve diğ., 2016).

Özsaygı: Benlik kavramı, benliğin farklı yönleriyle ilgili kavramsallaştırmalar dizisi olarak ele alınmakta (Markus, Wurf, 1987) ve bireyin algılarını tanımlamaktadır. Öz saygı ise bu algıları yorumlamaktadır (Lee, 1992). Öz saygı benlik kavramının değerlendirici bileşeni olarak kabul edilmektedir (Coopersmith, 1967).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal çerçeve kısmında, pozitif öğretmen, öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı ile ilgili literatür bilgileri ve ilgili çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Eğitimde Pozitif Psikoloji

Tezin kavramsal çerçevesinde önem arz eden eğitimde pozitif psikoloji aşağıda başlıklar halinde ele alınmaktadır. İlk olarak pozitif psikoloji tanımlanmakta, daha sonra pozitif psikolojinin felsefik, psikolojik ve eğitimsel kökenleri üzerinden eğitimde pozitif psikolojinin açıklaması gerçekleştirilmektedir.

2.1.1. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji, insanların, grupların ve kurumların gelişmesine veya optimal işleyişine katkıda bulunan koşulların ve süreçlerin incelenmesidir. Pozitif psikolojinin, William James'in 1902'de "sağlıklı fikirlilik" olarak adlandırdığı şey üzerine yazılarına, Allport'un 1958'de pozitif insan özelliklerine olan ilgisine, Maslow'un sağlıksız insanlar yerine sağlıklı insanları araştırmasını savunmasına uzanan uzun bir tarihi vardır (Cowan, 2000). Pozitif psikoloji, psikolojinin geri kalanının olumsuz olduğu anlamına gelmemektedir, ancak ismin bazı insanlara bunu ima etmesi anlaşılabilmektedir. Aslında, psikolojinin brüt akademik ürününün büyük çoğunluğu tarafsızdır, ne iyiliğe ne de sıkıntıya odaklanmaktadır. Pozitif psikoloji, büyük ölçüde klinik psikolojideki, çoğu araştırmanın gerçekten de akıl hastalığına odaklandığı bir dengesizliğin tanınmasından doğmuştur (Gable, Haidt, 2005).

Pozitif psikolojinin amacı, hayatın sıkıntılı, tatsız veya olumsuz yönlerini inkar etmek ya da onları renkli gözlüklerle görme çabası değildir. Pozitif psikolojideki konuları inceleyenler, insanın acı çekmesinin, bencilliğin, işlevsiz aile sistemlerinin ve etkisiz kurumların varlığını tamamen kabul etmektedir. Ancak pozitif psikolojinin amacı, madalyonun diğer yüzünü; insanların neşe hissetme, fedakarlık gösterme ve sağlıklı aileler ve kurumlar yaratma yolları; ve böylece insan deneyiminin tüm yelpazesini ele almaktır. Dahası, pozitif psikoloji, bu pozitif araştırma konularının yalnızca sorunlara,

stresörlere ve yaşam bozukluklarına karşı tamponlar olarak değil, kendi başlarına anlaşılmasının önemli olduğu argümanını öne sürmektedir (Gable, Haidt, 2005).

Psikoloji bilimi, bireylerde, ailelerde, gruplarda ve kurumlarda neyin yanlış gittiğini anlamada büyük ilerlemeler kaydetmiştir, ancak bu ilerlemeler, insanlarda neyin doğru olduğunu anlamayı vurgulamıştır. Örneğin, klinik psikoloji, akıl hastalıkları ve kişilik bozukluklarının teşhis ve tedavisinde mükemmel ilerleme kaydetmiştir (APA, 1994). Sosyal psikolojideki araştırmacılar, düşük benlik saygısı ile ilişkili örtük önyargı ve olumsuz sonuçların varlığı konusunda çığır açan çalışmalar yürütmüştür (Josephs ve diğ., 2003; Wittenbrink ve diğ.,1997). Sağlık psikolojisi, çevresel stres faktörlerinin fizyolojik sistemlerimiz üzerindeki zararlı etkilerini göstermiştir (Dickerson, Kemeny, 2004). Bilişsel psikoloji, yargılarda yer alan birçok önyargıyı ve hatayı aydınlatmıştır (Gilovich ve diğ., 1985). Bunların hepsi önemli bulgulardır, ancak insan güçleri ve erdemleri üzerine ilgili çalışmaları bulmak daha zordur. Bu bağlamda pozitif psikoloji oldukça önemlidir. Çünkü amacı insan güçleri ve erdemlerine odaklanmaktadır. Güçlü yönlerden çok zaaflarla ilgilenmektedir. Bunun üç nedeni vardır. Birincisi şefkattir. Zaten iyi durumda olanlardan önce acı çekenlere yardım edilmelidir (Folkman, Lazarus, 1988). Taylor ve diğ., (2000), iyimserlik ve kişisel kontrol duygusu gibi inançların psikolojik ve fiziksel sağlık için koruyucu faktörler olduğuna dair ikna edici kanıtlar sağlamıştır. Diğer araştırma programlarından elde edilen çok sayıda bulgunun yanı sıra bu kanıt, çevresel koşulların ve hastalığa karşı tampon görevi gören kişisel güçlerin daha iyi anlaşılmasının, acı çekenlere daha iyi yardım etmek için bireyi gerçekten donatacağına olan inancı artırmaktadır. Psikolojinin son 50 yılda sıkıntı ve hastalığa odaklanmasının ikinci nedeni pragmatik ve tarihseldir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra psikologlar, finansman kuruluşlarının akıl hastalıkları ve diğer sorunlarla ilgili araştırmalara öncelik verdiğini ve geri dönen gazilere yardımcı olmak için birçok çalışma bulunabileceğini bulmuşlardır (Seligman, 2002). Ayrıca, bu zamana kadar klinik psikoloji, tıbbi bir hastalık modeli tarzında, bozuklukların teşhis ve tedavisine odaklanmaya başlamış (Maddux, 2002) ama hastalıkları diğer açılardan tanımlamada yetersiz kalınmıştır. Üçüncü neden ise insan doğası ve psikolojik süreçlerle ilgili teorilerdir. Baumeister ve diğerlerinin (2001) belgelediği gibi, "Kötü, iyiden daha güçlüdür." Literatürün gözden geçirilmesinde, olumsuz olayların olumlu olaylardan daha fazla etkiye sahip olduğunu ve kötü şeyler hakkındaki bilgilerin iyi

hakkındaki bilgilerden daha kapsamlı bir şekilde işlendiğini savunmuşlardır. Bütün bunlar da pozitif psikolojinin önemini açıklamaktadır.

2.1.2. Pozitif Psikolojinin Felsefik, Psikolojik ve Eğitimsel Kökenleri

Pozitif psikolojinin kökenleri, çağlar boyunca benimsendiği şekliyle mutluluk ve psikolojik iyi oluşun felsefi ve psikolojik ilkelerinden evrimleşmiştir. İki bin yıldan fazla bir süre önce Aristoteles (MÖ 384-322), mutluluğun iyi bir hayat yaşayanlara geldiğini yazmıştır. Eudamonia (eudaimonia), mutluluk için kullandığı kelimedir ve kelimenin tam anlamıyla çevirisi "iyi ruh"tur. Öğretmen, çocukların kendi en yüksek benlik idealleri veya herkesin ulaşmaya çalıştığı ideal benlik ile uyumlu tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olarak çocuklara iyi ruhlar getirmektedir. Çocuklar, erdemlerini ve akıllarını en üst düzeyde kullanmayı öğrenmektedir ve öğretmen, çocukların kendileriyle ve başkalarıyla duygusal olarak ilgilenmek, erdemlerini belirlemek ve böylece kendi mutluluklarını yaratan iyi ruhların tadını çıkarmak için en iyi muhakemelerini kullanmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (O'Grady, 2013).

Aristoteles, iyi yaşama katkıda bulunan 12 erdem önermiştir. İyi bir yaşamı ise mükemmellik için çabalayan ve kişisel zorluklara rağmen mutluluğu bulan bir yaşam şeklinde açıklamıştır. Bu erdemler arasında cesaret, cömertlik ya da adalet, haysiyet ya da öz saygı, dostluk ya da misafirperverlik, nükte ya da iyi mizah, adalet, ölçülülük, cömertlik ya da ihtişam, iyi huy, doğruluk, pişmanlık ve onur sayılabilmektedir. Okullarda, çocuklar kendi erdemlerini belirlemekte ve ilk üç erdemi eğitimin ilk yıllarında kazanmaktadırlar (Seligman, 2011).

Çocuklar, eski filozofların teşvik ettiği gibi, erdemlerini dengeleme alıştırması yapmaktadırlar (Gottlieb, 2009). Ne bir erdem eksikliği ne de fazlalık sergilememeyi öğrenirler. Çok az cesaret çekingenliğe ve çok fazla cesaret pervasızlığa dönüşür. Erdem, "aklın emirlerini kabul etmek için sıkı bir öz disiplinle" evcilleştirilebilir (Kiefer, 1988). Öğretmen dengeli düşünce ve eylem arasındaki bağlantıyı açıklar. Erdemin fazlalığı ve eksikliği arasındaki denge, ideal veya altın ortalamadır. Altın ortalama, bilim ekolojisinde, müziğin ahenginde, ölçü farkındalığında, doğanın dengesinde ve hayatın akışında bulunan dengedir. Altın ortalama, refahın simetrisidir.

Çocuklara öğretilmesi gereken en önemli derslerden biri altın ortalama dersidir (Marinoff, 2007).

Öğretmen, okul günü boyunca küçük çocukların eylemleri hakkında yorum yapmak için "tam doğru" anahtar sözcüklerini kullanarak altın ortalamayı devreye sokmaktadır. Örneğin, çocuklar materyalleri veya fikirleri paylaştığında öğretmen “Bu doğru” yanıtını verebilmektedir Orta düzey öğretmen, çocuklar erdem eksikliklerine örnekler vererek, zıt anlamlıların çalışmasına göre erdem kavramını açıklamaktadır. Cesaret ve korkuyu karşılaştırmakta, adaletle adam kayırmayı karşılaştırmakta ve adalet ile adaletsizliği düşündürerek pozitif psikolojiyi eğitimde kullanmaktadır (O’Grady, 2013).

Pozitif psikolojinin olduğu sınıflarda çocuklar yalnızca erdemli olmayı ya da çeşitli becerileri öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda altın benliklerini bulmayı da öğrenirler. Pozitif psikoloji, çocuklara erdemi kullanarak doğru cevapları aramak için doğru şeyi yapmayı ve mükemmelliğe ulaşmak için dengeli duygulara dayalı dengeli eylemlerde bulunmayı öğretmektedir (King, 2001).

Doğru şeyi, doğru zamanda, doğru şekilde yapmak, Aristoteles'in “phronesis” olarak adlandırdığı şeydir ve bu pratik bilgeliktir ve onun ustalığının veya mükemmelliğinin temelidir (Schwartz, Sharpe, 2010). Bir testte yüksek notlar, temiz defterler veya eksiksiz ödev mükemmelliği tanımlamaz. Tipik ve olağan uyum görevleri, herhangi bir olağanüstü denge veya eylem önlemi gerektirmez. Bu nedenle, çocuklar genellikle uyum, tamamlama ve mükemmeliyetçiliği mükemmellikle karıştırırlar. Pozitif psikoloji, başarının dinamiklerini öğreterek, başarı mekaniklerinden daha fazlasını öğretir (O’Grady, 2013).

Daha büyük çocuklarla çalışırken, mükemmelliği öğretmenin bir yolu ise doğrudan felsefe öğretmektir. Felsefe öğrenmek, erdemin dengeli, amaçlı eylemle nasıl ilişkili olduğunu ve doğru veya dengeli eylemi düşünmenin ve seçmenin ne kadar zevkli veya tatmin edici olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Felsefe öğreten öğretmen, çocukların düşünceli olma, derinlemesine düşünme ve eski çağlardan kalma bilgeliğe dayalı olarak iyi kararlar almayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Felsefe, çocuklara mükemmellik ve pratik bilgelik çalışmalarında bir bilgi temeli sağlamakta, böylece daha geniş bir felsefi mercek kullanarak kişisel bakış açılarını incelemeyi öğretmektedir (O’Grady, 2013).

İlkokul çağındaki çocuklara felsefe öğretmek pratik görünmese de, felsefe dersleri her yerdedir. Örneğin çocuklar için Felsefe kitabında ortaokul öğrencileri, eski bir filozofun ana fikrinin çocuk dostu bir özetini okuyabilmekte ve ardından çalışılan felsefeye dayalı eğlenceli ve pratik soruları yanıtlayabilmektedir. Sorular öz farkındalığı ve öz-bilgiyi arttırmakta ve çocuklara her şeyi merak ettirmektedir (White, 2009).

On dokuzuncu yüzyılın başlarındaki psikologlar, mutluluk felsefesine psikolojik anlayışlar eklemişler ve birçoğu bu konuda kapsamlı bir şekilde yazmıştır. Amerika'nın ilk pozitif psikoloğu William James, mutluluğun hayatın başlıca kaygısı olduğunu ve hümanist ve varoluşçu psikologların hepsinin mutluluğu ruh sağlığı ve esenliğin merkezi olarak gördüklerini yazmıştır (Taylor, 2001).

Carl Rogers insana mutlu olmanın zor iş olduğunu hatırlatmıştır. Kolay ya da rahat bir hayatın mutluluğun garantisi olmadığını belirterek, mutluluğun korkaklara göre olmadığına dikkat çekmiştir. Mutluluk cesaret gerektirmektedir. Kişinin potansiyellerini gerçekleştirme ve hayatı dolu dolu yaşama cesareti olmalıdır. Çocukların mutlu olmaları için onlara cesur olmayı, başarısızlıkla kararlılıkla yüzleşmeyi ve gerçek cesareti göstermeyi öğretmeleri gerektiğini ilk açıklayan O'dur. Mutluluk, bugün olunan kişi olma cesaretini içermekte ve kendisini "tamamen hayatın akışına" atması anlamına gelmektedir (Rogers, 1961).

Çocuklar, öğrenimlerini başlatmak için risk alma cesaretini ve tekrar denemek için gereken ruhu toplamaktadır. Öğretmen ise çocukların kavramları anlamalarını ve ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerini sağlamak için açıkça öğretmek için yaratıcı müfredat, dersler ve etkinlikler geliştirerek onlara cesaret vermektedir. Kendini geliştirmeyi ve zenginleştirmeyi öğrenmek kalıcı bir değerdir, çünkü başarısız olmayı veya düştüğünde ayağa kalkmayı öğrenmek, kendini gerçekleştirme için bir ön koşuldur. "Pozitif psikoloji" terimi Abraham Maslow tarafından icat edilmiştir ve teorisinin neredeyse yalnızca kendini nasıl gerçekleştireceğine odaklandığı göz önüne alındığında oldukça uygundur. Kendini gerçekleştirme, tam potansiyelin gerçekleştirilmesine yönelik biyolojik dürtüyü yerine getirmektir (Maslow ve diğ., 1987).

Maslow vd'nin de belirttiği gibi, "Çaba olmadan, ısrar olmadan, neşeli bir estetik deneyim, yaratıcı deneyim, aşk deneyimi, mistik deneyim, içgörü deneyimi veya tüm

doruk deneyimlerin zirvesinde bulunan mükemmel akış yoktur." (Maslow ve diğ., 1987). Çocuklar tırmanır. Ağacın tepesine çıkar, en yüksek notaya basar, bir yardım eli uzatır veya neşelerini bulmak için uzun bir bölünmeyi çözer ve öğretmenler neşeyi tanımalarına ve tadını çıkarmalarına yardımcı olabilir. Çocuklar başarısızlıktan sonra başarının iyi hissettirdiğini öğrenirler ve bundan zevk alırlar. Çocuklar gidecekleri yere giden yolda ne kadar çok barikat ve çukurla karşılaşırsa, varışları o kadar mutlu olacaktır. Bu bağlamda her öğretim birimi, ders, etkinlik ve oyunun her fırsatta pozitif psikolojiyi öğretmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen rehberli görselleştirme kullanmaktadır, böylece çocuklar kendilerini dağlara tırmandıklarını, denizlerde yüzdüklerini ve çarpma ile ilgili hayal kırıklıklarının üstesinden geldiklerini hayal etmektedir (O'Grady, 2013).

Pozitif psikolojide eleştiri ya da ceza yoktur ve çocuklar başarısızlığı başarıya giden bir basamak olarak kabul etmektedir. Pozitif psikoloji basit bir teorem öğretmektedir: "Hayat bu ve hepimiz mücadele ederken birbirimize yardım etmek için birlikteyiz." Pozitif psikoloji alevinin koruyucusu olan öğretmen, güç yoluyla bağlanmayı öğretmekte, böylece çocuklara ulaşmakta ve çocuklara "güçleri denemeyi" öğretmektedir (Maslow ve diğ., 1987).

Biyolojik dürtünün ötesinde, çocukların bir amaca yönelik ısrarını neyin etkilediği ve bunun nasıl öğretilebileceği de pozitif psikolojinin felsefik, psikolojik ve eğitimsel kökenlerini açıklamada oldukça önemlidir. Burada Bandura devreye girmektedir. Kişilerarası mutluluk psikoloğu Albert Bandura, biyolojinin psikoloji ile etkileşime girerek doruk deneyime yönelik ısrarı harekete geçirdiğini veya engellediğini öne sürmüş ve bu fenomeni öz-yeterlik olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik kendine inanç veya içsel bir kontrol odağıdır (Bandura ve diğ., 1999).

Öz-yeterlik, çocukları iyi yapmak için iyi yapmaya ikna eden içsel motivasyondur ve bu, Aristoteles'in arete'sini yansıtır: mükemmellik adına mükemmellik. Çocuklar, yaptıklarının bir şekilde ya da bir gün kendileri ve başkaları için önemli olduğunu ya da önemli olacağını anlarlar ve denerler. Pozitif gözlemsel deneyim, çocukların kendi kendilerini organize etmelerine, kendi kendilerini düzenlemelerine ve taklit yoluyla kendilerine güvence vermelerine yardımcı olarak öz yeterliliği oluşturur. Bandura'ya göre, pozitif bir rol model tarafından gerçekleştirilen bir eylemi gözlemleyen çocuklar, o kişinin eylemlerini taklit ederek de aynı şeyi yapabileceklerine inanırlar. İzlerler ve zihinsel olarak organize olurlar ve eylemi tekrarlamak için duygusal olarak hazır

olurlar çünkü başkalarının başarısını gözlemlemek güveni tetikler (Bandura, 1977, 1997).

Çocuklar, tüm deneyimsel gözlemlerden öğrenirler ve öğrenme, çocuklar onunla duygusal olarak bağlantı kurduklarında en güçlüsüdür. Duygusal öğrenmeyi pozitif eyleme uygulamayı öğrenmek, yaşamın birincil psikososyal öğrenme görevidir. Duygu ve deneyimin etkileşimli doğası nedeniyle sosyal öğrenme kendi kendine öğrenmeye dönüşür ve gözlemsel öğrenme potansiyeli kendi kendine gerçekleştirir (Bandura, 1977). Çocuklar taklit ve ilham yoluyla güç kazanırlar. Öğretmen çocukların kendilerini gözlemci ve rol model olarak anlamalarını sağlar. Öğretmen çocuklara tüm gözlemlerin birer öğrenme olduğu konusunda farkındalık kazandırır ve onlardan bildiklerini göstermelerini bekler (O'Grady, 2013).

Erik Erikson'ın ego geliştirme teorisi, belirli bir erdem veya gücü geliştiren yaşamın sekiz psikososyal görevini tanımlamıştır. Gelişimin her aşamasında, bir psikososyal görevin, ikincil bir erdeme bağlı temel bir erdemi şekillendirdiğini ve her iki erdemin de uyum içinde çalıştığını öne sürmüştür (Erikson, 1993). Hayatın her aşamasında çocuklar duygusal bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kalırlar: güvenmeyi, bağımsız olmayı, inisiyatif almayı ve çalışkan olmayı öğrenmek onlar için birer görevdir. Zorluk derecesi ne olursa olsun, bu görevleri çözmek çok önemlidir. Sonuç olarak, yaşam boyu uyum sağlama gücü ortaya çıkacaktır. Erikson'un modelinde umut, motivasyon haline gelir ve motivasyon, kendine ve başkalarına güvenin uyarlanabilir gücüne dönüşür (Erikson, 1993). Motivasyon, görevi yerine getirme yeteneğine ve umutlu duygularına ve artan iyimserlikle motive edilen ilişkili eylemlerine güven getirir. Görevi yapabileceğine güvenmesi için onu güçlendirir. İyimserlik, başlayabilmeleri, bağımsız çalışabilmeleri ve görevle meşgul olabilmeleri için çocuklara enerji verir. Öğretmen, pozitif psikolojiyi kullanarak onların duygularını olumsuzdan pozitife çevirmek ve duygusal gücünü sebat etmek için kullanmak için kendi kendine konuşmayı kullanarak zihniyetini değiştirmesine yardımcı olur. Çocukların cesaretini kıran duygularını umuda ve korkudan cesarete değiştirir (O'Grady, 2013). Dolayısıyla pozitif psikolojinin eğitimde kullanımı oldukça önemlidir ve bununla ilgili uygulamalar her geçen gün daha da geliştirilmektedir.

2.1.3. Pozitif Psikolojinin Eğitimde Kullanımı ve Uygulamaları

Pozitif enerji, pozitif eğitim, pozitif disiplin, pozitif sınıf yönetimi, pozitif davranışsal destekler, pozitif öğretim, eğlenceli öğretim ve keyifli öğrenme, eğitimde daha fazla görünürlük ve ivme kazanan fikirlerdir. Bir önceki başlıkta da detaylı şekilde ele alındığı üzere pozitif psikoloji, Rogers'ın potansiyelini, Maslow'un kendini gerçekleştirmesini, Bandura'nın öz yeterliliğini, Erikson'ın uyum sağlama gücünü, Gardner'ın takdirini ve Jung'un manevi erdemlerini öğretmektedir ve tüm bu yöntemler, çocukların duygusal güçlerini geliştirerek hayattaki zorluklarla mücadele etmelerine yardımcı olmaktadır. Tüm bu fikirler, sosyal duygusal öğrenme bilimi ile birlikte gelmektedir. Pozitif psikoloji, sosyal duygusal öğrenme ile yakından ilişkilidir ve duygusal gücü öğretmek için bir plan sunmaktadır (O'Grady, 2013).

Sosyal duygusal öğrenme alanındaki mevcut çalışmalar, pozitif psikoloji ile oldukça uyumludur. Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL), öğrenmeyi beş sosyal duygusal öğrenme temel yeterliliği etrafında yapılandırmaktadır:

(1) Öz farkındalık;
(2) Duyguların, güçlü yanların ve erdemlerin öz değerlendirmesi;
(3) Öz-yönetim;
(4) İlişki;
(5) Karar verme becerileri (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, [05.01.2022]).

Sosyal duygusal öğrenmeyi de vurgulayan bir pozitif eğitim şeması olarak PERMA modeli (Tablo 1) literatürde oldukça bilindiktir ve eğitimciler tarafından kabul görmektedir. Model duygusal öğrenmeyi sağlayan pozitif psikoloji öğretimiyle ilişkili hedefleri ve beklenen öğrenci sonuçlarını da betimlemektedir:

(1) Artan pozitif duygu,
(2) Artan katılım,
(3) Artan pozitif ilişkiler,
(4) Artan hizmet,
(5) Artan başarı (Center for Positive Psychology, 2007).

Tablo 1: PERMA Modeli

Pozitif Psikoloji İlkeleri	Pozitif Psikoloji Uygulamaları	Başarı İçin Pozitif Psikoloji Dersleri
Pozitif Duygular (P)	Keyifli hayatı öğretmek	Duygular
Pozitif Katılım (E)	İyi hayatı öğretmek	Güçler
Pozitif İlişkiler (R)	Bağlı hayatı öğretmek	Arkadaşlık
Pozitif Anlam (M)	Anlamlı hayatı öğretmek	Katkı
Pozitif Başarı (A)	Başarılı-hoşnut hayatı öğretmek	Tatmin

Center for Positive Psychology 2007. Overview. http://www.ppc.sas.upenn.edu/ [17.12.2021].

PERMA Modeli, mutluluk ve psikolojik iyi oluşun beş temel unsurunu temsil etmektedir. PERMA temel olarak pozitif duygu, bağlılık, ilişkiler, anlam ve başarı anlamına gelmektedir. Amerikalı psikolog ve eğitimci Martin Seligman PERMA Modelini tasarlamıştır. Bir psikoloji pratisyeni olarak Seligman, bireylerin yaşları, yönelimleri ve yaşamdaki durumları ne olursa olsun, sürekli olarak kendilerini mutlu eden şeyi aramanın ne kadar doğal olduğunu belirtmektedir. Seligman'ın araştırmasına göre, PERMA Modelinin beş temel unsurunun, hayatın gerçek anlamını bulmaya yol açabilecek sağlıklı bir refah, tatmin ve yaşamdan memnuniyet duygusu elde etmek için insanların ihtiyaç duyduğu şey olduğuna inanmaktadır (Kun ve diğ., 2017). Öte yandan pozitif psikolojinin eğitimde kullanımında akış, duygusal denge, pozitif görünüm gibi bileşenler de ön plana çıkmaktadır (O'Grady, 2013).

Akış; Özellikle ilkokul sınıfında duygular her yöne akmaktadır. Öğrenme akışını teşvik edebilmekte veya engelleyebilmektedir. Duygular odaklanmayı sürdürmekte veya engellemektedir. Akış olmadan, göreve konsantre olmak çok zordur. Pozitif psikoloji, pozitif duyguları ve akışı artıran güçlü yönleri öğretmektedir. Akışla, görev daha kolay ve daha keyiflidir. Akış "insanların bilinç uyumlu bir şekilde düzenlendiğinde ve yaptıkları her şeyi kendi iyiliği için sürdürmek istediklerinde zihin durumlarını tanımlama şeklidir (Csikszentmihalyi, 2014). Bu akışkan varlık hali, duygular, güçler, ilişkiler, çıkarlar ve niyetler görevle mükemmel bir şekilde hizalanmakta, böylece çaba harcamadan tam bir özümseme olmaktadır. Pozitif psikoloji, çocukların kendileri ve dünyaları hakkında doğuştan gelen meraklarından yararlanmaktadır. Öğretmen gerçek bir problem veya tamamlanması gereken ilginç bir proje sunduğunda, ilgi dikkati harekete geçirmektedir. Öğretmen, çocukların kendileri için akışı neyin yaratacağını

seçtikleri bir akış sınıfı veya dönemi planlamalıdır: bir kitap okuyabilir, bir bulmaca üzerinde çalışabilir veya egzersiz yapabilir, içsel motivasyonu teşvik etmeyi öğrenebilir ve tatmin edici başarıyı deneyimleyebilir. Çocuklar çözümü bulmak veya projeyi bitirmek için çalışarak öğrenme sürecine tam olarak katılmaya devam ettiklerinde, öğrenme akışı olmaktadır. Akış, dikkat ve ısrarın bir araya gelmesinden kaynaklanmaktadır ve öğrenmeye katılım için çok önemlidir. Görev aynı zamanda çocukların bir korku veya güvensizliğin üstesinden gelmelerini gerektirdiğinde, görevde akış bulmak daha da önemlidir. Öğretmen, özellikle görev zorlu olduğunda, çocukların akışı koruyan esnekliği geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Konsantrasyon ve sebatı engelleyen olumsuz öğrenme deneyimlerini etkisiz hale getirmek için onlara pozitif duygusal varlıkları kullanmayı öğretmektedir. Çocuklar, öğrenmeyi kendi hayatlarının bir yönüne bağlamayı öğrenmektedir; ne hissettikleri, ne bildikleri, ne yapabilecekleri, ne yapmak istedikleri konusunda gelişmektedir. Çocuklar, öğrenmeyi mümkün olduğunca zahmetsiz ve etkili kılmak için kullanılacak imza gücünü belirlemeyi öğrenmektedir. Çocuklar duygularını ve bireysel güçlerini öğrenme sürecine entegre edebildiklerinde öğrenme akıcı bir şekilde gerçekleşmektedir (O'Grady, 2013).

Duygusal Denge; Pozitif psikoloji sınıfında, duygusal öğrenme müfredatın merkezi bir özelliğidir ve birincil görev duygu dengesini öğretmektir. Duygusal dengeyi sağlamak için çocuklar, öğrenme arayışında pozitif duyguları etkinleştirmeyi ve olumsuz duyguları devre dışı bırakmayı öğrenmektedir. Pozitif psikoloji, pozitif düşünceler, anılar ve duygular uyandıran pozitif deneyimler oluşturarak pozitif duyguları öğretmektedir. Pozitif duygular, okul günü boyunca ortaya çıkan ve olumsuzlukların panzehiri olan olumsuz duyguların yerini almak için harekete geçmektedir (Lopez ve diğ., 2018).

Pozitif deneyimler, pozitif psikoloji öğretim anları yaratımaktadır. Pozitif bir deneyim, çocuklara arkadaş canlısı bir iş ortağı atamak veya tüm sınıfı favori bir şarkıyı dinlemeye davet etmek, üretilen duyguya özel dikkat çekmek gibi doğası gereği hoş olan basit, günlük bir aktivitedir. Çocukların pozitif duyguların farkında olmalarına yardımcı olmak için öğretmen onları teşvik etmektedir. Kelimeleri seven bir çocuktan bir sınıf arkadaşının doğum günü için bir şiir yazmasını isteyebilmekte veya güçlü bir okuyucudan daha genç bir öğrenciye okumasını isteyebilmektedir. Öğretmen, bir grup çocuğu bir sınıf arkadaşının evcil hayvanını araştırmaları, biri evsiz çocuklar için okul

malzemeleri toplaması, diğeri de satranç oynamayı öğrenmesi için görevlendirebilmektedir. Çocuklara, olumsuz duygu yüzeye çıktığında referans noktaları olarak ortaya çıkan pozitif duygunun farkında olmaları öğretilmektedir. Öğretmenin başarısının önemli bir ölçütü, sınıftaki çocukların bildirdiği pozitif duygu ve bunu not edebilme yetenekleridir. Pozitif duygular yaratan ve güçlü yönler geliştiren paylaşılan pozitif deneyimler, arkadaşlıkları güçlendirmeye, hizmet sunmaya, bir görevi tamamlamaya veya bir hedefe ulaşmaya hizmet etmektedir. En önemlisi, çocuklar olumsuz bir olay olduğunda rahatlatan pozitif duyguları bilinçli olarak uyandırabilmektedir. Pozitif duygu, soğuk öfkeyi sıcak nezakete dönüştüren sıcak bir battaniye gibidir (O'Grady, 2013).

Pozitif Görünüm; Akışın ve duygusal dengenin olduğu yerde, öğrenmenin yakıtı pozitif bir bakış açısıdır. Çocuklar erdemi varsaymayı ve iyiyi beklemeyi öğrenmektedir. Pozitif psikoloji öğrenme etkinlikleri ve alıştırmaları, geçmiş veya gelecek için keyifli olan pozitif bir deneyimi hatırlayabilmekte veya hayal edebilmektedir. Örneğin çocuklar, rüya gibi bir kros gezisi planlamaktadır. Ayrıntılı bir seyahat planı, güzergah, rota, ulaşım ve bütçe geliştirmektedir. Gidecekleri tüm yerleri ve yapacakları her şeyi içermektedir. İnternet araştırması yapmakta ve yazılı bir teklif sunmaktadır. Yolculuğu basitçe hayal etmek pozitif duyguları harekete geçirmektedir çünkü onlar mutluluğu tahmin etmektedir (Plutchik, Kellerman, 2013).

Sharon Salzberg, "Lovingkindness" adlı kitabında, Metta Bhavana, neşe getiren sevgi dolu şefkat aracılığıyla zihni ve kalbi açtığınızı açıklamaktadır (Salzberg, 2002). Öğretmen, öğrenme sevincini geliştirerek ve kutlayarak çocukların zihinlerini ve yüreklerini açmaktadır. Çocuklar ödevi bitirdiğinde, öğretmen çocukları bir spor etkinliğindeymiş gibi öğrenmelerini kutlamak için kendilerini neşelendirerek yönlendirmektedir. Örneğin, çocukların sınıflarının ev sahipliği yapacağı yaklaşan bir kitap festivali için heyecanlı oldukları zamandır. Karakterler gibi giyinmeyi, oyun oynamayı ve piknik öğle yemeğini paylaşan arkadaşlarıyla dışarıda kitap okumayı dört gözle beklemektedirler. Bir web sitesindeki kitapları okumakta ve yazarlar hakkında bilgi edinmektedirler (American Library Association, [05.01.2022]). Çocuklar, karakterlerin duygularını ve güçlü yanlarını belirledikten sonra yazarların hayatlarını da araştırabilmektedirler. Genellikle yazarların başarıya ulaşmadan önce çok çalışmak ve reddedilmek zorunda kaldıklarını keşfetmektedirler. Öğrenme kişiselleştirildiğinde ve çocukların kendi duygularını, güçlü yanlarını, arkadaşlarını ve amacını

yansıttığında, dersler çocukların tek bir okul gününü bile kaçırmak istememelerini sağlamaktadır (O'Grady, 2013).

Pozitif bir bakış açısının nasıl benimseneceğini bilme yeteneği, görev veya durum bunaltıcı olduğunda veya başka stres faktörleri söz konusu olduğunda daha da önemlidir. En savunmasız çocuklar, ellerinde daha az kaynağa ve yaşamlarında daha fazla strese sahip oldukları için pozitif psikolojiden en büyük faydayı elde eden çocuklardır. Dış olumsuz girdilere karşı koymak için erdemlerine ve güçlü yönlerine otomatik olarak odaklanmayı öğrendiklerinde büyük fayda sağlamaktadırlar. Öğretmen, başkalarının onlara nasıl davrandığına bakılmaksızın, çocukların kendilerini koşulsuz olarak kabul etmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların duyguları düzenlemek için kullanmayı öğrendikleri en etkili pozitif psikoloji tekniklerinden biri kendi kendine konuşma veya özel konuşmadır. Özel konuşma, çocukların duygularını dengelemelerine yardımcı olmakta ve bunu yaparken stres, gerginlik ve kaygıyı azaltmakta, böylece tekrar deneyebilmektedir. Pozitif kendi kendine konuşmanın pozitif bir sonuç üretmesi daha olasıdır (Vygotsky, 2012).

Özetle pozitif psikoloji, çocukların karşılaştıkları duygusal, sosyal ve akademik zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırmak için pozitif akış, denge ve bakış açısı sağlamayı vaat etmektedir, böylece tüm çocuklar her koşulda gelişebilmektedir. Pozitif psikoloji sınıfları, öğrenmenin duygusallığına öncelik vermekte, böylece tüm çocuklar kendi kendine rahatlık ve ivmeden yararlanmaktadır.

2.1.4. Pozitif Psikolojinin Eğitimde Kullanılmasının Faydaları

Pozitif psikoloji eğitimde etkili şekilde kullanıldığında hem öğretmen hem de öğrenci memnuniyetini ve daha iyimser bir bakış açısını öngörmektedir (Seligman, 2007). Çok sayıda çalışma, pozitif duygu, katılım, ilişkiler ve anlam gibi pozitif psikoloji yetenek ve becerilerinin akademisyenlere aşılanabileceğini kanıtlamaktadır (Seligman, 2011). Öğretmen pozitif psikolojiye yatırım yaparsa, sınıfında pozitif bakış açısına sahip, çok çabalayan, başkalarına yardım eden ve daha yüksek notlar alan çocukları olacağı düşünülmektedir (Blum ve diğ., 2002).

Araştırmalar, şüphesiz, pozitif psikoloji öğretmenin hem kısa hem de uzun vadeli faydaları olduğu sonucuna varmaktadır. Pozitif psikoloji araştırması, ilişkiler, çatışma, zihinsel sağlık ve akademik başarı üzerinde anında pozitif etkiler bildirmektedir. Son meta-analizlerin belgelediği gibi hem sınıf içi hem de okul sonrası programlar etkilidir

ve özellikle ırksal ve etnik açıdan çeşitli çocuklar ve tüm sınıflarda ve demografik özelliklerde duygusal kaynakları olmayan tüm çocuklar üzerinde etkili olmaktadır (Payton ve diğ., 2008). Ayrıca araştırmalara göre mutluluk ve başarı karşılıklıdır. Başarıya büyük olasılıkla neden olan şey mutluluktur ve daha sonra başarı mutluluğu artırmaktadır (Lyubomirsky, 2008).

Pozitif eğitim programları, sosyal duygusal öğrenme programları, sosyal duygusal beceri eğitim programları, gençlik geliştirme programları veya karakter eğitim programları olarak tanımlayan programların tümü etkinlik çalışmaları yürütmekte ve çoğu etkileyici sonuçlar vermektedir. Her program türü, programda yol gösterici veya uygulama ilkesi olarak pozitif duygu, erdem veya güç, ilişkiler, hizmet veya başarı öğretmek şeklindeki pozitif psikoloji ilkelerinden en az birini tanımlamaktadır. Tüm programlar, sosyal ve duygusal refahın genel refah ve başarının altında olduğu inancını paylaşmaktadır. Bunlar arasındaki fark, akademik vurgunun derecesidir. Pozitif psikoloji programları, akademik başarıyı artırmanın bir yolu olarak kesinlikle genel iyilik hali ile ilgilenmektedir. 4-H 69 gibi gençlik geliştirme programları ve Character Counts (Josephson Institute Center for Youth Ethics, [05.01.2022]) gibi karakter eğitimi programları, akademik başarıya ikinci derecede önem vermektedir. Her iki durumda da, çeşitli pozitif psikoloji programları çocukların hazır bulunuşluklarını, istekliliklerini, öğrenme yeteneklerini ve genel olarak iyilik hallerini artırmaktadır. Programın türü veya biçimi ne olursa olsun, pozitif psikoloji öğretimi, farklı demografik değişkenler ve çeşitli programatik formatlar arasında etkilidir (O'Grady, 2013).

Okul bağlılığını teşvik eden programlar, uyuşturucu kullanımı, öğrencilerin kötü davranışları, okuldan uzaklaştırma, okuldan atılma ve asi davranışlar gibi sorunlu davranışları azaltmaktadır (Gottfredson ve diğ., 1993; Hawkins,Catalano, 2005). Uzun süredir devam eden araştırmalar, öğrencilerin okula, toplum yanlısı öğretmenlere ve akranlarına bağlılık duygularını bildirdiklerinde, akranlarıyla duygusal bağları olan, yetişkinlerle pozitif bağları olan ve akademik performansa değer veren çocuklar pozitif bir akademik yönelim geliştirdiklerini (Learning First Alliance, 2001) ve başarıyı artırdıklarını göstermektedir (Osterman, 2000). Sosyal duygusal öğrenme de ciddi oranda artmaktadır (Durlak ve diğ., 2011)

Bir öğrencinin, bir öğretmenin sıcaklığına ve desteğine ve öğretmenin saygılı duygusal ve sosyal etkileşimlerin bekçisi olduğuna ilişkin pozitif algıları, onun akademik

motivasyonlarının, katılımının ve performansının önemli bir yordayıcısıdır (Blum ve diğ., 2002). Büyük ölçekli bir çalışmaya göre genel olarak, pozitif psikoloji programları, benlik ve başkaları hakkında pozitif tutumları artırmakta, okula bağlılığını artırmakta, pozitif sosyal davranışı artırmakta ve çatışmayı azaltmaktadır (Weissbeg, 2000).

Dört yıllık programlı bir takip çalışması, öncü bir sosyal duygusal okuryazarlık programının çocukların tutumlarını, güdülerini ve etik değerlerini pozitif yönde etkilediğini bildirmiştir. Çocuklar ayrıca başarı testleri ve not ortalamalarına dayalı karşılaştırma gruplarından daha iyi performans göstermişlerdir. Edebiyattaki duygusal içerik, pozitif psikoloji öğretmenin güçlü bir yoludur ve aynı zamanda akademik sonuçları da geliştirmektedir (Schaps ve diğ., 2004).

Pozitif psikolojide öncü araştırmalar, pozitif psikoloji müdahalelerinin depresyon belirtilerini önlediğini, kaygıyı azalttığını ve önlediğini, umutsuzluk duygularını azalttığını, iyimserliği artırdığını göstermektedir. Ayrıca iyi oluşu iyileştirdiği düşünülen Penn Dayanıklılık Programını değerlendiren çalışmalar pozitif psikoloji programlarının pozitif sonuçlar verdiği sonucuna varmıştır (Seligman ve diğ., 1999; Zins, 2004). Pozitif psikoloji, öğrencilerin nasıl hissettiklerini değiştirerek ne kadar ve ne kadar iyi öğrendiklerini değiştiren sosyal duygusal öğrenme becerilerini öğretmektedir (Wang ve diğ., 1997). Pozitif psikoloji dersleri öğrenme planının bir parçası olduğunda, içerik alanındaki performans artmaktadır (Elias, 2004). Okul temelli sosyal duygusal öğrenme programlarıyla ilgili 200'den fazla güçlü çalışmanın toplu sonuçlarına dayanan kanıtların üstünlüğü, sınıfta pozitif psikolojinin değerini doğrulamaktadır. Pozitif psikolojide yüksek kaliteli eğitim alan çocuklar, bir dizi değişkenden önemli ölçüde yararlanmaktadır (Weissbeg, 2000):

1. Daha iyi akademik performans, başarı testi puanları, bu tür bir eğitim almayan öğrencilere göre ortalama %11 puan daha yüksektir.
2. Öğrenmek için daha fazla motivasyon, okula daha derin bağlılık, okul çalışmalarına ayrılan zamanın artması, daha pozitif davranışlar ve daha iyi katılım ile iyileştirilmiş tutumlar görülmektedir.
3. Yıkıcı sınıf davranışı, uyumsuzluk, kusurlu eylemler, saldırganlık ve disiplin sevkleri gibi daha az olumsuz davranış görülmektedir.

4. Daha az duygusal sıkıntı, depresyon, kaygı, stres ve sosyal geri çekilme gözlemlenmektedir.

Bir araştırma, pozitif psikoloji programlarının, kapsamlı, sistematik, sıralı, gelişimsel olarak uygun yollarla öğretildiğinde, çocuklarla pozitif ilişkileri olan bir öğretmen tarafından öğretildiğinde ve akademik eğitimin bir parçası olarak veya onunla teğet olarak öğretildiğinde en etkili olduğunu doğrulamıştır (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2011). Dolayısıyla pozitif öğretmen kavramının pozitif eğitim kapsamında hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.2. Pozitif Öğretmen Kavramı

Tezin kavramsal çerçevesi açısından oldukça önemli olan pozitif öğretmen kavramı aşağıda başlıklar halinde ele alınmaktadır.

2.2.1. Kavramın Gelişimi

Pozitif öğretmen kavramı Eryılmaz (2014) tarafından literatüre kazandırılan oldukça yeni bir kavramdır. Pozitif öğretmen öğrencide olumlu duyguları ortaya çıkaran eğitimciler için kullanılan bir kavramdır. Eryılmaz, 2014'de gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenleri sevilen sevilmeyen ve nört olmak üzere üç sınıfa ayırmış ve öğrencilerine üç öğretmenin özelliklerini sormuştur. Türlere göre de öğrencilerin mutluluklarını ve akademik başarı notlarını incelemiştir. Yaptığı çalışma sonucunda sevilen öğretmenlerin öğrencilerinin sevilmeyen ve nötr öğretmenlerinkinden yüzde 25 daha başarılı ve mutlu olduğunu belirlemiştir. Sevilen öğretmeni ise "pozitif öğretmen" olarak nitelendirilmiştir (Eryılmaz, 2014; memurlar.net, [05.01.2022]).

Pozitif öğretmen "öğrencilerden birtakım beceriler kazandırırken aynı zamanda onların mutlu olmalarını sağlayan öğretmenler" şeklinde tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz, Bek, 2018). Pozitif öğretmen bir çok teori ile açıklanabilmektedir. Bunlardan birisi beş faktör kişilik özelliğidir. Bireyleri en çok mutlu eden kişilik özelliğinin dışa dönük olma olduğunu öne süren teoriye göre pozitif öğretmen dışa dönük olmalıdır. Diğer bir teori öz-belirleme teorisidir. Buna göre öğretmenler öğrencilerin özerklik, ait olma, yetkinlik gereksinimlerini doyurduklarında öğrencilerin motivasyonları artmakta ve pozitif duygular yaşadığı görülmektedir. Akış teorisine göre ise pozitif bir öğretmende öğretim sürecini öğrencilerin akış yaşayacağı

şekilde gerçekleştirmekte ve öğrencileri daha başarılı ve mutlu kılmaktadır. Motivasyon gelişim modeli pozitif öğretmenleri derse katılmaya motive eden olarak açıklamakta ve son olarak Kolb'un öğrenme stili modeline göre öğretmenler öğrencilerin konuları anlamaları için ne kadar somut ve deneyimsel bir biçimde öğretim süreci yaparsa, öğrenciler o denli başarılı olmaktadırlar (Aydan, Eryılmaz, 2020).

Literatürde öğretmenlerin yeterlilikleri ve öğrencilere olan yaklaşımı açısından pozitif öğretmen kavramına yakın olabileceği düşünülen "ideal öğretmen", "mükemmel öğretmen", "etkili öğretmen" gibi kavramlar daha önce kullanılmış olsa da; pozitif öğretmen kavramı özellikle öğrencilerde pozitif duyguları ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda öğretmen yeterliliklerini ele almasıyla bunlardan farklı bir kavramı oluşturmaktadır (Eryılmaz, 2017).

2.2.2. Pozitif Öğretmen Kavramıyla İlişkili Kuramlar

2.2.2.1. Beş Faktör Kişilik Kuramı

Psikoloji alanında, kişiliğin tanımı hakkında birçok farklı görüş vardır. Tüm bu teoriler insan davranışlarını farklı bir şekilde açıklamaktadır. Başlangıçta, kişilik hakkındaki görüşler, genellikle kişisel gözlemleri içeren klinik gözlemlerden geliştirilmiştir. Son yirmi yılda, bu alanda dikkate değer bir ilerleme kaydedilmiştir. Günümüzde bilimsel çağda kabul edilen altı ana kişilik kuramı bulunmaktadır. Psikanalitik teori, kişilik hakkındaki en eski teorilerden biridir ve kişiliği bilinçdışı süreçlerle açıklamaktadır. Biyolojik teori, kişiler arası davranış farklılıklarını kalıtsal karakterler ve ruhsal süreçlerle açıklamaktadır. Hümanist teori, kişinin özgür bir iradesi olduğunu vurgulamaktadır ve bu görüşteki ana tema kişisel sorumluluk ve kendini onaylamadır. Bilişsel kuramcılar, insan davranışlarını bilişlerin yönlendirdiğini öne sürmekte ve davranış farklılıklarının bilgi işleme sürecindeki farklılıklardan kaynaklandığını belirtmektedirler. Davranış teorileri, davranışlardaki farklılıkların çeşitli koşullandırma paradigmaları ve beklentileri ile açıklanabileceğini savunmaktadır. Son olarak, Özellik teorisi, alışılmış davranış, düşünce ve duygu kalıplarını içeren bir özelliğin ölçülmesi yoluyla bireysel farklılıkları açıklamaktadır ve bu özellikler zaman ve durumlar üzerinde tutarlı olabilmektedir (Burger, 2014).

Beş Büyük Kişilik Modeli, kişilik özelliklerini açıklama gücüne sahip bir kişilik özelliği organizasyonu faktör modeli olarak bilinmektedir (Digman, 1997). Faktörlerin

sayıları, adları ve anlamları konusunda geçmişte bir anlaşmazlık olsa da; Günümüzde faktör modeli ile ilgili çalışmalar, kişilik hakkında değerli bilgiler sağlamaktadır (Coté, Moskowitz, 1998). Birçok bilim adamı modern Beş Faktör Modeline katkılar ve kümülatif bulgular sağlamış ve model bireysel farklılıkları anlamada dönüm noktası olmuştur. Örneğin, Allport ve Odbert (1936) temel kişilik özelliklerini ve kapsamını belirlemeye çalışırken, Cattell (1946) kavramları gruplandırmaya ve 16 faktörlü kişilik anketi geliştirmeye çalışmıştır. 1979'da Bond kültürler arası kopyalar yaparken, Goldberg 1981'de Beş Faktör Modelini yeniden analiz etmiştir (Akt. McCrae, John, 1992).

McCrae ve Costa, Digman ve Goldberg arasındaki fikir birliğine göre, kişilik özelliklerini tanımlayan beş faktör hakkında bir anlaşma vardır. McCrae ve Costa (1992), kişiliğin temel boyutlarını temsil eden beş faktör olduğunu iddia etmiştir. Bu bilim adamları, beş faktöre sahip olmak için dört önemli kriter olduğunu iddia etmişlerdir. Birincisi, boylamsal ve gözlemciler arası çalışmalar, bu beş faktörün sabit olduğunu ve zaman içinde tutarlı olabilen davranış kalıplarını açıklama gücünü koruduğunu göstermektedir. İkincisi, faktörlerin her biriyle ilişkili özellikler, toplumun doğal dilinde ve kişilik sisteminde bulunmaktadır. Üçüncüsü, bu beş faktör farklı yaş, ırk, cinsiyet ve dil grupları arasında bulunmaktadır. Son olarak, kalıtsallığın kanıtı tartışılmaktadır (Eysenck, 1992).

Büyük Beş Faktör Modeli, kişilik özelliklerini sistematik olarak incelemek için kullanılabilecek kişiliğin en belirgin yönü olarak tanımlanabilmektedir. Genellikle model, tanı koymak yerine psikopatoloji hakkında bilgi vermek üzere tasarlanmıştır, böylece model kişinin tüm kişilik özelliklerini yansıtmaktadır (Costa, McCrae, 1992). Beş Büyük Kişilik Modeli, bireyin özelliklerini günlük hayatta kullanılabilecek çeşitli sıfatlarla açıklamaktadır (Heller ve diğ., 2004). Ayrıca, özelliklerin ve davranışların kendisinde eşitlik veya davranışta tutarlılığa atıfta bulunulan özellikler arasında bazı görüşler olmasına rağmen, Beş Faktör Kişilik Modeli, çevre ile etkileşimin kişinin alışkanlıklarını, değerlerini, planlarını şekillendiren psikolojik yapılarını oluşturduğunu veya geliştirdiğini ileri sürmüştür. Örneğin dışadönükler diğerlerine göre daha sosyal olabilmekte ve arkadaşlık kurmaları daha kolay olmaktadır (Allık ve McCrae, 2002). Beş faktör kişilik kuramına göre beş kişilik modeli şu şekildedir:

Dışadönüklük: Dışadönük kişilerin temel özellikleri genellikle olumlu, enerjik, sosyal, neşeli, iddialı, konuşkan, sıcakkanlı ve diğer insanlarla ilgili olmaktır (McCrae, John,

1992). Dışa dönük insanlar sosyal etkileşime girme eğilimine sahiptir ve sosyal etkileşim sırasında artan olumlu etki nedeniyle diğer insanlarla kolayca iletişim kurarlar (Selfhout ve diğ., 2010). Bu boyut aynı zamanda baskın, otoriter ve güçlü olma gibi özelliklerle de temsil edilmektedir (Bono ve diğ., 2002). Ayrıca Beş Faktör Kişilik Modeli'nin Dışadönüklük boyutu, heyecan arayan, problem çözme duygu düzenleme stratejilerine sahip ve kendini açma eğilimi olan kişileri tanımlamaktadır (Coté, Moskowitz, 1998). Dışadönük insanlar da sorunlu durumlardan veya çatışmalardan kaçınma stratejisinden ziyade bir yaklaşıma sahip olma eğilimindedir ve bu insanlar ilişkilerinde duygularını kolayca ifade etme eğilimindedir (Blickle, 1997). Öte yandan içe dönük insanlar daha utangaç, uysal ve sessiz olma eğilimindedir, ancak içe dönüklük Dışadönüklük boyutunun karşıtı olarak değerlendirilememez.

Nevrotiklik: Nevrotiklik boyutu, düşmanca, dürtüsel, öz-bilinçli, irrasyonel düşünceye sahip, düşük benlik saygısı ve kendine acıma olarak tanımlanabilir (McCrae, John, 1992). Nevrotiklik düzeyi yüksek olan bireyler, kaygı, gerginlik, öfke, suçluluk, depresyon gibi olumsuz duyguları deneyimleme eğilimine veya eğilimine sahiptir (Bono ve diğ., 2002). Nevrotik bireyler, stresle ilgili sonuçlara zayıf tepki vermektedir ve genellikle problem odaklı stratejiler kullanmaktan ziyade kaçış-kaçınma gibi duygu odaklı stratejiler kullanmaktadır (Tamir, 2005). Nevrotiklik düzeyi düşük olan bir kişi, Nevrotizm düzeyi yüksek bir kişiye kıyasla daha özgüvenli, sakin, özsaygısı yüksek, şen ve iyi stres yönetimi becerileri gösteren biri olarak tanımlanabilmektedir.

Açıklık: Açıklığın temel özellikleri meraklı, sanatsal, anlayışlı, esnek, entelektüel ve özgün olmaktır (McCrae, John, 1992). McCrae (1996)'ye göre Deneyime Açıklık boyutu, kişinin sosyal tutumlarını, politik ideolojisini, evlilik tercihlerini ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir. Ayrıca bu boyut, güçlü hayal gücüne sahip olma, yeni fikirlere açık olma ve geleneksel olmayan düşünmeyi de içermektedir. Deneyime Açıklık boyutunda yüksek puan alan bireyler muhafazakar olmayan ve bağımsız olarak nitelendirilirken, Deneyime Açıklık boyutunda düşük puan alan bireyler sığ, tutucu, tekdüzeliği tercih eden ve entelektüel anlamda kayıtsız olarak tanımlanabilmektedir (Glass ve diğ., 2013).

Vicdanlılık: Bu boyut, bireyin organize olma, dikkat ve öz kontrole sahip olma derecesini ifade etmektedir. Vicdanlılık, liderlik, öz disiplin, başarı odaklı olma, akılcı, verimli, güvenilir ve planlı olma gibi özelliklerle temsil edilmektedir (McCrae, John,

1992). Düzensizlik ve tembellik düşük Vicdanlılığın özellikleri iken; titizlik yüksek Vicdanlılığın özellikleridir (Bono ve diğ., 2002). Vicdanlılık, iş, evlilik, sağlık ve uzun ömür gibi önemli çeşitli yaşam sonuçlarıyla ilgilidir.

Uyumluluk: Beş Faktör Kişilik Modelinin Uyumluluk boyutu temel olarak kişiler arası ilişkilerle ilgilidir (Tobin ve diğ., 2000). Uyumluluk faktörünün temel özellikleri bağışlayıcı, kibar, cömert, güvenen, işbirlikçi, sempatik, uyumlu, fedakar ve güvenilir olmaktır (McCrae, John, 1992). Bu boyut aynı zamanda daha toplum yanlısı ve daha yüksek empati gibi özgecil davranışlar sergileme gibi özelliklerle de temsil edilmektedir (Selfhout ve diğ., 2010). Bu tür davranışlar, Uyumluluk boyutuna sahip kişileri arkadaş olarak seçilmek için daha çekici kılmaktadır. Uyumluluk düzeyi yüksek olan bireyler, daha olumlu sosyal ilişkiler gösterme, ben merkezli davranışlardan kaçınma ve başkalarıyla yetkinlik kazanma eğilimindedir (Wilkowski ve diğ., 2006). Uyumluluk puanları yüksek olan kişi, sosyal olarak arzu edilen niteliklere sahip olarak tanımlanabilmektedir (Paulhus ve diğ., 1995). Bu boyutun karşı tarafı, bencil, soğuk, düşmanlık ve kendi ihtiyaçları ile başkalarının ihtiyaçları kesiştiğinde kolayca "hayır" diyebilme gibi özelliklerle temsil edilebilmektedir.

Beş faktör kişilik modelinin boyutları, öğretmenlerin tercih edilen ve istenmeyen kişilik özellikleri hakkında belirli beklentileri formüle etmek için bir temel sağlayabilmektedir. Örneğin, iyi bir öğretmenin arzu edilen özelliklerinin, belirgin dışadönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk (hoşluk) ve (uyumlu) vicdanlılık ile düşük nevrotikliği içereceğini varsaymak mantıklı görünmektedir. Tüm alanlardaki uç değerler muhtemelen istenmeyen olarak kabul edilmektedir. Bu varsayımlardan bazıları ampirik bulgularla doğrulanmıştır. Sanchez ve diğ. (2011) Endülüs'teki üniversitelerdeki sosyal bilimler öğrencilerinin çoğunun öğretmenlerinin ilişkilerinde saygı duymalarını ve anlayışlı olmalarını (ulaşılabilirlik), kişilik özelliklerine bakılmaksızın işbirliğine açık olmalarını (deneyime açıklık) ve iyi öğretme becerilerine sahip olmalarını beklediği sonucuna varmıştır. Aidla ve Vadi (2010), Estonya'dan erkek öğretmenlerin daha uyumlu ve vicdanlı olduklarını, aynı zamanda genel nüfusa göre daha az nevrotik olduklarını bulmuşlardır. Göncz ve diğ. (2014), iyi bir öğretmenden dışadönüklük, açıklık, uyumluluk ve vicdanlılık gibi konularda daha az duygusal değişkenliğe sahip olmasının beklendiğini doğrulamıştır.

Sparks ve Lipka (1992), diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında, deneyimli öğretmenlerin daha sıcak kalpli, sosyal olarak dışa dönük, dikkatli, azimli, saygılı,

kişisel ilişkilerde cömert, kandırılması zor ve kişiler arası ilişkileri sürdürebildiklerini bulmuşlardır.

Lew (1977), öğretmen kişiliği ve öğretmen etkililiği arasındaki ilişki üzerine çeşitli araştırma sonuçları bildirmiştir, örneğin (1) kabul, kendiliğindenlik, özerklik, demokratik doğa ve yaratıcılık gibi özelliklerin öğretmen etkililiğini arttırdığı bulunmuştur. (2) Öğretmen karizmasının muhtemelen öğretmen etkililiğinin önemli bir faktörü olduğu sonucuna varılmıştır. (3) Etkili öğretmenler, açık bir şekilde iletişim kuran, öğrencileri etkili bir şekilde motive eden ve disipline eden ve metodolojide esnek olan sıcak, arkadaş canlısı destekleyici kişiler olarak algılanmıştır. (4) Daha esnek olan öğretmenler, bireyselleştirme üretmek için çeşitli organizasyonel stratejiler (yardımcılar, gruplar, vb.) kullanmaya başvurmak zorunda kalmadan öğrencilere farklı şekillerde yanıt verebilmektedir. (5) Yaratıcı liselerdeki öğretmenler daha uyumlu, esnek, dışa dönük, hoşgörülü ve besleyicidir. (6) Etkili bir öğretmen arkadaş canlısı, sorumlu, mantıklı, planlı, etkilenmeyen, sıcak ve iyi huylu olmalıdır (Lew, 1977). Bütün bu veriler pozitif öğretmenin beş faktör kişilik modeli ile açıklanabileceğini göstermektedir.

2.2.2.2. Özbelirleme Kuramı (Self-determination Theory, SDT)

Özbelirleme (Self-determination), kişinin çevresi hakkında merak uyandırmasını, öğrenme ve bilgisini geliştirmeyle ilgilenmesini sağlayan doğuştan gelen bir özellik olarak da tanımlanmaktadır (Niemiec, Ryan, 2009). SDT, hem bireylere hem de ilişkilere fayda sağlayan bağlanma, topluluk ve karşılıklı bağımlılığın motivasyonel temelini inceleyen bir makro teori olarak kabul edilmektedir (La Guardia, Patrick, 2008).

SDT, 1900'lerin ikinci yarısında içsel ve dışsal motivasyon üzerine yapılan bazı eski çalışmalardan ortaya çıkmış ve sonraki yıllarda, teoriyi daha da ileriye götürmek için işbirliği yapan Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilmiştir (Remedios, Mclellan, 2009). Teorinin ortaya çıkışı tam olarak 1970'lerde gerçekleşmiş, ancak o zamanki araştırmalar yeterli olmamıştır. Ancak SDT, bir kişinin içsel ve dışsal motive edici faktörlerini karşılaştıracak farklı çalışmalardan evrimleşmeyi başarmıştır ve 1980'lerde resmen tanıtımış, tamamen kabul edilmiştir. İçsel motivasyonun insan davranışlarındaki rolünü bulmaya yönelik çalışmalarıyla teori, o zamandan beri

özellikle sosyal psikolojide ve diğer disiplinlerde kullanılmaktadır (Deci, Ryan, 2008).

SDT'nin özü, "tüm bireylerin, her zamankinden daha ayrıntılı ve birleşik bir benlik duygusu geliştirmek için doğal, doğuştan ve yapıcı eğilimlere sahip olduğu" varsayımında yatmaktadır (Deci, Ryan, 2002). Ancak teori, kişinin potansiyelini yönlendirmede kilit bir faktör olan kendisi ve çevresi arasındaki dinamik ilişkiyi de kapsamaktadır. Bu etkileşim içinde, sosyo-bağlamsal faktörler insanların motive olmalarını, bilgili olmalarını ve bağlantılı olmalarını etkilemekte, desteklemekte ve bu içsel yatkınlıkla etkileşime girmektedir (Deci ve diğ., 1981). Bu faktörler, örneğin, otoriter olmayan ebeveynler, özerkliği destekleyen öğretmenler, kişisel gelişimde arkadaşların veya takdir edilen meslektaşların katılımıdır; bu da kişiyi, SDT'nin dinamik bir doğuştan insan doğası ile sosyal bağlamlar arasındaki etkileşimle ilgili olduğu sonucuna götürmektedir. Bu aktif eğilimin doğasını kolaylaştırmakta veya engellemektedir (Ryan, Deci, 2000). Bununla birlikte, sosyal inşa teorisi (Schreiber, Valle, 2013) açıkça gelişmenin çevrenin insanları etkilemesine rağmen insanlara yaptığı bir şey olmadığını; daha ziyade gelişmenin, insanların kendileri için yaptıkları bir şey olduğunu öne sürmektedir. SDT ise, her iki faktörü de, insanların içinde yaşadıkları çevrenin ya benlik duygusu ve büyüme için besin sağlayabilecekleri ya da bu bütünleştirici ilişkiyi bozabilecek şekilde aktif ve birbiriyle bütünleşmiş olarak ele almaktadır (Deci ve diğ., 2001).

SDT, insan motivasyonu ve insanların farklı kişilikleri hakkında bir teoridir. Bu anlamda, SDT, insanların büyüme ve kendini gerçekleştirmeye yönelik doğal büyüme eğilimleriyle ve özerklik, yeterlilik ve ilişkililik için en derin psikolojik ihtiyaçlar yoluyla kendini gerçekleştirme ile ilgilenmeyi amaçlamaktadır. SDT'nin öne sürdüğü gibi, insan motivasyonu psikolojik ihtiyaçlardan doğmaktadır; bu ihtiyaçlar aynı zamanda kişisel gelişimi de içermektedir ve Maslow'un hiyerarşisinden farklı olarak, bir kişinin ortadan kaldırmak veya azaltmak için mücadele ettiği açlık veya susuzluk veya “eksik ihtiyaçlar” gibi fiziksel değildir (Seifert, Sutton, 2009).

Aynı bağlamda, argüman, motivasyonu, insanların yaşamlarında belirli seçimler yaptıktan sonra bile sahip olabilecekleri bir şey olarak yansıtmaktadır (Ryan, La Guardia, 1999). Ancak bu seçimler aynı zamanda kişinin zihni ve kişiliği dışındaki güçlerin müdahalesi olmadan da yapılmaktadır.

SDT, insanların zaman içinde büyümeye ve değişmeye ve bu kendi kendine büyümeye yardımcı olacak bağlantılar aramaya motive olduklarını öne sürmektedir. Teorinin merkezinde, insan motivasyonu, gelişim ve sağlık temel kaygılardır ve motivasyon her şeyden önce bireylerin gelişimi, performansı ve sağlığı ile ilgilidir (Deci, Ryan, 2000, 2008). Yani Deci ve Ryan, motivasyon kavramını hem enerji vererek hem de davranışa yön vererek insanları harekete geçmeye sevk ettiği için pozitif alanlara hitap etmek için kullanırlar.

Sabit kişilik özelliklerimizle karşılaştırıldığında, motivasyon, okullarda kişiden kişiye ve hatta sınıftan sınıfa önemli kişisel farklılıklar gösterebilir, çünkü öğretmen davranışı gibi bazı sosyal faktörler, öğrencilerin motivasyonel olarak nasıl davrandıklarını doğrudan etkilediği için motivasyon için olumlu veya olumsuz bir neden olabilir (Sosic-Vasic ve diğ., 2015). SDT'nin savunucularına göre, bir kişinin motivasyonu anlayabilmesi için, yeterlilik, özerklik ve ilişkisellik olmak üzere üç temel insan ihtiyacını dikkate alması esastır (Deci, Ryan, 2012). Bu ihtiyaçlar, insanların eksikliklerinden ziyade kişisel büyüme ve gelişme ile ilgili zorunlu psikolojik kolaylıklardır. SDT perspektifinden, bu ihtiyaçların karşılanması için dahili, harici ve bağlamsal faktörler birlikte çalışır. Özbelirleme insanların bu temel ihtiyaçları yeterince karşıladıklarında, eylemlerinin içsel olarak motive veya kendi kaderini tayin ettiğini varsaymalarıdır (Vansteenkiste ve diğ., 2020). Özbelirleme fikri, sağlık, işletme ve diğer birçok alanda ve eğitim gibi farklı alanlarda motivasyonu açıklamak için önemli ölçüde kullanılmıştır (Deci, Ryan, 2012). Örneğin, kişinin kendi yaşamını kontrol ettiğini hissetmesi, içsel motivasyonu teşvik edebilir ve bireyin daha üretken olmasını sağlayabilir (Deci, Ryan, 2008). Motivasyonun öz belirleme yönü, insanların özgürlük algısını vurgular. Bu nedenle insanlar dış güçlerin kısıtlaması altında hareket etseler bile özgürlüğü deneyimleyebilirler (Black, Deci, 2000). İnsanlar bu tür bir özgürlükten ve işlerinde özgür iradeyi kullanma yeteneğinden içsel motivasyon kazanırlar. Kendi kaderini belirleyen kişi, engellerle karşılaşsa bile eylemlerinden yeterli motivasyonu elde edebilmektedir (Ryan, Deci, 2017). Bunun nedeni, kendi kaderini tayin etmenin kişinin motivasyonunu artırmak için gerekli olan psikolojik ihtiyaçları karşılayabilmesidir. Bu nedenle, beklenen motivasyon seviyelerine ulaşmak için, temel temel yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçları karşılanmalıdır.

SDT kişinin öğrenmeye, kişisel refaha ve eğitim ortamlarındaki sosyal ilişkilere yönelik öz motivasyonunu destekleyen veya engelleyen yönleri belirlemeye yardımcı olur. Örneğin, içsel motivasyon, öğrencilere kendi doyumlarını veren özerklik unsurundan türetilebilir ve bu da öğretmenlerden ve öğrenenlerin etrafındaki diğerlerinden güven ve yetkilendirmeye yol açar (Davis, Bowles, 2018). Öte yandan, dışsal motivasyon, notlar, hediyeler ve övgü gibi dışsal ödüller yoluyla hala elde edilebilir (Ryan, Deci, 2020). Öz belirleme, öğrencileri keşfetme ve öğrenme kapasitelerini kolaylaştıran zorluklar ve yenilikler aramaya teşvik eder. SDT, motivasyonu ve akademik performansı artıran içsel motivasyon ve insan psikolojik yönlerinin belirleyicilerini keşfetmeye yardımcı olur (Ryan, Deci, 2017). Bu da pozitif öğretmenin açıklanmasında öz belirleme kuramının rolünü açıklayabilir.

2.2.2.3. Maslow'un Motivasyon Kuramı

Geçmişten günümüze pek çok motivasyon kuramı ortaya atılmış olup, bunların en popüleri ya da en bilineni Abraham Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi"dir ve zamanından günümüze pek çok araştırmanın temel taşı olmuştur (Gambrel, Cianci, 2003). Maslow bir piramit tasarlamıştır. Maslow tarafından tasarlanan piramit, insanları motive etmek için gerekli olan temel unsurları gruplar halinde sıralamıştır. Bir kişinin algılanan performansı ve motivasyonu, piramitte listelenen beş unsurla bağlantılıdır ve bireylerin içsel zorluklarını tamamlamak için harekete geçebilmeleri için bunların tatmin edilmesi gerekmektedir. Temelden en tepeye kadar ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinin beş ana adımı vardır. Bunlar fizyolojik, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme şeklindedir (Pichere, Cadiat, 2015).

Bileşenler, Maslow'dan farklı bir bakış açısıyla birey için hep birlikte bir motivasyon modeli oluşturmaktadır. Maslow'a göre birçok insan ihtiyaçlarının farkında değildir. Bu nedenle, bireylerin içindeki gizli dürtüleri dışarıya göstermek için ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidini tasarlamıştır (Sachs, 2019). Her ihtiyaç önemlidir ancak bazıları bireyin insan olarak yaşam kalitesini etkilemekte ve bu da onları ihtiyaçların önceliği haline getirmektedir (McLeod, 2007).

Abraham Maslow, "ihtiyaçlar hiyerarşisi" adlı usta çalışmasıyla bireylerin davranışlarına ilişkin içerik fikrini beş önemli adımda göstermiş ve tanımlamıştır (Maslow, Lewis, 2007):

1. İnsan doyumsuz bir varlıktır –Maslow, bireylerin genel olarak tek elden karşılanamayacak, ancak piramitteki gibi dürtülerin önem düzeyine göre belirli bir noktada karşılanabilecek birçok ihtiyacı olduğunu söyler. Bir bireyin ihtiyaçlarının ortaya çıkması, hayatının başlangıcından sonuna kadar büyümeye devam edecektir.

2. İhtiyaçlar hiyerarşisi – Her bireyin ihtiyaçları farklıdır, insan ihtiyaçları sıralanabilir ve bazı ihtiyaçların diğerlerine göre önceliği vardır. Yani ihtiyaçlar hiyerarşisi bize ihtiyaçların önem derecesini gösterir.

3. İhtiyaçların ortaya çıkması – Aşağıdaki adımlardan gelen ihtiyaçlar iyi karşılanırsa, piramidin bilinen adımındaki bir kişinin ihtiyaçları öne çıkar.

4. İhtiyaçların gelişimi ve ilerlemesi – Piramidin basamaklarında alttan üst basamaklara doğru bir kişinin ihtiyaçları değişiyorsa, bu kişi için şu şekilde yorumlanabilir; alt seviyedeki bireyin ihtiyacı, üst seviyedeki ihtiyaçtan daha az önemlidir.

5. Geri çekilme ve hakimiyet – İhtiyaçların daha yüksek öncelikli olarak ortaya çıkması için, bireysel öz-tahmin için aşağıdaki düzeydeki ihtiyacın belirli bir yüzdede karşılanması gerekir, ancak ihtiyacın tamamen karşılanması gerekmez.

Bireyler, ihtiyaç dürtüsü için kabullenme davranışı gösterebilirler. Maslow, doğru dürtünün önemi ve ihtiyacın kendisinin kalıcı olarak tatmin edilmesi ile sonuç olarak, bireyin ihtiyaçlar hiyerarşisindeki basamaklar arasında geçiş yapmasının mümkün olduğunu söyler.

6. Etkinleştirmek, motive etmek için aktifleştirme– Maslow'a göre, tatmin edilmeyen ihtiyaçlar, motivasyonun ana alanında bireylerin davranışlarını etkiler. Aynı zamanda birey için tam tersi bir konum, bireyin tam olarak tatmin olmuş bir ihtiyacı, motivasyonun davranış düzeyine yansıtılamaz. Ayrıca piramitteki ihtiyaçların alt düzeyden ihtiyacın karşılanması, kural olarak içerdeki birey için alt düzeydeki ihtiyaçların karşılanmasıyla birlikte daha yüksek düzeyde ihtiyaçlara yol açacaktır.

7. Fizyolojik ihtiyaçlar en önemlileridir – Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi en alt satırda fizyolojik ihtiyaçlarla başlar. Fizyolojik ihtiyaçlar, bireyin motivasyonunun en önemli anahtarıdır. Fizyolojik ihtiyaçlar gibi içsel ihtiyaçlar gibi bazı ihtiyaçlar da öncelikli olarak tatmin edilmelidir.

8. Kendini gerçekleştirme asla elde edilemez – Abraham Maslow'un piramidinin tepesinde bulunan, kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Kendini gerçekleştirme, hiyerarşinin zor kısmıdır ve bireyin bu ihtiyacını karşılaması çok karmaşıktır.

Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi piramidinde beş seviyeye sahiptir ve kategoriler orijinalinde olduğu gibi aşağıda listelenmiş ve açıklanmıştır (Poston, 2009):

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Hiyerarşi temelinde, temelde fiziksel dürtüler olan ihtiyaçlar vardır. Fiziksel ihtiyaçlar su, yemek, uyku ve ısınma ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar, Maslow'un da belirttiği gibi bireyin yaşamını sürdürebilmesi için çok önemlidir. Bir insanın uzun yaşaması için öncelikle fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir ve vücuttaki bir yerle veya bağımsız olarak tanımlanabilmelidir. Bir insan her şeyden önce aç, susuz ve dinlenmeden yaşayamaz.

2. Güvenlik İhtiyaçları: Piramidin ikinci seviyesinde güvenlik ihtiyaçları yer almaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar birey için geçerli bir oranda karşılandıktan sonra güvenlik ihtiyaçları öne çıkmaktadır. Güvenlik ihtiyaçları, kişinin güvenliği ile ilgilidir. Bu seviyede, bireyin tatmin olmadan bir sonraki seviyeye geçmesi büyük olasılıkla mümkün değildir. Kısa vadede, bireyin duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmesi gerekir.

3. Sosyal, Sevgi ve Aidiyet İhtiyaçları: Bireyin önce fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılaması gerekir, ancak bu ihtiyaçlardan sonra sosyal, sevgi ve ait olma ihtiyacı gelir. Sosyal ihtiyaçlar, çevremizdeki dünyayla paylaştığımız ilişkiler, ait olma ve sevgidir. İnsanlar sosyalleşmiş varlıklardır ve diğer insanlarla veya sosyal gruplarla bağlantıya ihtiyaç duyarlar. Bu adımlar insan ilişkilerinin adımlarıdır ve birey için büyük bir ihtiyaçtır. Sosyal ihtiyaçlar da bireyi yüksek öncelikli olarak motive eder. Çevre tarafından kabul edilmek ve takdir edilmek birey üzerinde olumlu bir etki yaratır.

4. Saygı Gereksinimleri: Basamakların üst sıralarında yer alan dördüncü düzeyde, saygınlık gereksinimleri yer alır. Hiyerarşide, saygı ihtiyaçları ego ihtiyaçlarını temsil eder. Maslow'a göre saygınlık ihtiyaçları iki grupta sıralanır ve açıklanır. Bu iki grup benlik saygısı ihtiyaçları, başkaları için saygıdır. Benlik saygısı ihtiyacı, kendine güvenme, kendine saygı, güven, yeterlilik, özgürlük, kişisel değer ve bağımsızlığa inanma veya hissetme içindir. Öte yandan, diğer insanlar için saygı, güç, terfi, ödül,

konum, statü, prestij, tanınma vb. İhtiyaçlardır. Bu tür ihtiyaçlar okulda veya benzer dürtülere sahip diğer gruplarda iş yerinde karşılanabilir.

5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları: Kendini gerçekleştirme ihtiyacı piramidin en üst seviyesidir. Bu düzeyde ihtiyaç, öz değerlendirmemiz için gerçekleşmeyi bekleyen içsel arzularımızı yansıtır. Birey her zaman daha fazla olmaya ihtiyaç duyar veya ister ve bu daha fazla olmayı istemekle ilgili bu durum sürekli bir kendini geliştirmedir.

Maslow, hiyerarşi piramidinin bu ayrılmış ana başlıklarını gruplar halinde oluşturmuş ve elbette bir önem derecesi dahilinde aşağıdan yukarıya doğru düzenlemiştir. Üst sıradaki ihtiyaç muhtemelen içeriden karşılanabilir ve alt sıradaki ihtiyaç çoğunlukla dışarıdan karşılanır. Bu teori, bireylerin çoğunlukla fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığını ve fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasından sonra bireyin davranışlarına bağlı olarak güvenlik ihtiyaçlarının karşılanacağını göstermektedir. Bireyin harekete geçme ya da isteyerek motive olmuş benliğini gösterme dürtüsü, bahsedilen ihtiyaçlarla olumlu bir ilişki içindedir. Maslow'a göre davranış, ihtiyaçların tatmininin bir sonucudur ve tek bir büyük kompleks yapı olarak bireyin içindeki ihtiyacın dış veya iç sebepler dahilinde tamamlanmasının belirli bir düzeyde kontrol edilmesi veya gösterilmesi ile mümkündür.

Bireyin hayati fonksiyonları için acilen önemli olan tüm temel ihtiyaçları öncelikle vardır, bu ihtiyaçlar karşılanırsa kişi sonraki dört adıma geçebilir. Yiyecek, giyecek ve barınma ilk aşamada temel ihtiyaçlardır ve kimse bu ihtiyaçlardan vazgeçmek istemez. Bu ihtiyaçları karşılamadan hiçbir çalışan, sonuç olarak daha iyi bir performansla motive olmak için motive edilemez. Her birey yaşam için gerekli koşullara sahip olmak, kendini güvende hissetmek, işyerine ya da çalışma arkadaşlarına aidiyet duygusuyla bağlanmak ve tabii ki kendisi ile ilgili beklentilerini ya da hayallerini gerçekleştirerek bir noktaya kadar gerçekleştirmek ister. Belirli koşullar altında oluşturulmadıkça ve çalışanların ihtiyaçlarının bir ölçüde karşılanmaması durumunda örgütün çalışanlarından istediği performansı alamaması beklenen bir sonuç olacaktır.

Elbette hiçbir işveren, motivasyonu düşük enerjili veya iş hayatında performansı işin gerektirdiği koşulları sağlamayan bir çalışana sahip olmak istemez ancak aynı zamanda işverenler, doğru yöntemlerle çalışanlarının motivasyonlarını nasıl yükseltebileceklerini de unutmamalıdır. Bu bağlamda iletişim ve doğru insan kaynakları yönetimi fark yaratabilmektedir.

İnsan davranışını anlamak için birçok araştırma yapılmıştır. Maslow'un motivasyon teorisi bu noktada bir evrimdir ve hiyerarşi piramidi ile bireyin davranışlarını farklı bir bakış açısıyla anlamaya yardımcı olmaktadır. Teori, insan davranışı hakkındaki karanlığı aydınlatan ve bireysel davranış, ihtiyaçlar ve motivasyon söz konusu olduğunda hala dünyanın en popüler konularından biri olan çok önemli bilgileri içermektedir. Maslow'a göre, bireyin davranışlarına yansıyacak yüksek bir motivasyon potansiyeli gösterdiğini görmek için bir ihtiyaç tam olarak karşılanmamalıdır. Teorisi bugün bile motivasyon ve bir kişinin davranışı hakkındaki dürtüleri anlamasının yolunu göstermektedir. Maslow'un teorisi, onun görüşünün bir parçası olarak insanların nasıl ve neden farklı davrandıklarını göstermektedir. Birey üzerinde gücü olan içsel ve dışsal etkiler, bireyin dürtüleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Her karakterin kendi dürtüsü ve bu motivasyon stili de vardır.

Öğretmenlerin motivasyonu sadece kendileri için önemli değildir. Bir öğretmenin motivasyonunun yüksek olması ya da motivasyonunun düşmesi, öğrencilerinin motivasyonu ve başarısı ile doğrudan ilişkili olduğundan, öğretmenlerin motivasyonunun da sınıftaki öğrencilerin motivasyonu için hayati derecede önemli olduğu vurgulanmıştır (Atkinson, 2000; Menyhárt, 2008; Erkaya, 2012). Dörnyei (2001), öğretmenin motivasyon ve bağlılık düzeyinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkileyen en önemli faktörlerden birisi olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin motive olmaları motive edici stratejiler kullanmaları ile ilgilidir ve bu da öğrenci motivasyonu ile ilgilidir; motive olmuş öğretmen ise öğrencilerin başarısını arttırmada çok önemli bir rol oynamaktadır (Addison, Brundrett, 2008; Menyhárt, 2008).

Öğretmen motivasyonunu artırmak, okulların hedeflerine, görevlerine ve örgütsel vizyonlarına önemli ölçüde ulaşılmasının yanı sıra öğretimde etkililiği ve verimliliği artırmak anlamına da gelmektedir. Bir okulun standartlarını yükseltmek ve verimli olabilmesi için tüm personelin iyi bir şekilde motive olması ve okul yöneticilerinin personelin motivasyonunu ve motivasyonunu etkileyen faktörlerin farkında olması, onlardan en iyi performansı alabilmesi ve maliyet etkinliğini sağlaması gerekmektedir. (Yiğenoğlu, 2007).

Öğretmenlerin motivasyonu hükümetler için de önemlidir çünkü öğretmenlerin iyi olma duygusu onların motivasyonunu, işe bağlılığını, moralini ve kalıcılığını etkilemektedir (Rhodes ve diğ., 2004; Jesus, Lens, 2005). Güçlü bir ulusun kaliteli bir

eğitim sistemine ihtiyacı vardır ve kaliteli bir eğitim sistemi motive olmuş öğretmenlere bağlıdır (Abdo, 2001). Bu nedenle, herhangi bir eğitim bakanlığının ilk amacı, öğretmen memnuniyetini artırmak ve yalnızca öğretmenlerin kazancı için değil, aynı zamanda öğrencilerin iyiliği için de memnuniyetsizliği azaltmak olmalıdır (Zembylas, Papanastasiou, 2006).

Genel olarak, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi teorisi, insan işleyişinin anlaşılmasını geliştirdiği ve organizasyonlarda insan kaynaklarını motive ettiği için alkışlanmıştır (Jerome, 2013). Hiyerarşi, işverenler ve çalışanlar arasında farklı insan ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların birbirine nasıl bağlı olduğu konusunda bir anlayış telkin etmiştir. İhtiyaçların karşılıklı bağımlılığının anlaşılması, işverenlerin, çalışanlarını motive etmede öncelikli olarak alması gereken ihtiyaçların takdir edilmesini sağlar. Farklı ihtiyaçların eksikliklerinin anlaşılması, işverenlerin ve okul müdürleri gibi kuruluşların liderlerinin, çalışanların topluma iyi uyum sağlamaları için öğretmenler gibi belirli çalışanlar için karşılanması gereken belirli ihtiyaçları anlamalarını sağlamaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre bir öğretmen hiyerarşideki tüm basamakta bulunan ihtiyaçları başarılı şekilde karşıladığında etkili ve pozitif bir öğretmen olabilmektedir (Shikalepo, 2020).

Pozitif bir öğretmenin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini eğitimde nasıl kullanılabileceğini anlamak da hayati önem taşımaktadır. Her öğrencinin fizyolojik ihtiyaçlarını sağlamak imkansızdır. Bir öğretmenin ya da liderin her öğrenciye yeterli uyku, barınak, giysi ve beslenme sağlaması imkansızdır. Ancak ücretsiz öğle yemeği programları, açlık ihtiyacına cevap olabilir. Giysi sağlamak, yeterli hijyen uygulamaları ve yeterli miktarda uyku hala faktörlerdir. Modele göre bu temel ihtiyaçların karşılanmaması durumunda öğrencilerin eğitime öncelik veremeyecekleri açıktır. Bunlar öğretmenlerin her zaman karşılayamayacağı ihtiyaçlardır. Ancak öğretmenler, mümkün olduğu kadar çok ihtiyacı karşılamak için öğrencilere kaynak ve okul programlarına yönlendirmeler sunmaya çalışabilmektedir. Öğrencilerin bir güvenlik duygusu hissetmelerine yardımcı olmak için öğretmenler ve liderler tarafından birçok husus dikkate alınmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, bir güvenlik duygusu rutinlerden ve öngörülebilirlikten gelebilir. Öğretmenler ve liderler sınıflarında rutinleri yürürlüğe koymalıdır. Öğrenciler için net kurallar ve süreçler belirlenmelidir. Öğrencilerin sınıfta düzeni öngörmelerini ve beklemelerini sağlayan öngörülebilir bir günlük program sürdürülmelidir. Öğrenciler, daha sonra ne olacağını

tahmin edebildikleri için sınıf ortamında bir kontrol duygusu hissedeceklerdir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf ortamında psikolojik ve duygusal güvenlik duygusuna sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, sağlıklı düzeyde risk alma, soru sorma ve cevaplama, açık düşünce paylaşımı ve sağlıklı tartışmaya izin veren bir ortamı teşvik etmelidir. Diğer öğrencilerin yargılarından korkmamalıdırlar. Öğrenciler öğretmenleriyle güvene dayalı bir ilişki istemektedir. Aidiyet, benlik saygısı ve sevgi ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenciler ihtiyaç duyulduğunu, sevildiğini ve beslendiğini hissetmek istemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerden veya okul personelinden memnuniyet isteyebilmektedir. Öğretmenler ve liderler olarak, her öğrenciyi benzersiz bir birey olarak görmek ve benzersiz karakter özellikleri için onları takdir etmek önemlidir. Sağlıklı, olumlu davranış ve benlik saygısını vurgulamak bu bağlamda hayatidir. Öğrencilere sıkı çalışmalarının ve özverilerinin gerçekten takdir edildiğini göstermek için çaba gösterilmelidir. Bu önceliklendirme, her öğrencinin öz saygısının ve öz değerinin gelişimini destekleyecektir. Öğretmenler ve liderler, öncelikle dört yoksunluk ihtiyacını (özsaygı, aidiyet duygusu, güvenlik ve fizyolojik) ele alma eğilimindedir. Bir eğitimcinin bu temel ihtiyaçlara katkıda bulunmak için attığı her adım, öğrencilerinin sınıfta öğrenme ve başarı kapasitesini artıracaktır. Bu da pozitif bir öğretmenin olmak ile başarılabilmektedir.

2.2.2.4. Seligman'ın Otantik Mutluluk Yaklaşımı

Mutluluğu açıklamak için birçok teori vardır. Belirli faaliyetlerde bulunulduğunda veya belirli bir amaç için çalışıldığında mutluluğun üretildiği süreçlere ve faaliyetlere dayalı olanlar vardır. Genetik ve kişilik eğilimlerine dayanan teoriler, mutluluğun genetik kökenli olanlardan daha istikrarlı bir kişilik özelliği veya özelliği olabileceğini öne sürmektedir. Son olarak, mutluluğun amaç ve ihtiyaçların tatmini yoluyla stresi azaltmakta yattığına dair teoriler vardır (Snyder, Lopez, 2009).

Seligman (1991)'ın mutluluğa dair fikirlerinin gelişmesine katkıda bulunan ilk kavramlardan biri öğrenilmiş iyimserliktir. Bu yayında yazar, öğrenilmiş çaresizlik üzerine yapılan araştırmalardaki yolculuğunu anlatmış ve iyimser olarak kabul edilen insanların daha girişimci ve daha sağlıklı olduklarına dair çeşitli faydalarının altını çizmiştir. İyimserler, yaşanan sorunların geçici ve dış nedenlerden kaynaklandığını varsaymaya, onları suçlu veya başarısızlık olarak görmeyen çözümler aramaya ve olumlu olayları içselleştirmeye eğilimlidirler. Her zaman elverişli olmayan olaylar

karşısında bu iyimserliği kanıtlama yeteneği, Seligman'ın teorik formülasyonlarının temellerinden biri olarak kabul edilmiştir.

Seligman tarafından 2002'de Amerika Birleşik Devletleri'nde Otantik Mutluluk kitabı yayınlanmıştır. Otantik mutluluk, yaratıldığı ilk günlerde Pozitif Psikolojinin temeli kabul edilmiştir. Bu varsayım, mutluluğun üç farklı unsura göre analiz edilebileceğini önermektedir: olumlu duygu, katılım ve anlam. Olumlu duygu, diğerleri arasında zevk, heyecan, coşku ve rahatlık gibi duyumlardan oluşmaktadır. Bağlılık, kendini kaybetme durumuyla, yani zevkli olarak kabul edilen bir faaliyetin performansı sırasında kendini tamamen kaybetme durumuyla ilgilidir. Bağlılık, kişinin gerçek duyumlarının çok az farkında olduğu, yalnızca çok fazla zevk duyduğunu, sürekli bir açıklık konumunda olduğunu bildirdiği bir kaybı ifade etmektedir. Seligman (2002)'ye göre, tüm insanlar bir faaliyetle ilgili olarak bağlılık geliştirebilmektedir ve bu faaliyetlerin neler olduğunu ve hangi özelliklerin bu pozisyonun alınmasını destekleyebileceğini belirlemelidir. Üçüncü unsur anlamdır ve yaşamda amaç arayışıyla ilgilidir. Anlamlı bir yaşam, kendinden daha büyük olduğuna inandığın bir şeye ait olmak ve ona hizmet etmekten ibarettir (Seligman, 2002). İnsanlık, din, siyasi partiler, aile ve çeşitli sosyal gruplar gibi bu arayış için tutarlılığı sağlayan tüm olumlu kurumları yaratmaktadır.

Özetlemek gerekirse, otantik mutluluk, Pozitif Psikolojinin mutlulukla üç açıdan ilişkili olduğunu varsaymaktadır. Otantik mutluluk pozitif psikoloji ile doğrudan baplantışı olduğu için pozitif öğretmeni de açıklayacak temel kuramlardan birisi olarak kabul edilmektedir.

Başka bir bakış açısından eğitim sistemindeki sorunlardan biri de mutlu okulların varlığıdır. Gerçekten eski bir problem olmasına rağmen bugüne kadar ciddi bir şekilde çalışılmamıştır. Okulla ilgilenmeyen ve bazen gizli bir kaçış duygusuna sahip olan pek çok düşük heyecanlı öğrenci vardır. Bu, okuldan kaçmadıkları ya da devamsızlık yapmadıkları, ancak derslere kayıtsız bir duyguyla katıldıkları ve sonuç olarak daha fazla ilerleme göstermedikleri anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ruh sağlığının gözetilmesi ve okullarda mutlu bir ortam yaratılmasına yönelik her türlü girişim, öğrencilerin okula daha fazla ilgi duymasını sağlayacaktır. Bu sadece akademik işlerde daha fazla başarıya neden olmakla kalmaz, aynı zamanda tüm değerlere saygı duymayı ve okul ve toplumdaki daha samimi ilişkileri de beraberinde getirebilir (Nasoohi, 2009). PERMA modeli pozitif psikolog Martin Seligman tarafından geliştirilen bir iyilik hali teorisidir. Refah için beş temel unsuru

tanımlamaktadır. Bu unsurların beşine de odaklanarak hayatta gelişebilmek ve istenilen mutluluğu bulmak mümkün olmaktadır. Bu modelin eğitime uygulandığını gösteren örnekler vardır. Davranış, düşünce, etik, hedefler ve mesleklerdeki değişiklikler, mutluluğun yaşam üzerindeki en büyük etkileridir. Mutluluğun etkileri, davranıştan çok düşünme-zihinsel yönlerden olmakla birlikte, düşünce ve zihniyetin değiştirilmesi durumunda beden ve davranışın da değiştirilmesi mümkündür. Mutluluğun diğer etkileri ise düzenlilik ve umuttur. Mutluluk bireyde daha fazla verimliliğe neden olabilir. Mutluluk, küçük hatalara, daha iyi düşünme ve işlevlere neden olabilir. Ayrıca sakin bir ortamda yönetim ve liderlikte tazeliğe, düzenleme ve kuralların iyileştirilmesine neden olabilir. Mutlu bir öğretmen ya da öğrenci, ciddi ve mutsuz birinden daha başarılı olabilir (Qodsi, 2009).

2.2.2.5. Akış Kuramı

Mihaly Csikszentmihalyi, 1970'lerde, para ya da şöhretle ödüllendirilmeseler bile zevk için aktivite yapan insanları inceleyen araştırmalara dayanan akış teorisini ortaya atmıştır. Sanatçıları, yazarları, sporcuları, satranç ustalarını ve cerrahları yani tercih ettikleri etkinliklere katılan bireyleri düşünmüştür. Zevk almanın rahatlamaktan ya da stressiz yaşamaktan değil, dikkatlerinin tamamen çekildiği bu yoğun faaliyetler sırasında ortaya çıktığını keşfetmesine şaşırmıştır. Bu duruma akış adını vermiştir, çünkü araştırması sırasında insanlar yoğun deneyimlerini nehir gibi bir akıntı tarafından taşınmak metaforunu kullanarak resimlemişlerdir (Biasutti, 2011).

Akış kavramı, en iyi kullanıcı deneyimini sağladığı için optimal deneyim teorisinin temel unsuru haline gelmiştir. Akış, bilişsel, fizyolojik ve duyuşsal yönleri bir araya getiren bir zihin durumunu ifade etmektedir.. Akış deneyimi, optimal bir psikofiziksel duruma karşılık gelmektedir: katılımcılar, alanın içinde olmak, topun üzerinde olmak, kanalda olmak gibi olduğunu söylemişlerdir. Akış ayrıca en yüksek performanslara ilham vermektedir (Biasutti, 2017).

Akış modeli daha genel olarak bir katılım modeli olarak geliştirilmiş olsa da, akademik katılım ve eğitim için akış temelinde geliştirilmiş çok sayıda uygulama görülebilmektedir. Akışı kolaylaştıran koşulların çoğu, çoğu sınıf ortamında mevcuttur ve manipüle edilebilir. Akademik etkinliklerin çoğu özgürce seçilmese de, öğrenme etkinliklerinde seçenek sunmak için bir miktar alan vardır. Zorluklar ve beceriler arasındaki denge, öğrenciler için en uygun denge durumunu desteklemek için

kesinlikle ayarlanabilir. Hedef belirleme ve geri bildirim, çoğu sınıf ortamının normal parçalarıdır. Son olarak, öğretmenler eldeki göreve dikkati çekmek için dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirebilir. Modele göre, bu koşulların bir kısmı veya tamamı sınıflarda kolaylaştırılabilseydi, birkaç şeyin meydana gelme olasılığı daha yüksek olurdu; öğrenciler, akademik görevlerle meşgul olduklarında, olumlu öznel öğrenme deneyimlerine sahip olduklarında büyük olasılıkla akış yaşayacaklardır. Bu olumlu deneyimler, öğrencileri olumlu akış durumlarını sürdürmek istedikleri için görevlere derin bağlılıklarını sürdürmeleri için motive edecektir. Kişiyi akış halinde tutan dinamik bir süreç olduğundan, sınıf ortamının sunduğu sürekli artan zorluklarla kişinin becerilerini dengede tutmak için öğrenme gerçekleşir. Zamanla, bu tür bir katılım, belirli akademik çabalara ve ideal olarak, ilgili akademik görevlerde artan başarı için uzun vadeli taahhütlere dönüşecektir. Araştırmalar, akışı teşvik etme eğiliminde olan bazı koşulların genellikle eğitim ortamlarında mevcut olduğunu doğrulamıştır. Spesifik olarak, ergenler, hayatlarının diğer herhangi bir bağlamında olduğundan daha sık okulda yüksek düzeyde zorluk ve beceri yaşarlar (Csikszentmihalyi, 1990). Amerikan okullarında yapılan son araştırmalar, okullarda genellikle zorluk ve beceri koşullarının mevcut olmasına rağmen, öğrencilerin genellikle bu koşullardan kaynaklanan derin konsantrasyon, katılım ve keyfi hissetmediklerini ileri sürmüştür (Schmidt ve diğ., 2007). İtalyan öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir (Delle Fave ve diğ., 2002). Okul bağlamı, akış deneyiminin diğer bağlamlarda olduğu gibi bu iki temel koşuldan yola çıkmıyor gibi göründüğü benzersiz bir ortamdır. Özellikle, akış koşulları ile akış deneyimi arasındaki bağlantının var olmadığı akademik sınıflar gibi görünmektedir. Akış teorisi perspektifinden geleneksel ortaokul ve lise sınıflarını inceleyen araştırmalar, sınıflarda tipik olarak kullanılan öğretim uygulamalarının akış için diğer bazı koşullardan yoksun olabileceğini düşündürmektedir. Lise öğrencilerinin çoğu hala sınıftaki zamanlarının çoğunu bireysel olarak otururak ya da ders dinleyerek geçirmekte ve bu etkinlikler çocukların becerilerini uygulayabilecekleri önemli zorluklar ortaya çıkarsa da, öğrenciler için pek dahil olma eğilimi göstermemektedir (Shernoff ve diğ., 2003).

Güzel sanatlar veya müzik gibi akademik olmayan sınıflarda öğrenciler, okul içinde veya dışında hemen hemen tüm diğer bağlamlarda olduğundan daha yüksek düzeyde akış yaşarlar (Schmidt ve diğ., 2007). Benzer şekilde, öğrencilerin akademik sınıflarında daha fazla uygulamalı, işbirlikçi çalışmaya dahil oldukları nispeten nadir

durumlarda, akış deneyimi daha sıktır (Shernoff ve diğ., 2003). Öğrenciler bu aktif öğrenme ortamlarıyla meşgul olduklarında akış durumunun daha olası olduğu göz önüne alındığında, aktif öğrenmeyi vurgulayan geleneksel olmayan öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin daha fazla akış deneyimleme eğiliminde olmaları şaşırtıcı değildir. Rathunde ve Csikszentmihalyi (2005a, 2005b) geleneksel devlet ortaokullarındaki öğrencilerin deneyimlerini Montessori okulundaki öğrencilerle karşılaştırmıştır. İki okul türündeki öğrenciler, okul dışı etkinliklere ilişkin öznel deneyimlerinde birbirlerinden farklı olmasa da, Montessori öğrencilerinin geleneksel bir okuldaki öğrencilere göre çok daha sık akış deneyimlemeleri nedeniyle okul deneyimleri çok farklı olmuştur.

Akış kuramı pozitif psikolojinin eğitimde kullanılmasında en önemli nedenlerden birisidir. Pozitif öğretmenler dışa dönüktür, öğrenciyi derse katmakta ve derste akış yaşatmakta, öğrenci ile pozitif ilişki kurmakta ve konuyu somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Eryılmaz, Bek, 2018). Dolayısıyla pozitif öğretmenin açıklanmasında akış kuramı etkili şekilde kullanılabilmektedir.

2.2.3. Pozitif Öğretmenin Eğitimde Kullandığı Yöntemler

Bir pozitif öğretmen neyi öğreteceğine karar verdiğinde, onu öğretme yöntemlerine yönelmektedir. Müfredaron temel bilgilerini belirledikten sonra, dersleri ve etkinlikleri veren pedagojiyi dikkate almaktadır. Pozitif öğretmen pozitif psikoloji bağlamında eğitim vermek için şu dört yöntemi kullanmaktadır:

2.2.3.1. Duyguların ve Güçlü Yönlerin Dili

Dil, öğretmenin yaptığı her şeyin temelidir. Dil, konu ister sanat, ister matematik veya sosyal bilgiler olsun, sınıftaki tüm öğrenme ve tüm etkileşimlere nüfuz eder ve ölçütleri modellemek ve tanıtmak için en güçlü araçlardan biridir. Yine de dil, bir öğretmenin öğrencilerle etkileşiminin en az incelenen yönlerinden biridir. Bir öğretmen, istediğini öğretmek için dikkatli bir şekilde ders planları geliştirmeye çok zaman ayırabilir, ancak kendi tutumlarının nasıl ortaya çıkarıldığını ve aktarıldığını genellikle düşünmeye zaman ayıramaz (Gabryś-Barker, Gałajda, 2016).

Bir öğretmen, bir öğrenciye "Hiç dikkat etmiyorsun" veya "Okumakta kesirlerden çok daha iyisin" gibi spontane bir yorum yapabilir ve bunu hemen unutabilir. Ancak, çocuğa ve diğer dinleyicilere verilen mesaj çocuğun hiçbir zaman dikkatini vermediği

ve kesirlerde daha iyi olmayı öğrenemeyeceği kadar katı olabilmekte ve her zaman mevcut kalabilmektedir. Öte yandan, dilin gücü, çocukların yeteneklerini teşvik etmek ve motive etmek için olumlu duygulardan yararlanmaktadır. Öğretmen erdem dilini, çocukların bir duyguyu veya erdemi gördüklerinde bilmeyi, tanımlamayı ve teşvik etmeyi öğrenmeleri için modellemektedir (O'Grady, 2013).

Duyguların ve güçlü yanların dili, olumlu övgünün çok ötesine geçmektedir. Pozitif psikoloji, dostluk, anlam ve başarıya giden köprü olarak duyguları ve güçlü yönleri tanımlamak, açıklamak ve paylaşmak için stratejik olarak dili kullanmaktadır. Pozitif psikoloji öğretirken öğretmen sürekli olarak çocukları eleştirmek yerine onları hatırlatan ve yönlendiren kelimeler kullanmaktadır (Rubestein, 2011). Örneğin "İşi bitirmeye çalışmaktan vazgeçerseniz çok da umutlu hissetmemelisiniz.", "Onun duygularını gerçekten önemsiyor gibisin ve onun durumuna empati gösterdin.", "Sınavda başarılı olduğun için minnettar görünüyorsun ve başarılı olamayanlara yardım ederek kendi matematik yeteneğin için takdir gösterdiğini fark ettim." gibi cümleler pozitif öğretmenin kurabileceği hatırlatan ve yönlendiren cümlelerdir (O'Grady, 2013).

Olumlu duygu ve güç mesajını iletmek ve olumsuz bir duyguyu veya eylemi düzeltmek için özenle seçilmiş sözcükleri kullanmak, pozitif psikolojinin çok önemli bir yönüdür. Öğretmen duygu ve gücün dilini modeller, böylece çocuklar bir duyguyu veya gücü gördüklerinde nasıl ifade edeceklerini ve tanımlayacaklarını öğrenirler. Hem öğretmen hem de çocuklar, kendileri ve başkaları hakkında duygusal bilgi ve anlayışları paylaşacak şekilde duygu, güç, dostluk ve anlamı ifade eden kesin bir dil kullanırlar (Mercer ve diğ., 2016).

Çocuklara pozitif psikoloji dilini öğreten dört temel teknik sınıf selamlamaları, sınıf toplantıları, sınıf taahhütleri, inançlar ve anlaşmalar ve yansıtıcı günlükler şeklindedir. Bu tekniklerin her biri, çocukların eylemleri hakkında farklı düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olur. Eylemlerini kötü ya da iyi olarak değil, olumlu bir duygu ya da gücün kanıtı olarak görürler ya da görmezler. Bu teknikler çocuklara sınıfta duyguların ve güçlü yanların dilini duyma, taklit etme, uygulama ve değiş tokuş etme fırsatı sunar. Duygularını kabul ederek birbirlerini selamlarlar, bu duyguları nasıl yöneteceklerini tartışarak birbirleriyle buluşurlar, duygularını dengelemeye söz verirler ve çabalarının arkadaşlarını nasıl mutlu ettiğini, onları gururlandırdığını veya yarışı kazanmasına nasıl yardımcı olduğunu yazarlar (O'Grady, 2013):

(1) *Sınıf selamlama:* Sınıf selamları, günün havasını ayarlamak için bir fırsat sunar. Öğretmen okul gününün başında çocukları kapıda karşılar ve selamlar ve günün sonunda iyi akşamlar der. Sıradan yorumlar yapmak yerine, selamlamayı olumlu duygulara örnek olmak ve olumlu psikoloji ilkelerini doğrudan çocukların yaşamlarıyla ilişkilendirmek için bir fırsat olarak kullanır. Günaydın ritüelinde çocukların duyguları, erdemleri, dostlukları, katkıları ve başarıları hakkında yorum yapar.

(2) *Sınıf toplantıları:* Öğretmenler, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirirken duygusal öğrenme konularını ele almak veya akademik konuları öğretmek için sınıf veya grup toplantılarını bağımsız toplantılar olarak yapılandırır. Öğretmen, çocukları sınıfta ortak güven, sorumluluk ve yönetişim oluşturmaya aktif olarak katılmaya davet eden sınıf toplantıları düzenler. Glasser, okul seçimi teorisi (Glasser, 1969) ile uyum içinde sınıf toplantıları önermiştir ve bunlar, pozitif psikolojinin ilkelerini ve uygulamalarını öğretmek için mükemmel bir araçtır. Sınıf toplantılarının birçok farklı türü vardır. Glasser üç tür sınıf toplantısını tanımlamıştır: paylaşım toplantısı, problem çözme toplantısı ve müfredat toplantısı. Ancak, sonsuz çeşitler ve uygulamalar vardır. Çeşidi ne olursa olsun sınıf toplantısı, pozitif psikoloji öğretmenin ve çocukların duygularını, güçlü yanlarını, arkadaşlıklarını, hizmetini ve ustalığını keşfetmenin işbirlikçi ve sistematik bir yoludur.

(3) *Sınıf Taahhütleri, İnançlar ve Anlaşmalar*: Taahhütler, inançlar ve anlaşmalar, çocukların aynı taahhüdü veren sınıf veya grupla bir bağlantı ve bütünlük kurarken hedefler belirleme, eylemler planlama, hedefler peşinde koşma ve sonuçlara ulaşma yollarıdır. Taahhüt ya da diğer ifadeyle bağlılık öğesi genellikle sınıf tarafından bulunan veya yazılan bir anlatı, bazen bir şiirdir. Bir taahhüt, işbirliği içinde geliştirilir ve sınıf kurallarının yerini alır, çocukları olumlu niyetleri ifade etmeye ve sadece düzenlemelere uymak yerine kendilerini kolektif iyiye adamaya teşvik eder. Pozitif psikoloji kapsamında, bir taahhüt, pozitif psikolojinin dilini kodlayan ve uygulayan en iyi niyetlerin bir özetini içeren resmi bir sınıf hedefidir, böylece çocuklar yemin ritüeline ve hedeflerine kişisel ve duygusal olarak yatırım yaparlar. Beklentilerin kamuoyuna duyurulması, çocukların hedefe olan bağlılıklarını güçlendirir ve katılımı resmi bir süreç olarak sunar.

(4) *Yansıtıcı Günlükler:* Çocuklar, duygusal yaşamlarını anlamak ve üzerinde kontrol sağlamak için yansıtıcı günlükleri kullanabilir ve ayrıca akademik öğrenmeyi pozitif

psikoloji eğitimiyle nasıl aşılayacaklarına dair iyi bir örnek olarak kullanabilirler. Çocuklara nasıl hissettiklerini keşfetmeleri ve kendi yaşamlarından olayları kaydetmeleri için iyi bir fırsat sağlarlar. Bu her zaman çocukların ilgisini çeken bir konudur. Öğretmen çocuklara günlük, yansıtıcı girişler yapmaları için günlükler sağlar ve her çocuk bunu duygular, güçlü yönler, aile, arkadaşlar, denemeler, sıkıntılar ve sevinçler hakkında yazmak için kullanır. Çocuklar her sabah veya günün sonunda sınıfa girdiklerinde, yansıtıcı günlüklerine yazmak için en az 15 dakika harcarlar. Günlükleri kullanırken öğretmenin geniş bir serbestliği vardır ve yapılandırılmış dersler oluşturabilir veya çocukların hissettiklerini yazmalarına izin verebilir. Yansıtıcı günlük yazma ayrıca çocukların düşüncelerini susturur ve onlara, anlamlı iletişimin birincil amacı için yazmayı kullanmayı öğretir. Çocuklar günlük yazmayı, duygularını ve güçlü yanlarını ve bunların ilişkileri, çabaları ve başarıları üzerindeki etkilerini düşünmek için bir sıçrama tahtası olarak kullanırlar. Pozitif psikolojinin dili günlük boyunca akar ve öğretmene fikirleri ve diyaloğu önemli şekillerde genişletme ve genişletme fırsatı sunar. İster geleneksel kağıt ciltli bir dergi ister bir e-dergi olsun, yansıtıcı yazma çocuklara duygularını, güçlü yanlarını, başarısızlıklarını ve başarılarını kaydetme fırsatı verir. Çocuklar, nasıl hissettiklerine, ne kadar güçlü olduklarına, arkadaşlarına nasıl yardımcı olduklarına, kendileri için neyin önemli olduğuna ve neyi başardıklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini işler, raporlar, değerlendirir, değerlendirir, hayal eder ve yayınlar. Kendi iç anlatılarını dinlemeyi öğrenirler. Çocuklar ayrıca pozitif psikoloji kriterlerini ele almak için günlük sürecini kullanır.

2.2.3.2. İlham Verme

Pozitif psikoloji teknikleri, akademik ve duygusal öğrenmeyi bölümlere ayırmaz; bunun yerine öğretmen, pozitif psikolojinin ölçütlerini entegre bir şekilde öğretmek için akademik bir konuyu kullanmakta ve öğrencilerine ilham vermektedir. Edebiyat, tarih, bilim, coğrafya ve hatta matematikte duygusal hayatı öğretmek için zengin fırsatlar vardır (Blecker, 2006; Hamilton, 2011). Pozitif öğretmenlerin ilham verme için kullandığı araçlar şu şekildedir (O'Grady, 2013):

(1) *Kulüpler ve Takımlar:* Öğretmen, sosyal bir ortamda duyguların ve güçlü yönlerin uygulamasını teşvik eden hem akademik hem de duygusal içeriği öğreten kulüpler ve kulüpte öğretilen konulardan oluşan bir menü oluşturur. Kulüplerin doğası, amacı, türü

ve organizasyonu konusunda herhangi bir sınırlama yoktur. En başarılı olanlar, akademik standartlar ve çocukların değerlendirilen ilgi alanları ile bağlantılıdır. Bazı popüler kulüpler matematik, hava durumu, müzik, sanat, dinozorlar, uzay, satranç, spor, beslenme, seyahat, madeni paralar, pullar, doğa, böcekler, egzersiz, Legolar, yemek pişirme ve evcil hayvanlara odaklanır ancak bunlarla sınırlı değildir.

(2) *Öğrenme Merkezleri:* Bir öğrenme merkezi, çocukların bağımsız olarak veya küçük gruplar halinde kendi kendine organize ve kendi kendine yönlendirilen öğrenime katıldıkları, sınıfın belirlenmiş, çok amaçlı bir alanıdır. Bir öğrenme merkezi, küçük gruplar halinde veya bağımsız olarak derin öğrenmeyi kolaylaştıran bir hızlandırma merkezi veya zenginleştirme merkezi olabilir. Derin öğrenme, anlama aygıtında ve bireyi tanımlayan ve dünyayı tanımlamak için kullandığımız gömülü anlamlarda kök salan öğrenmedir (Tagg, 2003). Öğretmen, öğrenmeyi yapılandırarak öğrenme merkezini müfredatın resmi ve merkezi bir parçası olarak kullanabilir. Öğretmen, sınıfı, tüm çocukların bir programa göre merkezden merkeze küçük gruplar halinde hareket edecek şekilde yapılandırabilir veya öğretmen, merkezleri, gerektiğinde zenginleştirme veya iyileştirme için resmi sınıflara ek olarak kullanabilir. Ancak her merkezde bir giriş ve çıkış formu, bir zamanlayıcı ve tamamlanması gereken faaliyetlerin bir kontrol listesi olmalıdır. Her çocuğun kullandığı, topladığı veya yarattığı malzemeleri saklayabileceği plastik bir kutusu olmalıdır. Öğretmenin onları nasıl tasarladığı veya kullandığı önemli değil, merkezler her zaman çocukların daha iyimser veya empatik olmayı öğrendikleri iş istasyonlarıdır. Öğrenme merkezleri, pozitif psikolojinin tüm ölçütlerini öğretmenin en etkili yollarından biridir.

(3) *Hizmet Ederek Öğrenme*: Hizmet ederek öğrenme anaokulundan üniversite öğrencilerine kadar gençlerin sınıfta edindikleri bilgi ve becerileri gerçek hayat problemlerini çözmek için kullanmayı öğrendikleri zamandır (National Clearinghouse for Service Learning, [05.12.2022]). Hizmet ederek öğrenme çocuklara çalışmalarını pratik olarak uygulamayı ve aktif topluluk yardımcıları olmayı öğretir. Hizmet yoluyla öğrenme yoluyla bilgi ve becerinin pratik uygulaması, çocuklara hizmet yoluyla nasıl güçlü yanlarını inşa edeceklerini öğreterek, yetkinliği ve başarıyı gösterir. Hizmet ederek öğrenme, doğrudan akademik müfredatla bağlantılı olduğunda, gerçek bir ihtiyacı karşıladığında, yansıma gerektirdiğinde, çocukların yetenek ve becerilerini projeyle eşleştirdiğinde ve çocukların hizmet ederek öğrenme başarılarını resmi yollarla tanıdığında okulda en büyük faydaya sahiptir. Pozitif psikoloji yaklaşımının

ayırt edici özelliğinin hem sınıfta hem de toplumda aktif öğrenci katılımı olduğu düşünülmektedir (Lopez, 2009). Pozitif psikoloji, bir amaçla öğrenmeyi ve çocukları hizmet-öğrenme fikirleri üzerine beyin fırtınası yapmaya, amaçlı hedefler geliştirmeye, uygulama programını planlamaya, başarılarını değerlendirmeye ve onları teşvik etmeye davet eden öğretmen tarafından teşvik edilen, kolaylaştırılan ve desteklenen kişisel anlam arayışı olarak öğrenmeyi vurgular.

(4) *E-Öğrenme*: E-öğrenme, renkli ve içsel olarak motive edici yollarla olumlu duyguları ve güçlü yönleri öğretmek için yeni yollar sunar. Çocuklara duygularını yönetmeyi, arkadaşlık için güçlü yanlarını geliştirmeyi, hizmet projeleri planlamayı ve daha fazlasını öğreten resmi olmayan etkinliklerin ve oyunların yanı sıra resmi dersleri de içeren bir e-müfredat vardır. Örneğin bir ve ikinci sınıf çocukları, kelebekleri izledikleri ve dönüşüm, hayatta kalma ve dayanıklılığı tartıştıkları Journey North: Tracking the Migration of Butterflies müfredat web sitesini kullanabilmektedir (Annenberg Learner, [05.01.2022]). Ya da daha büyük çocuklar, İnsan Vücudunun Öğrenme Deneyimi müfredat web sitesini kullanarak ve bir yangından kaçmak için kalp ve akciğerlerin tam güçle çalıştığını gösteren bir bulmacayı tamamlamak için birlikte çalışarak Discovery Channel'dan insan anatomisini ve fizyolojisini öğrenebilmektedir (Discovery Channel, [05.01.2022]). Öğretmen, e-öğrenme derslerini ve oyunlarını bireysel çocuklarla veya çiftler veya grup halinde çalışan çocuklarla bağımsız müfredat olarak kullanabilir. Haftalık olarak, çocuklara web tabanlı duygusal öğrenme etkinlikleri, alıştırmalar ve oyunlar içeren bir menü sunulur. Hafta boyunca, mümkün olduğu kadar çok e-öğrenme görevini tamamlarlar. Ayrıca, dersler ve etkinlikler hakkında derecelendirme ve yorum yapan değerlendirme kontrol listelerini de tamamlarlar. Daha küçük çocuklar, aktiviteyi derecelendirmek için çıkartmalar kullanır ve daha büyük çocuklar, öğrendikleri ve nasıl öğrendikleri hakkında yazılı yorumlar üretir.

2.2.3.3. Görsel Sanatlar ve Gösteri Sanatları

Çoğu zaman, çocuklar sanatı bölümlere ayrılmış konular olarak öğrenirler ve yalnızca onlara boyamayı veya trompet çalmayı öğretmeyi amaçlayan resmi sanat derslerine odaklanırlar. Bazen çocuklar sanat eğitimi almamaktadır çünkü bütçe kesintileri uygun materyallere izin vermememektedir (Arlander, 2010). Ancak bu, pozitif öğretmenin sınıfa sanat, dans, drama ve müzik getirmesini engellemez. Sanat, akademik derslerin

yanı sıra pozitif psikoloji derslerini de öğretir ve pekiştirir. Görsel ve sahne sanatları, pozitif psikoloji öğretim taksonomisini müfredata sokmanın ve ölçütleri ve standartları karşılamanın çok etkili bir yoludur. Sanat, dans, drama ve müzik esenliğin iksiridir (O'Grady, 2013).

Çocuklar sanat, dans, drama ve müzikle doğal ve mutlu bir şekilde ilgilenirler. Bu etkinlikleri genel sınıfa entegre etmek akademik öğrenmeyi geliştirir ve araştırmalar sanatın kalıplarının, dansın özgürlüğünün, dramanın canlılığının ve müziğin melodilerinin genel öğrenme ve refah üzerinde güçlü ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Levitin, 2006). Bu etkinlikler beyinde dil, okuma, edebiyat, matematik, bilim ve diğer alanlarda bulunan kalıplara benzer evrensel kalıplar bırakır. Bu etkinlikler aynı zamanda evrensel duyguları ve güçlü yönleri ifade eder ve öğretmen çocukların duygusal içeriği işlemelerine yardımcı olabilir (Badcok, 2011).

Çocuklar, duygularını ifade eden sanatı inceler ve yaratırlar; bunu yaparak sanatta, dansta, dramada ve müzikte bulunan duygusal mesajları kişisel deneyimlerine bağlarlar. Belirli duyguları temsil eden müze fotoğrafları bulurlar ve gürleyen bir senfoni oyununu dinlerler. Okumayı dramaya dönüştüren çocuklar, karmaşık duyguları ve güçlü yönleri tasvir eden duygusal sahneleri canlandırabilirler. Dünyanın dört bir yanından halk oyunları oynayabilirler. Küçük çocuklar bir sanat müzesine sanal bir gezi yapabilir ve bugün nasıl hissettiklerini hatırlatan tablolar bulabilir ve resimleri gördüklerinde neden bu duyguları hissettiklerini açıklayabilir. Daha büyük bir çocuk, bir sanatçının hayatını araştırabilir ve sanatçının eseri, duyguları, özel yetenekleri ve güçlü yönleri hakkında bir broşür oluşturabilir. Çocuklar, görsel ve sahne sanatlarıyla kişisel etkileşim yoluyla gerçeği, güzelliği ve iyiliği keşfeder ve değerlendirir (Furlong ve diğ., 2014).

Sanat aynı zamanda duyguların serbest bırakılması olarak da hizmet edebilir ve çocukların sözlü olarak ifade edilmesi zor olan duyguları daha iyi paylaşabilmeleri için onları dönüştürebilir. Müzikte bulunan şifa, en sevilen filmde bulunan rahatlık, dansta bulunan neşe ve sanatta bulunan güzellik, çocukların olumlu ve olumsuz duygusal yaşamlarını anlamalarına ve bunlarla bağlantı kurmalarına yardımcı olmak için gereklidir. Mutlu bir sınıf, her gün resim yapan, şarkı söyleyen, dans eden ve oyunculuk yapan çocuklarla doludur (Cary, 2012).

Howard Gardner, en son çalışmasında, kazanılan başarının ve başarı ve esenlikle dolu bir hayatın araçları olarak gerçeği, güzelliği ve iyiliği öğretmenin önemini tartışmaktadır. Her çocuğun onun hakikat, güzellik ve iyilik hakkındaki yorumlarını sergilemek için ömür boyu bir portföy oluşturmasını tavsiye eder. Çocuklar bunları sanatı kullanarak ve değer verdikleri ve takdir ettikleri şeylerin bir kolajını keserek, kırparak, yapıştırarak, yapıştırarak ve zımbalayarak yorumlayabilirler. Sınıf daha sonra çocukların sanat eserleriyle dolar ve öğretmen onların doğruluk, güzellik ve iyilik duygularını örneklendirmek için onların performanslarını yakalar. Pozitif psikoloji öğretimi sınıflandırma ölçütlerini öğretmek için haftalık sanat gösterileri, oyunlar, film festivalleri, danslar, konserler işe yaramaktadır (Gardner, 2011).

2.2.3.4. Güçlü Yönler Eğitimi

Duygusal ve sosyal güçler eğitimi, pozitif psikoloji öğretimi imza gücü sınıflandırmasının temel bir bileşenidir. Pozitif psikoloji, görselleştirme ve gözlem, öz değerlendirme, öz farkındalık, kendi kendine konuşma ve stres azaltma pozitif psikoloji öğretim tekniklerini kullanarak çocukların gelişmek için ihtiyaç duyduğu güçlü yönleri geliştirmektedir (O'Grady, 2013):

(1) *Gözlem ve Görselleştirme:* Öğretmen sınıfta görselleştirme ve gözlem tekniklerini kullanarak çocuklara başkalarını gözlemleyerek ve kendi kişisel anlatılarının yapısı içinde olasılıkları hayal ederek nasıl tepki vereceklerini öğretmek için kullanır. Her ders, güçlü yönleri ve uyumu öğretmek için bu tekniklerden birini veya her ikisini kullanabilir. Gözlemsel öğrenmeyi teşvik etmenin en iyi yollarından biri video ve film çalışmasıdır. Filmler ve videolar yeni bakış açılarını gösterir, yeni yaklaşımların ön izlemesini yapar ve çocukların duygusal görüş alanını genişleterek tepki vermenin farklı yollarını gösterir. Benzer şekilde, oyunları, skeçleri, rol oynamaları ve simülasyonları izlemek, çocukları yeni bir duygusal şema içinde özümsedikleri farklı bakış açılarına maruz bırakır. Öğretmen, çocukların filmde veya gerçek zamanlı olarak izlediklerini işler ve çocuklar, gözlemlenen duygular, güçlü yönler, arkadaşlıklar ve katkılar hakkında öğrendiklerini tartışır. En etkili rol modelleme türü, doğrudan kişiden kişiye gözlemdir; bir sahne oyunu, bir televizyon programından daha etkilidir. Sınıfta çocuklar öğretmeni ve birbirlerini gözlemleyebilirler ve kişisel gözlemin doğrudan ve anında bir etkisi vardır. Ayrıca, gözlemsel öğrenme yoluyla filtrelenmiş kendi duygularını ve güçlü yanlarını işleyerek birbirlerini gözlemleyebilirler.

Öğretmen, çocukların her gün, hem iyi hem de kötü, tüm gün boyunca kendi duygularını ve güçlü yanlarını fark etmelerine yardımcı olur.

(2) *Öz Değerlendirme ve Öz Farkındalık:* Öz değerlendirme, pozitif psikoloji öğretim taksonomisini öğretmenin önemli bir yönüdür. Çocuklar, duygusal durumlarını ve güçlü yanlarını değerlendirmelerine yardımcı olan anketleri, envanterleri ve kontrol listelerini doldurmaktan hoşlanırlar. Gayri resmi değerlendirme, çocuklara nasıl hissettiklerine, ne düşündüklerine ve neden böyle davranabileceklerine dair daha net bir resim verir (örn. Kincher, 1995). Çocuklar sonuçlarını puanlar, derler, tartışır, rapor eder, karşılaştırır ve grafik haline getirir. Öğretmen, tartışmayı başlatmak için sonuçları kullanır ve daha sonra onları daha fazla farkındalığa ve daha fazla kişisel içgörüye yönlendirir. Çocuklar, duygularının ve güçlü yanlarının yaşamlarındaki etkisini kendi kendilerine nasıl değerlendireceklerini öğrenirlerse, pozitif psikolojinin ölçütleriyle tutarlı olarak duygularını dikkatli ve amaçlı yollarla değiştirmek için verileri kullanabilirler. Güç oyunları oynamak, ilkokul sınıfında gayri resmi bir değerlendirme aracı olarak da hizmet eder. Oyunlar, çocukların nasıl hissettiklerini daha iyi ayırt etmelerini ve duyguların ve güçlü yanlarının daha bilinçli hale gelmelerini sağlar.

(3) *Kendi Kendine Konuşma ve Stres Azaltma*: Çocuklar kendileriyle olumlu bir şekilde konuşabilmeleri, içlerindeki eleştirmenleri susturabilmeleri ve kendilerine her şeyin yoluna gireceğini söyleyebilmeleri için olumlu özel konuşmayı öğrenirler. Stresi azaltmak için çocuklara kendilerinden çok fazla şey beklememeleri veya kendilerine çok sert davranmamaları öğretilir. Bu koşullar altında ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarını kendilerine hatırlatırlar. Önce kendilerini affetmeyi öğrenirler. Daha sonra bu affediciliği başkalarına da yayarlar ve zorlu işler olduklarını ve her seferinde her şeyi mükemmel şekilde yapamayacaklarını anlayarak kendilerine karşı sabırlı olmaya çalışırlar (Emerson, 2003). Çocuklar bir başarısızlığı neşelendirmeyi doğru yönde atılmış bir adım ve hayatın doğal öğretmeni olarak öğrenirler. Ayrıca, strese tepki olarak olumsuz duyguları ortadan kaldırmaya ve kendilerine olumlu bir sonucu olan olumlu bir hikayeyi tam anlamıyla anlatarak stresli olay hakkındaki düşüncelerini olumlu yeniden ayarlama ile dengelemeye çalışırlar.

Stres hayatın kaçınılmaz bir yönüdür ve sınıf da bir istisna değildir. Yönetilemeyen stresten muzdarip çocuklar, anlama ve hafızayı engelleyen fizyolojik değişiklikler yaşarlar. Her öğretmen, dış stres faktörleri tarafından dikkati dağılan ve bilgiyi

özümseyemeyen bir çocuk tanır. Stresin öğrenme üzerindeki engelleyici etkisini ilk elden bilir; bunu çocukların hayatından çıkaramayacağını bilse de, onlara bununla başa çıkmayı öğretebileceğini de bilir ve buna göre yöntemler uygular (O'Grady, 2013).

2.3. Pozitif Öğretmenin Yordayıcıları

Eryılmaz (2014), daha önce de bahsedildiği üzere algılanan kişilik özellikleri ve öğretmen tipleri ile ergenlerin öznel iyi oluşları ve akademik başarıları ile ilişkisini incelemek için öğrencilerin sevdikleri, sevmedikleri ve tarafsız (nötr) olduklarını nasıl kategorize ettiklerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. 187 öğretmen ve 60 ergenden oluşan örnekleminde Beş Büyük Kişilik Envanteri, Olumlu ve Olumsuz Duygu ölçekleri ve nitel anket kullanmıştır. Tek yönlü ANOVA ve içerik analizi yöntemleri kullanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada "pozitif" olarak adlandırılabilen "sevilen" öğretmenlerin en önemli kişilik özelliklerinin dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk, duygusal istikrar ve açıklık olduğunu; ancak, "sevilmeyen" öğretmenlerde içe dönüklük, şüphecilik ve başkalarına karşı düşmanlık, duygusal dengesizlik, uysal/dikkatsizlik ve tutarlılık/temkinlilik gibi kişilik özellikleri olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma sonrasında Eryılmaz (2017) ve Eryılmaz ve Bek (2018) "Pozitif Öğretmen Ölçeği"ni geliştirmişlerdir.

Özbağır (2019), "Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâyla, pozitif öğretmen özellikleriyle ve demografik değişkenlerle ilişkisi" isimli yüksek lisans tezinde "Pozitif Öğretmen Ölçeği"ni kullanarak yaptığı çalışmasında "öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özelliklerinin anlamlı bir şekilde açıkladığı"nı bulmuştur. Ayrıca "pozitif öğretmen ve duygusal zekânın pozitif yönde psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadığını; duygusal zekâ, pozitif öğretmen birlikte psikolojik dayanıklılıktaki varyansın %31'ini açıkladığını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, "öğretmenlerin duygusal zekâ ve pozitif öğretmen özellikleri yükseldikçe onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır".

Ölçek Aydan ve Eryılmaz (2020) çalışmasında da kullanılmıştır. Aydan ve Eryılmaz (2020), öğrencilere göre pozitif öğretmen özelliklerinin öğrenci motivasyonu ve katılımı açısından incelenmesi için toplam 248 ergen üzerinde "Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği", "Derse Katılım Ölçeği" ve "Pozitif Öğretmen Ölçeği" kullanmışlardır. Öğrencilerin derse katılımı ve çalışmaya motive olmaları ile

pozitif öğretmen özellikleri arasındaki ilişkileri Çoklu Regresyon ve Pearson Korelasyon analizi ile hesaplamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda "pozitif öğretmen ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde ve anlamlı"; "amotivasyon ile pozitif öğretmen içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasında negatif yönde ve anlamlı" bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. "Öğrencilerin pozitif öğretmen ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel katılım ile duygusal katılım arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı ilişki" olduğunu; "motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan davranışsal katılımın, pozitif öğretmen özelliklerini pozitif yönde anlamlı düzeyde açıkladığı"nı saptamışlardır.

Emre ve diğ., (2020), "Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlikleri, Öz Yeterlik Kaynakları ve Pozitif Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki" isimli çalışmalarında "Pozitif Öğretmen Ölçeği" kullanmışlardır. Çalışmalarının sonucunda "öğretmenlerin derste akış yaşatmak ile dikkate alma, güdüleme, derse odaklanma, dikkat toplama ve olumlu tutumu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki" olduğunu belirlemişlerdir.

Ölçeği kullanan diğer bir çalışma 14. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda Kırcıman ve diğ., (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarında öğretmenlerin e-öğrenmeye hazırbulunuşları ile pozitif öğretmen ve teknostres düzeylerinin incelenmesini gerçekleştirmişlerdir. Yaptıkları çalışma sonucunda pozitif öğretmenin yordayıcılarından birisi olarak teknostres düzeyi ve e-öğrenmeye hazır bulunuşlarını belirlemiş ve öğretmenlerin pozitif öğretmenlik düzeyleri ne kadar yüksekse teknostres düzeylerinin o kadar düşük olduğunu ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin de arttığını belirlemişlerdir.

Bu çalışmalar dışında literatürde pozitif öğretmenin yordayıcılarını inceleyen herhangi bir yerli ya da yabancı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada pozitif öğretmenin yordayıcıları olarak öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı incelenmektedir. Aşağıda başlıklar halinde bu değişkenler ve pozitif öğretmen ile olası ilişkileri açıklanmaktadır.

2.3.1. Öğretmen Yetkinliği

Yetkinlik, yetkili makam tarafından belirlenen standartlarda belirtilen belirli bir iş işlevini veya sorumluluğu yerine getirme yeteneğidir. Bir kişi yetkin ise, ortaya koyduğu performansla insanları tatmin ettiği anlamına gelmektedir (Naumescu, 2008).

Ismail ve diğ., (2018) yetkinliği "bireyin bir görevi mükemmel bir şekilde tamamlamasını sağlayan bilgi, çaba ve deneyimin birleşimi" olarak tanımlamaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde literatürde yetkinlik ve yeterlik kavramlarının karıştırıldığı görülmektedir. Yetkinlik hedefine ulaşmak için öğretmenlerin inançları ve özellikleri; Etkililik ise sonuç odaklı hedefe ulaşmak için uygulanması gereken davranışları ifade eder. Hem verimliliğe hem de yeterliliğe sahip olmak bir yeterlilik kriteridir (Baloğlu, Karadağ, 2008).

Yetkinlik, belirli bir mesleki alanda çalışan bir kişinin yapabilmesi gereken bir şeyin tanımıdır. Bir kişinin gösterebilmesi gereken bir eylem davranışının veya sonucun tanımıdır (Rahayu ve diğ., 2018).

Öğrencilere, velilere ve topluma rol model olma (Asrar-ul-Haq ve diğ., 2017) konusunda en önemli sorumluluğu öğretmenler üstlenmektedir. Becerilerini ve tutumlarını aşamalı olarak yapıcı bir şekilde geliştirerek insanların hayatlarını değiştirme konusunda en büyük güce sahiptirler (MEB, 2017). Öğretmenler, eğitim sisteminin yenilikçileri, tasarımcıları ve profesyonelleri olarak eğitim sisteminin en kritik bileşeni olduğundan, yeterlikleri dikkatlice belirlenmeli ve ayrıntılı olarak listelenmelidir (Strong, 2011; Slater ve diğ., 2012).

Her öğrenci sınıfa kendi benzersiz becerileri, ilgi alanları ve kişilik özellikleri ile gelir. Öğrenciler, öğretmen tarafından verilen görevleri yerine getirme ve yönergeleri takip etmekle sorumluyken öğretmen de her sınıfa kendi ders planı, konu bilgisi, kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, kendisine ve öğrencilerine yönelik algıları ile girer. Her iki tarafın da keyif alabileceği etkili bir sınıf atmosferi yaratmak için, sınıftaki bu iki önemli unsurun en azından asgari düzeyde örtüşmesi gerekir. (Atıcı, 2001).

Hızla değişen teknolojik araçlar ve gereçler nedeniyle öğretme ve öğrenmenin temelleri değişmektedir. Onlarca yıl önce, öğretmenler sessizce dinlemeleri, not almaları, ezberlemeleri ve istendiğinde bilgi almaları beklenen öğrencilere ders veren, alıcı bir izleyici kitlesinin tek bilgi uzmanı olarak görülmüştür. Günümüzde öğretim, kişiselleştirmeyi, yenilikçi öğretim tekniklerini, takım etkinliklerini, otantik ve öğrenci merkezli öğrenmeyi ve öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiyi içermektedir (Allgood, 2003).

Öğretmen tutumları ve kendileri ve öğrenciler hakkındaki algıları, öğrenci davranışlarının şekillenmesinde ve yönetilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğrenciler ailelerinden olumsuz geribildirim alsalar bile öğretmenler kendilerine ve davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olabilir (McNamara, Moreton, 1995).

Literatürde rapor edilen öğretmen yeterliklerinin farklı sınıflandırmaları vardır, çünkü her araştırmacının kendine özgü bir kriteri vardır, ancak tüm temel çalışmalarda yer alan genel gruplandırma bilgi, beceri ve tutumları içermektedir (Moghtadaie, Taji, 2018).

Öğretmen yetkinliği; Rotter'ın (1966) Kontrol Odağı Kuramı'nı, Reddin'in (1970) 3-D Kuramı'nı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı'nı dayanak alır (Baloğlu, Karadaş, 2008: 571).

2.3.1.1. Öğretmen Yetkinliği Kavramına İlişkin Kuramsal Açıklamalar

2.3.1.1.1. Rotter'ın (1966) Kontrol Odağı Kuramı

Rotter (1966), bireylerin yaşanan olayların sonuçlarını kime ve neye bağladığına ilişkin inançlarını kontrol odağı kavramıyla ifade eder. İçsel kontrol odağına sahip bireyler, olayların oluşumunun ve sonuçlarının öncelikle kendi iradeleriyle şekillendiğine inanırlar. Dış kontrol odağına sahip bireyler, deneyimlerini kader, şans ve diğer insanlar gibi kendileriyle ilgisi olmayan faktörlere, aksilik veya başarısızlıklarını kendilerine veya kendi dışındaki faktörlere atfederek açıklar (Rotter, 1966: 1). Örneğin, içsel kontrol odağına sahip bireyler başarı veya başarısızlığa neden olarak kendilerini gösterirken; Dış kontrol odağı olan bireyler, aynı başarı veya başarısızlığın sorumluluğunu başka faktörlere atfederler (Solmuş, 2004).

Öğretmenlerin kontrol yönelimleri, sınıf yönetimi anlayışlarını ve sınıf iklimi hakkındaki inançlarını da etkileyebilir. Örneğin, sınıfında başarılı öğrencileri olan bir öğretmen, kendi başarısının da bu sonuç üzerinde etkili olduğunu düşünürken, dışsal denetim odağına sahip bir öğretmen, öğrenci başarısızlığını öğrencilerine veya başka etkenlere bağlayabilir (Güvenç, 2012: 67). Bu bağlamda öğretmenlerin meslekleri, öğrencileri ve kendileri ile ilgili kontrol yönelimleri ve inançları da sınıf uygulamalarını ve anlayışlarını şekillendirebilir (Özenç İra, Çelebi Öncü, 2017).

Bir kişilik özelliği olarak iç ve dış denetim odağı inancını inceleyen çok sayıda araştırma, iç denetim odağının kişilik üzerindeki etkilerinin, dış denetim odağı olan kişiliğe olan etkilerinden daha olumlu olduğunu göstermektedir. İç kontrol odaklı bireyler olayların sonucunu değiştirmeye ve girişimci olmaya çalışırken, dış kontrol odaklı bireyler insanlar üzerinde hiçbir etkilerinin olmadığına inandıkları için daha az mücadeleci ve beceriklidirler (Küçükkaragöz ve diğ., 2013).

2.3.1.1.2. Reddin'in (1970) 3D Kuramı

Bu teoride Reddin, liderin kişiliğinin oluşumunu görev davranışı ve ilişkisel davranış kavramlarıyla açıklamaktadır. Bu teoriye göre belirli kişiliklere sahip liderler, belirli durumlarda benzer davranışlar sergileyeceklerdir. Görev davranışı, liderin ne zaman, nerede ve nasıl gibi grup üyelerinin çalışmalarını koordine etme çabasıdır. İlişkisel davranış grup üyeleriyle iletişimi, güven ortamını ve arkadaşlığı ifade eder. Dolayısıyla liderlerin sahip olduğu dört ilişkisel davranış vardır. Bunlar; Yüksek Dereceli Düşük İlişki Liderleri, Düşük Dereceli Düşük İlişki Liderleri, Yüksek Dereceli Düşük İlişki Liderleri ve Yüksek Dereceli Düşük İlişki Liderleri. Bu temel davranış türlerini etkili ve etkisiz durumlara dayalı olarak lider algısı açısından incelemek mümkündür (Eren, 2000: 429-430).

Bu nedenle liderler, ya amacın kendisi olan göreve (task) ya da o amacı başaracak insanlarla olan ilişkilere (relation) yönelerek gerçekleştirmektedirler. Liderlerin bu yönelimlerine Reddin (1971) artı olarak üçüncü olan etkililik (effectiveness) boyutunu eklemiştir (Baloğlu, Karadağ, 2008).

2.3.1.1.3. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramında Öz Yetkinlik

Öğretmen yetkinlik beklentileri, öğretmenlik ve sınıf yönetimi alanındaki öğretmenlerin algılarını anlamak için son yıllarda önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Bir öğretmenin yetenek ve beceri beklentileri, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme ortamı yaratmada önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997).

Bandura'ya (1977) göre bireyin yetenekli olduğu bir konuda öz yeterliliği düşük olabilir, yani bir konuda yeterliliğine sahip olduğunu düşünen kişiler, gerçek yeterlikleri daha düşük olsa bile olumlu öz yeterlik geliştirebilirler, yani algılanan yeterlilikleri ve yeterlilik beklentileri yüksek olabilir. Tersine, benzer şekilde,

yetenekli bir birey olumsuz bir öz-yeterlik duygusuna sahip olabilir (Senemoğlu, 2010: 230; Baloğlu, Karadağ, 2008: 575).

Öz yeterlik, davranış değişikliğinin temel değişkenlerinden biri olarak kabul edilir ve belirli sonuçlara ulaşmak için bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebilme beklentisi olarak tanımlanır. Öz-yeterlik inançları, insanların ne kadar çaba göstereceklerini, engeller karşısında bile ne kadar sebat göstereceklerini, başarısızlık karşısında ne kadar dayanıklı olacaklarını ve iş yaparken ne kadar kaygı ve depresyon yaşayacaklarını belirler (Bandura, 1977, 1993, 1997).

Bireyin kendi tecrübelerinden yola çıkarak edindiği doğrudan bilgi (başarılı performans), dolaylı deneyimler, sözlü ikna (motive edici, teşvik edici sözler), psikolojik durum (bir görevde başarılı olma ya da olamama beklentisi) bireyin beklenti ve yeterlilik algılarını etkileyen kaynaklardır (Bandura, 1997:195).

Başarılı performans, Başarılı deneyimler, bireylerin kendi yaşamlarında sahip olduklarından daha güçlü bir öz yeterlilik duygusu yaratır. Bu nedenle diğer bilgi kaynaklarından daha önemlidirler. Bireyin performansının başarılı olduğu düşüncesi öz-yeterlik algısını artırırken, gelecekteki performansının başarılı olmayacağı düşüncesi öz-yeterlik algısını azaltmaktadır (Demirel, 2013:21).

Başka bir kişinin gerçekleştirdiği hedef becerilerin bireyler tarafından gözlemlenmesine dayalı *dolaylı deneyimler* de onun yetkinliğine katkıda bulunur. İnsanlar başkalarının başarılı olduğunu gördüklerinde, benzer şekilde performans gösterecekleri inancını geliştirirler. Başkalarının başarısızlıklarını görmek, insanların kendi öz yeterlilik algılarını da olumsuz etkileyebilir. Rol model olarak seçilen birey olumlu sonuçlar alırsa, gözlemleyen bireyin de öz-yeterlik algısı artabilir ancak; rol modelin performansı zayıf olursa gözlemleyen bireyin algılanan öz-yeterlik düzeyi de düşmektedir (Milner, Hoy, 2003).

Sözlü ikna, akranlar, öğretmenler ve ebeveynler gibi önemli kişilerin belirli bir performans hakkında yorumlarını içerir. Bunun, öz-yeterlik inançlarını artırmada sınırlı bir etkisi olmasına rağmen, çevrelerindeki kilit kişiler, özellikle zorluk karşısında, yeteneklerine güven gösterirse, daha fazla yetkinlik olasılığı artar (Atıcı, 2001).

İnsanlar performanslarını veya yeteneklerini değerlendirirken, kısmen *psikolojik durumları* hakkındaki bilgilere dayanarak hareket ederler. İstek ya da coşku, üstünlük

duygusuna yol açarken, kaygı düzeyi yetersizlik duygusuna neden olur. Yüksek düzeyde heyecan ve kaygı performansı bozduğundan, insanlar istenmeyen bir heyecan hali tarafından tehdit edilmediğinde daha yüksek başarı beklentilerine sahip olurlar (Bandura, 1977).

2.3.1.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği

Destekleyici öğrenme ortamları oluşturma görevi, öğretmenin beceri ve yeterliliklerine bağlıdır. Sınıf iklimi kısmen öğretmenlerin pedagojik yeterliklerine olan inançlarıyla belirlenir (Bandura,1993). Verimli yönetilen bir sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman harcanır ve öğrenciler zamanlarını aktif olarak öğrenme görevlerine odaklanmaya harcarlar (Wilks, 1996).

Atıcı'nın (2001) araştırmasının sonuçları, sınıf yönetimi becerisi düşük öğretmenlerin azarlama, eleştirme, bağırma ve cezalandırma gibi yöntemleri daha fazla benimsediklerini ve derste akademik görevlere daha az odaklandıklarını göstermektedir. Benimsedikleri bu yöntemlerin öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarında azalmaya, istenmeyen davranışların artmasına ve öğretmenin başarısızlık duygusunun artmasına neden olduğu görülmüştür (Atıcı, 2001b: 492). Öğretmenler sınıflarını iyi yönetebileceklerini hissettiklerinde, kendilerini daha yetkin ve öğrencilerin öğrenmesini daha destekleyici hissederler (Atıcı, Cabaroğlu, 2013: 230).

İdeal öğretmen yeterlikleri, alan bilgisi ve pedagojik süreç bilgisinde iyi olmak, öğrencilerin yeteneklerini bilmek ve buna göre öğrenme araçlarını seçmek, etkili iletişim becerileri sergilemek, kişiler arası iyi ilişkiler kurmak, olumlu tutum ve özelliklere sahip olmaktan oluşmaktadır (Ismail ve diğ., 2018).

İdeal bir öğretmeni tanımlayan faktörlerin öğretmenin başarısı üzerinde farklı etkileri vardır. Her bir maddenin öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerindeki katkısını bulmaya yönelik yakın zamanda yapılan bir araştırma, öğrenme sürecinin etkililiği üzerinde en fazla etkiye sahip olanın kişisel özelliklerin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin becerileri ve tutumları öğretmenlerin performansının başarısı üzerinde ikinci önemli etkiye sahiptir. Korelasyon katsayısı değerlerine göre yetenek üçüncü, bilgi ise dördüncü sırada yer almaktadır (Moghtadaie, Taji, 2018).

Ololube (2006), akademik yeterliliği yüksek öğretmenlerin daha az bilgili öğretmenlere göre daha güçlü ve etkili olduğunu onaylamıştır. Rahayu ve diğ., (2018),

bir okulun etkililiğini gösteren yedi faktörden birinin personelin mesleki gelişimi olduğunu belirtmişlerdir. Bütün, parçaların toplamından daha büyüktür çünkü artan yetkinliklerin etkisi sinerjiktir.

Öğretmenlerin yetkinliklerinden birisi olarak profesyonel bilgisi kapsamında derin içerik bilgisi, temel kavramları, sorgulama yöntemlerini, belirli bir disiplinin çerçevesini, etkili öğrenme ortamının nasıl oluşturulacağını ve öğrenenin kavramlara hakim olmasını sağlayacak etkinlikleri anlamayı içermektedir (Borich, 2014). Derin pedagojik içerik bilgisi de öğretmen yetkinliği açısından oldukça önemlidir. Allgood (2003)'a göre iyi bir öğretmen için öğretmek, tıp doktoru olmak, öğrencinin durumunu teşhis etmek ve bir çare sunmak gibidir. Kalp, öğretmenleri ve öğrencileri birbirine bağlayarak başka hiçbir şeye benzemeyen bir ilişki kurmaktadır. Araştırmalardan birinde, öğretmenlerin matematik bilgisi arttıkça öğrencilerin değerlendirme testlerinden daha iyi sonuçlar aldıkları kaydedilmiştir (Strong, 2011).

Öğretmen yetkinliği çerçevesinde öğrencilerin tanımlanan konuyu derinlemesine anlamalarını etkileyen önemli faktörlerden biri, konunun öğrencinin deneyimlerine ve ilgi alanlarına uygunluğudur. Öğretmen sınıftaki öğrenciler hakkında detaylı bilgi aldıktan sonra onları en çok cezbeden konulardan örnekler vermeye çalışmaktadır. Her yıl öğrenciler değişmekte ve bireysel tercihlerini sınıfa getirmektedir. Öğretmenin her öğrenciye ulaşabilmesi için çeşitli konularda geniş bir genel bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu konular spor, tarih, ekonomi, felsefe, jeoloji, astronomi veya sanat olabilmektedir. Farklı çalışma alanlarından örnekler vermek öğrencilerin çoğunun dikkatini kolayca çekecek ve yeni kavramları öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu uyandıracaktır (Graham ve diğ., 2015).

Öğretmen yeterlikleri yüzyıllar boyunca her zaman araştırmaların merkezinde olmuştur. Araştırmaların çoğu faktörleri gruplandırmaya çalışmıştır. Keeley ve diğ., (2006), faktör analizini kullanarak yirmi sekiz maddeden iki kategori oluşturmuştur. Alt kategoriler Tablo 2'de listelenmiştir.

Tablo 2: İdeal Öğretmenin Yetkinlikleri

Sevecen ve Destekleyici	Mesleki Yeterlilik ve İletişim Becerileri
Daha iyi bir öğretmen olmak için çabalar.	Kendinden emindir.

Yapıcı geri bildirim sağlar. Hassastır. Öğrencileri teşvik eder ve önemser. Esnek/Açık Fikirlidir. Anlar. Adil test ve derecelendirme yapar. Erişilebilirdir. Eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Uyarıcıdır. Mütevazıdır. Öğretme ve konu hakkında heveslidir. Güncel bilgileri sunar. Profesyoneldir. Günlük ve akademik dönem hedefleri belirler	Etkili iletişimcidir. Konusu hakkında bilgilidir. Yetkilidir. Mutlu/Olumlu tutum/Esprilidir. Teknik olarak yetkindir. Hazırlanmıştır. Yaklaşılabilir/Kişiseldir. Saygılıdır Dakikliği önemser, ders zamanını yönetir İyi dinleyicidir. Yaratıcı ve ilginçtir.

Keeley, Jared, Dale Smith, William Buskist. 2006. The Teacher Behaviors Checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. **Teaching of Psychology,** c. 332: 84-91, 2006.

2.3.1.3. Öğretmen Yetkinliği ve Duygusal Zeka

Yetkin bir öğretmende duygusal zeka da oldukça önemlidir. Goleman (2005)'a göre duygusal zeka, içsel motivasyonu ateşleme ve hayal kırıklığı gibi güçlü duyguları kontrol etme yeteneğidir. Rahayu ve diğ., (2018), duygusal zekanın bilgi almak ve bir etki yaratmak için sınırsız bir enerji kaynağı olarak duyguların gücünü hissetme, anlama ve yeterince uygulama yeteneği olduğunu doğrulamıştır. Duygusal zeka aynı zamanda kişinin kendi duygularını tanıma, kendimizi motive etme ve kendi duygularını ve kişilerarası ilişkileri etkin bir şekilde yönetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2005).

Duygusal zekası yüksek okul yöneticilerinin sadece akranları, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ile güçlü bir ilişkisi yoktur, aynı zamanda değişime öncülük etmede ve okul reformunu başlatmada da etkili olabilmektedirler. Van Rooy ve Viswesvaran (2004) duygusal zekanın iş performansının değerli bir yordayıcısı olarak kabul edilebileceği sonucuna varmıştır.

Kendi duygularına değer veren öğretmenler, ihtiyaçlarını daha iyi ifade etmekte ve bu da onların amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmakta ve başarıyı getirmektedir. Ayrıca, başkalarının ihtiyaçlarının daha fazla farkında olma ve etkili bir performans elde etmek için başkalarıyla işbirliği kurmak için duygusal desteğe katkıda bulunma eğilimindedirler. Araştırmalar, üstün performans sergileyen öğretmenlerin yüksek duygusal zekaya sahip olduğunu göstermiştir (Mohamad, Jais, 2016).

Duygusal Zeka aşağıdaki kişisel becerileri içermektedir;

(i) Özsaygı
(ii) Kendini Gerçekleştirme
(iii) Duygusal Öz-Farkındalık
(iv) Duygusal İfade
(v) Girişkenlik
(vi) Bağımsızlık
(vii) Kişilerarası İlişkiler
(viii) Empati
(ix) Sosyal Sorumluluk
(x) Problem Çözme
(xi) Gerçeklik Testi
(xii) Dürtü Kontrolü
(xiii) Esneklik
(xiv) Stres Toleransı
(xv) İyimserlik
(xvi) Mutluluk/İyilik (Hughes, Terrell, 2011)

İletişim yetkinliği de bir öğretmende oldukça önemlidir. İnsanlar sözcüklerle, bedenleriyle, ses tonlarıyla, yüz ifadeleriyle ve bakışlarıyla mesajlar verirler. Başkalarıyla iletişim kurarken beden dilinin %70'inin, ses tonunun %25'inin ve kullanılan kelimelerin %5'inin dinleyiciyi etkilediği belirtilmektedir. Göz teması, başarılı bir konuşma yapmada ve öğretmen ile öğrenciler arasında yakınlık kurmada önemlidir (Ledbury ve diğ., 2004).

Öğretmen yeterliliğinin düşük olması, ülkemizin beşeri sermayesinin potansiyelinin çok altında olmasına neden olacaktır. Bu sebeple öğretmenlik yeterliliğinin geliştirilmesi ulusal bir öncelik haline gelmesi önemli bir yere sahiptir. (TED, 2009).

Eker'in (2014) öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerini inceleyen araştırmasında, öğretmenlerin sınıftaki genel özyeterliklerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için orta düzeyde yeterli hissettiler. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi konusunda özyeterlik açısından yeterli düzeyde oldukları ve bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Korkut'un (2009) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezi araştırmasında, öğretmenlerin derse yönelik öz-yeterlik inançlarının "oldukça yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2015), Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuklar ve öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen yüksek lisans araştırmasına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri ile çocuklarla etkileşimlerine ilişkin algılarının ilişkili olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik algılarının çocukla olan ilişkinin kalitesi ve öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri ile ilişkili olduğu gösterilmiştir.

Albayrak'ın (2015) araştırması, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmenlik yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma örnekleminin ilişkisel deseni, amaçlı örnekleme prosedüründe maksimum çeşitlilik yöntemine göre belirlenen 62 okulda görev yapan 464 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarından, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldızlı'nın (2011) araştırmasının amacı, ilköğretim okullarındaki matematik öğretmenlerinin genel öğretmenlik davranışına ilişkin algılarını belirlemek ve öğretmenlik yeterliklerinin cinsiyet, kıdem ve üniversite türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ve kıdeme göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özenç İra'nın (2017) araştırmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimi algıları ile yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal öğretim yöntemleri ve yeterlikleri branş, cinsiyet, yaş,

tecrübe yılı, eğitim düzeyi, bulunan öğrenci sayısı, katılınan hizmet içi eğitim bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir. Davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeğinin "Davranışsal Yönetim" alt boyutu ile öğretmen yetkinlik ölçeğinin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeğinin "Öğretimsel Yönetim" alt boyutu ile öğretmen yetkinlik ölçeğinin "Yönlendirme". "Motivasyon" ve "Öğretim Becerileri" alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. "Öğretimsel Yönetim" alt boyutu ile "Davranış Yönetimi", "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Teknoloji hızla gelişirken insanlar bu değişimin hızını yakalamakta zorlanmaktadır. Hemen hemen tüm şirketler yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip çalışanlar aramaktadır (McCauley, Wakefield, 2006). Bu beceriler arasında yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim ve problem çözme yer almaktadır (Boyles, 2012; Gómez-Rey ve diğ., 2017). İçinde bulunulan yüzyılda öğretmenlerin yetkiliklerinin, diğer mesleklere göre daha geniş anlamda araştırılması gerekmektedir; çünkü tüm toplumu eğitmeleri ve her bireye rol model olmaları gerekmektedir. Yaratıcı öğrenme ortamları tasarlamak, benzersiz durumlara olağanüstü çözümler bulmak ve yeni deneyimler yaşamaya açık olmak için yirmi birinci yüzyıl becerilerini yansıtıyor olmalıdır (Sarybayeva ve diğ., 2018). Öte yandan pozitif psikolojinin eğitimdeki yerinin genişlemesiyle pozitif öğretmen kapsamında da öğretmen yetkinliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.3.2. Sınıf Liderliği

Eğitim bağlamlarında farklı liderlik stilleri üzerine araştırmalar 1980'lerin sonlarında ortaya çıkmıştır (Shumate, 2011) ve öğretim liderliği o zamandan beri artan bir ilgi olgusu haline gelmiştir (Pounder, 2004). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlik özelliklerine odaklanan öğretim liderliği, hem ulusal hem de uluslararası literatürde geniş çapta çalışılmıştır. Bu terim Pellicer ve Anderson (1995) tarafından "okuldaki çeşitli çevreler tarafından desteklenen, öğrencinin öğrenmesinde önemli ve sürekli iyileştirme ile sonuçlanan, okulun öğretim programında planlı değişikliğin başlatılması ve uygulanması" olarak tanımlanmaktadır. Öğretim liderliğinin odak noktası öncelikle eğitimde belirli hedefler belirlemek, müfredatı tasarlamak ve öğretmenleri ve öğretimi değerlendirmektir (Day ve diğ., 2016).

Öğretmen sınıf liderliğinin temel hedeflerinden biri okulları öğrenen organizasyonlara dönüştürmektir. Eğitim örgütlerinde liderliğin dağılımı ile ortaya çıkan sınıf içi öğretmen liderliğinin önemi, 21. yüzyılda ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için daha iyi anlaşılmaktadır (Shah, 2017).

Son zamanlarda, örgütsel liderlik modelleri, resmi olarak liderliğin bir kişiye verilmesi yerine, organizasyondaki birden fazla kişi tarafından paylaşılabileceğini ifade etmektedir. Eğitim kurumlarında da uygulanan "örgütsel liderlik modeli", öğretmenlerin sınıf liderliği rolünün ortaya çıkmasını hızlandırmıştır (Taylor ve diğ., 2011).

Bir lider olarak öğretmen fikri yeni olmasa da, öğretmenin hem eğitimsel hem de örgütsel olarak liderlik rollerini giderek daha fazla kabul etmesi, dağıtılmış liderliğin doğasının öğretmen liderliğine benzemesinden kaynaklanmaktadır. "Lider olarak öğretmen" fikri sadece son yıllarda popülerlik kazanmakla kalmamış, aynı zamanda giderek artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişim tartışmalarına da girmiştir (Harris, 2005).

2.3.2.1. Sınıf Liderliği Kavramına İlişkin Kuramsal Açıklamalar

2.3.2.1.1. Sınıf Liderliğinde Özellik Kuramı

Özellik yaklaşımının amacı; Liderleri etkili kılan özellikleri bulmak ve bu doğrultuda geleceğin liderlerini yetiştirmektir. Bu yaklaşıma göre bireyin çeşitli kişisel veya psikolojik özellikleri bireyi lider yapar. Lider, diğerlerinden fiziksel, zihinsel, duygusal ve kişilik özellikleri bakımından farklılık gösterir. Liderin özelliklerini liderlik sürecinin başarısını belirleyen en önemli faktör olarak kabul eden bu kuram liderlikte ilk çalışmalar olarak da bilinir. "Büyük Adamlar Okulu Teorisi" olarak da adlandırılabilecek bu yaklaşımın temelinde, insanlık tarihinin büyük adamların hikayelerinin sentezinden ibaret olduğu anlayışı yatmaktadır (Şimşek, 2006; Toprakçı, 2013).

Bu teoriye göre, liderlik nitelikleri doğuştan gelir ve öğrenilmez. Bu insanlar her ortamda lider olurlar. Araştırmalara göre liderlerin ortak özellikleri olgunluk, başkalarına güven, öngörü, dürüstlük ve samimiyettir. Grup üyeleri arasından bu özelliklere sahip kişileri seçerseniz, grupları yönetecek kişileri yetiştirmek daha kolay olacaktır (Dağ, Göktürk, 2014).

2.3.2.1.2. Sınıf Liderliğinde Davranışsal Yaklaşım

Bu yaklaşım, lider etkinliğinin bireysel özelliklerle değil davranışsal özellikler tarafından belirlendiğini ve liderlik davranışlarının eğitim yoluyla da kazanılabileceğini savunur. Grubun liderinin amaca ulaşabilmesi için, üyelerle kurduğu iletişimin türü, motive etme şekli, grup aidiyeti, karar alma sürecinde grup üyelerinin katkısı, toplantı süreçlerini yönetme şekli gibi davranışları önemli olmaktadır (Şimşek, 2006).

Likert'in davranışsal kuramına göre liderlik davranışları dört temel başlıkta toplanmıştır. *(1) Otoriter Lider;* sınıf yönetme sürecinde nadiren öğrencileri sürece katar, başarısızlığı cezalandırır, öğrencileri daha çok tehdit, korku ve ceza ile çalıştırır. *(2) Babacan Lider;* öğrencilere bir dereceye kadar özgürlük ve esneklik sağlasa da sınıfı yönetme yine kendisindedir. Otoriter ve babacan tavırlar bir aradadır. *(3) Danışan Lider;* sürecin yönetiminde öğrencilerin fazlaca özgürlükleri vardır, fikirleri alınır. Amaca ulaşmada ödüllendirmelere ağırlık verir. *(4) Sınıf Lideri;* öğrencilerine tam olarak güvenir ve onların karar verme süreçlerine dahil olmasını sağlar. Amaca ulaşırken karar verme dengeli şekilde öğrencilere dağıtılmıştır. İdeal liderlik yöntemi budur (Toprakçı, 2013).

2.3.2.1.3. Sınıf Liderliğinde Durumsal Kuramlar

Bu yaklaşımda liderlik biçimi duruma yönelik olarak değişkenlik gösterir. Bazı yaklaşımlarda lider daha katılımcı olurken bazı yaklaşımlarda ise otokratik olması gerekebilir (Bolden ve diğ., 2003). Buna göre farklı durumlarda uygulanması gereken liderlik davranışlarını tahmin etmek mümkün değildir, her ortamda geçerli bir liderlik davranışı yoktur (Dağ, Göktürk, 2014).

Giderler (2005), ortaya çıkabilecek farklı durumları göz önünde bulundurarak liderliği açıklayan durumsallık yaklaşımına göre liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler şu şekilde sıralamıştır;

- Ortamın koşullarının liderin üstündeki etkileri
- Hedeflenen amacın özellikleri
- Grup üyelerinin kabiliyetleri ve istekleri
- Liderin kişisel yetkinliklerinin ve yönetsel görevin geliştirildiği hiyerarşik düzey ilişkileri

2.3.2.2. Öğretmen Liderliği Becerileri

Son zamanlarda örgütsel liderlik modelleri, liderliğin resmi olarak bir kişiye emanet edilmek yerine örgütteki birçok kişi tarafından paylaşılabileceğini savunmaktadır. Eğitim kurumlarında da kullanılan bu örgütsel liderlik modeli, sınıflarda lider öğretmenlerinin ortaya çıkmasını hızlandırmıştır (Taylor ve diğ., 2011).

Sınıfta öğretmen liderliğinin ana hedeflerinden biri okulları öğrenen organizasyonlara dönüştürmektir. Eğitim örgütlerinde liderliğin dağılımı ile ortaya çıkan sınıf içi öğretmen liderliğinin önemi, 21. yüzyılda ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında daha iyi anlaşılmaktadır (Shah, 2017). Okul iyileştirme çalışmalarına odaklanan, problem çözme ve değişimi yönetme konusunda alternatif yollar üreten seçkin öğretmenler, okul etkililiğini artırmada önemli bir faktör olarak görülmektedir (Gülbahar, 2017).

Öğretmen liderliğinde diğer öğretmenlere de destek olmak önemlidir. Meslektaşlarıyla kurdukları iletişimin etkili olabilmesi için; lider öğretmenlerin güven çerçevesinde uyum oluşturabilme, örgütsel durumları tespit edebilme, süreçlerle ilgilenebilme, işi yönetebilme, güven ve beceri geliştirebilme liderlik becerilerine sahip olmaları gerekir (Lieberman ve diğ., 1988).

Öğretim liderliğinde sınıf yönetimi oldukça önemlidir. Sınıf yönetimi, öğrenmeye elveren şartların sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğrenci ve öğretmenlerin çalışmayı kolaylaştırmak için şartları iyileştirmesi, öğrencilerin ve sınıftaki kaynakların yönetilmesidir (Arı, Deniz, 2008). Sınıfın yönetilmesinde en yetkili kişi, yani sınıf lideri öğretmendir. Sınıf lideri ve yöneticisi olarak öğretmen sınıfın amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde birincil derecede sorumlu kişidir. Belirli hedef ve amaçlara ulaşmak için madde kaynaklarını ve zamanı etkili kullanan ve öğrencileri bu doğrultuda harekete geçirerek, iletişim gücü, motivasyon, ödüllendirme gibi yönetsel süreçleri kullanan kişidir. Bir öğretmen başarılı liderlik ettiğinde sınıf dışı ve içinde kurallar belirlemekte ve öğrenciler buna uymakta; sınıf eğitim ve öğretime uygun ve hazır hale getirilmekte; öğrenciler sosyal olarak beklenen şekilde davranmaktadır (Ağaoğlu, 2012).

Sınıf liderliği için öğretmenin yetenek ve becerileri çok önemlidir. Daha iyi ve sağlıklı bir eğitim için yöneticilik davranışları da eğiticilik davranışları gibi geliştirilmelidir. Sağlıklı şekilde sınıfın yönetilebilmesi için sınıf yönetimi alanında iyi bir eğitim almak

ve kendisini geliştirmek her öğretmenin görevidir (Demirtaş, 2012). Sınıf lideri olan bir öğretmenin en temel görevi davranış, tavır ve tutumların temelini oluşturan bilgiyi net şekilde aktarmaktır. Yani yalnızca öğretmeni eğitmesi yetmemektedir (Erken, 2002). Aynı zamanda öğrenciyi etkilemesi, tavrı, tutum ve davranışlarını şekillendirmesi gerekmektedir (Murphy, 2005).

İyi bir sınıf lideri öğretmende şu özelliklerin bulunması gerekmektedir (Erol, 2012):

(1) Ahlaklı olmalıdır. Güzel ahlak sahibi olan bir öğretmen öğrencilerine tutarlı davranır, hukukun üstünlüğüne inanır, dürüst ve tarafsız olur, insanlara değer verir ve öğrencilerini bu doğrultuda yetiştirir.
(2) Sağlıklı olmalıdır. Bir öğretmen sınıf lideri olarak daima sağlıklı olarak ve bunu koruyarak eğitim ve öğretim etkinliklerini etkili şekilde devam ettirebilir. Görevine devamlı gitmeyen, hastalanan ve sık sık çalışma gücü azalan bir öğretmenin sınıfı etkili yönetmesi beklenemez.
(3) Deneyimli olmalıdır. Bir sınıfın etkin şekilde yönetilebilmesi için öğretmenin zaman içerisinde yaşadığı olaylar ve karşılaştığı durumlarla tecrübe ve deneyim kazanması ve bunları yeni olay ve durumlarla uygulaması gerekmektedir.
(4) Yetenekli olmalıdır. Böylece kılavuzluk etme, yönetme, öğretme alanlarında sahip olduğu yetenekleri uygulaması mümkün olacaktır. Bir öğretmende belirli bir amaca uyulması için gereken teknik, yöntem ve bilgiyi kullanmak için teknik yeteneklerin; bir bireyin diğerleriyle çalışıp ortak amaçlara hizmet edebilmesi için gereken beşeri yeteneklerin ve sorun ve olayları bir bütün olarak anlayabilme, kavrayabilme, diğer bireyler için uzlaşmaya varılamayan ve anlaşılamayan ilişkilerin farkına varabilmek için kavramsal yeteneklerin olması gerekmektedir.
(5) Bilgi olmalıdır. Bir öğretmenin sınıf lideri olarak öğretim ve eğitim konularına hakim olması gerekir. Pedagojik alanda ve rehberlik alanında öğrencileri için gereken bilgilere sahip olması etkili sınıf yönetimi için önemlidir.

Geleneksel öğretmen rolleri ve lider öğretmen rollerinin farklarını Beycioğlu (2009) şu şekilde belirtmiştir.

Geleneksel Öğretmen Rolleri	Öğretmen Liderliği Rolleri
1-Günlük akışı bitirmeye hedeflenir, var olan kaynakları kullanır.	1-Bulunduğu sistemi geliştirmek ve değiştirmek için uzun vadeli hedefler oluşturur.
2-İşbirliğine kendisini kapatır, standart iş davranışları sergiler.	2-Meslektaşlarında ve kendisinde olumlu davranış değişikliği için öncü ve işbirlikçi bir rol üstlenir.
3-Okul sistemi içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerden ibarettir.	3-Okulun işleyişinde ve karar sürecinde aktif katılımcıdır.
4-Var olan okul kültürünün içinde hareket eder.	4-Okul için yeni yaklaşımlar yaratır.
5-Geleneksel otoriteyi takip etme yaklaşımını benimser.	5-Yeni değer yaklaşımları ve tutumları için çabalar, kişisel yaşantısından örnekler kullanır.
6-Sınıf başarı konusunda hırslı ve yarışmacı bir tutum sergiler.	6-Sınıf ve okul başarısının birlikte artışı için çalışmalar yürütür.
7-İçedönük bir mizaç ile işbirliğinden ve paylaşımlardan uzak bir yapıdadır.	7-Meslektaşlarıyla paylaşımlara önem verir, geribildirim alma ve verme konusunda heveslidir.
8-Sınıfta liderlik anlayışını hiyerarşik düzenden alır.	8-Sınıfta liderlik anlayışını sınıf içi toplum ve kültürü benimseyişiyle sağlar.

Pozitif psikolojinin eğitim alanına girmesiyle birlikte, öğretmenlerde yeni sınıf liderliği rolleri ortaya çıkmıştır. Geleneksel rollerinin yanı sıra, sınıf lideri olarak öğretmenlerin yeni odak noktası, öğrencilerin güçlü yanlarını ve güç arttırıcı ortamları teşvik etmektir. Bu bağlamda "danışmanlar" olarak öğretmenler için hedef gruplar, bu yeni rol daha proaktif bir işleyiş tarzı gerektirdiğinden ve daha fazla sayıda öğrenciye

hizmet ettiğinden, problemli olanlar yerine tüm öğrenciler olmaktadır. Geleneksel sınıf liderliğinin öğretmenler için güç temelli danışmanlık olması şu ilkeler ile açıklanabilir (Bozkurt, 2014):

(1) Tüm öğrenciler için kültürel ve bağlam temelli gelişim teşvik edilmelidir. Sınıf lideri olarak öğretmenler kültüre duyarlı olmalıdır, bu nedenle tüm öğrenciler için olumlu gelişmeyi kolaylaştırmak için bağlamsal faktörleri (kültür) kabul etmeli ve çabalarına dahil etmeye çalışmalıdır.
(2) Kanıta dayalı bireysel öğrenci güçlü yönleri teşvik edilmelidir. Güçlü yönleri artıran ortamlar, olumlu genç gelişimi ile ilişkilidir; bu nedenle, Sınıf lideri olarak öğretmenlerin önemli bir işlevi, liderlik, işbirliği, savunuculuk ve diğer sistem düzeyinde müdahaleler yoluyla bu tür ortamları aktif olarak teşvik etmektir. Okullarda öğretmenler tarafından kurulan veya işverenlerle ortaklıklar kuran kariyer akademileri, öğrencilerin güçlü varlıklarını keşfetme ve gösterme şansına sahip oldukları gelişmiş ortamlara örnek olabilir.
(3) Sorun azaltma ve problem önleme yerine teşvikin güçlü yönleri vurgulanmalıdır. Sınıf lideri olarak öğretmenlerin yeni misyonu, onların tepkisel olmaktan ziyade daha proaktif bir rol üstlenmelerine izin verir. Problem önleme ve iyileştirmeye odaklanarak çok daha fazla sayıda öğrenciye hizmet etmeleri gerekmektedir. Sınıf lideri olarak öğretmenler, öğrencilere öz-düzenlemeyi erkenden öğreterek (daha yüksek hedefler belirleyerek, öz-yeterlik konusunda artan farkındalıkla) öğrencilerin sınıfta başarılı olmalarını sağlamada proaktif bir rol üstlenirler.

Bu ilkelere yansıdığı gibi, pozitif eğitimde öğretmenlerin sınıf lideri olarak rolü, öğrencinin zayıf yönlerine ve sorun alanlarına odaklanmak yerine deneysel olarak tanımlanmış ve kültürel olarak ilgili öğrenci güçlü yönlerini veya yeterliliklerini beslemeye ve geliştirmeye dönüştürülmektedir. Öğrencilerin akademik, kişisel/sosyal ve kariyer gelişimlerini istihdam etmek ve sürdürmek için, güçlü yönlere dayalı sınıf liderliği, çeşitli doğrudan (örn., danışmanlık, sınıf rehberliği) ve sistemik (örn., danışma, savunuculuk) düzeyde müdahaleler kullanmaktadır. Bu da pozitif öğretmende sınıf liderliğinin önemli bir yordayıcı olabileceğini düşündürmektedir.

2.3.3. Özsaygı

Benlik (öz-self) kavramı, öz saygı kavramını anlamada önemli bir terimdir. Benlik kavramı, benliğin farklı yönleriyle ilgili kavramsallaştırmalar dizisi olarak ele alınmakta (Markus, Wurf, 1987) ve bireyin algılarını tanımlamaktadır. Öz saygı ise bu algıları yorumlamaktadır (Lee, 1992). Öz saygı benlik kavramının değerlendirici bileşeni olarak kabul edilmektedir (Coopersmith, 1967).

Benlik, bireyin kendisi hakkında yaptığı değerlendirmelerin toplamı ve sonucudur. Benlik, özne-nesne ilişkisi açısından "nesne" konumunu üstlenerek o nesne hakkında yargılarda bulunma durumudur (Ward, 1974).

Kendi benlik durumu ile kendini nesnelleştirebilen birey, kendi nesnelleşmiş durumuna ilişkin yargılar ifade etme olanağına sahiptir. Benlik saygısı, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz kanaattir. Kişinin kabul edildiği veya onaylandığı ölçüde olumlu yönde ilerler (Başaran, 2018).

Rosenberg'e (1965) göre benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesinin bir sonucudur ve bireyin benlik değerlendirmeleri sonucunda ulaştığı yargı benlik saygısının düzeyi için belirleyicidir. Bireyin benlik kavramı, çevresiyle olan etkileşimlerinden etkilenmekte ve kişilerin başkalarıyla olan etkileşimleriyle gelişmektedir. Coopersmith (1967), benlik kavramının çok boyutlu bir kavram olduğunu ve bu boyutlardan birinin de öz saygı olduğunu belirtmiştir. Coopersmith, benlik kavramını, bireylerin kendileri hakkında sahip oldukları algıların toplamı olarak tanımlamıştır. McLaughlin ve diğ., (1986) benlik kavramının çok boyutlu, yapılandırılmış, çok yönlü, hiyerarşik ve istikrarlı olduğunu belirtmiştir.

Benlik saygısı hep bir değerlendirmeyi gerektirir ve bazı yönlerden kendimizi olumlu veya olumsuz olarak görebiliriz. Benlik saygısı yüksek insanlar kendi yeteneklerine güvenirler, kendilerini oldukları gibi kabul ederler ve başkalarının görüşlerini umursamazlar, düşük benlik saygısı olanlar ise özgüvensizdir, başkalarının fikirlerine çok fazla önem verir ve karamsardırlar. Hayat hakkında ve kendileri hakkında olumsuz bir imaja sahiplerdir (Çuhadaroğlu, 1986).

Benlik kavramını ve benlik imajını kabullenmek benlik saygısı yaratır. Benlik saygısı, kendini değerlendirme sonucunda kazanılan benlik kavramının onaylanmasından kaynaklanan beğenilme halidir. Bireyin kendisini aşağı veya üstün görmeden

memnuniyet duyması, kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabul etmesine ve kendisine güvenmesine izin veren olumlu bir ruh hali yaratır (Yörükoğlu, 1985).

Benlik kavramı, diğer insanlarla etkileşime girdiğimizde bize ait olanı dışımızda olandan ayıran bir alan gibidir. "Çalışkanım", "İyi bir insanım", "İşimi seviyorum", "Gürültüyü sevmiyorum" dediğimizde kendimizi içinde bulunduğumuz toplum veya grup içinde konumlandırıyoruz. Benlik kavramı ile kendimizi dışımızdakilerden ayırır ve kendimize özel bir alan yaratırız. Sosyal etkileşim içinde oluşturduğumuz alanı korumak, geliştirmek ve konumlandırmak için de büyük çaba harcıyoruz. Bu çaba "ben olma savaşı" olarak tanımlanır (Cüceloğlu, 1992).

2.3.3.1. Özsaygı Kavramına İlişkin Kuramsal Açıklamalar

2.3.3.1.1. William James'in İkili Benlik Kuramı

Benlik kavramına ilk olarak William James'in 1890'da yazdığı "Principles of Psychology" kitabında rastlanır. William James bu eserinde "ruhsal benlik", "sosyal benlik" ve "maddesel benlik" ve "saf ego" olmak üzere dört tür benlikten bahseder (akt. Brown, 2014). *Ruhsal benlik;* subjektif olup kişinin kendini algılama ve değerlendirmesi, ilgi, yetenek ve tutumlarını fark etmesi, *Maddesel benlik;* kişinin kendini maddesel şeylerle özdeşleştirmesi, sahip olduğu eşyalarını ve bedenini algılaması, *Sosyal benlik;* sosyal hayatın içinde sergilediği rollerin bütünü ve bu rollere uygun davranış sergilemesidir. Sosyal benlik ayrıca aile, arkadaş ve akrabalar gibi çevresi tarafından algılanması sonucu oluşan benliktir. *Saf ego* ise kişinin deneysel olarak incelenemeyen, hayatta süreklilik hissetmesini sağlayan, kendini sahip olduğu şeylerden ayrı görebilmesidir (akt. Bacanlı, 1997; Cevher, Buluş 2007).

James benlik olgusuna daha sosyolojik bir perspektiften yaklaştı. Benlik olgusunu özne, yani bilen ve nesne, bilinen benlik olarak açıkladı. Bu ikili model, James için daha geniş bir açıklama alanı yaratır. İnsan bir şekilde içinde bulunduğu toplumdan etkilenir. James, bu etkinin yarattığı benliği bilinen benlik olarak adlandırdı (Atak, 2011). James, saf egoyu bilen benlik olarak, maddesel benlik, sosyal benlik ve ruhsal benliği ise bilinen benliğe denk geldiğini ifade etmiştir (akt. Brown, 2014).

James'e göre "bilen benlik" düşünen yani bilinçli benliktir. James, benliğin yanı sıra benlik durumunu algılamada kişisel değerlerin ve hedeflerin önemli olduğunu vurguladı. Benlik saygısı açısından örnek vermek gerekirse, benlik saygısının düzeyi sadece elde edilen sonuçlarla ölçülmez, kişinin amaçları ve başarıları dikkate alınarak

ölçülmelidir. Bu durumun sosyal bir ölçüsü olarak benlik saygısı da kişinin ait olduğu topluma göre farklılık göstermekte ve karşılaştırma yaparak benlik saygısı oluşturmaktadır (Bacanlı, 2004).

2.3.3.1.2. Carl Rogers'ın Benlik Kuramı

Rogers'a (1951) göre benlik; Bir kişinin çeşitli kişilik özelliklerinin ne derece mevcut olduğuna veya kısaca kişinin kendi imajına ilişkin değerlendirmelerinin toplamı olarak tanımlanabilir. İnsanların dışarıdan değerlendirilebileceği ve değiştirilebileceği görüşüne karşı çıkan Rogers tarafından geliştirilen "Benlik Kuramı", benlik kavramını davranışın en önemli belirleyicisi olarak görmektedir.

Bireyin çocukluktan itibaren diğer insanlarla etkileşimi sonucunda oluşan benlik saygısı, olumlu değerlendirmeler, geri bildirimler, diğer insanlardan koşulsuz kabul ve empatik yaklaşımlar, olumlu ve yüksek bir benlik yapısının oluşması için çok önemlidir (Rogers, 1980; Rosenberg, 1990).

Benlik İmajı (Özben)

Bireyin nasıl olduğu, başka bir ifadeyle gerçek benliğidir. Birey geliştikçe, kendisine ait olanı ve başka bir kişiye ait olanı ayırt edebilir hale gelir, bu durumda kendi deneyimleriyle kendine dair bir kavram geliştirir. Benlik kavramı, kişinin kendi varlığının tüm yönlerini ve bilinçte algılanan deneyimleri kapsar (Yazgan İnanç, Yerlikaya, 2014).

Benlik imajı, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda doğuştan itibaren bazı deneyim ve değerleri kişiliğine entegre etmesiyle oluşan dinamik bir süreçtir (Bosma, Gerslma, 2003). Birey öncelikle bu ortamdan aldığı bazı nitelikleri kendine mal eder ve benlik kavramını oluşturur. Benlik kavramı oluşturulduktan sonra kendisine uygun deneyimleri algıladıktan sonra tepkide bulunur (Kuzgun, 2000).

İdeal Benlik

İdeal benlik, bireyin mevcut durumu değil, gelecekte sahip olmak istedikleri özellikleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan vizyonlarıdır. "Hayatta benim için önemli olan nedir?", "Bu hayattan ne istiyorum?" gibi soruların cevapları ideal benliği oluşturur (Schneider, Krug, 2015).

Benlik Saygısı (Özsaygı)

Özben ve ideal benlik arasındaki fark, bireyin benli saygısı (özsaygı) hakkında bilgi verir. Rogers'a göre psikopatoloji veya uyumsuzluk, bireyin ne olduğu (gerçek benlik) ve ne olmak istediği (ideal benlik) arasındaki farkın büyüklüğünün bir sonucu olarak ortaya çıkar (Corey, 1982). Benlik ile ideal benlik arasında mutlaka bir fark olacaktır. Aynı zamanda bu bireyin motivasyonu açısından da sağlıklı ve arzu edilen bir durumdur. Ancak gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki fark çok fazlaysa veya ideal benliğe ulaşılamıyorsa ve gerçekçi olmayan bireysel özellikler içeriyorsa psikolojik bir bozukluk ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır (akt. Akkoyun, Ersever, 1989).

2.3.3.1.3. Maslow'un Benlik Kuramı

Abraham Maslow, insan ihtiyaçları ve motivasyonlarının evrensel bir hiyerarşisi olduğunu belirtir. En alt düzeydeki fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçlar bir ölçüde karşılandığında, üst düzeydeki güvenlik ihtiyacı ortaya çıkar ve bu ihtiyaç bir ölçüde karşılandıktan sonra üst düzeydeki ait olma ve sevgi ihtiyacı ortaya çıkar. Kısacası bir üst düzeydeki ihtiyacın ortaya çıkması için alt düzeyde bir ihtiyaç ortaya çıkar. Bu nedenle, diğer alt düzeydeki ihtiyaçlar bir ölçüde karşılanırsa, üst düzeyde bir "kendini gerçekleştirme" ortaya çıkar (Nelson-Jones, 2012).

Maslow'un teorisi bir kişilik teorisi olmasına rağmen, teoride benlik farkındalığı ön plandadır. Maslow, insan ihtiyaçlarını bir piramit olan hiyerarşik bir model şeklinde ortaya koydu. Temel olarak, hayatta kalmak için gerekli olan biyolojik ihtiyaçlar vardır, biyolojik ihtiyaçlar karşılandığında güvenlik, daha sonra ait olma, bir yere bağlı hissetme, sevme ihtiyacı ortaya çıkar. İnsanlara bir arkadaş, bir sevgili, bir dost gerekir. Sevilme ihtiyacını karşılayan birey artık saygı görmek istemektedir. Çevresinden saygı görmek isteyen birey başarı, itibar, takdir ve onay ister. Böylece benlik saygısı gelişen kişi kendini gerçekleştirmenin son aşamasına ulaşır (Arık, 1996).

Maslow, saygınlık ihtiyacının, takdir edilme ve saygı görme ihtiyacı ile kendini yetkin ve başarılı olarak algılama ihtiyacı olmak üzere iki bileşeni olduğunu belirtmektedir. Maslow, gerçek benlik saygısının gerçek başarılara ve anlamlı becerilere dayanması gerektiğini savunmaktadır (İnanç, 2014).

2.3.3.1.4. Psikodinamik Çerçevede Benlik Algısı

Freud'un öncülük ettiği psikanaliz, benliğin psikolojideki önemine büyük katkı sağlamıştır. (Bacanlı, 2004). Freud, topografik modelin insan kişiliğinin sınırlı bir açıklamasını sağladığını ve kişiliği ego (benlik), id (altbenlik) ve süperego (üstbenlik) olarak ayıran yapısal modeli yarattığını söylemiştir. Ego (benlik), gerçeklik ilkesine göre hareket eder, bu nedenle egonun ilk görevi, alt benliğin (id) dürtülerini tatmin etmektir; ancak bunu yaparken durumun gerçekliğini de hesaba katar. Süperego (üst-benlik), yapabileceklerimiz ve yapamayacaklarımız hakkındaki değer yargılarını ve toplumsal normları temsil eder (Burger, 2014). Freud'un psikanalitik kuramında ego (benlik), id ve süperegoyu içeren ve id ile süperego arasındaki dengeyi sağlayan bir yapıdır (Geçtan, 2005).

Psikanalitik teoriye göre, benlik saygısının gelişimi, üstbenliğin (süperego) gelişimi ile yakından bağlantılıdır. Süperego geliştikçe, benlik saygısının düzenlenmesini devralır. Artık bireyin kendinden memnun olması için sadece sevilmiş olması yeterli değil, doğru davranışları yapma hissi de gerekir. Ayrıca üstbenlik tarafından eleştirilme ve ceza da benlik saygısının düşüşüne neden olur (Akt: Erim, 2001).

Adler'in bireysel psikoloji teorisi bir "benlik saygısı" psikolojisidir. Steffenhagen ve Burns'e (1987) göre Adler'in kavramları sağlıklı kişilik yapılanmasını anlamamızı sağlamakla birlikte benlik saygısının da temellerini oluşturmaktadır. Adler kuramında daha çok düşük benlik saygısına odaklanmış ve yetersizlikler üzerine durmuştur. "Organ eksikliği" olan tanımladığı doğuştan fiziksel rahatsızlıkların aşağılık duygularının temelini oluşturduğunu ifade eder (Coopersmith, 1967).

Aşağılık duygusunun üstesinden gelinebilmesi ve benlik saygısının yükselebilmesi için kişinin sosyal destek kaynakları tarafından kapsanması, cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aşağılık duygusu yenildiğinde benlik saygısının oluşması kaçınılmaz olacaktır (Coopersmith, 1967).

Horney'e göre her insan kendine özgü bir potansiyelle doğar ve benlik saygısı bu potansiyelden kaynaklanır. Yüksek benlik saygısı, kişinin yeteneklerinin gelişmesiyle oluşmakla birlikte kişinin tanınması, onaylanması, teşvik edilmesi sonucunda ortaya çıkar. İdeal benliği kararlı ve yaratıcı bir benlik türü olarak ifade ederken, nevrotik insanların ideallerinde bu benliği gerçekleştirmek zorunda hissettikleri için kendileri hakkında yanlış yargılarda bulunduklarından bahsetmiştir (Horney, 1950).

2.3.3.2. Öğretmenlerde Özsaygı

Öğretmenlerin benlik kavramları ile öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının öğrencilerin benlik kavramlarını etkilediği tespit edilmiştir (Hartnett, 1995).

Hümanist yaklaşım, öz saygıyı, çevreyle ilgili olarak "kim olduğu" hakkında bütünleşik bir tutumlar sistemi olarak tanımlamaktadır. Bireyin öz saygısı çevreyi, çevre ise bireylerin öz saygısını şekillendirmektedir (Kunes-Connell, 1991). Bazı araştırmacılar öz saygının bireyin çevresiyle olan etkileşimlerinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir (Kunes-Connell, 1991) ve bazıları öz saygının kişilerin deneyimlerine göre değiştiğini ve bağlamdan etkilendiğini belirtmiştir (Greene, Reed, 1992). Doherty (1980), öz saygının öğretim performansında önemli bir boyut olduğunu iddia etmiştir. Öğretmenlerin birer birey olarak kendilerine ilişkin algıları ile mesleklerinin gereklerini yerine getiren kendileri olarak algıları arasında doğrudan bir ilişki vardır (Schumann, 1991).

Bandura (1997), öz yeterlik ve öz saygının iki farklı psikolojik fenomen olduğunu iddia etmektedir. Öz saygı, bireyin kendi öz değerinin değerlendirilmesini ifade ederken; öz-yeterlik, bir bireyin algılanan yeteneği veya yeterliliği fikrini ifade etmektedir. Öz saygının genelleştirilmiş ve istikrarlı bir özellik olması muhtemeldir, ancak öz-yeterlik her zaman duruma özgü bir özelliktir (Bryant, 2007).

Aslan ve Akyol (2006), öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının ve öz saygısının, öğretmenlerin mesleklerindeki başarı ve verimlilikleri için önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve öz saygısını sınıf düzeyi, program türü, mesleği seçme nedeni ve ailede öğretmen olup olmadığı değişkenleriyle ilişkilendirerek değerlendirmek için bir araştırma yapmışlardır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz saygıları üzerinde mesleği seçme ve ailede öğretmen bulundurma nedenlerinin anlamlı farklılık yarattığını bulmuşlardır. Mesleği gönüllü olarak seçen okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki özsaygı düzeyleri, mesleği veli talepleri veya istihdam sorunları nedeniyle seçenlere göre daha yüksektir. Ayrıca ailesinde öğretmeni olan okul öncesi öğretmen adaylarının olmayanlara göre öz saygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Arıcak (1999), bireylerin mesleklerinde başarılı olmaları ve işlerinden memnun olmaları için mesleğin gereklerine inanmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler,

mesleklerinin gerekliliklerine inandıklarında, o mesleğe karşı olumlu bir tutum içinde olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve nitelikleri kadar kendilerine ve mesleklerine yönelik tutumları da önemlidir. Arıcak ve Onur (1997), öğretmenlik mesleğini değerli bir meslek olarak gören öğretmen adaylarının daha yüksek özsaygısına sahip olduklarını bulmuşlardır.

Öte yandan Rogers (1969), öğretmenlerin günlük öğretimlerinde yüksek öz saygı sergilediklerinde, kendi öğrencilerinde yüksek öz saygı yaratabileceklerini göstermiştir. Lensen-Botter (2004), öğretmenlerin öğrencilerinin öz saygısını (imajını) etkileyip etkileyemeyeceğini yanıtlarken, öğretmenlerin "Öz saygıyı dinamik bir sistem olarak kabul ederek" öğrencilerinin öz saygı imajını gerçekten etkileyebileceğini göstermiştir ve bunun gerçekleştirilmesinin yollarını şöyle sıralamıştır:

(1) Dinamik bir sistem olarak öğrencilerde özsaygıyı etkilemek için öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmek;
(2) Öğretmenleri, öğrencilerin kültürel ve kişisel farklılıklarıyla başa çıkmak için donatmak
(3) Öğretmenlerin ve öğrencilerin doğru şekilde gelişmesine yardımcı olmak;
(4) Kişilerarası iletişim becerilerini, profesyonel pedagojik tutumları geliştirmek;
(5) Öğretmenlerin öğrencilerin öz saygısını değiştirmek için yakınsal gelişim alanını etkilemek için ortak çaba göstermelerini sağlamak.

Öğrencilerinin öz saygısını ve akademik başarısını artırmak için öğretmenler tüm öğrencilerin koşulsuz öğretimiyle meşgul olmalıdır. Bu, öğrencileri hiçbir koşula bağlı kalmadan gerçekte oldukları gibi kabul etmektir; dolayısıyla bu, tüm öğrenciye öğretmek anlamına gelir. Öğrenciler öğretmenleri tarafından koşulsuz olarak kabul edildiklerini bildiklerinde, "öğrenmeye gerçekten ilgi duyma ve zorlu akademik görevlerden zevk alma olasılıkları daha yüksektir" (Kohn, 2005; Makri-Botsari, 2001). Ayrıca öğretmenlerin öz saygısını artırma ve öğrenme süreçlerinde öğrencilerinin iyiliği ile ilgilenen öğretmenler uyumlu, hevesli, adil, öğrencilerinden beklentileri yüksek, güler yüzlü, sabırlı, sorumluluk sahibi, uyumlu, sevecen, arkadaş canlısı, dürüst ve saygındır (Zhang, 2007; Gao, Liu, 2013). Bu özellikler pozitif öğretmenin özellikleriyle doğrudan uyumludur ve bu nedenle pozitif öğretmenin yordayıcılarından birisinin de öz saygı olacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada pozitif öğretmenin yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkeni pozitif öğretmen, bağımsız değişkeni öğretmen yetkinligi, sınıf liderligi ve özsaygıdır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde araştırılan olay, nesne ve birey, mevcut durumu olduğu biçimde kendi şartlarıyla değiştirilmeden betimlemeyi amaçlamaktaır. İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İstanbul'da devlet okullarında ve özel okullarda çalışan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise "rastgele örnekleme" ile seçilmiştir. Basit rastgele örneklemede tüm birimler eşit seçim şansına sahiptir. Bütün birimler listenelenir ve listede birimler rastgele şekilde seçilir. Bu yöntemle yapılan örneklemede istatiksel işlemler ağırlıksız yapıldığından değerlendirme süreci ve örnekleme hatası kolayca hesaplanabilir (Kılıç, 2012). Çalışmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İli'nde devlet okullarında ve özel okullarda çalışan 208 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında toplam 211 öğretmene ulaşılmış, veri eksikliği sebebiyle 3 öğretmen veri setinden çıkarılmıştır. Aşadağıda Tablo 3'te örnekleme ilişkin detaylar veriliştir.

Tablo 3: Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	**Kişi sayısı (n)**	**%**
Kadın	122	58.7
Erkek	86	41.3
Kurum Türü		
Devlet	173	83.2

Özel	35	16.8
Kıdem		
0-5 yıl	58	27.9
6-10 yıl	50	24.0
11-15 yıl	36	17.3
16-20 yıl	25	12.0
21-25 yıl	19	9.1
26 ve üstü yıl	20	9.6
Branş		
Sınıf Öğretmeni	36	17.3
Matematik Öğretmeni	16	7.7
Fen Bilgisi Öğretmeni	13	6.3
İngilizce Öğretmeni	20	9.6
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	19	9.1
Türkçe Öğretmeni	34	16.4
Kimya Öğretmeni	12	5.8
Fizik Öğretmeni	8	3.8
Biyoloji Öğretmeni	8	3.8
Beden Eğitimi Öğretmeni	15	7.2
Din kültürü Öğretmeni	9	4.3
Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmeni	7	3.4
Resim Öğretmeni	2	0.95
Tarih Öğretmeni	2	0.95
Coğrafya Öğretmeni	2	0.95
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	1	0.5
Meslek Lisesi Öğretmenleri	3	1.45
Felsefe Öğretmeni	1	0.5
Toplam	**208**	**100**

Tablo 3'de görüldüğü üzere katılımcıların %58.7'si kadın, %41.3'ü erkektir. %83.2'si devlet kurumunda öğretmen iken, %16.8'i özel kurumlarda öğretmen mesleğini icra ettirmektedir. Kıdem açısından %27.9'u 0-5 yıl, %24'ü 6-10 yıl, %17.3'ü 11-15 yıl, %12.0'si 16-20 yıl, %9.1'i 21-25 yıl ve %9.6'sı 26 ve üstü yıl kıdeme sahiptir.

Katılımcıların alanlarına bakıldığında %29,3'ü sayısal alan öğretmenleri, %70,7'sini ise sözel alan öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri roplama araçları olarak Eryılmaz ve Bek (2017) tarafından geliştirilen "Pozitif Öğretmen Ölçeği", Özkahraman (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Yetkinlik Ölçeği", Karabağ Köse (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği", Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İki Boyutlu Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Pozitif Öğretmen Ölçeği

Pozitif Öğretmen Ölçeği öğretmenlerin bakış açıları temel alınarak Eryılmaz ve Bek (2017) tarafından geliştirilmiştir. En az beş yıldır farklı eğitim-öğretim kademelerinde görev yapan 448 öğretmenle kesitsel araştırma deseni kullanılarak ölçek geliştirilmiş ve güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında ilk olarak maddeler ve ölçek deneme formu hazırlanmış; geçerlik, güvenirlik, doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır ve cevaplar 5'li likert "(1= Hiç, 2= Çok az, 3= Biraz, 4= Çoğunlukla, 5= Çok Fazla)" türünde derecelendirilmiştir. Ölçek "dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak", "konuyu somutlaştırmak", "öğrenci ile pozitif ilişki kurmak", "öğrenciyi derse katmak" ve "derste akış yaşatmak" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek geliştirmede toplam puan üzerinden değerlendirilme yapılmıştır ve ölçeğin toplam varyansın %63.230'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik değerinin 0.89 olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapısı ortaya koyulmuş ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısı doğrulanmıştır (RMSEA = 0.067). Ölçeğin pozitif duygular ile korelasyonu 0.45 ($p<0.01$) olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda Pozifif Öğretmen Ölçeği Öğretmen Formu'nun geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

3.3.2. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Öğretmen Yetkinlik Ölçeği, orjinal hali olan İngilizce'den Özkahraman (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. İlk olarak İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi yapılmış ve Türkçe form yeniden özgün dil olan İngilizce'ye çevrilmiştir. Çeviri ve yeniden çeviri aşamaları farklı bireylerce yapılmıştır. Her iki dili de iyi bilen, öğretmen eğitimi ve test geliştirme hakkında bilgi sahibi olan bireylerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Sonrası aşamada özgün form, Türkçe form ve geri çeviri formu beş kişilik bir uzman grubun değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanların eleştiri ve görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır ve form uygulamaya hazır hale gelmiştir. 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Tuzla ve Pendik ilçesinde bulunan 274 ortaöğretim öüretmeni üzerinde ölçek uygulanıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliliği Cronbach alfa hesaplaması ile belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesiyle elde edilecek güvenirliliği de hesaplanmıştır. Pearson çarpım moment korelasyn analizi ile madde toplam korelasyonlarına bakılmış, ayırt ediliciklerini belirlemek için ise maddelere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Geçerlik analizleri için ilk olarak faktör analizi gerçekleştirilerek maddeler arasındaki gruplaşmalar belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda orjinal ölçekteki 7 madde geçerlik ve güvenirlik analizleri doğrultusunda çıkarılmış; uyarlanan "Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması" 23 madde ve 4 alt boyut şekilde dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlilik sağlanarak hazır hale getirilmiştir (Özkahraman, 2012).

3.3.3. Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği

Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği Karabağ Köse (2018) tarafından öğretmenlerin sınıf liderliğini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin geliştirilmesi için öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış; literatür incelenmiş ve öğrencilere liderlik etmekle ilgili, öğretmen sorumluluk ve rolleri dikkate alınmıştır. İlk aşam uygulamasında 407 lise öğrencisi, ikinci aşama uygulamasında 594 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Yapılan analizler, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda "Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği" oluşturulmuştur. Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği Öğretmen Formu ise "Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği"nin uyarlaması ile yine Karabağ Köse (2018) tarafından grerçekleştirilmiştir. İlk uygulama işin 336, ikinci uygulama ve geçerlik çalışması için 396 ortaokul ve lise öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan

çalışmada açımlayıcı faktör analizi sonucunda 23 maddelik ölçeğin toplam varyansın %58'ini açıkladığı ve etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler olmak üzere üç faktörlü yapı gösterdği belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da uygulanmaya hazır olduğunu göstermiştir.

3.3.4. İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme Özyeterlik Ölçeği

Ölçek Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilmiş ve Doğan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Hacettepe ve Sakarya Üniversitesi'nden toplam 604 öğrenci ile test edilerek ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), test-tekrar testi, iç tutarlık ve madde analizi gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda ölçek özgün haline uyumlu şekilde iki faktörlü yapı göstermiştir. Cronbah Alfa iç tutarlık katsayısı Özyeterlik alt boyutu için .74, Kendini Sevme alt boyutu için .83 bulunmuştur. Her iki alt boyut için test-tekrar test güvenirlik kat sayısı .72 şeklinde belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ölçeğin öz sayıgıyı ölçmede kullanılabileceği, güvenirlik ve geçerliliğinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi için Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Bağımsız Gruplar T-Testi kullanılmıştır. Araştırmada güven aralığı %95 olarak; anlamlılık düzeyi ise en az .05 olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgular

Öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmıştır (Tablo 4, Tablo 5).

Tablo 4: Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Ort	Ss
Pozitif Öğretmen Öğretmen Yetkinliği	208	90,25	5,97
	208	101,50	11,23
Sınıf Liderliği	208	90,45	12,95
Özsaygı	208	64,16	6,68

Tablo 5: Öğretmenlerin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair T Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Pozitif Öğretmen Özellikleri	Kadın	122	90,38	,360	206	,719
	Erkek	86	90,08		196,149	

*p<.01

Tablo 5'de görüldüğü üzere kadın ve erkek öğretmenlerin pozitif öğretmen değişkeninden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır. Kadın öğretmenlerin pozitif öğretmen testi puan ortalaması(ort=90.38) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamasından (ort=90.08) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t(206)=.360, p>.01).

Öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin sayısal sözel branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T-Testi yapılmıştır (Tablo 6 ve Tablo 7).

Tablo 6: Betimsel İstatistik

Branş	n	Ort	Ss
Sınıf Öğretmeni	36	92,13	6,68
Matematik Öğretmeni	16	90,68	6,03
Fen Bilgisi Öğretmeni	13	91,07	6,76
İngilizce Öğretmeni	20	89,65	6,39
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	19	89,78	4,61
Türkçe Öğretmeni	34	89,70	6,33
Kimya Öğretmeni	12	87,75	6,29
Fizik Öğretmeni	8	89,25	6,06
Biyoloji Öğretmeni	8	91,00	6,50
Beden Eğitimi Öğretmeni	15	90,13	5,57
Din kültürü Öğretmeni	9	90,00	5,74
Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmeni	7	90,57	4,31
Resim Öğretmeni	2	89,50	4,94
Tarih Öğretmeni	2	89,00	2,82
Coğrafya Öğretmeni	2	94,50	3,53
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	1	82,00	.
Meslek Lisesi Öğretmenleri	3	88,66	4,04
Felsefe Öğretmeni	1	88,00	.
Toplam	**208**	**90,25**	**5,97**

Tablo 7: Öğretmenlerin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Sayısal Sözel Branşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort	t	df	p
Pozitif Öğretmen Özellikleri	Sayısal	61	89,8033	-,708	206	,479
	Sözel	147	90,4490		108,037	

*p<.01

Tablo 7'te sayısal ve sözel branşlara ait öğretmenlerin pozitif öğretmen değişkeninden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler T-testi kullanılmıştır.

Sözel branşlara ait öğretmenlerin pozitif öğretmen testi puan ortalaması (ort=90,44) ile sayısal branşlara öğretmenlerin puan ortalamasından (ort=89,80) daha yüksektir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t_{(206)}$= -,708, *p>.01).*

4.2. Öğretmenlerin Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Çalışmada öğretmenlerin pozitif öğretmen özellikleri ile öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Pozitif Öğretmen özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek için tüm değişkenler bir arada çoklu regresyon analizine tabi tutulmuştur (Tablo 9). Ardından tüm değişkenler arası ilişki yönünü ve düzeyini gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları ortaya konulmuştur (Tablo 8).

Tablo 8: Değişkenler Arasındaki Korelasyonu Gösteren Pearson Korelasyon Tablosu

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Pozitif Öğretmen	1			
2. Yetkinlik	,395**	1		
3. Sınıf Liderliği	,261**	,062	1	
4. Öz saygı	,275**	,118*	,090	1

**p< .05 **p< .01*

Tablo 8'de görüldüğü üzere değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda en güçlü ilişki pozitif öğretmen özellikleri ile öğretmen yetkinliği arasında bulunmuştur. (r=0.395, p<.01). İki değişken arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. En düşük ilişki ise öğretmen sınıf liderliği ile öğretmen yetkinliği arasındadır (r=0.62, p>.01). Bu ilişki ise anlamlı değildir. Öte yandan genel olarak bakıldığında değişkenler arasında farklı düzeylerde ancak anlamlı korelasyonlar mevcuttur.

Tablo 9: Katılımcıların Öğretmen Yetkinlik, Sınıf Liderlik ve Özsaygı Düzeylerinin Pozitif Öğretmen Özelliklerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	49,598	4,965		9,990	,000*
Öğretmen Yetkinliği	,190	,032	,356	5,855	,000*
Sınıf Liderliği	,101	,028	,219	3,617	,000*
Özsaygı	,191	,055	,214	3,505	,001*

* p < .01 F=23,506** R=0,50 R^2 =0,257

Öğretmenlerin öğretmen yetkinlik, sınıf liderlik ve özsaygı düzeylerinin pozitif öğretmen özelliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (R=0.50; R^2=0.257; F=23.506; p<.01). Tüm değişkenler pozitif öğretmen özelliklerini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Pozitif öğretmen özelliklerinin en güçlü yordayıcısı öğretmen yetkinliğidir (β=0.356; p<.01). İkinci güçlü yordayıcı ise öğretmen sınıf liderliğidir (β=0.219; p<.01). Son yordayıcı ise öğretmenlerin özsaygılarıdır (β=0.214; p<.01).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada pozitif öğretmenin yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Pozitif öğretmenin yordayıcıları olarak öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı değişkenleri seçilmiştir. Amaç doğrultusunda 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İli'nde devlet okullarında ve özel okullarda çalışan 208 öğretmen üzerinde Eryılmaz ve Bek (2017) tarafından geliştirilen "Pozitif Öğretmen Ölçeği", Özkahraman (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Yetkinlik Ölçeği", Karabağ Köse (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği", Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilen ve Doğan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İki Boyutlu Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilere Standart Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Bağımsız Gruplar T-Testi uygulanmıştır.

Çalışmaya 211 öğretmen katılmıştır. Ancak eksik veri girmeleri sebebiyle 208 öğretmene dair veriler kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin %58.7'sinin kadın, %41.3'ünün erkek olduğu; %83.2'sinin devlet okulunda, %16.8'inin özel okulda çalıştığı; %27.9'unun 0-5 yıl, %24'ünün 6-10 yıl, %17.3'ünü 11-15 yıl, %12'sinin 16-20 yıl, %9.1'inin 21-25 yıl ve %9.6'sının 26 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Branşlarına bakıldığında ise %17.3'ünün sınıf öğretmeni, %7.7'sinin matematik öğretmeni, %6.3'ünün fen bilgisi öğretmeni, %9.6'sının ingilizce öğretmeni, %9.1'inin sosyal bilgiler öğretmeni, %16.4'ünün türkçe öğretmeni, %5.8'inin kimya öğretmeni, %3.8'inin fizik öğretmeni, %3.8'inin biyoloji öğretmeni, %7.2'sinin beden eğitimi öğretmeni, %4.3'ünün din kültürü öğretmeni, %3.4'ünün türk dili ve edebiyatı öğretmeni, %0.95'inin resim öğretmeni, %0.95'inin tarih öğretmeni, %0.95'inin coğrafya öğretmeni, %0.5'inin bilişim teknolojileri öğretmeni, %1.45'inin meslek lisesi öğretmenleri, %0.5'inin felsefe öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin cinsiyet ve sayısal sözel branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere "pozitif öğretmen" Eryılmaz (2014) tarafından literatüre kazandırılan oldukça yeni bir kavramdır. Bu kavramı ölçen "Pozitif Öğretmen Ölçeği"ni kullanan çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz, Bek, 2018; Özbağır, 2019; Aydan, Eryılmaz, 2020; Emre ve diğ., 2020; Kıcıman ve diğ., 2021). Bu çalışmaların hiç birisinde pozitif öğretmen özellikleri ile demografik değişkenlerin ilişkisi incelenmemiştir. Ancak genel olarak ideal öğretmen, etkili öğretmen gibi pozitif öğretmen kavramına yakın olduğu düşünülen öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin "ideal" ya da "etkili" olması ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar olduğunu görmek mümkündür (Peterson, Mayes, 1981; Al Khairi, 2015). Bazı çalışmalar ise etkili bir öğretmen olmada erkek ve kadın öğretmenler arasında bir fark olduğunu göstermektedir (İslahi, Nasreen, 2013). Bu çalışmalarda erkek ve kadın öğretmenlerin sınıfta farklı davranabildiği (Thomas, Nelson, 2007) ve öğrencilerin öğretmen davranışlarına farklı tepki verebileceği öne sürülmektedir (Collins ve diğ., 1998; Whitworth ve diğ., 2002). Ancak bu durumun cinsiyet farklılığı olarak yorumlanması aslında kültüre ya da kullanılan öğretim stillerine atfedilebilir. Bu bağlamda cinsiyet farklılıkları gibi görünen şeylerin aslında farklı öğretim stilleri olması oldukça olasıdır. Öğretmenlerin cinsiyete dayalı etkisi, öğretim tarzlarındaki farklılıklarla ilişkili olabilir. Kadın öğretmenlerin daha destekleyici, dışavurumcu (Maher, 1987; Nasser, Sahar, 2012), besleyici (Wood, 2009), resmi olmayan ve öğrencilere açık (McDowell, 1993) olduğu, önemli ölçüde daha fazla zamanını teşvik edici ve öğrenci katılımına izin vererek harcadıkları (Maher, 1987; Statham ve diğ., 1991), akran işbirliği içinde oldukları (Chen, 2000), esnek öğretim yöntemlerine inandığı (Lacey ve diğ., 1998) ve tüm bunların da cinsiyete atfedildiği düşünülebilmektedir. Diğer bir bakış açısından aslında bunlar pozitif bir öğretmenin taşıyacağı özellikler olacağı için erkek ya da kadın fark etmeksizin pozitif öğretmenin eğitimdeki olumlu etkisini açıklayan bulgular oldukları öne sürülebilir. Bununla birlikte, erkek öğretmenlere bakıldığında ise çoğu toplumda baskın olma, titizlik gösterme ve daha fazla kontrol uygulama eğiliminde oldukları görülmektedir (Earl ve diğ., 1993; Lacey ve diğ., 1998; Wood, 2009). Öte yandan erkek öğretmenlerin grup çalışmasına ve yapılandırılmış etkinliklere daha

fazla vurgu yaptığını (Lacey ve diğ., 1998) öğretmen ve öğrenciler arasındaki alışverişi daha kısa ama daha sık hale getiren daha fazla soru sorduklarını (Chavez, 2000), otoriter ve görev odaklı bir öğretim stiline sahip öğrencilerin katılımı pahasına otoritelerini kullandıklarını gösteren çalışmalar da erkek öğretmenlerin ideal öğretmen oluşunu sorgulatmaktadır (Good ve diğ., 1973; Statham ve diğ., 1991; Chulgar, Sankar, 2008). Araştırmacılar ayrıca, erkek öğretmenlerin tipik olarak her sınıf oturumunun çoğunluğu için ders verdiğini, kadın öğretim üyelerinin ise öğrenci merkezli öğretim uygulamaları olarak sınıflandırılan aktif ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarıyla öğrencileri meşgul etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Singer, 1996; Lammers, Murphy, 2002; Starbuck, 2003). Bütün bu bulgular aslında erkek ve kadın olmak üzere cinsiyet farklılığından ziyade öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları ele aldığı söylenebilir. Bu da toplumlarda erkek ve kadınlara atfedilen rollerden kaynaklanmaktadır. İslahi ve Nasreen (2013), özellikle gelişmekte olan ülkelerde kadın ve erkek arasındaki toplumsal algı farklılıklarının bunun sebebi olduğunu açıklamakta; 21. yüzyılın değişen toplumunda cinsiyete bağlı olarak hiçbir şekilde daha zayıf bir öğretmen olmadığını, etkili öğretmenin cinsiyetinden bağımsız olarak güçlü bir öğretmen olduğunu belirmektedir. Cinsiyet için farklılık olduğunu öne süren çalışmalar da olduğu gibi, branşla ilgili farklılıklar olduğunu öne süren çalışmalar da da asıl farklılığın bireysel farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir (İslahi, Nasreen, 2013). Cinsiyetleri ve branşları ne olursa olsun öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını eninde sonunda etkileyecek olan öğrenme algılarını ve deneyimlerini şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin öğretme stillerinin ve sınıflarda verdikleri kararların, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde eşit derecede büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Markley, 2004). Öğrencileri teşvik edebilen, ilham verebilen ve motive edebilen öğretmenler, öğrencilere akademik yaşamlarını olumlu yönde etkileyecek faydalı deneyimler sağlayabilmektedir. Buna karşılık, bu tür görevleri yerine getiremeyen öğretmenler, şüphesiz öğrenciler için olumsuz deneyimler yaratacak ve öğrenmelerini verimsiz hale getirecektir. Kişisel deneyimler, bir öğretmenle tek bir olumsuz deneyimin, bir öğrencinin okul ve öğrenme hakkında kişinin gelecekteki yaşamını olumsuz yönde etkileyebilecek olumsuz duygular oluşturması için yeterli olduğunu göstermiştir. Etkili bir öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırabilir, öğrencilerin ders içeriğini nasıl algıladıklarını etkileyebilir ve olumlu bir öğrenme deneyimi yaratabilir. Cinsiyetlerine ve üniversite bölümlerine bağlı olarak öğretmenler

arasında önemli farklılıklar olduğunun düşünülmesi, aslında öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme stilleri üzerinde ve sonuç olarak etkili öğretmenleri neyin karakterize ettiğine dair görüşleri üzerinde etkisi olabilecek farklı faktörlerin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenci bireyselliğinin öneminin farkında olmalı ve derslerine çeşitli öğretim yöntemlerini, materyallerini, konuları dahil etmeye çalışmalı ve sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak farklı öğrenme stratejilerini teşvik etmelidir.

Çalışmada öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin yordayıcılarına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve öz saygı değişkenlerinin üçünün de pozitif öğretmen özelliklerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlemiştir. Öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin en güçlü yordayıcısının öğretmen yetkinliği olduğu; bunu sınıf liderliği ve öz saygının takip ettiği saptanmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin yordayıcıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre en güçlü ilişki pozitif öğretmen özellikleri ile öğretmen yetkinliği arasında bulunmuştur. Öğretmen sınıf liderliği ve öğretmen yetkinliği; öğretmen sınıf liderliği ve öz saygı; öğretmen yetkinliği ve öz saygı arasındaki ise düşük de olsa bir ilişki olduğu, ancak bu ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Pozitif öğretmenin yordayıcıları ile ilgili literatürde yapılan önceki çalışmalara bakıldığında pozitif öğretmenin yordayıcıları mevcut çalışmalara göre psikolojik dayanıklılık, duygusal zeka (Özbağır, 2019), motivasyon ve dışsal katılım (Aydan, Eryılmaz, 2020), teknostres düzeyi ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluk (Kırcıman ve diğ., 2021) şeklindedir. "Pozitif öğretmen" kavramının yordayıcılarıyla ilgili öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve öz saygı değişkenlerini inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın bulgularının lieratür için öncül olduğu ve önemli katkıda bulunduğu söylenebilir. Öte yandan etkili öğretmen ya da ideal öğretmenin yordayıcıları bağlamında öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve öz saygı değişkenlerini ele alan ya da etkili bir öğretmenin yetkin olması gerektiğini belirten, sınıf liderliğindeki etkinliğini ön plana çıkaran ve öz saygısının önemini vurgulayan çalışmalara rastlamak mümkündür.

Öğretmen yetkinliği, eğitimcilerin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkileri olduğunu iddia eden bilişsel bilgisini ifade etmektedir. Öğretmen yetkinliği öğrencileri

öğrenmeye ikna etmek için bilgi, yetenek, beceri ve yeteneklerini bilinçli olarak kullanmaya odaklanmaktadır. Öğretmen yetkinliği öğrencilerin öngörülen temel beceri setlerini edinip edinmediklerini sağlamak için hedefler, içerikler, etkinlikler, metodoloji, materyaller, kaynaklar ve değerlendirmeden nasıl yararlanılacağını bilmek anlamına gelmektedir (Gonczi ve diğ., 1994). Voss ve diğ., (2006), yaptıkları çalışma sonucunda bir öğretmenin yetkin olması gerektiğini ve öğrencilerin onlardan bilgili, hevesli, cana yakın ve arkadaş canlısı olmasını istediklerini göstermişlerdir. Diğer bir çalışmada Selvi (2010) öğretmenlerin yeterliklerinin genel çerçevesini analiz etmiş ve dokuz boyut önermiştir: alan yeterliliği, araştırma yeterliliği, yaşam boyu öğrenme, iletişim yeterlilikleri, müfredat, bilgi teknolojisi kullanımı, sosyo-kültürel yeterlilikler, duygusal yeterlilikler ve çevresel yeterlilikler. Bu yeterliliklerin hepsi bir öğretmenin yetkinliğini kapsamaktadır. Dolayısıyla pozitif öğretmenin yordayıcılarından birisinin öğretmen yetkinliği olması şaşırılacak bir sonuç değildir. Öğretmenler, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya yönlendirmek için kendi yeteneklerinde güçlü bir güce sahiptir. Ortaklaşa çalışkanlıkları, bir eğitim sisteminin amaçlarına ve amacına ulaşılmasında itici bir güç görevi görür. Bu nedenle, bu hedeflerin ulaşılabilir olması için öğretmen yetkinliği dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenler, her gün yüzlerce kritik kararın gerekli olduğu özellikle karmaşık bir ortamda çok çeşitli yeterlilikler konusunda bilgiye sahip olmalıdır. Temel becerilere ek olarak, bir öğretmenin öğretme-öğrenme süreci, sınıf yönetimi, akademik konuları ele alma, öğretim için teknolojiyi kullanma, çeşitli elektronik aletler bilgisi vb. ile ilgili belirli becerilere hakim olması gerekmektedir.

Sınıf yönetimi, okul yöneticileri, halk ve öğretmenler tarafından dile getirilen en kalıcı endişe alanlarından biridir (Evertson, Weinstein, 2013). Araştırmalar sürekli olarak sınıf yönetimini öğrenci başarısını etkileyen ilk beş konu arasına yerleştirmektedir. Bir çalışmada sınıf yönetimi, sınıf kuralları ve prosedürleri sistematik olarak uygulandığında öğrenci başarısında %20'lik bir artış ile ilişkilendirilmiştir (Hattie, 2009). Öğrenmeyi en üst düzeye çıkaran ve olumlu bir ruh hali ve tonu teşvik eden bir iklim yaratmak için (yani pozitif eğitim sunmak için) sınıf öğretmenlerinin yetkin olması gereken dört önemli alan içerisinde sınıf liderliği yer almaktadır. Sınıf kuralları ve prosedürleri eğitim açısından oldukça önemlidir. Açıkça belirtilen bir kurallar dizisi, bir sınıfa özgü kabul edilebilir davranışları belirlemektedir. Bu kuralların okul çapındaki kurallarla tutarlı olması gerekmektedir, ancak bireysel bir sınıfın

ihtiyaçlarını karşılamak için benzersiz olabilmektedir. Sınıf liderliği ile proaktif sınıf yöntemi mümkündür. Proaktif sınıf yönetimi öğretmenlerin ve yöneticilerin, olumlu ve yardımcı olan, sosyal kabulü teşvik eden ve okulda daha büyük başarıya götüren kabul edilebilir davranışları öğretmek ve inşa etmek için kullanabilecekleri uygulamalardır. Proaktif sınıf yönetiminin anahtarı aktif öğretmen liderliğidir. Aktif denetimi oluşturan uygulama öğeleri, personelin öğrencileri düzenli olarak gözlemlemesini ve öğrencilerle etkileşime girmesini gerektirmektedir. Amaç, uygun davranış için zamanında ve sık olumlu geribildirim sağlayarak olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurmak ve uygun olmayan davranışlara hızlı ve tutarlı bir şekilde yanıt vermektir. İstenen bir sınıf iklimini korumanın anahtarı, öğrencilere her öğrencinin beceri düzeyine uygun kaliteli öğretim sunumu sağlamaktır. Bu, öğrencilerin başarıyı deneyimlemelerini sağlamakta ve onları dikkatli tutmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda sınıf liderliğinin pozitif öğretmenin yordayıcısı olduğu aşikardır.

Öğretmenin profesyonel benlik kavramı ve öz saygısı birçok yazar tarafından incelenmiştir ve öğretmenin bir profesyonel olarak kendisinin genelleştirilmiş imajı veya örtük teorisi olarak görülmektedir (Schultz ve Wolf, 1973; Leroy ve diğ., 2007; Klassen ve diğ., 2012). Araştırmalar, öz saygının, günlük olarak çeşitli kapasitelerde etkileşime giren hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermiştir. Eğitimciler olarak öğretmenler kim olduklarının farkında olduklarında, kendilerine dair bir öz kavramları olmaktadır. Ne yazık ki, öğretmenler kendilerine ilişkin çarpık bir öz imaja sahiplerse, öğretmenlik kariyerlerinde yetersiz olmaları mümkündür. Ayrıca öz saygı, bireyin kendisine nasıl değer verdiğini ifade ettiği için öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri değeri ve pozitif eğitim bağlamında pozitif duygular hissetirmesini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu da öz saygının pozitif eğitimin yordayıcılarından birisi olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve öz saygının pozitif öğretmenin yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Pozitif öğretmenle ilgili daha fazla çalışma yapılması, hem bu değişkenler hem de farklı değişkenler açısından yordayıcılarının belirlenmesi, günümüzde her geçen gün daha da önemli hale gelen pozitif eğitim için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmacılara daha fazla araştırma yapmaları önerilmektedir.

6. ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları dikkate alınarak, araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler ve yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler aşağıda yer verilmiştir.

6.1. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Pozitif öğretmen özelliklerinin en güçlü yordayıcısı öğretmen yetkinliği olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin alanlarında kendilerini yetkin hissetmelerinin pozitif öğretmen özellikleri göstermelerinde önemli bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Kendini yetkin olarak algılayan bir öğretmen okul ve sınıfta daha çok sorumluluk üstlenebilir, öğrencilerinin ve kurumunun pozitif ilerleyişi için elinden geleni yapabilmek için var gücüyle çabalar. Yetkin öğretmen alan bilgisine sahip olmakla birlikte pedagoji bilgisiyle de öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini ve öğrenme stillerini keşfedebilir ve buna göre öğrenme araçlarını çeşitlendirebilir. Öğretmenin yetkinliğiyle birlikte gelişen pozitif öğretmen de dışadönük mizacıyla öğrencileriyle iletişime geçebilir, onlarla pozitif bir iletişim kurarak ihtiyaçlarını saptayabilir, konuyu somutlaştırarak öğrencilerin derse ilgilerini ve dikkatlerini sürdürmelerine yardımcı olabilir, öğrencilerin derse katılımını artırarak öğrencilerin derste akış yaşamalarını sağlayabilir.

Bu bakımdan öğretmenlerin becerilerinin daha fazla gelişmesi ve yetkinlik algılarının pozitif yönde olabilmesi için okulların hizmetiçi eğitim ve seminerlere öğretmenlerin katılmaları için fırsatlar sağlamaları, okul içinde becerilerini kullanan öğretmenlerin idarecileri tarafından görülmesi ve pekiştirilmesi günümüzde ihtiyaç duyulan pozitif öğretmen özelliklerinin artırılması için etkili olacaktır.

Araştırmanın diğer bir sonucu sınıf liderliği becerilerinin pozitif öğretmen özelliklerini anlamlı derecede yordamasıdır. Sınıf lideri olarak öğretmen tutum, tavır ve davranışlarıyla öğrencilerini ve velilerini etkiler. Öğretmenin yetenek ve becerileri de sınıf liderliğini etkiler. Geleneksel hiyerarşik sınıf içi düzenin aksine iyi bir sınıf lideri

öğrencileri için danışman ve rehber rolündedir. Sınıf liderlik becerileri yüksek olan öğretmen, öğrencilerinin güçlü yanlarına odaklanarak onların özgüvenlerini artırır, risk alabilmelerini sağlar, okulda aktif bir rol almalarına katkı sunarak okula aidiyetlerini güçlendirir. Öz-düzenleme becerilerine katkı sağlayarak yeterlilik inançlarını da artırır ve öğrencilerin geleceğe dair hedef belirleyebilmelerini sağlar. Sınıf lideri olarak öğretmen sadece kendi sınıfına odaklanmaz okulun gelişimi için de birçok sorumluluğu üstlenebilir, meslektaşlarına ihtiyaç duydukları konularda yardımcı olur, pozitif eğitim kurumu oluşumu için elinden geleni yapar.

Bütün bunlar pozitif eğitim ortamının oluşumuna katkı sağlayacağından okullarda işbirlikçi yaklaşımların benimsenmesi çok önemlidir. Liderlik ve iletişim becerileri gibi konu özelinde hizmet içi eğitimlerin verilmesi öğretmenlerin liderlik becerilerine katkı sağlacaktır. Okul idarecilerinin öğretmenlerle yaptıkları toplantılarda öğretmenlerin fikirlerine daha fazla yer vermeleri, öğretmenden gelen olumlu olumsuz geri bildirimlere açık olmaları öğretmenlerin pozitif öğretmen özelliklerinin gelişimi için etkili olabilir. Ayrıca öğretmenlerin birbirleriyle fikir paylaşımı yapabilecekleri grup çalışması için okul içi saatlerinin ayarlanması, karşılıklı olarak duygusal destek almalarına ve akran süpervizyonu yapmalarını sağlayarak pozitif okul kültürü oluşumuna katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü değişkeni olan özsaygı da pozitif öğretmen özelliklerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Özsaygısı yüksek öğretmenler, kendini objektif olarak değerlendirebilen, kendini kabulü yüksek, mutlu, hayattan keyif alabilen, bağışıklık sistemi iyi bireylerdir. Bu sebeple potansiyellerini de performansa daha kolay geçirerek mesleklerine yönelik başarı ve verimleri de artar. Gününün büyük bir kısmını okulda öğretmenleriyle birlikte geçiren öğrenciler için temasta oldukları öğretmenlerin iyi oluş hallerinin yüksek olması öğrencilerin de ruh sağlıkları ve akademik başarıları için önemlidir.

Bu sebeple öğretmenlerin özsaygılarının artmaları için okul kurumu içinde içten, samimi, güven verici ve empatik bir iletişimin oluşumu için çalışmalara sık sık yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanlığı birimi tarafından ya da dışarıdan alanında uzman kişilerce sağlanacak psikodrama, yaratıcı drama, psikoeğitim çalışmaları faydalı olacaktır. Öğretmenin beklentilerini ve ihtiyaçlarını rahatlıkla dile getirebileceği açık iletişimin sağlanması önemlidir. Devlet okullarında iş garantisini yaşayan öğretmenlerin yanında özel okullardaki öğretmenlerin

yaşadıkları işi kaybetme korkusunun önüne geçme adına gerekli yasal düzenlemelerin de gözden geçirilmesi öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini artırarak özsaygılarının yükselmesine olanak sağlayacağı ve böylece pozitif eğitimin aktörü olan pozitif öğretmen özelliklerinin gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleği eğitimi verilirken aday öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarının dikkate alınması, eğitim müfredatında pozitif eğitime daha çok yer verilmesi ve pozitif öğretmen geliştirme programlarının hazırlanması önerilmektedir. Bu çalışmanın bulguları okullarda eğitsel rehberlik çalışmalarında öğretmen-öğrenci ilişkisini pozitif hale getirmek için çalışmalar yapılarak öğrenci başarısını ve mutluluğunu artıracak müdahalelerin gerçekleşmesine yardımcı olabilir. Kariyer danışmanlığı çalışmalarında öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen adaylar için çalışmanın bulguları karar verme aşamasında rehber niteliğinde olacaktır.

6.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, pozitif öğretmen yordayıcılarının, öğretmen yetkinliği, sınıf liderliği ve özsaygı değişkenleriyle ele alınması açısından literatüre katkı sağlamaktadır. Bu değişkenlerin literatürde bir arada ele alındığı bir araştırmaya denk gelinmemiştir. Yeni yapılacak çalışmalar için bu çalışmanın sonuçlarının yararlı olacağı ve yapılacak çalışmaların alanyazına önemli katkısı olacağı öngörülmektedir. Pozitif öğretmen geliştirme programları hazırlanırken araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulabilir, bu çalışmanın değişkenleri özelinde boyutlar oluşturabilir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilindeki öğretmenler oluşturmaktadır. Yeni araştırmalar için çalışma grubu daha geniş tutulabilir, farklı bölgelerdeki öğretmenlik görevini sürdüren öğretmenlerin araştırmaya dahil olması sağlanabilir. Bu çalışma farklı eğitim kademeleri (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite) özelinde ayrılarak yapılarak çıkan sonuçlar doğrultusunda kademe özelinde müdahale çalışmaları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

Abdo, Huda A. 2001. Teacher incentives in the Middle East and North Africa region: the shortcomings. **Mediterranean Journal of Educational Studies,** c. 61: 107-122.

Açıkgöz, Kamile. 1996. **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** İzmir: Konyılmaz Matbaası.

Addison, Rosemary, Mark Brundrett. 2008. Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. **Education**, s. 3, c. 36: 79-94.

Ağaoğlu, Esmahan. 2012. Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. **Sınıf Yönetimi.** ed. Zeki Kaya. Ankara: Pegem Akademi: 1-42.

Aidla, Anne, Maija Vadi. 2010. Personality traits attributed to Estonian school teachers. **Review of International Comparative Management,** s. 114: 591-602.

Akkoyun, Füsun, Hakan Ö. Ersever. 1989. İdeal benliğin değerlendirilmesi. **Ankara Unıversity Journal of Faculty of Educational Sciences,** c. 22, s. 2: 675-686.

Aksoy, Naciye. 2005. Sınıf İçi Kurallar. **Sınıf Yönetimi.** ed. Emin Karip. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 15-37.

Akyol, Aysel Köksal, Durmuş Aslan. 2006. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c. 15, s. 2: 51-60.

Albayrak, Fatma Tuğba. 2015. İlkokul öğretmenlerinin mesleki dğeerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Al-Khairi, Muhammad. 2015. Qualities of an Ideal English Language Teacher: A Gender-Based Investigation in a Saudi Context. **Journal of Education and Practice**, c. 6, v. 15: 88-98.

Allgood, Timothy R. 2003. **The good teacher: Listening to the voices of high school students.** The University of North Carolina at Greensboro.

Allık, Jüri, Robert McCrae. 2002. A **five-factor theory perspective.** The Five-Factor Model of Personality across Cultures pp. 303-322. Springer, Boston, MA

American Library Association. [05.01.2022]. Children's authors and illustrators. http://www.ala.org/gwstemplate.cfm?section=greatwebsites&template=/cfapps/gws

Annenberg Learner. [05.01.2022]. Journey north. http://www.learner.org/jnorth/

APA. 1994. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, DC.

Arı, Ramazan, M. Engin Deniz. 2008. **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Maya Akademi

Arıcak, Osman Tolga, V. Onur. 1997. Sınıf Öğretmeni Adayı Üniversite Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki Farkın İncelenmesi. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1997, Eskişehir.

Arıcak, Osman Tolga. 1999. Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi. Doktora Tezi. MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arık, İ. Alev. 1996. **Motivasyon ve Heyecana Giriş.** İstanbul: Çantay Yayınevi.

Arlander, Annatte. 2010. **Characteristics of visual and performing arts**. Routledge.

Asrar-ul-Haq, Muhammad, Sadia Anwar, Misbah Hassan. 2017. Impact of emotional intelligence on teacher′ s performance in higher education institutions of Pakistan. **Future Business Journal**, c. 32: 87-97.

Atak, Hasan. 2011. The relationships between adolescent subjective wellbeing, self-esteem and optimism. **Electronic Journal of Social Sciences,** c. 10, s. 37: 170-181.

Atıcı, Meral. 2001. Öğretmen yetkinliği. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** c. 26: 195-209.

_____. 2001b. Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** c. 7: 483-499.

Atıcı, Meral, Neşe Cabaroğlu. 2013. Davranış yönetiminde yetkinlik algısı ölçeği. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** c. 22, s. 2: 223-228.

Atkinson, E. Stephanie. 2000. An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. **Educational Psychology**, c. 201: 45-57.

Ayas, Alipaşa. 2009. Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** c. 10, s.3: 1-11.

Aydan, İnci, Ali Eryılmaz. 2020. Öğrencilere göre pozitif öğretmen özelliklerinin öğrenci motivasyonu ve katılımı açısından incelenmesi. **The Journal of International Education Science**, c. 25, s. 7: 178-188.

Aydın, Ayhan. 2014. **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bacanlı, Hasan. 1997. **Sosyal İlişkilerde Benlik: Kendini Ayarlama Psikolojisi.** Ankara: MEB Eğitim Dizisi: 14.

_____.2004. **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Nobel Yayınları.

Badcock, Christopher R. 2011. **The imprinted brain: How genes set the balance between autism and psychosis**. Jessica Kingsley Publishers.

Baloğlu, Nuri, Engin Karadağ. 2008. Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** c. 56: 571-606.

Bandura, Albert, William H. Freeman, Richard Lightsey. 1999. Self-efficacy: The exercise of control. **Journal of Cognitive Psychotherapy**, c. 13, s. 2.

Bandura, Albert. 1977. **Social learning theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

_____. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist,** c. 28, s. 2: 117-148.

_____. 1997. **Self-Efficacy: The Exercise of Control.** New York: W. H. Freeman and Company.

Başaran, Ahmet Murat. 2018. 18-20 yaş arası üniversite öğrencilerinde sigara kullanımı ile özsaygı arasında ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baumeister, Roy F, Ellen Bratslavsky, Catrin Finkenauer, Kathleen D. Vohs. 2001. Bad is stronger than good. **Review of General Psychology**, c. 5: 323-370.

Beycioğlu, Kadir. 2009. İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği). Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Biasutti, Michele. 2011. **Flow and optimal experience**. Encyclopedia of Creativity Second Edition.

_____. 2017. **Flow and optimal experience.** Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology.

Black, Aaron E., Edward L Deci. 2000. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. **Science Education**, c. 846: 740–756.

Blecker, Lisa. 2006. **Good in me from A–Z by Dottie.** Shoreham, VT: Discover Writing.

Blickle, Gerhard. 1997. Argumentativeness and the facets of the big five. **Psychological Reports**, c. 81: 1379-1385.

Blum, Robert William, Clea McNeely, Peggy Mann Rinehart. 2002. **Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health.** Division of General Pediatrics & Adolescent Health, Minneapolis, MN: University of Minnesota.

Bolden, Richard, Jonathan Gosling, Antonio Marturano, P. Dennison. 2003. A review of leadership theory and competency frameworks. **University of Exeter, Centre for Leadership Studies:** 1-44.

Bono, Joyce, Terry Boles, Timothy Judge, Kristy Lauver. 2002. The role of personality in task and relationship conflict. **Journal of Personality,** c. 703: 311-344.

Borich, Gary D. 2014. **Effective teaching methods: Research-based practice.** USA: Merill Prentice Hall.

Boyles, Trish. 2012. 21st century knowledge, skills, and abilities and entrepreneurial competencies: A model for undergraduate entrepreneurship education. **Journal of Entrepreneurship Education**, c. 15: 41.

Bozkurt, Tülay. 2014. New horizons in education: Positive education and emerging leadership roles of counselors. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, c. 140: 452-461.

Brown, Jonathan. 2014. **The Self.** New York: Psychology Press.

Bryant, Linda R. 2007. **The Relationship Between Urban Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Adequate Yearly Progress**. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Burger, Jerry M. 2014, **Kişilik,** translates by Inan Deniz, Erguvan Sarıoğlu, Kaktüs Yayınları, Istanbul.

Cary, Richard. 2012. **Critical art pedagogy: Foundations for postmodern art education**. Routledge.

Center for Positive Psychology 2007. Overview. http://www.ppc.sas.upenn.edu/ [17.12.2021]

Cevher, Fatma Nilgün, Mustafa Buluş. 2007. Benlik kavramı ve benlik saygısı: önemi ve geliştirilmesi. **Akademik Dizayn Dergisi,** c. 2, s. 1: 52-64.

Chavez, Monika. 2000. Teacher and student gender and peer group gender composition in German foreign language classroom discourse: An exploratory study. **Journal of Pragmatics**, c. 32, s. 7: 1019-1058.

Chudgar, Amita, Vyajayanthi Sankar. 2008. The relationship between teacher gender and student achievement: Evidence from five Indian states. **Compare**, c. 38, s. 5: 627-642.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [05.01.2022]. What is SEL? Retrieved from http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/

Collins, Lynn H, Joan Chrisler, Kathryn Quina. (1998). **Career strategies for women in academia**. Arming Athena. Sage.

Coopersmith, Stanley. 1967. **The Antecedents of Self-Esteem**. San-Francisco: Freeman.

Corey, Gerald. 1982. **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.** California: Brooks/Cole Publishing.

Côté, Stephane, Debbie S. Moskowitz. 1998. On the dynamic covariation between interpersonal behavior and affect: prediction from neuroticism, extraversion, and agreeableness. **Journal of Personality and Social Psychology**, c. 75, s. 4: 1032-1046.

Cowan, Emory. 2000. **Psychological wellness: Some hopes for the future**. Washington, DC: Child Welfare League of America Press.

Csikszentmihalyi Mihaly. 1990. **Flow: The Psychology of Optimal Experience.** New York: HarperPerennial.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 2014. **Flow and the foundations of positive psychology**. Springer, Dordrecht.

Cüceloğlu, Doğan. 1992. **İnsan ve Davranışı.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çuhadaroğlu, Füsun. 1986. Ergenlerde benlik saygısı. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dağ, İsmail, Türker Göktürk. 2014. Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. **International Journal of Social Science,** s. 27: 171-184.

Davis, William S, Freddie Bowles. 2018. Empowerment and intrinsic motivation: A self-determination theory approach to language teaching. **CSCTFL Report,** c. 15: 1-19.

Day, Christopher, Qing Gu, Pam Sammons. 2016. The impact of leadership on student outcomes: how successful leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. **Educational Administration Quarterly**, c. 52, s. 2: 221-258.

Deci, Edward L, John Nezlek, Louise Sheinman. 1981. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. **Journal of Personality and Social Psychology,** c. 401: 1–10.

Deci, Edward L, Richard Koestner, Richard M. Ryan. 2001. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. **Review of Educational Research**, c. 711: 1–27.

Deci, Edward L, Richard M. Ryan. 2000. The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the Self-Determination of behavior. **Psychological Inquiry**, c. 114: 227– 268.

_____. 2002. **The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets**. In J. Aronson ed., Improving Academic Achievement: Contributions of Social Psychology.

_____. 2008. .Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, c. 493: 262.

_____. 2012. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. In Ryan R. M. Ed., The **Oxford Handbook of Human Motivation** pp. 85-107. Oxford University Press.

Delle Fave, Antonella, Martia Bassi, Fausto Massimini. 2002. Quality of experience and daily social context of Italian adolescents. In Comunian, A. L. and Gielen, U. P. eds. **It's All About Relationships**, pp 159–172. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Demir, Tülin. 2015. Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerine etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Yeşim. 2013. Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, Hasan. 2012. Sınıf Yönetimin Temelleri. **Etkili Sınıf Yönetimi**. ed. Hüseyin Kıran. Ankara: Anı Yayıncılık: 1-33.

Dickerson, Sally S, Margaret E. Kemeny. 2004. Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. **Psychological Bulletin**, c. 130: 1–38.

Digman, John M. 1997. Higher-order factors of the big five. **Journal of Personality and Social Psychology**, c. 736: 1246-1256.

Discovery Channel. [05.01.2022]. Human body learning experience puzzles. Retrieved from http://dsc.discovery.com/tv/human-body/human-body.html

Doğan, Tayfun (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini sevme/özyeterlik ölçeği'nin türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. **Eğitim ve Bilim,** c. 36, s. 162.

Doherty, Jim. 1980. An Exploratory Investigation into the Relationship Between Self-Esteem and Teaching Performance in a Group of Student Teachers. **Educational Review,** c. 321: 21-35.

Dörnyei, Zoltan. 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. **Language Learning**, c. 531: 3-31.

Durlak, Joseph A, Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor, Kriston B. Schellinger. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. **Child Development,** c. 821: 405–432.

Eker, Cevat. 2014. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** c. 7, s. 1: 162-178.

Elias, Maurice J. 2004. **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Emerson, Ralph Waldo. 2003. **The conduct of life**. Harvard University Press.

Emre, Oğuz, Ayşegül Ulutaş, Ramazan İnci, Burcu Coşanay, Mine Ayanoğlu, Cihangir Kaçmaz, Mehmet Akif Kay. 2020. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlikleri, Öz Yeterlik Kaynakları ve Pozitif Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki. **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** c. 18, s. 1: 205-218.

Erdem, Ali Rıza. 2012. Sınıf Disiplini ve Kuralları. **Sınıf Yönetimi.** ed. Ruhi Sarpkaya. Ankara: Anı Yayıncılık: 81-116.

Eren, Erol. 2000. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi.** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Erikson, Erik. 1956. The problem of ego identity. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, c. 41: 56-121.

_____. 1993. **Childhood and society.** New York: W. W. Norton.

Erim, Banu. 2001. Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkaya, Odiléa Rocha. 2012. Factors that motivate Turkish EFL teachers. **International Journal of Research Studies in Language Learning**, c. 1: 1-13.

Erken, Veysi. 2002. **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Berikan Yayıncılık.

Erol, Aysun. 2012. Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Sınıf Şube Rehber Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eryılmaz, Ali ve Hafız Bek. 2017. "Pozitif Öğretmen Ölçeği" Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 264: 1297-1306.

Eryılmaz, Ali. 2014. Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. **Educational sciences: Theory and practice,** c. 146: 2049-2062.

_____. 2017. Initial development and Validation of the positive teacher scale. **Journal of Positive School Psychology**, c. 11: 10-21.

Evertson, CM, CS Weinstein. 2013. **Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues**. New York, NY: Routledge.

Eysenck, Hans J. 1992. Four ways five factors are not basic. **Personality and Individual Differences,** c. 136: 667-673.

Folkman, Susan, Richard S. Lazarus. 1988. Coping as a mediator of emotion. **Journal of Personality and Social Psychology**, c. 54: 466–475.

Furlong, Michael J, Rich Gilman, Eugene Scott Huebner. 2014. **Handbook of positive psychology in schools**. New York, NY: Routledge.

Gable, Shelly L, Jonathan Haidt. 2005. What and why is positive psychology?. **Review of general psychology**, c. 92: 103-110.

Gabryś-Barker, Danuta, Dagmara Gałajda. 2016. **Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching**. New York: Springer.

Gao, Minghu, Qinghua Liu. 2013. Personality traits of effective teachers represented in the narratives of American and Chinese preservice teachers: A cross-cultural comparison. International **Journal of Humanities and Social Science**, c. 32: 84-95.

Gardner, Howard. 2011. **Truth, beauty, and goodness reframed**. New York: Basic Books.

Geçer, Aynur, Deniz Deryakulu. 2004. Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** s. 40: 518-543.

Geçtan, Engin. 2005. **Psikanaliz ve Sonrası.** İstanbul: Metis Yayınları.

Giderler, Ceren. 2005. Yöneticilerin kişilik tarzları ile liderlik davranışları arasındaki ilişki ve Eczacıbaşu Topluluğu'na uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gilovich, Thomas, Robert Vallone, Amos Tversky. 1985. The hot hand in basketball: On the misperception of random sequences. **Cognitive Psychology**, c. 17: 295–314.

Glass, Richard, Janet Prichard, Andrew Lafortune, Nicole Schwab. 2013. The Influence of Personality and Facebook Use on Student Academic Performance. **Issues in Information Systems**, c. 142: 119-126.

Glasser, William. 1969. **Schools without failure.** New York: Harper and Row.

Goleman, Daniel. 2005. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books.

Gómez-Rey, Pilar, Elena Barbera, Francisco Fernández-Navarro (2017). Student Voices on the Roles of Instructors in Asynchronous Learning Environments in the 21st Century. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, c. 182: 234-251.

Gonczi, Andrew. 1994. Competency based assessment in the professions in Australia. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, c. 1, s. 1: 27-44.

Gottfredson, Denise C, Gary Gottfredson, Louis G. Hybl. 1993. Managing adolescent behavior: A multi-year, multi-school study. Am**erican Educational Research Journal,** c. 30: 179-215.

Gottlieb, Paula. 2009. **The virtue of Aristotle's ethics.** Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Göncz, Anna, Lajos Göncz, Jasmina Pekić. 2014. The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality. **Acta Polytechnica Hungarica**, c. 113: 65-86.

Graham, Lorraine, Jeanette Berman, Anne Bellert. 2015. **Sustainable learning**. Cambridge University Press.

Greene, AL, Elizabeth Reed. 1992. Social Context Differences in the Relation Between Self-Esteem and Self-Concept During Late Adolescence. **Journal of Adolescent Research,** c. 7: 266-282.

Gülbahar, Bahadır. 2017. Investigation of perceptions regarding teacher leadership among secondary school teachers in Turkey. **Journal of Education and Training Studies,** c.5, s. 2: 111.

Güvenç, Erol. 2012. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve denetim odakları. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,** c. 33: 64-80.

Hamilton, K. 2011. Midnight rider virtual museums. Retrieved from http://kidhistory.com/

Harris, Alma. 2005. Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. **Leadership and Policy in Schools,** c. 4: 201-219.

Hartnett, Mary Joan. 1995. The Relationship between Principal and Teacher Efficacy in Middle Level Schools in Missouri. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska.

Hattie, John. 2009. **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement.** New York, NY: Routledge.

Hawkins, J. David, Richard F. Catalano. 2005. Doing prevention science: A response to Dennis M. Gorman and a brief history of the quasi -experimental study nested within the Seattle Social Development Project. **Journal of Experimental Criminology**, c. 1: 70–86.

Heller, Daniel, David Watson, Remus Ilies. 2004. The Role of Person Versus Situation in Life Satisfaction: A Critical Examination. **Psychological Bulletin**, c. 1304: 574-600.

Horney, Karen. 1950. **Neurosis and Human Growth.** New York: W. W. Norton.

Hughes, Marcia, James Bradford Terrell. 2011. **Emotional intelligence in action: Training and coaching activities for leaders, managers, and teams**. John Wiley & Sons.

Huppert, Felicia A. 2014. **Interventions and policies to enhance well-being**. New York: Wiley.

Islahi, Fatima, Nakheet Nasreen. 2013. Who Make Effective Teachers, Men or Women? An Indian Perspective. **Universal Journal of Educational Research**, c. 1, s. 4: 285-293.

Ismail, Sti Noor, Yahya Don, Fauzi Husin, Rozalina Khalid. 2018. Instructional Leadership and Teachers' Functional Competency across the 21st Century Learning. **International Journal of Instruction**, c. 113: 135-152.

James, William. 1950. **The Principles of Psychology.** Reprint Edition, Dover Publications.

Jerome, Nyameh. 2013.Application of the Maslow's hierarchy of need theory, impacts and implications on organizational culture, human resource and employees' performance. **International Journal of Business and Management Invention,** c.23: 39-45.

Jesus, Saul Neves de, Willy Lens. 2005. An integrated model for the study of teacher motivation. **Applied Psychology: An International Review,** c. 54: 119–134.

Josephs, Robertson A., Jennifer K. Bosson. Christopher G. 2003. Self-esteem maintenance processes: Why low self-esteem may be resistant to change. **Personality and Social Psychology Bulletin**, c. 29: 920–933.

Josephson Institute Center for Youth Ethics [05.01.2022]. Character counts. Los Angeles, charactercounts.org/.

Karabağ Köse, Esra. 2018. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Milli Eğitim,** c. 47, s. 220: 5-18.

Karasar, Niyazi. 2013. **Bilimsel araştırma yöntemi.** Ankara: Nobel Yayınları.

Kayabaş, Yücel. 2008. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,** s. 2: 9-32.

Keeley, Jared, Dale Smith, William Buskist. 2006. The Teacher Behaviors Checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. **Teaching of Psychology,** c. 332: 84-91, 2006.

Kıcıman, Ali Haydar, Fatma Gizem Karaoğlan Yılmaz, Gülay Karakaş, Rümeysa Erdoğan. 2021. Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Pozitif Öğretmen ve Teknostres Düzeylerinin İncelenmesi. 14. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Ekim 2021, Rize.

Kılıç, Selim. 2012. Örnekleme yöntemleri. **Journal of Mood Disorders,** c. 1, s. 3: 44-6.

Kiefer, Christie. 1988. **The mantle of maturity: A history of ideas about character development**. New York: New York State University Press.

Kincher, Jonni. 1995. **Psychology for kids: 40 fun tests that help you understand.** Free Spirit Pub.

King, Laura A. 2001. The health benefits of writing about life goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, c. 27: 798–807.

Klassen, Robert M, Nancy Perry, Anne Frenzel. 2012. Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. **Journal of Educational Psychology**, c. 104, s. 1: 150.

Kohn, Alfie. 2005. **Unconditional parenting: Moving from rewards and punishments to love and reason**. New York: Atria Books.

Korkut, Kübra. 2009. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kun, Ágota, Peter Balogh, Katalin Gerakne Krasz. 2017. Development of the work-related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. **Periodica Polytechnica Social and Management Sciences**, c. 251: 56-63.

Kunes-Connell, Mary Victoria. 1991. Towards an Occupational Self-Esteem Model for Psychiatric Nurses. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Nebreska.

Kuzgun, Yıldız. 2000. **Meslek Danışmanlığı.** Ankara: Doğuş Matbaacılık.

Küçükkaragöz, Hadiye, Yasin Akay, Tuncay Canbolat. 2013. Rotter İç-Dış kontrol odağı ölçeğinin öğretmen adaylarında geçerlik ve güvenirlik çalışması. **Akademik Bakış Dergisi,** s. 35: 1-12.

La Guardia, Jennifer G, Richard M. Ryan. 2007. Why identities fluctuate: Variability in traits as a function of situational variations in autonomy support. **Journal of Personality,** c. 756: 1205–1228.

Lacey, Candace H, Amany Saleh, Reita Gorman. 1998. Teaching Nine to Five: A Study of the Teaching Styles of Male and Female Professors. Paper presented at the Annual Women in Education Conference, Lincoln, Nebraska, October 11-12, 1998.

Lammers, William J, John J. Murphy. 2002. A profile of teaching techniques used in the university classroom: A descriptive profile of a US public university. **Active learning in higher education**, c. 3, s. 1: 54-67.

Learning First Alliance, 2001. **Every child learning: Safe and supportive schools.** Washington, DC: LFA.

Ledbury, Robert, Ian White, Steve Darn. 2004. The Importance of eye contact in the classroom. **The Internet TESL Journal**, c. 108: 1-2.

Lee, Cherry L. 1992. The Relationship between Oklahoma Home Economics Teachers' Self-Esteem and Their Classroom Interaction. Unpublished Doctororal Dissertation, Oklahoma State University.

Lensen-Botter, Jannie. 2016. Can teachers influence the self-image of their students? Effects of an intervention on students: video-coaching with classroom-events in Teacher Education. http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/387-397.pdf

Leroy, Nadia, Pascal Bressoux, Philippe Sarrazin, David Trouillou. 2007. Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. **European journal of psychology of education**, c. 22, s. 4: 529-545.

Levitin, Daniel J. 2006. **This is your brain on music: The science of a human obsession**. New York: Dutton Adult.

Lew WJF. 1997. Teaching and Teacher's personality, http:sunzi.Lib.Hku/hko/view /33/330000/pdf.

Lewis, Timothy J., Linda Garrison-Harrel. 1999. Effective behavior support: Designing setting-specific interventions. **Effective School Practices,** c. 4, s. 17: 38-46.

Lieberman, Ann, E.R Saxl, M.B. Miles. 1988. Teacher leadership: Ideology and practice. **Building a Professional culture in schools.** ed. Ann Lieberman. New York: Teachers Colloge Press.

Lopez, Shane J, Jennifer Teramoto Pedrotti, Charles Richard Snyder. 2018. **Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths**. Sage publications.

Lopez, Shane J. 2009. **Encyclopedia of positive psychology. New** York: Wiley/Blackwell.

Lyubomirsky, Sonja. 2008. **The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want**. New York: Penguin Press.

Maddux, James E. 2002. Stopping the "madness.". Handbook of positive psychology, c. 1: 3-9.

Maher, Francis A. 1987. Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of "liberation" and "gender" models for teaching and learning. Journal of education, 169(3), 91-100.

Makri-Botsari, E. 2001. Causal links between academic intrinsic motivation, self-esteem, and unconditional acceptance by teachers in high school students. **International perspectives on individual differences**, ed. R. J. Riding, Stephen Rayner, Westport, CT: Ablex

Marinoff, Lou 2007. **The middle way: Finding happiness in a world of extremes**. New York: Sterling.

Markus, Hazel, Elissa Wurf. 1987. The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. **Annual Review of Psychology,** c. 38: 299-337.

Maslow, Abraham, KJ Lewis. 1987. **Maslow's hierarchy of needs.** Salenger Incorporated.

Maslow, Abraham, Robert Frager, James Fadiman. 1987. **Motivation and personality.** New York: HarperCollins.

McCauley, Cindy, Michael Wakefield. 2006. Talent management in the 21st century: Help your company find, develop, and keep its strongest workers. **The Journal for Quality and Participation**, c. 294: 4.

McCrae, Robert R, Oliver P. John. 1992. An introduction to the five-factor model and its applications. **Journal of Personality,** 175-215.

McCrae, Robert R. 1996. Social consequences of experiential openness. **Psychological Bulletin**, c. 1203: 323-337.

McDowell, Earl E. 1993. An Exploratory Study of GTA's Attitudes toward Aspects of Teaching and Teaching Style.

McLaughlin, Mibrey Wallin, Scott Pfeifer, Deborah Swanson, Sylvia Yee. 1986. Why Teachers Won't Teach. **Phi Delta Kappan**, c. 15: 420-425.

McLeod, Saul. 2007. Maslow's hierarchy of needs. **Simply psychology,** 11-18.

McNamara, Sylvia, Gill Moreton. 1995. **Changing Behaviour: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms.** London: David Fulton Publishers.

MEB. 1999. **Komisyon Çalışması.** Öğretmen Yetkinlikleri. Ankara.

_____. 2017. **General Competencies For Teaching Profession**, Directorate General for Teacher Training and Development. Ankara: Directorate General for Teacher Training and Development.

MEGSB. 1988. XII. Milli Eğitim Şurası.

Memurlar.net. [05.01.2022]. Öğrencilerin Mutluluğu 'Pozitif Öğretmen'de. https://www.memurlar.net/album/17530/

Menyhárt, Adrienn. 2008. Teachers or lecturers? The motivational profile of university teachers of English. **WoPalP,** c. 2: 119-137.

Mercer, Sarah, Pia Oberdorfer, Mehvish Saleem. 2016. **Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching**. Springer, Cham.

Milner, H. Richard, Anita Woolfolk Hoy. 2003. A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. **Teaching and Teacher Education,** c. 19, s. 2: 263-276.

Moghtadaie, Leila, Maryam Taji. 2018. Explaining the Requirements for Teacher's Development Based on Professional Competencies Approach. **Educational Research and Reviews**, c. 1314: 564-569.

Mohamad, Mahuzaf, Juraifa Jais. 2016. Emotional intelligence and job performance: A study among Malaysian teachers. **Procedia Economics and Finance**, 35: 674-682.

Murphy, Joseph. 2005. **Connecting teacher leadership and school improvement**. London.

Nasoohi, M. 2009. **Investigating the relationship between happiness and Institutional factors among high school students in Mobarakeh County**. Master's Thesis, Education Psychology, Isfahan University

National Clearinghouse for Service Learning. [05.12.2022]. What is service learning? http://www.servicelearning.org/what-is-service-learning.

Naumescu, Adrienne Kozan. 2008. Science Teacher Competencies in a Knowledged Based Society. **Acta Didactica Napocensia**, c. 11: 25-31.

Nelson-Jones, Richard. 2012. **Danışma Psikolojisi Kuramları.** Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Niemiec, Christopher P, Richard M. Ryan. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. **Theory and Research in Education,** c. 72: 133–144.

Norrish, Jacolyn M, Dianne A Vella-Brodrick. Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here? **Australian Psychologist,** c. 444: 270–278.

O'Shaughnessy, James, Emily Larson. 2014. Work Hard, Be Nice.. http://www.positivepsychologynews.com/news/james-oshaugh-nessy-and-emily-larson/2014121030526.

O'Grady, Patty 2013. **Positive psychology in the elementary school classroom.** WW Norton & Company.

Ololube, Nwachukwu Prince. 2006. Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. **Essays in Education,** c. 18, s. 1: 9.

Osterman, Karen. 2000. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, c. 703: 323–367.

Özbağır, Tuğba 2019. Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığın duygusal zekâyla, pozitif öğretmen özellikleriyle ve demografik değişkenlerle ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özenç İra, Gözde, Elif Çelebi Öncü. 2017. Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin yetkinlik algılarının incelenmesi. **Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling,** c. 6, s. 1: 35-49.

Özkahraman, İbrahim. 2012. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Türkçe uyarlaması. Yüksek Lisans Tezi. YÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Paulhus, Delroy L, M. Nadine Bruce, Paul D. Trapnell. 1995. Effects of self-presentation strategies on personality profiles and their structure. **Personality and Social Psychology Bulletin**, c. 212: 100-108.

Payton, John, Roger P. Weissberg, Joseph A Durlak, Allison B Dymnicki, Rebecca D Taylor, Kriston B Schellinger, Molly Pachan. 2008. **The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews**. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Pellicer, Leonard O, Lorin W. Anderson. 1995. **A handbook for teacher leaders**. Thousand Oaks: Sage Publications.

Peterson, Christopher. 2006. **A primer in positive psychology.** New York: Oxford University Press; 2006.

Peterson, Kenneth, Bae Mayes. 1981. Ideal Teacher Behavior Perceptions of Science Students: Success, Gender, Course. **School Science and Mathematics**, c. 81, s. 4: 315-21.

Plutchik, Robert, Henry Kellerman, H. 2013. **Theories of emotion**. Academic Press.

Poston, Bob. 2009. Maslow's hierarchy of needs. **The surgical technologist**, c. 418: 347-353.

Pounder, James S. 2004. The classroom leaderhip styles of Hong Kong university teachers: A case study of teachers in a business school. Doctoral dissertation.

Qodsi, R. 2009. **Extreme Happiness: happy-oriented management, knowledge management, and achieving success**. Hashemi Soodmand

Rahayu, Sri, Nurul Ulfatin, Bambang Budi Wiyono, Ali Imron, A. 2018. The professional competency teachers mediate the influence of teacher innovation and emotional intelligence on school security. **Journal of Social Studies Education Research,** c. 92: 210-227, 2018.

Rashidi, Nasser, Sahar Naderi. 2012. The effect of gender on the patterns of classroom interaction. **Education,** c. 2, s. 3: 30-36.

Rathunde, Kevin, Mihaly Csikszentmihalyi. 2005a. Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. **American Journal of Education**, c. 111: 341.

Rathunde, Kevin, Mihaly Csikszentmihalyi. 2005b. The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. **Elementary School Journal,** c. 106: 59.

Remedios, Richard, Ros McClellan. 2009, May 8. Goal theory and self-determination theory: Theory and current debates. **British Psychological Society Science Quarterly**, c. 25: 226-51.

Reddin, William J. 1970. **Managerial Effectiveness.** New York: McGraw-Hill.

_____. 1971. **Effective Management by Objectives: The 3-D Method of MBO.** New York: McGraw-Hill.

Rhodes, Christopher, Alan Nevill, Jo Alan. 2004. Valuing and supporting teachers: a survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local authority, **Research in Education**, c. 71: 67–80.

Rogers, Carl. 1951. **Client-Centered Therapy.** Houghton Mifflin.

_____. 1961. **On becoming a person: Therapist's view of psychotherapy**. London: Constable and Robinson.

_____. 1969. **Freedom to Learn.** Columbus, OH: Charles E. Merrill.

_____. 1980. **A Way of Being.** Boston: Houghton Mifflin Company.

Rosenberg, Morris. 1990. **The Self-Concept: Social Product and Social Force.** New Brunswick: Transaction Publishers.

Rotter, Jullian B. 1966. Generalized expectancies for internal vs. external control ofreinforcement. **Psychological Monographs,** c. 80, s. 1: 1-28.

Rubenstein, G. 2011. CARE for kids: Enhancing academic, social, emotional and ethical learning in Jefferson County Public Schools. http://www.edutopia.org/stw-louisville-sel-care-for-kids-replication

Ryan, Richard M, Edward L. Deci. 2020. Intrinsic and extrinsic motivation from a selfdetermination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology,** c. 61: 101860.

Ryan, Richard M, La Guardia, Jennifer G. 1999. Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school. In T. Urdan Ed. **Advances in Motivation and Achievement**. pp. 45-85. Greenwich: JAI Press.

Salzberg, Sharon. 2002. **Lovingkindness: The revolutionary art of happiness**. Boston, MA: Shambhala.

Sanchez, Manuel Martin, Roberto Martinez Pecino, Yolanda Troyanor Rodríguez Pilar Melero. 2011. Student perspectives on the university professor role. **Social Behavior and Personality: an international journal,** c. 394: 491-496.

Sarybayeva, Aliya K, Meirambek Berkinbayev, Bakytzhan Kurbanbekov, Dinara Berdi. 2018. The Conceptual Approach to the Development of Creative Competencies of Future Teachers in the System of Higher Pedagogical Education in Kazakhstan. **European Journal of Contemporary Education**, c. 74: 827-844, 2018.

Schmidt, Jennifer A, David J. Shernoff, Milalyi Csikszentmihalyi. 2007. Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence: A multilevel approach. In Ong, A. D. and van Dulmen, M. eds. **The Handbook of**

Methods in Positive Psychology, pp 542–558. Oxford: Oxford University Press.

Schneider, Kirk J., Orah T. Krug. 2015. **Varoluşçu-Hümanistik Terapi.** İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.

Schreiber, Lisa M, Brielle Elise Valle. 2013. Social Constructivist Teaching Strategies in the Small Group Classroom. **Small Group Research**, c. 444: 395–411.

Schultz, Edward W, Judith Wolf. 1973. **Teacher behavior, self-concept and the helping process.** Psychology in the Schools.

Schumann, Nasha Mae. 1991. Collegial Relationships and Self-Esteem of Beginning Teachers. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Nebraska.

Schwartz, Bary, Kenneth E. Sharpe. 2010. **Practical wisdom.** New York: Riverhead.

Seifert, Kelvin, Rosemary Sutton. 2009. **Educational psychology.** Florida: Orange Grove

Selfhout, Maarten, William Burk, Susan Branje, Jaap Denissen, Marcel van Aken, Wim Meeus. 2010. Emerging late adolescent friendship networks and big five personality traits: a social network approach. **Journal of Personality**, c. 782: 509-538.

Seligman Martin, Mihaly Csikszentmihaly. 2000. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist Journal**, c. 551: 5–14.

Seligman Martin, Randal M. Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich, Mark Linkins. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. **Oxford Review of Education,** 35: 293–311.

Seligman, Martin E. P. 1991. **Learned optimism**. New York: Knopf.

_____ E. P. 2002. **Authentic happiness: Using the new Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment**. London: Nicholas Brealey.

_____. 2007. **The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience**. Houghton Mifflin Harcourt.

_____. 2011. **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.** New York: Simon & Schuster.

_____. 2002. **Positive psychology, positive prevention, and positive therapy**. New York: Oxford University Press.

Seligman, Martin, P. Schulman, RJ. DeRubeis, SD Hollon. 1999. The prevention of depression and anxiety. **Prevention and Treatment,** c. 28: 37.

Selvi, Kıymet. (2010). Teachers' competencies. Cultura. **International Journal of Philosophy of Culture and Axiology**, c. 7, s. 1.

Senemoğlu, Nuray. 2010. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Pegem Akademi.

Sezer, Şenol. 2018. Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** c. 2, s. 33: 534-549.

Shah, Sayyed Rashid. 2017. The significance of teacher leadership in TESOL: A theoretical perspective. **Arab World English Journal,** c. 8, s. 4: 240-258.

Shernoff, David J, Mihalyi Csikszentmihalyi, Barbara Schneider, Elisa Steele-Shernoff. 2003. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. **School Psychology Quarterly** c. 18: 158–176

Shikalepo, Elock Emvula. 2020. The Role of Motivational Theories in Shaping Teacher Motivation and Performance: A Review of Related Literature. **International Journal of Research and Innovation in Social Science**, c. 55: 64-76.

Shumate, Robin Linnae. 2011. **Transfromational versus transactional leadership: which perceived leadership style has the stronger relationship between teacher efficacy and student achievement**. Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University. School of Education.

Singer, Ellen R. 1996. Espoused teaching paradigms of college faculty. **Research in Higher Education**, c. 37, s. 6: 659-679.

Slater, Helen, Neil M Davies, Simon Burgess. 2012. Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. **Oxford Bulletin of Economics and Statistics**, c. 45: 629-645.

Solmuş, Tarık. 2004. İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli. **Türk Psikoloji Bülteni,** c.10, s. 34-35: 196-2005.

Sosic-Vasic, Zrinka, Oliver Keis, Maren Lau, Manfred Spitzer, Judith Streb. 2015. The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive functions. **Frontiers in Psychology,** c. 6: 146.

Sparks, Rozanne, Rishard P. Lipka. 1992. Characteristics of master teachers: Personality factors, self-concept, locus of control, and pupil control ideology. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, c. 53: 303-311.

Starbuck, Gene H. 2003. College teaching styles by gender. Western Social Science Association Annual Meeting, Las Vegas, NV, April.

Statham, Anne, Laurel Richardson, Judith A. Cook. 1991. **Gender and university teaching: A negotiated difference**. SUNY Press.

Steffenhagen, R. A., Jeff D.Burns. 1987. **The Social Dynamics of Self-Esteem: Theory to Therapy.** New York: Praeger Publishers.

Strong, Michael. 2011. **The Highly Qualified Teacher: What Is Teacher Quality and How Do We Measure It?.** New York: Teachers College Press.

Şimşek, Aslı. 2006. Duygusal zekanın, ana-ababa tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tafarodi, Romin W, William Swann. 2001. Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. **Personality and individual Differences**, c. 31, s. 5: 653-673.

Tagg, John. 2003. **The learning paradigm college**. Bolton, MA: Anker.

Tamir, Maya. 2005. Don„t worry, be happy? Neuroticism, trait-consistent affect regulation, and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, c. 893: 449-461.

Taylor, Eugene. 2001. Positive psychology and humanistic psychology: A reply to Seligman. **Journal of Humanistic Psychology**, c. 41: 23–29.

Taylor, Monica, Jennifer Goeke, Emily Klein, Cynthia Onore. 2011. Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. **Teaching and Teacher Education,** c. 27, s. 5: 920-929.

Taylor, Shelly E, Margarey E Kemeny, Geoffrey M Reed, Juelienne E Bower, Tara Gruenwald. 2000. Psychological resources, positive illusions, and health. **American Psychologist,** c. 55: 99–109.

TED. 2009. **Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu,** Türk Eğitim Derneği. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Thomas F, Nelson Laird. 2007. Gender Gaps: Understanding teaching style differences between men and women. http://cpr.iub.edu/uploads/2007AIRGenderGaps.pdf

Tobin, Renee M, William G. Graziano, Eric Vanman, Louis G. Tassinary. 2000. Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. **Journal of Personality and Social Psychology,** c. 794: 656–669.

Toprakçı, Erdal. 2013. **Sınıf Örgütünün Yönetimi Sınıf Rehber Öğretmeninin El Kitabı Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem Akademik.

Van Rooy, David L, Chockalingam Viswesvaran. 2004. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. **Journal of vocational Behavior**, c. 651: 71-95.

Vansteenkiste, Maartern, Richard M. Ryan, Bart Soenens. 2020. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. **Motivation and Emotion**, c. 441: 1–31.

Voss, Roediger, Thorsten Gruber. 2006. The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a means end analysis. Quality Assurance in Education.

Vygotsky, Lev S. 2012. **Thought and language.** MIT press.

Wang, Margaret, Geneva Haertel, Herbert Wallberg. 1997. **What do we know: Widely implemented school improvement programs**. Philadelphia: Temple University Laboratory for Student Success.

Ward, Scott. 1974. Consumer socialization. **Journel of Consumer Research,** c. 1, s. 2: 1-14.

Weissbeg Roger P. 2000. Improving the lives of millions of school children. **American Psychologist,** c. 55: 1360–1373.

White, David. 2009. **Philosophy for kids.** Waco, TX: Prufrock Press.

White, Matthew A, Lea E Waters. A case study of 'The Good School': Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. **Journal of Positive Psychology**, c. 101: 69–76

Whitworth, James E, Barbara Price, Cindy H. Randall. 2002. Factors that affect college of business student opinion of teaching and learning. **Journal of Education for Business**, c. 77, s. 5: 282-289.

Wilkowski, Benjamin M, Michael D. Robinson, Brian P. Meier. 2006. Agreeableness and the prolonged spatial processing of antisocial and prosocial information. **Journal of Research in Personality**, c. 40: 1152-1168.

Wilks, Ray. 1996. Classroom management in primary schools: a rview of the literatüre. **Behaviour Change,** c. 13, s. 1: 20-32.

Wittenbrink, Bernd, Charles M Judd, Bernadette Park. 1997. Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. **Journal of Personality and Social Psychology,** c. 72: 262–274.

Wood, Tracy D. 2009. **Teacher perceptions of gender-based differences among elementary school teachers**. Saint Louis University.

Yazgan İnanç, Banu, Esef Ercüment Yerlikaya. 2014. **Kişilik Kuramları.** Ankara: Pegem Akademik.

Yetim, Azmi, Zekeriya Göktaş. 2004. Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi,** c.12, s. 2: 541-550.

Yıldızlı, Hülya. 2011. İlköğretim matematik öğretmenlerinin genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları (Ankara ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yiğenoğlu, Ece. 2007. **Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, mesleki etkinliklerindeki güdülenmişliklerini sağlayan etmenler**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yörükoğlu, Atalay. 1985. **Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar.** Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Zembylas, Michalinos, Elena Papanastasiou. 2006. Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. **Compare,** c. 362: 229–247.

Zhang, Li-Fang. 2007. Do personality traits make a difference in teaching styles among Chinese high school teachers? **Personality and Individual Differences**, c. 43: 669-679.

Zins, Joseph E. 2004. **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?** New York: Teachers College Press.

EKLER

Ek 1. Gönüllü Katılım Formu ve Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenim,

Aşağıda bilimsel araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmış kendinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Ölçeklerde yer alan maddelerin her birini dikkatlice okuyarak size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi işaretleyiniz. İçtenlikle vereceğiniz cevapların araştırmamıza büyük katkısı olacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz emek için çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez Danışmanı Prof.Dr. Ali ERYILMAZ,

Psk. Dan. Merve ÇINAR

Yıldız Teknik Üniversitesi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı

Araştırma hakkında bilgi edindim, tüm sorularım cevaplandı. Araştırmaya katılmayı ve sonuçlarının bilimsel çalışmalarda kullanılmasını,

Kabul Ediyorum ( ) Kabul Etmiyorum ( )

Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )	**Yaş:** **Medeni Durum:**
Ekonomik Düzey: Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )	**Çocuk Sayısı:**
Fiziksel Engel Durumu: Yok ( ) Var:	**Ruhsal Hastalık:** Yok ( ) Var:
Eğitim Düzeyi: Lisans ( ) Lisans Üstü ( ) Diğer:	**Branş:**
Mesleği Sevme: Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )	**Öğretim Kademesi:** İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )
Çalışılan Kurum Türü: Özel Okul ( ) Devlet Okulu ( )	**Çalışılan İl:**
Kıdem: 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26 ve üstü ( )	

Ek 2. Pozitif Öğretmen Ölçeği Örnek Maddeler

	Aşağıda yer alan özellikler açısından kendinizi değerlendiriniz.	Hiç	Çok Az	Biraz	Çoğunlukla	Çok fazla
1	Dersleri öğrencilerimin anlayabileceği düzeyde anlatırım					
3	Derse karşı öğrencilerimin merakını canlı tutarım					
5	Cana yakın biriyim					
7	Konuşkan biriyim					
9	Konuyu günlük hayattan örneklerle anlatırım					
11	Kendi hayatımdan örnekler vererek ders anlatırım					
13	Öğrencilerimi derse kaldırırım					
15	Derste burayı can kulağı ile dinleyin gibi cümleler kullanırım					
17	Öğrencilerimin hallerini ve hatırlarını sorarım					
19	Öğrencilerimin isimlerini bilirim					
21	Öğrencilerimin gelecekteki yaşantıları için onlara destek olurum					

Ek 3. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Örnek Maddeler

	Aşağıdaki ölçeği kullanarak her bir ifadeyi içtenlikle değerlendiriniz. "1= Kesinlikle katılmıyorum ile 6= Kesinlikle katılıyorum" arasındaki ifadelerden size uygun olanı (x) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her soruyu içtenlikle yanıtlayınız, cevaplanmamış soru bırakmayınız. İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.	Kesinlikle Katılmıyorumm	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrenci her zaman gösterdiği performansından daha iyisini ortaya koyarsa, bu benim biraz daha fazla çaba gösterdiğim içindir.						
3	Öğrencilerin öğrenebilme kapasitesini ailenin içinde bulunduğu koşullar etkiler.						
5	Eğer öğrenciler evde disiplin görmemişlerse okulda da disiplini kabul etmek istemezler.						
7	Birçok öğretmen, toplumdan yeterli desteği göremediği için öğrencilerine yardım etmede yetersiz kalıyor.						
9	Öğrenci ödeviyle ilgili bir zorluk yaşarsa, ödevi onun seviyesine uygun hale getirebilirim.						
11	Öğrenci her zaman aldığından daha iyi bir not alırsa, bu genellikle ona daha iyi bir öğretme yolu bulduğumdandır.						
13	Tüm etkenler göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığı görülür.						
15	İdareden ders müfredatının bir kısmında değişiklik yapma konusunda şahsıma bir talep gelirse, bilgi ve becerimle kolaylıkla bu işin üstesinden geleceğimi düşünüyorum.						
17	Veli toplantıları, velinin eğitim ve disipline verdiği önem hakkında öğretmene fikir vererek, öğretmenin öğrencisine olan beklentisinin düzeyini belirlemede yardımcı olur.						
19	Sınıfımdaki bir öğrenci gürültülü ve rahatsız edici davranışlar sergilerse, onu kolaylıkla kontrol etmeyi sağlayacak teknikleri bilirim.						
21	Öğrencinin evde yaşadığı olumsuzlukların etkileri, iyi bir eğitimle giderilebilir.						
23	Öğretim kabiliyeti yüksek bir öğretmen bile birçok öğrenciye ulaşamayabilir.						

Ek 4. Öğretmen Sınıf Liderlik Ölçeği Örnek Maddeler

	Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözlemleme sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz. Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak;	1	2	3	4	5
1	Öğrencilere saygı gösterirler.					
3	İşlerini severek yaparlar.					
5	Öğrenciler için iyi birer örnektirler.					
7	Öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler.					
9	Okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler.					
11	Velilerle iyi bir iletişim içerisindedirler.					
13	Eleştiriye açıktırlar.					
15	Öğrencileri iyi motive ederler.					
17	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler.					
19	Dersler için yeterince hazırlıklıdırlar.					
21	Yeniliğe ve gelişime açıktırlar.					
23	Toplumsal sorunlara karşı duyarlıdırlar.					

Ek 5. İki Boyutlu Benlik Saygısı: Kendini Sevme ve Özyeterlilik Ölçeği Örnek Maddeler

	Genel olarak kendinizi değerlendiriniz.	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1	Kendimi değersiz görmeye eğilimliyim.	1	2	3	4	5
2	Yaptığım işlerde oldukça yeterliyim.	1	2	3	4	5
5	Kendi değerimden eminim.	1	2	3	4	5
6	Kendimle ilgili düşünmek kimi zaman hoşuma gitmez.	1	2	3	4	5
9	Kendimden gayet memnunum.	1	2	3	4	5
10	Zorluklarla başa çıkmada bazen yetersiz kalırım.	1	2	3	4	5
14	Çok yetenekliyim	1	2	3	4	5
15	Kendime yeterince saygım yoktur.	1	2	3	4	5