

# Türkiye’de Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Duygu Durumları: Sistematik Bir İnceleme

Pelin AKTAŞ USTA<sup>1</sup>, Ali Ekber ŞAHİN<sup>2</sup>

**Öz:** Öğretmen duyguları öğretimi planlama ve sürdürmenin tüm boyutlarını etkilemektedir. Araştırma, temel bir beceri olarak ilk okuma yazmanın en etkili şekilde kazandırılması için öğretmenin duygusal süreçlerini anlamayı amaçlamaktadır. Türkiye’de 1. sınıf öğretmenlerinin duygusal süreçleri; doğrudan araştırılabileceği gibi ilk okuma yazma öğretiminde yaşadığı sorunlar, iş memnuniyeti, öz yeterlilik ve tutum algıları gibi çalışmalardan elde edilebilir. Bu amaçla araştırma, sistematik bir derleme olarak tasarlanmıştır. Ulaşılan bulgular sınıf öğretmenlerinin duygularının ilk okuma yazma öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlilik algılarıyla, aldıkları eğitimlerle, kişilik özellikleriyle, tükenmişlikleriyle ve mesleki deneyimleriyle şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenler ilk okuma yazma öğretimine genel olarak kaygıyla başlamakta ve süreç boyunca heyecan, sevgi, umut, mutluluk, gurur, isteklilik, keyif, sabır, azim gibi olumlu duygular yanında endişe, hayal kırıklığı, pişmanlık, bıkkınlık, kızgınlık, telaş gibi olumsuz duyguları da hissetmektedir. Kadın sınıf öğretmenleri, erkek sınıf öğretmenlerine kıyasla daha fazla olumlu duyguya sahiptir. Öğretmen eğitiminde kişisel ve duygusal gelişimin desteklenmesi ve daha nitelikli bir eğitim verilmesi önerilmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* Öğretmen Duyguları, Okuma Yazma Öğretimi, Birinci Sınıf Öğretmenliği

## Emotional State of First Grade Teachers in Türkiye: A Systematic Review

**Abstract:** Teachers' emotions affect all aspects of planning and implementing teaching. The research aims to understand teachers' emotional processes in order to most effectively impart basic literacy skills. The emotional processes of first-grade teachers in Turkey can be studied directly or through studies on the problems they encounter in teaching literacy, job satisfaction, self-efficacy, and attitude perceptions. To this end, the research was designed as a systematic review. The findings reveal that primary school teachers' emotions are shaped by their attitudes and perceptions of self-efficacy towards early literacy teaching, their education, personality traits, burnout, and professional experience. Teachers generally begin teaching early literacy with anxiety and experience positive emotions such as excitement, love, hope, happiness, pride, willingness, enjoyment, patience, and determination, as well as negative emotions such as worry, disappointment, regret, boredom, anger, and agitation throughout the process. Female class teachers have more positive emotions than male class teachers. It is recommended that personal and emotional development be supported in teacher training and that a more qualified education be provided.

*Keywords:* Teacher Emotions, Literacy Teaching, First Grade Teaching

Geliş Tarihi: 25.07.2025

Kabul Tarihi: 13.10.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, e-posta: [pelinau@hotmail.com](mailto:pelinau@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9450-4650>

<sup>2</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: [alisahin@hacettepe.edu.tr](mailto:alisahin@hacettepe.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3728-9982>

### Atf için/ To cite:

Aktaş Usta, P., & Şahin, A. E. (2026). Türkiye’de birinci sınıf öğretmenlerinin duygu durumları: Sistematik bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 40(1), 1–16. <https://doi.org/10.33308/26674874.2026401988>

*“...Dinleyin çocuklarım! Önümüzde birlikte geçireceğimiz koca bir yıl var. Onu iyi geçirmek için hepimiz iyi olmaya çalışalım. Sizler hepimiz benim çocuklarımsınız. Ben sizi seveceğim çocuklarım... Okulumuzu bir aile ortamı haline getirelim. Ben de sizleri yetiştirerek çocuklarım gibi hepimizle gurur duyayım...”*

Edmondo de Amicis (2001, s.12)

Edmondo de Amicis’in 1886 yılında kaleme alınan Çocuk Kalbi adlı eseri, bir İtalyan çocuğun gözünden hayatı anlatan, günlük biçiminde yazılmış klasik bir çocuk romanıdır. Yukarıdaki alıntı, romanın başında sınıf öğretmeni Mösyö Perboni’nin okulun ilk gününde yaptığı konuşmasından alınmıştır. Mösyö Perboni; kimi zaman sert, kimi zaman şefkatli, kimi zaman da yorgun ve üzgün bir öğretmendir. Arkadaşını alaya alan öğrenciye sert çıkarır, hasta öğrencisi için kaygılanır, bazı olumsuz davranışları görmezden gelmeyi ya da tatlı dille çözmeyi tercih eder. Otuz yıllık bir öğretmen olarak, duyguları tüm öğretmenlerinki kadar gerçektir. Pekâlâ, öğretmen duygusu nedir?

Duygu üzerine Antik Yunan’dan günümüze pek çok tanım yapılmaya çalışılmıştır ancak üzerinde anlaşılan tek bir tanım yoktur (Campeggiani & Konstan, 2024). Duygu; insanların tutumları ve farklı yaşantılara verdikleri direkt tepkiler (Frijda, 1993; Lazarus, 1991), bu tepkilere bedenini yaşadığı değişimler sonucu hissedilenler (Pitcher, 1965) ve bunların genel bir çerçevede ifade edilmesi (Erkol, 2022) olarak tanımlanabilir. Duygusal yaşantı, olduğu çevreyle ilişki içindedir. Akçay ve Çoruk (2012) çalışma hayatının duygulardan bağımsız düşünülemediğini, bilhassa insan unsurunun ön planda olduğu mesleklerde duyguların daha yoğun hissedildiğini anlatır. İnsan unsurunun ön planda olduğu mesleklerden biri de öğretmenliktir.

Farouk (2012) öğretmen duygusunu; öğretmenin sadece kendi iç dünyasındaki hislerin içselleştirilmesiyle sınırlı olmadığını belirterek öğrencilerle, diğer meslektaşlarla ve öğrencilerin aileleriyle olan etkileşimlerin bütünü olarak tanımlar. Argon (2015) ise sınıf öğretmenlerinin duygularını etkileyen unsurların çevreye, kurum ve yöneticilerin özelliklerine, yönetsel süreçlere, akademik etkinliklere ve okuldaki iletişim ortamlarına bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen duyguları eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Hargreaves, 1998; Meyer & Turner, 2002). Fried ve diğerleri (2015) için öğretmen duygusu, sınıftaki öğretim ortamının dinamiklerinden biridir. Öğretmenin olumlu ya da olumsuz duyguları öğrenci duygularını da etkilemekte, öğrenciler öğretmenlerinin duygularına paralel olarak mutlu ya da kötü hissetmektedir (Becker, 2014; Mainhard ve diğerleri, 2018). Öğretim sırasında pozitif duygulara sahip öğretmenler, öğrencilerle daha iyi iletişim kurmaktadır (Güler, 2017). Olumlu duygular hisseden öğretmenler mesleğini şevkle icra etmekte (Sevinç, 2019) ve daha öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelmektedir (Chen, 2019; Saunders, 2013; Trigwell, 2012). Öğretmen duyguları ders planlama ve pedagojik içerik hazırlamada etkili unsurlardan biridir (Zembylas, 2004).

İlk okuma yazma öğretimi sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için gereken maddi ve manevi şartlar yanında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının da gerekli ve faydalı olduğu söz konusu araştırmalara dayanarak söylenebilir. Bu çalışma, Türkiye’de birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki duygularını anlamayı amaçlamaktadır. Türkiye’deki alan yazında, eğitimin temel anahtarı olan ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmen duygularını doğrudan araştıran bir çalışma bulunamamıştır. Bu araştırmayla alanda yapılan çalışmalar birbiriyle ilişkilendirilerek sınıf öğretmeninin olumlu duygularını artıran unsurların belirlenmesi ve geliştirilmesi, olumsuz duyguları yaratan unsurların tespit edilerek bunlara ilişkin planlamalara bir bakış açısı sunulması hedeflenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ne zaman, hangi olumlu ve olumsuz duyguları hissettiğinin belirlenmesi onlara verilecek -meslek öncesi ve esnasındaki- eğitim ve desteklerin niteliğini artıracaktır. Daha donanımlı öğretmenler, öğrencilerinin eğitim ve öğretim süreçlerini daha nitelikli hâle getirebileceklerdir.

## Yöntem

Araştırma yöntemi olarak sistematik inceleme seçilmiştir. Bilimsel araştırmalarda sistematik inceleme, derleme ve değerlendirmeler giderek yaygınlaşmaktadır (Vojir & Rusek, 2019). Sistematik inceleme; var olan çalışmalara erişerek içeriği seçip değerlendiren, verilerin analiz ve sentezini yapan, ulaştığı kanıtları anlamlı ve net sonuçlara ulaşılabilecek şekilde raporlayan bir yöntemdir (Denyer & Tranfield, 2009). Yani sistematik

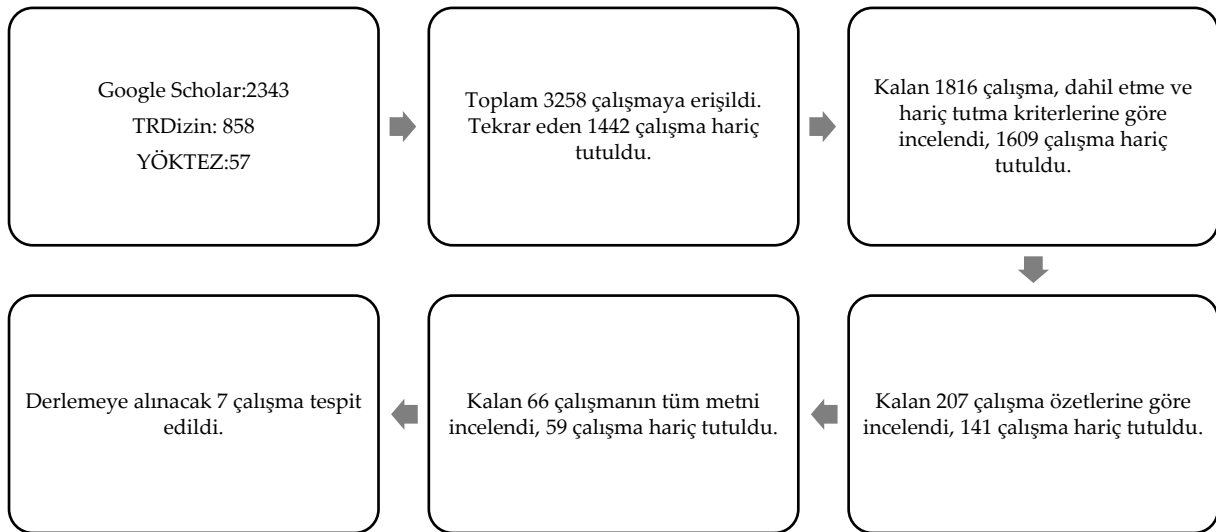
inceleme, söz konusu çalışmaları tanımlama, eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutma ve bulguları anlamlı ve tutarlı bir şekilde sentezleme amaçlarını güder (Gough ve diğerleri, 2012).

Bu araştırma Türkiye’deki birinci sınıf öğretmenleri için geçerli olduğundan Google Scholar, YÖKTEZ ve TRDizin veri tabanlarındaki bilimsel hakemli dergilerde, açık erişimli Türkçe çalışmalar arasında tarama yapılmıştır. “İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin duyguları” arama terimi kullanılmış, sonuçlar için son 20 yıl (2005 – 2025 yılları) filtresi uygulanmıştır. Türkiye’de ses temelli okuma yazma öğretimi modelinin 2005 yılında yürürlüğe konması, bundan sonraki değişikliklerin sadece harflerin öğretim sıralamasının ve bazı harflerin yazılışının değiştirilmesi nedeniyle son 20 yılda yayımlanan çalışmalara erişim hedeflenmiştir. Sistematik incelemenin zenginleştirilmesi için öğretmen duygularına yönelik hazırlanmış ya da Türkçeye uyarlanmış ölçekler de araştırılmıştır. Ölçeklerin içeriği incelendikten sonra bu ölçekleri kullanan çalışmalar da dâhil etme ölçütlerine göre incelenmiştir. Öğretmen duyguları ile ilgili veriler sağlayabileceği düşünülen farklı konularda (İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin memnuniyeti, iş doyumu, tutumu, özyeterlik, tükenmişlik alguları) çalışmalar da incelenmiştir. Ayrıca çalışmaların birbiriyle ilişkilendirilebilmesi için belirtilen ilk ölçüt “Birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalar”, “sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin de katıldığı çalışmalar” olarak güncellenmiş, sınıf öğretmenlerinin duygularıyla ilgili ifadeler de değerlendirilmeye alınmıştır. Tablo 1’de kullanılan anahtar sözcükler ve veri tabanlarında listelenen çalışma sayıları gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Alan Yazın Taraması 2005-2025 (Anahtar Sözcükler, Veri Tabanları ve Ulaşılan Çalışma Sonuçları)

Anahtar sözcükler	Google Scholar	YÖKTEZ	TRDizin
Birinci sınıf öğretmen duyguları	0	4	19
Sınıf öğretmeni + duygu	5	0	159
Öğretmen + duygu	118	8	491
İlk okuma yazma öğretimi	2220	45	189
TOPLAM	2343	57	858

Sistematik analiz olarak tasarlanan bu araştırma PRISMA akış şeması (PRISMA, 2020) temel alınarak yürütülmüştür. PRISMA akış şeması; araştırma başından itibaren tarama sürecini görselleştirerek özetler, sistematik analiz sürecinde alınan kararları, makale sayılarını ve raporlamadaki seçim sürecini şeffaflştırır. “Akış şeması, sistematik bir incelemenin farklı aşamalarındaki bilgi akışını gösterir. Tanımlanan, dahil edilen ve hariç tutulan kayıt sayısını ve hariç tutma nedenlerini gösterir. İnceleme türüne (yeni veya güncellenmiş) ve çalışmaları tanımlamak için kullanılan kaynaklara bağlı olarak farklı şablonlar mevcuttur” (PRISMA, 2020).



**Şekil 1.** Araştırma için uygulanan PRISMA akış şeması

Bulunan araştırmaların çalışmaya dahil edilme ltleri:

- 2005-2025 yılları arasında yayınlanmış olması,
- Eğitim bilimleri alanında olması,
- Türkiye’de yapılmış olması,
- Araştırma makalesi ya da tez olması,
- Katılımcıların birinci sınıf ğretmeni olması (ilk lt)
- Katılımcıların arasında sınıf ğretmenlerinin de olması (son lt)

Bulunan araştırmaların çalışmadan hariç tutulma ltleri:

- Kitap bölümü olması,
- Katılımcıların sınıf ğretmeni adayı olması,
- Uzaktan eğitim sürecine ilişkin olması.

Yıldırım’ın (2019) kendi araştırmasında değindiği gibi duygu üzerine araştırmalar kişilerin ifadelerine dayalıdır. Bu sebeple duygu araştırmalarındaki önemli bir sınırlılık olarak; katılımcının kendi duygularını tam olarak tanımlayabilmesi, bunları samimiyetle paylaşması, paylaşılan duygunun kendi bağlamında araştırmacı tarafından doğru değerlendirilmesi, gözlemler ve çeşitli aralıklarla yeniden teyit edilmesi dikkate alınmalıdır. Buna paralel olarak Chen (2016) ve Kurtay (2020) eğitimde değişim ve düzenleme dönemlerinde eğitimci hassasiyetlerinin arttığını, Frenzel ve diğerleri (2017) de ğretmen duygularının veri toplama zamanına göre değişebildiğini ifade etmişlerdir.

## Bulgular

Bu kısımda erişilen makalelerin yazarları, yayın yılları, araştırmanın amaçları, yöntem, katılımcı özellikleri ve temel bulguları ortaya konmaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmaya Dahil Edilen Araştırmaların Yazar, Yıl, Yöntem, Veri Toplama Aracı, Katılımcı ve Amaçları

Yazar(lar) Yıl	Araştırma yaklaşımı ve yöntem	Katılımcılar ve Veri toplama aracı	Araştırmanın amacı	Temel bulgular
Güven ve diğerleri (2017)	Nitel yaklaşımda olgubilim yöntemi	31 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme	Sınıf ğretmenlerinin sınıfta duygu yntimini nasıl sağladıklarını tespit etmek	Sınıf ğretmenleri duygu yntimi ifadesini tanımlayabilmekte ve önemli bir beceri olarak görmektedir. Çoğu ğretmen sınıfta duygularını yntebilmektedir. Çoğu ğretmen sıkıntılarını sınıfa yansıtmamaktadır.
Ekin (2018)	Nicel yaklaşımda ilişkisel tarama yöntemi	351 sınıf öğretmeniyle ğretim Etkililik leği ile Olumlu- Olumsuz Duygu lme Aracı	Sınıf ğretmenlerinin fakültede dersleri öğrenirken ve meslekte öğretirken hissettiği duygularıyla ğretim etkililik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek	Fakülte eğitimi esnasındaki duygular ile sınıfta işlenen derslerde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, olumlu duygular yaşandığı belirtilmiştir. Öğretim etkililik algıları 21 yıl üstü kıdemde anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Olumsuz duygular arttıka ğretim etkililiği de düşmektedir. En çok sevinç, en az gurur duygusundan bahsedilmiştir.
Çevik (2019)	Nitel yaklaşımda durum çalışması	240 sınıf öğretmeniyle açık uçlu, yapılandırılmış görüşme	Sınıf ğretmenlerinin yoğun olarak yaşadıkları duygular ve bunların mesleklerine yansımaları tespit etmek	Mesleğini seven öğretmenler daha olumlu duygu tanımlamaları yapmaktadır. Meslek tanımını olumsuz yapan öğretmenler için mesleğin yıpratıcı ve zor olması, düşük ekonomik getiri ve çabanın karşılığını alamamak, takdir edilmemek olarak ifade etmektedir. Mesleğin ilk yılından itibaren hem olumlu hem olumsuz duygular yaşanmaktadır.

Yıldırım (2019)	Nicel yaklaşımında Betimsel tarama yöntemi	633 öğretmenle (136’sı sınıf öğretmeni) Duygu Durum Ölçeği	Öğretmen ve yöneticilerin okullarda yaşadığı duyguları betimleyerek, hiyerarşik yapılarını incelemek	Öğretmen ve okul yöneticileri olumlu duyguları, olumsuz duygulara göre daha sık yaşamaktadır. En sık neşe, sevgi, mutluluk, ilgi, sabır, gurur, güven ve empati; olumsuz olarak acıma, kaygı ve kızgınlık ve hayal kırıklığı hissedilmektedir. En güçlü ilişki ağı grubu güven, coşku, gurur, cesaret, hoşnut olma ve huzur grubudur.
Öztürk (2020)	(Karma yaklaşım) Nicel yaklaşımında ilişkisel tarama, Nitel yaklaşımında durumu çalışması	395 sınıf, 373 branş öğretmeniyle anket; 17 sınıf, 22 branş öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme	Öğretmenlerin okullardaki duygusal iklimle, duygu yönetim becerileri ve duygusal emek davranışlarının ilişkisinin tespit edilmesi	Cinsiyet, kıdem, okuldaki çalışma süresi, branş ve mezun olunan okul değişkenlerine göre hissedilen olumlu duygular arasında farklılık yoktur. Erkek öğretmenler ve okulda daha uzun süredir görev yapanlar olumsuz duygular belirtmektedir. Duygusal emek tüm öğretmenlerde görülmekte, kıdemli öğretmenler ve sınıf öğretmenleri daha yüksek başa çıkma becerileri göstermektedir.
Çetinkaya (2021)	Nitel yaklaşımında anlatı araştırması	76 sınıf öğretmeninden açık uçlu sorulara yazılı ifadeler	İlk okuma yazma öğretimi süresince sınıf öğretmenlerinin anıları yoluyla hisleri, deneyimleri, yaşadıkları güçlükler ve bunlarla başa çıkma yollarının ortaya çıkarmak	Öğretim ilke ve yöntemleri (n=39), olumsuz çevre şartları (n=25), veli (n=23), ilk okuma yazma öğretimi (n=35), meslek sevgisi (n=12) ve mesleki yeterlilik (n=8) temaları oluşturulmuştur. Her tema altında öğretmenin yaşadığı güçlüklerle ilgili alt boyutlar açıklanmıştır.
Saydam ve Ferah Özcan (2021)	Nitel yaklaşımında olgubilim yöntemi	255 sınıf öğretmeninden Google anketlerde açık uçlu sorulara yazılı ifadeler	Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik metafor algılarını kıdemlerine göre tespit etmek	Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazmanın; zorlu bir süreç (n=106), keyifli-eğlenceli-yararlı bir süreç (n=62), bitiminde bir ürün elde edilen süreç (n=47), bireysel farklılıklar (n=19), en temel öğrenme aracı (n=21) olduğu yönünde metaforlar üretmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmalarda 1 karma, 2 nicel ve 4 nitel çalışma deseni şeklinde çalışıldığı görülmektedir. Araştırmaların katılımcıları sınıf öğretmenleri ya da sınıf öğretmenlerinin de bulunduğu farklı branş ya da okul yöneticilerinin olduğu çalışmalardır. Araştırmalar öğretmen duygularına farklı yönlerden odaklanmaktadır. Araştırmalar 2017-2021 yılları arasında, son on yıl içerisinde yapılmıştır. Temel bulgularda sınıf öğretmenlerinin hem olumlu hem de olumsuz duygular hissettiği, olumlu duyguların daha fazla olduğu sonuçları elde edilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimi ilkokullarda birinci sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimini kapsayacak şekilde dik temel harflerle Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimiyle, yaklaşık 18 haftalık bir süre ön görülerek (MEB, 2024a), haftada 10 saat Türkçe dersinde (MEB, 2021) öğretilir. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin (MEB, 2024a) temel özellikleri şunlardır: Türkçedeki 29 harf; 5-6 harflik gruplara ayrılmıştır, bir ünlü harf- bir ünsüz harf sıralaması ile 8 ünlü harf tamamlandıktan sonra kalan ünsüz harfler öğretilir. Harflerin büyük ve küçük yazılışı öğretilerek sırasıyla önce kapalı sonra açık heceler, hecelerden kelimeler oluşturulur. İlk harf grubunda oluşan kelimelerle cümle oluşturulmaz. İkinci harf grubunda kelimelerden cümleler oluşturulur ve nokta, soru işareti, kesme işareti, ünlem işareti, virgül gibi noktalama işaretleri ve özel isimlerin büyük yazılması gibi dilbilgisi kuralları da uygun cümleler oluşturuldukça verilir. Bundan sonra cümleler ve kısa paragraflar ile serbest okuma yazma dönemine geçilir.

Türkiye’de son 20 sene içinde eğitim ve öğretimle ilgili pek çok değişiklik yapılmış ve bunların çoğu ilk okuma yazmanın öğretildiği ilkokul birinci sınıfı etkileyen düzenlemeler olmuştur. 2005 yılında yapılandırıcı eğitim anlayışıyla tasarlanan yeni bir öğretim programına geçilmiş (MEB, 2005) böylece dik temel harflerle cümle yöntemi yerine bitişik eğik harflerle ses temelli ilk okuma yazma öğretimi yapılmaya

başlanmıştır. 2015, 2017, 2019 yıllarında harf öğretiminin sıralaması değiştirilmiş, 2017 yılında bitişik eğik yazı kullanımı öğretmen tercihinin bırakılmış, 2019 yılında tamamen dik temel harflere geçilmiştir (MEB, 2017; MEB, 2019). 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile öğretim programları değişikliğe uğramıştır (MEB, 2024a). 2012 yılında 4+4+4 sistemi olarak bilinen 12 yıllık zorunlu eğitime geçilerek ilkokula başlayabilme yaşı 60 aya düşürülmüştür (MEB, 2012). Tüm bu değişikliklerin etkileri uygulama, ders araçları vb. yönden öğretmen, öğrenci ve veliler boyutunda araştırmalara konu olmuştur. Türkiye’de birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmalar ise ağırlıklı olarak ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yılmaz ve Kaya (2020) lisansüstü düzeyde ilk okuma yazma ve Türkçe öğretimi konusunda yapılmış tezleri incelemiştir. Bu inceleme sonucunda katılımcılar olarak %51 öğretmen ve %49 öğrenci seçildiği, çalışmaların %39 ile en fazla birinci sınıf seviyesinde olduğu, öğretmen yeterliliği/ tutumu konusunun %7 ile en az tercih edilen konu olduğu, %52 nicel ve %29 oranında nitel bir anlayış benimsendiği, yıllara göre ilk okuma yazma ve Türkçe öğretimi konusunda doktora tez düzeyinde düşüş olduğunu tespit etmişlerdir. En çok öğretmenler ve birinci sınıf düzeyi tercih edildiği hâlde öğretmen yeterliliği/tutumlarının en az seçilen konu olması dikkat çekicidir. Duran ve Kargın (2022) “okuma yazma eğitiminde ne ve nasıl çalışılmalı” konulu makalelerinde okuma yazma alanındaki 18 profesörün düşüncelerini analiz etmiş; asıl uygulayıcılar olarak öğretmenlerle anket yerine daha derinlemesine nitel araştırmalar ve negatif algıları değiştirecek beceri odaklı çalışmalar yapılması önerilmiştir. Nihayetinde ilk okuma yazma öğretimi öğretmensiz düşünülemez.

Türkiye alan yazınındaki araştırmalarda birinci sınıf öğretmenleri olumsuz duyguları yaratabilecek çeşitli sorun kaynaklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunlar; hırslı olma, motivasyon kayıpları yaşama (Yaman & Erdem, 2018), deneyimsizlik ve diğer öğretmenlere yetişme telaşı (Çetinkaya, 2021), gelirini düşük algılama (Yıldız, 2013) şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar; okula hazır bulunmuşluğun az olması, okul öncesi eğitimi alınmaması, devamsızlık yapılması, odaklanma sorunları yaşanması, yöresel konuşma biçimleri, sıklıganlık, sığınmacı olunması ve anadilin farklı olma (Adıgüzel & Karacabey, 2010; Babayiğit & Erkuş, 2017; Başar, 2013; Başar & Tanış Gürbüz, 2020; Erbasan & Erbasan, 2020; Göçmen, 2012; Özen, 2023; Yaman & Erdem, 2018) olarak sıralanabilir. Eğitim öğretim ortamındaki donanımsal eksiklikler, sınıfların kalabalık oluşu, ders materyallerinin yetersiz oluşu, ikili eğitim uygulanması, 4+4+4 sistemi (Aykaç ve diğerleri, 2014; Göçmen, 2012; Kayıkçı, 2008; Özsoy, 2006; Sağır, 2019) sayılabilir. Velilerden kaynaklanan sorunlar ise ebeveynlerin ilgisizliği, öğrenciyi destekleme imkânlarının azlığı, öğretmenden güzel ve hızlı sonuç beklentileri, velinin eğitim düzeyinin düşüklüğü, öğretmenle öğretimsel yönden çatışmalar (Babayiğit & Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Bektaş, 2013; Demir & Ersöz, 2016; Erbasan & Erbasan, 2020; Göçmen, 2012; Özen, 2023; Yaman & Erdem, 2018) olarak ortaya konmuştur. İlk okuma yazma öğretimi modelinin (ses temelli ilk okuma yazma öğretimi) uygulanmasında yaşanan sorunlar da (Başar & Tanış Gürbüz, 2020; Bay, 2008; Erbasan & Erbasan, 2020) vardır. Okul yöneticilerinin uygun liderlik davranışı göstermediğinde öğretmen stresinin arttığını ortaya koyan çalışmalar da (Akbudak, 2010; Sümer, 2007; Şahan, 2006) bulunmaktadır. Özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyini, devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinden yüksek olarak tespit eden çalışmalar vardır (Evrar, 2011; Minibaş, 1990; Taşdan & Tiryaki, 2008). Bu çalışmalarda özel okulların bulunduğu yerleşim, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının getirdiği avantajlar, okulun donanım olanakları öğretmenlerde memnuniyet yaratan durumlar olarak değerlendirilebilir.

Bahsedilen araştırmaların ortaya koyduğu sorunlar çok boyutlu olup birinci sınıf öğretmenlerinin üzerinde olumsuz duygular yaratan kısa ya da uzun süreli faktörler olarak değerlendirilebilir. Söz konusu sıkıntılar bir öğretmeni mutsuz edebilir, üzebilir, endişelendirebilir. Ancak bunlar öğretmeni negatif durumları aşmak için cesaret, sabır, umut gibi duygularla farklı davranışlara da itebilir. Lindebaum ve Jordan (2012) tam da bundan bahsederek her olumsuz duygudan olumsuz durumlar ya da her olumlu duygudan olumlu sonuçlar çıkmayabileceğini belirtmişlerdir. Duyguların davranışlara yansımalarının öğretmenin tükenmişlik (Yao ve diğerleri, 2015), dayanıklılık (Kelchtermans, 2011) ve öz yeterlilik (Brigido ve diğerleri, 2013) algılarıyla ilişkili olduğu da dikkate alınmalıdır.

Senemoğlu’na (2021, s.234) göre öz yeterlilik “bireyin farklı durumlarla baş etme, kapasitesine ilişkin

kendini algılayışı ve kendi yargısıdır”. Öz yeterliliğin Bandura (Akt. Senemoğlu, 2021) için dört kaynağı vardır: (i) bireyin kendi deneyimleri, (ii) dolaylı yaşantılar, (iii) sözel motivasyon unsurları ve (iv) duygusal durum. Duygusal durum başarı beklentisini etkilemektedir. Öğretmenin de öz yeterlilik algısı yükseldikçe azim, sabır gibi duygularla daha çok çabalar, daha az korku hisseder. İlk okuma öğretimi konusunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı üzerine yapılan araştırmalar Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını yüksek olarak tespit etmiştir (İflazoğlu Saban & Ekin, 2020; Kabaş, 2020; Öztürk & Ertem, 2017). Bu araştırmalarda Özdemir’in (2015) geliştirdiği 47 maddeden oluşan “İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekte “zorlanmak, başarı, esneklik, endişe, olumlu sınıf iklimi, eğlenceli olmak” gibi duygusal ifadeler bulunmaktadır.

Alan yazında öğretmenlere yönelik hazırlanan ve duygularla ilgili maddeler içeren başka ölçekler de vardır. Bahra ve Kan’ın (2024) geliştirdiği “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği” de zorlanma, keyif alma, gelişime açıklık ve isteklilik boyutları altında ürkme, sıkılma, korkma, stres, tedirginlik, mutlu olma, keyif alma, gurur duygu ifadeleri yer almaktadır. Şahin ve diğerlerinin (2020) “Öğretmen Duygu Ölçeği” çeşitli durumlar karşısında hissedilen duyguların ifade edildiği maddeleri içerir. Yurtseven’in (2020) “Öğretmen Duygu Anketi” duygularıyla mesleki doyum, öz yeterlik algıları ve mesleki tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi yordamak üzere uyarlanmıştır. Çelik Aslan ve Tuzgöl Dost’un (2023) “Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği”nde, okulda duygu farkındalığı ile duygu yönetimine yönelik maddeler bulunur. Eryılmaz ve Bek’in (2018) “Pozitif Öğretmen Ölçeği” olumlu duygular yaratan kişilik özelliklerini tespit etmeye yöneliktir. Tüm bu ölçekler 2015-2024 yılları arasında üretilmiş ya da Türkçeye uyarlanmıştır.

Karadeniz ve diğerleri (2024) öğretmenlerin özerklik algılarının yükseldikçe olumlu duygularının da arttığını ve en çok haz alma, gurur ve umut duygusu hissettiklerini açıklamaktadır. Dilekçi (2018) ortaokul branş öğretmenlerinde öğretim esnasında haz alma, öfke, umut ve gurur duygularının olduğunu belirtirken Ekin (2018) ise sınıf öğretmenlerinin öğretim esnasında isteklilik, memnuniyet ve keyif gibi olumlu duyguları olduğunu tespit etmiştir. Güven ve diğerleri (2017) sınıf öğretmenlerinin sınıftaki duygu yönetimi üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerinin ifade ettiği duyguları; endişe, öfke, kaygı, sevinç, huzursuzluk, kıskançlık, sinirlilik, şirinlik, mutluluk olarak belirlemiştir. Yıldırım (2019) da öğretmen ve okul yöneticilerinde güven, gurur, coşku, sevgi, ilgi, sabır, empati ve neşe yanında daha az da olsa acıma, endişe, hayal kırıklığı ve kızgınlık gibi olumsuz duyguların hissedildiğini ortaya koymuştur.

Çevik (2019) sınıf öğretmenlerinin hem mutluluk, gurur, sevgi, heyecan, umut gibi olumlu duyguları hem de kızgınlık, hayal kırıklığı, pişmanlık, bıkkınlık, çaresizlik gibi olumsuz duyguları yoğun olarak yaşadığını, meslekte hizmet yılı arttıkça olumsuz duygularda da artış olduğunu ortaya koymuştur. Bundan farklı olarak Ok (2006) da 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin stresten diğer yaş gruplarına göre daha çok etkilenip, daha çok stresle başa çıkma yöntemleri kullandıklarını belirlemiştir. Yıldız (2013) da en çok iş stresi ve en az iş doyumunu 6-10. meslek yılındaki öğretmenlerde, en az iş stresi ve en çok iş doyumunu 21 yıl ve üzeri öğretmenlerde tespit etmiştir. Özen (2023) 41 yaş ve üzeri öğretmenlerde veliyle sorun yaşamayı daha yüksek seviyede bulmuştur. Bununla birlikte Yalçın’ın (2016) mesleki memnuniyet araştırmasında da erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre mesleki memnuniyet, mesleği tekrar seçme, meslekten beklentilerin karşılanması düzeyleri düşük çıkmıştır. Benzer şekilde, Özpınar ve Sarpkaya (2010) da köyde görev yapan kadın sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet düzeylerini, Öztürk (2020) kadın öğretmenlerin okuldaki olumlu duygularını erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bulmuştur. Ayrıca aynı okulda görev süresi diğer meslektaşlarından daha fazla olan öğretmenlerin olumsuz duygularının da daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Öztürk, 2020).

Akyol (2020) bilhassa mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde ilk okuma yazma öğretimi sürecinin nasıl başlayıp biteceğini bilmemekten kaynaklanan kaygılar olduğunu belirtir. Keskinlik ve Keskinlik (2007) da pek çok öğretmenin birinci sınıfa endişe duygularıyla başladıklarını ifade eder. Gözüküçük (2015) birinci sınıfın başında öğretmenin korku ve endişe hissettiğini, özverili bir sürecin sonunda başarmanın sevincine ve mutluluk duygularına dönüştüğünü anlatır.

İlk okuma yazma öğretimine bakış açısının meslek yılına göre değiştiğini Saydam ve Ferah Özcan (2021)

bir metafor çalışmasıyla tespit etmiştir. İlk okuma yazma öğretimi; hizmet yılı 1-10 yıl arasındaki öğretmenler için “zorlu, keyifli, faydalı bir süreç”, 11-20 yıl arasındaki öğretmenler için “bireysel farklılıklar”, 20 yıl üzeri öğretmenler için “olumlu somut nesne” temalarında toplanmaktadır. Mesleğinin ilk on yılındaki sınıf öğretmenleri için ilk okuma yazma öğretiminin zorlu-keyifli-faydalı süreç temasında yoğunlaşmasının sebebi; deneyimin az olması ve bununla ilişkili olarak sınıf yönetiminde zorlanması, görece sosyoekonomik seviyesi düşük yerlerde, hazır bulunmuşluğu düşük olan öğrencilere öğretmenlik yapılması olabilir. Ek olarak bu öğretmenler “genç yetişkinlik” döneminde sayılabilecekleri için diğer öğretmenlerden farklı olarak ilk okuma yazmayı öğrenciler değil kendi açılarından değerlendirmiş olabilirler. Mesleğinin ikinci on yılı içerisinde olan öğretmenlerin ise bireysel farklılıklar temasında kümelenmesinin sebebi araştırmada net olarak ifade edilmemiştir. Deneyimi farklı öğrenci ve durumlarla giderek gelişen bu öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını kabullendiği ayrıca kendi özel yaşamlarında da hayatlarındaki önemli kararları, sorumlulukları olarak kendilerini keşfettikleri, öznel iyi oluşlarının arttığı (Eryılmaz & Ercan, 2011) dönemde olmaları bir sebep olarak düşünülebilir. Ayrıca sınıf öğretmenin mesleki kıdemi arttıkça özyeterlilik inancının artmasının ilk okuma yazma öğretiminde olumlu sonuçlar doğurduğu da düşünülebilir (Kabaş, 2020; Öztürk, 2017; Poggio, 2012). Benzer olarak Öztürk (2020) ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlilik inanç düzeylerinin; kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre, birinci sınıf okutma sayısı arttıkça ve mesleki kıdem arttıkça yükseldiğini tespit etmiştir.

Çetinkaya (2021) anlatı çalışmasında sınıf öğretmenlerinden unutamadıkları ilk okuma yazma öğretimi anılarını yazmalarını istemiştir. Bu çalışmadaki 76 sınıf öğretmeni maksimum çeşitleme ile seçilmiş hem mesleki kıdem hem birinci sınıf okutma sayısında çeşitleme yapılmıştır. Öğretmenlerin; öğrencilerin okuma yazmayı öğrenemeyeceği endişesi, öbür sınıflardan geri kalma stresi, beklenmedik öğrenci davranışlarının getirdiği neşe, öğrencilerin okumayı öğrendiği zaman yaşanan mutluluk, çeşitli maddi ve manevi sorunlar karşısında sabır ve yaratıcı çözümler üretmek için azim gibi duygular ifade edilmiştir.

Birinci sınıf öğretmenin duyguları; ilk okuma yazma öğretimine yönelik tutum ve özyeterlilik algılarıyla, aldıkları eğitimlerle, kişilik özellikleriyle, tükenmişlikleriyle, mesleki deneyimleriyle şekillenmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin duyguları sabit kalmamaktadır. Birinci sınıf öğretmenlerinin duyguları; öğrencileri, velileri, meslektaşları, okul yönetimi ve okulun bulunduğu çevreyle değişmektedir.

Sözü edilen araştırmaların tamamı birinci sınıf okutan sınıf öğretmenleriyle yapılmamıştır. Ancak araştırmalar sınıf öğretmenlerinin pek çok olumlu ve olumsuz duyguyu hissettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu araştırmalara bakarak Türkiye’de öğretmenlerin duygularına odaklanan araştırmaların, ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarının 2000’li yıllarda yapılmaya başlandığı ve bu araştırmaların son yıllarda giderek arttığı da söylenebilir.

Türkiye’de birinci sınıf öğretmenleri ve dolaylı olarak sınıf öğretmenlerinin duyguları ile ilişkili inceleme sonucunda şu çıkarımlar yapılabilir:

- Türkiye’de doğrudan birinci sınıf öğretmenlerinin duygularına odaklanan çalışmalar çok az sayıdadır. Ancak öğretmenlerin yeterlilik ve tükenmişlik algıları, memnuniyet ve tutumları ile ilgili çalışmalarda duygusal ifadelere yer verilmiştir.
- Sınıf öğretmenleri heyecan, sevgi, umut, mutluluk, gurur, isteklilik, keyif, sabır, azim gibi olumlu duygular yanında endişe, hayal kırıklığı, pişmanlık, bıkkınlık, kızgınlık, telaş gibi olumsuz duyguları da hissetmektedir.
- Sınıf öğretmenleri 1. sınıf okutmaya başlamadan önce nasıl bir sınıfla karşılaşılacağına belirsizliği sebebiyle kaygılanmaktadır.
- İlk okuma yazma öğretimi boyunca öğretmenin kendisinden, öğrencilerden, velilerden, meslektaşlardan, okul yönetiminden, derslik ortamından, okulun bulunduğu çevreden, öğretim programlarından kaynaklanan ve olumsuz duygular hissetmelerine neden olan durumlar vardır.
- Bazı olumsuz durumlar sınıf öğretmenlerini sabır, azim gibi olumlu duygu ve davranışlara, ayrıca başarı duygusuna yönlendirmektedir.
- İlk okuma yazma öğretiminin ne ifade ettiği, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre değişmektedir.

- Kadın sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet düzeyleri erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir.
- En çok iş stresi ve en az iş doyumunu meslekte 6-10. yıllarında, yaş olarak 20-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinde ya da meslekte ileri kıdemdeki sınıf öğretmenlerinde görüldüğünü söyleyen farklı çalışmalar vardır. Bu çalışmaların ortak noktası ise mesleki kıdeminin ortalarında olan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin pozitif ya da negatif uç noktalarda çıkmamış olmasıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin aynı okulda kalma süreleri arttıkça olumsuz duyguları artmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi konusunda öz yeterlilik algıları yüksektir. Birinci sınıf okutma sayısı ve mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öz yeterlilik algıları da yükselmektedir.

Bu çıkarımlara göre öğretmen yetiştirmeden başlayarak çeşitli önerilerde bulunulabilir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının alımlarında daha fazla ölçütle değerlendirme yapılabilir. Özerbaş ve Safi (2022) TIMMS ve PISA’da başarılı ülkeler ile Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarını incelemişler ve eğitim fakültesine girişte sadece merkezi sınav değil; beceri ve kişilik özelliklerini de dikkate alan, bireysel görüşmeler yapan bir kabul sürecini önermektedirler.

Aday sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları, okul uygulamalarının artmasıyla pozitif yönde ilişkilidir (Özdemir, 2015). Öğretmen yetiştirme programlarında ilk okuma yazma öğretiminin geliştirilmesi ve okul uygulamalarının artırılması sağlanabilir. Birinci sınıf okutmada deneyimli öğretmenler ile öğretmen adaylarının bir araya gelmesi ve mesleğe başladıklarında da iletişime devam etmesi sağlanabilir.

Thompson (1994, s.27) için duygu düzenleme; “bireyin hedeflerine ulaşması için duygusal tepkilerini, bilhassa zamansal ve yoğunluk özelliklerini takip ederek değerlendirme ve değiştirmesinden sorumlu içsel ve dışsal süreçlerdir”. Karacil (2024) öğretmen eğitimi sürecinde drama uygulamalarının kişisel ve duyuşsal gelişimde; duygu düzenleme, özgüven, öz düzenleme, benlik saygısı, iletişim, sosyal beceriler, duygudaşlık, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinin gelişiminde faydalı olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de eğitimcilerin duygularıyla ilgili yapılan çalışmaların öneri kısımlarında öğretmen yetiştirme ve mesleğe başladıktan sonraki hizmet içi eğitimlerinde duygu düzenleme becerileri üzerine eğitimler olması ve artırılması önerilmektedir (Çevik, 2019; Dilekçi, 2018; Ekin, 2018; Saydam & Ferah Özcan, 2021).

Coşkun (2019) birinci sınıf için yapılacak psikolojik hazırlığın, mesleki yeterlilik ve kullanılacak eğitim öğretim materyallerinin hazırlanmasıyla yapılabileceğini belirtir. Pilav (2014) da öğretmenlerin aldıkları öğretmen eğitimine güvenmelerini, kendilerini başarıya inandırmalarını ve benlik algılarını geliştirmeyi önerir. Öğretmenler birinci sınıfı okutacaklarını öğrendiklerinde endişeye kapılabilirler. Ancak önceden psikolojik ve eğitim materyallerine yönelik hazırlıklarını yaparak ve öğretim programını düzenli bir şekilde uygulayarak bu endişeleri en aza indirmeye çalışabilirler.

İlk okuma yazma sürecinde oyunla öğretim yöntemini kullanmak ve çeşitli eğitici materyallerden yararlanmak da hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumlu bir sınıf ortamı yaratmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden yararlanan öğretmenlerin öğrencilerinin eğlenerek motivasyonlarının arttığı dolayısıyla eğitim öğretim etkinliklerinin verimli olduğu, öğretmenin de motive olmasını sağlayarak öğretilmekte olumlu duygular yarattığı ortaya konmuştur (Babayiğit & Gültekin, 2019; Özenç, 2007; Öztemiz & Önal, 2013). Özellikle birinci sınıf okutacak öğretmenler başta olmak üzere sınıf öğretmenliği eğitiminde oyunlaştırma yöntemlerinin üzerinde daha fazla durulması, eğitici oyun ve oyuncakların Millî Eğitim Bakanlığı eliyle tüm birinci sınıf öğretmenlerine ulaştırılması sağlanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinde duygularla ilgili eğitici video eğitimler bulunmaktadır. 2025 yılının ilk yarısı itibariyle ÖBA’da “duygu düzenleme, stresle başa çıkma” konulu 7 adet eğitim sunumu bulunmaktadır. Bu eğitimlere sınıf öğretmenliği ve kendine has pek çok boyutu olan birinci sınıf öğretmenliğine yönelik eğitimler eklenebilir. Sınıf öğretmenleri bu konuda yüz yüze ve/veya hizmet içi eğitimler talep edebilir. Millî Eğitim Bakanlığı da bu eğitimleri teşvik edici uygulamalar geliştirebilir.

Yenel ve diğerleri (2025) okul liderleri tarafından desteklenen öğretmen özerkliğinin ve öğretmen

mesleki gelişim topluluklarının öğretmen becerilerini artıracığını ortaya koymuşlardır. Millî Eğitim Bakanlığı eliyle birinci sınıf öğretmenleri için mesleki gelişim toplulukları oluşturulabilir. Öğretmenler bu topluluklarda deneyimleri kadar duygulanımlarını ve öğretim yönünden faydalı çalışmalarını paylaşıp tartışabilir.

Okul yöneticilerinde öğretimsel liderlik; okulun yönetsel süreçlerinin yanında öğrenci başarısını yükseltme, olumlu bir okul iklimi yaratma, eğitim fakültesi ile okul arasındaki bağı diri tutma gibi misyonları içeren ve eğitim yönetimi alan yazınında son yıllarda öne çıkan bir liderlik türüdür (Bağır ve diğerleri, 2023). Okul yönetimleri, özellikle olumsuz duyguların fazla yaşandığı durum ve zamanlarda birinci sınıf öğretmenlerine okul, ilçe ya da il düzeyinde rehberlik ve destek hizmetini işe koşabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul yönetimine bu konuda gerekli kaynak sağlanabilir.

Türkiye’de birinci sınıf okutan öğretmenlerin duygulanımlarına ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Mesleğe henüz başlamış, mesleğinde deneyimli gibi farklı ölçütlerle öğretmen duyguları araştırmaları yapılabilir. Farklı sosyoekonomik düzeyde olan ilkokullarda, nitel ya da nicel anlayışla öğretmen duyguları araştırılabilir. Bu duygulanımların sebepleri kadar yoğunluğu, çeşitliliği ve sıklığı incelenebilir.

### Yazarların Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Yazarların katkısı eşit orandadır. Makale, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalında devam eden doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

**Etik Kurul Kararı:** Bu çalışma sistematik inceleme türündedir ve herhangi bir canlıya maddi manevi zarar verme durumu olmadığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Çatışma beyanı:** Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Adıgüzel, A., & Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 1382-1394.
- Akbudak, H.İ. (2010). *İlköğretim okul yöneticileri liderlik davranışlarının, öğretmenlerin stres düzeyine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Akçay, C., & Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 3-25.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370171>
- Amicis, E. (2001). *Çocuk kalbi*. Nil Yayınları.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128614>
- Aykaç, N., Kabaran, H., Atar, H., & Bilgin, H. (2014). İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla ili örneği). *Turkish Studies*, 9(2), 335-348.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Babayiğit, Ö., & Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577376>
- Bağır, E., Sadioğlu, İ., Altun, A., Beşiroğlu, S., ve diğerleri. (2023). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(4), 1184-1195.
- Bahra, S., & Kan, A. Ü. (2024). İlk okuma yazma öğretimine yönelik tutum ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, LXXIII, 3808-3835. <https://doi.org/10.29228/joh.77092>
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 241-252. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5127>
- Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Bay, Y. (2008). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers’ emotions and instructional behavior for their students’ emotions – an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Brigido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers’ self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200–217. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686993>
- Campeggiani, P., & Konstan, D. (2024). Emotion theory in Ancient Greece and Rome. Scarantino (Ed.), *Emotion theory: the routledge comprehensive guide volume i içinde* (pp.17-33.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315559940-3>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Coşkun, İ. (2019). Yazmayı etkileyen etmenler ve yazmaya hazırlık çalışmaları. Susar Kırmızı F. ve Ünal, E. (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (s.153-187). Anı Yayıncılık.
- Çelik Aslan, H., & Tuzgöl Dost, M. (2023). Öğretmen Psikolojik Esneklik Ölçeği’ nin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(85), 86 – 102. <https://doi.org/10.17755/esosder.1197849>
- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: ilkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 80-106.
- Çevik, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı duyguların mesleklerine yansımaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27. <https://doi.org/10.17569/tojqi.90651>
- Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. In Buchanan, D. and Bryman, A. (Eds), *The sage handbook of organizational research methods* (pp. 671-689), Sage Publications.
- Dilekçi, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Duran, E., & Kargın, T. (2022). Okuma yazma eğitiminde güncel konular: ne çalışmalı, nasıl çalışmalı? *Milli Eğitim*, 51(235), 1859- 1876. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.886879>
- Ekin, M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin dersleri öğrenirken ve öğretirken hissettikleri duyguları ile öğretim etkililik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Erkol, H. (2022). *Eğitim örgütlerinde duygu yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. & Bek, H. (2018). “Pozitif öğretmen ölçeği” öğretmen formunun geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1297-1306. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.369825>
- Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151. <https://doi.org/10.14527/9786053180128.06>
- Evran, A. (2011). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve benlik algısı düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers’ moral purpose and the relationships they have with their pupils?, *Teachers and Teaching*, 18(4), 491-507. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696049>
- Frenzel, A., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2017). Emotion transmission in classroom revisited: A reciprocal effects modal of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628-639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes and emotions. In M. Lewis ve J. M. Haviland (Eds), *Hand book of emotions* (pp. 381-403). Guilford Press.

- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Göçmen, Ş. (2012). *Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Güler, A. (2017). *Öğretmen ve öğrencilerde ortaya çıkan duyguların öğretmen-öğrenci ilişkilerine etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Güven, S., Dünder, A., & Dinçsoy, K. (2017). Sınıf öğretmenleri sınıfta duygularını nasıl yönlendirirler ve duygu yönetimini nasıl sağlarlar? *International Journal of Language Academy*, 5(4), 493-505. <https://doi.org/10.18033/ijla.3749>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
- İflazoğlu Saban, A., & Ekin, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 577-600.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karacil, M. (2024). Öğretmen eğitiminde kişisel ve duyuşsal gelişimde dramanın önemi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 4(1), 40-57.
- Karadeniz, D., Fer, S., & Karataş, F. (2024). Öğretmen özerkliği ve öğretim duygu durumları arasındaki dinamik ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 30-64. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1477269>
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 423-457.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of structural conditions. In C. Day, J. C. K. Lee (Eds), *New understanding of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 65-84). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_5)
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurtay, M. Z. (2020). Teacher emotions in organizational change process. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(3), 681-718. <https://doi.org/10.14527/kuvey.2020.0115>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lindebaum, D., & Jordan, P. J. (2012). Positive emotions, negative emotions, or utility of discrete emotions? *Journal of Organizational Behavior*, 33(7), 1027-1030. <https://doi.org/10.1002/job.1819>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Meyer, K. D., & Turner, C. J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research, *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (1-5. Sınıflar). Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/20161748\\_MYLLY\\_EYYTYM\\_BAKANLIYI\\_ORTAYYRETYM\\_KURUMLARI\\_YYNETMELYY.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTYM_BAKANLIYI_ORTAYYRETYM_KURUMLARI_YYNETMELYY.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Dik temel harflerle eğitim öğretimin detayları*. <https://www.meb.gov.tr/dik-temel-harflerle-egitim-ogretim-detaylari-belli-oldu/haber/13311/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/19093950\\_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Minibaş, J. (1990). *Özel ve devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeyi ve bu düzeyin frustrasyon karşısında gösterilen tepki tipi ve agresyon yönü ile ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ok, İ. (2006). *İş stresinin ilköğretim okullarında okul yöneticileri üzerindeki etkisi. Konya örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Özen, H. (2023). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özerbaş, M.A., & Safi, B. N., (2022). TIMSS ve PISA’da başarılı olan ülkeler ve Türk öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1960-1992.
- Özpinar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 17-29.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Öztemiz, S., & Önal, H. İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 70-85.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Öztürk, E. (2020). *Duygu yönetim becerileri ile duygusal emek davranışlarının okulun duygusal iklimi üzerindeki etkileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Pilav, S. (2014). Yazma öğretimi. M. Elkatmış (Ed.) *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (s.86-107) içinde. Maya Akademi Yayınları.
- Pitcher, G. (1965). Emotion. *Mind*, 74(295), 326-346. <https://doi.org/10.1093/mind/LXXIV.295.326>
- Poggio, J. M. (2012). *Teacher sense of efficacy for literacy instruction and student reading achievement in grades three through eight* [Unpublished doctorate thesis]. University of Kansas.
- PRISMA. (2020). *About the PRISMA 2020*. <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020>
- Sağırılı, M. (2019). Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretimi üzerindeki başarısının öğretmen açısından değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 852-883. <https://doi.org/10.26466/opus.596841>
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Education Change*, 14, 303-333. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
- Saydam, E. N., & Ferah Özcan, A. (2021). İlkokul öğretmenlerine göre ilk okuma yazma öğretimi: bir metafor çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(3), 59-80. <https://doi.org/10.29228/ijlet.52051>
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (28. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sevinç, S. B. (2019). *Paternalist liderlik ve tükenmişlik arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Sümer, T. K. (2007). *İlköğretim okullarında yönetici davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkilerinin oluşturduğu stres* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Şahin, S. G., Beyaztaş, D. İ., & Bostancı, Y. (2020). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1- 22. <https://doi.org/10.17152/gefad.654215>
- Taşdan, M., & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumları düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 54-70.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607-621.
- Vojir, K., & Rusek, M. (2019). Science education textbook research trends: A systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496-1516. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1613584>
- Yalçın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet/memnuniyetsizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Yaman, B., & Erdem, İ. (2018). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Social Sciences Studies*

*Journal (Sssjournal)*, 4(28), 6534-6539.

- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influence teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 12, 12505–12517. <https://doi.org/10.3390/ijerph121012505>
- Yenel, K., Ünal, A., & Cemaloğlu, N. (2025). Güçlendirici liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracılık etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 54-76. <https://doi.org/10.29299/kefad.1521725>
- Yıldırım, K. (2019). Okulda yönetici ve öğretmenlerin deneyimledikleri duyguların hiyerarşik yapılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 564-579. <https://doi.org/10.24315/tred.503154>
- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Yılmaz, D., & Kaya, S. (2020). İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış tezlerin incelenmesi, *Turkish Studies- Education*, 15(1), 443-456. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.40266>
- Yurtseven, N. (2020). Teacher emotion questionnaire: A Turkish adaptation, validity, and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 251-282. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.009>
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88(3), 301-492. <https://doi.org/10.1002/sce.10116>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Teacher emotions are an essential part of the educational process (Hargreaves, 1998; Meyer & Turner, 2002). For Fried et al. (2015), teacher emotion is one of the dynamics of the classroom teaching environment. Teachers' positive or negative emotions also influence students' emotions, with students experiencing happiness or unhappiness in tandem with their teachers' emotions (Becker, 2014; Mainhard et al., 2018). Teachers who experience positive emotions during teaching develop better communication with students (Güler, 2017). Teachers who feel positive emotions tend to perform their profession with enthusiasm (Sevinç, 2019) and are more likely to use student-centered teaching methods (Chen, 2019; Saunders, 2013; Trigwell, 2012). For example, research by Zembylas (2004) has shown that teacher emotions significantly influence the lesson planning and content preparation process.

### Method

A systematic review was selected as the research method. Since the study is relevant to first-grade teachers in Turkey, a search was conducted in peer-reviewed scientific journals within the Google Scholar, YÖKTEZ, and TRDizin databases, as well as among open-access Turkish studies. The search term ‘emotions of first-grade teachers’ was used, with a filter applied to the results for the last 20 years (2005–2025). Additionally, studies covering various topics that could provide data on teacher emotions—such as first-grade primary school teachers' satisfaction, job satisfaction, attitude, self-efficacy, and perceptions of burnout—were also examined. Using the PRISMA flow chart (PRISMA, 2020), 2891 results were screened and narrowed down to 7 studies.

### Results

First-grade teachers' emotions are influenced by their attitudes and perceptions of self-efficacy regarding early literacy instruction, the training they undergo, their personality traits, burnout levels, and their professional experience. These emotions are not fixed; they fluctuate based on their interactions with students, parents, colleagues, school administration, and the overall school environment. Additionally, research on teachers' emotions, including scale adaptation and development studies, began in the 2000s and has increased in recent years.

There are very few studies in Turkey that focus directly on the emotions of first-grade teachers. However, studies on teachers' perceptions of competence and burnout, satisfaction and attitudes have included emotional expressions. Primary school teachers experience positive emotions such as excitement, love, hope, happiness, pride, enthusiasm, enjoyment, patience, and determination, as well as negative emotions like anxiety, disappointment, regret, stress, boredom, anger, and agitation.

Primary school teachers feel anxious about the uncertainty of what kind of class they will encounter before they start teaching first grade. Throughout the initial reading and writing instruction, some situations cause teachers to feel negative emotions, stemming from themselves, their students, parents, colleagues, school administration, the classroom environment, the school's surroundings, and the curriculum.

Some negative situations lead classroom teachers to positive emotions and behaviors such as patience and determination, as well as a sense of achievement. What primary literacy education means varies depending on the professional seniority of teachers. Female primary school teachers have higher levels of professional satisfaction than male primary school teachers.

Various studies indicate that the highest levels of work stress and lowest levels of job satisfaction are observed among primary school teachers who have been in the profession for 6-10 years, are aged between 20 and 30, or are senior teachers. A common finding in these studies is that teachers who are in the middle of their professional careers do not exhibit extreme levels of satisfaction or dissatisfaction. The longer primary school teachers stay at the same school, the more negative their emotions become. Primary school teachers have high self-efficacy perceptions regarding early literacy instruction. As the number of first-grade classes

taught and professional seniority increase, teachers' self-efficacy perceptions also rise.

### **Conclusion**

Admission to education faculties should not be based solely on centralized examinations; an admission process that takes into account skills and personality traits and includes individual interviews could be recommended. Teacher candidates admitted to education faculties could be assessed using a wider range of criteria. Teacher training programs can be improved by developing early literacy teaching and increasing school practices. Experienced teachers who teach first grade can be brought together with teacher candidates, and communication between them can be maintained after the candidates begin their careers.

In the recommendation sections of studies conducted on educators' emotions in Turkey, it is suggested that training on emotion regulation skills be included and increased in teacher training and in-service training after entering the profession (Çevik, 2019; Dilekçi, 2018; Ekin, 2018; Saydam & Ferah Özcan, 2021). Teachers can minimize these concerns by implementing the curriculum regularly and preparing in advance with psychological and educational materials. Particularly for teachers who will be teaching first grade, more emphasis can be placed on gamification methods in classroom teaching education, and educational games and toys can be made available to all first-grade teachers through the Ministry of National Education. School administrations can provide guidance and support services to first-grade teachers at the school, district, or provincial level, especially during situations and times when negative emotions are prevalent.