

**T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNE ETKİSİ**

MEHMET ALİ ÇOBAN

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. TUBA YAVAŞ**

**GAZİANTEP
EYLÜL 2014**

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet Ali ÇOBAN tarafından hazırlanan “Özel İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, 18/09/2014 tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İMZA

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN
Ana Bilim Dalı Başkanı

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. Tuba YAVAŞ (Tez Danışmanı)

Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Yrd. Doç. Dr. Uğur TAŞDELEN

Doç. Dr. Abdullah DEMİR

Enstitü Müdürü

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (Tarih:18/09/2014).

Adı Soyadı: Mehmet Ali ÇOBAN

İmzası: _____

ÖZET

ÖZEL İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİLİKLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ

Mehmet Ali ÇOBAN

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 139 sayfa, Eylül, 2014

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Tuba YAVAŞ

Bu araştırmada; özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada tabakalı örnekleme metodu uygulanmıştır. Araştırma, Kocaeli, Bursa, İzmir, Uşak, Eskişehir, Sivas, Osmaniye, Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa, Malatya, Bingöl, Çorum ve Giresun illerinde hizmet veren özel ilkokullardaki sınıf öğretmenleri kapsamında, 366 özel ilkokul sınıf öğretmeni ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin genel duygusal zekâ yeterliliklerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı okul kıdemi ve duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma değişkenlerine göre duygusal zekâ düzeylerinde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinde farklılaşma oluşturan değişkenlerin ise cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenleri olduğu görülmüştür. Aynı zamanda özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin, sınıf yönetimi becerilerini yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Becerileri,
Özel İlkokul Sınıf Öğretmenleri



ABSTRACT**THE EFFECT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE COMPETENCIES OF
THE TEACHERS WHO WORK IN PRIVATE PRIMARY SCHOOLS ON
THEIR CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS**

Mehmet Ali ÇOBAN

Zirve University, Graduate School of Social Science

Division of Educational Sciences

Education Administration, Supervising, Planning and Economic

Master Thesis, 139 pages, September, 2014

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Tuba YAVAŞ

By this study it is aimed to determine the effect of the competency of the emotional intelligence of the teachers who work in private primary schools on their classroom management skills. In this study, stratified sampling method was applied. This research was carried out in the 2013-2014 academic year among 366 class teachers who serves in private primary schools in Kocaeli, Bursa, İzmir, Uşak, Eskişehir, Sivas, Osmaniye, Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa, Malatya, Bingöl, Çorum and Giresun provinces.

According to the result of the survey, it was found that the general emotional intelligence level and classroom management skills of the private primary school class teachers are at the high level.

It is determined according to the variables of the private primary classroom teachers' age, marital status, education level, professional experience, and reading on emotional intelligence there is a significant difference their emotional intelligence level.

The differentiations on classroom management skills make variables by gender, age, marital status, education level, terivre and his terivre variables were found in school. At the same time it is determined that the levels of emotional intelligence of private primary school classroom teachers have effect on the classroom management skills.

Keywords:Emotional Intelligence, Classroom Management, Classroom Management Skills, Private primary Classroom Teachers



ÖNSÖZ

İnsanlar, duygusal ve mantıksal düşünme becerilerine sahip biçimde yaratılmış varlıklardır. Bu düşünme becerileri sonucu çevresiyle iletişim kurar, yorumlar yapar ve sorunları çözmeye çalışırlar. İş hayatında uzun yıllar boyunca insanlara “makina” gözüyle bakıldığından; çalışanların duygularının önemsenmediği veya ihmal edildiği görülmektedir. Eğitim sisteminde de benzer sorunların olduğu görülmektedir. Yalnızca aklın ön planda tutulduğu, duyguların müfredatta gözetilmediği bilinmektedir. Son yıllarda özellikle eğitimde karşılaşılan sorunların çözümünde, duygusal yaklaşımların önem kazandığı farkedilmektedir.

Duygusal zekânın eğitim kurumlarında uygulanması ve bu uygulama sonucu eğitim paydaşlarının davranışlarında pozitif etki bırakması kaçınılmazdır. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde halinde bulunmaları, öğrencilerin duygularını en üst düzeyde kullanmalarına olanak sağlamaları, onların akademik başarılarını arttırdığı gibi hayatta da mutlu olmalarına imkân sağlamış olacaktır.

Bu çalışmada özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetim becerilerini nasıl etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Özel ilkokullar üzerinde yapılmış çalışmaların azlığı nedeniyle bu özgün çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın her safhasında çok değerli tavsiyeleriyle bana yol gösteren danışmanım, Yrd. Doç. Dr. Tuba YAVAŞ’ a, tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ’ a ve Yrd. Doç. Dr. Uğur TAŞDELEN’ e şükranlarımı sunarım. Ölçeklerin uygulanmasında bana yardımcı olan tüm özel ilkokul sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim. Son olarak bu süreçte bana destek olan ve anlayış gösteren eşim Gurbet, kızlarım Beyza, Betül ve Berrak’ a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI

ETİK BİLDİRİM FORMU

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar	xi
KISALTMALAR	xiv
TANIMLAR	xv
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem.....	1
1.2 Amaç.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Sayıtlar.....	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1 Kavramsal Çerçeve.....	8
2.1.1 Duygusal Zekâ.....	8
2.1.2 Duygusal Zekânın Tarihsel Süreci.....	13
2.2 Duygusal Zekâ Modelleri.....	15
2.2.1 Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli.....	16
2.2.1.1 Duyguları Tanımlayabilme.....	16
2.2.1.2 Duyguları Anlama.....	17
2.2.1.3 Duyguları Kullanma.....	17
2.2.1.4 Duyguları Yönetme.....	17
2.2.2 Goleman Duygusal Zekâ Modeli.....	18
2.2.2.1 Duyguların Farkında Olma Boyutu (Özbilinç).....	19
2.2.2.2 Duyguları Yönetme Boyutu.....	20
2.2.2.3 Duyguları Güdüleme Boyutu.....	20

2.2.2.4 Empati Boyutu	21
2.2.2.5 Sosyal Beceriler Boyutu.....	22
2.2.3 Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	23
2.2.3.1 Kişisel Farkındalık Ana Boyutu.....	24
2.2.3.2 Kişiler Arası İlişkiler Ana Boyutu	25
2.2.3.3 Şartlara ve Çevreye Uyum Ana Boyutu.....	25
2.2.3.4 Stres Yönetimi Ana Boyutu	26
2.2.3.5 Genel Ruh Hali Ana Boyutu	27
2.2.4 Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli	28
2.2.4.1 Duyguları Öğrenme Köşe Taşı.....	28
2.2.4.2 Duygusal Zindelik Köşe Taşı.....	29
2.2.4.3 Duygusal Derinlik Köşe Taşı.....	29
2.2.4.4 Duygusal Simya	29
2.2 Sınıf Yönetimi.....	30
2.2.1 Sınıf Yönetimi Kavramı.....	30
2.2.2 Sınıf Yönetim Modelleri	32
2.2.2.1 Tepkisel Model.....	33
2.2.2.2 Önlemsel Model	33
2.2.2.3 Gelişimsel Model	34
2.2.2.4 Bütünsel Model	35
2.2.3 Sınıf Yönetimi Boyutları.....	35
2.2.3.1 Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri.....	36
2.2.3.2 Öğretim Etkinliklerinin Planlanması.....	37
2.2.3.3 Sınıfta Zamanın Yönetilmesi	38
2.2.3.4 Öğretmen Öğrenci İlişkisi	39
2.2.3.5 Davranış Düzenlemeleri.....	40
2.2.4 Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	40
2.2.4.1 Aile.....	41
2.2.4.2 Okul.....	42
2.2.4.3 Çevre	42
2.2.4.4 Öğretmen.....	43

2.2.4.5 Öğrenci.....	44
2.2.4.6 Eğitimin Planlanması	45
2.2.4.7 Sınıf Ortamı.....	46
2.2.4.8 Eğitim Yönetim.....	47
2.2.5 Duygusal Zekânın Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi.....	48
2.2.6 İlgili Araştırmalar.....	50
2.2.6.1 Yurt İçinde Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar	50
2.2.6.2 Yurt İçinde Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	54
2.2.6.3 Yurt Dışında Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	57
2.2.6.4 Yurt Dışında Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan İlgili Araştırmalar	59
3. YÖNTEM.....	63
3.1 Araştırmanın Modeli	63
3.2 Araştırma Evreni	63
3.3 Örneklem.....	64
3.4 Veri Toplama Araçları	66
3.5 Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	67
3.6 Duygusal Zekâ Ölçeği.....	70
3.7 Verilerin Toplanması	72
3.8 Verilerin Analizi.....	73
4. BULGULAR.....	76
4.1 Araştırmaya Katılan Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri..	76
4.2 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	79
4.2.1 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	80
4.2.2 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	81
4.2.3 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	82
4.2.4 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	83

4.2.5 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	84
4.2.6 İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeteliliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	86
4.2.7 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Görev Yaptığı Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	88
4.2.8 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Duygusal Zekâ İle İlgili Kitap Okuma-Okumama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	90
4.3 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular	92
4.3.1 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	93
4.3.2 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	93
4.3.3 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	95
4.3.4 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	97
4.3.5 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	99
4.3.6 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	102
4.3.7 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okul Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	105
4.4 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	107
4.5 Özel İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Onların Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordamasına Dair Bulgular.....	109

5. TARTIŞMA VE SONUÇLAR	111
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	111
5.2 Öneriler	124
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	124
5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	124
KAYNAKÇA	126
EKLER.....	135
EK 1: Duygusal Zeka Ölçeği	136
EK 2: Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği	137
EK 3: Ölçek Uygulama İzin Yazısı.....	138
ÖZGEÇMİŞ.....	139

TABLOLAR

Tablo 1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli.....	18
Tablo 2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli	23
Tablo 3. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli	27
Tablo 4. Cooper ve Sawaf Modeli	30
Tablo 5. Araştırma evreninde bulunan illerdeki özel ilkokul ve öğretmen sayıları.	64
Tablo 6. Örnekleme alınan özel ilkokul ve sınıf öğretmen sayıları	66
Tablo 7. Faktör analizi sonucunda sınıf yönetim ölçeğinde ortaya çıkan boyutlar ve güvenirlilik katsayıları.....	69
Tablo 8. Faktör analizi sonucunda duygusal zekâ ölçeğinde ortaya çıkan boyutlar ve güvenirlilik katsayıları.....	71
Tablo 9. Ölçeklerin dağıtım ve geri dönüş bilgileri	73
Tablo 10. Katılımcıların demografik değişkenlerinin dağılımı.....	76
Tablo 11. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	78
Tablo 12. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerine ilişkin betimsel istatistiklerin dağılımı	80
Tablo 13. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları	81
Tablo 14. Özel İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları	82
Tablo 15. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları	83
Tablo 16. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları	85

Tablo 17. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları	87
Tablo 18. Özel İlkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları	89
Tablo 19. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin bu konuda kitap okuma-okumama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları	90
Tablo 20. Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	93
Tablo 21. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları	94
Tablo 22. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları	96
Tablo 23. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları	98
Tablo 24. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları	100
Tablo 25. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları	103
Tablo 26. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları	106
Tablo 27. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi sonuçları	107

Tablo 28. Duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	109
Tablo 29. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetim becerilerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	110



KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of variance
N	: Eleman Sayısı
X	: Ortalama Değer
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
IQ	: Bilişsel Zeka
EQ	: Duygusal Zeka
PONS	: Profile of Nonverbal Sessitivity
t	: t Değeri (t-Testi için)
p	: Anlamlılık düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
Sh	:Standart hata
SPSS	: Statistical Packages For Social Sciences
Self-Emotion appraisal	: Kendi Duygularını Tanıma
Others' emotionappraisal	: Diğerlerinin Duygularını Anlama
Use of emotion	: Duygularını Kullanma
Regulation of emotion	: Duygularını Yönetme

TANIMLAR

Duygusal Zekâ: Duyguları doğru anlatıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlere entegre edebilme, duyguları anlayabilme ve duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal yetenekleri içermektedir.

Sınıf Yönetimi: Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir.

Bilişsel Zekâ: Kişinin anlama, kavrama, öğrenme kapasitesidir; zihinsel performansı gösterir.

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları açıklanmaktadır.

1.1 Problem

İnsanlık tarihinden bu yana, değişim ve gelişim süreci devam etmektedir. Teknolojik gelişmelerden ekonomik gelişmelere, sosyal hayattan ailevi yaşantıya kadar değişim ve gelişimin etkilerini görmek mümkündür. Türk toplumunun da bu süreçlerden etkilendiği gözlemlenmektedir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak aile bağlarının zarar görmesi ve aile içi iletişimin kuvvetli olmaması sorunlu nesillerin yetişmesine sebep olabilmektedir. Sosyal bağların zayıfladığı, bireylerin duygularının dikkate alınmadığı bu süreçte, en çok etkilenen grubun ise okul çağındaki çocuklar olduğu görülmektedir.

Günümüzde özellikle büyük şehirlerde, farklı aile yaşantılarına sahip ve sosyal çevrenin zararlı kazanımlarını edinmiş çocuklardan oluşan sınıflarda, öğretmenlerin hedeflenen ve belirlenen zamanda öğretim programlarını uygulamaları ve topluma nitelikli bireyler kazandırmaları zorlaşabilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin, duygusal zekâ becerilerine sahip olmaları ve bu becerilerini etkili kullanmaları öğrencilere istedik davranışların kazandırılmasında kolaylık sağlayabilir. Yüksek duygusal zekâya sahip öğretmenler sınıf yönetiminde hiç kuşkusuz daha başarılı olacaklar, yetiştirdikleri öğrenciler ise kendi duygularını bilen, tanıyan, duygularını yöneten, başkalarının duygularının farkında olan ve başkaları ile ilişkilerini kontrol edebilen bireyler olarak yetişeceklerdir (Akbaş, 2006).

İnsanlık tarihiyle bilinen eğitim ve öğretim kavramları, öğretmenlik mesleğinin yapısını açıklamaktadır. Mesleğine “eğitici ve öğretici” sıfatlarıyla giren öğretmen, her şeyden önce nitelikli insan gücünü yetiştirme hedefiyle yola devam etmektedir (Yavaş, 2007). Bu hedeflere varmak için öğretmenler ve eğitim kurumları, yarının nesillerini yetiştirirken aklın ve bilimin ışığında bilgileri sunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları için sınıf yönetim tekniklerini, öğretim modellerini kullanmak ve yeni yöntemler geliştirmek uygulanan programlara katkı sağlaması imkân dâhilindedir. Dünyanın adeta küçük bir köy haline gelmesiyle tüm dünya öğrencilerin karşılaştıkları eğitim sorunları, edindikleri zararlı alışkanlıklar aynı ana başlıklar altında toplanabilir. Bilgisayarın bir tuşuna dokunmak kadar yakın olan iletişimi ve bilgi kanallarını kullanarak, dünyanın farklı ülkelerinin eğitim modelleri, sınıf yönetimi uygulamalarına ve sorunlarına dair çözüm önerilerine ulaşılması öğrencilerin yaşamlarında mutlu ve başarılı bireyler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Eğitimin verilmeye başlandığı ilk ortam aile ortamıdır. Aile ortamı çocukların seslere anlam yüklemeye ve eşyaları isimlendirmeye başladıkları ilk mektep olarak da adlandırılabilir. Okula hazırlık eğitiminin alt yapısının önemli kısmını ailede verilen eğitim oluşturmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşıladıkları kadar, duygusal zekâlarının gelişimi konusunda da destek sağlamaları, bilinçli ve duyarlı olmaları önemlidir. Ancak ailede gelişimsel ve eğitimsel olarak hazırlanan altyapının, pekişmesi ve işlevsellik kazanması, aileden sonra en önemli ve formal yapı olan okulda mümkün olur (Tunca, 2010). Okul hayatına devam eden öğrencilerin akademik başarılarının yanında, duygularını ifade edebilmesi ve mutluluklarını paylaşabilmesi sağlıklı düşünebilen, doğru karar verebilen ve ideal nesillerin yetişmesi adına oldukça önemlidir. Duygusal zekâ, duyguları doğru anlatıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlere entegre edebilme, duyguları anlayabilme ve duyguların çeşitli durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal

yetenekleri içermektedir (Law, Wong ve Song, 2004: 485; akt. Gürbüz ve Yüksel 2008).

Polat ve Yavaş'a (2012) göre eğitime aracılık eden kurumlardan biri olan okullar, çeşitli öğelerle, eğitimin amacına hizmet etmektedir. Bu hizmetin kalitesi, kurumda yetişmiş öğrencinin niteliğini belirleyebilmektedir. Nitelikli öğrenci yetiştirmede duygusal zekâ becerilerini kullanabilen kurumlar ve özellikle öğretmenler bu süreçte daha fonksiyonel katkılar sağlayabilirler. Suça bulaşmış öğrencilere ve bireylere bakıldığında, bu kişilerin aile ve arkadaş ortamınca dışlandığı, çoğu zaman ilgi çekmek için yanlış tavır ve davranışlar olsa da yapmaktan çekinmemeleri, duygusal zekâlarını yeteri kadar kullanamadıklarından veya kullanmadıklarından olabilir. Bu aşamada özellikle idealist öğretmen yaklaşımlarında duygusal zekânın kullanım oranı arttıkça öğrenciyi kazanma ve iyi olana yönlendirme daha rahat gerçekleşebilir.

Okulun amaçlarından olan öğrenciyi hayata hazırlama ve karşılaşılan sorunlara çözüm bulmada, duygusal zekâ becerilerine sahip ve bu beceriyi etkili kullanabilen öğretmenlerin, öğrenciler tarafından rol-model alınarak süreç içerisinde istenmeyen davranışların kazanılmasının engellenmesiyle nitelikli öğrencilerin yetişmesinde katkı sağlamaları olasıdır. Yalnızca akla başvurulduğundan, serinkanlı akılcılar, buz gibi soğuk dijital beyinler, kontrol altındaki robotlar ortaya çıkarken yürekler ihmal edildi ve gün geçtikçe daha kalpsiz olundu (Sartorius, 1999: 14). Duygular insanın zayıf yanı olarak görüldüğü için 'duyguların gücü' hiçbir zaman bilinemedi (Atabek, 2000: 11). Oysa güzel bir söz, etkileyici bir anlatım, candan bir yaklaşım en zor durumlara en kolay çözümler sunabilir.

Eğitim sistemimizde öğrencileri hem değerlendirmeye hem de seçmeye yönelik birçok sınav yapılmaktadır. İlköğretimin birinci kademesinden başlayıp liselere giriş sınavlarıyla devam eden, üniversiteye girişlerle bile bitmeyen bir sınav gerçeğiyle öğrenciler karşı karşıyadır. Öğrencilerin zaman ve emek harcadığı bu

süreçte, duygusal zekâ becerilerini kullananların akademik başarılarına katkıda bulunması olasıdır. Öğrencilerin akademik başarılarında bilişsel zekânın etkisi olduğu kadar duygusal zekânın katkısı da vardır. Başarı denkleminin diğer yarısını da bireylerin sahip oldukları duygusal zekâ (EQ) açıklamaktadır (Reeves, 2005: 172).

Son yıllarda önemi gittikçe artan duygusal zekâ kavramına göre; duygusal zekâsı yüksek olan insanların iletişim, empati, kontrol, uyum, işbirliği, motivasyon, diğerlerini etkileme ve liderlik gibi olumlu özelliklerini çevrelerine yansıtması ve diğerlerinin yaşamını da olumlu yönde etkilemeleri mümkündür (Tunca, 2010).

Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda ve bu alanla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, duygusal zekâ yeterlilikleri yüksek olan öğretmenlerin hem kendi hayatlarında hem de öğrencilerinin eğitim öğretim yaşamlarında işlevsel sonuçlara katkısı olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini artırarak sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yararlı davranışlar benimsemeleri doğrultusunda duygusal zekânın etkisine odaklanılmaktadır. Bu aşamada; özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi incelenmektedir.

1.2 Amaç

Yapılan bu araştırmanın temel amacı; özel ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik etkisini saptamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yönelik cevaplar aranacaktır:

1- Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki

kıdem ve duygusal zekâ ile alakalı kitap okuma ve okumama değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın alt boyutları olan; duygularını yönetme, kendi duygularını tanıma, diğerlerinin duygularını anlama ve duygularını kullanma boyutlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki kıdem ve duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma ve okumama değişkenleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

3- Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki kıdem ve duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma ve okumama değişkenleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?

4- Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları olan; plan- program etkinlikleri, sınıf içi etkileşim, soru sorma ve fiziki düzenleme-zamanı kullanma boyutlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki kıdem ve duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma ve okumama değişkenleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?

5- Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki var mı?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretimin en önemli öğeleri öğretmenler ve öğrencilerdir. Okulların belirlenen kazanımlara ulaşmaları için öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterliliği önemli etkenlerden sayılabilir.

Mesleki yeterliliklerin yanında, öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ becerilerinin kullanım yoğunluğu artıkça öğrencilerin akademik başarılarına etkisi yapılan araştırmalarda görülmektedir. Ancak özellikle ülkemizde özel okullarda okuyan öğrencilere yönelik çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Öğrenci merkezli eğitim sistemimizde öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım tarzlarında duygusal zekâ becerilerinin kullanımının fazla önem taşıdığı ve yapılan bu araştırmanın önemli sonuçlar ortaya koyduğu varsayılmaktadır. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek bulguların:

- 1- Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeylerini belirleyeceği,
- 2- Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin durumunu belirleyeceği,
- 3- Aday öğretmenlere sunulacak eğitim programların içeriğine, bu elde edilecek verilerin katkı sağlayacağı,
- 4- Bu araştırmanın benzer konularda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı ön görülmektedir.

1.4 Sayıtlılar

1. Öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri bilgilerin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

2. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetim becerilerine etkisi, özel ilkokul sınıf öğretmenlerine uygulanan öz-değerlendirmeye dayalı ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında her bölgemizden ikişer il olmak üzere toplam on dört ili kapsamaktadır. Bursa, Kocaeli, Uşak, İzmir, Kahramanmaraş, Osmaniye, Sivas, Eskişehir, Giresun, Çorum, Bingöl, Malatya, Gaziantep ve Şanlıurfa illerinde özel ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ölçeklere vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır. Araştırmada resmi okullar kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca bu araştırma ele alınan değişkenlerle sınırlıdır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde; duygusal zekâ kavramı, duygusal zekâ kavramının tarihsel süreci, duygusal zekâ modelleri, sınıf yönetim modelleri, sınıf yönetiminin boyutları ve sınıf yönetimini etkileyen faktörlerle ilgili bilgilere değinilmiştir.

2.1.1 Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramına geçmeden önce duygusal zekânın alt yapısını teşkil eden duygu ve zekâ kavramlarına ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir.

Duygu üzerine genel geçer bir tanım yapmak oldukça zordur. Literatüre bakıldığında yapılan tanımlardan en dikkat çekici olanı Goleman'ın yaptığı tanımıdır. Duygu (emotion) sözcüğünün kökü, Latince hareket etmek anlamına gelen “motere”dir. Bu fiile “e-“ ön eki getirilerek elde edilen “emotere” fiili uzaklaşmak anlamına gelir ki bu, her duygunun bir harekete yönelttiği fikrini uyandırmaktadır (Goleman, 1998: 20–22). Duygu, beynin duygular, öğrenme ve hatırlama işlevlerini yürüten limbik sisteminde meydana gelen, farkına varılan bir hissin kuvvetlenerek, bedende ve bilinçte genel bir uyarılmışlık hali oluşturmasıdır (Titrek, 2007: 48). Duygu; basit ya da karmaşık bir zihinsel değerlendirme süreci ile bu sürece yönelik olarak verilen ve duygusal bir beden haliyle sonuçlanan fakat beynin kendisine yönelik olarak da ek zihinsel değişikliklerle sonuçlanan yönlendirici tepkilerin bileşimidir (Damasio, 1999:145). Duygular bizi bir davranışa yönlendirir, çevresel beklentilere uyum sağlamamıza yararlar (Semerci, 2007: 30). Duygu kavramı; duyduğumuz,

duyumsadığımız her Őey, özellikle de tđm tutkularımızın, hafif veya ortalama Őiddetteki heyecanlarımızın, aŐk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve ićgđdsel eğilimlerimizin genel adı olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2000: 290). Goleman (1998) temel duygu kđmelerini Őu Őekilde sıralamaktadır:

- 1-Őfke: Hiddet, hakaret, ićerleme, gazap, tđkenme, kıзма, sinirlenme, kin, alınganlık, dđŐmanlık ve belki de en uć noktada, patolojik nefret ve Őiddet
- 2-Őzđntđ: Acı, keder, neŐesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, umutsuzluk, can sıkıntısı ve patolojik olduğunda Őiddetli depresyon.
- 3-Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, Őđphe, vicdan azabı, huzursuzluk, ũrkme, dehŐet; patolojik olduğunda ise fobi ve panik.
- 4-Zevk: Mutluluk, coŐku, rahatlama, tatmin, haz, sevinć, eđlenme, gurur, heyecan, aŐırı zindelik, kapris...
- 5-Sevgi: Kabul gđrme, dostluk, gđven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, muhabbet, aşırı tutkunluk...
- 6-ŐaŐkınlık: Çok, hayret, afallama, merak...
- 7-İđrenme: Hor gđrme, aŐađılama, kđćđmseme, tikslenme, nefret etme hoŐlanmama, itici bulma...
- 8-Utanć: Sućluluk, mahcubiyet, hayal kırıklıđı, piŐmanlık, kđćđk dđŐme, ũzđlme, ćile ve nedamet gibi. (s. 359-360)

Duyguları doğru bićimde kullanabilmek kalpleri ısıtır, insanı mutlu, zengin ve sağlıklı kılar (Sartorius, 1999: 9). Eđitim kurumlarında tđm paydaŐların duygularının dikkate alınması bağlılığı ve verimliliği artırmakla beraber yapılan iŐin kalitesini de artırabilmektedir. Őzellikle eğitim kurumlarının yđnetim sđrecinde hem yđneticilerin hem de Őđretmenlerin kuruma duygusal uyumlarının sağlanması etkili bir iŐleyiŐin gerćekleŐtirilmesine yardımcı olacaktır (Polat ve YavaŐ, 2012). Ayrıca yđnetici konumunda olan idareci ve Őđretmenlerin duygulara da hitap eden bir tavır edinmeleri ve uygulamaları, Őđrencilerin duygusal geliŐimlerine fayda sağlayabilir. Duyguları yđnetme sđreci, duyguların fakında olmak, duyguları tanımak ve yđnlendirebilmek, duygulara uyum sağlayabilmek yetilerine sahip olmayı ve bunları

etkili kullanabilme süreci içerisinde bireyin duygusal olgunluğu olarak kabul edilmektedir. (Töremen ve Çankaya, 2008).

Tarih boyunca, zekâ kavramının tanımına yönelik çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiş ve farklı uzmanlar tarafından değişik tanımlar yapılagelmiştir.

Zekâ kavram olarak, kişinin çevreye uyumu, olayları anlama, yorumlama ve akıl yürütme becerisi olarak açıklanabilir. Kişinin anlama, kavrama, öğrenme kapasitesidir; zihinsel performansı gösterir (Vural, 2005: 224). En geniş anlamıyla zekâ; genel bir zihin gücü olarak tanımlanabilir (Baymur, 2004: 246). Bireyin gerçek hayatta karşılaştığı problemleri çözme, çözmek için yeni problemler oluşturma ve bireyin kendi kültüründe değer bulan bir şeyi yapma ya da bir hizmeti sunma yeteneği olarak tanımlamaktadır (Kuru, 2001: 217-229).

Bilim insanları uzun yıllarca boyunca zekâ üzerine araştırmalar yapmıştır. En çok merak edilen sorulardan biri, bireyin zekâsının göstergeleri var mıdır varsa nelerdir. Elde edilen en önemli bulgular; sorunları çözme, eleştirel düşünme ve mantığını kullanma becerisidir. Zekâ, sorulara cevap vermede ve çözüm yollarına çabuk varmada, problemler arası ilişkileri süratli kavrayabilen bir yetenek olarak ifade edilebilir. Kulaksızoğlu' na göre; zekâ insanların öğrendikleri bilgilerin miktarında, öğrenilme hızında, öğrenebildikleri bilgi türünde ve bilgiyi akılda tutma süresinde gözlenen değişiklik, onların zekâ seviyelerindeki ve kısmen zekâ biçimlerindeki farklara bağlıdır (Kulaksızoğlu, 2005: 135). Sözlü ve yazılı anlatımı kolayca kavrama, sözcükleri ve bunların oluşturduğu kavramları tanıma ve anlama, basit hesap işlemlerini kolayca ve çabuk yapabilme, düşünce kurallarına uygun davranıp sağlıklı çıkarımlara ulaşabilme gibi zekânın günlük yaşama yansıyan, yaşamı etkileyen ilişkilerin kurulup sürdürülmesinde önemli rol oynayan özellikleri de vardır (Yılmaz, 2007).

Gardner, tarafından ortaya çıkarılan çoklu zekâ kavramı, zekânın tek başına bilişsel yetilerden ibaret olmadığını, bunun yanı sıra yedi ya da daha fazla zekâ tanımının olduğunu ileri sürmüştür. Aşağıda Bümen' nin (2002) bu zekâ tanımlarına ilişkin verdiği kısaca bilgiler verilmiştir.

1-Sözel-Dilsel Zekâ: Sözel dilsel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır; (1) düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama, (2) açıklama, öğretme, öğrenme (3)mizaha dayalı anlatım, (4) yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği, (5) hatırlama ve geri getirme, (6) metalinguistik (dili araştırma için kullanabilme yeteneği) analiz

2-Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Mantıksal-matematiksel zekânın özünde; (1) soyut yapıları tanıma, (2) tümevarım yoluyla akıl yürütme, (3) tümdengelim yoluyla akıl yürütme, (4) bağlantı ve ilişkileri ayırt etme, (5) karmaşık hesaplamalar yapma, (6) bilimsel yöntemi kullanma gibi kapasiteler yer almaktadır.

3-Görsel-Uzaysal Zekâ: Görsel/uzaysal zekânın özünde; (1) aktif imgeleme/hayal gücü, (2) zihinde canlandırma, (3) uzayda yer/yol bulma, (4) grafik temsili, (5) uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma, (6) imajlarla zihinsel manevralar yapma, (7) farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma gibi kapasiteleri kapsar.

4-Müziksel-Ritmik Zekâ: Müziksel/ritmik zekânın özündeki kapasiteler şunlardır; (1) müziğin ve ritmin yapısına değer verme, (2) müzikle ilgili semalar oluşturma, (3)seslere karşı duyarlılık, (4) melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma veya yaratma, (5) ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma

5-Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bedensel/kinestetik zekânın özünde; (1) vücut hareketlerini kontrol etme, (2) önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme, (3) bedeninin farkında olma, (4) zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma, (5) pandomim yetenekleri, (6) bedeni tümüyle iyi kullanma kapasiteleri vardır.

6-Sosyal-Kişilerarası Zekâ: Sosyal/kişilerarası zekânın özünde; (1) İnsanlarla sözlü ya da sözsüz iletişim kurma, (2) bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma, (3) grupta işbirliği içinde çalışma, (4) karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme, (5) empati kurma, (6) sinerji kazanma ve yaratma(bir grup çalışmasında elde edilen ürünün tek tek bireyin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğuna inanmayı ve bu yönde çaba harcamayı ifade eder.

7-İçsel-Öze dönük Zekâ: Öze dönük/bireysel (içsel) zekânın özünde; (1) konsantrasyon, (2) düşümsellik, (3) yürütücü biliş/üst biliş (problemler hakkında kendi kendine konuşma, verilen kararları analiz ederek değerlendirme bu yeti içinde düşünülebilir), (4) değişik

duyguların farkında olma, (5) özü tanıma ve değer verme, (6) yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme gibi kapasiteler yer almaktadır.

8-Doğacı Zekâ: Doğa zekâsının özünde; (1) doğa ile bütünleşme, (2) doğal bitki örtüsüne duyarlılık, (3) canlılar ile etkileşim kurma, koruma, (4) doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık, (5) doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflandırma, (6) bitki yetiştirmek gibi kapasiteler yer almaktadır. (s. 10-11)

Duygusal zekâ kavramının tanımına, ölçülmesine ve gruplandırılmasına ilişkin literatürde farklı kişilerce ve çok sayıda değişik yorumlar bulunmaktadır. Duygusal zekâ (Emotional Intelligence) kavramının ilk tanımını “kişinin başkalarının ve kendi duygularını bilme ve ayırt edebilme yeteneği, duygularını kontrol etme ve düzenleme yoluyla düşünce ve davranışlarını kullanabilme yeteneğini içeren bir sosyal zekâ türü” şeklindedir (Salovey ve Mayer, 1990; akt. Savaş, 2012).

Mayer ve Salovey den sonra duygusal zekâ üzerine araştırma yapan dünya çapında ilgi gören ”Duygusal Zekâ” kitabının yazarı Goleman’ın tanımına göre duygusal zekâ; problemlere rağmen yoluna devam edebilme, kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol altına alarak doyumunu erteleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, ruh halini düzenleyebilme, umut besleme ve kendini başkasının yerine koyabilme” olarak tanımlanmıştır (Goleman, 2010: 62).

Çay’a (2009) göre; duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Duygusal zekâ, duyguları zamanında üretebilme, yaşatabilme, denetim altında tutabilme ve başka bireylerle sağlıklı duygusal iletişime (empati) girebilme yeteneğidir (Kılıçarslan, 2009: 50).

Kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir, yani başkalarının neyi istediklerini,

neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları ile değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi bir kişi olmak için gerekli bir yetkinliktir (Baltaş, 2006: 7; akt. Savaş, 2012).

Bilişsel zekânın yaşam süresince pek değişmediği buna karşın duygusal zekânın iyileşme ve gelişme gösterdiği söylenilebilir. Bilişsel kabiliyetler sabit kalırken, duygusal yeterlilik yaşamın herhangi bir döneminde öğrenilebilir. Duygusal zekânın tanım ve sınıflandırması yapılırken bazı araştırmacıların, bu kavramın doğuştan gelen yetenekler olduğunu kaynağını aldığını öne sürerken, bazıları ise bu kavramla ilgili becerilerin sonradan geliştirilebileceğini savunmuşlardır (Karakuş, 2008). İnsan ömrünün normal seyri içinde, kendi ruh hallerimizin bilincine daha fazla varmayı, sıkıntı veren hislerle daha iyi başa çıkmayı, dinleme ve empati göstermeyi öğrendikçe yani olgunlaştıkça duygusal zekâ da artma eğilimi gösterir (Toytok, 2005). Günümüzde duygusal zekânın, bireylerin yaşam kalitesini arttırmada en az bilişsel zekâ kadar önemli olduğu kabul edilmektedir. Bilişsel ve duygusal zekâ seviyesi yüksek bireylerin hayatı daha iyi anladıkları ve anlamlı buldukları varsayılmaktadır.

2.1.2 Duygusal Zekânın Tarihsel Süreci

Robert Thorndike, zekâ ile ilgili yaptığı araştırmalarda zekânın; soyut, mekanik ve sosyal olmak üzere üç boyuttan oluştuğuna değinmiştir. Thorndike'in, 1920 yılında ortaya atmış olduğu sosyal zekâ modeli duygusal zekânın temellerini de oluşturmaktadır. Bu gelişme öncelikle zekânın artık tek boyutlu olmadığı düşüncesini getirmiştir ve sosyal zekâ anlayışının önem kazanmaya başlaması ile zekâ kavramının içine sosyal ilişkiler ve çevre faktörleri de katılmıştır (Titrek, 2007: 26). Mekanik zekâyı, mekanizmaları anlama ve yönetme yeteneği, soyut zekâyı, fikirleri ve sembolleri anlama ve yönetme yeteneği, sosyal zekâyı ise insanları

anlamak ve yönetme yeteneği olarak tanımlamıştır (Newsome, Day ve Catano, 2000: 1006).

Gardner, 1983 yılında sosyal zekâ kavramını genişleterek çoklu zekâ kavramını gündeme getirmiştir. Zekânın tek başına bilişsel yetilerden ibaret olmadığını, bunun yanı sıra yedi ya da daha fazla zekâ tanımının olduğunu ileri sürmektedir. En çok bilinen ve üstünde en çok çalışılan zekâ kavramları sözel zekâ ve mantıksal matematik zekâ olmuştur (Turanlı, 2007).

Duygusal zekâ kavramı, ilk defa 1990 yılında Salovey ve Mayer tarafından başkalarının duyguları ve hislerini anlama becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu yazarlara göre, duygusal zekâ sadece tek bir yetenek ya da doğal bir özellik değil; fakat onun yerine duygusal muhakeme yeteneklerinin, duyguları anlama ve kontrol etme özelliklerinin, düzenlenmiş bir şeklidir (Cumming, 2005: 3). Salovey ve Mayer'a göre duygusal zekâ üç boyuttan oluşmaktadır: Duyguları değerlendirme (appraisal and expression of emotion), duyguları düzenleme (regulation of emotion) ve duyguları zekâ olarak kullanabilme (utilization of emotion as intelligence) (Salovey ve Mayer, 1990; akt. Savaş, 2012).

Tarihsel süreçte gün geçtikçe farklı bilim adamları tarafından duygusal zekâyâ ait yeni boyutların varlığı ortaya konulmaktaydı. Duygusal zekânın öncü modellerinden biri diğeri de 1980'li yıllarda İsraili bir psikolog olan Reuven Bar-on tarafından ileri sürüldü. Bar-on duygusal zekânın on beş ögesini açıklayan ve değerlendiren bir test de oluşturarak bu alana ayrı bir katkı sağlamıştır (Stein ve Book, 2003; akt. Savaş, 2012).

Haifan Üniversitesinden Dr. Reuven Bar-On, duygusal zekâyı; bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini" şeklinde tanımlamaktadır (Acar, 2002: 55).

Daniel Goleman 'ın 1995 yılında yayınlamış olduğu Duygusal Zekâ, Neden IQ 'dan Daha Önemlidir? İsimli kitabı ise hem kamuoyunda hem de akademik alanda bu kavrama duyulan ilgiyi artırmıştır. Kitabın literatürde yer edinmesiyle beraber duygusal zekânın, birçok meslek grubu tarafından önemsendiği görülmüştür.

Bir başka ifade ile duygusal zekâ, bireyin çevresindeki olaylara ait algıların duygusal tepkilerle birlikte zihninde değerlendirilip sosyal ilişkileri yönlendirmek için kullanılmasıdır. Bu bağlamda bireylerin duyguları yönetmesi, kişiler arası ilişkilerini önemli ölçüde etkilediğinden dolayı sosyal zekâ ve duygusal zekâ kavramların ilgili literatürde bazen birlikte ele alındığı görülmektedir (Savaş, 2012). Artmaya başlayan yeni kalite yaklaşımları içinde gittikçe insan değerleri ve becerilerini merkeze alan yaklaşımlarında gelişmesi ile bireysel ve örgütsel başarıda artmış ve insan ilişkilerinde özellikle etkili iletişim ve liderlik becerileri ile problem çözme sürecinde esnek olma becerileri de ön plana çıkmıştır (Titrek, 2007: 46).

Günümüzde hayatın her evresinde özellikle eğitim ve iş hayatında duygusal zekânın yaşam ve iş kalitesini arttırmada bilişsel zekâ kadar önemli bir yer almaya başladığı görülmektedir. Son çeyrek yüzyıl boyunca, özellikle ABD' de, büyük ve küçük kuruluşlarda, üst yöneticilere kadar farklı düzeylerde yüz binlerce insan üzerinde yapılan araştırmalar; kişisel ve sosyal yeteneklerin birleşmesinden oluşan ve "duygusal zekâ" denen kavramın kişilerin başarısındaki anahtar öge olduğunu kanıtlamıştır.

2.2 Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ yaklaşımlarında başlıca iki model görülmektedir. Bu modellerden biri karma model diğeri ise yetenek modelidir. Karma modeli, duygusal zekâyı kişisel özellikler ve beceriler altında sınıflandırırken; yetenek modeli ise

duygusal zekâyı yetenekler grubu olarak sınıflandırır. Yetenek modeli içinde, Mayer ile Salovey'in modelleri yer alırken; karma modelin içinde Bar-on, Goleman ve Cooper ile Sawaf'ın geliştirdikleri modeller yer almaktadır. Aşağıda duygusal zekâ için geliştirilen modellerin açıklamaları yapılacaktır.

2.2.1 Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey'in duygual zekâ modelinin temelinde, kişinin sahip olduğu kabiliyetlerle beraber kendisinin ve başkalarının duygularını algılama, anlama ve belirlenen amaçları yerine getirebilmek için bunları kullanmak ve son olarak da ortaya çıkan durumu yönetebilmektir. Salovey ve Mayer'in duygusal zekâ modeli dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; duyguları tanımlayabilme, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları yönetmedir (Savaş, 2012).

2.2.1.1 Duyguları Tanımlayabilme

Duygusal algılama, bireyler duygularını etkili bir şekilde tanımlayabildikleri zaman meydana gelmektedir (Doğan ve Şahin, 2007). Kişinin karşısındakinin davranışından, görünümünden, sesinden, düşüncelerinden, duygularını anlamasıdır (Köknel, 2010: 141). Kişinin kendi duygularının farkında olması ve bu duygularını, duygusal ihtiyaçlarını başkalarına anlatabilme yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Başkalarının duygularını ve göremediğimiz hislerini anlayabilmemiz için ise; bizim için görünen ipuçları ve iç âlemdeki duyguların dışarıya yansımaları olan davranışları, görünüşleri, yüz ifadelerini ve beden hareketlerini doğru bir şekilde okumayı ve analiz etmeyi öğrenmemiz gereklidir (Karakuş, 2008).

2.2.1.2 Duyguları Anlama

Duygusal anlama, duyguları anlama ve duygusal bilgiyle muhakeme etme yeteneğine dayanmaktadır.” (Caruso ve Salovey, 2004: 55). Karışık duyguları anlayabilme, iki duygu arasında birinden birine geçişi tanımlayabilme yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Duygusal durumları sadece algılama, tanıma yeteneğinin ötesine giderek, duygularla ilgili bazı anlamlı bilgiler de elde etmeyi kapsayan bir beceridir (Davis, 2008: 30). Genel ruh halini ve buna bağlı olarak duyguları anlayabilmek, ileri düzeyde duygusal zekâyâ sahip bireylerin özelliklerinden biridir (Doğan ve Şahin, 2007).

2.2.1.3 Duyguları Kullanma

Duygular düşünmeye öncülük edecek mekanizmalar gibi davranabilmekte veya düşünme sürecini engelleyebilmektedir (Caruso ve Salovey, 2004: 43-44). Duyguları yönetmede, duyguların yansımaları kontrol etme ve düzenleme de önemlidir (Titrek, 2007: 74). Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşünceyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneğidir (Bar-on ve Parker, 2000: 110; akt. Tunca, 2010). Duyguların, duygusal-zihinsel gelişmenin artırılmasına yönelik olan bu yetenek, bütün duygulara açık olma özelliğini de içerir (Köknel, 2010: 142).

2.2.1.4 Duyguları Yönetme

Duyguları yönetmede, duyguların yansımalarını kontrol etme ve düzenleme de önemlidir (Titrek, 2007: 74). Kişisel ve kişilerarası ilişkilerde gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneğidir (Bar-on ve Parker, 2000: 110; akt. Tunca, 2010). Duygularını yönetmede başarılı olan kişiler, ayrıca, olabilecek davranışlar üzerindeki etkileri anlamak için kendi duygularını ve ruh hallerini iyice düşünebilmektedirler (Caruso ve Salovey, 2004: 65-66).

Tablo 1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey (1997)
<p>Tanım: "Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguyla düşünceyi kaynaştırmak, duyguları anlamak ve analiz etmek, duyguları kontrol etmek yetenekleridir."</p> <p>Temel Boyutları</p> <p>1. Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme. • Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi • Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme. <p>2. Duyguların Kullanımı</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar. • Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur. <p>3. Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak. • Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak • Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak ile duygular arasındaki geçişleri anlamak. <p>4. Duyguyu Yönetme ve Düzenleme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek. • Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek
<p>Model Türü</p> <p>Yetenek Tabanlı Duygusal Zekâ Modeli</p>

Kaynak: (Doğan ve Şahin, 2007).

2.2.2 Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ modellerinden Goleman'ın modeli Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden geliştirilerek hazırlanmış, fakat ondan farklı olarak zihinsel yetenekleri (kişinin kendi duygularının farkında olması) ve diğer özellikleri de

(kişinin kendini motive edebilmesi) içeren karma bir duygusal zekâ modelidir (Çakar ve Arbak, 2004).

Goleman' a (2011: 393) göre duygusal zekâ; başkalarının ve kendimizin hislerini tanıma, kendimizi motive etme, ilişkilerimizdeki ve içimizdeki duyguları iyi yönetme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde bilişsel zekâ düzeyleri yüksek olsa bile duygusal zekâları düşük insanların en sonunda duygusal zekâları mükemmel olan insanların emri altında çalışma durumunda kalacakları savunulmaktadır.

Goleman, duygusal zekâ kuramının boyutlarını iki temel yeterlilik olmak üzere beş boyut altında toplamıştır. Bunlar; 1. kişisel yeterlikler; özbilinç (kendinin farkında olma), duygularını yönetme (kendine çeki düzen verme), duyguları güdüleme 2. sosyal yeterlikler; empati ve sosyal beceriler olmak üzeredir. Yapılan çalışmalarda bu boyutlar dikkate alınmıştır (Toytok, 2005).

2.2.2.1 Duyguların Farkında Olma Boyutu (Özbilinç)

Özbilinç; kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması anlamına gelmektedir (Goleman, 2005: 65).Kendini gözleme ve duygularını tanıma; duygular için bir sözlük oluşturma; duygular, düşünceler ve tepkiler arasındaki ilişkiyi bilmektir (Goleman, 2005: 375). Duygusal zekânın temel becerisi olan özbilince sahip kişiler ruh hallerinin farkındadırlar ve duygusal hayatları hakkında belli bir anlayışa sahiptirler. Duyguların bilincinde olmak diğer bazı kişilik özelliklerini destekleyebilir (Yılmaz, 2007).

Duygusal bilince sahip bireyler, ne tür duygular içinde olduklarını ve bunları neden yaşadığını bilmesi mümkündür. Bu kişiler düşündükleri, yaptıkları ve söyledikleri ile duyguları arasındaki bağlantıların farkındadırlar (Acar, 2001: 39).

Kişisel bütünlük kavramı özbilincin kalesi olarak da adlandırılmaktadır. Kişisel bütünlük temel olarak üç düzeyde gerçekleşmektedir; özü sözü doğru olmak, değerler ve ilkelerle ahenk içinde yaşamak ve bir duruş içinde olmaktır (Doğan ve Demiral, 2007).

2.2.2.2. Duyguları Yönetme Boyutu

Duyguları yönetme, kişinin kendi iç dünyasını, dürtülerini ve kaynaklarını düzenleyerek yönetme olarak tanımlanabilir (Titrek, 2007: 74). Özdenetim, duyguları yapılan işi engellemek yerine kolaylaştıracak şekilde idare etmek, vicdanlı olmak ve hedeflere ulaşmak için bir zevkin tatminini erteleyebilmektir (Doğan, 2005: 117).

Yıkıcı duygulara karşı önlem alabilen, olumsuz şartlarda bile soğukkanlılığını yitirmeyen bireyler duygularını yönetebilen kişiler olarak ifade edilebilir. Tahrike rağmen sakin kalabilme ilkesi, sosyal ortamlarda, olumsuz insan tepkileriyle karşı karşıya kalma riski olan herkes için geçerlidir ve bu durumlarda, dürtülerini, hırslarını ve iddialarını özdenetim sayesinde frenleyenler başarılı olurlar (Goleman, 2009: 114; akt. Tunca, 2010). Kişinin duygularını kontrol ederek dürüst ve tutarlı davranması ve değişimlere karşı kendi kendini ayarlayabilmesidir. Refleksif duygularını kontrol edebilen liderler, birlikte çalıştıkları insanlara bir güven ve adalet ortamı içinde bulduklarını hissettirirler (Erdoğan, 2008).

2.2.2.3 Duyguları Güdüleme Boyutu

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hâkim olabilme ve yaratıcılık için gereklidir. Tıkanıp kalmamak(akış haline girebilmek) her türlü yüksek performansı mümkün kılar (Goleman, 1998: 61).

Akış kişiye kendini çok iyi hissettirdiğinden, içsel bir ödüdür. Bu haldeki insan tamamen yaptığı işe dalar, dikkati bölünmez bir şekilde o işe odaklanır, bilinci adeta hareketiyle birleşir (Goleman, 1998: 119).

Duygusal zekâ açısından mutlu olabilmek için; kişinin zor olanı ya da yenilgiler karşısında kaygıya düşmemesi ve teslimiyetçi bir tutum sergilememesi anlamına gelmektedir. Gerçekten de, umut besleyebilen kişiler hedeflerine doğru ilerlerken diğerlerine oranla daha az depresif, genelde daha az kaygılı ve duygusal açıdan daha az sıkıntılı görünürler (Goleman, 1998: 115).

Kişisel etkililik konusunda birçok araştırmamanın kaynağı olan Stanford’lu Psikolog Albert Bandura’yı, Goleman (1998) yılındaki çalışmasında durumu şöyle özetliyor:

Kişilerin yetenekleri hakkındaki inançlarının o yetenekler üzerindeki etkisi çok büyüktür. Yetenek sabit bir özellik değildir; performansınız büyük bir değişkenlik gösterir. Öz verimlilik hissine sahip olanlar başarısızlıkların altında ezilmezler; olaylara, acaba ne ters gidecek diye kaygılanarak değil, bununla nasıl baş edebilirim, anlayışıyla yaklaşırlar. (s. 118)

2.2.2.4 Empati Boyutu

Kendi duygularımızı önemseydiğimiz kadar başkalarının da duygularını, düşüncelerini umursamamız empatinin ilk şartı olarak kabul edilebilir. Goleman (1998) göre empati; Kendilerinin ne hissettikleri konusunda kafaları karışık olanlar, başkaları hislerini onlarla paylaştığında da aynı şekilde karmaşa yaşarlar ve başkalarının ne hissettiğini kaydedememek, duygusal zekâ bakımından büyük bir eksiklik olarak ifade etmektedir (Goleman 1998: 126). Karşımızdakinin yüz ifadesine, mimiklerine veya ses tonuna bakarak neler hissettiğini anlayabiliriz.

Rosenthal ve öğrencileri PONS (Profile of Nonverbal Sessitivity / sözel olmayan duyarlılık profili) adlı bir empati testi geliştirmiştir. Amerika ve on sekiz ülkede yedi binden fazla kişiye uygulanan testlerde, sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme üstünlüğüne sahip olanların; duygusal bakımdan daha dengeli, daha popüler, daha dışa dönük ve de –beklenileceği gibi- daha duyarlı oldukları görülmüştür. Empatinin akademik zekâdan bağımsız olduğu, PONS' un çocuklara uyarlanmış şekliyle yapılan testlerde de görülmüştür. 1011 çocuğa uygulanan testler, sözsüz duygu iletişimini okuyabilme becerisine sahip olanların, okullarında en popüler, duygusal açıdan en dengeli çocuklar olduğunu göstermiştir (Goleman, 1998: 127-128).

2.2.2.5 Sosyal Beceriler Boyutu

Sosyal beceriler, başkalarının duygularını anlayabilme ve bu duyguları yönlendirmede usta olmak demektir. Diğerinin duygularını yönetebilme ve insanlarla ilişki kurma sanatının özünü oluşturur (Savaş, 2012). Başkalarının ruh hallerine uyum sağlamakta usta olan ya da onlara kendi ruh hallerini aşılabilen kişilerin etkileşimleri, duygusal düzeyde daha pürüzsüz yürüyecektir. Etkili bir liderin ya da (sporcu veya sanatçı gibi) bir icracının özelliği de, binlerce kişilik bir izleyici kitlesini bu şekilde etkileyebilmektedir (Goleman, 1998: 151).

Duygular başkalarının duygularıyla temas halinde bulunabilirler. Yaşadığımız çevrede bağımsız hareket etmemiz belli bir süre sonra sıkıcı olabilmektedir. Hiç tanımadığımız bir insanla her sabah aynı durakta karşılaşmamız belli bir süre sonra etkileşim ve iletişime geçmemize neden olabilir. Sosyal ilişkilerimizde ustalaştıkça, gönderdiğimiz sinyalleri daha iyi kontrol edebilir hale geliriz; sonuçta toplumsal nezaket kuralları, en basit şekli ile temaslarda rahatsızlık yaratacak hiçbir kontrol dışı duygusal sızıntısının olmayacağını garanti eden araçlardır. Ancak, bu sosyal kural yakın ilişkiler alanına girdiğinde boğucu bir durum yaratır (Goleman, 1998: 149)

Tablo 2. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Goleman (1995)
Tanım: “Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.”
Temel Boyutları
1.Kişisel Yeterlilik
<ul style="list-style-type: none"> • Özbilinç (Duygusal bilinç, Özdeğerlendirme, Özgüven) • Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.) • Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisiyatif, İyimserlik.)
2.Sosyal Yeterlilik
<ul style="list-style-type: none"> • Empati (Bşkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanma, politik bilinç.) • Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri.)
Model Türü
Karma Duygusal Zekâ Modeli

Kaynak: (Doğan ve Şahin, 2007).

2.2.3 Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On, 1988 yılında doktora çalışmasında ilk kez “Emotional Quotient: EQ” terimini kullanmıştır. Bu modele göre bilişsel olmayan zekâ (EQ); kişinin çevresel baskı ve taleplerle etkin bir şekilde başa çıkabilme yeteneğini etkileyen duygusal, kişisel ve sosyal beceri ve yeteneklerin düzenidir (Bar-On, 2006: 13-25; akt. Savaş, 2012).

Bar-On modeli, karma modeldir. Bu model hem duygusal zekânın kavramsallaştırılmasını incelemek hem de çeşitli boyutlarını da değerlendirmek için geliştirilmiştir. Duygusal zekâ yeteneği sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla şekillendirilmiştir. Kendimizi anlayıp ifade etmemizdeki, başkalarını anlamamız ve onlarla kurduğumuz ilişkideki ve günlük gereksinimlerin, baskıların, zorlukların üstesinden gelmemizdeki etkililiğimizi belirleyen içedönük ve sosyal yeterliklerin, becerilerin ve destekleyici öğelerin birleşimini duygusal-sosyal zekâ olarak adlandırmaktadır (Bar-On, 2006: 3).

Duygusal zekâ, bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasını, kişilerle ilişki kurmasını ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp o çevreyle başa çıkabilmesini sağlayan yeteneklerden oluşur ve bu sayede kişi, çevresel uyum gücünü artırır (Kılıçarslan, 2009: 53).

Bar-On, modeldeki duygusal zekâ yeteneklerinin zamanla farklılaşabileceğini, insanın yaşantısı boyunca değişebileceğini, çeşitli eğitim ve gelişim programları ile geliştirilebileceğini düşünmektedir (Erkuş ve Günlü, 2008: 187-209).

Bar-On' un geliştirmiş olduğu duygusal zekâ ölçeğinin on beş duygusal zekâ boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyutu bulunmaktadır. Bu ana boyutlar kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyumluluk, stres yönetimi ve genel mizaçtır.

2.2.3.1 Kişisel Farkındalık Ana Boyutu

Bu beceri bireyin kendini tanıması, kendini nasıl hissettiğini anlaması ve neler kendini iyi hissettiriyor bunların farkında olup, bunlara yönelebilme becerisidir.

Duygusal öz farkındalık, girişkenlik, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık olarak ayrılır (Topuksal, 2011). Kişisel yeterlikler, bireyin iç dünyasını ve kaynaklarını bilmesi, dürtülerini ve sahip olduğu kaynakları yönetmesi, hedeflerine ulaşmasını sağlayacak ve kolaylaştıracak duygusal eğilimleri amaçları doğrultusunda kullanma becerisidir (Titrek, 2007: 70). Kişinin kendi iç dünyasını tanıması, tercihlerini yapabilmesi, sahip olduğu kaynakların ve gücün farkında olması anlamına gelmektedir (Mumcuoğlu, 2002: 48).

Bu model, bireyin kendisini ne kadar bildiği, iç dünyasının ne kadar huzurlu olduğunu ifade etmeye çalışmaktadır. Kişisel farkındalık yeterliliği yüksek olan bireyler; duygularının farkında olur, hayatlarında ise olumlu düşünür ve duygularını rahatça ifade edebilirler.

2.2.3.2 Kişiler Arası İlişkiler Ana Boyutu

İnsanların, günlük yaşamdaki faaliyetlerini ve diğer insanlarla ilişkilerini kapsamaktadır. Kişinin diğerleri ile ilişkilerinde empati kurabilmesi, sosyal sorumluluğa sahip olabilme ve kişiler arası iyi ilişkiler kurabilme becerisi bu boyutta yer alan davranışlardır (Mumcuoğlu, 2002: 48). Kişinin olaylara empati kurarak yaklaşabilmesi, sosyal duyarlılık ve sorumluluk içinde, kişilerarası iyi ilişkiler kurabilme yetenekleridir (Kılıçarslan, 2009: 53). Kişinin içsel benliğiyle ne kadar barışık olduğunu, kendi hakkında ne düşündüğünü ve hayatta yapabileceklerini belirler (Stein ve Book, 2003: 71).

2.2.3.3 Şartlara ve Çevreye Uyum Ana Boyutu

Ortama ve yeni olaylara rahat bir şekilde uyum sağlayarak sorunların üstesinden gelebilmeyi kapsayan bu boyutta üç tane alt boyut bulunmaktadır. Bunlar Karakuş' un (2008) çalışmasında şöyle ifade edilmektedir:

Gerçekliği sınama (kendi duygu ve düşüncelerini nesnel bir şekilde dışsal gerçekliklerle karşılaştırarak, duygu ve düşüncelerini dışsal gerçekliklerle uyumlu hale getirme), esneklik (duygularını ve düşüncelerini, karşılaşılan yeni durumlarla uyumlu hale getirecek şekilde ayarlama) ve problem çözme (kişisel ve kişilerarası nitelikteki problemleri etkili bir şekilde çözme) becerileridir. (s. 24)

Çeşitli zor durumlarda ölçüm yapabilme ve doğru tepkileri verebilme becerileri ile ilgilidir. Problemleri doğru tespit edebilme ve etkili çözümler üretebilmeyi kapsar (Stein ve Book, 2003: 177). Kişinin çevrenin talepleriyle başa çıkma, esnek olabilme ve problemleri çözebilme becerileri bu boyutu oluşturmaktadır (Mumcuoğlu 2002: 48).

2.2.3.4 Stres Yönetimi Ana Boyutu

Duygusal zekânın bu boyutu, strese karşı koyarken derin üzülme, dağılmama ve kontrolü kaybetmeme becerisini içerir. Bu boyutta başarılı olmak; genellikle sakin, zor öfkelenen ve baskılara karşı dirençli olmayı gerektirir (Savaş, 2012). Stresle başa çıkma, sorunlar karşısında çözümler üretme, anlık duyguların peşine takılmamayı, istenmeyen durumlar karşısında sakin olmayı ve umutsuzluktan uzak kalmayı gerektirir. Bu yeterliği yüksek bireyler, kriz durumlarında hiç çaresizliğe kapılmadan karar verebilirler (Stein ve Book, 2003: 209).

Dürtü kontrolü eksikliği olan bireylerde; siniri kontrol edememe, sabırsızlık, öfke patlamaları ve beklenmedik çıkışlar görülür. Bu yeterliği yüksek bireyler; ihtiyaçlarını erteleyebilir, sabırlıdır ve sakin yapıdadır (Stein ve Book, 2003: 209). Stresle başa çıkma boyutunda ise bireyler, umutsuzluğa kapılmadan veya

kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğukkanlıdırlar (Deniz ve Yılmaz, 2005: 19).

2.2.3.5 Genel Ruh Hali Ana Boyutu

Bu boyutta yer alan kişiler olumlu bir ruh hali içindedirler ve bu durumu koruyabilirler. Ayrıca yaşamdan tatmin olmak, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmek ve yaşam aktivitelerine katılmakta genel ruh durumunun önemli bir ölçütüdür (Deniz ve Yılmaz, 2005: 19). Bireyde yaşama karşı pozitif bakış açısı geliştirmeyi, hayattan zevk alabilmeyi, yaşamdan memnun olabilmeyi tanımlar (Topuksal, 2011).

İnsanlar farklı kişilik özelliklerine sahip olmalarına rağmen, duygusal zekâ insanların dünyadaki problemlerle baş etmelerine yardım eder (Büyüközer, 2008: 13). Yumrukların sıkıldığı bir ortamda sihirli kelimelerin kullanılması ortamı yumuşatabilir. Atalarımızın da ifade ettikleri gibi tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır. Agresif tavır ve davranışlar kişinin genel ruh halini olumsuz etkilemesi olağandır.

Tablo 3. Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

<p>Bar-On (1997)</p> <p>Tanım: 'Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir.'</p> <p>Temel Boyutları</p> <p>1. Kişisel Beceriler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duygusal benlik bilinci • Kendine güven • Kendine saygı • Kendini gerçekleştirme • Bağımsızlık <p>2. Kişilerarası Beceriler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bireyler arası ilişkiler • Sosyal sorumluluk • Empati
--

Tablo 3. 1(devam) Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

<p>3. Uyumluluk Boyutu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problem çözme • Gerçeklik Testi • Esneklik <p>4. Stresle Başa Çıkma Boyutu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stres toleransı • Dürtü kontrolü <p>5. Genel Ruh Durumu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mutluluk • İyimserlik
<p>Model Türü</p> <p>Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>

Kaynak: (Doğan ve Şahin, 2007).

2.2.4 Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı yönetim ve organizasyon bazında irdelemekle beraber, liderlik ve duygusal zekâ ilişkisi üzerinde de durmaktadır. Liderlikte duygusal zekânın “Dört Köşe Taşı” modeli Sawaf tarafından ortaya atılmıştır. Modelde sırasıyla, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya köşe taşları olarak nitelendirilen duygusal zekâ unsurları mevcuttur. Bu düşünceler altında oluşturulan modelin köşe taşlarını oluşturan alt unsurlar ise aşağıdaki gibidir (Cooper ve Sawaf, 2003: 33).

2.2.4.1 Duyguları Öğrenme Köşe Taşı

Duygusal açıdan dürüst olma, genellikle, duygusal zekânın sezgilerle bağlantılı olarak ortaya çıkardığı, içsel gerçeği dinlemeyi ve onunla uyum içinde hareket etmeyi gerektirir. Günlük enerji ve gerilim düzeyini bilen ve etkin bir şekilde

yönlendirebilen kişiler, dikkatlerini bir şeye veya birisine kolaylıkla verebildikleri için ilişkilerinde daha başarılıdır (Cooper ve Sawaf, 2003: 33).

2.2.4.2 Duygusal Zindelik Köşe Taşı

Duygusal zindelik; güven ve inanılabilirliği geliştirerek, duyguları tanıma becerisini pratiğe dönüştürmeye olanak tanıyan, sınırları esnetmeyi ve hata yapıldığında, kişinin hem kendini, hem başkalarını daha kolay bağışlamasını sağlayan, duygusal zekânın ikinci köşe taşıdır. Duygusal zindelik sayesinde, temel kişisel değerlerimizi, karakterimizi ve onları canlı tutan ve yönlendiren duygularımızı anlamaya başlayabiliriz (Cooper ve Sawaf, 2003: 85).

2.2.4.3 Duygusal Derinlik Köşe Taşı

Duygusal derinlik; kişinin içsel amaçlarını belirleyerek, kendini bunları gerçekleştirmeye adanması ve bunu örgütteki amaçlarıyla da koordine ederek, dürüstlük içinde, insanlar üzerindeki yetkisini kullanmadan etki uyandırmasıdır (Cooper ve Sawaf, 2003: 86).

2.2.4.4 Duygusal Simya

Duygusal simyada, önem verilmeyen duyguların daha değerli ve önemli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanılmasıdır (Cooper ve Sawaf, 2003: 86).

Tablo 4. Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf (1997)
<p>Tanım “...Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.”</p> <p>Temel Boyutları</p> <p>1.Duyguları Öğrenmek</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duygusal dürüstlük • Duygusal enerji • Duygusal geribildirim • Pratik sezgi <p>2.Duygusal Zindelik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öz varlık • Güven Çemberi • Yapıcı hoşnutsuzluk • Esneklik ve yenileme <p>3.Duygusal Derinlik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Özgün potansiyel ve amaç • Adanmışlık • Dürüstlüğü yaşamak • Yetki olmadan etki <p>4.Duygusal Simya</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sezgisel akış • Düşünsel zaman değişimi • Fırsatı sezinlemek • Geleceği yaratmak.
<p>Model Türü Karma Duygusal Zekâ Modeli</p>

Kaynak: (Doğan ve Şahin 2007).

2.2 Sınıf Yönetimi

2.2.1 Sınıf Yönetimi Kavramı

İnsanların öğrenme, inceleme ve araştırma gibi ihtiyaçlarının formal yapı içerisinde karşılandığı yerler okullardır. Yaşlara göre oluşturulan sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesiyle beraber sınıfın yönetilmesi veya nasıl yönetilmesi gerektiği ihtiyacı doğmuştur. Literatürde farklı kişilerin, sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerine rastlamak mümkündür. Sınıf yönetimi ile ilgili ilk çalışma William Chandler Bagley tarafından (1907) yılında, mesleklerinde başarı sağlamış öğretmenleri gözlemleyerek kaleme aldığı "classroom management" adlı kitabı

olarak kabul edilmektedir. Sınıf yönetimi, 1980'den itibaren, eğitim bilimleri alanı içinde yer edinmiştir. Sonraki yıllarda farklı bilim dallarının etkileşimi ile eğitim yönetimi ve denetimi, rehberlik ve psikolojik danışma, eğitim programları ve öğretimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi dallar gelişmiştir. Ülkemiz de eğitim alanında meydana gelen bu gelişmelerden etkilenmiş ve eğitim programları bu çerçevede düzenlemiştir.

Sınıf yönetimi ile alakalı farklı görüş ve tanımlar yapılagelmiştir. Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2011: 1). Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988). Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir (Çubukçu ve Girmen, 2008).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin sıra dizinin ilk basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır (Taymaz, 2011: 20). Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanmasını ve sürdürülmesini ifade eder (Şişman, 1999:177-178). Sınıf yönetimi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2000).

Sınıf yönetimi sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzenin sağlanması, öğretim ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin belirlenmesidir (Çelik, 2002). Ayrıca sınıf yöneticisi konumunda olan öğretmenlere de çok önemli

sorumluluklar düşmektedir. Eğitim yöneticisine düşen en önemli görev, gelişmeye açık bir varlık olan insanı, kendi istekleri doğrultusunda uygun örgütsel bir ortam hazırlayarak yetiştirmek olmalıdır (Çelik, 2012: 23).

2.2.2 Sınıf Yönetim Modelleri

Başarılı bir eğitim-öğretim için, sınıf ortamının hedeflenen amaçlar doğrultusunda dizayn edilmesi sınıf yönetiminde en önemli işlevlerden biridir. Eğitim-öğretim için yapılacak olanlar şöyle sıralanabilir: 1-Fiziksel ortamın düzenlenmesi 2-Planlamanın amaçlar doğrultusunda yapılması 3-Zamanın etkili kullanılması 4-Sınıf içi ilişkilerin geliştirilmesi 5-Öğrenci davranışların düzenlenmesi gibi. Belirtilen bu özelliklerin hayata geçirilmesinde en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin aldıkları pedagojik formasyon ve kişilik özellikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarında etkin rol alabilir. Her öğretmen sınıf yönetiminde farklı yaklaşımlarda bulunmakta ve farklı uygulamalar yapabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında, aldıkları eğitimin yanında bireysel özellikleri de önemli rol oynar (Şentürk, 2007).

Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarındaki deneyimleri sınıf yönetimini etkileyebilmektedir. Çocukluk yıllarında aile ortamında görüşlerine değer verilmeyen kişilerin, öğretmenlik mesleğini uygularken içine kapanık, uyumsuz, otoriter yapıda olmalarına sebep olabilir. Diğer yandan aile hayatında düşüncelerin önemsendiği, baskının uygulanmadığı bir ortamda yetişen kişilerin ise daha sıcakkanlı, daha demokratik yaklaşımlar sergilemeleri mümkündür. Sınıf yönetimi modelleri, öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri ile paralellik göstermektedir. Otoriter veya demokrat kişilik yapısına sahip olan bir öğretmen ister istemez bu kişilik özelliklerine uyan yönetim modellerine daha yatkın olacak ve bu modelleri ağırlıklı

olarak tercih edecektir (Yüksel, 2013). Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplandırılabilir (Başar, 1994: 15; akt. Ilgar, 2007).

2.2.2.1 Tepkisel Model

Bu modelde genel kanı ve tutum, etki-tepki mekanizması üzerine kurulmuştur. Geleneksel bir sınıf yönetimi olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yetersiz olduğu söylenilebilir. Dolayısıyla öğrenci davranışlarında olumsuz sonuçlar doğurabileceği düşünülebilir. Öğretmenin olayların nedenlerinden çok sonuçları üzerinde durması ve tepkilerini ağırlıklı olarak bireye yöneltmesi, istenmeyen davranışlara karşı daha çok cezalandırma yöntemine başvurması, kuralları amaç haline getirmesi ve tartışmasız uygulanmaya çalışması tepkisel modele uygun olarak gösterilen sınıf yönetimi davranışlarıdır (Şentürk, 2007).

Sınıf ortamında sonuca ulaşabilmek için ödül ve ceza araç olarak kullanılmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin hata yapmaları doğal karşılanmamaktadır. Bu modelde istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesinde veya kontrol altına alınmasında ödül ve cezadan yararlanılır (Ilgar, 2007).

2.2.2.2 Önlemsel Model

Bu modelde öğretmenler ağırlıklı olarak olayların nedenleri üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenlerin yaklaşımları kişiye değil olaya yöneliktir. Diyaloga açık ve hoşgörülü tutumlar olumsuz kazanımların oluşumuna engel olabilir.

İstenmeyen davranışlara karşı daha çok sevgi ve saygı yaptırımlarını kullanır. Önceden planlama ile bu model kullanıldığı takdirde, sınıfta istenmeyen durumların ortaya çıkması önlenebilir (Şentürk, 2007). Modelin amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturmaktır (Başar, 2003: 9).

Öğretmenin, derste öğrencilerin birbirleriyle konuşmaması için aralarına çantalarını koydurması, öğretim yılının başında kuralların belirlenmesi, öğretmenin aklına gelen bir açıklamayı dersin işleyişini bozmamak için dersin sonuna ertelemesi önlemsel modele örnek olarak verilebilir (Yüksel, 2013).

2.2.2.3 Gelişimsel Model

Zamanında atılmayan bir tohumun veya özellikleri (sıcaklık, nem, toprağın özelliği gibi) göz önünde bulundurulmadan yetiştirilen bir bitkinin büyümesi, gelişmesi ve ürün vermesi sonuçsuz kalabilir. Bunun gibi öğrencilerin de zihinsel gelişim özellikleri ve duygusal gelişimlerinin dikkate alınmadan yaklaşımda bulunulması istenmeyen durumlara sebep olabilir. Şentürk' e (2007d) göre; gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, cinsel, törel ve diğer gelişim özelliklerini dikkate alarak onları yönlendirmeyi esas alır.

Dersleri öğrencilerin hazır bulunurluk düzeyine uygun olarak planlama ve uygulama, sınıftaki kuralları belirlerken ve öğrencilere sorumluluklar verilirken onların gelişim özelliklerini ön planda tutma, öğrencilerden gelişim seviyelerine uygun davranışlar isteme ve bekleme, çeşitli etkinliklerde öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini de dikkate alma bu modele uygun öğretmen davranışlarıdır (Şentürk, 2007).

Etkinliklerde öğrencilerin fiziksel, psikomotor, bilişsel, psikososyal ve duygusal gelişim düzey ve özelliklerinin dikkate alındığı modeldir. Gelişimsel modelde öğretim etkinlikleri öğrencilerin gelişim görevlerini yerine getirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenir (İlgar, 2007).

2.2.2.4 Bütünsel Model

Bütünsel sınıf yönetimi modelinde; hem gruba hem de bireye yönelik tutumlar benimsemektedir. Öğrencilerin hata yapmalarına neden olabilecek durumları ortadan kaldırmaya yönelik yaklaşımlar sergilerler. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır (Başar, 2003: 10).

2.2.3 Sınıf Yönetim Boyutları

Literatür incelendiğinde araştırmacıların sınıf yönetimi boyutlarını şu şekilde gruplandıkları görülmektedir:

Erdoğan (2001), sınıf yönetimi etmenlerini, sınıf içi ve sınıf dışı olarak adlandırarak sınıf dışı etmenleri; aile, okul, çevre, sınıf içi etmenleri ise; fiziksel ortam, eğitim programları, araç ve gereçler, zaman yönetimi, sınıf içi korku ve kaygılar, sınıfın kuralları, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrenci olarak gruplandırmıştır (Erdoğan, 2001). Sınıf yönetimini, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar, plân-program etkinlikleri, zaman düzenine yönelik etkinlikler, ilişki

düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olarak beş boyutta ele almaktadır (Başar, 2003: 7).

2.2.3.1 Sınıfın Fiziksel Düzenlemeleri

Günün önemli bir kısmını öğrenciler sınıf ortamında geçirmektedirler. Öğrencilerin kişilik ve gelişim özellikleri kadar önemli bir diğer unsur da sınıfın fiziksel değişkenlerinin göz önünde bulundurulup, uygun düzenlemelerin yapılması, eğitim-öğretimin verimini artırmada önemli olabilir.

Araç-gereçlerin eksik olduğu bir sınıf ortamında verimli ve etkili bir eğitimin yapılması zorlaşabilir. Bilgisayar imkânı olmayan bir köy okulu ile şehirlerde bu imkânlara sahip öğrencilerin başarılarında farklılıklara yol açabilir. Kış aylarında ısınma sorunu yaşayan bir okuldaki öğrencilerin derse motive olmaları ve öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi uygulamaları sorun olabilir. Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, etkili sınıf yönetimi için önemli bir etmendir. Sınıfta fiziksel değişkenlerin (ısı, ışık, ses, renk, temizlik, görünüm, öğrenci sayısı, öğrenci oturuş biçimi, araç-gerecin öğrenci özelliklerin uygunluğu) düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır (İlgar, 2007).

Sınıflardaki öğrenci sayısının 30'un üzerinde olmaması, daire ve U şeklinde oturma düzeni, sınıf sıcaklığının 19°C ile 21,5°C arasında olması, tahtanın rahat görülebilmesi, ışığın az veya çok olmaması, sınıf ortamında uygun renklerin kullanılması, gürültünün olmaması, sınıfın temiz olması, sınıf tavanının basık olmaması, temiz boyalı olması, pencerelerin geniş olması, sınıfların düzenli olarak havalandırılması, vb. öğrenci motivasyonunu ve sınıf yönetiminin daha etkin olmasına etkin eden faktörler arasında yer almaktadır (Özgan ve diğer., 20011).

Bir sınıfın fiziksel düzeni, öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesinde ve öğrencinin derse etkin katılımında önemli yer almaktadır. Şunu unutmamak gerekir ki sınıftaki her alan, öğrenci için bir öğrenme uyararı niteliği taşımaktadır. Sınıfın fiziksel yapısının düzensiz, iç karartıcı, havasız, gürültülü, sınıf dışı olumsuz uyarılara açık olması, öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler (Celep, 2011: 23).

2.2.3.2 Öğretim Etkinliklerinin Planlanması

Okulun en önemli amaçlarından birisi, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri için gerekli bilgi ve becerileri onlara kazandırmaktır (İlgar, 2007). Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük plânların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme bu grupta ele alınabilir (Başar, 2003: 7).

Bir tiyatro oyununun sergilenmesinde en büyük sorumluluk yönetimde kabul edilmektedir. Sahne düzeni, dekoru, görev dağılımı gibi birçok değişken yönetmen tarafından belirlenmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde sınıfta verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve sunulması öğretmenlerin sorumluluğunda kabul edilmektedir. Sınıflardaki süreçlerin ve programın yöneticisi olarak kabul edilen öğretmenlerden, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla bu ortamda bulunan her türlü madde ve insan kaynağını etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi ve yönetilebilmesi beklenmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2008).

Sınıf içi öğretim etkinliğini gerçekleştirme aşamasında öğretmen yönetici ve lider rolüne sahip olan kişidir. Öğretimin etkili ve öğrenci ve öğretmen için doyum

sağlayıcı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmenin tutum ve davranışları önemli yer tutmaktadır (Celep, 2011: 115). Sınıf ortamında öğrenme etkinliklerinin canlı ve etkileyici aktarılması öğrencilerde aktif katılımı sağlayabilir.

Derse plansız girme, anlatılacak olan kazanımın aktarımında olumsuz etki oluşturabilir. Böyle bir süreçte, sınıf yönetiminde disiplin sorunlarının oluşumuna da neden olabilir. Çoğu disiplin sorunları derse düzenli bir başlangıç yapılamamasından kaynaklanmasına rağmen, ikinci en çok sorun yaratan kısım ise dersin bitimidir. Dikkatli bir şekilde planlanmış bir ders bitimi tecrübeli öğretmenler bir uygulamadan diğerine geçişi başarıyla yapabildikleri bir yöntemdir (Erol, 2006). Ders işleyiş yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde ise, öğretmenin anlatılacak konunun özellikleri, derste kullanabileceği araç-gereçler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, dersliğin fiziksel özellikleri, kendisinin anlatılacağı konu ve kullanılacak öğretim yöntem ve tekniğine ilişkin bilgi birikimi de önemlidir (Ağaoğlu, 2003: 9).

2.2.3.3 Sınıfta Zamanın Yönetilmesi

Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda, sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2003: 7).

Sınıf yönetimi açısından zaman kavramına, (1) *Öğretim planlamasına ayrılan zaman* (2) *öğretme faaliyetleri için ayrılan zaman* (3) *öğrencilerin öğrenme sürecine katıldıkları zaman* olmak üzere üç yönden yaklaşılabilir. “Elbette ki bir sınıfta geçen zamanın çoğu, öğrenme etkinliklerine ayrılmasına karşılık sınıf içinde ortaya çıkabilecek bazı durumlar ya da dışarıdan kaynaklanan bazı etkinlikler, sınıfta zamanın kullanımını etkileyebilir (Şişman, 2013: 166).

Sınıfta zamanın etkili kullanımı öğretmenin, öğretme işini kolaylaştırdığı gibi öğrencinin öğrenme hızını artırmada da etkili olabilir. Ders saatinin tümünün planlandığı ve etkinliklerin çok yapıldığı bir sınıfta, sınıf yönetimi kolaylaşabilir. Öğrenci öğrenme işiyle ilgili olarak ne kadar çok zaman harcarsa ve ne kadar az akademik olmayan işlerle uğraşırsa, o kadar çok öğrenir ve daha az olumsuz davranış gösterir (Erden, 2008: 126-127).

2.2.3.4 Öğretmen Öğrenci İlişkisi

İnsan yaratılışı gereği duygu ve düşüncelerini açıklamada, istek ve ihtiyaçlarını karşılamada iletişim yeteneğini kullanır. Küçük veya büyük gruplar halinde bir araya gelinen ortamlarda yoğun bir iletişim yaşanmaktadır. Yoğun iletişimin yaşandığı ortamlardan biri de okullardır. İletişim kanallarını açık tutan ve etkili kullanan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı oldukları söylenilebilir. Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmenle öğrenci arasında gerçekleştiğinden ve öğrencilere göre öğretmenin tekliği ve rehber olma özelliğinden dolayı, öğretmen sınıfın doğal önderi olmak zorundadır (Celep, 2011: 155).

Eğitimde iletişim, tüm paydaşları kapsayabilmelidir. Ders ve davranış sorunu olan öğrencilerin sınıf kurallarına daha çok uymadıkları düşünülmektedir. Öğretmen-veli iletişiminin etkin kullanımı durumunda bu tür sorunlara çözümler bulunabilir. İstenilen düzeyde öğretmen-öğrenci iletişiminin kurulabilmesi sınıf yönetiminde çok önemlidir. Öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici ilişkilerini en iyi şekilde kurabilmeli ve etkili bir iletişim sağlayabilmelidir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Öğrencilere karşı güler yüzlü olma, sevecen olma, sabırlı ve anlayışlı olma, hoşgörülü olma, saygılı olma, olumlu tutum içinde olma, onları anlama çalışma, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, dünyayı onları gözüyle görebilme,

onları ilgi ve dikkatle dinleme öğretmenin göstermesi gereken davranışlardan sadece bir kaçıdır (Ergin, 2012: 193).

2.2.3.5 Davranış Düzenlemeleri

Ergin' e (2012) göre; öğrencilere eğitim programında öngörülen hedef davranışları kazandırmaya çalışmak öğretmenin amacı ve görevidir. Öğretmenin bir konu ile ilgili hedef davranışları öğrenciler kazandırmaya çalışması, o konu ile ilgili olarak kendisinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrencisiyle paylaşması, bu davranışların öğrencilerinde de oluşmasını sağlamaya gayret göstermesi temel görevidir.

Sınıf ortamında öğrenmeyi engellen durumlara karşı tedbirler geliştirilmelidir. Bu engeller hem öğretmen kaynaklı hem de öğrenci kaynaklı olabilir. Öğretmenlerden kaynaklı bazı engeller; hoşgörülü olamaması, doğru davranışı ödüllendirmemesi, rol- model oluşturmaması, cezaya çokça başvurması söylenilebilir. Öğrencilerden kaynaklı bazı engeller ise; dağınık olması, dikkat eksikliğinin bulunması, içine kapanık olması, öz bakım yetersizliğinin olması olabilir. Öğretmen, öğrencinin dersi kavrayamamasına yol açan engellemeler karşı olabildiğince duyarlı olmalıdır (Celep, 2011: 212). Öğretmen sınıfın düzenini bozucu bu tür davranışlara izin vermemeli ve olumsuz davranışı hemen durdurmalıdır. Ancak öğrencilerin olumsuz davranışları süreklilik gösteriyorsa bu davranışları değiştirecek önlemler alınmalıdır (Erden, 2008: 139).

2.2.4 Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Eğitim- öğretim çalışmalarının yapıldığı, kültürel ve sosyal faaliyetlerinde sergilendiği sınıf yönetimi, pek çok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenler, öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanmaktadır. şahin ve Altunay' a (2011) göre ise öğrenci özellikleri ve gereksinimleri, okulun yapısı, öğretmenlerin kişisel özgeçmişi, okul amaçlarına ilişkin inançları, sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitim ve okulun benimsediği kurallar olarak sıralanabilir.

2.2.4.1 Aile

Toplumun en küçük kurumu olan aile aynı zamanda sosyalleşmenin başlangıç aşamasıdır. Ailenin çocuğunu yetiştiriş biçimi, çocuğun sınıf içi davranışlarında önemli bir yer tutmaktadır. Ailenin tutumu çocuğun her yetişme döneminde önemli olmakla birlikte özellikle ilköğretim kademesinde daha da önem kazanmaktadır (Celep, 2011: 4). Ailenin sosyo-ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim durumu, sahip oldukları kültürel özelliklere kadar birçok etken öğrencinin eğitim hayatını etkileyebilir.

Ebeveynlerin eğitime verdikleri önem, öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkilemektedir. Ders ve ödev takibini yapan, öğretmenleriyle iletişimde halinde olan ailelerin çocuklarının daha başarılı ve motivasyonlarının yüksek olduğu söylenilebilir. Ailenin öğrenmeye verdiği önem çocuğun öğrenme motivasyonunu önemli derecede etkilemektedir. Çocuğun ailesinde psikolojik sorunlar yaşamaması, kendini huzurlu hissetmesi çocukların öğrenme güdülerini arttırır (Komitoğlu, 2009). Ailelerin okul tarafından hazırlanan, rehberlik araştırma merkezi tarafından düzenlenen eğitim seminerlerine katılarak anne-baba olarak ilgili yeteneklerini arttırmak hem kendi yaşam kalitelerini yükseltmek, hem de çocuklarla olumlu ilişkiler kurmak bakımından önemlidir (Ada ve Baysal, 2012: 116).

2.2.4.2 Okul

Ada ve Baysal' a (2012) göre; okul, eğitimi üreten ve değişik adlarla anılan tüm sistemleri kapsayan genel bir kavramdır. Okul, kreş anasınıfı, ilköğretim, ortaöğretim, çıraklık eğitim merkezi, halk eğitim merkezi, yüksekokul, enstitü ve üniversite gibi sistemlerin tümünü kapsar.

Okul, öğrencilerine önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gereken davranışı(bilgi, beceri ve tutumu) planlı bir süre içinde belli bir sürede kazandıran örgüttür (Taymaz, 2011: 10). Bu amaçlar doğrultusunda istenilen kazanımların edinilmesinde öğretim etkinliklerinin en doğru şekilde uygulayıcılar tarafından uygulanması önem teşkil etmektedir.

Okul yönetiminin etkilendiği birçok değişken vardır. Bu değişkenlere bağlı olarak dolaylı veya doğrudan hem okul yönetimi hem de sınıf yönetimi etkilenmektedir. Okulun öğrenci sayısı, fiziki yapısı, parasal kaynakları, yönetim anlayışı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenci sayısının çok olduğu okullarda sınıflar kalabalık olacak ve sınıf yönetimi konusunda geleneksel anlayış hâkim olacaktır (Uğur, 2006). Yönetimin demokratik olması, öğrenci ve öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması, öğretmenin motivasyonu ve buna paralel olarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Başar, 2003: 21).

2.2.4.3 Çevre

Okul ve sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de çevre değişkenidir. Yakın ve uzak çevre olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yakın çevre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu; okulu, sınıfı, ailesi, evinin bulunduğu yeri, boş zamanlarını geçirme alanlarını temsil eder. Uzak çevre ise kendi içinde yaşadığı toplumun yaşam biçimlerinden, farklı toplumların yaşam biçimine kadar uzanır (Tunca, 2010).

Etkili bir okul ortamının sağlanması için etkili bir öğretme-öğrenme ortamının sağlanabilmesi ve okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Düzensiz, organize olmamış bir okul çevresinde etkili sınıf öğretimi yapabilmek mümkün değildir (Balcı, 2013: 155).

Okul, çevreye yapabileceği ve çevreden alabileceği katkıları bilmeli, planlamalı ve eyleme geçmelidir. Örneğin, ilkokulda temizlik ve sağlık ünitesinin işlenmesinde, okul çevresindeki bir sokağın öğrencilerce temizlenmesi sağlanabilir (Denkdemir, 2007). Sınıfta pratik olarak anlatılan bir konunun pekiştirilmesini sağlamak için uygulamalı bir etkinliğin yapılması etkili olabilmektedir.

2.2.4.4 Öğretmen

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve kişisel özellikleri sınıf yönetimi etkileyen önemli faktörlerdendir. Öğrencilere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar, bilgileri öğretme ve sınıfı yönetmede etkili olabilmektedir. Denkdemir'e (2007) göre; öğretmenin öğrencilere karşı davranışı, dersteki canlılığı ve hareketliliği, fiziksel özellikleri, sesini kullanması, bilgisi (konu, iletişim ve öğrencilerle ilgili bilgileri), giyimi, öğretim yöntemi, öğrenci velisiyle işbirliği, sınıf içinde uyulacak kuralların önceden tespit edilmesi sınıf yönetiminde öğretmenin etkililiğini artırmaktadır (Denkdemir, 2007)

Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim kurslarının daha sıklıkla verilmesi gerekmektedir (Seferoğlu, 2001). Hizmet içi eğitim, bir yandan çalışanların kendileri ve örgüt yararı için bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmekte ve geliştirmekte diğer yandan, onların bireysel ve toplumsal gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamaktır (Gültekin ve Çubukçu, 2008).

Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına eğilen, işi yapan düzenleyici ve kılavuz konumundadırlar. Öğretmenler, kendi rollerinin önemini ve değerini kabul edip bütünlüğü koruyarak aşınmalara karşı dikkatli olmak zorundadır (Töremen 2011: 110). Öğretmenler, verimliliğini, etkililiğini artırmak için veya oluşabilecek tükenmişlik durumlarına engel olabilmek için beslenme kaynaklarını yenilemeli ve gelişmeleri takip etmeleri önem teşkil etmektedir.

Öğretmenin söz ve davranışlarındaki tutarlılığı, sınıf yönetimini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenin bugün ödüllendirdiği bir davranışı yarın cezalandırması, çocuğun nasıl davranması gerektiğini bilememesine ve bir karışıklık yaşamasına yol açmaktadır (Yüksel, 2013). Ayrıca yargılayıcı bir üslup kullanılmamalıdır. Sınıf kuralları açıklanırken, istenmeyen bir davranış örnek verildiğinde, öğrencileri tehdit etmeden ve azarlamadan bir yaklaşımın sergilenmesi uygun olmayabilir. Öğretmenler, öğrenciyle aralarındaki ilişki iyi olmadığında hiçbir öğretim yönteminin etkili olmayacağını göreceklidir (Korkut ve Babaoğlu, 2010).

2.2.4.5 Öğrenci

Sınıf yönetimini etkileyen bir diğer faktör ise öğrencilerdir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, yetiştiği ortam, ilgi ve becerileri öğrenme düzeylerine etkide bulunabilir. Çevrede, aile ortamında yanlış iletişim ve etkileşim veya yetersiz

iletişim kuran öğrencilerin okulda sorunlarla karşılaşabilecekleri veya sorunlu davranışlar sergileyebilecekleri olasıdır. Sınıf ikliminden önemli düzeyde etkilenen öğrenciler, sınıf içerisinde aile yapısının özelliklerini yansıtmaktadırlar. Sosyo-ekonomik durumu kötü olan veya ailesinde çeşitli sorunları olan öğrencilerin bunlardan sıyrılarak okul ve sınıf ortamına gelmeleri olanaksızdır (Korkut, 2009).

Bedensel veya zihinsel rahatsızlığı olan öğrenciler öğrenim sürecinde zorlanabilirler. Rahatsızlıklarından dolayı arkadaşları tarafından dışlanmaları olumsuz davranışlar edinmelerine sebep olabilir. Öğrencinin kalıcı bir hastalığa sahip olması, bir fiziksel özrünün bulunması, herhangi bir vücut uzvunun eksik olması, akranlarından farklı fiziksel gelişim özelliklerine sahip olması, yapmak istediklerine fiziksel durumunun engel olması, arkadaşları arasında yeterli ilgiyi görememesi ve alay konusu olması öğrencinin okulda ve sınıfta olumsuz davranışlar göstermesine neden olmaktadır (Dağdelen, 1999: 13). Öğrencinin görme ve işitme rahatsızlıkları da öğrenci davranışlarını etkilemesi mümkündür. Çünkü öğretmenin tahtaya yazdıklarını iyi göremeyen ya da öğretmenin söylediklerini yeterince duyamayan bir öğrencinin istenen davranışları göstermesi oldukça zordur (Yüksel, 2013).

2.2.4.6 Eğitimin Planlanması

Plan, bir dersin nasıl işleneceğine yol gösteren bir rehberdir (Ada ve Baysal, 2012: 177). Eğitim programı, belli öğrencileri belli bir süre içinde yetiştirmeyi hedefleyen ve aynı zamanda okul içi-dışı yapılması düşünülen tüm eğitim-öğretim etkinliklerini düzenler.

Etkili ve başarılı bir öğretim; sınıf şartlarına, öğrenci durumuna ve dersin konusuna göre uygun bir eğitim-öğretim yöntemi seçmeye bağlıdır. Gardner insanda sekiz zekâ alanının olduğunu belirtmektedir (Erol, 2006). Dolayısıyla öğrencilerin

zekâ alanlarının farklılıkları göz önünde tutularak, öğretim etkinliklerinin uygulama sürecinde ideal öğretim tekniklerinin öğretmenler tarafından kullanılması gerekmektedir. Hatta yer yer planlarda değişikliklere gidilerek düzenlemeler ve eklemeler yapılabilir. Yakından öğrenme ve yaşayarak öğrenme etkin kılındığında öğretme ve öğrenme süreci farklı boyutlar kazanabilir.

Etkili öğretmenler, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda sınıf etkinlikleri boyunca öğrencilerin uymaları gereken işlemleri öğretmektedir (Celep, 2011: 44). Bunları da yapmak için eğitim planlarının özenle yapılması ve uygulama aşamasında öğretmenlerin titiz davranmaları ayrıca önem önemlidir.

2.2.4.7 Sınıf Ortamı

Sınıf, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin yapıldığı ortamlardır. Sınıflar, eğitim-öğretim etkinliklerinin sergilendiği yerdir. Bu nedenle, sınıf yönetiminde, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin özellikleri, öğretmenin yeterliliği büyük önem taşımaktadır (Celep, 2011: 1). Nezih ve ferah bir sınıf ortamı etkili öğrenmeleri sağladığı gibi sınıf yönetimini de kolaylaştırabilir.

Öğrenciler, öğrenim süresi boyunca zamanlarını okulda, çoğunluğunu da sınıfta geçirmektedirler. Sınıf eşyalarının düzenli yerleştirilmesi, sınıfın temizliği hatta duvarların rengi, öğrenme ortamını etkileyebilmektedir. Sınıf içerisinde uygun çevresel düzenlemenin yapılmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği gerçeği eğitimciler tarafından kabul görmektedir (Ada ve Baysal, 2012: 137).

Öğrencilerin oturma düzenlerinin öğretmen tarafından belirlenmesi sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir. Ergin' e (2012) göre; birçok öğretmenin,

öğrencilerin oturma yerlerini kendileri seçmeleri için serbest bıraktığında, kimi öğrenciler sınıfın hep ön kısmına, kimi öğrencilerin hep ortasına, kimi öğrencilerin ise hep arka kısımlara oturduklarına tanık olmuştur. Çok sık olmamakla beraber öğrencilerin oturma yerlerinin değiştirilmesi sorunların oluşmasını engelleyebilir. Farklı kişilerle oturmaları arkadaşlık ilişkilerini ve iletişim yeteneklerini geliştirebilir.

Sınıf ortamında, öğrencilerin aktif olmaları sağlanmalıdır. Öğrenci katılımını destekleyen öğretmen yaklaşımları öğrenmeyi, zevkli ve verimli hale dönüştürebilir. Öğretmenin elindeki kalemi saza benzettiğimizde; çıkan ses ne kadar vurgulu ve etkili olursa dinleyicilerin etkilenmeleri o kadar fazla olabilir. Çıkan ses, rahatsız edici ise etkilenme de o derece az olabilir. Sınıf ortamında demokratik eğitim ortamı sağlanması, katılımcı süreç ve yaklaşımların uygulanmasını gerektirir. Sınıfta demokratik yaşam, duygu ve düşüncelerin özgürce dışa vurulması, paylaşılması ve yeniden üretilmesi ile anlam kazanır (Komitoğlu, 2009).

2.2.4.8 Eğitim Yönetimi

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de eğitimin yönetilmesidir. İnsanların olduğu yerde eğitimin olmaması düşünülemez. Dağınık olan bilgilerin bir araya getirilerek plan ve program dâhilinde, öğrenim gören kişilere belirlenen kazanımları edinmelerini sağlamak eğitimin yönetilmesi ile sağlanabilir. Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir (Şişman, 2013: 22). Eğitim sistemi doğrudan ve dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir (Taymaz, 2011: 21). Kısacası eğitim yönetimi; ülkenin

kalkınmasını, halkın refah düzeyinin yükseltilmesini, devletin ve milletin ilelebet var olmasını sağlayacak, üretken, yaratıcı ve mutlu vatandaşlar yetiştirmek için eğitime ayrılan tüm insan ve madde kaynaklarını belli bir süreçte bu amaç uğrunda etkili ve verimli biçimde kullanmaktır (Karlı, 2009: 8).

2.2.5 Duygusal Zekânın Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi

Günümüzde eğitim kurumları, formal yapıya bağlı kalarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeye çalıştıklarından; karşıdakinin duygu, düşünce ve kişiliğine çok önem vermeyen, istenmedik davranışlar(saldırganlık, argo kelimeler kullanma, güvensizlik vs.) sergilen öğrencilerle ve bu sorunların çözümü karşısında nasıl bir çözüm yolu geliştireceğini bilmeyen idarecilerle ve özellikle öğretmenlerle dolmuştur.

Eğitim sistemimizdeki müfredat, özellikle bilgi öğretmeye dayalı hazırlanmış olmasından, öğrencilerin duygusal ve sosyal yönden gelişimlerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Eğitim planlanması yapılırken öğrencilerin akademik başarıları kadar duygusal gelişimlerine imkân sağlayacak programların yapılması önemlidir.

Günün beş altı saatini ve ömrünün büyük bir kısmını okulda geçiren öğrencilerin sorumluluk, güven, empati kurma, iletişim becerileri gibi davranışları edinmelerinde duygusal zekânın eğitimi önemli görülmektedir. Duygusal zekâ, eğitim ile geliştirilebildiğine ve her eğitim kademesinde gelişimi önemli ve mümkün olduğuna göre, bunun gerçekleştirileceği en uygun yerler okullar ve sınıflardır (Titrek, 2007: 115).

Eğitim program ve sistemlerinde, öğretim yöntem ve tekniklerinde sürekli değişimler yaşanmaktadır. Sınıf yöneticisi ve lideri konumunda olan öğretmenlerin,

şartlara göre strateji geliştirmesi kadar ortak hedefler de geliştirmesi önemlidir. ‘‘Ortak hedefler doğrultusunda başkalarıyla çalışabilme yeteneğine sahip olan insanlar planları, bilgiyi ve kaynakları paylaşarak işbirliği yaparlar, dostane, işbirlikçi bir ortamı teşvik ederler ve işbirliği için fırsat yaratırlar (Goleman, 2000: 254-271).

Anaokulu ve özellikle ilkokul yıllarında öğrencilerin, sınıf öğretmenlerini rol model aldıkları yapılan araştırmalarla desteklenmiştir. Öğretmenlerin iyi davranış sergilemeleri öğrencilerin de olumlu davranış sergileme olasılıklarını artıracığı söylenilebilir. Eğer öğretmenlerin davranışları, söylediklerini yansıtıyor ve onlarla uyum içinde ise, bir modellik söz konusudur. Aksi halde söylemle eylem arasındaki tutarsızlıklar, muhataplar üzerinde iyi bir etki meydana getirmeyecektir (Şişman, 2013: 152).

Öğretmenlerin sınıf ve aynı zamanda davranış yönetiminde en sık kullandıkları yöntemlerden biri otokratik yönetim diğeri ise demokratik yönetimdir. Otokratik yöntemle yönetilen bir sınıfta bir takım disiplin ve çalışma kuralları vardır. Özkalp ve Kırel (2011) otokratik yönetimdeki başarıyı, günlük çalışmaların sistemli bir şekilde başarmak gibi esaslara dayanan ideal bir planın uygulanması şatına bağlamaktadır. Genellikle bu yöntemde, sınıf kuralları öğretmen tarafından belirlendiğinden, öğrencilerin görüş ve istekleri dikkate alınmadığı için sorunlar oluşturduğu görülmektedir. Bu tarz sınıf yöneticileri öğrenciler üzerinde düşmanlık havası, güçsüzlük ve güvensizlik duygusu, başkalarına bağımlı olma ve sorunlardan kaçma gibi etkilere yol açabilir (Toytok, 2005).

Duygusal zekâ becerilerini kullanabilen öğretmenlerin daha demokratik ve uyumlu oldukları görülmektedir. Sınıf ortamında rahatlıkla kendini ifade eden öğrencilerin etkili öğrenme imkânı buldukları ifade edilebilir. Duygusal zekâ ile öğrenenlere eşsiz bir şans tanınmış olur. Uygun öğrenme ortamı öğrenenlere; doğru anlama, empati, anlayış ve saygıyı sağlar. Öğrenme ortamları, en iyiyi oluşturmayı

hedeflemektedir (Dwyer, 2002; Holt ve Jones, 2005). Sınıf yönetiminde kullanılan üslup ise öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de duygusal gelişimlerine katkılar sağlayabilir. Sakin, yumuşak ve tatlı bir ses tonu, kavranması zor konuları rahatlıkla öğrenmeyi sağlayabilir. Karşılıklı gelişen güven ortamı ve sıcak bir iletişim büyük başarıların küçük bir başlangıcı olabilir. Örneğin, yıllarca sevilmeyen ve anlamakta zorluk çekilen bir matematik dersi, öğretmenin bir baş okşamasıyla en sevilen ders olma ihtimali imkân dâhilindedir.

2.2.6 İlgili Araştırmalar

Literatür taraması yapıldığında, yurt içi ve yurt dışında “sınıf yönetimi” ve “duygusal zekâ” alanında çok sayıda araştırmanın yapıldığına rastlamak mümkündür. Literatürde, duygusal zekânın ve boyutlarının çeşitli konularda ve farklı değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Araştırmaların daha çok eğitim ve iş alanında yapıldığı sonucuna varılmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili araştırmalarda ise; çalışmaların ilköğretim kademesinde yoğunlaştığını, yapılan çalışmaların büyük bir kısmının, "sınıf yönetimi" başlığı çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bazılarını aşağıda değinilmiştir.

2.2.6.1 Yurt İçinde Duygusal Zeka İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Toytok (2013), “Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Sınıf Yönetimi Sürecinde Kullanma Düzeyleri: Sakarya İli Örneği” başlıklı araştırmasında aşağıdaki sorulara cevaplar aramıştır.

1-İlköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal zekânın alt boyutları olan özbilinç, duygularını yönetebilme, duygularını güdüleme, empati ve sosyal beceriler boyutlarındaki yeterlikler ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

2-Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre duygusal zekânın alt boyutları olan öz bilinç, duygularını yönetebilme, duygularını güdüleme, empati ve sosyal beceriler yeterliklerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma, 487 öğretmen oluşan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın yukarıdaki sorulara bulduğu yanıtlar şu şekilde özetlenmektedir.

1-Adapazarı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öz bilinç boyutu yeterliklerinin biraz düşük olduğu ifade edilebilir.

2-Adapazarı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin duygularını yönetme boyutu yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3- Öğretmenlerin duygularını güdüleme boyutu yeterliklerinin biraz düşük olduğu ifade edilebilir

4- Bazı öğretmenlerin empati yeterlikleri üst düzeyde iken aynı orandaki bazı öğretmenlerin empati boyut yeterlilikleri daha düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

5- Öğretmenlerin model olma ve model alma noktasında hala gerekli farkındalığın tam olarak sağlanamadığı görülmektedir.

Babaoğlan (2010), 180 okul yöneticisinden oluşan örneklemi üzerinde, okul yöneticilerinde duygusal zekâyı araştırmıştır. Araştırma verileri, tek boyutlu ve 33 maddeden oluşan Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1-Araştırma sonucunda, araştırılan değişkenlerden sadece yöneticinin branşının sınıf öğretmenliği ya da diğer branşlardan olmasına ve çalıştığı kurumun ilköğretim ya da ortaöğretim olmasına göre duygusal zekâ puanlarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

2- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ puanlarının yöneticinin cinsiyetine, medeni durumuna, müdür ya da müdür yardımcısı olmasına, yöneticilik eğitimi alıp almamasına, eğitim durumuna, mesleki kıdemine, yaşına, yöneticilik kıdemine ve

çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu beklenen bir durumdur. Birlikte ve benzer koşullarda çalışan, birbirine yakın sorunlarla karşılaşan okul yöneticilerinin duygusal zekâ puanlarının da benzer olması ve bu değişkenlere göre farklılık göstermemesi olağandır.

Erdoğdu (2008), “ Duygusal Zekâ'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırma, Dicle Üniversitesi öğrencilerinin duygusal zekâ ölçeği puanları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Duygusal Zekâ Ölçeği Ergin, İsmen ve Özabacı tarafından 1999 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, Kendi Duygularını Anlama, Karşısındakinin Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme olmak üzere 3 alt test ve 108 maddeden oluşmaktadır. Araştırma, 532 öğretmen oluşan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1-Kız öğrenciler karşısındakinin duygularını anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

2-Kız öğrenciler duyguları yönetme konusunda erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

3-Elde edilen bulgulara göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha çok duygusal zekâyâ sahiptirler.

4- Demokratik aile ortamında büyüyen çocukların kendi duygularını anlamada daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

5-Elde edilen önemli bulgulardan biride Beden Eğitimi M.Y. O. öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ölçeği puanları diğer bölüm öğrencilerinden daha düşük bulunmasıdır.

Titrek (2004), “ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı araştırmasında eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmanın evrenini 1269 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmak istendiğinden örneklem alınmamıştır. Araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

1-Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de öğretim üyesi imajı erkektir.

2-Öğretim üyelerinin yabancı dil bilme sorunu vardır. Bu nedenle araştırmalarını uluslararası düzeye taşıyamamaktadırlar.

3- Öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliklerinde kendilerini yeterli olarak algılamalarına karşın, özellikle olumlu ve olumsuz duygularını birlikte sentez etme, hissettiklerini doğru olarak anlama, stresli durumlarda kendini kontrol etme, fırsatları sezme, iş arkadaşlarını etkileme, arkadaşlarının karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirme, başkalarını bakış açılarını anlama, ekip içinde yer alma, liderlik yapma, diplomatik konuşma ve insanları ikna etme yeterliklerinde eksikliklerinin önemli düzeyde olduğunu belirtmiştir.

4-Öğretim üyelerinin akademik etkinliklerden makale ve bildiri türü yayınları tercih ettikleri ve yayınlarını ulusal düzeyde gerçekleştirme eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

5-Öğretim üyelerinin duygusal zekâ boyutları ile akademik başarı düzeyi arasında düşük ve olumlu ilişki olduğunu saptamıştır.

Balcı (2001), “ İlköğretim Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri” konulu araştırması, ilköğretim okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanma düzeylerini kendilerinin ve öğretmenlerin görüşleri göre saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, 909 öğretmen ve 45 ilkokul yöneticisinden oluşan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1-Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygularının” çoğunlukla” farkında olduklarını belirtirken; yöneticiler duygularının “her zaman” farkında olduklarını ifade etmişlerdir.

2-Öğretmenler, yöneticilerin, duygularının nedenlerini "bazen" anlayabildiklerini belirtirlerken; yöneticiler, duygularının nedenlerini "her zaman" anlayabildiklerini ifade etmişler.

3-Öğretmenler, yöneticilerin, duygularını "bazen" yönetebildiklerini belirtirlerken; yöneticiler duygularını "her zaman" yönetebildiklerini ifade etmişlerdir.

4-Öğretmenler, yöneticilerin, başkalarının duygularını "bazen" anlayabildiklerini belirtirken; yöneticiler, başkalarının duygularını "her zaman" anlayabildiklerinin ifade etmişlerdir.

5-İlköğretim Okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanma düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır.

6- İlköğretim Okulu yöneticileri, öğrenim durumları ve kıdemleri ne olursa olsun, duygusal zekânın bütün alt boyutlarını "her zaman" kullandıklarını belirtmişlerdir.

Karşı ve diğerleri (2000), "Eğitim Yönetiminde Duygusal Zekânın Önemi ve Duygusal Zekâ Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında, okul müdürü adaylarının görüşlerini ortaya koymak ve duygusal zekâ açısından eğitim yönetimine ilişkin değerlendirmelerde bulunmak için araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları; duygusal zekânın eğitim yönetimi açısından önemli olduğunu, ancak Türkiye'nin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanların yönetiminde olduğu gibi eğitim yönetiminde de duygusal zekâyı oluşturan faktörlere ve bunların içerdiği düşünce ve değerlere giderek yabancılaşıldığını ortaya koymuştur.

2.2.6.2 Yurt İçinde Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgar (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında; sınıf yönetimi becerilerine ilişkin geliştirilen bir ölçek ile veri toplayarak özel okullardaki ve devlet okullarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul'da görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul'un 16 ilçesinde 32' si devlet, 23' ü özel okul olmak üzere toplam 55 ilköğretim okulunda görev yapan 766 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, deneyim, branş, mezun olunan okul, sınıf yönetimi ile ilgili bir kursa ya da seminere katılma, yarım gün, tam gün öğretim ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, pedagojik formasyon belgesine sahip olma durumuna ve pedagojik formasyon derslerini alma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Günay (2003), tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada; öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim becerilerine ilişkin algıları değerlendirilmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu ve “Öğretmen İletişim Becerileri” ölçeği kullanılarak Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumludur ve iletişim becerilerinde cinsiyete ve okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin iletişim becerileri kıdemlerine ve çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim becerileri, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Yalçinkaya ve Tonbul (2002), “İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı Ve Gözlemler” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetim becerilerine ilişkin algıları ile aday öğretmen, ilköğretim okulu yönetici ve deneticilerinin gözlemlerini karşılaştırmayı

amaçlamıştır. Araştırma örneklemini; 103 sınıf öğretmeni, 47 ilköğretim okul yöneticisi ve 38 deneticisi ile 120 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, Delson (1982) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları ise şunlardır:

1-Sınıf yönetim becerilerinin uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık göstermiştir.

2-Aday öğretmen gözlemlerinin ise sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3-Sınıf yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları, ilköğretim okulu yöneticileri ile farklılık göstermemekte, aday öğretmen ve deneticiler ile farklılık göstermektedir.

4-Sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarından olan “zamanı verimli kullanma” ve “öğrenci katılımı” , tüm gruplar tarafından en düşük düzeyde değerlendirilmiştir.

Türnüklü ve Yıldız (2002), “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ile Başa Çıkma Stratejileri I” başlıklı çalışmasında, ilköğretim birinci kademe çalışan öğretmenlerin sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek, bu davranışlardan kaynaklı rahatsızlık düzeylerini saptamak amacıyla yaptıkları bu çalışmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1-İlköğretim birinci kademe sınıflarında en çok rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları; arkadaşından yakınma, derste yüksek sesle konuşma, başkasının sözünü kesme, sürekli hareket etme ve yerinde duramamadır.

2-En az rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları ise, derste aşırı gülme, okul eşyalarına zarar verme, öğretmenin isteklerine karşı gelme- kaba yanıtlar verme, kendi kendine konuşma, kopya çekme ve hırsızlıktır.

Erdoğan (2001), yılında sınıf yönetiminde öğrenci kontrolü açısından olumlu öğretmen – öğrenci ilişkilerini belirlemek amacıyla Edirne ili ve merkez ilçelerinde görev yapan 356 öğrenci ve 112 öğretmene ulaşmıştır. Veriler anket yolu ile

toplanmıştır. Araştırma sonunda okullarda öğretmenlere göre iyi, öğrencilere göre de orta düzeyde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin varlığı ortaya çıkarılmıştır. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Yaşlarına göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine ve halen çalışmakta oldukları okulda geçirdikleri hizmet sürelerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Boldurmaz (2000), ilköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamına 3 tane özel okul, 3 tanesi kırsal kesimde, 5 tanesi İzmir şehir merkezinde olmak üzere 11 okul alınmıştır. Veriler gözlem yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda; bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi aşamasında, bay öğretmenlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin genç meslektaşlarına göre sınıf yönetimi süreçlerini uygulamada daha rahat ve hazırlıklı olduğu bulunmuştur.

Aksu (1997), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği“ adlı araştırmasında, genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin algılarına dayalı olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde ne derece etkili olduklarını belirlemek amacıyla, İzmit ili merkezinde bulunan 6 genel lisede öğrenim gören 1378 öğrenciye “Sınıf yönetimi etkililiği anketi” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin algıları sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel çevre, plan-program ve iletişimde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olduklarını düşünmektedirler.

2.2.6.3 Yurt Dışında Duygusal Zeka İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Lee (2010), duygusal zekâ ile duygusal emek stratejileri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin tükenmişliğe etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini Güney Kore’de bir şirketler grubunun 22 yan kuruluşunda çalışan 401 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile duygusal emek arasındaki ilişkide duygusal uyumun aracılık etkisi tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda duygusal zekânın yüzeysel rol yapmayı negatif etkilediği ($\beta=-.15$, $p<.01$), derinden rol yapmayı ise pozitif etkilediği ($\beta=.13$, $p<.01$) bulunmuştur.

Singh ve Manser (2008), okul müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Örneklem olarak Güney Afrika’da Eastern Cape şehrinde 200 okulda 474 kişi üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Bu bağlamda müdürlerin duygusal zekâlarını kullanarak liderlik davranışı sergilemelerinin öğretmenlerin iş doyumunu artıracığı savunulmaktadır.

Downey (2005), eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin iş doyumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri Virginia’daki 22 devlet yüksekokulunda, çeşitli pozisyonlarda yöneticilik yapmakta olan 74’ü dekan olmak üzere toplam 367 katılımcı üzerinden elde edilmiştir. Yapılan bu araştırmada, duygusal zekâ ile iş doyumunu arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur ($r^2=.22$, $p<.01$). Bu bağlamda iş doyumunu daha yüksek olan eğitim yöneticilerinin duygusal olarak daha zeki, daha empatili ve daha iyimser oldukları savunulmaktadır.

Barchard (2003), duygusal zekânın işte okulda ve sosyal ilişkilerde IQ’ den daha etkili olduğuna ilişkin iddiaların geçerliliğini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öngörülebilir duygusal zekâ geçerliği, öngörülebilir geleneksel bilişsel zekâ ve beş büyük kişilik boyutu ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu üç ilgi alanının her biri içinde artışsal öngörü geçerliği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bazı duygusal

zekâ ölçeklerinin akademik başarıyı öngörebildikleri ancak hiçbirinin akademik başarı için bilişsel ve kişilik ölçen araçlardan daha fazla artışsal geçerlik öngörüsü göstermediği bulgulanmıştır.

Abraham (2000), yaptığı araştırmada duygusal uyumsuzluk ile duygusal zekâ ve sonuçları arasındaki ilişkide işe yönelik kontrol algısının farklılaştırıcı olarak etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini; telekomünikasyon, eğlence, sağlık, sigorta ve giyim sektöründe çalışmakta olan 121 iş gören oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda duygusal zekânın örgütsel bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkisinde, iş görenlerin iş üzerinde sahip oldukları kontrole yönelik algılarının farklılaştırıcı değişken olduğu görülmüştür.

Fox ve Spector (2000), yaptıkları çalışmalarında duygusal zekânın üç unsuru olan empati, öz ruh hali, düzenleme ve öz sunum derecelerinin, iş başarısı ya da bir iş görüşmesi performansı ile ilişkisi araştırılmıştır. Örneklem olarak 116 kişilik üniversite öğrencisi ile iş başvurusu deneyimi yaşatacak bir çalışma yapılmıştır. Örneklem grubuna video-kaset ile görüşme kâğıt kalem testi uygulanmıştır. Sonuçlar duygusal zekâ düzeyinin söz konusu performans ile genel ve pratik zekâ kadar ilişkili olduğunu saptanmıştır.

Mayer ve Geher (1996), çalışmalarında duygular ve düşünceler arasında bağlantı kurma yeteneğinin bireysel farklılıklara göre değişimini araştırmışlardır. Araştırmaya 321 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; duyguları ve düşünceleri arasında iyi bağlantı kurabilen kişilerin başka insanların duygu ve düşüncelerini olduğu kadar kendi düşüncelerinin duygusal imalarını da daha iyi anlayabilecekleri sonucuna varılmıştır.

2.2.6.4 Yurt Dışında Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan İlgili Araştırmalar

Wilson (2012), “Deneyimsiz İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmede İdarecilerin Rolü” konulu çalışmayı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmede okul yöneticilerinin etkilerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 3 okul yöneticisi ve mesleğe yeni başlayan 25 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek üzere öğretici liderlik kontrol listesi geliştirilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklemede hangi liderlik özelliklerini gösterdikleri ve öğretmenlerle yöneticilerin sınıf yönetimine ilişkin algılarındaki ortak ve farklı özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen bulgular, yöneticilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklemeye yönelik girişimleri işbirliği, iletişim, mesleki gelişim, öğretim desteği ve disiplin desteği olmak üzere toplam 5 tema altında toplanmıştır. Yöneticilerin sınıf yönetimini sağlamaya yönelik destekleri konusunda öğretmenlerle yöneticilerin algıları arasındaki farklılıkları belirlemede bu beş temanın yanında beklentiler ve geri dönütler şeklinde iki ek tema daha belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerle yöneticilerin işbirliği, öğretim desteği ve mesleki gelişim temaları hakkında ortak algılara sahip olduğu görülmüştür. Yöneticilerin iletişim ve beklentiler konusundaki algılarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, öğretmenlerin ise, disiplin desteği ve geri dönütler hakkındaki algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alexander (2011), “Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öğretmenlik Deneyimlerine İlişkin Algıları” konulu çalışmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri ve sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, merkezde, merkeze yakın birimlerde ve kırsal kesimlerde mesleğe yeni başlayan 38 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin beş sınıf yönetimi boyutunu içeren

becerilerine ilişkin algılarını ve öğretmenlik deneyimlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

1-Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, öğretmenlik uygulamalarında ve fiziksel güvenliği sağlamaya yönelik becerilerinde, ikinci yarıyıldan birinci yarıyla göre, bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2-Görüşmelerden elde edilen sonuçlar ölçekten elde edilen sonuçlarla tutarlı olarak, iletişim boyutu dışındaki adalet, etkileşim, beklentiler, davranışlar, güvenlik boyutlarında ve öğretmenlik uygulamalarında bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3-Mesleğe yeni başlayan öğretmenler farklı sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Reupert ve Woodcock (2010), yapmış oldukları “Başarı ve Kıl Payı Kaçırma: Öğretmen Adaylarının Farklı Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanımı, Güven ve Başarısı” başlıklı araştırmasında, öğretmen adaylarının farklı davranış yönetimi stratejilerini uygulama seviyelerini belirlemek için çalışmalar yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 336 sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının farklı davranış yönetimi stratejilerini kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'li likert tipi 31 maddeden oluşan davranış yönetimi uygulamaları ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına ölçekteki maddeleri uygulama sıklıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının başlangıç düzeyinde ve önleyici stratejileri, ödül yöntemine ya da ileri düzey stratejilere göre daha güvenli ve başarılı bir şekilde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, davranış yönetiminde uygulanabilecek en etkili stratejilerin önleyici stratejiler olduğunu belirtmeleri de araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Öğretmen adaylarının en sık kullandıkları stratejilerin fiziksel yakınlık kurmak, öğrencinin adını söyleyerek

uyarıda bulunmak, en az kullandıkları stratejilerin ise öğrencileri uzmana yönlendirmek, mola yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Martin, Yin ve Mayall (2006), araştırmasında 163 öğretmenden “sınıf kontrolü tutum ve inanç ölçeği” ile veri toplamıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim, deneyim ve mesleklerine göre sınıf yönetimi özellikleri incelemiştir. Araştırma sonuçları kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenlere göre anlamlı olarak daha müdahaleci ve kontrolcü olduğunu göstermektedir.

Laut (1999), yeni göreve başlayan öğretmenler ile kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve uygulamalarını karşılaştırdığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 174 öğretmen oluşturmaktadır. Anket yolu ile toplanan verilere göre mesleğinin ilk aylarında olan stajyer öğretmenler ve en az 3 yıl deneyime sahip öğretmenler daha çok müdahaleci olmayan uygulamaları benimserlerken ilk deneyim yılının sonunda olan stajyer öğretmenler müdahaleci uygulamaları benimsemektedirler.

Hutchinson ve Beadle (1992), öğretmenlerin iletişim tarzlarının öğrenci katılımını nasıl etkileyebildiğini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, bir erkek ve bir bayan öğretmenin sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimini incelemeye çalışmıştır. Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır:

1-Öğrencilerin derse katılımlarında öğretmenlerin iletişim tarzlarının etkili olduğu görülmüştür.

2-Öğretmen iletişim tarzlarını sınıf iklimine etkisinin olduğu belirtilmiştir.

3-Cinsiyete yönelik beklenti farklılıklarının öğretimde öğretmenlerin demokratik davranışlarını olumsuz etkilediği ve buna bağlı olarak öğrencilerin derse katılımlarına olumsuz etkide bulunduğu ifade edilmiştir.

4-Öğretmenlerin iletişim tarzlarının, öğrencilerin kendilerine daha güven duymalarına olanak sağladığı belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenecek ve özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayıp yordamadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, tarama modeliyle gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay ya da nesne, verilerin tutarsız sonuçlar doğurmaması amacıyla, kendi koşulları içinde ve dışarıdan müdahale edilmeksizin tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1998: 20). Anakütle hakkında genellemeye varmak amacıyla anakütlenin tümü veya anakütleyi temsil ettiği düşünülen bir grup örneklem üzerinde tarama yapılmıştır.

3.2 Araştırma Evreni

Araştırma evrenini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında, Doğu Anadolu Bölgesi'nden Malatya ve Bingöl illeri, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden Gaziantep ve Şanlıurfa illeri, Akdeniz Bölgesi'nden Osmaniye ve Kahramanmaraş

illeri, İç Anadolu Bölgesi' nden Eskişehir ve Sivas illeri, Ege Bölgesi' nden İzmir ve Uşak illeri, Marmara Bölgesi' nden Bursa ve Kocaeli illeri, Karadeniz Bölgesi' nden ise Çorum ve Giresun illerinde bulunan özel ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evrenini oluşturan bölgelerdeki iller seçilirken bu illere kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma evreninde yer alan illerde bulunan özel ilkokul ve öğretmen sayıları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Araştırma evreninde bulunan illerdeki özel ilkokul ve öğretmen sayıları

Şehir İsimleri	Özel İlkokulu Sayısı(N)	Öğretmen Sayısı(N)
Gaziantep	13	300
Şanlıurfa	10	104
Bingöl	1	33
Malatya	8	258
Giresun	2	34
Çorum	3	38
Eskişehir	6	162
Sivas	3	55
Bursa	39	943
Kocaeli	32	462
İzmir	59	1441
Uşak	2	94
Osmaniye	6	127
Kahramanmaraş	11	145
Toplam	195	4196

Kaynak:(MEB, 2014).

Tablo 5 incelendiğinde; tabakalı örnekleme alınan illerdeki özel ilkokul sayıları ve bu özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayıları görülmektedir. En çok özel ilkokul sayısının, İzmir (59 ilkokul) ve Bursa (39 ilkokul) illerinde olduğu anlaşılmaktadır. En az özel ilkokul sayısının ise Bingöl (1 ilkokul) ilinde olduğu görülmektedir.

3.3 Örneklem

Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme metodu uygulanmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle illerdeki özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayıları belirlenmeye çalışılmıştır. Örnekleme oluşturan illerdeki özel ilkokullar seçilirken ise bu özel ilkokullara kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemede temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğer., 2012: 86). Araştırmada uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak ana kütle büyüklüğü bilindiğinden örneklem büyüklüğünü hesaplamada kullanılan formül şu şekildedir (Büyüköztürk, 2012: 96):

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q}$$

n = Örnekleme alınacak birey sayısı

N = Evrendeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)

p = İncelenecek olayın görülüş sıklığı (görülme olasılığı)

q = İncelenecek olayın görülmeme sıklığı (görülmememe olasılığı) (1 -p)

t = İstenilen güven aralığındaki z sayısı (Bu araştırmada $\alpha=0.05$ alındığı için; $z=1-\alpha=0.95$ ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur)

d = Örneklemede kabul edilebilir hata oranı

Özel ilkokul sınıf öğretmenleri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

$$N= 4196, p= 0.50, q= 0.50, t= 1.96, d= 0.03$$

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q} = \frac{4196 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.03)^2 \times (4196-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = \frac{4029}{4.7} = 850$$

Böylece “d= 0.03” için toplamda en az 850 tane öğretmenin seçilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri örnekleme için “ d= 0.05” olarak hesaplama yapılmış ve bu durumda 351 kişinin yeterli olacağı görülmüştür. Her bir

ilden en az kaç tane sınıf öğretmenin seçilmesi gerektiğini belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

$$\text{Tabaka ağırlığı} = \frac{\text{Örneklem Büyüklüğü}}{\text{Evren Büyüklüğü}} = \frac{850}{4.7} = 0.202$$

Tabaka ağırlığı 0.202 (% 20,2) bulunmuştur. Böylece her bir ildeki çalışma evreninin en az % 20,2' ü alınarak örnekleme katılırsa örneklem tüm alt evrenleri temsil etmiş olacaktır.

Tablo 6. Örnekleme alınan özel ilkokul ve sınıf öğretmen sayıları

Şehir İsimleri	Özel İlkokullar(N)	Sınıf Öğretmenleri(N)
Gaziantep	4	56
Şanlıurfa	5	39
Bingöl	1	18
Malatya	2	24
Giresun	1	20
Çorum	1	15
Eskişehir	2	34
Sivas	1	18
Bursa	6	64
Kocaeli	3	40
İzmir	8	133
Uşak	1	18
Osmaniye	2	31
Kahramanmaraş	2	27
Toplam	39	537

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine duygusal zekâ ve sınıf yönetim becerileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait sorular da sorulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının daha önce güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmasına rağmen bu araştırmada ölçeklerin farklı faktör yapısına sahip olabileceği düşünülerek yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Faktör analizinde faktör yükü için alt sınır .40 olarak belirlenmiştir. Maddelerden her iki faktörde yük değerleri birbirine yakın binişik maddeler faktör analizinden çıkarılmıştır. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az ,10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2014: 135). Veri setinin faktör analizine uygunluğunun araştırılmasında KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testinin 0.50 den büyük olduğu ve Bartlett testinin anlamlı olduğu ($p<.000$) görülmüştür.

Her bir ölçeğin ve alt boyutlarının (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan her bir faktörün altında yer alan maddelerin ortalama puanları hesaplanmıştır.

3.5 Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Araştırmada Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan, Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği (Classroom Management Scale) kullanılmıştır. Bu ölçek, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri için “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “zayıf” ve “çok zayıf” şeklinde 4'ten 0'a doğru dereceleme yapılmıştır. Ölçekteki en yüksek puan 4'tür. Örneğin, “Yanlıı yanıtlanı ustalıklıla düzeltebilme” maddesi için çok iyi (4) seçeneğini işaretleyen öğretmen, bu durumu sağlamada çok iyi olduğunu belirtmiş olmaktadır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük sınıf yönetimi becerisi algısına, yüksek puan ise yüksek sınıf yönetimi becerisi algısına işaret etmektedir. Ölçme aracındaki puanlama aralığı şöyledir: 0-0,79 gözlenmedi; 0,80-1,59 zayıf; 1,60-2,39 orta; 2,40-3,19 iyi; 3,20-4,0 çok iyi şeklindedir.

Yalçinkaya ve Tonbul (2002) bu ölçek için yaptığı güvenirlik analizi sonucunda güvenirlik (Cronbach Alpha) katsayısını 0.88 olarak bulmuştur. Ölçekte, “fiziki koşullar”, “zamanı verimli kullanma”, “sunum”, “sınıf katılımı”, “soru sorma”, ve “psikolojik etkenler” adı altında yer alan altı alt boyutta 25 soru vardır. Ülkemizde, söz konusu ölçme aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili yapılan çalışmalar sayılı olduğundan, Türkçe uyarlama çalışmasında var olan 25 madde üzerinden, ölçeğin tekrardan analizi yapılmıştır. Bu ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha katsayısının 0,836 olduğu bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonuçları ise aşağıda belirtilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği, ölçme aracının yapısını aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan faktör analizi ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. Bu ölçek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,864 olarak bulunmuştur. Faktör analizi için bu iki istatistikten KMO'nun .60'dan yüksek (KMO=.92) ve Barlett Sphericity (Sig.=.00, $p<.05$) testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2014: 136). Buna göre bu araştırmada elde edilen değerler bu iki koşulu sağladığından faktör analizine geçilmiştir.

Faktör yük değerinin .45 yada daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2014: 134). Bu araştırmada faktör yük değeri için sınır değer .40 olarak alınmıştır. Yapılan analizde ilk adımda maddelerin atık değerlerine (residual) bakılmıştır. 4, 6, 12, 13, 20, 21. maddelerin faktör yükleri .40'ın altında olduğundan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. İkinci adımda ise 3, 8 ve 14 maddeler ise binişik olduğundan ölçekten çıkarılmış olup kalan 16 madde üzerinde analizler yapılmıştır.

Ölçekte kalan 16 maddenin 10, 11, 9, 18, 17 ve 19. maddelerinin birinci faktörde(Plan- Program Etkinlikleri); 24, 23, 25 ve 22. maddelerinin ikinci faktörde(Sınıf İçi Etkileşim); 1, 2 ve 7. maddelerinin üçüncü faktörde (Fiziki Düzenleme ve Zamanı Kullanma); 16, 15 ve 5. maddelerinin dördüncü faktörde (Soru Sorma) daha yüksek değerler verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre ölçeğin birinci faktörünün altı maddeden, ikinci faktörünün dört maddeden, üçüncü ve dördüncü faktörlerin ise üçer maddeden oluştuğu görülmektedir. Temel Bileşenler Analizi 'ne göre bu dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %52,47' dir.

Tablo 7. Faktör analizi sonucunda sınıf yönetim ölçeğinde ortaya çıkan boyutlar ve güvenilirlik katsayıları

Faktör	Sorular	Faktör Yüğü	Güvenirlilik Katsayısı
F1:Plan-Program Etkinlikleri	10.Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma	0,677	0,726
	9.Dersi daha çok öğrenci merkezli işleyebilme	0,655	
	11.Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilme, öğrenci için anlamlı hale getirebilme	0,674	
	17.Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme	0,558	
	18.Soruları öncelikle kişilere değil, sınıfın tümüne yöneltme	0,574	
	19.Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme	0,474	
F2: Sınıf İçi Etkileşim	24.Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme	0,827	0,732
	23.Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme	0,765	
	25.Öğrencilere yalnızca yanıt hakkı değil, soru sorma fırsatları da verebilme	0,749	
	22.Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme	0,464	
F3:Fiziki Düzenleme ve Zamanı Kullanma	1.Sınıfın tertip ve düzeni	0,809	0,642
	2.Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme	0,773	
	7.Sınıf düzenlemesinin çekiciliği	0,506	
F4:Soru Sorma	16.Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme	0,747	0,571
	15.Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme	0,747	
	5.Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği	0,512	
		GENEL	0,836

3.6 Duygusal Zekâ Ölçeği

Duygusal zekâyla ilgili yeterlikler ölçeğini hazırlamak için konuyla ilgili alan yazını taranmış, yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelenmiştir. Alan yazına dayalı inceleme sonucunda, çalışmada kullanılan ölçek, Wong ve Law (2002) tarafından geliştirilen, Karakuş (2013) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan, Duygusal Zekâ Ölçeği (Emotional Intelligence Scale) kullanılmıştır. Ölçek dört boyuttan ve 16 sorudan oluşmaktadır.

Kullanılan duygusal zekâ ölçeğinin daha önce yurtdışında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmasına rağmen bu araştırmada ölçeğin farklı faktör yapısına sahip olabileceği düşünülerek yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Faktör analizinde faktör yükü için alt sınır .40 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ve alt boyutlarının (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan her bir faktörün altında yer alan maddelerin ortalama puanları hesaplanmıştır. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanan duygusal zekâ ölçeğinin 4 tane alt boyutunun (Kendi Duygularını Tanıma (Self- Emotion appraisal), Diğerlerinin Duygularını Anlama (Others' emotionappraisal), Duygularını Kullanma (Use of emotion), Duygularını Yönetme (Regulation of emotion) olduğu belirlenmiştir.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin 16 maddelik bu kısa formu daha önce çok sayıda yerli ve yabancı araştırmada (Karim, 2010; Libbrecht, Beuckelae, Lievens ve Rockstuhl, 2012; Karakuş, 2013) kullanılarak geçerliği ve güvenirliği ortaya konulmuştur. Karakuş (2013) bu ölçek için yaptığı güvenirlik analizi sonucunda güvenirlik (Cronbach Alpha) katsayısını 0.869 olarak bulmuştur. Bu ölçek için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,878 olarak bulunmuştur. Yapılan güvenirlik

analizi sonucunda Cronbach alpha katsayısı ise 0,885 olarak bulunmuştur.. Bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin maddeleri için “Her Zaman”, “Çoğu zaman”, “Bazen”, “Ara sıra” ve “Hiçbir Zaman” şeklinde 5’ten 1’e doğru dereceleme yapılmıştır. Ölçekteki en yüksek puan 5’tir.

Örneğin “Kendi duygularımı çok iyi anlarım.” ifadesine her zaman seçeneğini işaretleyerek yanıt veren sınıf öğretmenin, bu yeterliğin her zaman farkında olduğunu belirtmiş olmakta ve 5 puan almakta iken, hiçbir zaman seçeneğinin işaretleyenler ise 1 puan almaktadır. Bu araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğindeki puanlama aralığı şöyledir: 1,00 – 1,79 hiçbir zaman; 1,80 – 2,59 ara sıra; 2,60 – 3,39 bazen; 3,40 – 4,19 çoğu zaman; 4,20 – 5,00 her zaman çok iyi şeklindedir.

Duygusal Zekâ Ölçeğinin faktör analizinde yük değerleri .40 olarak alınmış olup bu değer altında olan maddelere rastlanmamıştır. Ayrıca iki ayrı faktörde gösterdikleri yük değerleri arasındaki fark .1’ in altında kalan maddelerin bulunmadığı da tespit edilmiştir. Temel Bileşenler Analizi ’ne göre dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans ise % 66,00’dır.

Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Duygusal Zekâ Ölçeği EK 1’de sunulmuştur. Bu çalışmada uygulanan Duygusal Zekâ Ölçeğindeki maddelerin faktör yükü, ölçeğin boyutları ve güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha) Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Faktör analizi sonucunda duygusal zekâ ölçeğinde ortaya çıkan boyutlar ve güvenilirlik katsayıları

Faktör Adı	Faktör Maddeleri	Faktör Yüğü	Güvenirlilik Katsayısı
F1:Duygularımı Yönetme (Regulation of emotion)	13. Öfkemi kontrol edebilir ve zorluklarla mantıklı bir şekilde baş edebilirim.	0,741	0,891
	14. Duygularımı rahatlıkla kontrol edebilirim.	0,808	
	15. Çok sinirli olduğum zamanlarda bile rahatlıkla kendimi sakinleştirebilirim.	0,853	
	16. Duygularımı çok iyi kontrol ederim.	0,869	

Tablo 8. 1(devam) Faktör analizi sonucunda duygusal zekâ ölçeğinde ortaya çıkan boyutlar ve güvenilirlik katsayıları

F2:Kendi Duygularını Tanıma (Slef- Emotion appraisal)	1. Hissettiğim duyguların altında yatan nedenleri çok iyi bilirim.	0,739	0,804
	2.Kendi duygularımı çok iyi anlarım.	0,786	
	3.Hissettiğim şeylerin tam olarak farkındayım.	0,802	
	4.Mutlu olup olmadığımı her zaman bilirim.	0,707	
F3:Diğerlerinin Duygularını Anlama (Others' emotionappraisal)	5.Arkadaşlarımın davranışlarından, onların duygularını her zaman anlarım.	0,638	0,778
	6. Diğerlerinin duygularını çok iyi gözlemlerim.	0,772	
	7. Diğerlerinin duygularına karşı çok duyarlıyım.	0,721	
	8. Çevremdeki insanların duygularını çok iyi anlarım.	0,776	
F4:Duygularını Kullanma (Use of emotion)	9. Her zaman kendim için hedefler belirlerim ve bunlara ulaşmak için elimden geleni yaparım.	0,691	0,791
	10. Kendime her zaman yeterli ve yetenekli bir insan olduğumu telkin ederim.	0,672	
	11. Kendi kendimi motive edebilirim.	0,798	
	12. En iyisini yapmak için her zaman kendi kendimi cesaretlendiririm.	0,729	
		GENEL	0,885

3.7 Verilerin Toplanması

Her bir ilde örnekleme alınan özel ilkokullara, birer zarf içinde, Özel Öğretim Kurumlar Müdürlüğünün üst yazısıyla beraber ölçekler gönderilmiştir. Bu zarfların üzerine okulun ismi ve ölçeklerin kaç sınıf öğretmenine uygulanacağı yazılmıştır. Her bir zarfın içine Özel Öğretim Kurumlar Müdürlüğünün alınan resmi izin yazıları konulmuştur. Ölçekler bazı yerlerde araştırmacı tarafından bazı yerlerde ise ilgili okul müdürlüğü tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Her bir ile gönderilen ölçekler ve bunların geri dönüş oranları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Ölçeklerin dağıtım ve geri dönüş bilgileri

Sınıf Öğretmenleri			
Şehir İsimleri	Gönderilen	Dönen	Dönüş Oranı(%)
Gaziantep	60	39	65
Şanlıurfa	40	24	60
Bingöl	20	15	75
Malatya	25	18	72
Giresun	20	16	80
Çorum	15	15	100
Eskişehir	35	20	57.1
Sivas	20	18	90
Bursa	65	44	67.6
Kocaeli	40	23	57.5
İzmir	140	76	54.2
Uşak	20	18	90
Osmaniye	35	20	57.1
Kahramanmaraş	30	20	66.6
Toplam	565	366	64.7

Evrenimizi temsil edecek en az örneklem büyüklüğü 351 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan tabaka ağırlığı dikkate alınarak seçkisiz olarak her bölgemizden 2'şer il olmak üzere 14 ilde 39 özel ilkokul tespit edilmiştir. Belirlenen özel ilkokullardaki sınıf öğretmenleri için hazırlanan ölçekler, 2014 yılı Haziran ayı içinde Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü "olur" izniyle araştırmacı tarafından katılımcılara dağıtılmıştır. % 95 güven düzeyinde ve $d= 0.10$ için sınıf öğretmenlerini örneklem sayısı en az 351 olması gerekirken geri dönen 366 ölçek olduğu görülmektedir. Böylece analiz için yeterli sayıda ölçek elde edilmiştir.

3.8 Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce; eksik değer, aykırı değer ve normallik açısından incelenmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler hatalı kodlama açısından incelenmiştir. Ölçeklerde gelişi güzel doldurulan ve önemli ölçüde boş bırakılan beş ölçek değerlendirilmeye alınmamıştır. Eksik değer analizi yapılmış ve boş bırakılan maddelerin yerine SPSS programı ile atama yapılmıştır. Aykırı değer analizinde ise hem Mahalanobis uzaklık değerine bakılarak hem de katılımcıların Z puanlarına bakılarak uç değere sahip veriler temizlenmiştir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden, kişisel özellikleri, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile elde edilen verilerin tümü SPSS 21.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tabi tutulmuştur.

Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerin kişisel özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan Duygusal Zekâ ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeklerinin alt boyut ve maddelerinin ortalama puanları (X) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında; cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durumu ve duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma durumlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında; yaş, mesleki kıdem ve çalıştığı kurumda görev yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında anlamlı farklılaşmalar bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise Post-Hoc Scheffe testi uygulanmıştır. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf

yönetimi becerileri arasındaki ilişki korelasyon testi ile duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayıp yordamadığı ise regresyon analizleriyle araştırılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Bu bölümde örneklem grubunun genel yapısını ve duygusal zekâ yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri bilgilerine yönelik tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların demografik değişkenlerinin dağılımı

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Bay	172	43
Bayan	194	57
Medeni Hal		
Evli	290	79,2
Bekâr	76	20,8
Yaş		
29 yaş ve altı	123	33,6
30-39 yaş arası	192	52,5
40 yaş ve üzeri	51	13,9
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl arası	106	29
6-10 yıl arası	94	25,7
11-19 yıl arası	150	41
20 yıl ve üzeri	16	4,4
Okul Kıdem		
1-4 yıl arası	225	61,5
5-8 yıl arası	108	29,5
9-12 yıl arası	27	7,4
13 yıl ve üstü	6	1,6
Öğrenim Durumu		
Lisans	326	89,1
Yüksek Lisans	40	10,9
DZ ile ilgili kitap okuma		
Evet	216	59
Hayır	150	41

Tablo 10' da araştırmaya katılan özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden kişisel bilgi formu ile elde edilen frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre:

Özel ilkokullarda görev yapan 366 sınıf öğretmenin % 57' sinin bayan öğretmenlerden ,% 43'ünün ise bay öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Medeni durum bakımından özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin büyük bir kısmı, % 79,2' si evli öğretmenlerden, % 20,8' i ise bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin alımında, evli sınıf öğretmenlerin daha çok tercih edildiği söylenilebilir.

Özel ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaş dağılımına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin % 52,5' i 30-39 yaş, % 33,6' sı 29 yaş ve altı ve % 13,9' u ise 40 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Özel ilkokullarda 40 yaş ve üzeri yaş grubunda çalışan sınıf öğretmen sayısının çok az olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında; büyük oranda, % 89,1' i dört yıllık eğitim fakültesi ve sınıf öğretmenlerinin % 10,9' ununda yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim Yüksek Okulu mezunlarının, Öğretmen Okulu (Lisesi) mezunlarının ve Eğitim Enstitüsü mezunlarının olamaması, özel ilkokullarda görev yapacak olan sınıf öğretmenlerinin seçiminde özel ilkokul yöneticilerinin seçici oldukları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımı ise şöyledir; % 41' i 11-19 yıl arası, % 29' u 1-5 yıl arası, % 25,7' si 6-10 yıl arası ve son olarak % 4,4' ü ise 20 yıl ve üzeri bir mesleki tecrübeye sahiptir. Sınıf

öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bakıldığında yetişkin ve tecrübeli sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu ve tercih edildiği söylenilebilir.

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki kıdemleri şöyledir: % 61,5' i 1-4 yıl arası, % 29,5' i 5-8 yıl arası, % 7,4' ü 9-12 yıl arası ve % 1,6' sı da 13 yıl ve üzeri kurumda çalıştığı görülmektedir. Dağılımlara bakıldığında özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sözleşmeli oldukları ve uzun süre aynı kurumda çalışmadıkları ifade edilebilir. Ayrıca aynı kurumda uzun yıllar çalışmanın doğuracağı verimsizlik, kendini yenilememe ve isteksizlik gibi sebeplerin olasılığı da göz önünde bulundurulduğunda okul değişikliklerinin bu sebepten olduğu ifade edilebilir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, % 59' nun duygusal zekâ ile ilgili kitap okuduğu ve % 41' nin de kitap okumadığı anlaşılmaktadır. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının duygusal zekâyâ ilgi duydukları görülmektedir.

Tablo 11. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	N	%
Görev Yaptığı İl		
Gaziantep	41	11,2
Şanlıurfa	24	6,6
Kahramanmaraş	20	5,5
Osmaniye	20	5,5
Eskişehir	20	5,5
Sivas	18	4,9
Uşak	18	4,9
İzmir	75	20,5
Kocaeli	23	6,3
Bursa	43	11,7
Çorum	15	4,1
Giresun	16	4,4
Malatya	18	4,9
Bingöl	15	4,1
Toplam	366	100

Örnekleme oluşturan özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçek verilerinin tanımlayıcı istatistik analizi değerlendirme sonuçlarına göre; görev yaptığı il değişkeni bakımından ölçeği yanıtlayan 366 sınıf öğretmeninden, % 20,5' i İzmir ilinden,% 11,7'si Bursa ilinden,% 11,2'si Gaziantep ilinden,% 6,6'sı Şanlıurfa ilinden,% 6,3'ü Kocaeli ilinden,% 5,5'i Kahramanmaraş ilinden, ,%5,5' i Osmaniye ilinden, ,% 5,5' i Eskişehir ilinden,% 4,9' u Uşak ilinden,% 4,9' u Sivas ilinden,% 4,9' u Malatya ilinden,% 4,4' ü Giresun ilinden,% 4,1' i Çorum ilinden ve % 4,' i ise Bingöl ilinden olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde; en çok katılımın, İzmir ve daha sonra Bursa ilinden olduğu anlaşılmaktadır. Bu illerde özel ilkokul ve dolayısıyla görev yapan sınıf öğretmen sayıları genele göre daha fazladır. Özel ilkokul oranı, doğuya gittikçe azalmaktadır. Ege Bölgesi ve Marmara Bölgesi'nde hem şahısların hem de vakıfların açtıkları özel okullara rastlamak mümkündür. Geriye kalan bölgelerimizde ise ağırlıklı olarak vakıf ve derneklerin açtıkları özel okullar mevcuttur. Türkiye geneli özel okullaşma oranlarına baktığımızda ise ortalamanın çok düşük olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde 16 sorudan oluşan duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları olan kendi duygularını tanıma (Self- Emotion appraisal), diğerlerinin duygularını anlama (Others' emotionappraisal), duygularını kullanma (Use of emotion), duygularını yönetme (Regulation of emotion) düzeylerinin, özel ilkokul sınıf öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İstatistiksel analizler demografik

(kişisel özellikleri) grupların normallik dağılımına uygun olarak, parametrik (t-test ve tek yönlü varyans analizi – ANOVA) tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

4.2.1 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Duygusal Zekâ Ölçeğinin ifadeleri araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerince “Hiçbir Zaman” ile “Her Zaman” arasında değerlendirilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin algılama düzeyleri ortalama puan ve standart sapma değerleri, Tablo 12 'deki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 12. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerin dağılımı

Duygusal Zekâ Ölçeği/Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	X	Std. Hata	Std. Sapma
Duygularını Yönetme	366	1,75	5	3,82	0,03	0,7
Kendi Duygularını Tanıma	366	2,75	5	4,18	0,02	0,53
Diğerlerinin Duygularını Anlama	366	2	5	3,92	0,02	0,56
Duygularını Kullanma	366	1,75	5	3,79	0,03	0,63
Duygusal Zekâ Genel	366	2,5	4,813	3,93	0,02	0,45

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın kendi duygularını tanıma (Self- Emotion appraisal) düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir ($X_{\text{Kendi Duygularını Tanı.}}=4,18$). Diğerlerinin duygularını anlama (Others' emotionappraisal), Duygularını Kullanma (Use of emotion) ve duygularını yönetme (Regulation of emotion) düzeylerinin ise birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir ($X_{\text{Diğerlerinin Duy. An.}}=3,92$; $X_{\text{Duygularını Yön.}}=3,82$; $X_{\text{Duygularını Kul.}}=3,79$). Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeylerinin ise yükseğe yakın düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Duygusal Zekâ}}=3,93$). Buna göre özel ilkokul

sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekâ yeterliliklerinin tüm boyutlarda çoğu zaman yeterli oldukları görülmektedir.

4.2.2 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi sonucuna göre (Tablo 13); özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin bay ve bayan olmalarının, duygusal zekânın dört alt boyutunda da Self- Emotion appraisal, Others' emotionappraisal, Use of emotion, Regulation of emotion düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunamamıştır. Bay ve bayan sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ise birbirine yakın olduğu görülmektedir ($X_{\text{Bayan}}=3,97$ ve $X_{\text{Bay}}=3,89$).

Tablo 13. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği/Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t testi	
						t	p
Duygularını Yönetme	Bay	172	3,75	0,74	0,05	-1,89	0,059
	Bayan	194	3,89	0,65	0,04		
Kendi Duygularını Tanıma	Bay	172	4,12	0,56	0,04	-1,75	0,08
	Bayan	194	4,22	0,49	0,03		
Diğerlerinin Duygularını Anlama	Bay	172	3,89	0,58	0,04	-1,75	0,294
	Bayan	194	3,95	0,54	0,03		
Duygularını Kullanma	Bay	172	3,78	0,7	0,05	-0,32	0,747
	Bayan	194	3,8	0,56	0,04		
Duygusal Zekâ Genel	Bay	172	3,89	0,5	0,03	-1,67	0,096
	Bayan	194	3,97	0,41	0,02		

4.2.3 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi sonucuna göre (Tablo 14); öğretmenlerin evli veya bekâr olmasının, diğerlerinin duygularını anlama (Others'emotionappraisal) ile genel duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Tablo 14. Özel ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği/Boyutlar	Medeni Durum	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t testi	
						t	p
Duygularını Yönetme	Evli	290	3,95	0,46	0,02	1,55	,122
	Bekâr	76	3,84	0,42	0,04		
Kendi Duygularını Tanıma	Evli	290	3,85	0,70	0,04	1,64	,101
	Bekâr	76	3,71	0,66	0,07		
Diğerlerinin Duygularını Anlama	Evli	290	4,20	0,52	0,03	2,04	,041
	Bekâr	76	4,09	0,53	0,06		
Duygularını Kullanma	Evli	290	3,96	0,55	0,03	,85	,391
	Bekâr	76	3,81	0,58	0,06		
Duygusal Zekâ Genel	Evli	290	3,81	0,65	0,03	2,00	,046
	Bekâr	76	3,74	0,54	0,06		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın diğerlerinin duygularını anlama alt boyutunun medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=2,04$ ve $p < ,05$). Evli ve bekârların duygusal zekânın bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, evli sınıf

öğretmenlerin, diğerlerinin duygularını anlama düzeylerinin bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{Evli}=4,20$ ve $X_{Bekâr}=4,09$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=2,00$ ve $p<,05$). Evli sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($X_{Evli}=3,81$ ve $X_{Bekâr}=3,74$). Aritmetik ortalamalara da bakıldığında; evli sınıf öğretmenlerinin bekâr sınıf öğretmenlerinden duygusal zekânın tüm boyutlarında daha yüksek yeterlilikte oldukları görülmektedir.

4.2.4 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin yaşlarının, onların duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin diğerlerinin duygularını anlama (Others' emotionappraisal) ile genel duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Tablo 15. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği/Boyutlar	Yaş	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	ANOVA	
						F	p
Duyularını Yönetme	20- 29	123	3,73	0,67	0,06	1,69	0,185
	30-39	192	3,88	0,69	0,05		
	40 yaş ve üzeri	51	3,85	0,76	0,01		
Kendi Duyularını Tanıma	20- 29	123	4,1	0,52	0,04	2,19	0,185
	30-39	192	4,23	0,52	0,03		
	40 yaş ve üzeri	51	4,16	0,55	0,07		
Diğerlerinin Duyularını Anlama	20- 29	123	3,82	0,57	0,05	3,5	0,031
	30-39	192	3,99	0,53	0,03		
	40 yaş ve üzeri	51	3,94	0,59	0,08		

Tablo 15. 1 (devam) Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları

Duygularımı Kullanma	20- 29	123	3,69	0,55	0,04	2,55	0,079
	30-39	192	3,84	0,69	0,04		
	40 yaş ve üzeri	51	3,87	0,57	0,08		
Duygusal Zekâ Genel	20- 29	123	3,83	0,41	0,03	4,12	,017
	30-39	192	3,98	0,47	0,03		
	40 yaş ve üzeri	51	3,96	0,45	0,06		

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin yaşının onların, diğerlerinin duygularını anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,50$ ve $p < 0,05$). ANOVA testi sonrası, yaş değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 20-29 yaş grubundaki sınıf öğretmenleriyle 30-39 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerin diğerlerin duygularını anlama düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında 30-39 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinden daha başarılı bir şekilde diğerlerinin duygularını anladığı anlaşılmaktadır ($X_{20-29 \text{ yaş}}=3,82$ ve $X_{30-39 \text{ yaş}}=3,99$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeylerinde de yaş değişkeninin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($F=4,12$ ve $p < 0,05$). Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; yine 20-29 yaş grubundaki sınıf öğretmenleriyle ile 30-39 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; 30-39 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerine göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($X_{20-29 \text{ yaş}}=3,83$ ve $X_{30-39 \text{ yaş}}=3,98$).

4.2.5 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi sonucuna göre (Tablo 16); öğretmenlerin lisans veya yüksek lisans mezunu olmalarına bağlı olarak, duygularını kullanma (Use of emotion) ve genel duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Tablo 16. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği/Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t-testi	
						t	p
Duygularını Yönetme	Lisans	326	3,79	0,67	0,03	-2,74	,006
	Y.L	40	4,11	0,83	0,13		
Kendi Duygularını Tanıma	Lisans	326	4,15	0,53	0,02	-2,70	,007
	Y.L	40	4,39	0,47	0,07		
Diğerlerinin Duygularını An.	Lisans	326	3,90	0,56	0,03	-2,93	,007
	Y.L	40	4,15	0,51	0,08		
Duygularını Kullanma	Lisans	326	3,75	0,62	0,03	-4,15	,000
	Y.L	40	4,16	0,59	0,09		
Duygusal Zekâ Genel	Lisans	326	3,90	0,44	0,02	-3,86	,000
	Y.L	40	4,20	0,47	0,07		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın duygularını kullanma alt boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t = -4,15$ ve $p < .05$). Lisans ve yüksek lisans mezunlarının duygusal zekânın bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerin, duygularını kullanma düzeylerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Yüksek Lisans}} = 4,16$ ve $X_{\text{Lisans}} = 3,75$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=-3,86$ ve $p<0,05$).Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yüzeylelerinin, lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($X_{\text{Yüksek Lisans}}=4,20$ ve $X_{\text{Lisans}}=3,90$).

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre bakıldığında da yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini “her zaman” kullandıkları şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenim durumu değişkenine göre lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin ise duygusal zekâ yeterliliklerini “çoğu zaman” kullandıkları şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca duygusal zekânın tüm alt boyutlarında da yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.6 İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, onların duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin, diğerlerinin duygularını anlama düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Tablo 17. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği/Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	ANOVA	
						F	p
Duygularını Yönetme	1-5 yıl arası	106	3,71	0,66	0,06	1,50	,213
	6-10 yıl arası	94	3,91	0,65	0,06		
	11-19 yıl arası	150	3,83	0,73	0,06		
	20 yıl ve üzeri	16	3,93	0,82	0,20		
Kendi Duygularını Tanıma	1-5 yıl arası	106	4,12	0,51	0,04	,98	,402
	6-10 yıl arası	94	4,21	0,53	0,05		
	11- 19 yıl arası	150	4,21	0,53	0,04		
	20 yıl ve üzeri	16	4,07	0,58	0,14		
Diğerlerinin Duygularını Anlama	1-5 yıl arası	106	3,79	0,58	0,05	3,20	,023
	6-10 yıl arası	94	3,98	0,56	0,05		
	11-19 yıl arası	150	3,99	0,52	0,04		
	20 yıl ve üzeri	16	3,85	0,67	0,16		
Duygularını Kullanma	1-5 yıl arası	106	3,70	0,55	0,05	1,69	,167
	6-10 yıl arası	94	3,77	0,67	0,06		
	11-19 yıl arası	150	3,88	0,64	0,05		
	20 yıl ve üzeri	16	3,78	0,78	0,19		
Duygusal Zekâ Genel	1-5 yıl arası	106	3,83	0,42	0,04	2,51	,058
	6-10 yıl arası	94	3,97	0,44	0,04		
	11-19 yıl arası	150	3,98	0,46	0,03		
	20 yıl ve üzeri	16	3,91	0,57	0,14		

*Fark p<0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemlerin onların, diğerlerinin duygularını anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=3,20 ve p<0,05). ANOVA testi sonrası, mesleki kıdem değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 1-5 yıl arası grubundaki sınıf

öğretmenleriyle 11-19 yıl arası grubunda bulunan sınıf öğretmenlerin diğerlerin duygularını anlama düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında 11-19 yıl arası grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl arası grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinden daha başarılı bir şekilde diğerlerinin duygularını anladığı anlaşılmaktadır ($X_{1-5 \text{ yıl}}=3,79$ ve $X_{11-19 \text{ yıl}}=3,99$). Genel olarak duygusal zekâ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. 11-19 yıl arası mesleki tecrübeye sahip grubun duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. ($X_{11-19 \text{ yıl}}=3,98$, $X_{6-10 \text{ yıl}}=3,97$, $X_{1-5 \text{ yıl}}=3,83$ ve $X_{20 \text{ yıl ve üzeri}}=3,91$).

Diğerlerinin duygularını anlama boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre 11-19 yıl arası grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl arası grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinden daha başarılı bir şekilde diğerlerinin duygularını anlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

4.2.7 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Görev Yaptığı Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okuldaki kıdemlerinin, onların duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin, duyguları yönetme düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Tablo 18. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği/Boyutlar	Okul Kıdem	N	X	ANOVA			
				Std. Sapma	Std. Hata	F	p
Duygularını Yönetme	1-4 yıl arası	225	3,76	0,71	0,04	2,86	,037
	5-8 yıl arası	108	3,93	0,64	0,06		
	9-12 yıl arası	27	4,04	0,65	0,12		
	13 yıl ve üzeri	6	3,5	1,01	0,41		
Kendi Duygularını Tanıma	1-4 yıl arası	225	4,19	0,51	0,03	0,51	0,675
	5-8 yıl arası	108	4,16	0,52	0,05		
	9-12 yıl arası	27	4,1	0,62	0,12		
	13 yıl ve üzeri	6	4,37	0,64	0,26		
Diğerlerinin Duygularını Anlama	1-4 yıl arası	225	3,91	0,55	0,03	1,39	0,243
	5-8 yıl arası	108	3,97	0,57	0,05		
	9-12 yıl arası	27	3,78	0,53	0,1		
	13 yıl ve üzeri	6	4,2	0,69	0,28		
Duygularını Kullanma	1-4 yıl arası	225	3,73	0,62	0,04	2,37	0,07
	5-8 yıl arası	108	3,92	0,66	0,06		
	9-12 yıl arası	27	3,82	0,62	0,11		
	13 yıl ve üzeri	6	3,91	0,46	0,19		
Duygusal Zekâ Genel	1-4 yıl arası	225	3,89	0,45	0,03	1,25	0,29
	5-8 yıl arası	108	4	0,45	0,04		
	9-12 yıl arası	27	3,93	0,49	0,09		
	13 yıl ve üzeri	6	4	0,55	0,22		

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kıdemlerin onların duyguları yönetme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=2,86$ ve $p < 0,05$). ANOVA testi sonrası, görev yaptığı okuldaki kıdem değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; gruplar arası sınıf öğretmenlerin duyguları yönetme düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Duygusal zekânın genelinde ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. 5-8 yıl arası ile 13 yıl ve üzeri yıl görev yaptığı okuldaki kıdem gruplarının duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. ($X_{5-8 \text{ yıl}}=4,00$, $X_{13 \text{ yıl ve üzeri}}=4,00$, $X_{1-4 \text{ yıl}}=3,89$ ve $X_{9-12 \text{ yıl}}=3,93$).

Kendi duygularını tanıma boyutuna bakıldığında, 13 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini ‘her zaman’ anladıkları şeklinde yanıtlamışlardır.

4.2.8 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Duygusal Zekâ İle İlgili Kitap Okuma-Okumama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokulu sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumamanın, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan t-testi sonucuna göre; duygusal zekâ konusunda kitap okuma-okumamanın, duygusal zekânın genel ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir ($t=9,70$ ve $p<0,05$).

Tablo 19. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin bu konuda kitap okuma-okumama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği/Boyutlar	DZ. Kitap Oku.	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t-testi	
						t	p
Duygularını Yönetme	Evet	216	4,1	0,43	0,02	5,2	,000
	Hayır	150	3,68	0,36	0,03		
Kendi Duygularını Tanıma	Evet	216	3,98	0,7	0,04	7,87	,000
	Hayır	150	3,6	0,64	0,05		
Diğerlerinin Duygularını Anlama	Evet	216	4,34	0,48	0,03	9,32	,000
	Hayır	150	3,93	0,5	0,04		
Duygularını Kullanma	Evet	216	4,13	0,5	0,03	6,16	,000
	Hayır	150	3,63	0,51	0,04		
Duygusal Zekâ Genel	Evet	216	3,96	0,62	0,04	9,7	,000
	Hayır	150	3,56	0,57	0,04		

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın duygularını yönetme alt boyutunun duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=5,20$ ve $p<0,05$). Duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumamanın, duygusal zekânın bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, duygusal zekâ ile ilgili kitap okuyan sınıf öğretmenlerin, duygularını yönetme düzeylerinin duygusal zekâ ile ilgili kitap okumayan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Evet}}=4,10$ ve $X_{\text{Hayır}}=3,68$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın kendi duygularını tanıma alt boyutunun duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=7,87$ ve $p<0,05$). Duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumamanın, duygusal zekânın bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, duygusal zekâ ile ilgili kitap okuyan sınıf öğretmenlerin, kendi duygularını tanıma düzeylerinin duygusal zekâ ile ilgili kitap okumayan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($X_{\text{Evet}}=3,98$ ve $X_{\text{Hayır}}=3,60$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın diğerlerinin duygularını anlama alt boyutunun duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=9,32$ ve $p<0,05$). Duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumamanın, duygusal zekânın bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, duygusal zekâ ile ilgili kitap okuyan sınıf öğretmenlerin, diğerlerinin duygularını anlama düzeylerinin duygusal zekâ ile ilgili kitap okumayan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Evet}}=4,34$ ve $X_{\text{Hayır}}=3,93$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın duygularını kullanma alt boyutunun duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumama değişkenine göre anlamlı

bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=6,16$ ve $p<0,05$). Duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumamanın, duygusal zekânın bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, duygusal zekâ ile ilgili kitap okuyan sınıf öğretmenlerin, duygularını kullanma düzeylerinin, duygusal zekâ ile ilgili kitap okumayan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($X_{\text{Evet}}=4,13$ ve $X_{\text{Hayır}}=3,63$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel duygusal zekâ düzeylerinin duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumama değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=9,70$ ve $p<0,05$). Duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumamanın, duygusal zekânın genel düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, duygusal zekâ ile ilgili kitap okuyan sınıf öğretmenlerin, duygusal zekâ düzeylerinin duygusal zekâ ile ilgili kitap okumayan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Evet}}=3,96$ ve $X_{\text{Hayır}}=3,56$).

Duygusal zekâ ile ilgili kitap okuyan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama bakımından daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

4.3 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt bölümünde 25 sorudan oluşan ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile hesaplanan sınıf yönetimi becerilerinin, özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin ifadeleri araştırmaya katılan öğretmenlerce “Çok zayıf” ile “Çok iyi” arasında değerlendirilmiştir. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin ölçeğe ilişkin algılama düzeyleri ortalama puan ve standart sapma değerleri, Tablo 20’deki gibi gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin son derece yüksek (Çok İyi) düzeyde olduğu görülmektedir ($X_{\text{Sınıf Y.B.}}=3,40$).

Tablo 20. Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Yönetimi Ölçeği /Boyutlar	N	Min.	Max.	X	Std. Hata	Std. Sapma
Plan- Program Etkinlikleri	366	2,17	4	3,36	0,02	0,4
Sınıf İçi Etkileşim	366	2,75	4	3,63	0,01	0,37
Fiziki Düz. ve Zamanı Kul.	366	2	4	3,22	0,02	0,48
Soru Sorma	366	2	4	3,37	0,02	0,42
Sınıf Yönetimi Genel	366	2,44	3,94	3,40	0,01	0,31

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin alt boyutlarının tümünün düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle sınıf içi etkileşim boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek çıktığı da tespit edilmiştir($X_{\text{Sınıf İçi Et.}}=3,63$, $X_{\text{Plan- Program Et.}}=3,36$, $X_{\text{Soru Sor.}}=3,37$ ve $X_{\text{Fiz. Düz. ve Zaman Kul.}}=3,22$). Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile iletişim ve etkileşimlerinin çok iyi olmaları öğrencilerin duygusal ve bilişsel zekâları üzerinde olumlu etki oluşturması mümkündür.

4.3.2 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetim becerileri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi sonucuna göre (Tablo 21); özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin bay veya bayan olmalarına bağlı olarak, plan- program etkinlikleri, fiziki düzenleme ile zamanı kullanma ve sınıf yönetimi becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 21. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Ölçeği/Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t testi	
						t	p
Plan- Program Etkinlikleri	Bay	172	3,29	0,42	0,03	-2,88	0,004
	Bayan	194	3,41	0,37	0,02		
Sınıf İçi Etkileşim	Bay	172	3,61	0,38	0,02	-1,33	0,183
	Bayan	194	3,66	0,36	0,02		
Fiziki Düz. ve Zamanı Kul.	Bay	172	3,14	0,5	0,03	-3,02	0,003
	Bayan	194	3,29	0,44	0,03		
Soru Sorma	Bay	172	3,33	0,45	0,03	-1,44	0,149
	Bayan	194	3,4	0,4	0,02		
Sınıf Yönetimi Genel	Bay	172	3,35	0,33	0,02	-3	0,003
	Bayan	194	3,45	0,28	0,02		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, plan- program etkinlikleri alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t = -4,15$ ve $p < .05$). Bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, bayan sınıf öğretmenlerin, plan- program etkinlikleri düzeylerinin bay sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Bayan}} = 3,41$ ve $X_{\text{Bay}} = 3,29$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=-3,02$ ve $p<,05$). Bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, bayan sınıf öğretmenlerin, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma düzeylerinin bay sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Bayan}}=3,29$ ve $X_{\text{Bay}}=3,14$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel sınıf yönetim becerilerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=-3,00$ ve $p<,05$). Bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, bayan sınıf öğretmenlerin, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin bay sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($X_{\text{Bayan}}=3,45$ ve $X_{\text{Bay}}=3,35$).

Özel ilkokullarda görev yapan bayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin daha yüksek olmalarında, aldıkları eğitimin ve formasyonun yanında, bay öğretmenlere nazaran daha merhametli olmaları, annelik iç duygularının baskın olmaları etkili olması ihtimal dâhilindedir.

Ayrıca özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, bayan sınıf öğretmenlerin (% 57) daha ağırlıklı temsil edildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu toplumumuzda, sınıf öğretmenliğinin daha çok bayan mesleği olduğuna ilişkin yaygın bir kanıyı doğrulamaktadır denilebilir.

4.3.3 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetim becerileri düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi sonucuna göre (Tablo 22); özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin evli veya bekâr olmalarına bağlı olarak, plan- program etkinlikleri, sınıf içi etkileşim, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma ile sınıf yönetimi becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 22. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Ölçeği/Boyutlar	Medeni Durum	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t testi	
						t	p
Plan- Program Etkinlikleri	Evli	290	3,38	0,38	0,02	2,54	0,011
	Bekâr	76	3,25	0,44	0,05		
Sınıf İçi Etkileşim	Evli	290	3,65	0,35	0,02	2,08	0,038
	Bekâr	76	3,55	0,41	0,04		
Fiziki Düz. ve Zamanı Kul.	Evli	290	3,26	0,46	0,02	3,67	0,000
	Bekâr	76	3,04	0,51	0,05		
Soru Sorma	Evli	290	3,39	0,42	0,02	1,68	0,094
	Bekâr	76	3,29	0,43	0,05		
Sınıf Yönetimi Genel	Evli	290	3,43	0,29	0,01	3,31	0,001
	Bekâr	76	3,3	0,35	0,04		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, plan- program etkinlikleri alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=2,54$ ve $p < .05$). Evli ve bekâr sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda evli sınıf öğretmenlerinin, plan- program etkinlikleri düzeylerinin bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{Evli}=3,38$ ve $X_{Bekâr}=3,25$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, sınıf içi etkileşim alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=2,08$ ve $p<,05$). Evli ve bekâr sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda evli sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi etkileşim düzeylerinin bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{Evli}=3,65$ ve $X_{Bekâr}=3,55$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=3,67$ ve $p<,05$). Evli ve bekâr sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, evli sınıf öğretmenlerinin, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma düzeylerinin bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{Evli}=3,26$ ve $X_{Bekâr}=3,04$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=3,31$ ve $p<,05$). Evli ve bekâr sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, evli sınıf öğretmenlerinin, genel olarak sınıf yönetim becerileri düzeylerinin bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{Evli}=3,43$ ve $X_{Bekâr}=3,30$).

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutlarında, evli olan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek becerilere sahip olmaları, hayata ve eğitime dair edindikleri tecrübelerinin ve birikimlerinin daha fazla olmasıyla açıklanabilir.

4.3.4 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetim becerileri düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi sonucuna göre (Tablo 23); özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olmalarına bağlı olarak, plan-program etkinlikleri, sınıf içi etkileşim, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma ile sınıf yönetimi becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 23. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Ölçeği/Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	t testi	
						t	p
Plan- Program Etkinlikleri	Lisans	326	3,34	0,4	0,02	-2,17	0,03
	Yüksek L.	40	3,49	0,38	0,06		
Sınıf İçi Etkileşim	Lisans	326	3,62	0,37	0,02	-2,02	0,043
	Yüksek L.	40	3,75	0,31	0,04		
Fiziki Düz. ve Zamanı Kul.	Lisans	326	3,2	0,48	0,02	-2,14	0,032
	Yüksek L.	40	3,37	0,38	0,06		
Soru Sorma	Lisans	326	3,37	0,43	0,02	-0,18	0,855
	Yüksek L.	40	3,38	0,38	0,06		
Sınıf Yönetimi Genel	Lisans	326	3,39	0,31	0,01	-2,3	0,022
	Yüksek L.	40	3,51	0,27	0,04		

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, plan- program etkinlikleri alt boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t = -2,17$ ve $p < 0,05$). Lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, plan-program etkinlikleri düzeylerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Yüksek Lisans}} = 3,49$ ve $X_{\text{Lisans}} = 3,34$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, sınıf içi etkileşim alt boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=-2,02$ ve $p<,05$). Lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi etkileşim düzeylerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Yüksek Lisans}}=3,75$ ve $X_{\text{Lisans}}=3,62$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma alt boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=-2,14$ ve $p<,05$). Lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma düzeylerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Yüksek Lisans}}=3,37$ ve $X_{\text{Lisans}}=3,20$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($t=-2,30$ ve $p<,05$). Lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{Yüksek Lisans}}=3,51$ ve $X_{\text{Lisans}}=3,39$).

4.3.5 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin yaşlarının, onların sınıf yönetim becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi etkileşim, fiziki düzenleme ile zamanı kullanma ve sınıf yönetimi becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 24. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Ölçeği/Boyutlar	Yaş	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	ANOVA	
						F	p
Plan- Program Etkinlikleri	20- 29 yaş	123	3,29	0,4	0,03	2,94	0,054
	30-39 yaş	192	3,38	0,4	0,02		
	40 yaş ve üzeri	51	3,43	0,35	0,04		
Sınıf İçi Etkileşim	20- 29 yaş	123	3,56	0,39	0,03	6,61	0,002
	30-39 yaş	192	3,64	0,36	0,02		
	40 yaş ve üzeri	51	3,77	0,28	0,03		
Fiziki Düz. ve Zamanı Kul.	20- 29 yaş	123	3,1	0,46	0,04	6,9	0,001
	30-39 yaş	192	3,25	0,49	0,03		
	40 yaş ve üzeri	51	3,38	0,4	0,05		
Soru Sorma	20- 29 yaş	123	3,27	0,44	0,04	5,02	0,007
	30-39 yaş	192	3,4	0,43	0,03		
	40 yaş ve üzeri	51	3,47	0,32	0,04		
Sınıf Yönetimi Genel	20- 29 yaş	123	3,32	0,32	0,02	8,4	0,000
	30-39 yaş	192	3,42	0,32	0,02		
	40 yaş ve üzeri	51	3,52	0,21	0,03		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin yaşının onların, sınıf içi etkileşim düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,61$ ve $p < 0,05$). ANOVA testi sonrası, yaş değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 20-29 yaş

grubundaki sınıf öğretmenleriyle 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerin sınıf içi etkileşim düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinden daha başarılı bir şekilde sınıf içi etkileşimde oldukları anlaşılmaktadır ($X_{20-29 \text{ yaş}}=3,56$ ve $X_{40 \text{ yaş ve üzeri}}=3,77$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin yaşının onların, fiziki düzenleme ile zamanı kullanma düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,90$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, yaş değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 20-29 yaş grubundaki sınıf öğretmenleriyle 30-39 yaş arası grubunda bulunan sınıf öğretmenlerin fiziki düzenleme ile zamanı kullanma düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında 30-39 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerin fiziki düzenleme ile zamanı kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{20-29 \text{ yaş}}=3,10$ ve $X_{30-39 \text{ yaş}}=3,25$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin yaşının onların, soru sorma düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir ($F=5,02$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, yaş değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 20-29 yaş grubundaki sınıf öğretmenleri, 30-39 yaş grubundaki sınıf öğretmenleri ve 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerin, soru sorma'' düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür. Ortalama puanlara bakıldığında; 30-39 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin, 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin, soru sorma düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{20-29 \text{ yaş}}=3,27$ ve $X_{30-39 \text{ yaş}}=3,47$ ve $X_{40 \text{ yaş ve üzeri}}=3,40$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin yaşlarının, sınıf yönetimi becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir ($F=8,40$ ve

$p < 0,05$). ANOVA testi sonrası, yaş değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 20-29 yaş grubundaki sınıf öğretmenleri, 30-39 yaş grubundaki sınıf öğretmenleri ve 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin farklı olduğu görülmüştür. Ortalama puanlara bakıldığında; 30-39 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin, 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{20-29 \text{ yaş}}=3,32$ ve $X_{30-39 \text{ yaş}}=3,42$ ve $X_{40 \text{ yaş ve üzeri}}=3,52$). Sınıf yönetimi becerilerinin, 30-39 yaş ile 40 yaş ve üzeri yaş grupları arasında herhangi bir ilişki olmadığı da anlaşılmaktadır.

Sınıf yönetim becerilerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, 40 yaş ve üzeri yaş grubunun diğer iki yaş gruplarına göre daha pozitif oldukları ortaya konulmuştur. Sınıf yönetim becerilerinde yaş artıkça sınıf yönetim becerilerinin de artacağı söylenilebilir.

4.3.6 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, onların sınıf yönetim becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi etkileşim, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma ile sınıf yönetimi becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür.

Tablo 25. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Ölçeği/Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	Std. Sapma	Std.Hata	ANOVA	
						F	p
Plan- Program Etkinlikleri	1- 5 yıl arası	106	3,28	0,41	0,04	1,87	0,133
	6- 10 yıl arası	94	3,39	0,38	0,04		
	11- 19 yıl arası	150	3,39	0,38	0,03		
	20 yıl ve üzeri	16	3,39	0,48	0,12		
Sınıf İçi Etkileşim	1- 5 yıl arası	106	3,54	0,4	0,03	4,02	0,008
	6- 10 yıl arası	94	3,62	0,36	0,03		
	11- 19 yıl arası	150	3,69	0,34	0,02		
	20 yıl ve üzeri	16	3,76	0,24	0,06		
Fiziki Düz. ve Zamanı Kul.	1- 5 yıl arası	106	3,1	0,48	0,04	3,3	0,02
	6- 10 yıl arası	94	3,22	0,47	0,04		
	11- 19 yıl arası	150	3,29	0,48	0,03		
	20 yıl ve üzeri	16	3,27	0,42	0,1		
Soru Sorma	1- 5 yıl arası	106	3,27	0,45	0,04	3,55	0,015
	6- 10 yıl arası	94	3,36	0,4	0,04		
	11- 19 yıl arası	150	3,44	0,41	0,03		
	20 yıl ve üzeri	16	3,45	0,36	0,09		
Sınıf Yönetimi Genel	1- 5 yıl arası	106	3,31	0,33	0,03	4,78	0,003
	6- 10 yıl arası	94	3,41	0,29	0,03		
	11- 19 yıl arası	150	3,45	0,29	0,02		
	20 yıl ve üzeri	16	3,47	0,29	0,07		

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin onların, sınıf içi etkileşim düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,02$ ve $p < 0,05$). ANOVA testi sonrası, mesleki kıdem değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 1-5 yıl arası grubundaki sınıf öğretmenleriyle 11-19 yıl arası mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerin sınıf içi etkileşim düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında, 11-19 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinden daha

başarılı bir şekilde sınıf içi etkileşimi sağladıkları anlaşılmaktadır ($X_{1-5 \text{ yıl arası}}=3,54$ ve $X_{11-19 \text{ yıl arası}}=3,69$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin onların, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,30$ ve $p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 1-5 yıl arası grubundaki sınıf öğretmenleriyle 11-19 yıl arası mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerin fiziki düzenleme ve zamanı kullanma düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında, 11-19 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinden fiziki düzenleme ve zamanı kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{1-5 \text{ yıl arası}}=3,10$ ve $X_{11-19 \text{ yıl arası}}=3,29$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin onların, soru sorma düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,55$ ve $p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 1-5 yıl arası grubundaki sınıf öğretmenleriyle 11-19 yıl arası mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerin ‘‘Soru Sorma’’ düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında, 11-19 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinden soru sorma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{1-5 \text{ yıl arası}}=3,27$ ve $X_{11-19 \text{ yıl arası}}=3,44$).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin onların, sınıf yönetimi becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir($F=4,78$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, mesleki kıdem değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 1-5 yıl arası grubundaki sınıf öğretmenleriyle 11-19 yıl arası mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeyleri

farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında, 11-19 yıl arası mesleki tecrübesi olan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi olan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinden sınıf yönetim becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır($X_{1-5 \text{ yıl arası}}=3,31$ ve $X_{11-19 \text{ yıl arası}}=3,45$).

4.3.7 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okuldaki kıdemlerinin, onların sınıf yönetim becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, plan- program etkinlikleri, fiziki düzenleme ile zamanı kullanma ve sınıf yönetimi becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür.

Tablo 26. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları

Sınıf Yönetim Ölçeği/Boyutlar	Okul Kıdem	N	X	Std. Sapma	Std. Hata	ANOVA	
						F	P
Plan- Program Etkinlikleri	1-4 yıl arası	225	3,3	0,4	0,02	3,7	0,01
	5- yıl arası	108	3,45	0,36	0,03		
	9-12 yıl arası	27	3,43	0,38	0,07		
	13 yıl ve üzeri	6	3,47	0,57	0,23		
Sınıf İçi Etkileşim	1-4 yıl arası	225	3,61	0,38	0,02	1,59	0,19
	5-8 yıl arası	108	3,67	0,36	0,03		
	9-12 yıl arası	27	3,66	0,35	0,06		
	13 yıl ve üzeri	6	3,87	0,2	0,08		
Fiziki Düz. ve Zamanı Kul.	1-4 yıl arası	225	3,15	0,49	0,03	4,3	0,005
	5-8 yıl arası	108	3,29	0,41	0,03		
	9-12 yıl arası	27	3,39	0,54	0,1		
	13 yıl ve üzeri	6	3,5	0,27	0,11		
Soru Sorma	1-4 yıl arası	225	3,37	0,43	0,02	0,93	0,423
	5-8 yıl arası	108	3,34	0,4	0,03		
	9-12 yıl arası	27	3,43	0,41	0,07		
	13 yıl ve üzeri	6	3,61	0,53	0,21		

Tablo 26. 1 (devam) Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi sonuçları

	1-4 yıl arası	225	3,36	0,32	0,02	3,6	0,01
Sınıf Yönetimi Genel	5-8 yıl arası	108	3,45	0,26	0,02		
	9-12 yıl arası	27	3,48	0,31	0,06		
	13 yıl ve üzeri	6	3,6	0,36	0,14		

*Fark $p < 0.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki kıdemlerinin onların plan- program etkinlikleri düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,70$ ve $p < 0,05$). ANOVA testi sonrası, çalıştığı okuldaki kıdem değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu görmek üzere yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre; 1-4 yıl arası grubundaki özel ilkokul sınıf öğretmenleriyle 5-8 yıl arası görev yılına sahip özel ilkokul sınıf öğretmenlerin plan-program etkinlikleri çalıştığı okuldaki kıdem düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında, 5-8 yıl arası okul kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-4 yıl arası okul kıdemi olan sınıf öğretmenlerinden daha başarılı bir şekilde plan-program etkinlikleri düzenledikleri anlaşılmaktadır ($X_{1-4 \text{ yıl arası}}=3,30$ ve $X_{5-8 \text{ yıl arası}}=3,45$).

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin diğer boyutlarında, gruplar arası bir ilişki tespit edilememiştir. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetim beceri düzeylerinin görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenine göre; 13 yıl ve üzeri kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları anlaşılmaktadır ($X_{1-4 \text{ yıl arası}}=3,36$, $X_{5-8 \text{ yıl arası}}=3,45$, $X_{9-12 \text{ yıl arası}}=3,48$, $X_{13 \text{ yıl ve üzeri}}=3,60$).

4.4 Özel İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duyguları yönetme, kendi duygularını tanıma, diğerlerinin duygularını anlama ve duyguları kullanma düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo 27. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi sonuçları

Duygusal Zekâ Ölçeği/Boyutlar		Sınıf Yönetim Becerileri
Duygularını Yönetme	r	,357
	p	,000
Kendi Duygularını Tanıma	r	,412
	p	,000
Diğerlerinin Duygularını Anlama	r	,466
	p	,000
Duygularını Kullanma	r	,445
	p	,000
Duygusal Zekâ Düzeyi Genel	r	,554
	p	,000

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duyguları yönetme düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,357$ ve $p<0,01$). Buna göre duyguları yönetme düzeyi yüksek olan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin de bundan olumlu etkilenmesi beklenebilir.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin kendi duygularını tanıma düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,412$ ve $p<0,01$). Buna göre araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin algılamalarına göre, kendi duygularını tanıma düzeyi arttıkça, sınıf yönetimi becerilerinin de artacağı söylenilebilir.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin diğerlerinin duygularını anlama düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,466$ ve $p<0,01$). Buna göre araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin algılamalarına göre, diğerlerinin duygularını anlama düzeyi arttıkça, sınıf yönetimi becerilerinin de artacağı ifade edilebilir. Açıklanan varyansa baktığımızda, sınıf yönetim becerilerinin %16'sı diğerlerinin duygularını anlama boyutu tarafından karşılanmaktadır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duyguları kullanma düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r=,445$ ve $p<0,01$). Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin algılamalarına göre, duyguları kullanma düzeyi arttıkça, sınıf yönetimi becerilerinin de artacağı ifade edilebilir.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,554$ ve $p<0,01$). Buna göre araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekâ düzeyi arttıkça, sınıf yönetimi becerilerinin pozitif yönde artacağı söylenilebilir. Açıklanan varyansa baktığımızda, sınıf yönetim becerilerinin % 25' i duygusal zekâ tarafından karşılandığı görülmektedir.

4.5. Özel İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Onların Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordamasına Dair Bulgular

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetim becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizinin ilişkin bulguları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 28. Duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	T	p
Duyguları yönetme	,069	1,337	,182
Kendi Duygularını Tanıma	,176	3,605	,000
Diğerlerinin Duygularını Anlama	,248	4,917	,000
Duyguları Kullanma	,215	4,006	,000

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi Becerileri

Tablo 28 incelendiğinde; birinci alt boyut haricinde diğer üç boyutun 0,001 anlamlılık düzeyinde sınıf yönetimi becerilerini tahmin etmekte kullanılabileceği görülmektedir. Beta değerleri incelendiğinde, diğerlerinin duygularını değerlendirme boyutunun (β .248) sınıf yönetimi becerilerini açıklamada en önemli değişken olduğu görülmektedir. Duygularını kullanma ikinci (β .215) ve kendi duygularını tanıma üçüncü (β .176) en önemli alt boyuttur. Bu açıklamalardan, özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin, sınıf yönetimi becerilerini yordadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 29. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Model		Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetim Becerileri							
Bağımsız Değişken		B	Std. Hata	B	T	P	F	R ²	ΔR ²
1. adım	Sabit	2,684	,312	-	8,603	,000	10,117	,070	,271
	Cinsiyet	,107	,032	,169	3,342	,001			
	Yaş	,023	,013	,378	1,721	,086			
	Kıdem	-,009	,013	-,154	-,702	,483			
2. adım	Sabit	1,315	,285	-	4,607	,000	48,173	,341	
	Cinsiyet	,076	,027	,120	2,807	,005			
	Yaş	,023	,011	,377	2,041	,042			
	Kıdem	-,013	,011	-,219	-1,184	,237			
	Duygusal Zekâ	,363	,030	,526	12,242	,000			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 29 incelendiğinde; 1. adımda öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri kontrol edildikten sonra, 2. adımda duygusal zekâ puanı doğrudan tanımlama (enter) metodu ile modele eklenmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri, onların sınıf yönetimi becerileri düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=,526$, $p<.001$). Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerindeki varyansın % 27.1' i bu modelde özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2=,271$, $p<.001$). Kişisel değişkenlerin varyansa anlamlı bir katkısının olup olmadığına baktığımızda kişisel değişkenlerin anlamlı bir katkısı olmadığı görülmektedir ($R^2 =.070$, $p>.05$).

Kişisel değişkenler (cinsiyet, yaş ve kıdem) kontrol edilerek özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin onların sınıf yönetimi becerilerini pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta=.120$, $p<.001$). Buna göre duygusal zekâ yeterlilikleri yüksek olan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek düzeyde olması öngörülmektedir. .

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına bağlı elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmaktadır

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisini incelemek için yapılan analizlerin sonuçları sunulmaktadır. Yapılan t-testi, Anova testi, korelasyon testi ve regresyon analizlerinde, demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okul kıdemi ve duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumama) etkilerini belirlemeye yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin cinsiyet dağılımına göre; bayan sınıf öğretmenlerinin bay sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre dağılımına bakıldığında, beşte dördü evliler ve beşte birini de bekârlar oluşturmaktadır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin yaşlara göre dağılımına bakıldığında araştırmaya katılan(366 kişi) özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası 30-39 yaş grubunda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının lisans mezunu olduğu ve %10,9'unun ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına göre dağılımına bakıldığında ise sınıf öğretmenlerin yarısına yakını, 11-19 yıl arası mesleki kıdeme sahiptirler. 20 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin sayısının da en düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında; %61,5'i 1-4 yıl arası, %29,5'i 5-8 yıl arası, %7,4'ü 9-12 yıl arası ve %1,6'sı da 13 yıl ve üzeri aynı özel ilkokulda çalıştığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma durumlarının dağılımına bakıldığında; %59'u duygusal zekâ ile ilgili kitap okumakta ve %41'i de kitap okumamaktadır.

Örnekleme oluşturan özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı il değişkeni bakımından ölçeceği yanıtlayan 366 sınıf öğretmeninden, %20,5'i İzmir ilinden, %11,7'si Bursa ilinden, %11,2'si Gaziantep ilinden, %6,6'sı Şanlıurfa ilinden, %6,3'ü Kocaeli ilinden, %5,5'i Kahramanmaraş ilinden, %5,5'i Osmaniye ilinden, %5,5'i Eskişehir ilinden, %4,9'u Uşak ilinden, %4,9'u Sivas ilinden, %4,9'u Malatya ilinden, %4,4'ü Giresun ilinden, %4,1'i Çorum ilinden ve %4,1'i ise Bingöl ilinden olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlilik düzeylerine ilişkin yanıtlara bakıldığında, kendi duygularını tanıma (Self-Emotion appraisal), diğerlerinin duygularını anlama (Others' emotionappraisal),

duygularını kullanma (Use of emotion) ve duygularını yönetme (Regulation of emotion) boyutlarında “çoğu zaman” yeterli olduklarını belirtmektedirler.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında; bayan sınıf öğretmenlerinin bay sınıf öğretmenlerinden, duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmamızın bulgularıyla tutarlık gösteren çalışmalara bakıldığında, (Bender, 2006; Erdoğan, 2008) araştırmalarında, kız öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının, erkek öğrencilerin duygusal zekâ puanlarından daha yüksek olduğu ortaya koymuşlardır. (Singh, 2006; Katyal ve Awasthi, 2005) de çalışmalarında cinsiyete göre; duygusal zekâ arasındaki farklılıkları araştırmış olup kadınların erkeklerden daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Goleman’ a (2009) göre; genelde kadınlar erkeklere oranla duygusal çeşitliliği daha yoğun ve canlı biçimde yaşar; bu anlamda, kadınlar erkeklerden gerçekten daha duygusaldır (Goleman, 2009: 181). Muya’ ya (2008) da kadınların duygusal zekâ yönünden erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını yaptığı araştırma sonucunda ortaya koymuştur. Yarmohammadi ve Taghibigloo (2013) tarafından 215 beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda, kadın ile erkek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri arasında farkın olduğu gözlenmiştir. Araştırmamızla çelişen çalışmalara bakıldığında, Ahmad, Bangashkhan ve Khan (2009), erkeklerin duygusal zekâlarının kadınlardan daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre bakıldığında; diğerlerinin duygularını anlama ve genel duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Diğerlerinin duygularını anlama boyutunda yaş değişkenine göre; 30-39 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde, diğerlerinin duygularını anladığı ifade edilebilir. Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel duygusal zekâ

düzeylerinin yaş değişkenine göre bakıldığında; 30-39 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde duygusal zekâ yeterliliğine sahip oldukları görülmektedir. Duygusal zekânın diğer boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemesine karşılık, tüm boyutlarda 30-39 yaş arası grubun diğer yaş gruplarından daha yüksek düzeyde duygusal zekâ yeterliliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. 40 yaş ve üstü yaş grubunun ise 20-29 yaş grubundan daha yüksek duygusal zekâ düzeyinde olduğu da anlaşılmaktadır. Yaş, cinsiyet gibi bireysel özelliklerin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Yarmohammadi ve Taghibigloo, 2013). Roitman (1999), herkesin duygusal becerileri öğrenebileceğini savunmakla beraber, öncelikle bireyin “kendisiyle ilgili farkındalığının” gelişmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu farkındalık bireyin yaşı ilerledikçe ve hayat tecrübeleri arttıkça daha kolay olmaktadır. Banat ve Rimavi (2014) tarafından 370 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, duygusal zekâ üzerinde etkili olan, yaş cinsiyet, din gibi kişisel özelliklerin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği gözlemlenmiştir. Serdengeçti’ nin (2003) profesyonel futbolcularla ilgili yaptığı çalışmada; 28-31 yaş aralığında bulunan futbolcuların duygusal zekâ düzeylerini en düşük, 32 yaş ve üzeri futbolcuların ise en yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan bu çalışmalar, ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin medeni durum değişkenine göre bakıldığında; diğerlerinin duygularını anlama ve genel duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Diğerlerinin duygularını anlama boyutunda ve genel duygusal zekâ düzeylerinin yeterliliğinde özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, evli sınıf öğretmenlerin bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmamızın sonuçlarıyla tutarlık gösteren çalışmalara bakıldığında, Toytok’ un (2005) çalışmasında da, diğerlerinin duyguları anlama boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı görüş farkları

görülmüştür. Buna göre evli sınıf öğretmenlerinin, diğerlerinin duyguları anlama boyutunda bekâr sınıf öğretmenlerinden daha fazla yeterliliğe sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre bakıldığında duygularını kullanma ve genel duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Duygularını kullanma boyutunda, öğrenim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinden daha üst düzeyde duygularını kullandığı anlaşılmaktadır. EQ olmadan IQ, bir sınavdan yüksek puan almayı sağlayabilir ancak hayatta ilerleme kaydetmeyi sağlamayabilir (Segal, 2009: 15). Dolayısıyla yüksek duygusal zekâyâ sahip olmanın eğitimde amaca ulaşmayı kolaylaştıracağı varsayılmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlarla, Titrek ve diğer.' nin (2009) yaptığı araştırmadaki bulgularla çelişmektedir. Titrek ve diğer.' nin (2009) okul yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmada eğitim durumu değişkenine göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, 2 yıllık, 3 yıllık, 4 yıllık ve lisansüstü mezuniyete sahip katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında, diğerlerinin duygularını anlama alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda bir anlamlılık bulunmamasına karşılık, mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâ düzeyleri en yüksek olan grup 11-19 yıl arası gruptur. Duygusal zekâ yeterliliği en düşük grup ise göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu gruptur. Zaman içinde mesleki tecrübeyle, duygusal zekânın gelişeceğini ifade etmek mümkündür. Aynı zamanda görülen eğitimin kalitesi ve süresi, duygusal zekânın gelişimini daha da artıracığı düşünülmektedir. Preeti (2013) tarafından yapılan araştırmada duygusal zekânın uzun vadede eğitimin kalitesini ve öğrencinin gelişimini etkileyeceğini gözlemiştir. Güler' in (2006), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri

arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı çalışmasında, kıdem de yaşla birlikte artması, kıdem arttıkça duygusal zekânın da artacağı düşüncesini de beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çelik ve Çağdaş (2010) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenleri üzerinde mesleki kıdem, empatik eğilimlerine etkisini araştırdıkları çalışmadan elde ettikleri ortalamalar arasında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymuşlardır. Ancak öğretmenlerin puan ortalaması açısından en yüksek puan ortalamasına sahip olan gurubun 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin olduğu, en düşük puan ortalamasını ise 1-5 yıl ve 11- 15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu yönüyle elde edilen sonuçların, bu araştırmadaki bulguları desteklediği görülmektedir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin çalıştığı okul kıdem değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında; duyguları yönetme alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Gruplar arası bir ilişkiye ise rastlanmamıştır. Örneklemi oluşturan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın genelinde de anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. 5-8 yıl arası ile 13 yıl ve üzeri yıl görev yaptığı okuldaki kıdem gruplarının duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma değişkenine göre bakıldığında tüm alt boyut düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekânın duygularını yönetme, kendi duygularını tanıma, diğerlerinin duygularını anlama ve duygularını kullanma alt boyutlarının duygusal zekâ ile ilgili kitap okuma-okumama değişkenine göre; duygusal zekâ ile ilgili kitap okuyan sınıf öğretmenlerinin kitap okumayan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip olduğu belirlenmiştir. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekânın alt boyutları olan; duygularını yönetme, kendi duygularını tanıma, diğerlerinin duygularını anlama ve duygularını kullanma düzeylerinin yüksek çıkmış olması sınıf yönetim becerilerinde, duygusal yaklaşımlar

sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, duygusal zekâ ile ilgili kitap ve benzeri yayınları takip ediyor olmaları özel okul yönetimlerinin, öğrencilerinin duygularına verdikleri önemin sonucu da olması mümkündür. Tunca'nın (2010) "Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi Ve Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında, İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde hizmet veren 11 tane ilköğretim okulunda görev yapan 242 öğretmen üzerinde, duygusal zekâ düzeylerinin ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ konusunda eğitim alma değişkenine göre incelediğinde, duygusal zekâ konusunda eğitim almanın, duygusal zekânın, iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığını ve bu konuda eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlerden iyimserlik/ ruh halini düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Meirovich' in (2012), bireylerin bilgi ve birikimlerinin sonucu olarak duygusal zekânın artacağını veya azalacağını tespit etmiş olması bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Srivostava ve Nair (2010) duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bir yöneticinin yönetsel etkililik derecesinin yüksek olduğunu, duygusal zekânın yönetsel etkililik üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, yöneticilerin, mantıklı davranışlarını duygusal zekâları doğrultusunda kullanabilmeleri halinde, yönetsel etkililikleri üzerinde yüksek düzeyde artış olacağını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin de sınıf ortamında birer yönetici konumunda oldukları kabul edildiğinde duygusal zekâ düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin hem akademik başarıları hem de duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etki bırakacağı düşünülmektedir.

Örnekleme oluşturan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeğine ilişkin verdikleri yanıtlar "çok zayıf" ile "çok iyi" arasında değerlendirilmiştir. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin ölçeğe ilişkin algılama düzeylerine bakıldığında sınıf yönetimi becerilerinin "çok iyi" düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin alt boyutlarının tümünün düzeylerinin "çok iyi" olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf içi etkileşim boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde

olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, Yalçınkaya ve Tonbul' un (2002) yaptığı araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Yalçınkaya ve Tonbul'un (2002) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin iyi düzeyde olduğunu bulmuştur. Benzer bulgulara ulaşan, Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu belirlemiştir. Sınıf içi iletişimin kaliteli olması, öğrenme ve öğretme kalitesini de artıracığı düşünülmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, okul başarısı yönünden riskli olan çocuklar için koruyucu bir görev üstlenir (Schiff ve BarGil, 2004).

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bakıldığında plan- program etkinlikleri, fiziki düzenleme-zamanı kullanma ve sınıf yönetim becerileri düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, plan- program etkinlikleri ve fiziki düzenleme- zamanı kullanma alt boyutları düzeylerinde, bayan sınıf öğretmenlerinin bay sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel sınıf yönetim becerilerinin, cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına baktığımızda, bayan sınıf öğretmenlerin, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin bay sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bulgulara ulaşan Alkan (2007), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediğini belirlemiştir. Çubukçu ve Girmen' nin (2008) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmanın bulgularına göre de kadın öğretmenlerin, sınıf yönetiminde öğretim sürecini planlamaya daha fazla dikkat ettiklerini bulmuşlardır. Bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi performansının daha yüksek bulunduğu Ayar ve Arslan' ın (2008) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu araştırma bulgularından farklı bulgulara ulaşan Burç (2006) öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Cinsiyetin sınıf yönetimi beceri algısını etkilemediği ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Kutlu, 2006; Terzi, 2002).

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin medeni durum değişkenine göre bakıldığında plan- program etkinlikleri, sınıf içi etkileşim, fiziki düzenleme-zamanı kullanma ve sınıf yönetim becerilerinin genel düzeylerinin anlamlı bir fark bulunduğu olduğu görülmüştür. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin, plan- program etkinlikleri, sınıf içi etkileşim ve fiziki düzenleme- zamanı kullanma alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre evli sınıf öğretmenlerinin bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin genel düzeylerine, medeni durum dağılımlarına göre baktığımızda, evli sınıf öğretmenlerin, sınıf yönetim becerileri algılarının bekâr sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ilgar' ın (2007) yaptığı çalışmada, evli ve diğerleri grubundaki öğretmenlerin bekâr gruba göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puana sahip olduklarını ortaya koyması bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak evli olan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri yönüyle bekâr sınıf öğretmenlerine göre yüksek puan almaları, ailede anne baba olarak ailelerini yönetmeleri, çocuk yetiştirme tecrübelerinin olması gibi faktörlerle ifade edilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlayabilme noktasında daha deneyimli oldukları ve sınıf yönetimi becerileri yönüyle evli öğretmenlerin daha yüksek düzeyde olmalarını sağladığı söylenilebilir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin yaş değişkenine göre bakıldığında, sınıf içi etkileşim, soru sorma, fiziki düzenleme-zamanı kullanma ve sınıf yönetim becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sınıf içi etkileşim boyutunda, yaş değişkenine göre 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinden daha başarılı bir şekilde sınıf içi etkileşimde buldukları anlaşılmaktadır. Fiziki düzenleme ve zamanı kullanma alt boyutunun, yaş değişkenine göre 30-39 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 20-29 yaş

grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinden fiziki düzenleme ile zamanı kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Soru sorma alt boyutunun, yaş değişkenine göre dağılımlarına baktığımızda, 30-39 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin, 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin, soru sorma düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel sınıf yönetim becerileri düzeylerinin yaş değişkenine göre dağılımına baktığımızda, 30-39 yaş grubu ile 40 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin, 20-29 yaş grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri düzeylerinden daha yüksek tespit edilmiştir. Benzer bulgulara ulaşan Komitoğlu' na (2009:193) göre; öğretmenlik mesleğinde yaş faktörünün öneminden bahsedebiliriz. Yaş ilerledikçe meslekteki olgunluğun, sabrın, anlayışın, iletişim becerilerinin artacağını düşünebiliriz. Bila' nın (2006: 118), özel ve devlet okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının, yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varması ise bu araştırmanın sunucusuyla çelişmektedir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre bakıldığında, plan-program etkinlikleri, sınıf içi etkileşim, fiziki düzenleme-zamanı kullanma ve sınıf yönetim becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Plan- program etkinlikleri alt boyutunun, sınıf içi etkileşim alt boyutunun, fiziki düzenleme ve zamanı kullanma alt boyutunun ve genel sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre; yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmektedir. Yeşilyurt ve Çankaya' nın (2008) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğrenim değişkenine göre ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerine daha üst düzeyde sahip oldukları sonucu, bu araştırma sonucusuyla çelişmektedir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre bakıldığında, sınıf içi etkileşim, fiziki düzenleme-zamanı kullanma, soru sorma ve sınıf yönetim becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımına göre bakıldığında, 11-19 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinden daha başarılı bir şekilde sınıf içi etkileşimi sağladıkları anlaşılmaktadır. 11-19 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinden fiziki düzenleme ile zamanı kullanma algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 11-19 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinden soru sorma becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. 11-19 yıl arası mesleki tecrübesi olan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi olan özel ilkokul sınıf öğretmenlerinden genel olarak sınıf yönetimi becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer çalışmalara baktığımızda Korkut' un (2009) yaptığı araştırmada, deneyim sürelerinin 21 ve üstü yıllarda olan öğretmenlerin, deneyim süreleri 16-20 yıl olan öğretmenlere göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı boyutu beceri algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Freiberg (2002), deneyim süreleri az olan öğretmenlerin planlama üzerinde, deneyim süreleri fazla olan öğretmenlerden daha çok zaman harcadıklarını ve ertesi günün planını hazırlamak için gece geç saatlere kadar çalıştıklarını ifade etmektedir. Bayındır (2001) da öğretmenlerin yaşları ve deneyim süreleri arttıkça sınıf yönetimi becerilerini daha iyi sergilediklerini belirtmektedir. Deneyimin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkileyen bir değişken olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Ritter ve Hancock, 2007; Rosas ve West, 2009). Ayar ve Arslan (2008) 21 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi performansında en düşük ortalamaya sahip olduğunu sonucuna varması bu çalışma ile çelişmektedir.

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre bakıldığında, fiziki düzenleme-zamanı kullanma ve sınıf yönetim becerilerinin genel düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okuldaki kıdem değişkenlerine göre, 5-8 yıl arası okul kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-4 yıl arası okul kıdemi olan sınıf öğretmenlerinden daha başarılı bir şekilde plan- program etkinlikleri düzenledikleri anlaşılmaktadır. Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin diğer boyutlarında, gruplar arası bir ilişki tespit edilememiştir. 13 yıl ve üzeri kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Boldurmaz (2000) deneyimli öğretmenlerin, genç meslektaşlarına göre sınıf yönetimi süreçlerini uygulamada daha rahat ve hazırlıklı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu görüş öğretmenlerin puan ortalamaları ile elde edilen sonucu desteklemektedir.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duyguları yönetme düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=357$ ve $p<0,001$). Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin kendi duygularını tanıma düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=412$ ve $p<0,001$). Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin diğerlerinin duygularını anlama düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=466$ ve $p<0,001$). Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duyguları kullanma düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r=445$ ve $p<0,001$). Yüksek duygusal zekâ sahibi bir bireyin pozitif düşüncelerini yüksek performansa çevirmesi ve negatif düşüncelerin olumsuz etkisinden kendisini kurtararak performansını artırması beklenmektedir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0,554$ ve $p<0,001$). Polat ve Özten' nin (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin yüksekliğinin öğrencilerin öğrenmesinde de pozitif bir rol oynadığı görülmüştür. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması, sınıf yönetim becerilerinin de yüksek olacağı sonucunu ortaya koymaktadır. İngiltere' de yapılan bir araştırmaya göre, EQ ile akademik başarı ve bilişsel yetenekler arasında düşük ama anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Petrides, Frederickson ve Furnham, 2004). Sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekânın tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğerlerinin-başkalarının duygularını anlama düzeyi, sınıf yönetimi becerileri üzerinde en fazla etkiye sahiptir. Özel ilkokul sınıf öğretmenlerin diğerlerinin-başkalarının duygularını anlama düzeyi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinde daha etkili oldukları anlaşılmaktadır. Empati yeteneği gelişmiş olan sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle seviyeli ve kaliteli bir iletişimin oluşumuna katkısı olasıdır.

Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, onların sınıf yönetimi becerileri düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=0,526$, $p<0,001$). Özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerindeki varyansın % 27.1' i bu modelde özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2=0,271$, $p<0,001$).

Günümüzde eğitim alanında da gittikçe önem kazanan duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu araştırma, sadece özel ilkokullarda görev yapan 366 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiş olup, özel ilkokullarının tüm sınıf öğretmenleri için genellemeye varabilecek yeterlilikte sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma dâhilindeki özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

5.2 Öneriler

Özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliklerinin sınıf yönetimine etkisine ilişkin yapılan bu araştırmada elde edilen bulgularının değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki önerilere ulaşılmıştır.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, devlet okulları ile özel okulların duygusal zekâ ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla tekrarlanabilir.
2. Araştırma özel ilkokullarda görev yapan branş öğretmenlerini de kapsayarak genişletilebilir.
3. Özel ilkokul yöneticilerine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini saptamaya dönük olarak araştırma yapılabilir.
4. Özel okulların birinci ve ikinci kademesinde görev yapan öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetim becerilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılabilir.
5. Özel ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre, özel ilkokul sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini saptamaya dönük olarak bir araştırmanın yapılması önerilebilir.

5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Başkalarının duygularını tanıma sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini etkilemektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin tüm paydaşlarla iletişim kurmanın yollarını aramalıdır. Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetim becerilerinde başarılı olabilmeleri, başkalarının duygularını anlayabilmesine ve sağlam iletişimler kurmalarına bağlamak mümkün olabilir. Bu nedenle;

a- Sınıf öğretmenlerin iletişim yetilerini geliştirmelerini sağlayacak kurs, konferans, seminer vb. programların düzenlenmesi sağlanabilir.

b- Paylaşım toplantıları yapılabilir. Okul içi, okul dışı etkinlikler düzenleyip sosyal faaliyetlerden yoğun bir şekilde yararlanılabilir.

2. Duyguları kullanmanın özel ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri üzerine geliştirici bir etkisi vardır. Duygularını kullanabilen sınıf öğretmenlerinin, okulda ve günlük hayatlarında sağlam ilişkiler kurabilir, düşüncelerini açıkça ifade edebilir. Duygularını kullanabilen sınıf öğretmenlerin, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerine katkı sağlayabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sorumluluk almalarını sağlayacak ve motive edecek bir okul ikliminin oluşturulması önem arz edebilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâyı, sınıf yönetim becerilerinde daha etkin kullanabilmeleri için eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenleri adaylarına bu becerileri kazandırıcı etkinlikler yaptırılabilir. Duygusal zekâ adı altında bir dersin eğitim fakültelerinde ders olarak verilmesi, sınıf yönetimi becerilerinin kalitesini artırmada fayda sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). The Role Of Job Control As A Moderator Of Emotional Dissonance And Emotional Intelligence-Outcome Relationships. *Journal of Psychology*, 2 (34), 169-184.
- Acar, T. F. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Ada, S. , ve Baysal, Z. N. (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Akademi Yayınevi.
- Ağaoğlu, E. (2003). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ahmad, S. , Bangash H. ve Khan, S.A. (2009). Emotional İntelligence and Gender Differences. *Sarhad J. Agric.* 25,127-130. (http://www.aup.edu.pk_sj_pdf_emotional_intelligence_and_gender_differences_pdf)
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, F. (1997). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Alkan, H. B. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri Ve Okulda Şiddet (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Alexander, R. C. (2011). *Perceptions Of First Year Teachers' Classroom Management Abilities And The Mentoring Experience* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Northcentral University, Arizona.
- Atabek, E. (2000). Bizim Duygusal Zekâmız. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Ayar, A. R. ve Arslan, R. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Performansının Araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 335-344. (http://jssarchive.gantep.edu.tr_index.php_sbd_article_view_241_248).
- Banat, B. Y. İ ve Rimavi, O. T. (2014). The Impact of Emotional Intelligence on Academic Achievement of Al- Quds University Students. *International Humanities Studies*, 1(2), 12-41. (http://ihs_humanities.com_journals_vol1_no2_july2014_2.pdf).
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11),119-136. (http://kefad.ahievran.edu.tr_archieve_pdf).

- Balcı, A. (2013). Etkili Okul Ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-on Model Of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 13-25.
- Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in The Prediction of Academic Success? *Educational And Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
http://www.pacific.edu_Documents_library_acrobat_EI_2predict_academic_succes_pdf.
- Başar, H. (2003). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baymur, B.F. (2004). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bender, M.T. (2006). *Resim İş Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık İlişkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bila, M. (2006). *Özel İlköğretim Okulu Öğretmenleri İle Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretime Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Hatay İli örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bümen, N. (2002). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Veri Analiz El Kitabı. Ankara: A Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. , Akgün, Ö. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: A pegem Akademi Yayınları.
- Büyüközer, G. (2008). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Personality Factors* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Caruso, D.R. ve Salovey, P. (2004). The Emotionally Intelligent Manager: How To Develop And Use The Four Key Emotional Skills Of Leadership. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Celep, C. (2002) Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2011). Sınıf Yönetiminde Kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Cumming, E.A. (2005). *An Investigation Into The Relationship Between Emotional Intelligence And Workplace Performance: An Exploratory Study* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Lincoln University, England.
- Cevizci, A. (2000). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Cooper, R., Sawaf, A. (2003). Liderlikte Duygusal Zekâ: Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zekâ (çev: Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (5), 23-48.(http://www.sbe.deu.edu.tr_dergi_cakar_arbak_pdf).
- Çay, Y. T. (2009). *Liderlik Ve Duygusal Zekâ: Uygulamalı Bir Çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, V. (2002). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın.
- Çelik, V. (2012). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23-38.(http://www.jret.org_file_upload_281142_file_31_yuksel_pdf).
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig Dergisi*,44,123-142.(http://yayinlar.yesevi.edu.tr_files_article_167_pdf).
- Dağdelen, Ö. (1999). *İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Damasio, A. R. (1999). Descartes'in Yanılgısı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Davis, M. (2008).Duygusal Zekânızı Ölçün (çev: Solina Silahlı), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Ve Stres İle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 19.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri Ve Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14 (1), 209-230.(http://www2.bayar.edu.tr_yonetimekonomi_dergi_pdf).
- Doğan, S. (2005). Çalışan İlişkileri Yönetim. İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16), 231-252. (<http://www.share-pdf>).
- Downey, J.A. (2005). *The Influence of Emotion on Perceptions of Job Satisfaction Among Community College Administrators in Virginia* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Virginia, Virginia.
- Dwyer, B.M. (2002). Training Strategies for the Twenty-first Century: Using Recent Research on Learning to Enhance Training. *Innovations in Education and Teaching International*, 4 (39), 265-270. (http://www.tandfonline.com_doi_abs).
- Erden, M. (2008). Sınıf yönetimi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erdoğan, İ. (2000). Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, S. (2001). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal Zekâ'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 62-76.
- Ergin, A. (2012). Eğitimde Etkili İletişim. Ankara: Anı yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 187-209.(http://web.deu.edu.tr/isletme_ifddergi_web_files_92187209_pdf).
- Fox, S. ve Spector, P.E. (2000). Relations of Emotional İntelligence, Practical İntelligence, General İntelligence and Trait Affectivity with Interview Outcomes:It's Not All Just 'G', *Journal of Organizational Behavior*, 21, 203-220.(http://onlinelibrary_wiley_com_doi_abstract).
- Freiberg, H. J. (2002). Essantial skills for new teachers. *Educational Leadership*, 6 (59),56-60. (http://cmcd.coe.uh.edu/Files/Essential_Skills_for_New_Teachers_Ed.Leadership_pdf).
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201. (http://journals_manas_kg_mjsr_oldarchives_pdf).
- Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürbüz, S. Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 71-92. (http://pauegitimdergi.pau.edu.tr_makaleler_1789142352_pdf).
- Goleman, Daniel (1995). Duygusal Zekâ (Neden IQ' dan Daha Önemlidir) (çev: B. S. Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D.(1998a). Duygusal Zekâ. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998b). Duygusal Zekâ (çev: Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları.

- Goleman, D. (2000). Duygusal Zekâ (çev: B. Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları.
- Goleman, D. (2005). Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir? (çev: Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2009). Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir? (çev: Banu Seçkin Yüksel), İstanbul, Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). İş Başında Duygusal Zekâ. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Holt, S. ve Jones, S. (2005). Emotional Intelligence and Organizational Performance: Implications for Performance Improvement. *Academic Research Library*, 44 (10), 15- 21. (http://onlinelibrary.wiley.com_abstract).
- Hutchinson, L. ve Mary E. (1992).Professors' Communacation Styles: How They Influence Male and Female Seminar Participants. *Teaching & Teacher Education*, 8 (4), 405-418.(<http://www.sciencedirect.com/science/article>).
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık Ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karakuş, M. (2013). Emotional Intelligence And Negative Feelings: A Gender Specific Moderated Mediation Model. *Educational Studies*, 39 (1), 68-82.(http://www.tandfonline.com_doi_full).
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karim, J.(2010). An item response theory analysis of Wong and Law emotional intelligence scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4038–4047.(http://ac.els-cdn.com_main_pdf).
- Karşlı, M.D., Gündüz, H.B. ve Ural, A.(2000). *Eğitim yönetiminde Duygusal Zekânın Önemi ve Duygusal Zekâ Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karşlı, M. D. (2009). İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Anlamı Ve Önemi. M. D. Karşlı (Ed.). *İlköğretimde Sınıf Yönetimi* (5-25). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Katyal, S. ve Awasthi, E. (2005). Gender Differences in Emotional Intelligence Among Adolescents of Chandigarh, *Journal Human Ecology*, 17 (2), 153-155. (http://www.krepublishers.com_02_Journals_Katyal_S_pdf).
- Kılıçarslan, F. (2009). On Adımda Duygusal Zekâ: Yaşam Boyu Başarıyı Yakalamanın sırları. İstanbul: Zen Yayınları.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Alguları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.

- Köknel, Ö. (2010). *Gülerek Bilgilenmek EQ*. İstanbul: Altın KitaplarYayımları.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuru, E.(2001). Kinestetik Zekâ ve Beden Eğitimi, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 217-229.(
http://www.gefad.gazi.edu.tr_window_dosya_pdf).
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Laut, J. (1999). *Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles*. Fall Teachers Education Conference. Charlston Üniversty, South Carolina.
- Lee, H. (2010). *The Relationship Between Emotional Intelligence And Emotional Labor And Its Effect On Job Burnout In Korean Organizations* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Minnesota, Minneapolis.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management: Methods And Technigues For Elementray And Secondary Teachers*. New York: Longman Yayıncılık.
- Libbrecht, N. , Beuckelae, A. D. , Lievens, F. ve Rockstuhl, T. (2012). Measurement Invariance of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale Scores: Does the Measurement Structure Hold across Far Eastern and European Countries? *Applied Psychology: An İnternational Review*, 63 (2), 223-237. (http://onlinelibrary.wiley.com_doi_abstract).
- Martin, N. , Yin, Z. ve Mayall H. (2006). *Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?* Southwest Educational Research Association, Austin.
- Mayer, J.D. ve Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and The Identification of Emotion, *Intelligence*, 22, 89-113. (
http://www.unh.edu_emotional_intelligence_pdf).
- Meirovich, G. (2012). *The International Journal of Management Education*, 10, 169–177. (http://www.sciencedirect.com_science_article).
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zekâ Testi 'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenilirlik Ve Geçerlik Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Muyia, M. H. A. (2008). *A Leadership Training Program And Its Effects On Participants' Emotional Intelligence Scores* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Arkansas University, Jonesboro.
- Newsome, S. , Day, A.L. ve Catano, V.M. (2000). Assessing The Predictive Validity Of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Difference*, 29, 1005-1016.
- Özgan, H. , Yiğit, C. , Aydın, Z. ve Küllük, M. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 617-635.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Petrides, K.V.Fredericson ve N. Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional

- Intelligence in Academic Performance and Deviant Behaviour at School, *Personality and Individual Difference*, 36, 277-293.
- Preeti, B. (2013). Role of Emotional Intelligence for Academic Achievement for Students. *Research Journal of Educational Sciences*, 1 (2), 8-12. (http://www.isca.in_edu_sci_archive_pdf).
- Polat, S. , Özten, U.Y. (2009). *Relationship Between Emotional Intelligence of Primary School 4th and 5th Grade Students and Their Teachers* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, Kurumsal Değerler ve Duygu Yönetimi Denklemi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 218-224. (http://www.jret.org_fileupload_pdf).
- Reeves, A. (2005). Emotional Intelligence: Recognizing and Regulating Emotions. *AAOHN Journal*, 53(4), 172–176. (http://europepmc.org_abstract).
- Reupert, A. ve Woodcock, S. (2010). Success And Near Misses: Pre-Service Teachers' use, Confidence And Success İn Various Classroom Management Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1261-1268. (http://ro.uow.edu.au_edupapers_198).
- Ritter, J. T. ve Hancock. D. R. (2007). Exploring the relationship between certification experience levels, and classroom management of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1206–1216. (http://www.sciencedirect.com_science_article_pii)
- Roitman, J. D. (1999). *Emotional Intelligence: the Heart is Smarter than the Brain*, Colorado Üniversitesi, Amerika.
- Rosas, C. ve West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5 (1), 54-61. (http://libguides.scu.edu.au_content.php_161580&sid_1365846).
- Sartorius, M. (1999). Kadınlarda duygusal zekâ (çev: Şebnem Can Erendor), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Savaş, A. C. (2012). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 139-148.(http://birimler.dpu.edu.tr_app_views_panel_ckfinder_userfiles_17_files_dergi_33_139-148_pdf).
- Savaş, A. C. (2012). *İköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri Ve Önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18. (http://yunus.hacettepe.edu.tr_sadi_yayin_ogretmen_mesleki_html).
- Segal, J. (2009). Duygusal Zekânızı Yükseltmek (çev: P.S. Öztürk), İstanbul: Kilim Matbaası.
- Semerci, Z. B. (2007). Duyguların Şifresi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Serdengeçti, C. (2003). *I. II. III. Ligdeki Profesyonel Futbolcuların Duygusal Zekâ*

- Düzeylerinin Başarıya Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Schiff, M. ve BarGil, B. (2004). Children With Behavior Problems: Improving Elementary School Teachers' Skills to Keep These Children in Class. *Children and Youth Services Review*, 26 (2), 207-234. (http://econpapers.repec.org_article_htm).
- Singh, D. (2006). Emotional Intelligence At Work : A Professional Guide. London: Response Books.
- Singh, P. ve Manser, P. P. (2008). Relationship Between The Perceived Emotional Intelligence Of School Principals And The Job Satisfaction Of Educators In A Collegial Environment. *Africa Education Review*, 5 (1), 109-130. (http://www.tandfonline.com_doi_abs).
- Srivostava, N. ve Nair, S. K. (2010). Emotional Intelligence & Managerial Effectiveness: Role Of Rational Emotive Behaviour. *The Indian Journal Of Industrial*, 46(2). (http://www.freepatentsonline.com_article_Indian_Journal_I ndustrial_htm).
- Stein, J. S. ve Book, E. H. (2003). EQ Duygusal Zekâ Ve Başarının Sırrı. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışı. *Elementary Education Online*, 10 (3), 905-918. (http://ilkogretim-online.org.tr_vol10say3_v10s3m9_pdf).
- Şentürk, H. (2007). Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 7-16. (http://www.zgefdergi.com_makaleler_pdf).
- Şişman, M. (1999). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. (2013). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 162-169.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Titrek, O. (2007). IQ'den EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Titrek, O. , Bayrakçı M. ve Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygularını Yönetme Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 55-73. (http://efd.mehmetakif.edu.tr_sonsayi_pdf).
- Topuksal, D. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Ana Baba Tutumları Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Toytok, E. H. (2005). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Sınıf Yönetimi Sürecinde Kullanma Düzeyleri: Sakarya İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Sınıf Yönetimi Sürecinde Kullanma Düzeyleri: Sakarya İli Örneği, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 27-43. (http://e-ajeli.com_index_php_ajeli_article).
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 33-47. (http://www.keg.aku.edu.tr_index_php_anasayfa_article).
- Töremen, F. (2011). Öğrenen Okul. Ankara: Nobel yayınları.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi Ve Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ile Basa çıkma Stratejileri I, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27 (284), 22- 27.
- Uğur, O. A. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vural, B.(2005). Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı Ve Gözlemler, *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (1), 1-10. (http://egitim.ege.edu.tr_efdergi_issues_pdf).
- Yarmohammadi, S. ve Taghibigloo, N. (2013). Investigation rate of emotional intelligence in physical education teachers in Zanjan province. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 2 (1), 119-122.
- Yavaş, T. (2007). *Kırsal Alanda Ve Kent Merkezinde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. H. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi, *Electronic Journal of Social Sciences*, 7 (23), 274-295. (http://perweb.firat.edu.tr_personel_yayinlar_pdf).
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wilson, N. L. (2012). The principal's Role In Developing The Classroom Management Skills Of The Novice Elementary Teacher. *A Dissertation Presented Of Philosophy Degree The University Of Tennessee*, Knoxville.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Milli Eğitim İstatistikleri. (http://sgb.meb.gov.tr_istatistik_meb_örgun-eğitim_içerik_95).

EKLER



EK 1: Duygusal Zeka Ölçeği

Değerli Meslektaşım;

“Özel İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışması için aşağıdaki ölçme araçları uygulanacaktır. Yan tarafta bu sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenekten size göre en uygun olanını, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Araştırmada isminize yer verilmeyeceğinden bu konudaki gerçek düşüncelerinizi ifade etmekten kaçınmayacağınızı umuyor, ilginizden dolayı teşekkür ediyoruz.

(Lütfen işaretlenmemiş madde bırakmayınız).

Yüksek Lisans Öğrencisi
Mehmet Ali ÇOBAN
serhatali21@hotmail.com

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Tuba YAVAŞ

Cinsiyetiniz: Medeni Durum: Yaşınız: Mesleki Kıdeminiz Bu okuldaki kıdeminiz: Eğitim Durumunuz:
 Bay Evli 1-5 yıl 1-4 yıl Lisans
 Bayan Bek 6-10 yıl 5-8 yıl Yüksek Lisans
 11-20 yıl 9-12 yıl
 21-30 yıl 13 yıl ve üzeri
 31 yıl ve üzeri

Duygusal Zekâ ile İlgili Kitap Okudunuz mu?

Evet
 Hayır

Görev yaptığınız İl.....

Mad. No	Duygusal Zekâ Ölçeği	Hiçbir Zaman	Ara sıra	Bazen	Çoğu zaman	Her Zaman
1	Hissettiğim duyuların altında yatan nedenleri çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
2	Kendi duygularımı çok iyi anlarım.	1	2	3	4	5
3	Hissettiğim şeylerin tam olarak farkındayım.	1	2	3	4	5
4	Mutlu olup olmadığımı her zaman bilirim.	1	2	3	4	5
5	Arkadaşlarımın davranışlarından, onların duygularını her zaman anlarım.	1	2	3	4	5
6	Diğerlerinin duygularını çok iyi gözlemlerim.	1	2	3	4	5
7	Diğerlerinin duygularına karşı çok duyarlıyım.	1	2	3	4	5
8	Çevremdeki insanların duygularını çok iyi anlarım.	1	2	3	4	5
9	Her zaman kendim için hedefler belirlerim ve bunlara ulaşmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
10	Kendime her zaman yeterli ve yetenekli bir insan olduğumu telkin ederim.	1	2	3	4	5
11	Kendi kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
12	En iyisini yapmak için her zaman kendi kendimi cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
13	Öfkemi kontrol edebilir ve zorluklarla mantıklı bir şekilde baş edebilirim.	1	2	3	4	5
14	Duygularımı rahatlıkla kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
15	Çok sinirli olduğum zamanlarda bile rahatlıkla kendimi sakinleştirebilirim.	1	2	3	4	5
16	Duygularımı çok iyi kontrol ederim.	1	2	3	4	5

EK 2: Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği

Açıklama: Aşağıda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin 25 madde vardır. Her bir maddeyi okuyarak bu becerilere ne oranda ve hangi düzeyde sahip olduğunuzu işaretleyiniz.

BECERİLER		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
1	Sınıfın tertip ve düzeni	0	1	2	3	4
2	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme	0	1	2	3	4
3	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme	0	1	2	3	4
4	Dersin amacı ve öğrenci gereksinimlerini doğrultusunda değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanabilme	0	1	2	3	4
5	Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği	0	1	2	3	4
6	Sınıfta ilgiyi canlı tutmak için, sınıfı güdüleyebilme ve farklı konulara geçinebilme	0	1	2	3	4
7	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği	0	1	2	3	4
8	Sınıftaki rutin işlerin (tahtanın silinmesi, bazı araç-gereçlerin çoğaltılması vb.) yerine getirilmesinde yönlendirici olabilme	0	1	2	3	4
9	Dersi daha çok öğrenci merkezli işleyebilme	0	1	2	3	4
10	Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma	0	1	2	3	4
11	Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilme, öğrenci için anlamlı hale getirebilme	0	1	2	3	4
12	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme	0	1	2	3	4
13	Yazı tahtasında yapılan çalışmaların düzenli ve okunaklı olması	0	1	2	3	4
14	Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme	0	1	2	3	4
15	Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme	0	1	2	3	4
16	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme	0	1	2	3	4
17	Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme	0	1	2	3	4
18	Soruları öncelikle kişilere değil, sınıfın tümüne yöneltme	0	1	2	3	4
19	Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme	0	1	2	3	4
20	Öğrenme etkinliğini önemli konuları özetleme ile sonuçlandırma	0	1	2	3	4
21	Öğrencilere adıyla seslenme	0	1	2	3	4
22	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme	0	1	2	3	4
23	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme	0	1	2	3	4
24	Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme	0	1	2	3	4
25	Öğrencilere yalnızca yanıt hakkı değil, soru sorma fırsatları da verebilme	0	1	2	3	4

EK 3: Ölçek Uygulama İzin Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

Sayı : 95178074/405.99/1954485
Konu: Mehmet Ali ÇOBAN'ın
Araştırma İzni

15/05/2014

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Kızılhisar Kampüsü 27260 GAZİANTEP)

İlgi: Zirve Üniversitesi Rektörlüğünün 02/05/2014 tarih ve 578 sayılı yazı

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Ali ÇOBAN 'ın Malatya, Bingöl, Şanlıurfa, Gaziantep, Osmaniye, Kahramanmaraş, İzmir, Uşak, Bursa, Kocaeli, Sivas, Eskişehir, Giresun ve Çorum illerinde bulunan özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine "Özel İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimine Etkisi" konulu bilimsel çalışmayı yapmak isteğine ilişkin ilgi yazı ve ekleri incelenmiştir.

Adı geçen öğrencinin çalışma yapmayı planladığı Özel Okullarımızda Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanununun ile Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, sözkonusu bilimsel çalışmanın yapılmasında Genel Müdürlüğümüzce sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Kemal ŞAMLIOĞLU
Bakan a.
Daire Başkanı V.

Sosyal Bilimler Enstitüsü

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ	
GELEN EVRAK	
EVRAK TARİHİ	18.06.14

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ	
GELEN EVRAK	
EVRAK TARİHİ	17.06.2014
EVRAK NO	2375
EK	-

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Ayarlıdır.
16.05.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 98b9-50e9-3436-b339-515c kodu ile yapılabilir.

Beşevler Kampüsü/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Ercan ÖZLÜ Şb.Müd.
Tel: (0 312) 4133434
Faks: (0 312) 2122461

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Ali ÇOBAN 1982 yılında Diyarbakır'da doğdu. 1998'de Ergani Lisesi'nden, 2003 yılında da Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2003 yılından beri özel kurumlarda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Evli ve 3 çocuk babasıdır.

