T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İşletme Anabilim Dalı
İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ VE BİR ARAŞTIRMA

Özlem TUNCA

İstanbul 2010

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İşletme Anabilim Dalı
İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ VE BİR ARAŞTIRMA

Özlem TUNCA
2501412143

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Cem Cüneyt ARSLANTAŞ

İstanbul 2010

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz **YÖNETİM VE ORGANİZASYON** Bilim Dalında **2501412143** numaralı **ÖZLEM TUNCA'nın** hazırladığı **"DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ VE BİR ARAŞTIRMA"** konulu **YÜKSEK LİSANS/** ~~DOKTORA TEZİ~~ ile ilgili **TEZ SAVUNMA SINAVI,** Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 15.Maddesi uyarınca **05.05.2010 Çarşamba** günü saat **14.00'te** yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin .....Kabulünün.....'ne* **OYBİRLİĞİ /OY~~ÇOKLUĞU~~YLA** karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ(*)	İMZA
PROF.DR.IŞIL PEKDEMİR	Kabul	
DOÇ.DR.AYKUT BERBER	KABUL	
DOÇ.DR.CEM CÜNEYT ARSLANTAŞ	Kabul	
YRD.DOÇ.DR.OKTAY AYDIN	KABUL	
YRD.DOÇ.DR.MUHTEŞEM BARAN	KABUL	

Adres: Besim Ömerpaşa Caddesi Kaptan-ı Derya Sokağı 34452 Beyazıt/İstanbul
Tel: 0212 440 00 00 / 14219-14220-14221-14222-14226-14227-14243
Fax: 0212 440 03 40 e-mail: sbe@istanbul.edu.tr

DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİ VE BİR ARAŞTIRMA

HAZIRLAYAN
ÖZLEM ÖZDEN TUNCA

ÖZ

Duygusal zeka kavramı, son yıllarda yapılan araştırmalarda, kişilerin iş ve özel yaşantısında, mutluluk ve başarıyı yakalamalarında önemli faktörlerden biri ve geliştirilebilir bir zeka türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum duygusal zekayı eğitim sistemi içinde de tartışılmaya başlanan, güncel ve araştırmalara konu olan bir kavram haline getirmiştir.

Bu araştırmada; ilköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde hizmet veren ilköğretim okullarındaki öğretmenler kapsamında, 242 ilköğretim öğretmeni ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmenlerinin genel duygusal zeka düzeylerinin ortalama bir düzeyde, sınıf yönetimi becerilerinin ise oldukça yüksek bir düzeyde olduğu bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin yaş, eğitim durumu, mesleki tecrübe, çalışılan okul türü, konu hakkında eğitim alma değişkenlerine göre duygusal zeka düzeylerinde faklılaşma oluştuğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinde farklılaşma yaratan değişkenlerin ise ilköğretim öğretmenlerinin; eğitim durumu, çalışılan okul türü, sınıflarındaki öğrenci sayısı,mesleği isteyerek seçme değişkenleri olduğu görülmüştür.

Aynı zamanda ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde de etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Becerileri, İlköğretim Öğretmenleri

EFFECTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL ON CLASS MANAGEMENT SKILLS AND A RESEARCH

AUTHOR
ÖZLEM ÖZDEN TUNCA

ABSTRACT

According the latest researches, we see that notion of emotional quotient takes an important place regarding people to achieve succes and happiness in their business and private lives and also proves the concept is improvable. This states the emotional quotient has been started to discuss in education system and a concept been started to subject to latest researches.

In this research, main purpose is to determine the effect of level of emotional intelligence -which primary school teachers have- at class management skills.

This study was conducted during the educational time period of 2009-2010 on primary school teachers in district Bahçelievler, Istanbul. 242 teachers were participated in the study. "Emotional intelligence scale" was used to measure teachers' El levels. "Class management skills scale" was used to measure class management skills.

According to results of the research, it is found out that primary school teachers' emotional intelligence level is intermediate, but class management skills are pretty high in general. Primary school teachers emotional intelligence levels differ considering the parameters like the age, education level, professionla experience, school type, studying about subject. Though the parameters which make differences about class management skills are primary school teachers' education level, school type, numbers of students at class, choosing the profession willingly.

At the same time it is determined that level of emotional intelligence has effect on class management skills.

Key words: Emotional Intelligence, Class Management,
Class Management Skills, Primary School Teachers

ÖNSÖZ

1980'li yıllara kadar olan araştırmalar ve veriler insanların hayatlarının her alanında başarılı olmaları için yüksek bir zeka (IQ) seviyesine (bilişsel, akademik zeka düzeyleri) sahip olmaları gerektiğini en önemli koşul olarak gösteriyordu. Bu bilgi kişilerin ve kurumların inançlarına da yerleşmiş ve insana bakış açılarını belirleyen en önemli faktör haline getirmişti. Yüksek bir zeka (IQ) seviyesine sahip olmanın kesin başarıyı getireceği düşüncesinin her zaman geçerli olmadığını kabul etmek, psikoloji ve yönetimde farklı bakış açılarının gündeme gelmesi ve buna paralel olarak yeni araştırmalara yönelinmesiyle mümkün olmaya başladı.

Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı özellikle 90'lı yıllarda etkisini göstererek, klasik zeka anlayışını değiştirmiş ve bu konuya zekada çoğul bir bakış açısı getirmiştir. Zekanın tekil değil de çoğul bir kavram olması öncelikle eğitim sistemlerinde o zamana kadar benimsenen öğretim tekniklerinin de tekrar değerlendirilmesi gereğini gündeme getirmiştir. Çünkü sosyal ve duygusal becerilerin hayattaki başarıya çok önemli etkileri olduğu; duygularını tanıyan, duygularını yönetebilen, başkalarının duygularına da duyarlı olup onları da anlayan ve bunları sosyal yaşantılarında da kullanabilen kişilerin kendi özel ve toplumsal yaşantılarında daha mutlu ve başarılı olacakları söz konusu edilmeye başlanmıştır.

Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanarak kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtülerini kontrol ederek tatmini erteleme, olumsuzlukların mantıklı düşünmeyi engellemesine izin vermeme, uyum sağlama, etkin olabilme ve işbirliğini de kullanarak hedeflere ulaşabilme duygusal zekanın temel yeterliklerini oluşturur.

Duygusal zeka olarak tanımlanan bu kavramın içerdiği bütün öğeler ve bu öğeleri anlamak, anlatmak için kullanılan bütün kavramlar; duygular ile zekanın dengeli, düzenli, gerçekçi ve birbiriyle bir uyum içinde bütünleşmesini sağlamak için seçilmiştir.

Gelişen teknoloji ve hızla büyüyen dünyanın zorlukları ile başetmek için bu yeterliklere sahip olmak insanların yaşamlarını daha mutlu ve huzurlu sürdürebilmeleri açısından üzerinde önemle durulması gereken bir konu haline gelmiştir.

Duygusal zekanın öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir kavram olarak da ortaya çıkması, onu eğitimde de kullanılacak ve eğitim-öğretim yöntemlerine katkı sağlayacak bir unsur olarak kabul etmemize neden olmaktadır.

Eğitim-öğretimin gerçekleştiği en temel kurumsal yapı olan okulun; çocuklarda bilişsel zeka (IQ) ve dolayısıyla akademik başarıya hizmet etmesinin yanı sıra ve öncelikle en önemli görevi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemek ve onları kendilerine güvenli, yeteneklerinin farkında ve bu yetenekleri uygun ortamlarda, uygun şekillerde göstermeye ve paylaşmaya hazır, diğerlerini de anlamaya ve işbirliğine açık, kendilerini her koşulda ifade edebilen, mutlu bireyler olarak yetiştirmektir.

Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisi olup olmadığı ve ne düzeyde olduğu incelenecektir.

Elde edilecek bulguların, özellikle sınıf yönetimi konusuna katkı sağlayacağı umulmaktadır. Duygusal zekanın hangi düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin olduğunun saptanması ve bu konuda yapılacak diğer araştırmalara veri sağlaması eğitim sisteminin yapılandırılması aşamalarında etkisi inkar edilemeyecek duyguların, eğitimin ve eğitim yönetiminin çok önemli bir unsurunu oluşturduğu gerçeğini hatırlatacaktır.

Bu çalışmada bana verileri toplama konusunda yardımcı olan arkadaşım Sonay Tuğrul'a, çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Cüneyt Arslantaş'a, değerli bilgileri ile desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Oktay Aydın'a ve tezimi tamamlayabilmem için her türlü hoşgörüsünü hissettiğim sevgili eşim Hakan ve en önemlisi canım kızım CEMRE'ye çok teşekkür ediyorum.

Özlem Özden TUNCA

İstanbul, 2010

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
TABLO LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiv**
GİRİŞ **1**

I. BÖLÜM: DUYGUSAL ZEKA **5**
1.1. Duygu Kavramı 5
1.2. Zeka Kavramı ve Tarihsel Gelişimi 7
1.3. Duygusal Zeka Kavramı ve Tarihsel Gelişimi 9
1.3.1. Duygusal Zeka Kavramı 9
1.3.2. Duygusal Zeka Kavramının Tarihsel Gelişimi 11
1.3.3. Duygusal Zekanın Önemi 14
1.4. Duygusal Zeka Modellerine Göre Duygusal Zekanın Boyutları 16
1.4.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli'ne Göre Duygusal Zekanın Boyutları 17
1.4.1.1. Duyguları Algılamak 17
1.4.1.2. Duyguları Anlama 18
1.4.1.3. Duyguyla Düşünceyi Bağdaştırabilme 18
1.4.1.4. Duyguları Yönetmek 18
1.4.2. Reuven Bar-on Duygusal Zeka Modeli 'ne Göre Duygusal Zeka'nın Boyutları 18
1.4.2.1. Kişisel Yeterlikler 19
1.4.2.2. Kişiler Arası Yeterlikler 19
1.4.2.3. Şartlara ve Çevreye Uyum 19
1.4.2.4. Stres Yönetimi 19
1.4.2.5. Genel Ruh Hali 20
1.4.3. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli'ne Göre Duygusal Zeka'nın Boyutları 20
1.4.3.1. Duyguları Öğrenmek 20
1.4.3.2. Duygusal Zindelik 21

1.4.3.3. Duygusal Derinlik 21
1.4.3.4. Duygusal Simya 21
1.4.4. Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli'ne Göre Duygusal Zeka'nın Boyutları 22
1.4.4.1. Duyguların Farkında Olma (Özfarkındalık-Özbilinç) 22
1.4.4.1.1. Duygusal Bilinç 23
1.4.4.1.2. Doğru Özdeğerlendirme 23
1.4.4.1.3. Özgüven 23
1.4.4.2. Duyguları Yönetme 24
1.4.4.2.1. Özdenetim 24
1.4.4.2.2. Güvenilirlik 25
1.4.4.2.3. Vicdanlı Olma 25
1.4.4.2.4. Uyumlu Olma 25
1.4.4.2.5. Yenilikçilik 26
1.4.4.3. Kendini Motive Etme (Güdülenme) 26
1.4.4.4. Empati Kurabilme 27
1.4.4.5. Sosyal Beceriler 29
1.4.4.5.1. Etki 30
1.4.4.5.2. İletişim 30
1.4.4.5.3. Çatışma Yönetimi 31
1.4.4.5.4. Liderlik 31
1.4.4.5.5. Değişim Katalizörlüğü 32
1.4.4.5.6. İşbirliği 32

II. BÖLÜM: SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ 33
2.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar 33
2.1.1. Okul 33
2.1.2. İlköğretim 34
2.1.3. Sınıf 34
2.1.4. Yönetim 34
2.1.5. Eğitim Yönetimi 35
2.1.6. Sınıf Yönetimi 36
2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri 38
2.2.1. Geleneksel Model 38
2.2.2. Tepkisel Model 38
2.2.3. Önlemsel Model 39
2.2.4. Gelişimsel Model 39

2.2.5. Bütünsel Model 40
2.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları 40
2.3.1. Fiziki Ortamı Eğitim Öğretime Uygun Hale Getirme 40
2.3.2. Plan - Program Etkinliklerinin Yönetimi 42
2.3.3. Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler 43
2.3.4. İlişki Düzenlemeleri 44
2.3.5. Davranış Düzenlemeleri 45
2.3.5.1. Sınıf Yönetiminde Disiplin 46
2.3.5.2. Sınıf Yönetiminde Disiplin Modelleri 48
2.3.5.2.1. Kouin Modeli 49
2.3.5.2.2. Davranış Değişikliği Modeli 49
2.3.5.2.3. Sosyal Disiplin Modeli 50
2.3.5.2.4. Güvengen Davranış Modeli 51
2.3.5.2.5. Gerçeklik Terapisiyle Problem Çözme Modeli 51
2.3.5.2.6. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli 52
2.4. Sınıf Yönetimi Becerileri 52
2.4.1. Beceri 52
2.4.2. Sınıf Yönetimi Becerisi 52
2.5. Sınıf Yönetimi Becerilerini Etkileyen Faktörler 53
2.5.1. Okul 53
2.5.1.1. Okulun Yönetim Yapısı 53
2.5.1.2. Okulun Fiziksel Özellikleri 53
2.5.2. Öğretmen 54
2.5.2.1. Sınıf Yöneticisi Olarak Öğretmen 55
2.5.2.2. Sınıfı Etkili Yöneten Öğretmenin Sahip Olması Gereken Beceriler 56
2.5.3. Öğrenci 59
2.5.4. Aile 59
2.5.5. Çevre 60

III. BÖLÜM: DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA 61

3.1. Duygusal Zekanın Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 61
3.2. Araştırmanın Amacı 77
3.3. Araştırmanın Önemi 78

3.4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları 79
3.5. Araştırmanın Yöntemi 79
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu 79
3.5.2. Duygusal Zeka Ölçeği 80
3.5.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği 84
3.6. Araştırmanın Modeli 85
3.7. Araştırmanın Hipotezleri 86
3.8. Verilerin Analizi 86
3.9. Örneklem Grubunun Demografik, Duygusal Zeka Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları 87
3.10. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular 91
3.10.1.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler 92
3.10.2.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 93
3.10.3.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 94
3.10.4.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 96
3.10.5.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 97
3.10.6.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Pedagojik Formasyon Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 98
3.10.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 99
3.10.8.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 100
3.10.9.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 101
3.10.10.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Eğitim Verilen Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 102

3.10.11.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 103
3.10.12.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 104
3.10.13.İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Bu Konuda Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 105
3.11. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular 106
3.11.1.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler 106
3.11.2.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 106
3.11.3.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 107
3.11.4.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 107
3.11.5.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 108
3.11.6.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Pedagojik Formasyon Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 109
3.11.7.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 109
3.11.8.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 110
3.11.9.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 110
3.11.10.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Eğitim Yaptıkları Kademe/Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 111
3.11.11.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 111

3.11.12.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 112
3.11.13. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Bu Konuda Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 113
3.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular 113

SONUÇ VE ÖNERİLER 116
KAYNAKÇA 125
EKLER 136

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=242) 87

Tablo 2. Öğretmenlerin duygusal zeka (DZ) düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri (SYB) ile ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=242) 90

Tablo 3. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler 92

Tablo 4. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 93

Tablo 5. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 94

Tablo 6. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 96

Tablo 7. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 97

Tablo 8. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin pedagojik formasyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair Mann-Whitney U testi 98

Tablo 9. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 99

Tablo 10. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 100

Tablo 11. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 101

Tablo 12. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin eğitim verilen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 102

Tablo 13. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 103

Tablo 14. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 104

Tablo 15. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin bu konuda eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 105

Tablo 16. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistikler 106
Tablo 17. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 107
Tablo 18. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 107
Tablo 19. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 108
Tablo 20. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 108
Tablo 21. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin pedagojik formasyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair Mann-Whitney U testi 109
Tablo 22. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 109
Tablo 23. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 110
Tablo 24. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 110
Tablo 25. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim verdikleri kademe/sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 111
Tablo 26. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 111
Tablo 27. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi 112
Tablo 28. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bu konuda eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi 113
Tablo 29. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi 114
Tablo 30. Duygusal zeka düzeyinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi 114
Tablo 31. Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin coefficient tablosu 115

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Modeli 103

KISALTMALAR LİSTESİ

bkz.	:	Bakınız
DZ	:	Duygusal Zeka
EI	:	Emotional Intelligence
EQ	:	Duygusal Zeka
IQ	:	Bilişsel Zeka, Zihinsel Yeterlikler
İ.Ö.O.	:	İlköğretim Okulu
S.Y.B.	:	Sınıf Yönetimi Becerileri

GİRİŞ

Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayımlanan "duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir" adlı kitabı, duygusal zeka konusunda hem büyük bir ilgi uyandırmış, hem de kitabın yayımlanmasından yaklaşık 10 yıl önce gündeme gelen ve tartışılmaya başlayan zekanın çoğul bir kavram olduğu düşüncesini daha somut bir hale getirmiştir.

Daha önce Howard Gardner (1983), entelektüel ve duygusal yetiler arasında bir ayrım olduğuna işaret etmiş ve zekanın yedi türü olduğu düşüncesini ortaya atmıştı. Bu yedi zeka türünden oluşan ayrımlama, zekanın alışılagelmiş düşünceye göre sözel ve matematiksel olarak sadece genel iki alana değil, daha fazla alana ayrıldığını ve bu zeka türlerinin de birbirlerini etkilediğini savunuyordu. Bu yedi zeka türünden ikisi de kişinin kendi iç dünyasını ve sosyal ilişkilerdeki becerilerini ortaya koyan iki zeka çeşidini içeriyordu. Bunlar da kişisel zeka ve sosyal zeka adı verilen zeka çeşitleriydi (Gardner, 2004).

Bu zeka çeşitleri de birarada değerlendirilerek, 1990 yılında geniş kapsamlı olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından tanımlanıp, bir duygusal zeka kavramı ve kuramı oluşturulmuştur.

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı, kendisinin ve başkalarının hislerini gözlemleyip düzenleyebilmek, hisleri düşünce ve eyleme yol gösterecek şekilde kullanmak olarak tanımlamışlardır (Bar-on, 1996).

Bu kavramın daha yaygın bir şekilde gündeme gelmesine büyük katkıları olan Goleman (1995) ise duygusal zekayı; kişinin kendi duygularını tanıması ve anlaması, başkalarının neler hissettiğini sezmesi, duygularını yönetebilmesi ve duygularını iyi idare ederek sosyal ilişkilerinde de, anlaşmazlıklara çözüm sağlama, ekip çalışması ve hedefleri gerçekleştirme de kullanması olarak tanımlamıştır.

Duygusal zeka düzeyimiz kalıtımsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk yıllarında gerçekleşmez. Şimdiye kadarki bilgilerle ergenlik döneminin sonundan sonra çok fazla değişim göstermeyen bilişsel zekanın (IQ)

tersine, duygusal zekanın (EQ) yaşamdaki deneyimlerle sürekli gelişmeye devam ettiği ve geliştirilebilir bir zeka türü olduğudur (Goleman, 2009).

Duygular, insan enerjisi, içtenliği ve güdüsünün en güçlü kaynağı olarak işlev görür ve kişiye sürekli yaşamsal öneme sahip yararlı bilgiler sağlarlar. Ve bu güç kişiye yaşamı ve mesleği adına rehberlik edici, beklenmedik durumlarda yol gösterici ve güvenilir ilişkiler kurmayı sağlayan bir faktör olarak ortaya çıkar (Cooper ve Sawaf, 2003).

Duygular ve dolayısıyla duygusal zeka yaşamın hemen her alanında; aile yaşantısında, iş hayatında, arkadaşlık ilişkilerinde ve eğitimde mutluluğu ve başarıyı yakalamada önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, duygusal zeka becerilerini teşvik etmenin her kuruluşun yönetim felsefesinde hayati bir öğe olduğu giderek daha fazla kuruluş tarafından da görülmeye başlamıştır (Goleman, 1998).

Amerikan Eğitim ve Gelişim Derneği tarafından, önde gelen şirketlerin kıstas oluşturan uygulamaları üzerinde 1997 yılında yapılan anketin bulgularına göre de beş şirketten dördü, performans değerlendirmede ve işe insan alımlarında, eğitim ve geliştirme programları yoluyla elemanlarının duygusal zekalarını yükseltmeye çalışmaktadır (Goleman, 2009: 16).

Son yıllarda önemi gittikçe artan duygusal zeka kavramına göre; duygusal zekası yüksek olan insanların iletişim, empati, kontrol, uyum, işbirliği, motivasyon, diğerlerini etkileme ve liderlik gibi olumlu özelliklerini çevrelerine yansıtmaları ve diğerlerinin yaşamını da olumlu yönde etkilemeleri mümkündür.

Duygusal zeka geliştirilebilir bir özellik olduğuna göre, çocukta duygusal zekanın gelişmesi konusunda da yetişkinlere önemli görevler düşmektedir. Çocuğun ilk eğitimi ailede başlar. Ancak ailede gelişimsel ve eğitimsel olarak hazırlanan altyapının, pekişmesi ve işlevsellik kazanması, aileden sonra en önemli ve formal yapı olan okulda mümkün olur. Okul başarısı ile hayattaki başarının her zaman paralel gitmediği ortadadır. Akademik başarısı veya zeka düzeyi çok yüksek olan bireylerin, hayatta da aynı performansı her zaman yakalayamadıkları veya eğitim düzeyi çok yüksek olmayan kişilerin ise çok başarılı oldukları görülebilmektedir.

Çocukların önce duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi, yani kendini iyi tanıyan, kendine güvenen, duygularına hakim, kendisine çalışma motivasyonu oluşturabilen, başkalarını anlayabilen bireyler olmasının sağlanması onların yaşamda mutlu ve başarılı bireyler olmasını sağlayacaktır (Başar, 2008).

Bunu gerçekleştirme konusunda en önemli görev okula ve okulda sınıfın yöneticisi, eğitimi yönlendirici konumundaki öğretmene düşmektedir. Öğretmenlerin de çocuklara kazandırılması düşünülen bu özelliklere öncelikle kendilerinin sahip olması ve bunları sınıf ortamında göstermeleri gerekmektedir.

Kendi aile ve yakın çevre ortamında baskıcı bir tutum sergileyen ve başkalarına hükmetmekten hoşlanan bir bireyin sınıfta da demokratik bir öğretmen davranışı göstermesini beklemek, gerçekçi bir yaklaşım olmaz. Bu nedenle sınıf yönetim anlayışında da önemli değişiklikler olmaya başlamıştır. Öğretmen; öğretme sürecinde, öğrencilerden gelebilecek ipucu ve geri bildirimleri dikkate almak, çocukta özgür ve yaratıcı düşüncenin gelişmesini, sorumlu bir birey olarak davranmasını sağlamak, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için öncelikle çocuğu anlamak ve buna göre sınıf ortamını yapılandırmak, bunun için iyimser bir bakış açısıyla, kendi ve çocukların duygularını, düşüncelerini de dikkate alarak davranmak ve sınıfı bu becerilerle yönetmek durumundadır. Bu beceriler, duygusal zekayı oluşturan yeterliklerle de büyük ölçüde örtüşmektedir.

Duygusal olarak çocuğun ihmal edilmesi, duygularına saygı gösterilmemesi, kendini ifade etmesine fırsat verilmemesi, tehdit edilmesi, aşağılanması çok olumsuz sonuçlar oluşmasına neden olur (Goleman, 1998). Bu durumların eğitim ortamında çocuğa yönelik olarak öğretmen tarafından da yapılması çocuğun kişilik yapısında da suç işlemeye yatkın, saldırgan, diğer bireylere saygı duymayan özelliklerin oluşmasına neden olabilir.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin kendilerini anlamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlayan bir araçtır (Celep, 2009). Sınıf yöneticileri olan öğretmenler de, belli bir amaç için bir araya gelmiş öğrencileri hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişilerdir (Erdoğan, 2008: 15).

Ancak her koşulda öğretmenlerin bu sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmedikleri veya getiremedikleri bilinmektedir. Öğretmenlerin sınıfı yönetirken başvurdukları yöntemlerin başarısını etkileyen, sınıf yönetimi becerilerindeki durumlarını belirleyen bir çok etken olabilir. Hatta öğretmenler kendi sınıf yönetimi becerilerini etkileyen faktörlerin bir çoğunun farkında olmalarına ve yeterli bilgi donanımına sahip olmalarına rağmen bile, sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşayabilirler. Bu nedenlerin çeşitli araştırmalarla tespit edilip, gerekli önlemlerin alınması önemlidir.

Bu araştırmada formal eğitiminin ilk ve temel basamağını oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisi araştırılacaktır. Bunun için ilk önce konuyla ilgili literatür araştırması yapılmıştır. Araştırmanın ilk iki bölümünde duygusal zeka ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili teorik bilgiler kapsamlı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde de duygusal zeka, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili konuya ilişkin daha önce yapılan araştırmalara ve çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin bilgilere yer verilecektir. Araştırmanın son bölümünde ise elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular yer alacaktır.

I. BÖLÜM

DUYGUSAL ZEKA

Bu ilk bölümde; öncelikle duygusal zeka kavramının altyapısını oluşturan duygu ve zeka kavramları çeşitli görüşler ışığında ve tarihsel çerçeve içinde incelenecek, ardından duygusal zekanın boyutları literatürde yer alan tüm duygusal zeka modelleri üzerinden ele alınacaktır.

1.1. Duygu Kavramı

Duygusal zekanın içerdiği öğeler, ruhsal yapıyı oluşturan duygular ve zihinsel işlevlerle ilgili süreçlerden oluşur. Yani duygusal zekanın özü, kaynağı insanın duyguları ve düşünceleridir (Köknel, 2010: 35).

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). Çevremizdeki bir şeyin olumlu mu olumsuz mu olduğunu anlamamızı sağlayan bir çeşit stenografik işarettir (Davis, 2008: 5). Kişinin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda, genel olarak olumlu ya da olumsuz olarak, hoşlanma veya acı duyma biçiminde beliren tepkilerdir (Kılıçarslan, 2009: 18). Duygular harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir ve bizi bir harekete yöneltirler (Goleman, 1998: 20).

Duyguların bir kısmı, kişiyi başkalarından ayırırken, bir kısmı başkalarıyla birleştirir. Saygı ve arkadaşlık türünde duygular, bir ilişkinin parçası olmaktan doğan, ilişkiye güç kazandıran olumlu duygularken; kızgınlık, öfke gibi, engellemeler karşısında yaşadığımız duygular ise olumsuz duygulardır (Kağıtçıbaşı, 2006: 365). Her insanın yaşadığı olumlu ya da olumsuz duyguların, derecesi ve dışa vurma yolları ile duyguların güçlülüğü farklıdır (Burger, 2006: 318). Duygular evrenseldir. Dil, din veya kültür insanları her zaman bir arada tutmaz, ancak duygu birlikteliği tutar (Kocayörük, 2004: 17). Duygularla, ihtiyaç ve güdüler arasında sıkı bir ilişki vardır ve temel ihtiyaçların karşılanmaması çeşitli duyguların ortaya çıkmasına sebep olur. Duygular, insanların düşünce ve davranışlarını da etkileyen enerjinin, faaliyetlerin ve bilginin içsel kaynağıdır (Titrek, 2007: 49).

> "Her duygu bizi bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri insan hayatında tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde bizi yönlendirir. Bu durumlar evrimsel tarihimiz boyunca defalarca tekrarlandıkça, duygusal repertuarımızın yaşamın sürdürülebilmesi açısından değeri, kalbimizin doğuştan, otomatik eğilimleri olarak sinir sistemimize işlenmesiyle kanıtlanmıştır (Goleman, 1998: 18)."

Duygular bizi bir davranışa yöneltir, çevresel beklentilere uyum sağlamamıza yararlar (Semerci, 2007: 30). Onlar motivasyon, bilgi, geribildirim, kişisel güç, yenilik ve etkinin ana kaynağıdır (Cooper ve Sawaf, 2003: xiv).

Goleman, duygular üzerine çalışmaları olan ABD'li bilim adamı Prof. Paul Ekman'ı temel alarak sekiz temel duygu tanımlamıştır. Ancak sekiz temel duygunun birbirleriyle etkileşiminden de daha birçok duygunun da var olduğu söylenebilir. Bu duygular: (Titrek, 2007: 50-51)

- Öfke/ Kızgınlık
- Üzüntü
- Korku
- Mutluluk / Sevinç
- Sevgi
- Şaşkınlık
- İğrenme
- Utanç / Suçluluk'tur.

Öfke; bütün insanlarda doğuştan var olan, engellenmeler sonucu ortaya çıkan bir duygudur (Kasatura, 2003). Genellikle düşmanlığa ve saldırganlığa yol açar (Semerci, 2007: 31). Üzüntü; bir kişinin, bir kayba uğraması, bir şeyden yoksun bırakılması ya da kaybettiği şeyden ötürü kolay kolay teselli bulamaması sonucunda ortaya çıkan bir duygudur (Adler, 1992: 300). Korku, tehdit edici ya da bilinmeyen bir durum karşısında duyulan huzursuzluk olarak tanımlanabilir (Kılıçarslan, 2009: 20). Mutluluk; zevk alma, coşku duyma, rahatlama, tatmin, eğlenme, tensel zevk, hoşnutluk, gurur duyma, kendinden geçme zamanlarında hissedilen duygu durumudur (Goleman, 1998: 360). Tamamladığımız bir iş sonunda bize ödül hissi

veren duygumuzdur (Semerci, 2007: 78). Sevgi; kabul edildiğini, düşünüldüğünü, değer verildiğini hissetmedir (Bridge, 2004: 78). Başka bir kişiye karşı duyulan güçlü yakınlık ve bağlılık duygusudur (Köknel, 2010: 38). Şaşkınlık; olmaz diye düşünülen beklenmedik bir şeyin gerçekleşmesi sonucunda insanın içine düştüğü durumdur (Kılıçaslan, 2009: 22). İğrenme; hor görme, küçümseme, beğenmeme, itici bulma, aşağılama durumudur (Goleman, 1998: 360). Utanç; insanın ruhsal dünyasına müdahale sonucu, kişiliğinin değerinde bir azalma tehlikesi hissettiği, herkesin bilincinde olduğu şeref ve onur duygusunda bir zayıflama belirtisinin görüldüğü durumlarda ortaya çıkan, çevreden soyutlanma hissidir (Adler, 1992: 308).

Her duygu, ilişkilerdeki, birkaç temel davranış tepkisini organize eder. Örneğin korku duygusu, kavga ve kaçma davranışını organize eder (Bar-On ve Parker, 2000: 397).

Duygular her an, her yerdedir. Bu da insanların hayatın her alanında duygusal zekalarına başvurması anlamına gelmektedir ve duygusal zeka hayatın tüm alanlarını kapsamaktadır (Kocayörük, 2004: 7). Duygusal zeka konusunda yapılan araştırmaların merkezinde duyguların bireylerin davranışlarında önemli bir fonksiyona sahip olduğu düşüncesi yer almaktadır. Bu düşünceden hareketle, duyguların iyi yönetilmesi durumunda özellikle çalışma ortamında bir takım olumlu katkıların oluşacağı söylenebilir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

1.2. Zeka Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Geçmişte ve günümüzde, faklı yaklaşımlar içinde, farklı uzmanlar tarafından zeka değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu sebeple zekanın herkes tarafından kabul görmüş ortak bir tanımı da yapılamamıştır.

En geniş anlamıyla zeka, bir genel zihin gücü olarak tanımlanır (Baymur, T.Y.: 227). Bu genel zihin gücü, insanın farklı başarı alanlarında aynı derecede kendini gösterir (Başal, 2003: 45).

Zekayı; soyut düşünme, problem çözme ve çevreye uyma yeteneği gibi genel bir zihin gücü, genel bir yetenek olarak algılayanların görüşlerine "tek etmen kuramı", zekayı, genel bir zihin gücü yanında, birçok özel yeteneklerin de eklenmesiyle oluşan, karmaşık durumlarda ilişkileri görebilme gücü olarak

tanımlayan görüşlere, "çift etmen kuramı", zekayı, birçok özgül zihin gücünün bir araya gelmesinden oluşan genel bir zihin seviyesi olarak tanımlayan görüşlere de "çok etmen kuramı" denir (Baymur, T.Y.: 228-229).

Zeka, bilişsel bakış açısına göre, bilgiye başvurma, bilişsel becerilerin problem çözmede kullanımı ve istenen sonuçların elde edilmesidir. Gelişimsel bakış açısına göre, hayatta kalmak ve yeniden üretmeyi kolaylaştırmak için gerekli olan davranıştır (Titrek, 2007: 5). Boring'in (1923) tanımına göre de zeka; zeka testlerinin ölçmeye çalıştığı şeydir (Kazancı, 1989: 23).

Zekayı ilk kez Galton (1822-1911) ölçmeye çalışmış ve temel duyuların duyarlılığını inceleyerek zekayı, bilgileri yapısallaştırma ve kullanma olarak ele almıştır (Bümen, 2005: 1). 1904 yılında ilk zeka testi Alfred Binet tarafından geliştirilmiştir. Zihinsel beceriler ve fonksiyonların, doğrudan doğruya bu becerileri ve fonksiyonları içeren testlerle ölçülmesi gerektiği düşüncesi benimsenmiştir. Kurulan bu ölçüm sisteminde; yargı, kavram ve mantığa dayanan ve okullar tarafından verilen genel bilgilere ihtiyaç olmadan çözülmesi gereken sorular yer almıştır (Eysenck, 1976: 11). Binet metodunun ardından başka testler de geliştirilmiştir. Zekanın tanımlanmaya da başladığı bu dönemlerde zeka; bilişsel zeka (IQ) olarak adlandırılan bir göstergeye dayalı sabit ölçeklerle belirlenmiş ve bu göstergelerde başarılı olanlar zeki ve diğerlerine göre avantajlı olarak nitelendirilmişlerdir (Titrek, 2007: 2).

1980'li yılların başlarında Gardner, insan zekasının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan ve uzun yıllar süren geleneksel anlayışı eleştirerek, insan zekasının tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini öne sürmüştür (Saban, 2000: 36).

> "Bence insani bir zihinsel yetkinlik, problem çözmeye dair bir dizi beceriyi bireyin karşısına çıkan gerçek sorunları ya da güçlükleri çözmesini, uygun olduğunda da etkili bir ürün ortaya koymasını, yeni sorunlar bulması ya da yaratmasını, böylece yeni bilgiler edinmek için zemin hazırlamasını içermelidir." (Gardner, 2004: 85).

Bu tanıma göre, eğer bir insan kendi toplumunda veya başka bir toplumda değer bulan bir ürün ortaya çıkarabiliyor veya karşılaştığı problemlere tekil çözümler üretebiliyorsa, bu insan zeki olarak adlandırılabilir (Saban, 2000: 36).

Gardner'ın zeka ile ilgili görüşlerindeki anahtar deyim "çoğul" dur. Tek tip IQ görüşüne karşı çıkar ve hayatta başarılı olmak için tek tip bir zekanın şart olmadığı görüşünü ortaya atar. Gardner'ın bu çoğul modeline göre insan yeteneklerinin belli bir sayısı yoktur. Gardner bir insanda sekiz temel zeka alanı saptamış ve bu alanların kendi içinde de değişik türde zekaları barındırdığını ifade etmiştir. Bu sekiz temel zeka alanı; sözel-dil zekası, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzaysal zeka, müziksel - ritmik zeka, bedensel - kinestetik zeka, kişilerarası (sosyal) zeka, kişisel zeka ve doğacı zeka'dır (Gardner, 2004).

Gardner'ın çoklu zeka teorisine göre, her insan çeşitli zeka alanlarının tümüne değişik düzeylerde sahiptir, her birini yeterli düzeyde geliştirebilir ve çeşitli zeka alanları, genellikle, bir arada karmaşık bir yapıda çalışırlar (Saban, 2000: 43).

Gardner'ın çalışmaları ile zekaya ilişkin bakış açısı tüm dünyada değişmeye başlamış ve duygu, düşünce ve davranışlar ile zeka arasında ilişkinin de ortaya konmasıyla, duygu-zeka ilişkisinin de incelenmesi için yol açılmıştır ve zekaya ilişkin yeni bakış açısının merkezine duygusal zeka kavramı yerleşmiştir (Titrek, 2007: 41).

1.3. Duygusal Zeka Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

1.3.1. Duygusal Zeka Kavramı

Goleman, Thorndike'in sosyal zeka adını verdiği zeka türü üzerinde durarak ve bunu geliştirerek "Duygusal Zeka" (EQ) kavramını ortaya atmıştır (Titrek, 2007: 43).

Duygusal zeka terimini ortaya koyan, Peter Salovey ve Jack Mayer'ın tanımına göre duygusal zeka; duygusal ve entelektüel gelişim amacıyla düşünceyi destekleme, duyguları, anlamları fark edebilme ve gözlemleme becerisidir (Stein ve Book, 2003: 28). Kişinin kendi duygu ve yeteneklerini tanıması, bunları kabul ederek daha iyilerine açık olması, kendine ve işine ait hedeflere istekle kilitlenmesi, ekip çalışması için gereken iletişim, ikna-etme, uzlaşma gibi yeteneklere sahip olması ve

diğerlerinin duygu, gereksinim ve problemlerini anlayıp, önemseyerek iletişim kurmasıdır (Bridge, 2004: 12).

Daniel Goleman'a göre ise duygusal zeka; kişinin kendini harekete geçirebilmesi, zorluk ve aksiliklere karşın hedefleri doğrultusunda yoluna devam etmesi, dürtülerini kontrol ederek gerektiğinde tatmini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, kedini başkalarının yerine koyabilmesi ve geleceğe ilişkin umut beslemesidir (Goleman, 1998). Duygusal zeka; hisleri uygun ve etkili bir biçimde ifade edilecek şekilde yöneterek, insanların ortak amaçları doğrultusunda, uyum ve birlik içinde çalışmalarını sağlamaktır (Goleman, 2009: 13).

Duygusal zeka ve liderlik ilişkisini inceleyen Cooper ve Sawaf ise duygusal zekayı; kişiyi kendi potansiyel ve hedeflerinin peşinde koşmaya sevk eden, en önemli değerlerini ve isteklerini harekete geçirerek onlar hakkında, düşündüğü şeylerden yaşadığı şeylere dönüştüren şey olarak tanımlamışlardır (Cooper ve Sawaf, 2003). Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zeka bizi harekete geçiren bir çeşit dürtüdür (Titrek, 2007: 58).

Reuven Bar-on duygusal zekayı, kişinin çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verebilmesini sağlayan bilişsel olmayan beceriler bütünü olarak tanımlamaktadır (Stein ve Book, 2003: 28).

> "Duygusal zeka kavramı aynı IQ seviyesine sahip, iki insanın gerçek yaşamda çok farklı derecelerde başarı sağlamalarının nedenini açıkladı. Duygusal zeka, insanın bilişsel zekasından farklı olan insan davranışının temel ögesini işletiyordu. IQ ile EQ arasında bilinen bir bağ yoktu; başka bir deyişle bir kişinin ne kadar zeki olduğuna bakarak duygusal zekasını tahmin etmek mümkün değildi. İşte bu bulgu aslında harika bir haberdir, çünkü bilişsel zeka yani IQ esnek değildir... Diğer taraftan duygusal zeka kolaylıkla öğrenilebilen, esnek bir yetidir. Bazı insanların duygusal zekası doğuştan yüksek olabileceği gibi, diğer insanlar da sonradan yüksek bir EQ geliştirebilir (Bradberry ve Greaves, 2006: 46)."

Eşit zekaya sahip iki kişiden biri hayatta başarılı olurken, diğerinin aynı başarıyı yakalayamadığını, hatta çıkmaza nasıl olup da girebildiğini anlamak için, kişinin hangi alanlarda ne kadar yetenekli olduğunu bilmek çok önemlidir. Duygusal yetenek bir "meta yetenektir"; yani bilişsel zeka (IQ) dahil, var olan diğer tüm yeteneklerimizi de hangi ölçüde ve ne kadar iyi kullanabileceğimizin belirleyicisidir (Goleman, 1998: 53). Duygusal zeka, kişinin kendi hislerini ve duygularını kontrol etmedeki yeteneğinin oluşmasında rol oynar. Ayrıca duygu ve hisler arasında ayrım yapmada ve bu bilgiyi düşünceler ve hareketler için rehber olarak kullanmada da önemlidir (Kışlalı, 2004: 6).

Değişik tanımlar incelendiğinde bu tanımların; duygu ve hisleri anlama, kişiler arası etkili iletişimin kurulması ve yönetilmesi, amaçları gerçekleştirmek için duygulardan en yüksek verimi alabilme yeterliliği ve becerisi ile ilgili noktalar etrafında oluştuğunu görmek mümkündür (Titrek, 2007: 59). Yüksek duygusal zekaya sahip olan insanların duygularını kontrol edebildiği ve olayların sonuçlarını düşünerek hareket edebildiği görülmektedir (Kışlalı, 2004: 8).

1.3.2. Duygusal Zeka Kavramının Tarihsel Gelişimi

Thorndike, 1920 yılında zekanın; soyut, mekanik ve sosyal olmak üzere üç tip olduğunu ileri sürmüştür. Bu gelişme öncelikle zekanın artık tek boyutlu olmadığı düşüncesini getirmiştir ve sosyal zeka anlayışının önem kazanmaya başlaması ile zeka kavramının içine sosyal ilişkiler ve çevre faktörleri de katılmıştır (Titrek, 2007: 26).

1920 ve 1930 yıllarda IQ kavramının popülerleşmesinde etkili olan psikolog E.L. Thorndike, Harper's Magazine'deki bir makalesinde, "başkalarını anlayabilme ve insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme"nin, (sosyal zeka) IQ'nun başlı başına bir parçası olduğunu öne sürmüştür. O dönemdeki bir grup diğer psikolog da daha kuşkucu bir bakış açısıyla, sosyal zekayı, "başkalarını istediği" gibi yönlendirebilme, kendi istediklerini başkalarına yaptırabilme olarak algılamışlardır. Ardından Robert Sternberg de sosyal zekayı, akademik başarılardan bağımsız ve kişinin hayatın pratik yanıyla başa çıkabilmesi için önemli olan, özellikle iş yerinde büyük önem verilen pratik zekanın bir türü olarak tanımlamıştır (Goleman, 1998: 60).

1980'lerde Gardner psikolojik ve eğitimsel kurumların, insanın zihinsel yeterliliğinin "zeka" adı verilen tek bir kişisel özellikten kaynaklandığına dair 75 yıl boyunca Batı kültürlerine hakim olan çok önemli bir temel kanıyı değiştirdi. Bir insanın sahip olduğu yeteneklerinin tek belirleme ifadesi olan "zeka" kavramı yenilenmek zorundaydı ve Gardner, insanların aslında bir dizi kilit yeteneğe yani zeka türlerine sahip olduğunu ve bunların da her insanda çeşitli düzeylerde bulunduğunu öne sürdü (Albrecht, 2006: 21).

Bu yıllarda, farklı duygu kavramları gelişim göstermeye ve duyguların zeki düşünce ve davranışa etkisi olmadığı ancak insan zekasına katkıda bulunabilecek bir çeşit enformasyon olduğu düşüncesi, duygusal zekanın olgunlaşmış içeriğinin tanınmasına temel oluşturdu. Peter Salovey ve John Mayer duygusal zeka terimini ilk kullanan iki Amerikalı psikologtur ve bu alanda yapılan sonraki çalışmaların altyapısını oluşturdular (Davis, 2008: 56; Bar-on ve Parker, 2000).

Salovey, Gardner'ın kişisel zeka yetenekleri kavramını, kendi temel duygusal zeka tanımının içine katarak, bu yetenekleri 4 ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; duyguları algılamak, duyguları anlama, duyguyla düşünceyi bağdaştırabilme ve duyguları yönetme'dir (Bar-on ve Parker, 2000: 108).

Duygusal zekanın öncü modellerinden biri diğeri de 80'li yıllarda İsrailli bir psikolog olan Reuven Bar-on tarafından ileri sürüldü (Goleman, 1998: 393). Bar-on duygusal zekanın on beş öğesini açıklayan ve değerlendiren bir test de oluşturarak bu alana ayrı bir katkı sağlamıştır (Stein ve Book, 2003: 303).

Goleman 1990'lı yılların başında, New York Times'ın önde gelen bilim yazarıydı ve önce duygusal zeka ile ilgili araştırmalar konusunda yazılar ve ardından 1995'te konuyla ilgili bir kitap (Emotional Intelligence) yayınladı. Salovey ve Mayer'e göre Goleman, duygusal zeka ile ilgili daha geniş bir bakış açısı sunmuştur Davis, 2008: 7).

Duygusal Zeka ve EQ sözcükleri, American Dialect Society tarafından 1995 yılında terim olarak kullanılmaya başlanmıştır. Aynı yıl Time ve USA Today Weekend adlı yayınlarda da bir başlık olarak yayınlanmış ve kişiliğin bir parçası denmiştir (Sternberg, 2000: 92). Bunlara paralel olarak "sosyal ve duygusal öğrenim"

(social and emotional learning) SEL kavramı eğitimciler tarafından da benimsenerek, duygusal zeka öğeleri eğitim programlarına alınmış ve zamanla bu anlayış gelişmiş ve yayılmıştır (Köknel, 2010: 146).

Örgütlerin gelişmesi sürecinde; mekanik örgüt anlayışından, giderek örgütün içindeki çalışanların duygularının olduğu ve bu duyguların üretim sürecini etkilediği yönündeki anlayışa gidildikçe, amacı nitelikli ürün üretmek olan örgütlerde insan ilişkilerine yönelme başladı (Başaran, 1992: 11). 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). Ancak eğitim ve bilgi düzeyi yüksek olan insanların birçoğunun yönetsel alanda ve insanlarla iyi ilişkiler kurmada istenilen düzeyde başarılı olamayabildikleri ve bunun sonucunda da örgütsel etkililiğin bundan olumsuz düzeyde etkilendiği görülmüştür (Goleman, 1998).

Goleman'ın kitabının basımından itibaren, "duygusal zeka", ve "duygusal katsayı" kavramları çalışma hayatında büyük önem kazandı ve eğitmenler, personel görevlileri, danışmanlar, yöneticiler, antrenörler ve buna benzer görevleri olanlar, duygusal zekanın insan etkinliğinin çok önemli bir öğesi olduğunu kabul ettiler. Bu tarihten, günümüze kadar olan dönemde de, konuyla ilgili kitaplar basılmaya, seminerler ve konferanslar düzenlenmeye başladı (Albrect, 2006: 23). 2005 yılında ABD'de ve dünyanın birçok ülkesinde binlerce okulda çocuklara "sosyal ve duygusal öğretim" programları sunulmuştur. Ayrıca merkezi Rutgers Üniversitesi'nde bulunan Duygusal Zeka Araştırma Konsorsiyumu CREIO (Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations), bir çok ülkede, başta eğitim ve öğretim kurumları olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlarda halen duygusal zeka eğitimi vermektedir. Bu konsorsiyum ABD Federal Hükümeti Personel Yönetim Bürosu'ndan, American Express'e kadar birçok kuruluşla işbirliği yaparak duygusal zeka alanında bilimsel çalışmaların yolunu açmıştır (Köknel, 2010: 146).

1.3.3. Duygusal Zekanın Önemi

1990'lı yıllar, pek çok konuda olduğu gibi insana ve beşeri kaynaklara bakış açısını da radikal biçimde değiştirmiş, insan, bilgi ekonomisinin temel dayanağı ve en değerli kaynağı haline gelmiştir.

Başarılı işletmelerin; bilgiyi ancak kendini geliştirebilen ve motive olmuş insanlarla kullanabilecekleri ve böylece rakipleriyle aralarında fark yaratabilecekleri bilinmektedir. Bu sebeple işletmeler rekabet üstü stratejiler geliştirirken, çabalarının ağırlıklı bir bölümünü insan kaynaklarını geliştirmeye ve yönetsel yaklaşımlarına yeni bir beşeri boyut getirmeye çalışmaktadırlar (Kılıçarslan, 2009: 77). Gelişen ve değişen sanayinin gerektirdiği insangücü yapısı, zekaya ilişkin bakış açılarının da farklılaşmasına yol açmış ve bireyin kendi özel yaşantısında ve işyaşamında başarılı olabilmesi için salt bilişsel yeterliklere sahip olmasının yetmediği, insanların farklı zeka özelliklerine sahip oldukları, özellikle uyum, duyguları anlama, yönetme ve liderlik becerileri vb. gibi yeterliklerin önemli olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Titrek, 2007: 100).

Son çeyrek yüzyıl boyunca, özellikle ABD'de, dev kuruluşlarda, tek kişilik küçük girişimlere kadar olan farklı kuruluşlarda, tezgahtarlardan, üst yöneticilere kadar farklı düzeylerde yüz binlerce insan üzerinde yapılan araştırmalar; kişisel ve sosyal yeteneklerin birleşmesinden oluşan ve "duygusal zeka" denen kavramın kişilerin başarısındaki anahtar öğe olduğunu kanıtlamıştır (Goleman, 2009: 26).

> "Yapılan araştırmalar, yüksek bir EQ'ya sahip ve teknik açıdan yeterli bir yöneticinin ya da profesyonelin çözüm gerektiren çatışmaları, giderilmesi gereken grupsal ya da kurumsal eksiklikleri, doldurulması ya da üzerinden atlanması gereken boşlukları ve kâr potansiyeline sahip gizli ilişki ya da etkileşimleri, diğerlerine oranla, daha kolay, daha ustaca ve çabuk kavrayabildiğine işaret etmektedir." (Cooper ve Sawaf, 2003: ix).

Günümüzün karmaşıklaşan iş yaşamı sebebiyle, bu yeterliklerin eğitim ile kazandırılması ve geliştirilmesi de gündeme gelmiştir. Örgütlerde eğitim düzeyi

yüksek işgörenlerin, üst kademelere doğru çıkabilmesi için, teknik ve bilişsel beceriler yerine, duygusal zeka becerilerinin önem kazandığı saptanmıştır (Titrek, 2007: 101).

Kişinin iş hayatındaki pozisyonu ya da unvanı ne olursa olsun öncelikle kendi yaşamı ve işinin esas yöneticisi olmaktan sorumludur. Giderek birçok işgörenden, şu ya da bu biçimde bir lider olarak görev yapması ve sürekli büyüyen beklentileri karşılaması istenmektedir. Yöneticilerden görev yaptıkları işle ilgili gereken temel sorumlulukları yerine getirmelerinin yanısıra; dürüstlük, enerji, güvenilirlik, bütünsellik, sezgi, hayal gücü, esneklik, amaca bağlılık, kararlılık, nüfuz, motivasyon, duyarlılık, anlayış, neşe, cesaret, vicdan ve alçak gönüllülük dahil, liderliğin bilinen ya da olması gerektiği düşünülen hemen her özelliğini de göstermeleri beklenir. Ayrıca; danışman, koruyucu ve arkadaş olmaları, çalışanların kişisel çıkarlarının da her zaman farkında olmaları istenir. Ancak bunun her zaman nasıl yapılacağına ilişkin ortada bir belirsizlik ve eksiklik olduğu görülür ve işte bu eksikliklerden biri duygusal zekadır (Cooper ve Sawaf, 2003: xiv).

Günümüzde büyük şirketler, liderlik için olası yıldız adayların belirlenmesi, geliştirilmesi ve atamalarında yardımcı olmaları için tecrübeli psikologları işe almaktadır (Kılıçarslan, 2009: 77). Çünkü artık sıradışı iş performansının belirlenmesinde IQ, duygusal zekadan sonra gelmektedir ve hemen hemen her işte, mükemmelliği yakalamakta üstün bir rol oynadığına işaret edilmektedir (Goleman, 2009: 12). Aralarında British Airways ve Credit Suisse gibi büyük ve global firmaların bulunduğu 188 şirket üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın amacı bu örgütlerde başarılı performansların hangi kişisel becerilere bağlı ve ne derecede olduğunu belirlemektir. Bu araştırmanın sonucunda beceriler 3 grupta toplanmış ve bunlar; teknik beceriler, analitik düşünceyi yansıtan beceriler ve duygusal zekayı yansıtan beceriler olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde, zekanın ve teknik becerilerin başarılı performansta lokomotif görevi gördüğü, ancak duygusal zekanın iki kat daha önemli olduğu görülmektedir. Özellikle teknik becerinin ihmal edilebildiği üst düzeyde, duygusal zekanın önemi giderek artmaktadır (Kılıçarslan, 2009: 77-78).

İş yaşamında, sıradan başarılı, uyumlu ve verimli çalışanların ancak dörtte birinde bu durumun bilişsel zeka düzeyi (IQ) ile bağlantılı olduğu, buna karşın dikkat çeken, yıldızlaşan çalışanların yarıdan fazlasında duygusal zeka becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Köknel, 2010: 155).

Üst düzeydeki liderleri olumlu yönde etkileyen duygusal zeka, örgüt iklimini etkisi altına alarak, olumlu bir dalga oluşturabilir. Bu dalgalanma, örgütün alt kademelerindeki çalışanları etkileyecek düzeyde yayılırsa, duygusal zekalı bir örgüt iklimi oluşturulabilir. Örgütlerde duygusal zekalı liderlerin, rekabetçi avantajlar elde etmek için alt düzeylerde çalışan işgörenlere şu boyutlarda yardımcı olmaları beklenir (www.ei.haygroup.com, 2002 den aktaran Titrek, 2007: 106).

- Performansını arttırmak
- Yenileşmeyi arttırmak
- Takım çalışmasını arttırmak
- Etkili liderlik yapmak
- Dürüstlüğü yeniden oluşturmak
- İşgörenleri motive etme düzeyini geliştirmek
- Zamanı ve kaynakları etkili kullanmak.

Bu performans ölçütlerinin gerçekleşmesi için, örgüt içindeki duyguların anlaşılarak, yönetilmesi zorunlu hale gelmektedir. Yukarıda belirtilen özellikler incelendiğinde, örgütlerdeki liderlerin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olmasının istenen bir özellik olduğu söylenebilir (Titrek, 2007: 107).

1.4. Duygusal Zeka Modellerine Göre Duygusal Zekanın Boyutları

Duygusal zeka, farklı çalışmalarda, çeşitli boyutlar açısından incelenmiştir. Bu boyutların taşıdığı özellikler birbirlerine benzeseler de, bazı farklılıklar göstermektedirler (Titrek, 2007: 66). Aşağıda literatürde yer alan duygusal zeka modelleri, içerdiği boyutlar kapsamında incelenecektir.

1.4.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli'ne Göre Duygusal Zekanın Boyutları

Geniş kapsamlı bir duygusal zeka modeli olan Mayer ve Salovey tarafından oluşturulan bu modelin kuramsal temeli 1990 yılında ortaya atılmıştır (Goleman, 2009: 393).

Mayer ve Salovey, duygusal zekayı, "kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve hislerini özümseyebilme, aralarındaki farkı ayırt edebilme ve kişinin hareket ve düşüncelerine rehberlik etmesi için bu bilgiyi kullanabilme yeteneği" olarak tanımlamışlardır. Salovey ve Mayer'ın yaklaşımının temelinde; kendimizin ve başkalarının duygusal durumlarını anlamakta "doğruluk", kontrol etmekte ve kullanmakta da "üretkenlik" gerekliliği yatar (Davis, 2008: 7).

Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli dört boyuttan oluşmaktadır. Ancak modeli oluşturdukları ilk zamanlarda (1990) bu model, üç boyutta değerlendiriliyordu. 1998 yılında Schutte ve arkadaşları Mayer ve Salovey'in bu üç boyutlu duygusal zeka modeline dayanarak, duygusal zekayı ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek bazı araştırmalarda tek boyutlu olarak ele alınsa da Schutte ve arkadaşlarının ölçeği üç veya dört boyutlu olarak yapılandırdığı anlaşılmıştır. Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modelinden etkilenerek geliştirilmiş ve bu araştırmada da kullanılacak Schutte ve arkadaşlarının geliştirdiği duygusal zeka ölçeği; iyimserlik / ruh halini düzenleme, duyguların ifadesi ve duygulardan faydalanma boyutlarından oluşmaktadır (Aslan, 2008; Saflokfske, Austin ve Minski 2003; Schutte ve diğ., 2001).

Mayer ve Salovey'ın duygusal zeka modeli aşağıda dört boyutta incelenecektir. Bunlar; duyguları algılamak, duyguları anlama, duyguyla düşünceyi bağdaştırabilme ve duyguları yönetmedir (Bar-on ve Parker, 2000: 329-331).

1.4.1.1. Duyguları Algılamak

Kişinin kendi duygularının farkında olması ve bu duygularını, duygusal ihtiyaçlarını başkalarına anlatabilme yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Kişinin

karşısındakinin davranışından, görünümünden, sesinden, düşüncelerinden, duygularını anlamasıdır (Köknel, 2010: 141).

1.4.1.2. Duyguları Anlama

Duygusal durumları sadece algılama, tanıma yeteneğinin ötesine giderek, duygularla ilgili bazı anlamlı bilgiler de elde etmeyi kapsayan bir beceridir (Davis, 2008: 30). Karışık duyguları anlayabilme, iki duygu arasında birinden birine geçişi tanımlayabilme yeteneğidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

1.4.1.3. Duyguyla Düşünceyi Bağdaştırabilme

Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşünceyi zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verebilme yeteneğidir (Bar-on ve Parker, 2000: 110). Duyguları yönetmede, duyguların yansımasını kontrol etme ve düzenleme de önemlidir (Titrek, 2007: 74). Duyguların, duygusal-zihinsel gelişmenin artırılmasına yönelik olan bu yetenek, bütün duygulara açık olma özelliğini de içerir (Köknel, 2010: 142).

1.4.1.4. Duyguları Yönetmek

Kişisel ve kişilerarası ilişkilerde gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneğidir (Bar-on ve Parker, 2000: 110). Duyguları yönetmede, duyguların yansımasını kontrol etme ve düzenleme de önemlidir (Titrek, 2007: 74).

1.4.2. Reuven Bar-on Duygusal Zeka Modeli 'ne Göre Duygusal Zeka'nın Boyutları

Bar-on'un modeli zihinsel yeteneklerle, zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen; kendine saygı, kişisel bağımsızlık gibi bazı özellikleri birleştiren karma bir modeldir (Akbaş, 2006: 31). Bar-on'un duygusal zeka kavramı Goleman'ınkiyle benzerdir ve kişilik özelliklerine dayandırılır (Büyüközer, 2008: 17).

Bar-on, "duygusal bölüm" (Emotional Quotien) terimini de ilk ortaya artan kişidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Bar-on'un oluşturduğu duygusal zeka modeli beş ana yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar; kişisel yeterlikler, kişilerarası yeterlikler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh halidir (Bar-on ve Parker, 2000: 363-385).

1.4.2.1. Kişisel Yeterlikler

Kişisel farkındalık boyutu olarak da adlandırılan bu boyutta; kişinin kendi iç dünyasını tanıması, sahip olduklarının ve gücünün farkında olması ve buna paralel olarak tercihlerini yapabilmesi özellikleri yer almaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

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).

1.4.2.2. Kişiler Arası Yeterlikler

Kişinin, diğer insanlarla ilişkilerindeki faaliyetleri içermektedir. 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).

1.4.2.3. Şartlara ve Çevreye Uyum

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 çevresinin talepleriyle başa çıkması ve esnek olabilmesi özellikleri de bu boyut içinde yer alır (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Bu yetenekler, sosyal baskıyı ve isteklerle baş edebilme becerisini de etkiler (Kışlalı, 2004: 19).

1.4.2.4. Stres Yönetimi

Bu boyut; içe kapanma, dağılma, derin üzülme, kontrolü kaybetme olmaksızın kişinin strese karşı koyabilme becerilerini içerir (Stein ve Book, 2003: 2007).

Özellikle çalışma ortamında kişinin strese tolerans gösterebilmesi ve stresi kontrol altına alabilmesidir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Duygusal zekası yüksek olan kişiler hislerini iyi kontrol edebildikleri için, stresli ruh hallerini düzenleyebilirler (Büyüközer, 2008: 6).

1.4.2.5. Genel Ruh Hali

Kişinin yaşama olumlu bakışıdır. Kişinin iyimser ve mutlu olabilmesi ve çevresindeki diğer kişileri de mutlu etme becerilerini de içine alır (Bar-on ve Parker, 2000). İnsanlar farklı kişilik özelliklerine sahip olmalarına rağmen, duygusal zeka insanların dünyadaki problemlerle başetmelerine yardım eder (Büyüközer, 2008: 13).

1.4.3. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zeka Modeli'ne Göre Duygusal Zeka'nın Boyutları

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zeka modeli, duygusal zekayı örgüt ortamı içinde inceleyerek, duygusal zeka ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır (Cooper ve Sawaf, 1997). Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zeka; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere 4 yeterlikten oluşmaktadır (Akbaş, 2006).

1.4.3.1. Duyguları Öğrenmek

Duygusal zeka, kişinin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu ilişkilerinde değerlendirmesi üzerine kuruludur (Kılıçarslan, 2009: 99).

Duygusal dürüstlük, enerji, fakında olma, geribildirim, gibi özelliklerle bir kişisel etkinlik ve güven mekanı inşa eden duyguları öğrenmek, duygusal zekanın birinci köşe taşını oluşturur. Duygusal açıdan dürüst olma, genellikle, duygusal zekanın 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). Bunun için ayrıca duyguların verdiği mesajları algılayıp, buna göre hareket eden ve duyguları pratik bir şekilde sezebilme özelliklerine sahip olmak çok önemlidir (Korkmaz, 2008). Her duygu bir işarettir ve duyguların kişiyi hareketlendiren,

kapasitesini artıran, öğreten ve pratiğe geçiren özellikleri vardır.bunun için duygusal bilgilenmeyi günlük yaşamın etkili bir parçası haline getirmek gerekir (Kılıçarslan, 2009: 107).

1.4.3.2. Duygusal Zindelik

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

Fiziksel zindelik, nasıl vücutta güç, dayanıklılık ve esneklik oluştururs a, duygusal zindelik de, kişide güven ve inanılırlığı geliştirerek duyguları tanıma becerisini, pratiğe dönüştürmeye olanak sağlar. Kişinin sınırlarını esnetmesini ve hata yapıldığında, hem kendini, hem başkalarını daha kolay bağışlamayı mümkün kılan da duygusal zindeliktir (Kılıçarslan, 2009: 107).

1.4.3.3. Duygusal Derinlik

Duygusal derinlik; kişinin içsel amaçlarını belirleyerek, kendini bunları gerçekleştirmeye adaması ve bunu örgütteki amaçlarıyla da koordine ederek, dürüstlük içinde, insanlar üzerindeki yetkisini kullanmadan etki uyandırmasıdır (Cooper ve Sawaf, 2003). Duygusal zekanın, duygusal derinlik olmadan gelişmesi ve güçlenmesi çok zordur (Kılıçarslan, 2009: 110).

1.4.3.4. Duygusal Simya

Simya; değerinin az olduğu düşünülen basit bir maddeyi, daha değerli bir şey haline dönüştürme gücü veya işlemi olarak tanımlanır. Duygusal simyada, önem verilmeyen duyguların daha değerli ve önemli bir hale gelmesi ve onların güçlerinden yararlanılmasıdır (Cooper ve Sawaf, 2003). Düşüncesel zaman değişimini yani kişinin geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı isteğine göre düşüncesinde canlandırabilmesi, fırsatları sezinlemeyi, geleceği yaratmayı ve sezgisel akışı içermektedir (Kılıçarslan, 2009: 114).

1.4.4. Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli'ne Göre Duygusal Zeka'nın Boyutları

Goleman 1995 yılında başarılı bir hayatın, standart zekadan (IQ'dan) çok, duygusal zekayla elde edilebileceğini ileri sürmüş ve duygusal zeka ile ilgili; kendini kontrol, heves ve sebat, kendi kendini motive edebilme, kendini kontrol edebilme, stresi elemine ederek düşünebilme yeteneği gibi konuları içeren bir çok tanım oluşturmuştur (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Goleman'ın modelinin daha önce ortaya konan duygusal zeka modelleri görüşlerinin daha geniş kapsamlı ve daha sistemize edilmiş hali olması sebebiyle temel kabul gören model olduğu söylenebilir (Titrek, 2007: 60).

Goleman'ın modeline göre duygusal zeka 5 temel yeterlikten oluşmaktadır. Bunlar; duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kendini motive etme, empati kurabilme ve sosyal becerilerdir.

1.4.4.1. Duyguların Farkında Olma (Özfarkındalık-Özbilinç)

Kişinin belirli bir andaki duygularını idrak etme ve değişik durumlar karşısındaki tutum ve eğilimlerini anlama yeteneğidir (Bradberry ve Grevaves, 2006: 48). Duyguyu oluşurken fark edebilmesidir (Goleman, 1998: 61).

Bu yeterliliğe sahip olan insanlar; hangi duyguları ve neden hissettiklerini bilirler, hissettikleriyle, yaptıkları arasındaki bağların farkındadırlar, hislerinin performanslarını nasıl etkilediğini anlarlar ve hedefleriyle ilgili yol gösterici bir bilince sahiptirler (Goleman, 2009: 71). Kendi sınırlarından emin, özerk, psikolojik açıdan sağlıkları yerinde ve hayata olumlu bakan insanlardır (Başar, 2008: 14).

Duygusal farkındalık olarak da adlandırılan özbilinç, duygusal zekanın diğer bileşenlerinin temelini oluşturur. Çünkü kişinin kendini anlaması ve değiştirmesi yolunda atacağı ilk adımdır ve bu beceriye sahip olunduğunda ya da kazanıldığında duygusal zekanın diğer alanlarında da gelişme görülür (Stein ve Book, 2003: 75). Özbilinçli, ruh hallerinin farkında olan kişiler, duygusal hayatları hakkında belirli bir anlayışa sahiptir (Başar, 2008: 14).

Özbilinç üç duygusal yeterlik için hayati önem taşıyan temel beceridir. Bunlar; duygusal bilinç, doğru özdeğerlendirme ve özgüvendir (Goleman, 2009: 71).

1.4.4.1.1. Duygusal Bilinç

Duygusal bilinç, herkesin içinde aslında var olan his akışına uyum sağlamakla ve bu duyguların; algılananları, düşünülenleri ve eylemleri nasıl şekillendirdiğini anlamakla başlar. Duygularımızın performansımızı nasıl etkilediğini kavrama ve değerlerimizi karar verirken rehber olarak kullanma yetisi duygusal özbilinçtir (Goleman, 2009: 71-73).

Kişinin kendi duygularını ve bunların sonuçlarını fark ederek dile getirmesi, herhangi bir hissinin temelinin farkına varmasıdır (Kılıçarslan, 2009: 60).

1.4.4.1.2. Doğru Özdeğerlendirme

Kişinin kendi içsel kaynaklarını, yetilerini ve sınırlarını bilmesidir. Bu yeterliliğe sahip olan insanlar; güçlü ve zayıf yönlerinin fakındadırlar, kendi gözlem ve deneyimlerinden ders alırlar, geribildirimlere açıktırlar ve bunu kendilerini geliştirmek için kullanırlar ve eksikliklerine rağmen kendilerine yönelik bir hoşgörü ve bakış açısı sergileyebilirler (Goleman, 2009: 80).

Bilgi güçtür, kendini bilmek ise duygusal kontrolün en büyük gücüdür (Stein ve Book, 2003: 82). Kötü bir ruh halinin farkında olmak, aynı zamanda ondan kurtulmayı istemek anlamına gelir. Kendisini bilen insan başkalarıyla olan ilişkilerinde dışarıya yansıttığı yankılarına gelen tepkilere bakarak, iç dünyasını daha iyi tanıyabilir (Başar, 2008: 14). İnsanlar, hangi alanda becerikli ve yetenekli, hangi alanlarda yetersiz olduklarını bilmedikleri takdirde iyi bir performans sergileyemezler (Kasatura, 2003: 128).

1.4.4.1.3. Özgüven

Kişinin kendi değerini ve yeteneklerini güçlü biçimde duyumsamasıdır (Goleman, 2009: 88). Kişinin yeterliklerinin farkında olması ve bu yeterliklerle değerini bilmesi ve buna inanmasıdır (Titrek, 2007: 73).

Güven oluşturmanın ilk şartı ve güvenin kaynağı bireyin kendine güvenidir (Polat, 2009: 11). Bu yeterliliğe sahip olan insanlar, sosyal ortamlarda varlıklarını hissettirerek, kendinden emin bir izlenim bırakırlar, kararlıdırlar, doğru bildikleri yolda her şeyi göze alıp, sağlıklı kararlara varırlar (Goleman, 2009: 88).

1.4.4.2. Duyguları Yönetme

Uyum, kişinin çevresi (iş çevresi, diğer toplumsal çevresi) ile etkileşimi sırasında, güçlü bir tepki yaratacak herhangi bir uyaran değişikliğinin ortaya çıkmadığı denge durumudur (Başaran, 1982: 215).

Özdenetim; yıkıcı duyguları ve güdüleri etkili bir biçimde idare etme, duygulara çekidüzen vermelidir (Goleman, 2009: 106).

Duyguları başarıyla kontrol etme, yönetme yeteneği kişiyi, doğrudan doğruya birçok önemli ve yararlı sonuca götürür (Davis, 2008: 62). Burada yönetmekle kastedilen, duyguları bastırmak değil, onları kabullenip, bizi ittiği anlık tepkilerden uzaklaşmaya çalışmaktır (Çoker ve Arbak, 2003).

Duyguları uygun biçimde idare etme yeteneği özbilinç temeli üstünde gelişir. Her duygunun kendine özgü bir değeri ve önemi vardır. Ancak makbul olan uygun duygudur, yani koşullarla orantılı biçimde hissedebilmektir (Goleman, 1998: 77). Duygular kişinin kendi bakış açısından, gerçeği çoğu kez abartılmış veya kendine göre yorumlanmış şekilde de ortaya çıkabilir (Kasatura, 2003: 54). Bu sebeple duyguyu sadece farketmek yeterli değildir, duyguyu ifade ediş biçimi çok önemlidir.

Duyguları yönetme, kişinin kendi iç dünyasını, dürtülerini ve kaynaklarını düzenleyerek yönetme olarak tanımlanabilir (Titrek, 2007: 74).

Duyguları yönetme beş tane yeterliliği içerir. Bunlar: özdenetim, güvenirlilik, vicdanlı olma, uyumlu olma ve yenilikçiliktir (Goleman, 2009).

1.4.4.2.1. Özdenetim

Yıkıcı duyguları ve dürtülerini kişinin denetim altına alması yani kontrol edebilmesi ve duygusal tepkileriyle başedebilmesidir (Titrek, 2007: 74).

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). Olumsuz durumlarda kişi kendi iradesini, başkalarına teslim ederse kaybeden kendisi olur. Ancak asılsız korku ve panik durumlarından, dürtülerini kontrol ederek sıyrılabilirse özdenetime sahiptir denilebilir (Başar, 2008: 18).

1.4.4.2.2. Güvenilirlik

Doğruluk, dürüstlük ve etik değerlere sahip olmak güvenilirlik. İnanılır olmak dürüstlükten kaynaklanır (Goleman, 2009: 117). Kişinin kendi "güç alanını oluşturması için çağrıda bulunan bir özelliktir (Cooper ve Sawaf, 2003: 87).

Bu yeterliliğe sahip olan insanlar; ahlak kurallarına uygun olarak davranırlar, kendi hatalarını kabullenir ve başkalarının ahlaka aykırı hareketlerine karşı çıkarlar, her zaman kararlı ve ilkeli bir tavır sergiledikleri için güven oluştururlar (Goleman, 2009: 116).

Güvenilirliğe dayalı güvende, güvenen taraf, karşı tarafın söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olduğunu görmekte ve karşı tarafın gelecekteki davranışlarını tahmin edebilmektedir (Polat, 2009: 21).

1.4.4.2.3. Vicdanlı Olma

Kişinin ortaya çıkan sonuçlarla ilgili sorumluluk üstlenmesi, başkalarını suçlama yerine kendini sorgulamasıdır (Kılıçarslan, 2009: 62). Vicdanlı olmanın hergün rastlanabilecek özellikleri ise, dakik, işinde özenli, özdisiplinli ve sorumlulukları konusunda titiz olmaktır. Vicdanlı olan insanlar; taahhütlerine uyar ve sözlerini tutarlar, düzenli ve dikkatli çalışıp, amaçlarını gerçekleştirmekten kendilerini sorumlu tutarlar (Goleman, 2009: 116-121).

1.4.4.2.4. Uyumlu Olma

Değişime tepki verirken esnek davranmadır. Uyumlu olma özelliğine sahip olan kişiler; sürekli değişen talepler ve önceliklerle kolaylıkla başa çıkar, olaylara

geniş açılarda bakabildikleri için tepki ve taktiklerini sürekli değişen koşullara uyarlayabilirler (Goleman, 2009: 123).

1.4.4.2.5. Yenilikçilik

Yeni fikir ve yaklaşımlara karşı kişinin rahat ve açık olmasıdır (Titrek, 2007: 74). Yenilikçi, üretici, yaratıcı düşünce için insanın kendi bilgi, beceri ve yeteneklerinden haberdar olması gerekir (Köknel, 2010: 213).

Yenilikçilik, hem bilişsel, hem de duygusal bir edimdir. Yaratıcı bir işgörü oluşturmak bilişsel, ama onun değerini anlayıp, sonuca ulaşıncaya kadar da özgüven, inisiyatif, sabır ve ikna gücü gibi duygusal yeterlikler göstermek gerekir. Bu sebeple yenilikçi insanlar; çok çeşitli kaynaklardan yeni fikirleri sebat göstererek bulurlar, bunlara kendi özgün fikirlerini eklerler ve düşünürken yeni perspektiflerden bakabilir ve olabilecek riskleri de göze alabilirler (Goleman, 2009: 123).

1.4.4.3. Kendini Motive Etme (Güdülenme)

Kişinin hayatta yaşadığı bütün başarısızlıklar, hayal kırıklıkları ve zorluklara rağmen yılmamasıdır (Çoker ve Arbak, 2003). Motivasyon, davranışa yön veren güçleri kapsar. Kişinin kendisini ve başkalarını yüreklendirebilmesi ve yapılan bir işe odaklanarak o işin sonuçlandırılabilmesi için üretken bir biçimde çalışmasını sağlar (Kılıçarslan, 2009: 63).

Akış hali de denilen bu ruh hali içinde, yapılan iş ne olursa olsun, kişi işini en iyi biçimde yapmak için harekete geçer ve kendini "zamanın dışında" hissedecek kadar yoğunlaşıp, değişen taleplere de hızla uyum sağlayarak bu durumda zevk bile alır. Akış hali, en büyük motivasyon kaynağıdır (Goleman, 2009: 135). Akış yaşantısı sonucunda benlik farklılaşır, çünkü bir zorluğun üstesinden gelmek kişinin kendini daha yetkin, daha becerikli hissetmesini sağlar. Bu durumu sık yaşadığı oranda da yaşam kalitesi kaçınılmaz olarak yükselir (Csikszentmihalyi, 2005: 49).

Güdüleme (motivasyon), insan davranışını etkileyerek yönlendiren, güçlendiren ve denetleyen, iç ve dış kaynaklı dürtü, istek ve duygular bütünüdür (Kazancı, 1989: 161).

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilme, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme becerisi duyguları güdüleme becerisidir (Başar, 2008: 20). Duygularımız; düşünmek, planlamak, sorunları çözmek, hedefe odaklanmak gibi yeteneklerimizi güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetilerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek yapabileceklerimizi belirler. Yapılan işe motive olunan ölçüde başarıya ulaşılır (Goleman, 1998: 107). Güdüleme, duygusal sistemi aracı olarak kullanarak bir işi başlatmak ve bitirmektir. Bunu sağlayabilecek kaynakların ise; bireyin kendi tüm potansiyeli ile destekleyici bir kişisel ve sosyal çevre olduğu söylenebilir (Titrek, 2007: 78).

Kişinin kendini harekete geçirebilmesinin, olumlu motivasyonunun bir yönü de "akış" halidir. Akış, duyguların tamamen performans ve öğrenimin hizmetine verilmesidir. Akış sırasında duygular sadece denetim altında ve yönlendirilmekte değil, aynı zamanda olumlu ve uyumludur. Akış haline girebilmek duygusal zekanın en üst noktasıdır (Başar, 2008: 22). Her bir akış döneminden sonra kişi, daha eşsiz, daha gizemli bir birey ve az bulunan özel becerilere sahip biri olur (Csikszentmihalyi, 2005: 49).

1.4.4.4. Empati Kurabilme

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak, onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2006: 135). Pozitif etkileşim ve diğer bir kişiyle işbirliğine yol açan bağlılık durumudur (Albrect, 2006: 42).

Empatinin kökeni de özbilinçtir. Kendi duygularımıza ne kadar akçıksak, başkalarının hislerini de okumayı o kadar iyi başarırız. Kendilerinin ne hissettikleri konusunda kafaları karışık olanlar, başkaları hislerini onlarla paylaştığında da aynı şekilde karmaşa yaşarlar. Başkalarının ne hissettiğini kaydedememek, duygusal zeka bakımından büyük bir eksikliktir (Goleman, 1998: 126).

Diğer insanlara kendi duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilen, topluma uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek olan kişilerin empati kurma becerisine sahip kişiler oldukları söylenebilir (Başar, 2008: 24). Empati kurulan kişilerle özdeşim kurmak gerekli değildir, hatta özdeşim, empatiyi zedeleyebilir (Dökmen, 2006: 140).

Goleman, empati yeterliliğine sahip olan insanların temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır: (Goleman, 2009).

- Duygusal ipuçlarına karşı dikkatli ve iyi dinleyicidirler.
- Duyarlılık göstererek, başkalarının bakış açılarını anlarlar.
- Başka insanların gereksinim ve hislerini anlayarak onlara yardımcı olurlar.
- İnsanların başarılarını onaylayıp, ödüllendirirler.
- Yararlı geribildirimler sunarak, insanların gelişme ihtiyacını saptarlar.
- Kişilerin becerilerini sınayan ve besleyen görevler vererek akıl hocalığı yaparlar.
- Uygun olan yardımı memnuniyetle sunarlar.
- Kişilerin bakış açısını hemen yakalarlar.
- Faklı altyapıları olan insanlara saygı duyar ve onlarla iyi ilişkiler kurarlar.
- Çeşitliliği fırsat olarak görüp, farklı insanlarında gelişim gösterebileceği ortamlar yaratırlar.
- Önyargıya ve hoşgörüsüzlüğe meydan okurlar.
- Anahtar nitelikli güç ilişkilerini doğru anlarlar.
- Hayati önem taşıyan sosyal ağları farkederler.
- Örgüt içindeki ve dışındaki gerçeklikleri doğru algılarlar.

Bu yeti yani, "başka birinin ne hissettiğini bilebilme" pek çok farklı alanda insanların karşısına çıkar (Goleman, 1998: 126).

Empati kavramıyla özdeşleşmiş olan Carl Rogers'a göre empati; kişinin kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2006: 135). Empati, kişinin diyalog sırasında karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayarak duyarlı bir yaklaşım içinde olmasıdır (Stein ve Book, 2003: 137).

> "Empati en azından bir başkasının duygularını okuyabilmeyi gerektirir; daha yüksek düzeydeki empati, bir insanın dile getirilmemiş endişe ya da hislerini sezmeyi ve bunlara karşılık vermeyi kapsar. En üst düzeyde ise, empati başka birinin hislerinin altında yatan sorunları yada endişeleri anlamaktır." (Goleman, 2009: 172)

Empati aynı zamanda birlikte hissetmek anlamına gelir ve bireysel sorumluluklar almayla da ilgilidir (Kılıçarslan, 2009: 64).

Pons'un (1977) geliştirdiği testle yaptığı ölçümler sonucunda empatinin, akademik zekadan (IQ) bağımsız olduğu bulunmuştur. Karşı tarafın sözsüz duygusunu alama becerisine sahip olanların, duygusal açıdan en dengeli ve popüler kişiler olduğu görülmüştür (Kocayörük, 2004: 12). Buna karşın empati eksikliği kişilerde saldırgan ve antisosyal davranışta önemli bir rol oynamaktadır (Sternberg, 2000: 376).

1.4.4.5. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, kişinin diğer kişilerin duygularının farkında olmasını, diğerlerinin duygularını yönetebilmesini ve bu sayede sorunsuz olarak diğerleriyle geçinebilmesini sağlayan becerilerdir (Çakar ve Arbak, 2003).

Sosyal becerilerin gelişimi, bireyin sosyalleşme süreci ile yakın ilişki içerisindedir. Sosyalleşme, bir kimsenin içinde bulunduğu herhangi bir topluma uymasıdır (TDK Sözlüğü, 2000: 2589).

Kişilerarası ilişkilerin niteliği, grubu oluşturan üyeler arasındaki etkileşimin niteliğini de gösterir. Bu etkileşimin niteliği, bireyin iç duygularının çevresine doğru yayılmasıyla belirlenir (Bingham, 2004: 44).

Goleman sosyal becerileri, başkalarının istenen tepkilerini uyandırmakta usta olmak olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2009: 39). Sosyal beceriler boyutu altında; etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü ve işbirliği gibi duygusal yeterlikler bulunmaktadır.

Sosyal beceriler, büyük ölçüde başkalarının duygularını idare etme becerisidir (Goleman, 1998: 62). Sosyal beceri yetisi, duyguların farkında olma ve duygularını yönetmenin bir ürünüdür (Bradberry ve Greaves, 2006: 50). Kişinin, diğer kişilerin duygularının farkında olmasını, diğerlerinin duygularını yönetebilmesini ve böylece daha etkili bir şekilde diğerleriyle geçinebilmesini sağlar (Çakar ve Arbak, 2003).

Sosyal beceriler, başka bir kişinin duygularının ustaca idare edilmesi anlamında bazı yeterliklere temel teşkil eder. Bu yeterlikler; etkili ikna taktikleri kullanarak insanları etkilemek, etkili iletişim kurmak, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamak, değişimi başlatmak, teşvik edici ve yol gösterici lider vasfına sahip olmaktır (Goleman, 2009: 214).

1.4.4.5.1. Etki

İnsanları ikna etmek için etkili taktikler kullanmaktır (Goleman, 2009: 214). Etkileme becerisinin en önemli aracı dil olmakla beraber, kişinin mimikleri, davranışları, vücut hareketleri ve buna benzer tüm uyarıcılar etkileme de araç olarak kullanılabilir (Titrek, 2007: 85).

Bu yeterliliğe sahip olan kişiler; insanların gönlünü kazanmada beceriklidirler. Bunun için sunuşlarını, karşısındakine hitap edecek şekilde incelikle ayarlar, dolaylı etkileme gibi karmaşık stratejiler kullanır ve önemli noktaları vurgulamak için dramatik oyunlar kurgularlar (Goleman, 2009: 214).

1.4.4.5.2. İletişim

İletişim; emirlerin, bilgilerin, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma ve iletilme sürecidir (Erdoğan, 2000: 62). İletişim kısaca; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir ve gerçekleşmesi için iki taraf gerekmektedir (Dökmen, 1994: 19).

İletişim açıkça dinlemek ve inandırıcı mesajlar yollamaktır (Goleman, 2009: 221). Hangi ortamda olursa olsun, ilişkileri düzenlemenin ve örgütlenmenin en önemli unsurlarından biri, etkili iletişim sağlayabilme yeteneğidir. İletişimde yeteri kadar açık olunursa, iletilmek istenen mesaj, alıcıya etkin bir şekilde ulaşmış olur (Narbay, 2006: 71).

Goleman'a göre bu yeterliliğe sahip olan kişiler; karşılıklı ilişkilerde etkilidirler, zor problemleri dolaysız yoldan çözmeye çalışırlar, açık iletişimi destekledikleri için iyi veya kötü her türlü haberi kabul ederler (Titrek, 2007: 87). Duygular için orta yol yoktur. İki insan arasındaki etkileşim, ya olumlu, ya olumsuz etki bırakır (Bradberry ve Greaves, 2006: 117).

1.4.4.5.3. Çatışma Yönetimi

Çatışma içine düşenlere yardım etmek ve çatışmayı yönetmek önemli bir yönetsel davranıştır. Bu sebeple de çatışmayı çözme deyimi yerine, çatışmayı yönetme kavramı benimsenmiştir (Başaran, 1992: 261).

Çatışma, gerek fizyolojik, gerekse sosyo-psikolojik ihtiyaçlarının tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir (Eren, 1993:398). Çalışma yönetimi, anlaşmazlıklarda uzlaşma ve çözüm sağlamaktır (Goleman, 2009: 225). Çatışma iyi yönetildiği zaman bireyler arasında birlik ve dayanışma yaratabilir. Denge ve kararlılık kaynağı olabilir, bireyler arasında işbirliği yaratıp, grup içi normlarda bir canlanma oluşabilir (Erdoğan, 2000: 135).

Çatışmalar, açık ve gizli çatışmalar olarak ikiye ayrılabilir. Açık çatışmalar, bireysel doyuma daha uygun bir tarzda gerçekleşir, ancak gizli çatışma açık olandan daha geneldir ve karmaşıktır. Gizli çatışmada çatışmanın iki tarafını da tespit etmek bireye kazanım sağlar ve çatışmayı yönetmek daha kolay olur (Allport, 2003: 150).

1.4.4.5.4. Liderlik

Lider, örgüsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2000: 41).

Liderlik bireylere ve gruplara ilham vermek ve yol göstermektir (Goleman, 2009: 232). Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatmadır (Erdoğan, 2000: 41).

Etkin lider, hedefleri tespit eder, öncelikleri belirler, standartları da belirleyip uzlaşmalara da girişir. Etkin lider, liderliği ayrıcalık olarak değil, sorumluluk olarak görür (Drucker, 1994: 130). Etkili liderlik, örgütün sürekli gelişmesi ve ilerlemesinin

temelidir (Karslı, 2006: 23). Liderin temel özelliklerinden biri içinde bulunduğu grup için duygusal bir rehber olmaktır (Çakar ve Arbak, 2003: 87).

Bu yeterliliğe sahip olan insanlar; ortak bir vizyon ve misyon arzusunu dile getirir ve uyandırırlar, gerektiğinde liderlik için öne çıkarlar ve yol gösterici olarak örnek olurlar (Goleman, 2009: 232). Bir örgüte liderin yaklaşımı ne kadar akılcılık temeline bağlı olursa olsun lideri izleyenlerin onun doğrudan veya dolaylı olarak verdiği duygusal ipuçlarına göre hareket ettiği görülmektedir. Liderin tam olarak herkesle iletişim halinde olmadığı durumlarda bile etkisi, örgütün ikliminde hissedilir (Çakar ve Arbak, 2003: 87).

1.4.4.5.5. Değişim Katalizörlüğü

Değişim katalizörlüğü, değişimi başlatmak ya da yönetmektir. Bu yeterliliğe sahip olan insanlar; değişim gereksinimini fark eder ve aradaki engelleri kaldırırlar. Değişimi savunurlar ve bunun için statükoya meydan okuyabilirler. Başkalarından beklenen değişime de örnek olurlar (Goleman, 2009. 244).

1.4.4.5.6. İşbirliği

İşbirliği, kişinin başka insanlarla ortak amaçlar doğrultusunda beraber hareket etmekten zevk duymasıdır (Kılıçarslan, 2009: 66).

Nasıl bir insanın duygusal zekası varsa, grup halinde çalışan kişilerin de kolektif bir duygusal zekası vardır ve takım duygusal zekası, kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerini, karar verme aşamasını ve organizasyon içindeki diğer gruplara olan yaklaşımlarını belirler (Bradberry ve Greaves, 2006: 133).

II. BÖLÜM

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ

Bu bölümde ilk önce sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar tanımlanacak, ardından sınıf yönetimi kuramlarıyla bunlara temel oluşturan yönetim kuramlarının birlikte özellikleri tarihsel süreç içinde incelenecektir. Sınıf yönetiminin modelleri ve boyutlarının da ele alınmasının ardından sınıf yönetimi becerileri ve bunları etkileyen faktörler sıralanacaktır.

2.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar

2.1.1. Okul

Belirli bir yerde, belirli bir süre devam eden, değişen bir öğretmen, öğrenci kitlesi olan, bir plan ve program çerçevesinde eğitim sürecini, geniş bir çevreye hitap edecek şekilde sürdüren ve genel ve mesleki çeşitleri olan kuruma okul denir (Küçükahmet, 2009: 2). Okul, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulmuş bir örgüttür (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008: 191).

Her okul hizmet verdiği alan ve taşıdığı amaca göre farklılık gösterir. Okullar belli özellikleri ile kendi kültürel yapılarını oluştururlar. Farklı özellikteki öğrencilerin ve düşüncelerin yer almasından dolayı, çatışan düşünceleri uzlaştırmak ve dengelemek rolünü de üstlenirler. Ülkelere göre eğitim politikalarının oluşması ile okulların kuruluş, yapı ve işleyişlerinin farklılık gösterdiği görülür (Çağlayan, 2003: 75-76).

Okul, eğitim hizmeti veren bir örgüt olarak; yönetsel, kuramsal ve eğitsel amaç ve görevlere sahiptir (Ünal ve Ada, 2000: 24). Eğitim olgusu; öğrenci, eğitici ve öğretilen konu olmak üzere üç temel boyut üzerine kurulmuştur ve bu üç boyut toplumsal bir kurum olan okulu oluşturur. Çeşitli kesimlerden gelen kişilerle birarada yaşamın öğrenildiği, bilgiler kazanılan, çeşitli düşüncelerle karşılaşıp, kendi düşüncemizi de oluşturduğumuz ilk toplumsal kurum okuldur (Ozil, 1993: 37).

2.1.2. İlköğretim

İlköğretim, birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin okuma, yazma, matematik, iyi yurttaş olma gibi temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık zorunlu ilk basamağıdır (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 2009). Türk Milli Eğitim sisteminde ilköğretim, 6-14 yaş grubundaki kız ve erkek tüm çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasız eğitim-öğretimi kapsar ve sekiz yıllık okullardan oluşur (Memduhoğlu ve yılmaz, 2008: 10).

İlköğretim çağındaki çocuğun toplumsallaşması için; ilköğretim, çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayan, çocuğun beden, duygu, düşünce, sosyal gelişimine önem veren ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, demokratik düşünme biçimini geliştirmeyi, yardımlaşma, işbirliği gibi olumlu davranış özelliklerini kazandırmayı hedefleyen ve bunları çocuğun tüm kapasitesini de göz önüne alarak yapan bir misyona sahip olmalıdır (Ünal ve Ada, 200: 3).

2.1.3. Sınıf

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği sosyal bir yaşam alanıdır. Sınıf ortamı, öğrenme öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olduğu, kendine özgü bir iklimi olan sosyal bir çevredir (Küçükahmet, 2009: 2).

Sınıf, öğretim amacıyla, belli yaş grubu ve benzer özellikte olan, ancak bireysel farklılıkları da bulunan öğrencilerin bir araya getirilerek, öğretmenle birlikte, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere özel olarak düzenlenmiş, kendine özgü nitelikleri olan bir ortamdır (Ünal ve Ada, 2000: 24). Sınıf, öğretmen ve/veya bir kaç öğretmen tarafından yönetilmesi, yani sevk ve idare edilmesi gereken formal bir örgüttür (Okutan, 2008: 1).

2.1.4. Yönetim

Yönetim; belli bir takım hedeflere ulaşmak için, başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, eldeki her tür malzemeyi ve zamanı birbiriyle uyum içinde ve etkin kullanabilecek kararları alma ve bunları uygulatma süreçlerinin toplamıdır (Eren, 1993: 3). Kurumu, amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün

kaynak ve olanakları en iyi şekilde kullanma bilimi ve sanatıdır (Erdoğan, 2008: 7). Yönetim her alanda uygulanmaktadır. Yöneticiler yönetim hakkında düzenlenmiş bilgileri kullanarak çalışır ve bu bilgilerin içinde bilim vardır. Yönetimin uygulanması ise sanattır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008: 114).

Yönetim işinin özellikleri şunlardır:

- Yönetimin belli bir amacı vardır,
- En az iki kişi ile gerçekleştirilen bir grup etkinliğidir,
- İnsanla ilgilidir,
- İşbirliği gerektirir,
- Belli bir koordinasyon ve ahenk gerektirir,
- Bir otorite ve hiyerarşi işidir,
- Rasyonellik gerektirir,
- İşbölümü ve uzmanlaşma gerektirir (Tosun, 1971: 27-32).

2.1.5. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt alanıdır. Toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen hedeflerine ulaştırmak için etkili bir şekilde işletmek, yenileştirmek ve geliştirmek sürecidir (Karslı, 2006: 99). Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasından meydana gelir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008: 191).

Bir ülkenin milli eğitim amaçlarının gerçekleşebilme düzeyi, o ülkedeki eğitim kurumlarının etkili yönetimiyle doğrudan ilişkilidir (Balcı, 2004: 76).

Eğitim ve yönetim bilimlerinin karışımından oluşan bu yeni disiplin; eğitim boyutu içinde beşeri bilimlerden, yönetim boyutu içinde sosyal bilimlerden yararlanarak oluşmuş ve güçlenmiştir (Bursalıoğlu, 2000: 108). Eğitim yönetiminin uğraş alanı; eğitim programlarının, öğrencilerin, okulda görevli kişilerin, eğitim araç ve gereçlerinin, binalarının, okulun bütçesinin ve tüm eğitime katkıda bulunan okul ve çevresel faktörlerin yönetimidir (Başaran, 1992: 207). Eğitim yöneticileri bunları gerçekleştirebilmek için, insan ve madde kaynaklarını koordine etmek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek amacıyla, genel yönetim kavramının kuram, yöntem ve ilkelerinden faydalanır (Balcı ve Aydın, 2008: 23). Eğitim yönetiminde insan ve

maddesel kaynakları koordine ederek yönetmek ve grup çalışmalarını daha etkin hale getirmek için kurallar ortaya koymak gerekir (Fidan ve Erden, T.Y.: 50).

2.1.6. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi; öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi için, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılarak, öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlayarak, öğretim zamanını da iyi bir şekilde kullanarak, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2008: 11). Sınıfta pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat yaratma sürecidir (Şişman ve Turan, 2008: 2).

> "Sınıf yönetimi; kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir." (Küçükahmet, 2009: 67).

Sınıf yönetimi; etkili bir öğretim ve öğrenmeye ilişkin stratejilerin geliştirilip, uygulanmasını ele alırken, öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olacak güvenli bir sınıf ortamının oluşturulmasını ifade eder. Bu süreçte öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmek ve davranışlarını nasıl düzenleyeceklerini de öğretmek amaçlanır. Etkili bir sınıf yönetiminde, öğrencilerin davranışlarını düzenleme; güç, baskı veya zorlama ile değil, öğrencilerin kendi istekleriyle katılımları sağlanarak, kendi öğrenme ortamlarını oluşturmayı ve bunun sorumluluğunu almayı öğreterek düzenlenir (Küçükahmet, 2009: 3).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizisinin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf yönetimi; öğrenciyi disipline ederek, onu sessizce oturup, boyun eğerek uysalca dinleyen durumuna getirme işi değildir. Çağdaş sınıf yönetimi içinde sınıf ve disiplin kavramları birbirine terstir. Sınıfa gerekli olan disiplin değil, düzen oluşturulmasıdır (Başar, 2003: 6).

Geleneksel olarak sınıf yönetimi denince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlaması anlaşılır ve bu anlamdaki sınıf yönetimi öğretmenin sınıf

üzeride egemenlik kurmasıdır (Şişman ve Turan, 2008: 2). Ancak sınıf yönetimi kavramı, disiplin kavramından daha geniş bir içeriğe sahiptir. Buna göre öğretmenlerin sınıf içi aktiviteleri, üretken bir çalışma ortamında, yardımlaşmaya da dayalı bir atmosfer yaratarak, öğrencilerin öğrenmelerini arttırmalarını sağlayıcı durumları içermelidir. Sınıf içi öğretimi düzenlemede öğretmenlerin yaşadığı en önemli güçlüklerden biri, farklı gelişim ve güdülenme düzeyinden gelme, farklı bilgi, beceri ve yetenekleri olan öğrencilerin aynı koşullarda ve aynı anda öğrenmesini sağlamaktır. Bu sebeple öğretmenlerin daha verimli sınıf ortamı yaratabilmelerinde sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek önem kazanmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin bazı dersleri sevmemesinin, etkinliklere isteksiz katılmasının veya katılmamasının, başarısız olmasının temel nedenlerinden biri sınıfın iyi yönetilmemesindendir (Ünal ve Ada, 2000: 24-25).

Jones ve Jones'a göre (1998) sınıf yönetiminin inceleme alanını şu beş konu oluşturmaktadır:

- Sınıf yönetimi, öncelikle öğrencilerin psikolojik ve kişisel ihtiyaçlarına dayanmaktadır.
- Sınıf yönetimi, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisi ve sınıfta destekleyici koşulların varlığı ile ilişkilidir.
- Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ve grup olarak akademik ihtiyaçlarını karşılayacak, öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı içerir.
- Sınıf yönetiminde örgüt olarak sınıf, güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik davranışsal standartları öğrenci grupları ile birlikte oluşturmaya ve geliştirmeye dayanır.
- Sınıf yönetimi, büyük ölçüde danışmanlığı ve öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını araştırma ve düzeltmede öğrenci katılımını da sağlayan davranışsal yöntemleri kullanma yeterliliğini içerir (Celep, 2009: 9-10).

Bilimsel anlamda yönetim ilkelerini uygulamak, hem madde, hem de insan kaynaklarından en üst düzeyde yararlanmak demektir. Okul ve sınıf yöneticileri, yönetim sürecinde yönettikleri insan ve madde kaynaklarından en verimli şekilde yararlanmanın yollarını bilmeli veya öğrenmelidirler (Ensari ve Gündüz, 2006: 23).

Bu açılardan bakıldığında, sınıf yönetiminin, öğretimde ne kadar önemli bir yere sahip olduğu kolayca anlaşılır. Sınıflar iyi yönetildikleri ölçüde, iyi bir öğretme ortamı haline gelebilirler (Okutan, 2008: 5).

2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi konusunda başvurulan yaklaşımları genel olarak; geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak beş türde ele alınabilir. Bir eğitim-öğretim yılı bütünü içinde, önce bu bütünün, sonra da ihtiyaç duyulduğunda bütün içindeki tek tek etkinliklerin veya etkinlik gruplarının, farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Model seçimi ve kullanımı, ihtiyaçlara, hedeflere ve mevcut kaynaklara göre değişebilir (Başar, 2003: 8).

2.2.1. Geleneksel Model

Geleneksel anlayışla gerçekleştirilen sınıf yönetiminde öğretmen, kendi düşünüp hazırladığı bir takım sınıf kurallarını öğrencilere belirtir ve hiç itiraz etmeksizin bu kurallara mutlaka uymalarını bekler. Öğretmenin sınıf yönetiminde odak noktası, istediklerini öğrencilere nasıl yaptırabileceğidir. Öğrencinin istek, duygu ve düşünceleri önem taşımaz (Erdoğan, 2008: 24).

2.2.2. Tepkisel Model

İstenilmeyen davranışın değiştirilmesini amaçlayan, istenmeyen bir davranışa tepki vermeyle oluşturan bir sınıf yönetim modelidir (Ünal ve Ada, 2000: 32).

Amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza türü etkinlikleri içerir. Okula gelmeyen bir öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin hemen uyarılması bu modelin kullanımına örnek verilebilir. Bu modele sık başvuran bir öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı veya diğer modelleri gerektiğinde kullanmadığı düşünülebilir (Başar, 2003: 9).

Ayrıca insan davranışı ile ilgili analizler, tepkisel davranışın iletişimi zorlaştıracağı ve fırsat ve ortam olduğu zaman da karşı tepkiye yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2008: 25).

2.2.3. Önlemsel Model

Önlemsel model, planlama düşüncesine bağlı olarak, olacakları önceden kestirerek, istenmeyen davranışları, olmadan önlemeye yönelik düzenlemeleri oluşturmaktır. Amacı tepkisel modelin kullanımına yönelik gereksinimi azaltmaktır. Bu modelle sınıfta olumsuz davranış ve durumların oluşmasına olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaktır. Bu sosyalleşme süreci içinde; eğitim öncesi düzenlemelerin yapılması, istenen davranışın rahatlıkla gösterilebileceği ortamın yaratılması, gerekli kuralların, plan ve programın hazırlanması yer alır (Başar, 2003: 9).

2.2.4. Gelişimsel Model

Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, duygusal, ruhsal, deneyimsel gelişim özelliklerinin ve düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini ve öğrencilerin bir çalışma öncesinde bu açılardan da durumlarının değerlendirilip, bu duruma göre hazırlık yapılmasını öngören bir modeldir (Başar, 2003: 10).

Bu model dört basamaktan oluşur. Birinci basamak, yaklaşık on yaşına kadar süren, nasıl öğrenci olunacağının ve öğrenci sorumluluklarının öğrenildiği zamanı kapsar. İkinci basamak on-oniki yaş arasındaki dönemi içerir. Bu dönemde öğrencilerin olgunlaşma dönemine girmeye başlamaları sebebiyle, sınıf yönetimine verilen ağırlık azdır. Öğrenciler sınıf düzenine uymaya, öğretmeni memnun etmeye isteklidir.

Üçüncü aşama; oniki-onbeş yaş arasındaki dönemdir. Ergenlik dönemine denk gelen bu dönemde öğrencilerin takdir edilme, onaylanma, beğenilme istekleri ön plana çıktığı için, zaman zaman, yetke görüntüsü verip, öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilirler, sınıf kurallarının nedenlerini sorgularlar ve yaşıtlarının bu şekilde beğenisini kazanma yoluna gidebilirler. Lise dönemine denk gelen dördüncü aşamada, arkadaş etkisi giderek artarken, ebeveyn ve öğretmenin etkisi azdır. Buna paralel olarak da bu dönemde öğretmenler sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşayabilirler (Ünal ve Ada, 2000: 32).

2.2.5. Bütünsel Model

Tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modellerin sınıf yönetiminde duruma göre kullanıldığı karma bir yaklaşımdır (Erdoğan, 2008:26). Bu modele sınıf yönetiminin sistem modeli de denilebilir. Sistem işleyişi mantığına uygun olarak; sistem iç ve dış çevreden aldığı girdileri, önceden belirlenen hedeflere uygun şekilde işler ve toplumsal beklenti ve ihtiyaçlara uygun bireyler yetiştirmeye çalışır (Ünal ve Ada, 2000: 33).

Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bu modelde, önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenmeyen davranışa neden olan faktörleri ortadan kaldırmaya çalışma ve öğrencinin gelişimsel özelliklerini dikkate alma vardır. Olumlu davranışların, uygun ortamda gerçekleşeceği bilgisinden hareketle, ortamı düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına rağmen oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından da yararlanmaya çalışır (Başar, 2003: 10).

2.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi becerilerinin içeriğini aşağıdaki beş boyutta yer alan kapsamlı etkinlikler bütünü oluşturur. Bunlar; sınıf ortamının fiziki durumu, öğretmenin derste kullandığı yöntem ve tekniklerle plan program oluşturması, sınıfta geçirilecek zamanın etkili olarak kullanılması ve öğrencilerle kurulacak iletişim ve etkileşimlerin, olumlu davranış değişikliklerine de neden olacak şekilde düzenlenmesidir (Küçükahmet, 2009: 5).

2.3.1. Fiziki Ortamı Eğitim Öğretime Uygun Hale Getirme

Eğitim ve öğretim ortamlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve huzur içinde hissedecekleri yerler olması gerekir. Öğretim ortamlarının uygun bir fiziksel düzene sahip olması; öğrencilerin fiziksel olarak rahat etmelerini sağlama, öğrencileri derslere karşı motive etme ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırma işlevlerini gerçekleşmesine bağlıdır (Şişman ve Turan, 2008: 28).

Öğretimin gerçekleştirileceği fiziksel ortamın özellikleri her zaman ideal ve yeterli olmayabilir. Öğretmenler, sıraları rahatsız, ısınma ve aydınlanması yeterli

olmayan, küçük, araç gereçleri eksik veya kullanışsız olan sınıflarda ders yapmak zorunda kalabilir. Ancak öğretme ortamları tüm bu olumsuz fiziksel yapılandırılmasına rağmen, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayacak şekilde öğretmenler tarafından düzenlenebilir (Özyürek, 2005: 168).

Derslerin öğretim programlarında gösterilen ders araç gereçleri, yönetim ve teknikleri öğretmenlerce sağlanmalı ve öncelikle bunların temini için okul kaynaklarından yararlanma yoluna gidilmelidir. Okul kaynaklarının yetersiz olduğu durumlarda da öğretmen okul dışı kaynaklardan yararlanma yollarını denemelidir (Ensari ve Gündüz, 2006: 84).

Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, nem, ses, sınıfın rengi, estetiği, eğitsel araçların sayısı ve çeşitliliği, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması sınıf ortamının fiziksel durumunun başlıca özellikleridir (Başar, 2003: 7). Bunun yanı sıra, sınıftaki öğrenci sayısı ve sınıfın büyüklüğü öğretimin kalitesini etkiler. Sınıftaki öğrenci sayısının artması; sınıf düzeninin bozulmasına, disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına ve zorlanmalara neden olabilmektedir. Buna karşılık sınıftaki öğrenci sayısının azlığı da öğretmene kolaylık sağlar. Bu sayede öğretmen öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme imkanı bulur, öğrencilerin dikkati kolay toplanıp, çabuk dağılmadığı için, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı daha fazla olur ve sınıf öğrenme için ilgi çekici bir ortam haline dönüşür (Ünal ve Ada, 2000: 80).

Etkin bir çevresel planlama; öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının analizini ve mevcut çevresel koşullarda var olan kaynakların ortaya konup, bunların birlikte değerlendirilmesini içermelidir. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin ve var olan kaynakların birlikte belirlenmesine göre sınıf düzenlendiğinde, uygun fiziksel ortam düzenlenmiş olur (Özyürek, 2005: 168).

Ortamın fiziki yapılandırılmasında yapılan değişikliklerle sınıf yönetimi kolaylaşabilir. Öğretmen sınıfın fiziki mekanını ve donanımını öğretim sürecine uyarlayarak, bazı etkinlikleri artırarak veya azaltarak; sınıfı daha iyi denetleyebilir ve eğitimde verimliliği artırabilir (Özyürek, 2005: 171).

2.3.2. Plan - Program Etkinliklerinin Yönetimi

Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin, geçmişi ve var olan durumu da ele alarak ortaya koymaktır (Küçükahmet, 2009: 6). Bir öğretmenin herhangi bir öğretim etkinliğini uygulamaya başlamadan önce, o etkinlikle ilgili olarak öğrencilere hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandıracağını ve bunları nasıl gerçekleştireceğini belirlemesine yönelik olarak yürüttüğü sistemli bir çabadır (Saban, 2000: 1).

Amaçlar esas alınarak; yıllık, günlük ünite planlarının yapılması, tüm kaynakların belirlenerek, nerede nasıl kullanılacağına karar verilmesi, bunun için yöntem ve araçların belirlenmesi, öğrenci özelliklerini ve gelişimlerini de dikkate alarak öğrenci katılımını düzenleme, uygulama, izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması bu grupta ele alınabilir (Başar, 2003: 7). Farklı davranış alanlarındaki hedeflere ulaşmak için farklı öğretme öğrenme etkinliklerinden faydalanmak gerekir. Bunların hazırlanması için gerekli materyaller, öğrencilerin bunlarla etkileşim biçimi, etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesi ile ilgili önlemler ve hedefe erişme için kullanılacak metodlar değişiklik gösterebilir (Özçelik, 1989: 51). Uygulanan öğretim yöntemleri, oluşturulan ders programı ve içerikleri öğrencinin kapasitesine ve yeteneklerine uygun olduğu ve program öğrencinin ilgilerine hitap ettiği oranda öğrenci başarılı olabilir (Ensari ve Gündüz, 2006: 69).

Belli bir alanda program hazırlanırken eğitimin genel hedefleri, içinde yaşanılan toplumun ihtiyaçları, hazırlanacak konu alanının özellikleri, öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve gelişim durumlarının incelenmesi gerekir (Fidan, 1996: 20). Bir programın öğrenci özelliklerine göre uyarlanmasında ise en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı uyarlamaları yapabilmeli, program ile öğrenci arasında bir köprü işlevi üstlenmelidir (Ensari ve Gündüz, 2006: 69). Öğrencilere sağlanacak iyi bir öğretim, ancak iyi bir planlama sonucunda gerçekleşebilir. Bu sebeple, öğretim için hedeflenen amaçlara mümkün olduğu kadar en kısa zamanda, en pratik şekilde, en az maliyetle ve en etkili biçimde ulaşabilmek için bütün öğretim etkinliklerinin önceden planlanması şarttır (Saban, 2000: 1).

Programın uygulayıcısı olan öğretmenin, programın hedeflerini iyi bilmesi, hedefleri gerçekleştirecek içeriği iyi düzenlemesi, uygun yöntem ve öğretim materyallerini de belirleyerek, değerlendirme yapma konusunda yeterli olması gerekir. Bunun için öğretmenin; öğretim ve öğrenmeyi planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekir (Şişman ve Turan, 2008: 115). Eğitim programının yönetimi, eğitim yönetmeni olan öğretmenin temel görevidir (Başaran, 1983: 108).

İdeal bir okulda öğretmen, öğrenme çevresinin yöneticisidir. Bu sebeple öğretmenin okulla ilgili eğitsel öğelerin hepsini iyi bilmesi, bunlardan yararlanması, gerektiği durumlarda amaçlar yönünde değiştirmeye çalışması gerekir (Başar, 2003: 22).

2.3.3. Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler

Zaman, insanın duyu organlarıyla algılayamadığı, fiziksel, felsefi, sosyolojik ve psikolojik boyutları olan, tasarruf edilemez, satın veya ödünç alınamaz, çoğaltılamaz, geri döndürülemez bir olgu ve gerçektir (Şişman ve Turan, 2008: 98-99).

Zaman yönetimi, amaçlara ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabasıdır. Zaman yönetiminin amacı, sınırlı zaman içinde yapılan faaliyetlerin etkinliğini arttırmaktır (Küçükahmet, 2009: 223).

Zaman ve zaman yönetimi, bireysel açıdan olduğu kadar okullar ve yönetim açısından da üzerinde çok durulan konulardan biridir. Sınıfta zaman yönetimi; sınıfta öğretime hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve öğrencilerin öğrenme sürecine katıldıkları zaman olmak üzere üç boyutta değerlendirilir. Yani bir ders için ayrılan kırk dakikalık sürenin, öğretmen ve öğrenci açısından nasıl kullanılması ve değerlendirilmesi gerektiği ele alınır. Etkili ve başarılı sınıflarda, sınıfta zaman kullanımında; dersin içeriğinin ve sınıf içi süreçlerin iyi bir biçimde yapılandırıldığı, sınıfta geçen zamanın çoğunun öğrenme etkinliklerine ayrıldığı, öğrencilerin sınıf içi süreçlere katılmalarına fırsat verildiği, öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek bir zaman kullanma anlayışı olduğu, zaman kullanımı konusunda öğrencilere adil davranıldığı ve akademik olmayan konulara daha az zaman ayrıldığı görülmektedir (Şişman ve Turan, 2008: 106-110).

Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere bölünmesi, ders dışı ve dersi bozucu etkinliklere harcanmaması, sıkıcılığın önlenerek derslere katılımın artırılması ve buna paralel olarak devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önüne geçilmesi bu boyut içinde yer alır (Küçükahmet, 2009: 6).

Sınıftaki belirli ve kısıtlı zamanın tümü eğitsel amaçlara yönelik olarak kullanılmalıdır. Etkili öğretmenler, dersin nasıl başlayacağını ve sürdürüleceğini, ders içinde öğrenci aktivitelerini ne zaman gerçekleştireceğini, materyalleri hangi sırada ve ne zaman kullanacağını, geribildirim işlemlerini hangi aşamada ve nasıl yapacağını, dersi nasıl bitireceğini ve bir sonraki etkinliğin bir aksama olmadan ne zaman başlayacağını planlamak durumundadırlar. Öğretmenin kararsızlıkları, aceleciliği, ayrıntılara fazla girmesi, aşırı sosyal ilişkiler kurması, sınıfın düzensizliği, amaçların belirgin olmaması ve plansızlığı zamanı iyi değerlendirememesine neden olabilir. Oysa öğretmenin sınıfta zaman ayarlamasını iyi yapabilmesi öncelikli görevlerindendir (Ünal ve Ada, 2000: 72-76).

2.3.4. İlişki Düzenlemeleri

Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıftaki yaşamın kolaylaştırılması için gerekli olan öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi bu boyutu oluşturur (Başar, 2003: 7). Etkili bir öğretmenin sınıf içinde öğrencileriyle iyi ilişkiler kurması, özellikle de kendi sınıfındaki öğrencilerin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmeleri için elinden gelen çabayı göstermeyi bir sorumluluk olarak algılamalıdır (Küçükahmet, 2009: 6).

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenciler ile etkileşimlerinde, etkili bir iletişim kurabilmelerine yardımcı olacak bazı ilkeler şöyle sıralanabilir.

- Öğretmen, her öğrencisine ismiyle hitap etmelidir (Underwood, 1987: 35).
- Öğretmenler öğrencilere karşı yargılayıcı mesajlar kullanmamalıdır (Saban, 200: 61).
- Her zaman öğrencilerine karşı nazik olmalıdır (Underwood, 1987: 35).

- Sınıfta bir sorun oluştuğunda, bu sorunu ve sorunu yaratan öğrenciyi birisine havale etmeden önce anında sorunu çözmeye zaman ayırmalıdır (Bridge, 2004: 40).
- Öğretmen her durumda soğukkanlı ve sabırlı olmalı, olumsuz duygularını bastırabilmelidir (Başar, 2003: 76).
- Öğretmenler, sınıftaki öğrenciler arasında işbirliğini özendirmelidir (Saban, 2000: 61).

Öğretmen sınıfta öğrencileri öğrenmeye ve olumlu davranış değişikliklerine yönlendirmek istiyorsa, demokratik bir sınıf ortamı yaratarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmek ve fırsat tanımalıdır (Celep, 2009: 157).

Şüphesiz bir öğretmenin konusunun yapısal dokusunu ve tekniğini bilmesi, sınıfta uygulaması gerekli kuralları koyarak buna göre hareket etmesi çok önemlidir. Ancak bunların öğrencinin bireysel gelişimin aksatma veya durdurma pahasına öğrencinin kişiliğinin üstünde önem kazanmış olması ciddi olumsuz bir durumdur. Sınıfta öğretmenin, öğrencilerin her birinin tüm gelişim alanlarını kolaylaştırıcı ve geliştirici olması, eğitimde bütünlüğü öngören esas amaca duyarlı bir kişiliğe sahip olabilmesi önemlidir. Bu da bir öğretmenin mesleğiyle ilgili beceri ve bilgileri kazanması yanında onun hem kendi kişilik gelişimini tamamlaması, hem de insanlarla olan ilişkilerinde daha duyarlı olmasını gerektirir (Kılıççı, 2006: 221).

Sağlıklı iletişim kuramayan öğretmen, öğretim anlamında ne kadar yeterli olursa olsun yararlı olamaz, hatta çocuklara zarar verebilir (Selçuk, 2000: 94).

2.3.5. Davranış Düzenlemeleri

Sınıfta davranış yönetimi; okulun ve dersin amaçları doğrultusunda, öğrencilerin kendilerine saygı duymalarını sağlayan süreçlerle olumlu davranış kazanmaları, üretken olmaları, öğrenme yaşantılarına katılmalarını engelleyen davranışları değiştirmek için gerekli süreçleri planlama ve uygulamadır (Özyürek, 2005: 14).

Sınıftaki eğitim-öğretim etkinliklerinin, eğitim ortamının, öğrencilerde istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, istenmeyen

davranışların sorun ortaya çıkmadan önce tahmin edilerek önlenmesi, sınıf ve okul kurallarına uyulmasının sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesine yönelik çabalar, bu alanda ele alınır (Başar, 2003: 7).

Sınıfta öğrenci davranışlarını yönetmenin iki amacı vardır (Özyürek, 2005: 15). Bunlar;

- Davranış problemleri çıkmadan; öğrencilerin kendilerine saygı duymalarını, olumlu yeni davranışlar kazanmalarını ve üretken olmalarını sağlayacak şekilde, öğrenme yaşantılarına katılımlarını yönlendirip, denetim altına alarak önleme,
- Okulun ve dersin amaçlarını gerçekleştirmeyi güçleştiren uygun olmayan davranış biçimleri oluştuğunda, bu davranışları olan öğrencilerin öğrenme yaşantılarına katılımlarını sağlayarak üretken, kendilerine saygılı ve yeni olumlu davranışlar kazanacak şekilde değiştirmektir.

Sınıfta öğrenmeye güdüleyici bir düzenin sağlanmasının önemli öğelerinden birisi, sınıf içinde uyulacak davranış kurallarını belirlemektir. Öğrencilerin sınıfta uymaları gereken kuralların saptanması sınıfın düzenliliği ve öğretimin etkili olması açısından önemlidir (Celep, 2009: 43). Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılama tarzı ve onlar için sınıfta anlamlı öğrenme yaşantıları sağlayıp, sağlayamama dereceleri, o öğretmenin sahip olduğu disiplin anlayışıyla da doğru orantılıdır.

2.3.5.1. Sınıf Yönetiminde Disiplin

Toplumsal düzenin işleyişinde, o düzen içinde yer alan çeşitli örgütlerin birbiri ile ilişkili ve ahenk içinde fonksiyonlarını yerine getirdiği görülür. Bu işleyiş için her kurum veya yapılanma kendi işleyiş ve kurallar düzenini oluşturur. Normal düzene uyumu sağlamak için yazılı ve yazısız kurallar oluşturulur (Ada ve Çetin, 2002: 3).

Disiplinle ilgili genel bir tanımlama yapmadan önce kelimenin kullanılış biçimine göz atmakta fayda vardır.

> "Her şeyden önce disiplinin isim ve yüklem biçimleri arasındaki farkı anlamak çok önemlidir. İsim olarak "disiplin" sözcüğünden, çoğunlukla kural ve yönetmeliklere uygun sergilenen düzen ve

> gösterilen davranış ya da eğitimle elde edilen davranış -"sınıfta disiplin", "iyi bir basketbol takımının disiplini"- anlaşılır.
>
> Disiplinin isim olarak kullanışında pek tartışma çıkmaz. Herkes ondan yanadır. Sözcük düzeni, işbirliğini, kuralları tanıyıp onlara uymayı ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi akla getirir." (Gordon, 2000: 3).

Genel anlamda disiplin, bir amaçla bir araya gelmiş insanların düzen içinde yaşaması, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz kalmaması için belirli kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Küçükahmet, 2009: 69).

Disiplin olumsuz durum ve davranışların meydana gelmesini önlemek için, işlerin belirli bir düzen içinde tutarlı ve kararlı davranışlarla yürütülmesidir (Erdoğan, 2008: 117). Disiplin başkalarını kontrol etmek amacıyla kullanıldığında daha çok ceza verme, saldırgan olma, istekleri karşı tarafı edilgen bırakarak çözmeye çalışma görüntüsü vermektedir ki bu disiplin değildir. Bu stratejiler yalnızca daha fazla disiplinsiz davranış üretir ve bu durum bir kısır-döngüye sebep olabilir (Celep, 2009: 257).

İtaat, ceza ve ödül yöntemlerinin öğretmen tarafından sınıfta sıkça kullanılması, o sınıftaki öğrencilerin sağlıklı ahlaki gelişimlerini engeller. Sadece kısa vadede olumsuz davranışı değiştirebilir ve kontrol edebilirler. Öğretmenler öğrencilerden, kendilerinin geliştirdikleri kurallara uymalarını ne kadar çok isterlerse, çocukların ahlaki değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini de o ölçüde zorlaştırırlar (Saban, 2000: 57-58).

Öğretmenlerin, sınıfta ortaya çıkan disiplin problemleriyle başa çıkmada dikkat etmeleri gereken noktalar şöyle sıralanabilir: (Küçükahmet, 2008: 12-14).

- Öğretmen her derse mutlaka olumlu bir tutum ve olumlu beklentilerle başlamalı,
- Öğrenciler sınıfa girerken gözlenmeli,

- Derse, anlatılacak konu iyi bir şekilde planlanmış, eğitim materyalleri belirlenmiş ve bunlara uygun zaman planlaması yapılmış şekilde, hazırlıklı olarak girilmeli,
- Sınıfta karmaşa yaşanmaması için dersin bölümleri ya da etkinlikler arasında geçişler iyi yapılmalı,
- Sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışlar uygun şekilde ele alınmalı,
- Tutarlı olarak takip edilecek bir disiplin planı oluşturulmalı,
- Problem yaratan durumlar yaşandığında sakinlik korunmalı,
- Sınıf içinde yaşanan sorunlar sınıfta bırakılmaya ve günün geri kalanı olumlu geçirilmeye çalışılmalıdır.

> "Okulda toplumsal yaşamın ahenk, düzen, uzlaşı ve barış içinde, şiddetten ve yıkıcılıktan arınmış bir biçimde sürdürülmesi için, öncelikle öğrencilerin ilişki biçimlerinin ve niteliğinin düzenlenmesine gereksinim vardır. Bu bağlamda okulda toplumsal yaşamın barışçı biçimde sürdürülebilir olması için, okul disiplin anlayışının onarıcı ve eğitici bir temele oturtulması gerekmektedir." (Türnüklü, 2006: 5)

Öğrencilerin istenmeyen davranışları; sınıf içindeki öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği ve zaman kayıplarına yol açtığı için, birçok öğretmen, öğrencilerdeki disiplinsiz davranışların artışını, eğitim ve öğrenmeyi tehdit eden en önemli tehlike olarak kabul etmektedir (Şişman ve Turan, 2008: 42).

2.3.5.2. Sınıf Yönetiminde Disiplin Modelleri

Sınıfta kullandığı disiplin anlayışları bakımından öğretmenler arasında faklılıklar vardır. Her öğretmen zaman içinde sınıf yönetiminde kendi tarzını oluşturur ve geliştirir. Bu durum: öğretmenin kişisel özelliklerine, aldığı eğitimin içeriğine ve özelliğine, ailesinden aldığı disiplin yönteminin çeşidine, farklı disiplin modellerinden de bilgileri olup olmamasına, çalıştıkları okulun yönetim anlayışına, öğrenim verdiği öğrencilerin özelliklere vb. gibi birçok faktöre bağlı olarak değişir. Çeşitli kaynaklarda sınıf yönetiminde kullanılan birçok disiplin modelinden

bahsedildiği görülmektedir. 1960'lı yıllardan bu yana eğitimci ve bu konudaki araştırmacıların birincil sorun olarak göz önünde bulundurdukları sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerinin, literatür taramasında ortaya çıkan hemen tümü üzerinde durulacaktır.

2.3.5.2.1. Kouin Modeli

1950'li yıllardan başlayarak sınıf yönetimi konusunda ilk düzenli çalışmaları yapan araştırmacı Kouin olmuştur. Çalışmalarında çoğunlukla öğretmen davranışlarının, öğrencilerin ders izleme üzerindeki etkisini incelemiş ve 1970'li yıllara dek sürdürdüğü çalışmalarda etkili sınıf yönetiminin süreçleri üzerinde durmuştur (Ünal ve Ada, 2000: 28).

Kouin, etkili sınıf yöneticilerinin; sınıf içinde problem ortaya çıktığında sınıf disiplinini sağlamalarına rağmen, öncelikli önem verdikleri konunun, etkili öğretim olduğu ortaya çıkarmıştır. Bu modelde öğretmenlere, sınıf içinde bir problem çıktığında, gereksiz uğraşlardan çok, dersin içeriğine, öğrencilerin derse katılımına, etkin öğrenmeye odaklanmaları önerilir (Küçükahmet, 2006: 71).

2.3.5.2.2. Davranış Değişikliği Modeli

Davranış değişikliği modeli; Skinner'in öğrenme teorisi üzerine temellendirilmiş bir disiplin modelidir. Bu modele göre hemen hemen tüm davranışlarımızı öğrenme yoluyla kazanırız ve çevreden gelen tepkinin türüne göre de öğrendiğimiz davranışları sürdürürüz. Skinner taraftarlarına göre yeterli zaman, mekan ve şartlar sağlandığında, her isteneni yapan insanlardan oluşan bir toplum yaratmak bile mümkündür (Kazancı, 1989: 92).

Bu modele göre öğretmen tarafından çocuğun çevreden aldığı tepkiler denetim altına alınırsa, çocuğun olumsuz davranışı da kontrol altına alınabilir veya değiştirilebilir. Çünkü bu modelde, insan davranışlarının çevresel etkiye verilen tepkilerden oluştuğu kabul edilir. Buna göre de öğretimin çocukların davranışlarında değişiklik oluşturması gerekir. Öğretmenin görevi de bu değişikliği olumlu yönde oluşturmaktır. Disiplin açısından üzerinde durulması gereken durumda çocukların toplumsal davranışları ile sınıf içinde baş edebilme konusudur. Sınıfta istenilen davranışları çocukların göstermesi için, öğretmenler uygun davranışları ödüllendirip,

pekiştirmeli, uygun olmayan davranışları da göz ardı etmelidir. Bu davranışın esası doğru davranışların ortaya çıkmasının hemen ardından pekiştireç vererek, bu davranışların yapılma sıklığını artırmaktır. Öğretmen istenilen davranışları kazandırma konusunda önce kurallarını açık bir biçimde belirlemeli, görmezden gelme zor olsa da, problem yaratan davranışı göz ardı edip, kurallara uyanları da övmelidir (Küçükahmet, 2009: 114).

2.3.5.2.3. Sosyal Disiplin Modeli

Bu model bazı kaynaklarda "Akıl-Sonuç Modeli" olarak da adlandırılır. Bu modeldeki disiplin kavramı Rudolf Dreikurs (1982) tarafından oluşturulmuştur.

Sosyal disiplin modelinin temel aldığı görüşe göre, öğrencilerin yanlış davranışlarının nedeni, giderilmeyen ihtiyaçlarıdır. Tüm insanların sosyal açıdan ait olma ve kabul görme ihtiyacının olduğunu ve bu ihtiyaçlar karşılanmadığında yanlış davranış örüntüsünün başladığını savunur. Dreikurs'a göre davranış problemleri; dikkat çekme, güç mücadelesi, öç alma ve yetersiz görünme olarak dört gruba ayrılır. Çocukların çoğu grubun bir parçası olamayacaklarını anlayınca "dikkat çekme" davranışını, büyüklere meydan okuyarak istediklerini elde edecekleri düşüncesiyle "güç mücadelesini", dikkat çekme ve öç alma davranışlarında kaybederlerse "öç alma"yı, kendilerini yardımsız ve problemli olarak görürlerse "yetersiz görünme"yi seçerler. Bu yaklaşıma göre yetiştirilen öğretmenler, öğrencilerin yanlış davranışlarının yukarıdaki hangi grup nedenden dolayı olduğunu ve bu davranışların mantıksal sonuçlarını nasıl yorumlayacaklarını öğrenirler. Burada öğretmenin öğrencilere yaklaşım şekli, doğru olanı belirtmek ve mantıklı sonuçların uygulanmasını savunmaktır. Öğrencilere dünyanın gerçeklerinin gösterilerek, kendi disiplinlerini geliştirmeleri için kuralları belirlemede öğrencilerin de söz sahibi olduğu demokratik sınıflar üzerinde yoğunlaşır. Bu modelde yanlış davranışların önlenmesi öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirildiğinde, onlara kabul duygusu yaşatıldığında mümkün olur (Küçükahmet, 2009: 118-119).

Dreikurs demokratik sınıfların oluşturulmasıyla sınıf yönetiminin kolaylaşacağını belirtmiştir. Çünkü demokratik sınıf oluşumuyla beraber; öğrenciler kuralların belirlenmesinde söz sahibi olmalarına paralel olarak, derse kendi

istekleriyle katılırlar, kendi davranışlarının mantıksal analizini yaparak kontrol edebilirler ve motivasyonları yüksektir (Ünal ve Ada, 2000: 30).

2.3.5.2.4. Güvengen Davranış Modeli

Güvengen Davranış Modeli; etkili disiplin modeli, Conter modeli olarak da bilinen bir davranışçı yaklaşım modelidir. Lee ve Morlene Conter tarafından geliştirilmiştir.

Bu modelin temel düşüncesi; sorun davranış gösteren öğrenciye karşı, öğretmenin gönderdiği mesaj arasında paralellik olmadığında, öğrencinin bu uyaranı farklı bir biçimde algılamasına neden olduğudur. Örneğin öğrenciye uygunsuz bir davranışından dolayı uyarı yapmak isteyen bir öğretmenin bunu gülerek veya yumuşak bir ses tonuyla istemesi, öğrencide çelişkiye neden olur ve bu durum öğretmenin isteklerini dikkate alma derecesini olumsuz etkiler. Bu sebeple de öğretmenin davranışları öğrenci üzerinde güvenilir bir izlenim bırakmalıdır (Celep, 2009: 271).

Conter iddialı bir öğretmenin sağlam ve açık bir otorite kurmasının gerekli olduğuna inanır ve öğütler vererek öğrencilerin uygun davranışlarda bulunmaları sağlanır. Ancak öğretmenler, öğrencilerin uygun davranışları kazanmaları konusunda kendilerini sorumlu gördükleri için, tutarlı ve vaad ettiklerini gerçekleştiren kişiler olduğu görülür (Küçükahmet, 2006: 72).

2.3.5.2.5. Gerçeklik Terapisiyle Problem Çözme Modeli

Bu model Amerikalı psikiyatrist William Glasser tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde sınıf yönetiminde öğretmenin rolü; öğrencilere, kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarında üretken olmayan davranışlarını değiştirmelerinde ve hedefler belirlemelerinde rehberlik yapmaları ve gerektiğinde profesyonel yardımda bulunmalarıdır (Küçükahmet, 2009: 120). Bu modelde kurallar esastır ve öğrenciler kurallara uymalıdır. Öğrencilerin olumlu davranışlarından sonra, akılcı ödüller verilmelidir (Küçükahmet, 2006: 70).

2.3.5.2.6. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli

Dr. Thomas Gordon tarafından geliştirilen bir modeldir. Bu model, sınıftaki sorunların çözümü için öncelikle problemin kaynağının belirlenmesi gerektiğini belirtir. Sorunun özü araştırılır ve çözüme gidilmeye çalışılır. Bu bir süreçtir ve bu süreçte olumlu sonuç elde edilinceye kadar her iki taraf da (öğretmen-öğrenci) çeşitli etkileşimlere girer, kaybeden olmadan, her iki tarafın ihtiyaçlarına cevap verecek bir çözüm elde edilmelidir (Gordon, 1993).

Gordon'a göre, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, açık ve şeffaf, bireysel farklılıklara saygı gösteren, karşılıklı gereksinimlerin giderilmesine çalışılan ve özenli bir tutum içinde olmalıdır (Celep, 2009: 377).

2.4. Sınıf Yönetimi Becerileri

2.4.1. Beceri

Beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak, bir işi başarma ve amacına uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2009). Arzu edilen performans sonucunda eylemi de içine alan bilginin yeteneğe dönüştürülmesidir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008: 112).

2.4.2. Sınıf Yönetimi Becerisi

Sınıf yönetimi ve organizasyon becerilerinde; öğretmenin mesleki yeterliliği, kişisel özellikleri, sınıfın fiziksel özellikleri, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin özellikleri sınıf yönetimini etkileyen faktörler olarak yer alırlar. Öğretmenin bilgi beceri, tutum ve davranışları sınıf yönetme becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Küçükahmet, 2009: 65).

İyi bir eğitimci olmanın doğuştan kaynaklanan bir kısım yeteneklere sahip olmakla bir ilişkisi varsa da, mesleğinde başarılı öğretmenlerin çoğunun bu yöndeki meziyetlerini, kendilerini; eksik ve kusurlu yönlerini giderme ve kendi kişiliğini çözümleme konusunda sürekli eğiterek ve bunları tamamlayıcı bir çalışma disiplini göstererek kazandıkları görülmektedir (Özsoy, 2003: 61).

Etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip öğretmenlerin, aynı zamanda öğretim yöntemlerini ve eğitim materyalini de etkili olarak kullanabildikleri, öğretim programını, öğrenci davranışlarında olumlu değişiklik yapabilecek şekilde uygulayabildikleri görülmektedir (Okutan, 2008: 5).

2.5. Sınıf Yönetimi Becerilerini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimi becerilerini etkileyen faktörlerin başlıcaları şu başlıklar altında incelenebilir.

2.5.1. Okul

Okul organize bir kurum olarak kendine özgü bir kültüre sahiptir ve aile gibi toplumun yetişkin otoritesini temsil eder. Kendine özgü bir kültüre sahip olması da onu toplumsal bir sistem haline getirir (Tezcan, 1988: 301). Okulu diğer kurumlardan ayıran en temel özelliği, insan üzerinde çalışması ve farklılaştırma yeteneğinin olmasıdır (Ensari ve Gündüz, 2006: 27).

Okulun kendine özgü yapısından kaynaklanan şu özellikler sınıf yönetimi becerilerini de etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkar.

2.5.1.1. Okulun Yönetim Yapısı

Okulun yönetim yapısı, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada önemli bir role sahiptir. Örneğin okul yönetimi, kurallara uymayı ön plana çıkarıyorsa, asıl amaç olan öğretim etkinliği ikinci plana atılmış olabilir (Celep, 2009: 11).

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).

2.5.1.2. Okulun Fiziksel Özellikleri

Sınıfın en yakın dış çevresi, üst sistemi olan okulun her özelliği ve durumu sınıf içini etkiler. Sınıf yönetimi açısından okulun ve sınıfın sahip olduğu öğrenci sayısı yani büyüklüğü sınıf yönetimini etkileyen öncelikli etkenlerden biridir. Küçük okullarda kişilerarası ilişkilerin, öğrenci-öğretmen etkileşiminin, program ve öğretim uygulamalarının daha iyi yürütüldüğü, buna paralel olarak yükselen öğrenci

başarısıyla birlikte öğretmeninde moralinin yükseldiği ve fazla disiplin problemi yaşanmadığı görülmektedir. Grubun büyüklüğü arttıkça üyelerin etkinliği ve katılımı azdır. Küçük gruplarda üyeler yaptıkları işi daha anlamlı bulurlar, daha az devamsızlık yaparlar, daha üretkendirler ve benlik saygıları daha yüksek olur (Erdoğan, 2008: 29).

Okulun fiziksel yapısını oluşturan; görünüşü, temizliği, sağlık koşullarına uygunluğu, rengi, mimarisi, kullanışlı olması, iyi bir donanıma sahip oluşu, davranışı, morali ve yönetim becerilerini etkiler, okulun koşulları olumlu yönde geliştikçe öğretmenlerin kendini işe vermelerinde de olumlu bir değişiklik olduğu görülmektedir (Başar, 2003: 19).

Bu temel yapısal özelliklerin yanısıra, sınıfların güneş görmesi, sağlık koşullarına uygunluğu, okuldaki bireylerin rahatça hareket edebilecekleri bir bahçenin bulunması, spor ve sosyal faaliyetlerde bulunacak alanların olması, öğrencilerin okul ve derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek, öğrenme kolaylaşacak ve bu durum genel sınıf iklimine olumlu olarak yansıyacaktır (Fidan ve Erden, T.Y.: 84).

2.5.2. Öğretmen

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, sosyo-kültürel özellikleri, bedensel ve ruhsal sağlığı gibi faktörler, sınıf yönetimi üzerinde etkilidir. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri, öğrencileri algılayışı da önemlidir. Öğretmenin, öğrencileri değerli bir varlık olarak görmesi veya tam tersi ne yapılırsa yapılsın herhangi bir sonuca ulaşılamayacağını düşünmesi, farklı davranış şekillerini benimsemesine, dolayısıyla farklı sınıf yönetim modellerini uygulamasına yol açar (Erdoğan, 2008: 28).

Birçok araştırma öğretmenlerin önyargılarının karar verme süreçlerinde önemli rol oynadığını ortaya koymakta ve önyargıların sınıf durumuna ilişkin yorumları ile bütünleştirilerek sınıfta da uygulama yoluna gittikleri görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin ailelerinin kökenlerindeki disiplin yaşantılarının, değer yargılarının, öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken davranışlara ilişkin inançların da sınıf

yönetimi konusunda öğretmenin davranış ve kararlarını etkilediği ortaya çıkmaktadır (Celep, 2009: 11-12).

Sınıf yönetimi, dersin işlenişi ile de yakından ilişkilidir. Etkili ve doğru ders işleyiş yöntemlerinin kullanılması ile sınıf daha etkili bir şekilde yönetilebilir. İyi yönetilen derslerin de genellikle iyi sunulan dersler olduğu da bir gerçektir (Erdoğan, 2008: 27).

Bunlara ilaveten öğretmenlerin, eğitimleri esnasında sınıf yönetimi konusundaki yetiştirilmeleri de önem kazanmaktadır. Yapılan bir çok çalışmada (Reed, 1989; Rickman, Hollowell, 1981; Vocke, 1992) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi alanında çok zayıf yetiştirildikleri duygusunu taşıdıkları saptanmıştır (Celep, 2009: 13).

2.5.2.1. Sınıf Yöneticisi Olarak Öğretmen

Sınıf yönetimine fiziksel - geleneksel bakış, "öğretmen"e yeni bir isim vererek sınıf yöneticisi demiştir. Bu görüşe göre yapılan işin özünde aynı olmasına rağmen, artık öğretim etkinliğinin yönetsel bir içeriğe bürünmüş olmasıdır. Çünkü öğretmen, öğretimi yönetmektedir. Sınıf yöneticisi, sınıfın eğitim programında gösterilen etkinlikleri gerçekleştirirken performansı en üst düzeye çıkarabilmeli, bunun için okul içi ve dışı tüm kaynakları kullanabilmeli, sınıf içi yönetim kararlarını verme ve uygulama yetki ve sorumlulukları ve bunları gerçekleştirebilecek göreli bir özgürlüğü de olmalıdır (Toprakçı, 2008: 16).

Sınıf yöneticisi, belli bir amaç için biraraya gelen öğrencileri, belirlenen hedefe ulaştırmak için, uyumlu bir şekilde ve işbirliği içinde, kaynak ve zaman imkanlarını da gözeterek etkili ve verimli bir biçimde yöneten kişidir (Özsoy, 2003: 100).

Sınıf yönetimi konusunda istenen yeterliliğe sahip olmayan öğretmenlerin sınıflarındaki eğitim-öğretim kalitesinin iyi olmayacağı söylenebilir. Çünkü öğretmenin görevleri arasında önemli bir yeri yönetim tutmaktadır. Sınıf öğretmenin yönetim kalitesi kadar, iyi bir yerdir (Okutan, 2008: 3).

> "Bir yöntem olarak sınıf yönetiminin çeşitli dinamiklerin etkileştiği sınıf ortamında öğretmenlerin yönetim becerileri üzerine odaklaştığı

söylenebilir. Öğretmenin yönetim becerileri sınıf içi kadar; aile, okul çevresi, toplum ve okul kültürü gibi diğer sistem öğelerini kapsayan geniş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır." (Küçükahmet, 2009: 67)

Öğrencilerine, meslektaşlarına değer veren, okula ve görevine bağlı, öğrencileri için yüksek ve ulaşılabilir akademik hedefler belirleyen öğretmenler, aynı zamanda öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için uygun bir ortam hazırlamış olurlar (Özdemir, 2002).

2.5.2.2. Sınıfı Etkili Yöneten Öğretmenin Sahip Olması Gereken Beceriler

Öğretmenler, öğrenciyle yüz yüze gelme olanağına sahip olmaları nedeniyle, öğrencileri doğrudan etkileyen ve/veya etkilemesi beklenen, hatta değiştiren özellikleri nedeniyle eğitim denen sosyal sistemin en stratejik öğelerinden biridirler (Toprakçı, 2008: 68).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin sahip olması gereken temel özelliklerin ve becerilerin ne olması gerektiğini, herhangi bir yerde yöneticilik yapan bir kişinin de sahip olması gereken nitelikleri de dikkate alarak sıraladığımızda, benzer özellikler gerektiğini görmüş oluruz (Erdoğan, 2008: 18).

Sınıfı etkili bir şekilde yöneten öğretmenin özelliklerini ve sahip olması gereken becerilerini genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz:

- Sınıfın fiziksel ortamını; öğrencilerini doğru yönlendirecek, öğrenme kalitesini artıracak, hareket özgürlüğü tanıyacak ve ergonomik bir şekilde düzenler (Özyürek, 2005: 19).
- Öğretmenlik yaptığı alanın özellikleri ve özel olarak öğrettiği konu hakkında bilgilidir (Erdoğan, 2008: 19).
- Öğretmenlik formasyonuna sahiptir (Toprakçı, 2008, 111).
- Alanında yapılan çalışmaları takip eder ve kalite geliştirmede en çok uygulanan temel yöntemleri kullanmayı ve yorumlamayı bilir ve bunları sınıf yönetiminde kullanır (Ensari ve Gündüz, 2006: 39).

- Derse her zaman istekli girer, kendinden emin ve cana yakındır. Öğrencilerini sever ve iyi bir iletişim oluşturur (Çağlayan, 2003: 66).
- İletişim süreçlerini ve yöntemleri iyi bilir ve bunları sınıf ortamında kullanır (Ünal ve Ada, 2000: 130).
- Öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmaları ve birbirlerini dinlemeleri için fırsat yaratır (Underwood, 1987: 35).
- Sınıfta neler olup bittiğinin ve hangi etkinliklerin olduğunun farkındadır (Özyürek, 2005: 19).
- Dersi ilginç hale getirmek için çeşitli stratejiler kullanır (Okutan, 2008: 14).
- Birden fazla işi aynı anda yapabilir, bu özelliğiyle tüm sınıfı denetleyebilir (Özyürek, 2005: 19).
- Disiplin süreçlerinde ve değerlendirmelere dürüst ve adildir (Celep, 2009: 77).
- Öğrencilere söylediği, vaad ettiği şeyleri yapar (Underwood, 1987: 35).
- Sağlıklı bir beden yapısı ve görünüme sahiptir, yeteneklerini enerjik bir şekilde kullanır (Ünal ve Ada, 200: 130).
- Düzenli ve dakiktir (Alıcıgüzel, 1998: 149).
- Öğrencileri, öğrenme ve olumlu davranışlar gösterme konusunda güdüler, teşvik eder, ödül kullanır (Ünal ve Ada, 2000: 131).
- Gerektiğinde öğrencileriyle okul dışındaki tecrübelerini paylaşabilir sıcak bir ortam yaratmak için dengeli kişisel ilişkiler kurar ve geliştirir (Küçükahmet, 2009; 409).
- Sınıfta lider konumundadır, bireysel ve grup etkinliklerini yönetmede başarılıdır (Ünal ve Ada, 2000: 131).
- Anadilini, jest ve mimiklerini iyi kullanır (Küçükahmet, 2009: 42).
- Öğrencilerin ilgisini ders boyunca anlatılan konu üzerinde tutmayı başarır (Alıcıgüzel, 1998: 149).
- Benzer olaylar karşısında aynı davranışı gösteren tutarlı bir tavra sahiptir (Ünal ve Ada, 2000: 139).
- Her ders için ne yapacağına dair önceden hazırlanmış bir planı vardır (Underwood, 1987: 35).

- Ders işleyişi esnasında, araştırmayı ve düşünmeyi sağlayan sorular sorar (Alıcıgüzel, 1998: 149)
- Öğretimsel akışı sürdürmek için düşük profil sınır kontrolü denilen; derste gülme, konuşma, sıraya vurma, hayal kurma vb. gibi yüzeysel davranışlarla başetmede kullanılan, istenmeyen davranışları durdururken, dersin akışını da bozmayacak stratejiler kullanır (Selçuk, 2000: 59).

Bu konuda yapılan bir araştırmada; 15 öğretmen, zeka, bilgi ve kültür düzeyi gibi özellikleri bakımından birbirine eşit hale getirilmiş çocuklardan oluşan 15 ayrı sınıfta görevlendiriliyorlar. Bu öğretmenlerce bu sınıflarda bir dönem Sosyal Bilgiler dersi işleniyor ve dönem sonunda çocuklara, verilen konularla ilgili bir başarı testi uygulanıyor. Test sonuçları değerlendirildiğinde; 3 sınıfın üstün, 8 sınıfın normal, 4 sınıfında umulandan az başarı gösterdiği görülüyor. Deney süresince de öğretmenlerin ders işleyiş yöntemleri dikkatle izleniyor ve öğretmenlerin öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarında etkili olan davranışlarının saptamasında; üstün başarı gösteren sınıfların öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşımının olumlu ve teşvik edici olduğu, öğrencileri orta düzeyde başarı gösteren öğretmenlerin öğrencilerle etkileşiminin kitaba bağlı ders anlatmaya önem verdikleri için en az düzeyde olduğu, umulandan az başarı gösteren öğretmenlerin öğrencilerine yaklaşımlarının ise iletişim anlamında çok olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin yanıtlarına karşı takındıkları tavır bakımından da farklılıklar olduğu görülmüştür. Başarılı sınıfların öğretmenleri, övme, takdir etme tekniklerini çok iyi ve etkili bir biçimde kullanıp, çocuklara düşündürücü sorular sorarak öğrenilenleri pekiştirirlerken, başarısız sınıfların öğretmenleri, öğrencilerin yanıtlarına karşı, çocuğa adeta başarısız olduğu düşüncesini kabul ettirmeye çalışan olumsuz sıfat ve tanımlamaları kullanmışlardır (Alıcıgüzel, 1998: 136-137).

Meslekte deneyimli öğretmenler, son yıllara kadar, öğrencilere kendileri ders anlatarak otoritelerini kullanarak sınıfı yönetmişlerdir. Ancak bugünün şartlarında sadece tecrübenin ve tek taraflı ders anlatmanın sınıfı yönetmede yeterli olmadığı bilinmektedir. Artık "ders anlatmak" değil, "öğrencilerle ders anlatmak" etkili bir yöntemdir (Okutan, 2008: 2).

Günümüzde etkin eğitimin temel unsurunun interaktif sınıf yapısı olduğu anlaşılmış ve öğretmenin sadece bilgi veren, öğrencinin de alan pozisyonunda olmadığı, ders süresince, öğretmen-öğrenci ilişkisinin canlı bir şekilde sürdüğü yapının, etkin eğitime örnek olduğu kabul edilmiştir (Özsoy, 2003: 99).

2.5.3. Öğrenci

Öğrenci, eğitim süreci içinde, eğitim ve öğretim süreçlerini bir bütün olarak yaşayan ve bu yaşantı sonucunda bilişsel, duygusal, fiziksel davranışlar yanında, sosyal davranışlarının da amaçlı ve olumlu yönde değiştirilmesi hedeflenen kişidir (Küçükahmet, 2009: 161).

Sınıf yönetiminde en önemli faktörlerden biri de öğrencilerin özellikleridir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri, yaşları, başarı durumları, sağlıkları, sosyo-kültürel özellikleri, psikolojik yapıları ve kişilik özellikleri sergiledikleri sınıf içi davranışlarda önemli farklılıklara neden olur ve bu farklılıklar sınıf yönetimini etkiler (Erdoğan, 2008: 27). Hatta bazı araştırmalarda (Türnüklü, 2000) öğrencilerin sınıfta oturdukları yerin bile davranışlarında etken olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıfın ön taraflarında oturan öğrencilerin öğrenme etkinliklerine daha olumlu bir tutumla yaklaştıkları görülürken, sınıfın arka taraflarında ve pencere kenarlarında oturanların ise başarıya ilişkin kendi kapasitelerine karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri saptanmıştır (Erdoğan, 2008: 30).

Öğrenciler, eğitim ve öğretim süreçleri içinde bir çok sorun yaşarlar. Kendi gelişimlerinden, yaşadıkları aile ve çevre ortamından, eğitim sisteminden, kişilik özelliklerinden kaynaklanan bu sorunlar sınıf ortamında da yansımalarını gösterebilir. Her öğrencinin kendi bireysel durumundan kaynaklanabilecek sorunların çeşitliliği ve fazlalığı da sınıf yönetiminde öğretmenin sıkıntılar yaşamasına neden olabilir (Küçükahmet, 2009: 162-171).

2.5.4. Aile

Aile çevresi, hem öğrencinin okulda öğrenmesinde, hem de öğrendiklerinin pekişmesinde önemli bir etkendir. Ailenin gelir durumu, eğitim durumu, birey sayısı, aile bireylerinin yaşları, sosyo-kültürel yapısı, çocuğu olumlu veya olumsuz yönlerden etkilemektedir. Bu durumlar öğrencinin başarısında, sınıf içi ve dışı

davranışlarında, diğer öğrencilerle ve öğretmeniyle ilişkisinde de önemli rol oynamaktadır (Küçükahmet, 2009: 9). Örneğin; ailesi güç şartlarda yaşayan, anne baba arasında geçimsizlik problemi olan, suçlu bireylerin bulunduğu ailelerden gelen çocukların çok olduğu bir sınıfta, öğretmen sınıfın düzenini sağlamakta zorlanabilir (Celep, 2009: 11).

Bunun yanısıra ailenin okula katılımı öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu etkilemekte, çocukların başarıya olan inançlarını da pekiştirmiştir olmaktadır. Okul-aile işbirliği sayesinde ailenin okula yönelik ilgisi sayesinde, hem öğrenci, hem de öğretmen daha çok motive olmakta, aileler de okulu bu sayede tanıdıkları için çocuklarını daha iyi yönlendirebilmektedir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008: 341).

2.5.5. Çevre

Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi, davranışın engelleyicisi de olabilir. Bu iki türlü etki, hem yakın, hem de uzak çevreden gelir.

Yakın çevre, öğrencinin hergün 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. Okul ve öğretmenden beklenen, uzak çevreye ilişkin öğelerin olumlularından yararlanıp, olumsuzlarını önleyebilmektir. Öğrenci ve okul çevresinin, sosyo-kültürel yapısı sınıfın iklimini etkiler. Dışarıdan gelen etkiler, öğrencilerin taşımasıyla sınıf içine yansır. Bu sebeple öğretmenin çevreyi; kültürel özellikleri, kaynakları ve diğer yapılarıyla iyi tanıması ve bunları sınıf yönetiminde kaynak olarak kullanması gerekir. Çevrede yaşanan olumsuz davranışların değiştirilmesi, sınıf etkinliklerinin okul dışında da değişik yollarla gerçekleştirilmesiyle mümkün olabileceği gibi, dış çevrenin zaman zaman okula dahil edilmesiyle de olabilir. En önemli görevi öğrencileri eğitmek olan okul ve öğretmen, çevreyi de eğitme işinin önemini göz ardı etmezse, çevredeki istenmeyen davranışlara ilişkin durumlar sınıfa kadar girer, sınıf ortamını bozarak, eğitsel amaçların ve sınıf yönetiminin engellerini oluşturur (Başar, 2003: 14-16).

III. BÖLÜM

DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİSİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde duygusal zekanın, sınıf yönetimi becerilere etkisi önce irdelenmeye çalışılacak, bu konu çerçevesinde yapılmış olan bazı çalışmalara yer verilecek ve daha sonra ise gerçekleştirilen araştırma çalışmasına geçilecektir. Yapılan araştırma verilerinin analizinden sonra ise, araştırma sonuçları değerlendirilecektir.

3.1. Duygusal Zekanın Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Günümüzde okullar, öğrencilere toplumsal davranışları öğretmekten çok uzaklaşmış; başkalarının duygu, düşünce ve haklarına yeterince saygı duymayan, içine kapanıklık veya saldırganlık gibi uçlarda davranışlar gösteren öğrencilerle ve bu durum karşısında ne yapacağını tam olarak bilemeyen öğretmenlerle dolmuştur. Eğitim sisteminin en önemli eksikliklerinden biri çocuklara bu davranışları öğretememektir. Bu sebeple çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde,uygun yöntemlerle, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması önemlidir (Kocayörük, 2004: 4-5).

Bu yeniden yapılandırmada duyguların geliştirilmesinin ve ifadesinin önemi büyüktür. Çünkü duyuşsal özelliklerin etkin ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde de ciddi bir payı vardır (Başar, 2008: 2).

Son yıllarda gündemden düşmeyen duygusal zeka kavramı ve duygusal zekanın nasıl geliştirilebileceği konusunda yapılan çalışmalar da özellikle eğitim ve yönetim alanlarında yoğunlaşmaktadır (Korkmaz, 2008).

Eğitim sistemimizin öncelikle bilgi öğretmeye ve ezberletmeye dayalı olması, duyuşsal özellikleri arka plana iterek, çocuğun geliştirdiği olumlu davranışlardan ziyade, akademik çalışması ve başarılarını en ön plana almıştır (Başar, 2008: 2).

Duygusal zeka, eğitim ile geliştirilebildiğine ve her eğitim kademesinde gelişimi önemli ve mümkün olduğuna göre, bunun gerçekleştirileceği en uygun yerler okullar ve sınıflardır (Titrek, 2007: 115). Duyuşsal özelliklerin temelinde, çocukken evde ve okulda öğrenilen duygusal yaşantıların, duygusal alışkanlıkları şekillendirerek kişiyi daha değerli veya yetersiz kılması yatar. Çocukluk ve ergenlik, yaşam boyu varlığı hissedilecek temel duygusal alışkanlıkların oluşmasında kritik dönemlerdir ve eğitimin kişiyi iyi veya olumsuz yönlendirmesi, bireyin kişilik özelliklerinin oluşmasında da temel teşkil eder (Başar, 2008: 2).

Eğitimde aileden sonra gelinen basamak okuldur (Korkmaz, 2008). Okulları ve en önemlisi de sınıfları, duygusal zeka düzeyi açısından yüksek ortamlar haline getirme rolü de sınıfın yöneticisi durumundaki öğretmene düşmektedir. Duygusal zekası yüksek sınıf ortamları, öğrenme-öğretme sürecini ve okul iklimini de olumlu yönde etkileyecektir (Titrek, 2007: 115). Duygusal zeka, kötü davranışı engelleyen bir ölçüttür ve çocuklarda gelişmiş bir duygusal zeka, şiddete neden olan etkenleri ortadan kaldırabilir (Stein ve Book; 2003: 17).

İlköğretimin ilk yılından, hatta okul öncesi eğitimden itibaren, çocuklar öğretmenlerinin hemen her türlü davranışını örnek alma eğilimindedirler. Bu durum öğretmen için öğrenci davranışını değiştirmenin bir yolu olarak düşünüldüğünde, öğretmen olumlu davranışları ne kadar fazla gösterirse, çocuklarında bunları örnek alma olasılıklarının artacağı söylenebilir (Başar, 2008: 26). Bunun için en çok önemsenmesi gereken öğretmen tutumları; ödüllendirme, kendisi olma, inanma ve duygulara katılarak anlamadır. Bu boyutların tümü duygusal zeka ile ilişkilendirilebilir (Kaya, 1998: 121). Bu özelliklere sahip olan öğretmenlerin; öğrencilerin olumlu-olumsuz her türlü duygusunu anlamaya çalışan, böylelikle öğrenciyi her koşulda kabul eden, kendisi de doğal tutumlar içinde iletişim kuran, duygularını ve tepkilerini doğru zamanda yansıtan, öğrencilerin duygularına da katılarak onları anladığı mesajını veren tutum ve davranışlara sahip olduğu görülür (Kaya, 1998: 122). Duyguların gelişigüzel ortaya dökülmesi, yanlış veya işe

yaramayan bir şekilde ifade bulması, ifade edilemeyişi, bastırılması veya kabul edilmemesi sonucunda, kişilerin olumsuz davranışlar göstermeleri, duygusal ve sosyal yaşantılarının sekteye uğraması çok olası bir sonuçtur (Kocayörük, 2004: 16).

Öğretmenler; öğretim yöntemleri, sınıfın yönetilmesi, öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi eğitim ve öğretimin temel özellikleri alanında bazı görüş ve inançlara bağlıdırlar ve bu görüş ve inançlar onların eğitim felsefesini oluşturur. Her öğretmen sınıfını, kendi eğitim felsefesine göre yönetmektedir. Öğretmenlerin davranışlarında ve sınıflarını yönetimlerinde etkin olan temel iki yöntem vardır. Bunlar otokratik ve demokratik yöntemdir (Alıcıgüzel, 2003: 171).

Otokratik yöntemle yönetilen sınıflarda, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları geri plana atılıp, öğretim sürecine ilişkin bütün kararlar öğretmen tarafından alınır. Disiplin sağlamak için, öğrencileri korkutma, cezalandırma, ödüllendirmeme, başkalarıyla kıyaslama gibi yollara başvurulur (Ünal ve Ada, 2000: 33).

Demokratik yöntemle yönetilen sınıflarda ise, öğrencilerin; alınacak kararlara katılımı, çoğunluğun aldığı kararlara saygı, kendi davranışlarının farkında olma ve davranışları kontrol, öğrenci ve öğretmen arasında saygı ve paylaşma gibi öğeler ön plandadır (Şişman ve Turan, 2008: 22).

Demokratik sınıf yönetimini benimsemiş öğretmen, eğitim ve öğretimde bazı noktaları önemle dikkate alır ve bilir ki, olumlu yada olumsuz bütün davranışlar öğrenilmelidir (Alıcıgüzel, 2003: 172). Demokratik sınıf yönetimini benimsemiş öğretmen; sınıfın yönetiminde, öğretim tekniklerinin seçiminde, hazırlanmasında ve uygulanmasında, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını kullanır. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında; yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorumluluk, özgüven, bağlılık özelliklerini öğrencilere kazandırmak ve bireyin çok yönlü gelişimi esastır (Şişman ve Turan, 2008: 22-25). Bunların yanısıra öğrenciler, davranışları iyi ve örnek olan bir grup (öğretmen ve diğer öğrenciler) içinde yer alırlar ve bu duyguları yaşama olanağı bulurlarsa, yeteneklerini okuldaki başarıları içinde daha fazla kullanmaya çalışırlar. Yani duygusal zeka yeterliklerini geliştirme ve kullanma becerisini de kazanmış olurlar

(Titrek, 2007: 118). Duygusal zekanın gelişiminde eğitim süreci en önemli rolü oynar. Çünkü duygusal zeka, gelişebilir bir yeterlikler bütünüdür (Titrek, 2007: 127).

Şu anda dünyada duygusal zeka eğitimi adı altında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunların en köklü ve bu işi ciddiye alan kurumların başında öğrenimin liseye kadar olan sekiz yıllık dönemini kapsayan, San Francisco Eyaleti'ndeki Nueva Öğrenme Merkezi'nin öz bilim sınıfı duygusal zeka eğitimi vermektedir. Öğretmenler bu program kapsamında, bir çocuğun gelişiminin duygusal dokusu üzerinde odaklanarak, sosyal gelişimden, hayat becerilerine kadar sosyal ve duygusal öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Ele alınan konular; özbilinç oluşturma, kişisel karar verme, duyguları idare edebilme, stresle baş edebilme, empati kurabilme, iletişim becerilerini geliştirme, içgörü kazanma, kişisel ve toplumsal sorumluluk alma, işbirliğine açık olma, anlaşmazlık çözümleme gibi yeterliklerin kazandırılmasını amaçlamaktadır (Goleman, 1998: 375; Kocayörük, 2004: 21).

Bu eğitimin verildiği okullardan birinde (Erich Schaps, Gelişim Araştırmaları Merkezi, Oakland, California) bağımsız gözlemciler tarafından, kontrol okullarıyla kıyaslama amacıyla yapılan çalışmada; burada eğitim gören çocukların, daha sorumlu, kendini daha iyi öne sürebilen, daha popüler ve dışa dönük, sosyalleşmeye daha yönelik, iyiliksever, özverili, başkalarını daha iyi anlayan, daha düşünceli, ilgili, daha uyumlu, demokratik, anlaşmazlık çözme becerileri daha gelişmiş olduğu sonuçlarına varılmıştır (Goleman, 1998: 377). Bu yaklaşım, duygusal zekayı oldukça kapsayan bir müfredatı geliştirmiş gibi görünmektedir (Kocayörük, 2004: 21). Öğretmen öğretici olmaktan ziyade, eğitimci olmak durumundadır. İyi bir eğitimci olan öğretmen, öğrencilerin duygusal,sosyal ve davranışsal gelişimini, bilişsel gelişiminden daha önemsiz görmez ve sınıf yönetiminde, bu alanlarla ilgili becerilerinin yeterliliğinin, öğrencilerin gelişimlerinin her alanına olumlu katkıları olacağını da bilir (Titrek, 2007: 119).

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle, öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin duygusal zeka seviyesinin, öğrencilerin duygusal zeka seviyelerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amaçlı yapılan bir çalışmanın (Polat ve Özten, 2009) sonuçları, öğretmenlerin duygusal zeka

düzeylerinin, öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini etkilediği, ayrıca bu durumun öğrencilerin öğrenmesinde de pozitif bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu durumda öğretmenlere bu yönde hem teorik, hem de pratik olarak eğitim verilmesi, duygusal zekalarını azami seviyede kullanabilmeleri ve dolayısıyla öğrencilerinin gelişimine katkıda bulunmaları açısından önemlidir.

Öğretmenler öğrencilerin duygularını önemsemeli, onlara kendilerini ifade edip, geliştirebilecekleri ortamlar hazırlamalıdır. Bunun için de öncelikle duygusal zekanın gerektirdiği yeterliklere sahip olmak için kendilerini yetiştirmeleri, yeteneklerini ve eğitimlerini sınıf ortamında öğrencilere de yansıtıp, onların da duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaları gerekmektedir.

Literatür araştırması yapıldığında, duygusal zekanın ve duygusal zekanın boyutlarının çeşitli konularda ve farklı değişkenler açısından incelendiğini ve bu araştırmaların çoğunlukla iş ve eğitim genel alanlarında yapıldığını görüyoruz. Aynı şekilde sınıf yönetimi becerileri ile ilgili araştırmalarda da; öncelikle genel olarak "sınıf yönetimi" alanında çok çeşitli çalışmalar olduğunu, bu çalışmaların eğitimin; ilköğretim kademesinde yoğunlaştığını, konuyu "sınıf yönetim becerileri" başlığına indirgediğimizde bu alanda yapılan çalışmaların hemen tümünün, "sınıf yönetimi" genel çerçevesi içinde ele alındığıyla karşı karşıya kalıyoruz. Aşağıda bu konularla ilgili yapılmış bazı önemli çalışmaları şöyle sıralayabiliriz:

Karslı ve diğerleri (2000) tarafından yapılan, "Eğitim Yönetiminde Duygusal Zekanın Önemi ve Duygusal Zeka Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi" konulu araştırmada okul müdürü adaylarının görüşlerini ortaya koymak ve duygusal zeka açısından eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları; duygusal zekanın eğitim yönetimi açısından önemli olduğunu, ancak Türkiye'nin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanların yönetiminde olduğu gibi eğitim yönetiminde de duygusal zekayı oluşturan faktörlere ve bunların içerdiği düşünce ve değerlere giderek yabancılaşıldığını ortaya koymuştur.

İşmen (2001) tarafından, "Duygusal Zeka ve Problem Çöme" konulu çalışmada, duygusal zeka ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi

incelemek ve duygusal zekayı açıklamada bilgi işlem yaklaşımını kullanan teorilere veri sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 19 yaş ve altı - 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zeka ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaştığı, kızların 3 boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiş, duygusal zeka seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğu görülmüştür.

Titrek (2003), "Okul Öncesi Öğretmenleri ve Üniversitedeki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki Öğrencilerin Duygusal Zeka (EQ) Yeterliklerini Kullanabîlme Düzeyi" konulu araştırmasını, okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören son sınıf öğrencileri ve okul öncesi öğretmenleri ile üzerinde yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe ve çocukluğunu anne babasıyla düzenli ve sağlıklı bir aile ortamında geçinen öğretmen adayı öğrenci ve öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çakar ve Arbak (2003)'ın, "Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir mi" konulu yöneticiler üzerine yaptıkları çalışmada, duygusal zeka ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Yöneticiler üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, duygusal zekası yüksek kişilerin dönüşümcü liderlik davranışı göstermeye daha yatkın olduklarını ortaya koymaktadır.

Titrek (2004)'in, "Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırma" konulu araştırmasında; Türkiye'de üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin, duygusal zeka ile akademik başarı düzeylerinin belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve duygusal zeka ile akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler sonucunda; öğretim üyelerinin duygusal zeka boyutlarında kendilerini yeterli olarak algılamalarına karşın, özellikle duyguları anlama, kontrol etme ve yönetmeye ilişkin yeterlikler ile takım çalışması ve liderlik becerilerine ilişkin yeterliklerde eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca fen bilimleri alanında çalışan öğretim üyelerinin, sosyal bilimler alanında çalışan öğretim üyelerine göre,

duygusal zeka yeterliklerini fakülte içi ilişkilerde kullanma düzeylerinin daha az olduğu görülmüştür.

Gürşimşek ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen, "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki" konulu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği eğitimi programlarına devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Aslan (2008) tarafından yapılan, "Duygusal Zeka, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir" konulu çalışmanın sonucunda, duygusal zekanın, kendi duygularının farkında olma ve duyguların olumlu kullanımı boyutları, çatışmayı çözümlemenin bütünleştirme ve uzlaşma boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu da bireylerin kendi duygularından haberdar oldukları ölçüde, çatışmalarını düzenlerken, bütünleştirme yöntemine başvuracakları yani her iki tarafı da tatmin eden sonuca ulaşmaya çalışacakları anlamına gelmektedir.

Özellikle 1980 sonrası yapılan araştırmalarda duygusal zekanın örgüt yaşamında iş-grup bağlılığı, performans, örgütsel bağlılık, duygusal uyum, çatışmaları azaltma ve örgüt düzeyinde güveni tesis etmede olumlu yönde önemli rol oynadığı saptanmıştır. Duygusal zeka örgüt içindeki bireylerin birbirleriyle olan anlaşmazlıkları, çatışmaları çözmede, verilen görevleri başarıyla tamamlamada ve benzeri bir çok durumda başarıyı getirir. Eğer bireyler, duygusal zekalarını, diğerleri ile ilişkilerinde kullanırlarsa duygusal zekası yükseltilmiş bir iklim yaratılabilir. Bu durum bir örgüt yapılanması olarak kabul edilebilecek okul ve onun en temel birimi olan sınıflar içinde geçerlidir (Weisenger, 1998: 13-14'den aktaran Titrek, 2007).

Aksu (1997), "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği" konulu çalışmasında; genel liselerdeki öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiklerini algılama biçimlerini incelemiştir. Araştırmada sınıf yönetiminin boyutları açısından etkililiği, genel liselere devam eden öğrencilerin algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan bazı önemli sonuçlar şöyledir: Lise

öğrencilerinin algılarına göre sınıf yönetiminin "fiziksel çevre" açısından "orta" derecede etkili; "iletişim", "plan-program", "davranış" ve "zaman yönetimi" boyutlarında ise okulların "çok" etkili olduğu belirlenmiştir.

Karakoç (1998), "Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri" konulu çalışmasında; ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki sorunlarının açığa çıkarılmasını ve çözüm önerileri geliştirmesini amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen önemli bazı sonuçlar özet olarak şöyledir: Öğretmenlerin sınıfta öğrencilere davranış kazandırma yanında, davranışlarını anlama ve öğrencilerin sınıf yönetiminde öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik davranışları gösterme, hem öğretmen ve hem de yöneticiler tarafından "oldukça" düzeyinde gözlenmiştir. Öğrencilerin okul dışında kazanılan olumsuz davranışların öğrenciler aracılığı ile sınıfa yansımasını önleme derecesinin öğretmenler tarafından "çok", yöneticiler tarafından ise "oldukça" düzeyinde olduğu saptanmıştır. "Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta ve okulda kurallara uygun davranmaları için gerekli önlemleri almaya ve onlara rehberlik yapmaya önem verme" davranışını hem yöneticiler hem de öğretmenler "oldukça" düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı bu sonuçları sınıf yönetimi açısından olumlu olarak değerlendirmektedir.

Arslantaş (1998) yaptığı araştırmada, "Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri"ni belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrenci ve öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Veri toplama ölçeğinde; empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlik boyutları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin empati, eşitlik ve etkililik boyutundaki sınıf yönetimi davranışlarını, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin aynı düzeyde yeterli bulduğu görülmüştür. Ancak saydamlık ve yeterlik konusundaki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Öğretmenler kendilerinin daha yüksek düzeyde saydam olduklarını ifade ederken; öğrenciler, öğretmenlerin daha az saydam olduklarını düşünmektedirler. Yeterlik konusunda ise öğrenciler öğretmenlerini daha yüksek düzeyde yeterli bulurken; öğretmenler kendilerini daha az yeterli görmektedirler.

Oral ve Şentürk (1998), farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin algılarını çeşitli boyutlarda incelemişlerdir. Bu boyutlardan biri de sınıf yönetimidir. Araştırmacıların bu boyutla ilgili ulaştıkları bazı önemli sonuçlar şöyledir: Zamanı verimli kullanabilme, sınıfta güvene dayanan bir ortam hazırlayabilme, sınıfta otoriteyi sağlayabilme, ders akışını engelleyen durumlar karşısında uygun önlemler alabilme, sınıfta tartışma ortamı oluşturabilme vb. davranışları alan dışından atanan öğretmenler "çok" düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtirken, müfettişler bu davranışları "az" düzeyinde gözlediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlerin bu konularda kendilerini daha yeterli görmelerinin nedenini yeterlik konusunda müfettişlerle öğretmenlerin farklı algılara sahip olmalarından kaynaklanabileceğini ileri sürmektedirler.

Ök, Göde ve Alkan (2000) yaptıkları araştırmada, ilköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin % 96.5'inin sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini bildiklerini, derse katılımı sağlamak için uygun yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Dilin etkili kullanımı konusunda bayan öğretmenlerin %58.6'sı olumlu yanıt verirken erkek öğretmenlerin %54.8'inin bu konuda kararsız kaldıkları saptanmıştır. Yine aynı araştırmada öğretmenlerin %76'sı sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte kararlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Kuralları uygularken öğretmenlerin %46.6'sı zorluklarla karşılaştıklarını, %26'sı ise zorluklarla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Türnüklü (2000), "Türk Ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması," konulu araştırmasında şu sonuçlara varmıştır: Türk ve İngiliz öğretmenler arzu edilmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma teknikleri konusunda yüksek derecede benzerlikler göstermektedir. İngiltere'de hemen hemen tüm okulların bir davranış yönetme politikası olduğu için ve öğrenciler beş yaşında kaydoldukları okul öncesi eğitimle birlikte bu politikaya uygun eğitilmeleri nedeniyle, öğretmenlerin sınıf yönetme yeterlikleri oldukça gelişmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin ise sınıf yönetimi için gerekli olan yeterlikleri sınama-yanılma yoluyla kazandıkları saptanmıştır. Bundan

dolayı, iki öğretmen grubu arasında istenmeyen davranışları önleme konusunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir diğer bulgu ise, İngiltere'de her okulun zorunlu bir davranış politikasının bulunması ve her öğretmenin de buna uymak zorunda olması nedeniyle okullarda paylaşılmış bir kültür oluşturulmaktadır. Bu duruma, Türkiye'deki araştırma kapsamına alınan okullarda rastlanmamıştır. İngiltere'de tüm öğretmenler dönem başında sınıf kural ve prosedürüne yönelik öğrencilerle görüşmeler yapmakta, ayrıca, her hafta yapılan tüm okul toplantılarında okul müdürü de okulda uyulması gereken kurallar üzerinde özenle durmaktadır. Türkiye'deki okullarda bu tür bir uygulamaya rastlanmamıştır.

Doğan, Aydın ve Çalış (2000) "Öğretmen - Öğrenci İlişkilerinde Gözlenen Model Davranışlar" başlıklı çalışmalarında; sınıf öğretmenleri ile öğrencileri arasındaki pozitif, negatif, nötr, formal ve informal ilişkilerde gözlenen model öğretmen davranışlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma için gerekli olan veriler gözlem tekniği ile toplanmıştır. Gözlemler, öğretmenlik uygulaması çalışmalarına katılan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri tarafından yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı önemli sonuçlar şöyle özetlenebilir: Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen ve öğrenciler arasında gözlenen pozitif model davranış sayısı 25 olarak saptanmıştır. En fazla gösterilen pozitif model davranışlar "sevgiyle yaklaşma" "içten davranma" "ilgi gösterme", "iletişime açık olma" "öğrencilerine anne ve baba gibi davranma" davranışlarıdır. Araştırmada negatif ilişkilerde gözlenen davranış sayısı ise 63 olarak saptanmıştır. En fazla görülen negatif davranışlar "dayak atma" "şiddet uygulama" "vurdum duymaz tavır takınma", "korkutma ve bağırıp çağırma" "azarlama" "hakaret etme" "kötü söz söyleme" ve "sert davranma" davranışlarıdır. "Tatlı-sert tavır takınma" "ölçülü hareket etme" "öğrencilere karşı ciddi tavır takınma" "sınıf ve okul kurallarını hatırlatma" davranışları ise, araştırmada "nötr ilişkiler" olarak değerlendirilmiştir.

Oral (2000), "Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları" başlıklı çalışması ile öğretmenlerin öğretim davranışlarını belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin "ara sıra" düzeyinde gösterdikleri davranışlardan bazıları "öğrencilere derste kazanacakları hedef davranışları söyleme, sınıftaki bütün öğrencilerle iletişim kurma,

görsel-işitsel araçları etkili kullanma, öğrencilerin derse ilgisini canlı tutma" davranışlarıdır. "Sık sık" düzeyinde gösterilen davranışlardan bazıları ise "öğrencilerin dikkatini o gün işlenecek konuya çekme, dersi işlerken öğrencilerin düzeyini dikkate alma, zamanı etkili kullanma, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama, öğrencilerle göz iletişimi kurarak sınıfı denetim altında tutma, dersi sözel olmayan davranışlarla destekleme, ders bitmeden önce konunun önemini tekrar açıklama" davranışlarıdır. "Her zaman" düzeyinde gözlenen tek davranış ise "İçeriği açık ve anlaşılır bir şekilde sunma" davranışıdır.

Türnüklü ve Yıldız (2002) "Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri" konulu çalışmalarında; ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada, hangi davranış yönetimi stratejilerini kullandıklarını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı cezalandırmayı içeren davranış yönetimi stratejilerini genellikle kullanmadıkları, en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı; "göz kontağı kurma, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma, sınıfın kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, öğrenciyi derse teşvik etmeye çalışma" gibi stratejilerle başa çıkmaya çalıştıkları saptanmıştır.

Güven ve Akdağ (2002) "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları" başlığını taşıyan araştırmalarında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinliklerini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin %61.1'i öğretmenlerinin ders yılı başında kendi derslerine ilişkin uyulması gereken kuralları genellikle açıkladıkları ve %10.5'inin ise öğretmenlerinin bu konuda bir açıklama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %52.2'sinin öğretmenleri ile yeterli iletişim kurabildikleri, %27'sinin öğretmenlerinin kızacağı korkusu ile iletişim kuramadıklarını ve %20.8'i ise öğretmenlerinin iletişim için uygun ortam hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %35.5'i öğretmenlerinin sınıf düzenini bozan öğrencileri okul yönetimine verdiklerini, %33.4'ü de sınıf yönetimini bozan öğrenciye çok sert davrandıklarını ve %21.8'i ise

hoşgörülü davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %33.1'i, öğretmenlerinin bir başkasının işlediği suçtan dolayı tüm sınıfı cezalandırdıkları, %40.3'ü de bazen cezalandırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %51.5'i öğretmenlerinin öğrencilerin derse ilgilerini çekme konusunda cesaretlendirici sözler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %45.1'i öğretmenlerinin kuralları uygulamada tutarlı davrandıklarını, %34.1'i kısmen tutarlı davrandıklarını ve %20.8'i ise, öğretmenlerin kuralları uygulama konusunda hiç tutarlı davranmadıklarını belirtmişlerdir.

Atıcı (2002) "Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması" konulu bir araştırma yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre, "övgü" "teşvik etme" ve "öğrenciyle konuşma" Türk ve İngiliz öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemlerdir. Teşvik ve övgünün her iki grupta da çoğunlukla akademik çaba ve performansa yönelik olarak kullanıldığı gözlenmiştir. Her iki grup tarafından en az başvurulan yöntem ise "öğrenciye bağırma" yöntemidir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu da İngiliz öğretmenlerin "ceza"ya Türk öğretmenlerden daha fazla başvurmuş olmalarıdır. "Öğrencinin yerini değiştirme" "yönerge verme" ve "öğrenciye ne yapacağını söyleme" yöntemlerinin İngiliz, "övgü" "teşvik etme" ve "öğrenciyle konuşma" yöntemlerinin ise Türk öğretmenler tarafından daha yüksek düzeylerde kullanıldığı saptanmıştır.

Ataman'ın (2003) sınıf içi iletişimde karşılaşılan davranış problemlerini konu alan çalışmasında, öncelikle sınıf içi iletişimde yer alan davranış düzenlenmelerinin sınıf yönetimi kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve elde edilen bulgular ışığında sınıftaki iletişim problemlerinin kaynakları başlıca iki grupta toplanmıştır. Birinci grupta öğretmenden kaynaklanan nedenler yer almaktadır. Bunların başlıcaları şöyle sıralanmıştır: Öğretmenin yeterli hoşgörüye sahip olmaması, istendik davranışları ödüllendirmekten çok istenmeyen davranışları cezalandırma yoluna gitmesi, istenilen davranışlar için model olamaması, beklentilerini öğrencilerin gelişim seviyelerinin çok üstünde belirlemesi ve onların bireysel özelliklerine önem vermemesi. İkinci grupta ise öğrenciden kaynaklanan nedenler; Öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlıklarının bulunmaması, öğretmene karşı olumsuz bir tavır içinde olmaları, yeterli özgüvene sahip olmamaları, kendilerinden

istenen davranışlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, sosyal ilişkilerinin zayıf olması olarak sıralanmıştır.

Duman, Gelişli ve Çetin (2004) tarafından, Ankara İlinin farklı Sosyo-ekonomik bölgelerindeki liselerde yapılan "Orta Öğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri"ni belirlemeye yönelik çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenler, modern-yapıcı disiplin yaklaşımından ziyade, ağırlıklı olarak müdahaleci- baskıcı bir disiplin yaklaşımını uygulamaktadırlar. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılan değerlendirmede, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre müdahaleci-baskıcı yaklaşımı daha az hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflar yükseldikçe, müdahaleci-baskıcı yaklaşımın ağırlığı azalmaktadır. Liselerin bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe, modern-yapıcı disiplin yaklaşımının ağırlığı artmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, liselerdeki eğitim-öğretim uygulamalarında, otoritenin büyük ölçüde öğretmende toplandığı ve öğrencilerin bu otoriteye uymalarının istendiği, öğretmen merkezli klasik yönetim anlayışının hakim olduğu belirtilmiştir.

İra (2004), "Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme"yi konu alan çalışmasında şu bulgulara yer vermektedir: Etkili sınıf yönetiminde, öğretmenin sadece istenmeyen davranışların önlenmesi için çaba göstermesi ve öğrencilerin sessizce oturmalarını sağlaması istenen bir davranış değildir. Etkili bir sınıf yönetimi için, sınıftaki ilişki düzeninin öğrencilerle birlikte oluşturulması, sınıftaki olayların sonuçlarından çok nedenlerinin üzerinde durulması, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, cinsel, törel ve diğer gelişim özelliklerinin dikkate alınması, öğrencilerden gelişim düzeylerine uygun davranışlar beklenmesi, ayrıca öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine de önem verilmesi ve öğrenci merkezli bir öğretimin uygulanması gerekir. Aktif öğrenmenin ancak etkili bir sınıf yönetimi ile gerçekleşebileceği belirtilmiştir.

Memişoğlu (2005) "Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları" konulu çalışmasında sınıf ortamında istenmeyen davranışlara neden olan başlıca öğretmen davranışlarını, "öğrencilerini notla tehdit etmesi, öğrencileri arasında ayrım yapması, öğrencilerine bağırıp çağırması,

seviyesiz davranışlar sergilemesi, kişisel sorunlarını sınıfa taşıması, belirli öğrencilerle ilgilenmesi, alan bilgisinin yetersiz olması, kendi görüşlerini empoze etmeye çalışması ve öğrencilerine değer vermemesi, öğrencilerini anlayamaması" şeklinde belirlemiştir.

Korucu (2005), "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin İncelenmesi" konulu araştırmasında; öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin, kişisel özelliklere göre farklılaştığı; öğretmenlerin sınıf içi öğrenci davranışlarının niteliği ve yönetimi konusundaki bilgi düzeylerinin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri sınıf düzeylerinin öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı gösterdikleri tepkileri önemli düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Arabacı (2005), "Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi" konulu çalışmasında, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarına en iyi şekilde ulaşabilmesi için öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleşmesi gerektiğini ve sınıf yönetiminde öğretmenin yaratacağı demokratik bir ortamın öğrencilerin derse katılımını artıracağını belirtmektedir. Ancak uygulayıcıların, denetleyicilerin ve yöneticilerin konuya gereken önemi vermedikleri, bu nedenle kendilerine etkin bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtilmiştir.

Şentürk (2006) tarafından yapılan ve "Öğretmen Adayı Öğrencilerin Uygulama Yaptıkları Liselerdeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları"nı belirlemeyi amaçlayan araştırmada, sınıf yönetimi modelleri dört ana başlık altında incelenmiştir: Bunlar; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel modeldir. Tepkisel model, öğretimde öğretmen merkezli bir yaklaşımın ağırlıklı olarak yer aldığı, sınıftaki ilişki düzeninin öğretmen tarafından tam olarak kontrol edilmeye ve kuralların tartışmasız uygulanmaya çalışıldığı, öğretmenin olayların nedenlerinden çok sonuçlarının üzerinde durulduğu, istenmeyen davranışlara karşı daha çok cezalandırma yönteminin kullanıldığı ve olabildiğince düşük düzeylerde kullanılması gereken modeldir. Önlemsel model, öğretimde öğrenci merkezli bir yaklaşımın ağırlıklı olarak yer aldığı, sınıftaki ilişki düzeninin öğrencilerle birlikte oluşturulduğu, sınıftaki olayların sonuçlarından çok nedenlerinin üzerinde durulduğu, istenmeyen davranışlara karşı daha çok sevgi ve saygı

yaptırımlarının uygulandığı modeldir. Gelişimsel model, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, cinsel, törel ve diğer gelişim özelliklerini dikkate alarak onları yönlendirmeyi, öğrencilerden gelişim düzeylerine uygun davranışlar beklemeyi, dersleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak planlayıp uygulamayı, sınıftaki etkinliklerde öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini de dikkate almayı esas alan modeldir. Bütünsel model ise, diğer modellerin bir sentezi olarak görülen, önlemsel sınıf yönetimi modeline öncelik vermekle birlikte, gerekli durumlarda öğretmenin tüm modellere uygun davranışları kullanabilmesini, öğretim ortamını öncelikle istenen davranışların ortaya çıkabileceği şekilde düzenlemeyi, ancak her şeye rağmen istenmeyen durumlar ortaya çıkacak olursa tepkisel modele dayalı davranışları da kullanabilmeyi, sınıftaki tüm düzenlemeleri öğrencilerin gelişim özellikleriyle uyumlu hale getirebilmeyi öngören "sistem" modeli olarak da adlandırılan modeldir. Elde edilen bulgulardan hareketle, uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin önlemsel ve bütünsel modeli beklenenden daha düşük, tepkisel modeli beklenenden daha yüksek, gelişimsel modeli ise beklenen düzeyde kullandıkları saptanmıştır.

İlgar (2007), "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri" ile ilgili yaptığı araştırmasında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda; özel okullarda görev yapanların, bayanların, tek tedrisatlı okullarda görev yapanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşta olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olanların, öğretmen okulu mezunlarının, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanların ve sınıf mevcudu 30'dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerileri yönünden geliştirilmesi gereken becerilerin bir kısmının "eğitim araç gereçlerini ders konularıyla koordineli olarak kullanabilme", "istenmeyen davranışları kontrol altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme", "öğrencileri

ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme", "sınıftaki grup dinamiğini etkili bir biçimde kullanabilme" ve "ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme" olduğu bulunmuştur.

Şentürk (2007), "Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları" konulu çalışmasında iki temel yaklaşım üzerinde durmuştur: Geleneksel yaklaşım ve Çağdaş yaklaşım. Çalışmada, uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin, öncelikli ve ağırlıklı olarak sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşıma uygun davranışlar göstermesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin çağdaş yaklaşıma uygun davranışları istenen düzeyde göstermedikleri, geleneksel yaklaşıma uygun davranışları ise beklenenden çok daha ağırlıklı olarak gösterdikleri saptanmıştır.

Sağlam, Adıgüzel ve Güngör (2008) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Bu Davranışlarla Baş Etme Yaklaşımları"nı konu alan araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıflarda "her zaman" tekrarlanan istenmeyen davranışın bulunmadığı, istenmeyen davranışların çoğunun "zaman zaman" tekrarlandığı, çok az davranışın ise "hiçbir zaman" tekrarlanmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler arasında en yaygın olan istenmeyen öğrenci davranışlarının başında "derste parmak kaldırmadan ya da söz istemeden konuşma" davranışı yer alırken, bu davranışı, "verilen ödevleri yapmama ya da yeterli özeni göstermeden yapma" ve "arkadaşlarını dinlememe, sözünü kesme" davranışları izlemiştir. Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede en çok kullandıkları yaklaşımlar, "genel açıklama yapma", "öğrenciyi uygun bir dille uyarma", "olumlu davranış gösteren öğrencileri örnek gösterme" ve "öğrencilerle dersten sonra konuşma" yaklaşımları olmuştur.

Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz oldukları görülmektedir. Bu yetersizliklerin giderilmesi gerekir. Diğer taraftan öğretmenlerin önemli bir bölümünün kendi deneyimlerinden çıkardıkları dersler çerçevesinde sınıf yönetiminde yeterlik kazandıklarını, bir başka deyişle sınıf yönetimi alanındaki becerilerini sınama-yanılma yoluyla edindiklerini gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Türnüklü, 2002; Karakoç, 1998).

3.2. Araştırmanın Amacı

Ülkelerin eğitim sistemlerinde, okul denilen kurumun var olmasından itibaren, eğitim-öğretime ilişkin sorunların en önemlileri olarak; iyi öğretmen yetiştirme, öğretmenin çocuğun eğitim yaşantısındaki yeri ve önemi, eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, daha başarılı çocukların yetiştirilmesi, mutlu birey-mutlu toplum anlayışının gerçekleştirilmesi, eğitim yönetiminin iyileştirilmesi vb. gibi daha birçok konu sıralanabilir.

Türk eğitim sisteminde de aynı konular, çözülmesi gerekli problemler olarak her dönem karşımıza çıkmaktadır. Bu konulara ilave olarak karşımıza çıkan sorunlardan biri de sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardır. Çünkü sınıf yönetiminde yaşanan sıkıntılar ve başarısızlıklar, öğrencilerin de öğrenmeye ve derslere ilgisini, motivasyonunu ve başarısını olumsuz etkilemekte, öğretmenleri ve arkadaşları ile sosyal ilişkilerinde de problemler yaratabilmektedir.

Okullar, bireylerin eğitim beklentilerini, kendi yetenekleri doğrultusunda etkili öğrenme ortamları hazırlayıp, öğrenme ve disiplin yaklaşımlarını öğrencilerin anlamlandırabileceği şekilde düzenleyerek, yapılandırmalıdır. Öğretmenler de bu çerçevede; öğrencilerin kendilerini doğru şekilde tanıyıp yeteneklerinin farkına varabilmeleri, eğitim ve öğretimi önemsemeleri için gerekli yöntem ve teknikleri kullanmak, öğrenme ortamlarını da en ideal şekilde yapılandırmak sorumluluğunu taşımalıdırlar.

Ülkemizde bir çok araştırmanın konusunu oluşturan "duygusal zeka"; özdenetim, azim, sabır-sebat, kendini doğru ifade edebilme, başkalarının duygularını anlama, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, iyi bir iletişim becerisine sahip olma, sorumluluk alma, anlaşmazlık çözümleme, değişime hazır olma, pozitif duyguları gündemde tutma, işbirliğine açık olma, kendine yeni ufuklar açabilme, özsaygı, kendini gerçekleştirme (Goleman, 1998; Cooper ve Sawaf, 2003; Titrek, 2007; Köknel, 2010; Kılıçarslan, 2009) gibi özellikleri bünyesinde barındıran bir kavramdır. Birçok bulgu göstermektedir ki, duygusal yetenek sahibi, yani kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını da anlayıp, onlarla

etkili bir şekilde iletişim kurabilen kişiler hayatın her alanında avantajlıdır (Goleman, 1998: 53).

Oysa öğretmen ve ebeveynlerin çocuklara karşı tutumlarına bakıldığında neredeyse sadece, çocuğun zihinsel yeterliklerinin (IQ) üzerinde durdukları, çocukların duygularıyla fazla ilgilenmedikleri, çocukların çevrelerini yalnızca akademik bilgi donanımını sağlayacak materyallerle donattıkları bilinmektedir. Böyle bir eğitim-öğretim ortamının da hem öğrencilerin öğrenmelerini, hem de öğretmenlerin mesleki tatminlerini olumsuz etkileyeceği kaçınılmazdır.

Bu araştırma ile; ilköğretim öğretmenlerinin hem duygusal zeka düzeylerinin, hem de sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, pedagojik formasyonu, mesleki tecrübesi, çalıştığı okul türü, branşı, eğitim verdiği sınıf kademesi, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, konu ile ilgili aldığı eğitimler) açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmadan elde edilecek bulguların:

- İlköğretim öğretmenlerinin mevcut şartlar içinde sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerinin durumunu belirleyeceği,
- Türk Milli Eğitim Sistemi'nde; İlköğretim öğretmenlerinin yönetsel olarak yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağlayacağı,
- İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri durumlarının ve duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesine paralel olarak, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri için oluşturulacak programların içeriğine,bu araştırmadan elde edilecek verilerin katkı sağlayacağı,
- Temel eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim okullarında, eğitim-öğretimin kalitesini ve dolayısıyla öğrenci / öğretmen mutluluğu ve başarısını da artıracak faktörlerden, duygusal zeka ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmanın etkili bir sınıf yönetimindeki varlığı ile ilgili bilgi sağlayacağı,
- Benzer konularda yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

3.4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamını İstanbul ili, Bahçelievler ilçesine bağlı resmi devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili, Bahçelievler ilçesinde hizmet veren 11 tane ilköğretim okulunda görev yapan 242 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem olarak belirlenen ilköğretim okullarından; Kazım Karabekir İlköğretim Okulu (İ.Ö.O)'ndan 25, Kemal Hasoğlu İ.Ö.O'ndan 36, Kuleli İ.Ö.O'ndan 50, Yayla İ.Ö.O'ndan 15, Altınyıldız İ.Ö.O'ndan 10, Kumport İ.Ö.O'ndan 30, Dr. Refik Saydam İ.Ö.O'ndan 20, Fikret Yüzatlı İ.Ö.O'ndan 20, Burç İ.Ö.O'ndan 10, Elit Genç İ.Ö.O'ndan 11, İhlas İ.Ö.O'ndan 15 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Örneklem belirlenirken, araştırmanın amacına uygun olarak; zaman ve uygulama pratikliği gözetilerek, Bahçelievler İlçesi'nde hizmet veren ilköğretim okullarından kolayda örnekleme yoluyla seçim yapılmıştır.

Bu araştırma; 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Bahçelievler ilçesindeki 11 ilköğretim okulunda görev yapan 242 öğretmenle ve bu öğretmenlerin ölçme araçlarına kendilerini değerlendirme ile ilgili verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

3.5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada kullanılan veriler anket yöntemi ile elde edilmiştir. Örneklemi oluşturan ilköğretim okullarındaki öğretmenler için toplam 400'er adet anket çoğaltılmış ve okullara uygulanmak üzere dağıtımı yapılmıştır. 280 adet öğretmen, anketleri doldurmuş ve bunların 242 adedi araştırmada kullanılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Söz konusu olan form ve ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan "kişisel bilgi formu"; ilköğretim öğretmenlerinin demografik, (yaş, cinsiyet vb.) mesleki ve görev yaptıkları okulun özellikleri ile ilgili toplam 18 sorudan oluşan bir bilgi formudur.

3.5.2. Duygusal Zeka Ölçeği

1998 yılında Schutte ve arkadaşları tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Ölçeği (Emotional Intelligence Scale - EIS ya da SEIS olarak kısaltılmaktadır) duygusal zeka araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir ölçektir. Ölçeğin psikometrik özellikleri birçok araştırmada gösterilmiş ve ölçek birçok araştırmada kullanılmıştır (Austin, Saklofske, Huang ve McKenney, 2004; Petrides ve Furnham, 2000; Schutte ve diğerleri, 2001; Ciarrochi, Chan ve Bajgar 2001; Göçet, 2004; Aslan, 2008; Korkmaz, 2008; Saklofske, Austin ve Minski 2003). Yapılan araştırmalarda ölçeğin 3 ila 4 faktörü olduğu bulunmuştur. Faktör analizi sonuçlarının farklı sonuçlar bulması tartışmalara yol açmıştır. Ölçeğin en çok eleştirildiği yanlardan biri daha önceki Salovey ve Mayer (1990)in modeline dayanıp duygusal zekayı üç boyutta ölçmesi, bir kişilik özelliği olarak duygusal zeka alanını bütünüyle kapsayamadığı, eksik ölçtüğüdür. Ölçekleri eleştiri alsa da Schutte ve arkadaşları daha sonra 2001 yılında ölçeklerini tekrar ele alıp tek boyutlu bir duygusal zeka ölçeği olarak sunmuş ve genel duygusal zekayı ölçmede kısa bir ölçek olarak kullanılabilirliğini vurgulamışlardır. Nitekim ölçek literatürde hala sıkça kullanılmaktadır. Schutte ve arkadaşlarının üç boyutlu duygusal zeka ölçeği kişisel özellik olarak duygusal zekayı güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçüyor diyebiliriz. Ayrıca örneğin duygusal zekayı ölçen 133 maddesi olan Bar-On EQ-i (1996)'ye oranla daha az maddesi olduğu için uygulanabilirliği ve kısalığı açısından tercih edilmektedir. Bir takım araştırmalar (Petrides ve Furnham, 2000; Saflofske ve diğ., 2003) 33 maddelik ölçeğin 4 alt boyutu olduğunu bulsalar da, Austin ve arkadaşları 2004 yılında ölçeğe yeni maddeler ekleyip ve bazı maddeleri ters çevirip yeni bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçeğin 3 faktörden oluştuğunu bulmuşlardır. 41 maddelik bu revize Schutte ölçeği, orijinal ölçeğe göre çok büyük değişiklikler içermese de duygulardan faydalanma boyutunu daha iyi hedeflediği (ölçtüğü) için orijinal ölçeğe göre avantajlar sunmaktadır (Petrides ve Frunham 2000; Saklofske ve diğ., 2003).

Bu araştırmada duygusal zeka ölçeği olarak; ölçeğin, orijinali Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş, Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonu kullanılacaktır. Türkçe'ye uyarlama çalışması da Emine Göçet (2006) tarafından yapılmıştır. Schutte ve diğerleri (1998) tarafından

geliştirilen ve duygusal zeka araştırmalarında yoğun olarak kullanılan 33 maddelik duygusal zeka ölçeği Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş, 20'si olumlu ve 21'i olumsuz toplam 41 maddeden oluşmaktadır.

Göçet, ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik çalışmaları olarak; yapı geçerliliği, kapsam geçerliliği, çeviri geçerliliği ve uyum geçerliliğini araştırmıştır. Ayrıca ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde - test korelasyonu ve güvenilirlik çalışmaları olarak test - tekrar test, iki yarı ve iç tutarlılık Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir (Göçet, 2006). Yapılan analizler sonucu 41 maddelik ölçek 37 maddeye indirgenmiştir. Çalışmada Göçet'in yaptığı 37 maddelik ölçek kullanılacaktır.

Göçet tarafından geliştirilen ölçeğin 37 maddesine ait genel güvenirlik katsayısı, Cronbach Alpha .771 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Duygusal Zeka Ölçeği'nin birinci alt boyutu olan iyimserlik / ruh halini düzenleme boyutu, toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Boyutun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,716$ olarak bulunmuştur. Bu değer birinci alt boyutun maddeleri arasında güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Herhangi bir maddenin boyuttan çıkarılmasının güvenirlilik katsayısını arttırmayacağından, tüm maddelerin boyutta kalmasına karar verilmiştir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .257 ile .502 arasında değişmektedir.

Duygusal Zeka Ölçeği'nin ikinci alt boyutu olan duygulardan faydalanma boyutu, toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Boyutun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,626$ olarak bulunmuştur. Bu değer ikinci alt boyutun maddeleri arasında güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Herhangi bir maddenin boyuttan çıkarılmasının güvenirlilik katsayısını arttırmayacağından, tüm maddelerin boyutta kalmasına karar verilmiştir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .285 ile .502 arasında değişmektedir.

Duygusal Zeka Ölçeği'nin son alt boyutu olan duyguların ifadesi boyutu, toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Boyutun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,742$ olarak bulunmuştur. Bu değer üçüncü alt boyutun maddeleri arasında

güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Madde 1 ile Madde 36'nın alt boyuttan çıkarılması halinde, boyutun güvenirlilik katsayısı artıyor olmasına rağmen bu artışın son derece küçük olması nedeniyle maddelerin alt boyuttan çıkarılmamasına ve tüm maddelerin boyutta kalmasına karar verilmiştir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .383 ile .584 arasında değişmektedir.

Duygusal Zeka Ölçeği ve alt boyutlarının güvenirliğini (iç tutarlılık) belirlemek üzere Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman modellerinden yararlanılmıştır. İlk alt boyut için, Cronbach's Alpha değeri *.776*, Spearman-Brown değeri *SP=.821* ve Guttman değeri *G=.827*, ikinci alt boyut için Cronbach's Alpha değeri *.626*, Spearman-Brown değeri *SP=.644* ve Guttman değeri *G=.651* olarak ve üçüncü alt boyut için ise, Cronbach's Alpha değeri *.742*, Spearman-Brown değeri *SP=.812* ve Guttman değeri *G=.820* olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için yapılan güvenirlilik hesapları sonucu ise, Cronbach's Alpha değeri *.771*, Spearman-Brown değeri *SP=.818* ve Guttman değeri *G=.834* olarak bulunmuştur.

Faktörlerin kapsadığı özellikler şu şekilde özetlenebilir:

İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme

İyimserlik, tıpkı umut gibi, zorluklara ve engellemelere rağmen genel olarak hayatta her şeyin yolunda ve iyi gideceğine dair güçlü bir beklentidir. Duygusal zeka açısından iyimser bir tutum içinde olma, zorluklar karşısında kişileri umutsuzluğa ya da kayıtsızlığa karşı koruyan bir tavırdır (Goleman, 1998: 116). İyimserlik zor durumlar karşısında kendimiz ve çevremizdeki dünya ile yıkıcı düşünceleri, kapsamlı, umutlu ve gerçekçi bir yaklaşımla bir kenara bırakmak demektir (Stein ve Book, 2003: 257).

Gerçekçi bir iyimserlik hayatta kazanç sağlar (Goleman, 1998: 116). İyimserlik özelliğine sahip olan kişiler, yaşamdaki durumların, iniş ve çıkışların geçici olduğuna inanır, kötü zamanların sürekli olmayacağı farkındalığı ile hareket ederler ve başarısızlık yaşadıklarında tüm dış etkenleri de değerlendirerek umutlu bir biçimde yeniden harekete geçebilirler (Stein ve Book, 2003: 258).

Bu özellikleri eksik olan ya da kullanmada başarısız olan insanlar, ruh hallerini düzene sokmak için daha az etkili başka yollara başvururlar. Bu kişilerin endişe,

depresyon, madde bağımlılığı ve intihar düşüncesi yaşama ihtimali diğerlerinin iki katıdır. Duygusal zekalarının bu yönünü uygulamaya geçirebilenler, çevreleriyle daha uyumlu ve kendi içlerinde de daha huzurlu ve mutlu olurlar (Bradberry ve Greaves, 2006: 64).

Olumlu düşünmek kişiyi yeni deneyimlere, keşfetmeye, araştırmaya, yaratıcı olmaya teşvik eder (Davis, 2008: 91).

Duygulardan Faydalanma

Duygusal zekaya katkıda bulunan en temel beceri duygusal ifadeleri doğru tanıma yeteneğidir. Duyguları anlayabilen veya duyguları birbirinden doğru şekilde ayırt edebilenler, duygulardan nasıl faydalanabileceğini, duyguları ne şekilde düzenleyip, kontrol edebileceğini de bilirler. Duygular iyi tanındığında ve kontrol edilebildiğinde kişinin amaçlarına ulaşmasında fayda sağlar (Davis, 2008: 14-19).

Duyguları yönetmek ve duygulardan bu şekilde faydalanmak sayesinde; zihinsel ve fiziksel huzura kavuşmanın yanısıra, bu ayrıca çok önemli bir sosyal beceridir (Kılıçarslan, 2009: 127).

Duyguların başarıyla kullanılabileceği çeşitli alanlar vardır. Yaşamla ilgili bazı hedefleri elde etmede, genel refahı artırmada, başkalarını etkilemede, çatışmalarla daha iyi başa çıkmada duygulardan faydalanmak kişiyi daha başarılı ve mutlu kılar (Davis, 2008: 88-96).

Duyguların İfadesi

Duygular doğal ve insancıldır. Kişi kendi duygularından ya da diğer insanların duygularından ne kadar az korkarsa, duygusal durumlarla ve duygularıyla o kadar rahat başa çıkabilir (Titrek, 2007: 136). Duygular bir kişiden diğerine geçerken, her temasta duygusal sinyaller gönderilir ve bu sinyaller kişinin birlikte olduğu diğer kişileri de etkiler. Sosyal ilişkilerde ustalaştıkça, gönderilen sinyaller daha iyi kontrol edilebilir hale gelir (Goleman, 1998: 149).

Duyguları ifade edebilme becerisi; kızgınlık, samimiyet ve cinsel istek gibi her türlü duyguyu ifade edebilmek, duygusal olarak zor durumlarda olunduğunda bile fikirleri sesli olarak dile getirebilme, gerektiğinde karşı çıkma ve tavır koyma,

suistimale izin vermeden kişisel haklar için mücadele edebilmektir (Stein ve Book, 2003: 87). Duygusal ifade becerisi başkalarının ihtiyaçlarına ve tepkilerine duyarlı olma hassasiyetini de içerir. Dışavurum becerisi de denen bu beceriye sahip olanlar aşarı temkinli ya da utangaç değillerdir ve saldırgan ve tacizkar olmadan duygularını açıkça ifade edebilirler (Stein ve Book, 2003: 88).

Boyutlara ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir.

İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme: Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir.

Duygulardan Faydalanma: Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünüyorum.

Duyguların İfadesi: Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayımdır.

3.5.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek için "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılacaktır.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla, Lütfü İlgar (2007) tarafından geliştirilmiştir. 81 beceri ifadesinden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ilgar tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür ve ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .98 olarak bulunmuştur.

Ilgar tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirliliğini araştırmak üzere yapılan madde analizi sonuçlarına göre; ölçeğin geneli için bulunan güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,982$ olmuştur. Bu da ölçeğin genel olarak güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu değer ölçeğin maddeleri arasında güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. 6, 33 ve 49. maddelerin analizden çıkarılması halinde ölçeğin güvenirlik katsayısının, $\alpha=0,983$'e çıkacağı görülmekle birlikte, bu farkın çok az olmasından dolayı ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

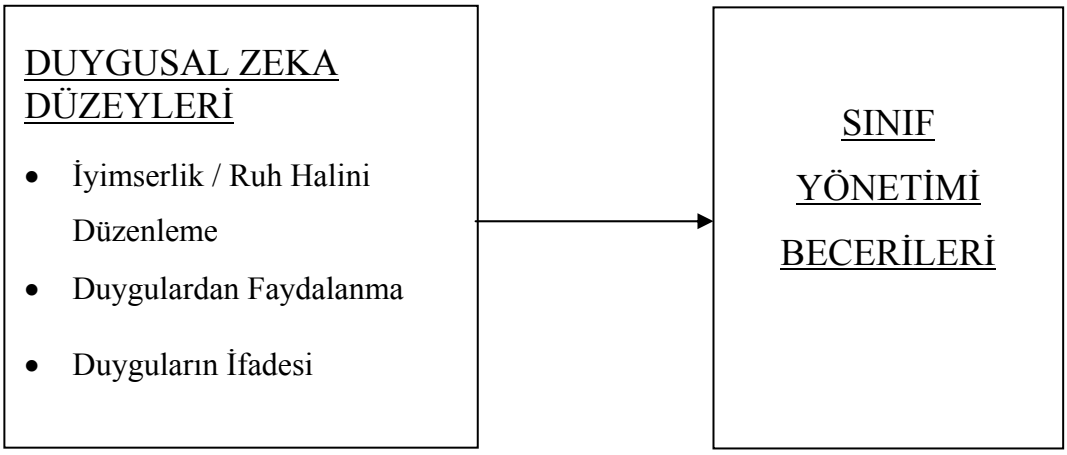
Ölçeğin güvenirliğini (iç tutarlılık) belirlemek üzere Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman modellerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin geneli için yapılan güvenirlilik hesapları sonucu ise, Cronbach's Alpha değeri *.982*, Spearman-Brown değeri *SP=.987* ve Guttman değeri *G=.980* olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayılarının genel olarak 'yüksek derecede güvenilir' olduğu görülmektedir. Bu da Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin tek bir boyut olarak yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile İlgili Örnek İfadeler:

- Sınıftaki grup dinamiğini etkili bir biçimde kullanabilme,
- Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme
- Öğrencilerin iyi yönlerini ve başarılarını ön plana çıkarabilme,
- Öğrencilere liderlik yapabilme.

3.6. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisi çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, pedagojik formasyonu, mesleki tecrübesi, çalıştığı okul türü, branşı, eğitim verdiği sınıf kademesi, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, konu ile ilgili aldığı eğitimler) açısından incelenecek ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi araştırılacaktır. Araştırmaya ilişkin model aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

3.7. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen hipotezler şunlardır:

1. H_1: İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, pedagojik formasyonu, mesleki tecrübesi, çalıştığı okul türü, branşı, eğitim verdiği sınıf kademesi, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, konu ile ilgili aldığı eğitimler) göre farklılaşmaktadır.
2. H_1: İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, pedagojik formasyonu, mesleki tecrübesi, çalıştığı okul türü, branşı, eğitim verdiği sınıf kademesi, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, konu ile ilgili aldığı eğitimler) göre farklılaşmaktadır.
3. H_1: İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisi vardır.

3.8. Verilerin Analizi

İlköğretim öğretmenlerinden, Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zeka Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile elde edilen verilerin tümü SPSS 17.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tabi tutulmuştur.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan Duygusal Zeka ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeklerinin alt boyut ve maddelerinin ortalama puanları ($\overline{X}$) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında; cinsiyet, çalışılan okul türü, branş, okutulan sınıfın düzeyi, sınıf yönetimi ve duygusal zeka ile ilgili konularda eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında; yaş, sahip olunan çocuk sayısı, mezun olunan okul, mesleki tecrübe (kıdem), eğitim verilen sınıftaki öğrenci sayısı ve mesleği isteyerek seçme

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında anlamlı farklılaşmalar bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc Scheffe testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında, pedagojik formasyon almanın anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere parametrik olmayan Mann-Whitney testi (normallik varsayımı sağlanamadığından) uygulanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizi ile araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinden, Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zeka Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile elde edilen verilerden yola çıkılarak, ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde ilgili istatistiksel tekniğe göre özetlenmiş ve açıklamaları eklenmiştir.

3.9. Örneklem Grubunun Demografik, Duygusal Zeka Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

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

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=242)

Değişken	Gruplar	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Cinsiyet	Kadın	159	65,7	66,5	66,5
	Erkek	80	33,1	33,5	100,0
	Boş	3	1,2		
Yaş	20-30	63	26,0	26,5	26,5
	31-40	79	32,6	33,2	59,7
	41-50	60	24,8	25,2	84,9
	51 ve üzeri	36	14,9	15,1	100,0
	Boş	4	1,7		

Tablo 1'in devamı

Değişken	Gruplar	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Çocuk sayısı	Çocuğum yok	91	37,6	38,2	38,2
	1 Çocuğum var	52	21,5	21,8	60,1
	2 Çocuğum var	76	31,4	31,9	92,0
	3 ve daha fazla çocuğum var	19	7,9	8,0	100,0
	Boş	4	1,7		
Mezuniyet	Öğretmen Lisesi	7	2,9	2,9	2,9
	Eğitim YO (2 yıllık)	39	16,1	16,1	19,0
	Eğitim Enstitüsü (3 yıllık)	21	8,7	8,7	27,7
	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	119	49,2	49,2	76,9
	Fen-Edebiyat F.	36	14,9	14,9	91,7
	Diğer	20	8,3	8,3	100,0
Pedagojik formasyon var mı?	Evet	221	91,3	92,5	92,5
	Hayır	18	7,4	7,5	100,0
	Boş	3	1,2		
Mesleki tecrübe	1-5 yıl	48	19,8	19,8	19,8
	6-10 yıl	49	20,2	20,2	40,1
	11-20 yıl	73	30,2	30,2	70,2
	21-30 yıl	55	22,7	22,7	93,0
	31 yıl ve üzeri	17	7,0	7,0	100,0
Görev yapılan okul türü	Devlet okulu	203	83,9	83,9	83,9
	Özel okul	39	16,1	16,1	100,0
Branş	Sınıf öğretmeni	98	40,5	40,7	40,7
	Branş öğretmeni	143	59,1	59,3	100,0
	Boş	1	0,4		
Okutulan sınıf	1. Sınıf	33	13,6	21,9	21,9
	2. Sınıf	17	7,0	11,3	33,1
	3. Sınıf	12	5,0	7,9	41,1
	4. Sınıf	30	12,4	19,9	60,9
	5. Sınıf	12	5,0	7,9	68,9
	6. Sınıf	20	8,3	13,2	82,1
	7. Sınıf	15	6,2	9,9	92,1
	8. Sınıf	12	5,0	7,9	100,0
	Boş	91	37,6		
Sınıftaki öğrenci sayısı	24'den az	40	16,5	17,2	17,2
	25-35 arası	13	5,4	5,6	22,8
	36-45 arası	128	52,9	55,2	78,0
	46 ve üzeri	51	21,1	22,0	100,0
	Boş	10	4,1		
Mesleği isteyerek seçme	Evet, kendi seçimim	173	71,5	72,4	72,4
	Başkalarının etkisiyle seçtim	33	13,6	13,8	86,2
	Hayır, isteğim dışında seçtim	33	13,6	13,8	100,0
	Boş	3	1,2		

Tablo 1'de araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinden kişisel bilgi formu ile elde edilen frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Bazı öğretmenlerin formun

ilgili kısımlarını boş bırakmalarından dolayı, inceleme geçerli yüzdeler üzerinden yapılacaktır. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı, %66,5 ile kadınlardan meydana gelmektedir. Öğretmenlerin %33,5'i erkektir.

Yaş bakımından öğretmenlerin dağılımlarının dengeli olduğu söylenebilir. Örneklemde yer alan ilköğretim öğretmenlerinin %26,5'i 20-30 yaş, %33,2'si 31-40 yaş, %25,2'si 41-50 yaş ve kalan %15,1'i 51 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

Öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayıları incelendiğinde; %38,2'sinin çocuğunun olmadığı, %21,8'inin 1 çocuğu olduğu, %31,9'unun iki çocuğu olduğu ve %8,0'inin 3 ve daha fazla çocuğu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullara bakıldığında; en büyük mezuniyet grubunun %49,2 ile Eğitim Fakültesi mezunlarından, en küçük grubu ise %2,9 ile Öğretmen Okulu (Lisesi) mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık) mezunları örneklemin %16,1'ini, Eğitim Enstitüsü mezunları (3 yıllık) örneklemin %8,7'sini, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları örneklemin %14,9'unu ve son olarak diğer eğitim kurumlarından mezun olanlar örneklemin %8,3'ünü oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin %92,5'i pedagojik formasyon aldığını, %7,5'i ise almadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılarına ilişki dağılım şöyledir; %19,8'i 1-5 yıllık, %20,2'si 6-10 yıllık, %30,2'si 11-20 yıllık, %22,7'si 21-30 yıllık ve son olarak %7,0'si ise 31 yıl ve üzeri bir mesleki tecrübeye sahiptir.

Öğretmenlerin çok büyük kısmı bir devlet ilköğretim okulunda görev yapmaktadır (%83,9). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örneklemdeki oranları ise %16,1'dir.

Örneklemde yer alan öğretmenlerin %40,7'si sınıf öğretmeni iken, %59,3'ü branş öğretmenidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda 1'den 8'e kadar tüm sınıflarda görev yaptıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerden %68,9'unun 1-5 sınıfları, %31,1'inin ise 6-8 sınıfları okuttukları görülmektedir (bkz. yığılmalı %).

Öğretmenlerin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayıları incelendiğinde 24'den az öğrencinin olduğu sınıfların örneklemin %17,2'sini oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,1'inin özel okullarda görev yaptığı hatırlanırsa, bu sınıfların özel okullarda olma ihtimalinin olduğu düşünülebilir. Sınıfların büyük çoğunluğunda, %55,2 ile 36-45 arasında öğrenci vardır. 46 ve üstü öğrenci sayısının olduğu sınıflar ise örneklemin %22,0'sini oluşturmaktadır.

Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmedikleri sorusuna, öğretmenlerin %72,4'ü 'evet', %13,8'i 'başkalarının etkisinde kalarak' seçtiklerini ve yine %13,8'i 'hayır' cevabını vermişlerdir.

Tablo 2. Öğretmenlerin duygusal zeka (DZ) ve sınıf yönetimi becerileri (SYB) ile ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=242)

Değişken	Gruplar	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
SYB eğitimleri aldınız mı?	Evet	188	77,7	79,0	79,0
	Hayır	50	20,7	21,0	100,0
	Boş	4	1,7		
SYB eğitimi yeterli mi?	Evet	77	31,8	37,4	37,4
	Hayır	129	53,3	62,6	100,0
	Boş	36	14,9		
SYB ile ilgili kitap okuma	Evet	185	76,4	83,7	83,7
	Hayır	36	14,9	16,3	100,0
	Boş	21	8,7		
SYB ile ilgili hizmet içi eğitime katılmak ister misiniz?	Evet	163	67,4	68,2	68,2
	Hayır	76	31,4	31,8	100,0
	Boş	3	1,2		
DZ eğitimleri aldınız mı?	Evet	126	52,1	53,2	53,2
	Hayır	111	45,9	46,8	100,0
	Boş	5	2,1		
DZ ile ilgili kitap okuma	Evet	156	64,5	64,7	64,7
	Hayır	85	35,1	35,3	100,0
	Boş	1	0,4		
DZ ile ilgili hizmet içi eğitime katılmak ister misiniz?	Evet	172	71,1	72,0	72,0
	Hayır	67	27,7	28,0	100,0
	Boş	3	1,2		

Sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs, seminer veya farklı bir eğitim alıp almadıklarına ilişkin soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin %79,0'u olumlu cevap verirken, %21,0'i olumsuz cevap vermiştir.

Öğretmenlerden %37,4'ü sınıf yönetimi becerileri ile ilgili kendilerine verilen eğitimi yeterli bulurken, çok büyük kısmı, %62,6 bu soruya olumsuz yanıt vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,7'si sınıf yönetimi ile ilgili kitaplar okuduklarını belirtirken, %16,3'ü okumadıklarını belirtmiştir.

Sınıf yönetimi ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmak isteyip istemedikleri sorulduğunda, öğretmenlerin %68,2 buna 'evet' ve %31,8 'hayır' demişlerdir.

Duygusal zeka konusunda ders, kurs, seminer veya farklı bir eğitim alıp almadıklarına ilişkin soruya, araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,2'si olumlu cevap verirken, %46,8'i olumsuz cevap vermiştir.

Duygusal zeka ile ilgili kitap okuyup okumadıkları sorusuna ise öğretmenlerin %64,7 'evet' ve %35,3 'hayır' cevabını vermişlerdir.

Son olarak, öğretmenlere duygusal zeka ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılmak isteyip istemedikleri sorulduğunda, öğretmenlerin %72,0'si 'evet' ve %28,0'i 'hayır' demiştir.

3.10. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt bölümünde 37 sorudan oluşan ve Duygusal Zeka Ölçeği ile hesaplanan İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme, Duygulardan Faydalanma, Duyguların İfadesi alt boyutları ve Genel Duygusal Zeka düzeylerinin, öğretmenlerin demografik özeliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İstatistiksel analizler demografik (kişisel özellikleri) grupların normallik dağılımına uygun olarak, parametrik (t-test ve tek yönlü varyans analizi – ANOVA) veya parametrik olmayan (Mann-Whitney U Test) teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinden çocuk sayısı, mezun olunan

okul, mesleki kıdem, okutulan sınıf ve sınıftaki öğrenci sayısı grupları istatistiksel analizler için yeniden düzenlenmiştir.

3.10.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Duygusal Zeka Ölçeğinin ifadeleri araştırmaya katılan öğretmenlerce 'Kesinlikle Katılmıyorum' ile 'Kesinlikle Katılıyorum' arasında değerlendirilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin algılama düzeyleri ortalama puan ve standart sapma değerleri, Tablo 3'teki gibi gerçekleşmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Alt Boyu/ Ölçek	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme	229	3,00	5,00	4,06	0,38
Duygulardan Faydalanma	234	2,00	5,00	2,90	0,57
Duyguların İfadesi	228	2,00	5,00	2,59	0,49
Duygusal Zeka	**220**	**2,00**	**5,00**	**3,19**	**0,34**

*Ölçeğin maddelerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri EK-1, Tablo 1'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekanın İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{İyimserlik}}$=4,06). Duygulardan Faydalanma ile Duyguların İfadesi düzeylerinin ise düşük çıktığı görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Duygulardan F.}}$=2,90; $\bar{X}_{\text{Duyguların İfadesi}}$=2,59). Öğretmenlerin genel Duygusal Zeka düzeylerinin ise ortalama bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Duygusal Zeka}}$=3,19).

3.10.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testi sonucu (Tablo 4); öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının iki alt boyutta, İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme ve Duygulardan Faydalanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar ve Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	Kadın	151	4,11	0,36	0,03	2,64	224	0,009
	Erkek	75	3,97	0,40	0,05			
Duygulardan faydalanma	Kadın	156	2,85	0,54	0,04	-2,03	229	0,044*
	Erkek	75	3,01	0,64	0,07			
Duyguların ifadesi	Kadın	153	2,57	0,44	0,04	-0,82	223	0,414
	Erkek	72	2,63	0,58	0,07			
Duygusal zeka	**Kadın**	**147**	**3,18**	**0,30**	**0,03**	**-0,47**	**215**	**0,641**
	Erkek	**70**	**3,21**	**0,41**	**0,05**			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekanın iyimserlik/ruh halini düzenleme alt boyutunun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (t=2,64 ve p<,05). Kadın ve erkeklerin duygusal zekanın bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına baktığımızda, kadın öğretmenlerin iyimserlik/ruh halini düzenleme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}$=4,11 ve $_{Erkek}$=3,97).

Duygusal zekanın duygulardan faydalanma düzeyinde de ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetinin bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (t=2,03 ve

p<,05). Erkek öğretmenlerin duygulardan, kadın öğretmenlere göre daha başarılı bir şekilde faydalandıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}$=2,85 ve $_{Erkek}$=3,01).

Genel olarak ise kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (t=0,47 ve p>,05). Kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}$=3,18 ve $\bar{X}_{Erkek}$=3,21).

3.10.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının, onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve öğretmenlerin duygulardan faydalanma ile genel duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 5. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Boyutlar ve Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	s_h	ANOVA	
						F	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	20-30	60	4,12	0,37	0,05	1,38	0,251
	31-40	77	4,07	0,40	0,05		
	41-50	56	3,98	0,31	0,04		
	51 ve üzeri	33	4,08	0,45	0,08		
Duygulardan faydalanma	20-30	61	2,76	0,48	0,06	3,61	0,014*
	31-40	77	2,89	0,64	0,07		
	41-50	59	2,92	0,53	0,07		
	51 ve üzeri	34	3,16	0,60	0,10		
Duyguların ifadesi	20-30	59	2,53	0,38	0,05	2,47	0,063
	31-40	77	2,60	0,54	0,06		
	41-50	57	2,55	0,44	0,06		
	51 ve üzeri	32	2,80	0,58	0,10		
Duygusal Zeka	**20-30**	**57**	**3,02**	**0,24**	**0,03**	**3,11**	**0,027***
	31-40	**74**	**3,20**	**0,38**	**0,04**		
	41-50	**55**	**3,15**	**0,30**	**0,04**		
	51 ve üzeri	**31**	**3,35**	**0,43**	**0,08**		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin yaşının, onların duygulardan faydalanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=3,61 ve p<0,05). ANOVA testi sonrası, yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucuna göre (bkz. EK-1, Tablo 2a); 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 ve üzer yaş grubunda bulunan öğretmenlerin duygulardan faydalanma düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha başarılı bir şekilde duygulardan faydalandığı anlaşılmaktadır ($\overline{X}_{\text{20-30 yaş}}$=2,76 ve $\overline{X}_{\text{51 ve üzeri yaş}}$=3,16).

Öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerinde de yaşlarının bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (F=3,11 ve p<0,05). Post-hoc Scheffe testi sonucuna göre (bkz. EK-1, Tablo 2a); yine 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{20-30 yaş}}$=3,02 ve $\overline{X}_{\text{51 ve üzeri yaş}}$=3,35).

3.10.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısının, onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Boyutlar ve Ölçek	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	s_h	ANOVA	
						F	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	Çocuğum yok	89	4,08	0,39	0,04	0,42	0,660
	1 Çocuğum var	47	4,03	0,40	0,06		
	2 ve daha fazla çocuğum var	89	4,05	0,35	0,04		
Duygulardan faydalanma	Çocuğum yok	89	2,89	0,58	0,06	0,18	0,832
	1 Çocuğum var	49	2,88	0,58	0,08		
	2 ve daha fazla çocuğum var	92	2,94	0,57	0,06		
Duyguların ifadesi	Çocuğum yok	86	2,60	0,52	0,06	0,13	0,877
	1 Çocuğum var	49	2,62	0,48	0,07		
	2 ve daha fazla çocuğum var	89	2,58	0,47	0,05		
Duygusal Zeka	**Çocuğum yok**	**85**	**3,20**	**0,35**	**0,04**	**0,04**	**0,957**
	1 Çocuğum var	**45**	**3,19**	**0,32**	**0,05**		
	2 ve daha fazla çocuğum var	**86**	**3,18**	**0,35**	**0,04**		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine ait ortalama puanlar incelendiğinde birbirlerine son derece yakın oldukları görülecektir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısının, onların duygusal zeka düzeylerini farklılaştıran bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

3.10.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyetlerinin, onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve öğretmenlerin, duygulardan faydalanma ile genel duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur (Tablo 7).

Tablo 7. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Boyutlar ve Ölçek	Mezuniyet	n	$\bar{X}$	ss	s_h	ANOVA	
						F	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	Öğretmen O./YO/Enstitü	61	4,12	0,40	0,05	1,30	0,275
	Eğitim Fakültesi	114	4,03	0,34	0,03		
	Fen-Edebiyat F.	36	4,02	0,43	0,07		
Duygulardan faydalanma	Öğretmen O./YO/Enstitü	65	3,14	0,59	0,07	8,42	0,000*
	Eğitim Fakültesi	116	2,78	0,54	0,05		
	Fen-Edebiyat F.	36	2,90	0,58	0,10		
Duyguların ifadesi	Öğretmen O./YO/Enstitü	62	2,69	0,62	0,08	1,50	0,226
	Eğitim Fakültesi	113	2,56	0,44	0,04		
	Fen-Edebiyat F.	35	2,55	0,44	0,07		
Duygusal Zeka	Öğretmen O./YO/Enstitü	**59**	**3,32**	**0,45**	**0,06**	**6,71**	**0,002***
	Eğitim Fakültesi	**109**	**3,13**	**0,26**	**0,03**		
	Fen-Edebiyat F.	**35**	**3,15**	**0,32**	**0,06**		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır. **Fark p<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mezuniyet durumunun, onların duygulardan faydalanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=8,42 ve p<0,001). ANOVA testi sonrası, yapılan post-hoc Scheffe testi sonucuna göre (bkz. EK-1, Tablo 2b); Öğretmen okulu (lisesi) /Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)/ Eğitim Enstitüsü (3 yıllık) mezuniyet grubundaki öğretmenler ile Eğitim Fakültesi mezuniyet grubunda bulunan öğretmenlerin duygulardan faydalanma düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında birinci mezun grubunda bulunan öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu grubunda bulunan öğretmenlerden daha başarılı bir şekilde duygulardan faydalandığı anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Öğretmen okulları}}$=3,14 ve $\bar{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}$=2,78).

Öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerinde de mezun oldukları kurumun bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (F=6,71 ve p<0,05). Post-hoc Scheffe testi sonucuna göre (bkz. EK-1, Tablo 2b); yine Öğretmen okulu (lisesi) /Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)/ Eğitim Enstitüsü (3 yıllık) mezuniyet grubundaki öğretmenler ile Eğitim Fakültesi mezuniyet grubundaki öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; birinci mezun grubunda bulunan öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi mezunu grubunda bulunan öğretmenlere göre duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Öğretmen okulları}}$=3,32 ve $\overline{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}$=3,13).

3.10.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Pedagojik Formasyon Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, duygusal zeka düzeylerinin, pedagojik formasyon alma ve almamaya göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan, parametrik olmayan Mann-Whitney U testine göre, pedagojik formasyon alıp-almama duygusal zeka düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni değildir (Tablo 8).

Tablo 8. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin pedagojik formasyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair Mann-Whitney U testi

Boyutlar ve Ölçek	Pedagojik Formasyon	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	Var	209	112,34	23478,50	-1,30	0,193
	Yok	18	133,31	2399,50		
Duygulardan faydalanma	Var	214	114,07	24410,50	-1,91	0,056
	Yok	18	145,42	2617,50		
Duyguların ifadesi	Var	209	112,79	23573,50	-0,57	0,567
	Yok	17	122,21	2077,50		
Duygusal zeka	**Var**	**201**	**107,23**	**21552,50**	-1,83	0,067
	Yok	**17**	**136,38**	**2318,50**		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.10.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve öğretmenlerin, duygulardan faydalanma ile genel duygusal zeka düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur (Tablo 9).

Tablo 9. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Boyutlar ve Ölçek	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	s_h	ANOVA	
						F	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	1-5 yıl	47	4,13	0,40	0,06	0,83	0,480
	6-10 yıl	45	4,03	0,32	0,05		
	11-20 yıl	71	4,06	0,37	0,04		
	21 ve üzeri	66	4,02	0,41	0,05		
Duygulardan faydalanma	1-5 yıl	48	2,86	0,54	0,08	6,06	0,001*
	6-10 yıl	45	2,64	0,46	0,07		
	11-20 yıl	73	2,92	0,54	0,06		
	21 ve üzeri	68	3,09	0,64	0,08		
Duyguların ifadesi	1-5 yıl	46	2,47	0,41	0,06	2,40	0,069
	6-10 yıl	45	2,58	0,36	0,05		
	11-20 yıl	71	2,57	0,42	0,05		
	21 ve üzeri	66	2,71	0,64	0,08		
Duygusal Zeka	**1-5 yıl**	**45**	**3,16**	**0,27**	**0,04**	**2,73**	**0,045***
	6-10 yıl	**41**	**3,09**	**0,19**	**0,03**		
	11-20 yıl	**70**	**3,18**	**0,29**	**0,03**		
	21 ve üzeri	**64**	**3,28**	**0,47**	**0,06**		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların duygulardan faydalanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=6,06 ve p<0,05). ANOVA testi sonrası, yapılan post-hoc Scheffe testi sonucuna göre (bkz. EK-1, Tablo 2c); 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygulardan faydalanma düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında 6-10 yıllık mesleki kıdem grubunda bulunan

öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük bir duygulardan faydalanma düzeyleri olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{6\text{-}10\ yıl}$=2,64 ve $\overline{X}_{21\ yıl\ ve\ üzeri}$=3,09).

Öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerinde de mesleki kıdemlerinin bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (F=2,73 ve p<0,05). Post-hoc Scheffe testi sonucuna göre (bkz. EK-1, Tablo 2c); yine 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; 6-10 yıllık mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük bir duygusal zeka düzeyleri olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{6\text{-}10\ yıl}$=3,09 ve $\overline{X}_{21\ yıl\ ve\ üzeri}$=3,28).

3.10.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 10'dan da görüleceği üzere, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, onların duyguların ifadesi düzeylerini etkilemektedir (t=2,51 ve p<0,05). Okul türlerine göre ortalama puanlar incelendiğinde, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin duyguların ifadesi düzeylerinin, özel okullarda çalışanlardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\overline{X}_{Devlet\ O.}$=2,63 ve $\overline{X}_{Özel\ O.}$=2,41).

Tablo 10. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar ve Ölçek	Okul Türü	n	$\overline{X}$	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	Devlet okulu	193	4,03	0,36	0,03	-2,45	227	0,015
	Özel okul	36	4,20	0,43	0,07			
Duygulardan faydalanma	Devlet okulu	196	2,91	0,59	0,04	0,76	232	0,448
	Özel okul	38	2,84	0,51	0,08			
Duyguların ifadesi	Devlet okulu	192	2,63	0,49	0,04	2,51	226	0,013*
	Özel okul	36	2,41	0,41	0,07			
Duygusal zeka	**Devlet okulu**	**188**	**3,20**	**0,35**	**0,03**	**0,68**	**218**	**0,499**
	Özel okul	**32**	**3,15**	**0,23**	**0,04**			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.10.9. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşının, onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Tablo 11). Sınıf ve branş öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin ortalama puanlara bakıldığında aralarında çok küçük farklar olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar ve Ölçek	Branş	n	ss	s_h	t-test		
					t	sd	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	Sınıf Öğretmeni	90 4,06	0,37	0,04	0,20	226	0,844
	Branş Öğretmeni	138 4,05	0,38	0,03			
Duygulardan faydalanma	Sınıf Öğretmeni	94 2,93	0,55	0,06	0,66	231	0,512
	Branş Öğretmeni	139 2,88	0,59	0,05			
Duyguların ifadesi	Sınıf Öğretmeni	91 2,66	0,54	0,06	1,57	225	0,118
	Branş Öğretmeni	136 2,55	0,45	0,04			
Duygusal zeka	Sınıf Öğretmeni	**88 3,22**	**0,37**	**0,04**	**1,34**	**217**	**0,183**
	Branş Öğretmeni	**131 3,16**	**0,32**	**0,03**			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.10.10. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Eğitim Verilen Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Branş değişkeninde olduğu gibi, öğretmenlerin eğitim verdikleri kademe/sınıfın, onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Tablo 12). Öğretmenlerin kademe/sınıfa bağlı olarak, duygusal zeka düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde aralarında oldukça az farklar olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin eğitim verilen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar ve Ölçek	Sınıf/ Kademe	n	$\bar{X}$	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	1. Kademe	95	4,10	0,38	0,04	0,68	138	0,501
	2. Kademe	45	4,05	0,43	0,06			
Duygulardan faydalanma	1. Kademe	100	2,93	0,54	0,05	-0,95	144	0,346
	2. Kademe	46	3,02	0,64	0,09			
Duyguların ifadesi	1. Kademe	97	2,64	0,55	0,06	-0,03	139	0,978
	2. Kademe	44	2,64	0,54	0,08			
Duygusal zeka	**1. Kademe**	**93**	**3,23**	**0,37**	**0,04**	**-0,34**	**133**	**0,738**
	2. Kademe	**42**	**3,26**	**0,41**	**0,06**			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.10.11. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablodan da görüleceği üzere, sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığın araştırmak üzere yapılan ANOVA testi sonucuna göre; sınıftaki öğrenci sayısı bir farklılaşma nedeni değildir (Tablo 13).

Tablo 13. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Boyutlar ve Ölçek	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	s_h	ANOVA F	ANOVA p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	24'den az	37	4,18	0,40	0,07	2,58	0,078
	25-45 arası	134	4,06	0,35	0,03		
	46 ve üzeri	49	4,00	0,41	0,06		
Duygulardan faydalanma	24'den az	40	2,81	0,54	0,09	0,66	0,520
	25-45 arası	136	2,93	0,59	0,05		
	46 ve üzeri	49	2,89	0,57	0,08		
Duyguların ifadesi	24'den az	36	2,49	0,48	0,08	1,58	0,209
	25-45 arası	134	2,61	0,51	0,04		
	46 ve üzeri	49	2,68	0,44	0,06		
Duygusal Zeka	**24'den az**	**33**	**3,16**	**0,36**	**0,06**	**0,19**	**0,828**
	25-45 arası	**132**	**3,20**	**0,36**	**0,03**		
	46 ve üzeri	**47**	**3,19**	**0,30**	**0,04**		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.10.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleklerini isteyerek, başkasının etkisinde kalarak veya istemeyerek seçmelerinin onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür (Tablo 14).

Tablo 14. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Boyutlar ve Ölçek	Öğretmenliği Seçme	n	$\bar{X}$	ss	s_h	ANOVA	
						F	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	Evet, kendi seçimim	163	4,09	0,36	0,03	2,96	0,054
	Başkalarının etkisiyle seçtim	31	4,01	0,41	0,07		
	Hayır, isteğim dışında seçtim	32	3,93	0,42	0,07		
Duygulardan faydalanma	Evet, kendi seçimim	169	2,92	0,58	0,05	0,45	0,641
	Başkalarının etkisiyle seçtim	30	2,86	0,68	0,12		
	Hayır, isteğim dışında seçtim	32	2,83	0,46	0,08		
Duyguların ifadesi	Evet, kendi seçimim	165	2,60	0,50	0,04	0,07	0,932
	Başkalarının etkisiyle seçtim	30	2,57	0,52	0,09		
	Hayır, isteğim dışında seçtim	30	2,57	0,37	0,07		
Duygusal Zeka	**Evet, kendi seçimim**	**158**	**3,21**	**0,36**	**0,03**	**1,85**	**0,160**
	Başkalarının etkisiyle seçtim	**29**	**3,16**	**0,34**	**0,06**		
	Hayır, isteğim dışında seçtim	**30**	**3,09**	**0,23**	**0,04**		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.10.13. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Bu Konuda Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 15'ten de görüleceği üzere, duygusal zeka konusunda eğitim almanın, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan t-testi sonucuna göre; duygusal zeka konusunda eğitim alma, iyimserlik/ ruh halini düzenleme düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (t=2,48 ve p<0,05).

Tablo 15. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin bu konuda eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Boyutlar ve Ölçek	DZ Eğitimi alma	n	$\bar{X}$	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	Evet	122	4,11	0,36	0,03	2,48	223	0,014*
	Hayır	103	3,99	0,38	0,04			
Duygulardan faydalanma	Evet	123	2,92	0,57	0,05	0,66	228	0,509
	Hayır	107	2,87	0,58	0,06			
Duyguların ifadesi	Evet	123	2,56	0,49	0,04	-1,16	222	0,248
	Hayır	101	2,64	0,49	0,05			
Duygusal zeka	**Evet**	**118**	**3,20**	**0,35**	**0,03**	**0,64**	**214**	**0,521**
	Hayır	**98**	**3,17**	**0,33**	**0,03**			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin duygusal zeka konusunda eğitim alıp almamalarına bağlı olarak bulunan ortalama puanlara bakıldığında; duygusal zeka konusunda eğitim almış öğretmenlerin iyimserlik/ ruh halini düzenleme düzeylerinin, bu konuda eğitim almamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Eğitim almış.}}$=4,11 ve $\bar{X}_{\text{Eğitim almamış}}$=3,99).

İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan incelemeler sonucunda; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem (tecrübe), çalıştığı okul türü değişkenleri açısından farklılaşmaya neden olduğu, ancak bunun yanısıra; sahip olduğu çocuk sayısı, pedagojik formasyonu, branşı, eğitim verdiği sınıf kademesi, sınıfındaki

öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, konu ile ilgili eğitim alma değişkenleri açısından da bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın 1. hipotezi olan H_1 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

3.11.İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt bölümünde 81 sorudan oluşan ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile hesaplanan sınıf yönetimi becerilerinin, ilköğretim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp faklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.11.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin ifadeleri araştırmaya katılan öğretmenlerce 'Çok zayıf' ile 'Çok iyi' arasında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ölçeğe ilişkin algılama düzeyleri ortalama puan ve standart sapma değerleri, Tablo 16'daki gibi gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin son derece yüksek, 'Çok iyi' düzeyinde olduğu görülmektedir ($\overline{X}_{\text{Sınıf Y.B.}}$=4,31).

Tablo 16. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	N	Min.	Maks.	$\overline{X}$	ss
Sınıf Yönetimi Becerileri	195	3,00	5,00	4,31	0,41

*Ölçeğin maddelerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri EK-1, Tablo 3'de verilmiştir.

3.11.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin kadın veya erkek olmasının, algılarına göre sınıf yönetimi becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür (t=0,03 ve p>0,05). Hem kadın, hem de erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeyleri çok yüksektir ($\overline{X}_{\text{Kadın}}$=4,31 ve $\overline{X}_{\text{Erkek}}$=4,32).

Tablo 17. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Kadın	127	4,31	0,42	0,04	-0,03	190	0,977
	Erkek	65	4,32	0,38	0,05			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.11.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Yaş değişkeninin de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir (F=0,69 ve p>0,05). En düşük sınıf yönetimi becerisi düzeyi, ortalama puanlara göre 20-30 yaşındaki öğretmenlerde bulunmasına rağmen, puanlar genelde yine çok yüksektir ve anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($\bar{X}_{20\text{-}30}$=4,26; $\bar{X}_{31\text{-}40}$=4,30; $\bar{X}_{41\text{-}50}$=4,32 ve $\bar{X}_{51 \text{ ve üzeri}}$=4,39).

Tablo 18. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA	
						F	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	20-30	53	4,26	0,46	0,06	0,69	0,562
	31-40	62	4,30	0,41	0,05		
	41-50	47	4,32	0,36	0,05		
	51 ve üzeri	30	4,39	0,42	0,08		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.11.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Farklı sayıda çocuklar da, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır (F=2,49 ve p>0,05). Çocuğu olmayanların sınıf yönetimi becerileri çocukları olan öğretmenlere göre daha düşük olmakla birlikte, bu fark da anlamlı değildir ($\bar{X}_{Yok}$=4,23; $\bar{X}_{1 \text{ çocuk}}$=4,32 ve $\bar{X}_{2 \text{ ve üzeri}}$=4,38).

Tablo 19. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Ölçek	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA	
						F	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Çocuğum yok	73	4,23	0,45	0,05	2,49	0,085
	1 Çocuğum var	41	4,32	0,45	0,07		
	2 ve daha fazla çocuğum var	77	4,38	0,36	0,04		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.11.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mezuniyet durumunun, onların sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=8,34 ve p<0,001). (Tablo 20) ANOVA testi sonrası, yapılan post-hoc Scheffe testi sonucuna göre (bkz. EK-1, Tablo 3a).

Tablo 20. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Ölçek	Mezuniyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA	
						F	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Öğretmen O./YO/Enstitü	53	4,49	0,38	0,05	8,34	0,000*
	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	95	4,22	0,40	0,04		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	29	4,32	0,43	0,08		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen okulu (lisesi) /Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık)/ Eğitim Enstitüsü (3 yıllık) mezuniyet grubundaki öğretmenler ile Eğitim Fakültesi mezuniyet grubunda bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında birinci mezun grubunda bulunan öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi mezunu grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek bir sınıf yönetimi becerisi algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Öğretmen okulları}}$=4,49 ve $\bar{X}_{\text{Eğitim Fakültesi}}$=4,22).

3.11.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Pedagojik Formasyon Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pedagojik formasyon almış olup olmamalarının, sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Z=1,06 ve p>0,05). (Tablo 21)

Tablo 21. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin pedagojik formasyon değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair Mann-Whitney U testi

Ölçek	Pedagojik Formasyon	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Var	176	95,67	16838,00	-1,06	0,287
	Yok	17	110,76	1883,00		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.11.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkeninin de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algısında bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (F=1,69 ve p>0,05). (Tablo 22)

Tablo 22. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA F	ANOVA p
Sınıf Yönetimi Becerileri	1-5 yıl	42	4,36	0,45	0,07	1,69	0,170
	6-10 yıl	40	4,22	0,42	0,07		
	11-20 yıl	60	4,27	0,38	0,05		
	21 ve üzeri	53	4,39	0,40	0,06		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.11.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (t=5,12 ve p<0,001). (Tablo 23)

Tablo 23. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Ölçek	Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss	s_h	t-test t	sd	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Devlet okulu	169	4,25	0,40	0,03	-5,12	193	0,000*
	Özel okul	26	4,67	0,28	0,06			

*Fark p<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Ortalama puanlara bakıldığında; özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Devlet Okulu}}$=4,25 ve $\bar{X}_{\text{Özel Okul}}$=4,67).

3.11.9. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Branş değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algısında bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (t=0,46 ve p>0,05). (Tablo 24)

Tablo 24. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Ölçek	Branş	n	$\bar{X}$	ss	s_h	t-test t	sd	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf Öğretmeni	74	4,33	0,40	0,05	0,46	192	0,645
	Branş Öğretmeni	120	4,30	0,43	0,04			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.11.10. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Eğitim Yaptıkları Kademe/Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Eğitim verilen kademe/sınıf değişkeninin de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algısında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (t=1,04 ve p>0,05). (Tablo 25)

Tablo 25. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim verdikleri kademe/sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Ölçek	Sınıf/ Kademe	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						t	sd	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	1. Kademe	79	4,38	0,40	0,05	1,04	113	0,303
	2. Kademe	36	4,29	0,40	0,07			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

3.11.11. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıftaki öğrenci sayısının, sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=8,14 ve p<0,001). (Tablo 26)

Tablo 26. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Ölçek	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA	
						F	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	24'den az	27	4,59	0,35	0,07	8,14	0,000*
	25-45 arası	118	4,24	0,37	0,03		
	46 ve üzeri	42	4,29	0,50	0,08		

*Fark p<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Ortalama puanlara bakıldığında; 24'ten az öğrenci olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının, daha kalabalık diğer iki sınıfta eğitim veren

öğretmenlerden oldukça yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{24'den\ az}$=4,59; $\bar{X}_{25-45}$=4,24 ve $\bar{X}_{46\ ve\ üzeri}$=4,29).

3.11.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Mesleklerini seçme biçiminin de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (F=5,81 ve p<0,05). (Tablo 27)

Tablo 27. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ANOVA testi

Ölçek	Öğretmenliği Seçme	n	$\bar{X}$	ss	s_h	ANOVA	
						F	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet, kendi seçimim	140	4,38	0,38	0,03	5,81	0,004*
	Başkalarının etkisiyle seçtim	27	4,12	0,46	0,09		
	Hayır, isteğim dışında seçtim	26	4,21	0,44	0,09		

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Mesleği seçme biçimlerine bağlı sınıf yönetimi becerileri puanlarına bakıldığında; mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{İsteyerek}$=4,38; $\bar{X}_{Başkasının\ etkisiyle}$=4,12 ve $\bar{X}_{İstemeyerek}$=4,21).

3.11.13. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Bu Konuda Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf yönetimi becerileri konusunda eğitim almanın, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algısında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (t=0,93 ve p>0,05). (Tablo 28)

Tablo 28. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bu konuda eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi

Ölçek	SYB Eğitimi	n		ss	s_h	t-test		
						t	sd	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet	152	4,33	0,43	0,04	0,93	190	0,355
	Hayır	40	4,26	0,35	0,06			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan incelemeler sonucunda; eğitim durumu (mezun oldukları okul), çalıştığı okul türü, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemesi değişkenleri açısından farklılaşmaya neden olduğu, ancak bunun yanısıra; cinsiyet, yaş, sahip olduğu çocuk sayısı, pedagojik formasyonu, mesleki kıdemi, branşı, eğitim verdiği sınıf kademesi, konu ile ilgili eğitim alma değişkenleri açısından da bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın 2. hipotezi olan H_1 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

3.12. İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlerin iyimserlik/ruh halini düzenleme düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (r=0,487 ve p<0,001). (Tablo 29)

Tablo 29. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi

Alt Boyutlar/Ölçek	Sınıf Yönetimi Becerileri
İyimserlik/ Ruh Halini Düzenleme	r ,487** p 0,000
Duygulardan Faydalanma	r 0,108 p 0,138
Duyguların İfadesi	r -,292** p 0,000

**Korelâsyon 0,001 düzeyinde anlamlıdır.

Buna göre iyimserlik/ruh halini düzenleme düzeyi yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin de bundan olumlu etkilenmesi beklenebilir.

Öğretmenlerin duyguların ifadesi düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (r=-0,292 ve p<0,001). Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin algılamalarına göre, duyguların ifadesi düzeyi arttıkça, sınıf yönetimi becerisi düzeyi düşecektir (ya da tersi).

Duygulardan faydalanma ile sınıf yönetim becerisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Duygusal zekanın alt boyutlarının, sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla bir regresyon analizi yapılmış ve sonuçları aşağıda, Tablo 30 ve Tablo 31'de özetlenmiştir.

Tablo 30. Duygusal zeka düzeyinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizi

	R	**R^2**	**Düzeltilmiş R^2**	**Tahminin Standart Hatası**
Sınıf Yönetimi Becerileri	0,592	0,351	0,340	0,329

*p<0,001 düzeyinde anlamlı.
Bağımsız Değişken: İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme, Duygulardan Faydalanma, Duyguların İfadesi

Tablo 31. Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik regresyon analizinin coefficient tablosu

Değişken	Beta	t	p
İyimserlik/ruh halini düzenleme	0,482	7,847	0,000**
Duygulardan Faydalanma	0,149	2,287	0,023*
Duyguların İfadesi	-0,304	-4,705	0,000**

* p<0,05 düzeyinde anlamlı.
** p<0,001
Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi Becerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, oluşturulan regresyon modeli ile görülmüştü. Sınıf yönetimi becerilerinin duygusal zeka düzeyleri ile açıklanma derecesi olan R^2 değeri 0,351 hesaplanmıştır (Tablo 30). Buna göre duygusal zekanın iyimserlik/ruh halini düzenleme, duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesi değişkenlerinin sınıf yönetimi becerilerini %35,1 oranında açıkladığı 0,001 anlamlılık seviyesinde bulunmuştur.

Tablo 31'de birinci ve üçüncü alt boyutun 0,001 ve ikinci alt boyutun ise 0,05 anlamlılık düzeyinde sınıf yönetimi becerilerini tahmin etmekte kullanılabileceği görülmektedir. Beta değerleri incelendiğinde, iyimserlik/ruh halini düzenleme boyutunun (0,482) sınıf yönetimi becerilerini açıklamada en önemli değişken olduğu görülmektedir. Duyguların ifadesi ikinci (-0,304) ve duygulardan faydalanma üçüncü (0,149) en önemli alt boyuttur. Bu nedenle, araştırmanın 3. hipotezi olan H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Yani ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda yapılan çalışmalarda duyguların insan yaşantısındaki yeri ve öneminin sıkça tartışılmaya ve araştırmalara konu olmaya başladığını görüyoruz. Özellikle de eğitim alanında duyguların işe karışmasının eğitim sürecini olumlu mu, olumsuz mu etkileyeceği, incelenmesi gereken bir konudur. Kişinin kendi duygusal becerilerini; başkalarını anlamada, iletişimlerini düzenlemede, gündelik hayatta kolaylıklar sağlamada, sosyal ve duygusal olumlu ilişkiler geliştirmede kullanabilmesi yani duygusal zekasının getirdiği yeterliliklerden yararlanabilmesi mesleki yaşantısında da ona kazançlar sağlayacaktır. Bu düşünceyle de bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinde öncelikle olumlu birçok kişilik özelliğini oluşturan, duygusal zeka özelliklerinin ne düzeyde bulunduğunu ve bunların sınıf yönetimi becerileri üzerinde de düşünüleceği gibi olumlu bir etkisi olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Gerçekten de varsaydığımız gibi, ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu bir etkisi varsa bu sonuç; eğitim yönetimi, öğretmen yetiştirilmesi, eğitimde program geliştirme alanlarına da katkı sağlayacak bir sonuç olacaktır.

Bu düşünce ve varsayımla duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, örneklemi oluşturan 242 öğretmenden alınan verilerle sınırlıdır.

Araştırma sonuçlarında öncelikle dikkat edilecek nokta, bulgular arasında duygusal zeka ve sınıf yönetimi becerilerinin araştırma yapılan ilköğretim öğretmenlerinde bulunup bulunmadığıdır. Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin elde edilen ortalama değerler incelendiğinde; öğretmenlerin duygusal zekanın, iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin oldukça yüksek, duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesi düzeylerinin düşük, genel duygusal zeka düzeylerinin ise ortalama bir düzeyde olduğu görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin elde edilen

ortalama değerler incelendiğinde de, sınıf yönetimi becerilerinin son derece yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler incelendiğinde farklılaşma yaratan değişkenlerle ilgili bulgular şu şekilde özetlenebilir. Duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizde; duygusal zekanın, iyimserlik / ruh halini düzenleme boyutunun kadın öğretmenlerde, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülürken, duygulardan faydalanma boyutunda da erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre duygulardan daha başarılı bir şekilde faydalandıkları görülmektedir. Genel olarak ise kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırmalarda da ortaya çıkan toplam duygusal zeka açısından erkeklerle, kadınlar arasında bir fark olmadığına dair bulgularla eşdeğerdedir (Goleman, 2009: 14).

Duygusal zeka düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp, farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerde ise araştırma kapsamındaki ilköğretim öğretmenlerinin yaşının bir farklılaşma yarattığı sonucu bulunmuştur. Buna göre ortalama puanlara bakıldığında 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre duygusal zekanın duygulardan faydalanma boyutu ile genel duygusal zeka düzeyleri yüksektir. Buna paralel olarak değerlendirilebilecek bir değişken olan, mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka düzeyine bakıldığında da paralel sonuçlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Buna göre; 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin genel duygusal zeka düzeylerinde ve duygusal zekanın, duygulardan faydalanma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. 21 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden hem genel duygusal zeka düzeyi, hem de duygulardan faydalanma boyutunda daha yüksek bir duygusal zeka düzeyine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Birbirine paralel sonuçlar elde edilen bu bulgulardan duygusal zekanın hayat boyu gelişen ve olgunlaşmayla birlikte yükselen bir kavram olduğu bilgisi

örtüşmektedir. İnsanların duygusal zeka düzeylerindeki gelişmeleri yıllar boyunca takip eden incelemelerde de görüldüğü gibi, kişiler kendi duygularıyla ve dürtüleriyle başa çıkmada, kendi kendilerini motive etmede, sosyal becerilerini geliştirmede ustalaştıkça duygusal zeka yetenekleri de giderek pekişmektedir (Goleman, 2009: 14). Multi Health System Inc. tarafından Amerika'nın çeşitli bölgelerinde 3830 kişi üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre insanlar yaşlandıkça duygusal zekalarının arttığı ve 50'li yaşlarda en üst düzeye ulaştığı görülmüştür. Aynı araştırmada bilişsel zekanın (IQ) da tam tersine yaşla birlikte giderek düştüğü vurgulanmıştır (Kocayörük, 2004: 26).

Duygusal zeka düzeylerinin araştırmada yer alan ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp, farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerde de öğretmenlerin eğitim durumlarının (mezuniyet) onların duygusal zekanın, duygulardan faydalanma boyutu ve genel duygusal zeka düzeylerinde farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur. Öğretmen lisesi, eğitim yüksek okulu, eğitim enstitüsü gibi 2-3 yıllık eğitim vererek öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi gibi 4 yıllık eğitim vererek öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerden genel duygusal zeka düzeyi ve duygulardan faydalanma boyutundaki duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular da yine yaş değişkeni ve mesleki kıdem de olduğu gibi ilköğretim okullarında görev yapan daha kıdemli ve dolayısıyla yaşça büyük öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuyla benzerdir. Çünkü 3 yıllık öğretmen lisesi, 2 yıllık eğitim yüksek okulu ve 3 yıllık eğitim enstitüsü gibi geçmiş dönemlerde öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun öğretmenler, 4 yıllık eğitim fakültesi gibi yakın zamanda ve halen öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlerden yaşça ve kıdemce büyüktür. Zaman içinde tecrübeyle duygusal zekanın geliştiği bilgisi de burada bir kere daha gündeme gelmiş olmaktadır. Ancak burada eğitim düzeyinin ve eğitim süresinin gelişimde önemli bir role sahip olmadığı gibi bir düşüncenin de ortaya çıkma ihtimali vardır. İlköğretim öğretmenlerinin daha eğitimli olmalarının, onların duygusal zeka düzeylerini yükselten bir unsur olmadığı gibi bir değerlendirmenin ne kadar doğru olduğunun

belirlenmesi için bu değişken dikkate alınarak daha geniş kapsamda bir araştırma yapılmasında da fayda vardır.

Araştırmada duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre de farklılaştığı görülmektedir. Buna göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin duyguların ifadesi düzeyinin, özel okullarda çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Duygusal zekada, duyguların ifadesi becerisi, olumlu olumsuz her türlü duyguyu kişinin korkusuzca ortaya koyması ve onaylamadığı durumlara da karşı çıkması gibi özellikleri içerir (Stein ve Book, 2003). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin kullanacakları eğitim-öğretim yöntemleri, öğrencilerle ve velilerle ilişkileri, sınıfın düzenlenmesi ve bunun gibi birçok durum, çalışılan okulun eğitim politikasına ve sosyo-ekonomik statüsüne göre şekillenmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenler hangi okulda çalışıyorlarsa çalıştıkları süre zarfında o okulun politikasına uygun hareket etme zorunluluğu içinde olmaktadırlar. Her özel okulun kendi otokontrol mekanizmasının olması, özel okul öğretmenlerinin, duygularını tam olarak ifade edebilmelerinde güçlükler yaşamalarına sebep olabilir. Ancak devlet okullarında çalışan öğretmenler, görev yaptıkları okulun yönetim yapısında çok, tek bir noktadan, devletin milli eğitim politikasının öngördüğü şekilde görevlerini yaparlar. Okul içi kontrol mekanizması da, özel okullarda olduğu gibi zorlayıcı ve okula göre değişkenlik göstermediği için öğretmenlerin duygularını ifade konusunda daha özgür ve daha doğal oldukları düşünülebilinir.

Araştırmada duygusal zeka düzeylerinin ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka konusunda eğitim alma değişkenine göre bir farklılaşmaya neden olup olmadığı incelendiğinde, duygusal zeka konusunda eğitim almanın, duygusal zekanın, iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve bu konuda eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlerden iyimserlik/ ruh halini düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç da duygusal zeka konusunda eğitim almanın, bu yeterliliği destekleyen bir durum olduğu, üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarına veya okulların hizmet içi eğitim programlarına bu konuyla ilgili konacak eğitimlerin duygusal zeka gelişimini destekleyeceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yukarıda bahsedilen değişkenlere göre farklılık göstermesinin yanısıra; öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı, pedagojik formasyon alma durumları, branşları, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve mesleği seçme değişkenlerinin onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı görülmüştür.

Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp, farklılaşmadığına ilişkin veriler incelendiğinde de farklılaşma yaratan değişkenlerle ilgili bulgular şu şekilde özetlenebilir. Araştırma kapsamındaki ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin "eğitim durumu" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizde; öğretmen okulu (Lise), eğitim yüksek okulu (2 yıllık) ve eğitim enstitüsü (3 yıllık) mezuniyet grubundaki öğretmenlerin, eğitim fakültesi (4 yıllık) mezuniyet grubunda bulunan öğretmenlere göre, sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinde ortaya çıkan sonuçlarda olduğu gibi geçmiş yıllarda öğretmen yetiştiren okullardan mezun olan yani yaşça da daha büyük olmuş olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de daha iyi olduğudur. Ancak bu beklentiye bağlı olarak mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde bir farklılaşma çıkmaması da ayrıca şöyle açıklanabilir. Araştırma dahilindeki öğretmenlerin mezuniyetleri (mezun olunan okul) ve mesleki tecrübe değişkenlerine ilişkin frekanslar incelendiğinde, 1-20 yıl arasında mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin 21 ve üzeri yıl mesleki tecrübesi olan öğretmenlere göre sayıca fazla olduğu ve bu durumunda sonucu etkileyebildiği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, "çalışılan okul türü" (devlet-özel) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizde, özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebeplerinden biri, özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda görev yaptıkları okulun özel olmasının verdiği imkanlarla sınıf yönetimi de dahil birçok konuda okulun kendi imkanlarıyla verdiği hizmet içi eğitimlerden faydalanmaları olabilir.

Bir başka neden de, özel okullarda istihdam edilen öğretmenlerin bir çoğunun, devlet okullarında emekliliğe hak kazandıktan sonra, özel okulda çalışmaya başlayan, mesleki tecrübe ve yaş açısından daha yüksek düzeyde olan öğretmenlerden oluşması olabilir. Bu düşüncede daha önceki bulgularla ilgili yorumlarla paralellik gösteren bir düşüncedir.

Araştırma kapsamındaki ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıflarındaki "öğrenci sayısı" değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizde; 24'ten az öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, daha kalabalık sınıfta eğitim veren öğretmenlerden oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Kalabalık olmayan sınıflar; öğretmene ek zaman kullanımı, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme gibi imkanlar sağlar (Celep, 2009: 22). Literatürde yer alan araştırmalara göre (Özdemir ve Öğülmüş, 1993) küçük okullarda (az mevcutlu) kişilerarası ilişkiler, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretim ve program etkinliklerinin uygulamaları daha iyi yürütülmekte, öğrenci sayısının azlığına bağlı olarak yükselen öğrenci başarısıyla birlikte öğretmenin morali de yükselmekte ve çok fazla disiplin sorunu da yaşanmamaktadır.

Araştırmadaki İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, mesleklerini seçme biçimi" (isteyerek seçip, seçmeme) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizde, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin, mesleği başkalarının etkisiyle seçen ve mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da beklenen bir sonuçtur. Her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de mesleğin isteyerek seçilmesi, o mesleği ortaya koyarken, meslekle ilgili becerilerde de daha yeterli olunacağı gerçeğini ortaya koymaktadır. İlgar'ın (2007), "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri" ile ilgili yaptığı araştırmada da, bu araştırmaya paralel olarak; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerden; özel okullarda görev yapanların, 41 ve üzeri yaşta olanların, 11 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip olanların, öğretmen okulu mezunlarının, sınıf

mevcudu 30'dan az olanların, sınıf yönetimi becerileri puanları diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada yer alan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yukarıda şimdiye kadar bahsedilen değişkenlere göre farklılık göstermesinin yanısıra araştırmamızda; ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşları, çocuk sayıları, pedagojik formasyon alma durumları, mesleki kıdemleri, branşları, öğrenim verdikleri sınıf kademesi ve sınıflarındaki öğrenci sayısı ve konuyla ilgili eğitim alma değişkenlerinin onların sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı görülmüştür.

Araştırma dahilindeki ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri görmek için yapılan korelasyon ve regresyon analizi bulguları incelendiğinde;

Sınıf yönetimi becerileri ile iyimserlik / ruh halini düzenleme ve duyguların ifadesi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, duygulardan faydalanma düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

"İyimserlik/ruh halini düzenleme" düzeyi sınıf yönetimi becerileri üzerinde en fazla etkiye sahiptir. Öğretmenlerin iyimserlik düzeyi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinde daha etkili oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç beklentilere uygundur. Yüksek duygusal zeka sahibi bir bireyin pozitif düşüncelerini yüksek performansa çevirmesi ve negatif düşüncelerin olumsuz etkisinden kendisini kurtararak performansını artırması beklenmektedir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). İyimserlik alt boyutu, öğretmenin sınıfta oluşturduğu olumlu atmosferi ifade etmektedir. Bu öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlarından daha çok olumlu davranışlarına vurgu yapmakta, güler yüzlü ve samimi ilişkiler oluşturmakta ve öğrencilere daha toleranslı davranmaktadırlar. İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile ilgili gelişimlerin hassasiyeti dikkate alındığında, bu tür davranışların olumlu yansımaları olduğu ve öğretmen-öğrenci ilişki kalitesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Yapılan bir araştırmada (Polat ve Özten, 2009) öğretmenlerin duygusal zeka seviyelerinin yüksekliğinin öğrencilerin öğrenmesinde de pozitif bir rol oynadığı görülmüştür.

Alt boyutlardan "duyguların ifadesi" ise ikinci sırada etkili olup negatif bir etki yapıyor görünmektedir. Bu oldukça ilgi çekici bir sonuçtur. Beklentilerin aksine duyguların ifadesi arttıkça sınıf yönetimi becerileri olumsuz yönde etkilenmekte, azaldıkça da olumlu yönde etkilenmektedir. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin duyguların ifadesi konusunda nasıl bir algılama ve uygulama içinde olduğu ile ilgili tartışmayı gerektirmektedir. Sınıf içinde açıkça duyguları ifade etme, bir yetersizlik algısına dayanıyor olabilir. Sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu algılayan öğretmenler, muhtemelen geleneksel algılamalara sahip olup, duyguları ifade etmeyi bir zaaf olarak görüyor olabilirler. "Duyguların ifadesi" becerisi; her türlü duyguyu açıkça ifade edebilme, duygularından rahatsız olmama, saldırgan ve tacizkar olmadan duyguları açıkça ortaya koyma özelliklerini içerir. Bu özelliklere sahip olan kişilerin de başkalarının ihtiyaç ve tepkilerine duyarlı oldukları, olumlu olumsuz her türlü duygunun ifadesine karşı hazırlıklı oldukları görülür. Bu özelliklere sahip olduğu düşünülen öğretmenlerin de, sınıf yönetimi becerilerinde, özellikle öğretmen-öğrenci ilişkileri, olumlu sınıf iklimi yaratma, olumsuz davranış ve çatışmalarla başetme gibi sınıf yönetimi becerilerinde daha etkili oldukları gibi bir düşünce oluşsa da, bu durumun bazı psikolojik veya kültürel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkma olasılığının araştırılması gerekmektedir. Bir olasılık olarak da ilköğretim öğretmenlerinin duygularını ifade şekillerinde bir problem olması ve bu durumun da öğrenci algısında bazı olumsuz sonuçlar doğurmasıdır. Öğrencilerin, öğretmenlerin duygu ifadelerini yanlış algılamaları da bu sonucu ortaya çıkarıyor olabilir. Bu konunun öğrencilerin bakış açısından da değerlendirilmesi bu konudaki soru işaretlerine bir cevap oluşturabilir. Bunun yanısıra Demirtaş (2002) ın, Çalışmadaki bulgularda ilköğretim öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlarının yakın olduğu kuram ve yaklaşımlarının ilk sırasını "Klasik Kuram"ın aldığı görülmektedir. Birçok kurumun yönetim tarzlarında klasik yaklaşım terkedilmeye başlanmışken, sınıf yönetiminde hala bu yaklaşımın uygulanmasının tercih dilmesi de düşündürücüdür. Ancak aynı araştırmada ilköğretim öğretmenlerine verilen iki aylık yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ardından yapılan izleme çalışmasında da klasik kurama yakın olan öğretmenlerin yaklaşımlarında olumlu yönde anlamlı gelişmeler de görülmüştür. Bu durum da öğretmenlere özellikle

duygularını doğru ifade etme konusunda verilebilecek eğitimlerin, sınıf yönetimi becerilerinde de olumlu etkisi olabileceğini düşündürtmektedir.

Alt boyutlardan "duygulardan faydalanma" ise üçüncü yani en az etkiye sahip olan boyuttur. Duygulardan faydalanma düzeyini ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasına rağmen duygulardan faydalanma düzeyinin diğer düzeylerle olan etkileşimi sonucunda sınıf yönetim becerileri üzerinde bir etkisi görülmüştür. Ancak bu etki diğer düzeylere göre daha azdır. Öğretmenlerin duygulardan faydalanma düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi becerilerinde de daha etkili oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç da beklentilere uygundur. Çünkü; duygulardan faydalanma alt boyutu; başkalarını etkilemede, çatışmalarla daha iyi başa çıkmada, hedeflere ulaşmada öğretmene sınıf yönetiminde kolaylıklar sağlar, sınıf yönetimi becerilerinin etkililiğini arttırır.

Son yıllarda özellikle yönetim ve eğitim alanlarında büyük önem taşıyan duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu araştırma, eğitimin sadece ilköğretim kademesinde ve İstanbul Bahçelievler ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 242 öğretmenle gerçekleştirilmiş olup, eğitimin çeşitli kademelerindeki tüm öğretmenler ya da tüm ilköğretim öğretmenleri için genellenememekle birlikte önemli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma dahilindeki ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Bu etkinin genellenebilmesi için daha çok sayıda ve geniş kapsamlı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Ada, Sefer
Çetin, Ö. Münevver: **Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?,** Nobel Yayınları, Ankara, 2002.

Adler, Alfred: **İnsanı Tanıma Sanatı,** Çev. Kamuran Şipol, Say Yayınları, 1992.

Akbaş, Elif: **İstanbul İli Fatih ilçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Belirlenmesi,** Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.

Aksu, Filiz: **Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği.** Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmit, 1997.

Albrecht, Karl: **Sosyal Zeka,** Çev. Selda Göktan, Timaş Yayınları İstanbul, 2006.

Alıcıgüzel, İzzettin: **Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim,** Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1998.

Allport, H. Floyd: **Sosyal Psikoloji 2,** Yeryüzü Yayınları, Ankara, 2003.

Arabacı, İ. Bakır: "Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi" **Çağdaş Eğitim Dergisi,** Sayı: 316, 2005, s.20-27.

Arslantaş, Yılmaz: **Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu, 1998.

Aslan, Şebnem: Duygusal Zeka, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte'nın Duygusal Zeka Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması", **Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,** C.13, S.3, s.179-200, 2008.

Ataman, Ayşegül: "Sınıfta İletişimde karşılaşılan Davranış Problemleri" **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** Cilt: 1, Sayı: 3, 2003, s. 281-292.

Atıcı, M. "Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** Sayı: 29, 2002, s. 9-26.

Austin, E. J.: Saklofske, D. H. Egan, V. "Personality, well-being and health correlates of traitemotional intelligence", **Personality and Individual Differences,** 38(3), 547-558, 2005.

Austin, E. J.: Saklofske, D.H. Huangb, H.S. McKnneyb; D. "Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Shutte et al's. 1998 measure", **Personality and Individual Differences,** C.36, ss.555-562, 2004.

Balcı, Ali; Aydın, P. İnayet: **Eğitim Yönetimi.** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2008.

Balcı, Habibe: **Eğitim Yöneticilerine ve Eğitimcilere Notlar,** Yeryüzü Yayınları, Ankara, 2004.

Bar-On, R.: **The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence,** Multi-Health Systems, Toronto, 1996.

Bar-on, Reuven Parker, D. A. James: **Emotional Intelligence,** Jossey-Bass Company, New York, 2000.

Başal, A. Handan: **Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim,** Morpa Yayınları, İstanbul, 2003.

Başar, Hüseyin: **Sınıf Yönetimi,** Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.

Başar, Murat. **Çocuğun Başarısında Gözardı Edilen Duyuşsal Özelliklerin Getirisi,** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2008.

Başaran, E. İbrahim **Örgütsel Davranış.** Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982.

Başaran, E. İbrahim: **Yönetimde İnsan İlişkileri,** Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1992.

Başaran, E. İbrahim: **Eğitime Giriş.** Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1992.

Başaran, E. İbrahim: **Eğitim Yönetimi.** Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1983.

Başaran, E. İbrahim: **Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetsel Davranış.** Kadıoğlu, Matbaası, Ankara, 1992.

Baymur, Feriha: **Genel psikoloji,** İnkılap Yayınları, T.Y. İstanbul.

Bingham, Alma: **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi,** Çev. Ferhan Oğuzkan, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2004.

Bradberry, Travis
Greaves, Jean: **Duygusal Zekanızı Keşfedin,** Truva Yayınları, İstanbul, 2006.

Bridge, Berna: **Duyguların Eğitimi,** Beyaz Yayınları, İstanbul, 2004.

Burger, M. Jerry: **Kişilik,** Kaknüs Yayınları, Çev. İ. Deniz, E. Sarıoğlu, İstanbul, 2006.

Bursalıoğlu, Ziya: **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek,** Pegem, Ankara, 2000.

Bümen, T. Nilay: **Okulda Çoklu Zeka Kuramı,** Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005.

Büyüközer, Güliz: **The Relationship Between Emotional Intelligence and Personality Factors.** İstanbul, 2008.

Celep, Cevat: **Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama,** Pegem Akademi Yay., Ankara, 2009.

Cooper, R.K.
Sawaf, A.: **Liderlikte Duygusal Zeka,** Çev. Z. B. Ayman ve B. Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003.

Csikszentmihalyi, Mihail. **Akış, Mutluluk Bilimi,** HYB Yayıncılık Ankara, 2005.

Çağlayan, Ahmet: **İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite,** Bilge Yayınları, İstanbul, 2003.

Çelebioğlu, Fuat: **Davranış Açısından Örgütsel Değişim.** İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, İstanbul, 1990.

Davis, Mark: **Duygusal Zekanızı Ölçün,** Çev. Solina Silahlı, Alfa Yayınları, İstanbul, 2008.

Demirtaş, Hasan: "Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri", İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2002. **Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi,** Cilt 1, Sayı 1, 2006.

Doğan, A. R.:
Aydın, A.
Çalış, H. "Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Model Davranışlar." **XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** 27-30 Eylül, 2000, Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler-I, ss. 326-335, Erzurum, 2000.

Dökmen, Üstün: **İletişim Çatışmaları ve Empati,** Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2006.

Drucker, F. Peter: **Gelecek İçin Yönetim,** Çev. Fikret Üçcan, İş Bankası Yayınları, İstanbul, 1994.

Duman, T.:
Gelişli, Y.
Çetin, Ş. "Orta Öğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri" **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** Cilt: 2, Sayı: 3, 2004, s.281-292.

Ensari, Hoşcan
Gündüz, Yüksel: **İlköğretim Okullarında Yönetim ve Kalite,** Morpa Yayınları, İstanbul, 2006.

Erdoğan, İrfan: **Eğitim ve Okul Yönetimi.** Alfa Yayınları, İstanbul, 2008.

Erdoğan, İrfan: **Sınıf Yönetimi,** Alfa Yayınları, İstanbul, 2008.

Erdoğan, İrfan: **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği,** Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.

Eren, Erol: **Yönetim ve Organizasyon,** Beta Yayınları, İstanbul, 1993.

Eysenck, H. J. **I.Q. Zeka Testleri,** Hikmet Yayınları, Ankara, 1976.

Fidan, Nurettin
Erden, Münire: **Eğitim Bilimine Giriş,** Hacettepe Ün. Eğit. Fak. Yay. Ankara, T.Y.

Fidan, Nurettin: **Okulda Öğrenme ve Öğretme,** Alkım Yay., Ankara, 1996.

Gardner, Howard: **Zihin Çerçeveleri, Çoklu Zeka Kuramı,** Alfa Yayınları, İstanbul, 2004.

Goleman, Daniel: **Duygusal Zeka,** Varlık Yayınları, İstanbul, 1998.

Goleman, Daniel: **İşbaşında Duygusal Zeka,** Varlık Yayınları, İstanbul, 2009.

Gordon, Thomas: **Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?,** Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.

Gordon, Thomas: **Etkili Öğretmenlik Eğitimi,** Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 1993.

Göçet, Emine: **Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Gürbüz, Sait, Yüksel, Murat: "Çalışma Ortamında Duygusal Zeka", **Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9(2),** 2008.

Gürşimşek, İ.: Vural, D. Demirsöz, E.: "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 2008, 8(16), s.1-11.

Güven, Semra: Akdağ, M.: "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** Sayı: 29, 2002, s.69-80.

İlgar, Lütfü: **İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma,** İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.

İra, Nejat: "Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme." **Çağdaş Eğitim Dergisi,** Sayı: 310, 2004, s.34-39.

İşmen, Esra: "Duygusal Zeka ve Problem Çözme", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,** Sayı: 13, 2001, s.111-124.

Kağıtçıbaşı Çiğdem: **Yeni İnsan ve İnsanlar,** Evrim Yayınları, İstanbul, 2006.

Kapusuzoğlu, Şaduman: "İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci - Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,** 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Karakoç, Hasan Sebai: **Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri.** Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale, 1998.

Karslı, D. Mehmet. **Etkili Okul Yöneticiliği,** Morpa, İstanbul, 2006.

Karslı, M.D.:
Gündüz, H.B.
Ural, A. "Eğitim yönetiminde Duygusal Zekanın Önemi ve Duygusal Zeka Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi", **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, 27-30 Eylül, Erzurum, 2000.

Kasatura, İlkay: **Heyecansal Kontrol,** Altın Kitaplar, İstanbul, 2003.

Kaya, Z. "Öğrenmeyi Kolaylaştırmada Öğretmen Davranışları", **Milli Eğitim Dergisi,** Sayı:137, Ankara, 1998.

Kazancı, Osman: **Eğitim Psikolojisi,** Kazancı Y., Ankara, 1989.

Kılıçarslan, Fatih: **10 Adımda Duygusal Zeka,** Zen Yayınları, İstanbul, 2009.

Kılıççı, Yadigar: **Okulda Ruh Sağlığı,** Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

Kışlalı, İpek: **The Relationship Between Emotional Intelligence and Communication.** Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2004.

Kocayörük, Ayşe: **Duygusal Zeka Eğitimi'nde Drama Etkinlikleri,** Nobel Yayınları, Ankara, 2004.

Korkmaz, Burcu: **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Eğitim Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2008.

Korucu, Serap: **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin İncelenmesi,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

Köknel, Özcan: **Gülerek Bilgilenmek EQ,** Altın Kitaplar Yayınları, İstanbul, 2010.

Küçükahmet, Leyla: **Sınıf Yönetimi,** Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009.

Küçükahmet, Leyla: **Sınıf Yönetimi.** Nobel Yay., İstanbul, 2006.

Memduhoğlu, Basri
Yılmaz, Kürşad (Ed.): **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.** Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2008.

Memişoğlu, A. P.: "Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları" **Çağdaş Eğitim Dergisi,** sayı: 323, 2005, s.32-39.

Narbay, Ş. Mine: **Kriz İletişimi,** Nobel Yayınları, Ankara, 2006.

Okutan, Mehmet: **Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar,** Pegem Yay. Ankara, 2008.

Oral, B.:
Şentürk, H. "Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları." **Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu.** Ankara, 1998, s.95-108.

Oral, Behçet: "Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları." **Eğitim ve Bilim Dergisi,** Cilt: 25, Sayı: 115, 2000, s.28-34.

Ozil, Şeyda: **Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim (Eğitimde Öğrenci Boyutu Makalesi),** Cem Yayınevi, İstanbul, 1993.

Ök, Muharrem:
Göde, O.
Alkan, V. "İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi." **Milli Eğitim Dergisi,** sayı: 145, 2000, s.20-24.

Örnekleriyle Türkçe Sözcük: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2000.

Özata, O.: **İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri,** Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak, 2004.

Özçelik, A. Durmuş: **Eğitim Programları ve Öğretim,** Ankara ÖSYM Eğitim yayınları, Ankara, 1989.

Özdemir, Asım. "Sağlıklı Okul İkliminin Çeşitli Görünümleri ve Öğrenci Başarısı". G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi.** Mart 2002, Cilt 10, No: 1 Ankara.

Özdmir, S.:
Öğülmüş, S "Sınıf Yönetiminde Çevre Etkeni" **Eğitim Yönetimi Dergisi,** Yıl:1, Sayı:2, Güz 1993.

Özsoy, Osman: **Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen Etkin Eğitim,** Hayat Yay, İstanbul, 2003.

Öztürk, Bülent: "Sınıf İçi Etkileşim." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** Sayı: 24, 2000, s.621-640.

Özyürek, Mehmet: **Olumlu Sınıf Yönetimi,** Kök Yayıncılık, Ankara, 2005.

Petrides, K. V.:
Frunham, A. "Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". **European Journal of Personality,** 15, 425-448, 2000.

Polat, S.:
Özten, U.Y.
Relationship Between Emotional Intelligence of Primary School 4th and 5th Grade Students and Their Teachers, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2009.

Polat, Soner:
Örgütsel Güven, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009.

Saban, Ahmet:
Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayınları, Ankara, 2000.

Sağlam, Mustafa:
Adıgüzel, A.
Güngör, Ö.
"İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Bu Davranışlarla Baş Etme Yaklaşımları." **International Conference on Educational Sciences,** 23–25 Haziran 2008, Famagusta, North Cyprus,

Saklofske, D. H.:
Austin, E. J.
Miniski, P.
"Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure", **Personality and Individual differences,** 34, 707-721,2003.

Salovey, P.:
Mayer, J. D.
"Emotional intelligence", **Imagination, Cognition and Personality,** 9, 185-211, 1990.

Schutte, N. S.:
Malouff J.
Bobik, C. M.
Coston, T. D.
Greeson, J.
Jedlicka, C.
Rhodes, E.
Wendorf, G.
"Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. **The Journal of Social Psychology,** 141(4), 523-536, 2001.

Schutte, N.S.:
Malouff, J.
Hall, L. E.
Haggerty, D.J.
Cooper, J. T.
Golden, C. J. et al.
"Development and validation of a measure of emotional intelligence", **Personality and Individual Differences,** 25, 167-177, 1998.

Selçuk, Ziya:
Okul Deneyimi ve Uygulama, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2000.

Semerci, Z. Bengi:
Duyguların Şifresi, Alfa Yayınları, İstanbul, 2007.

Stein J. Steven
Book E. Howard: **EQ Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı,** Özgür Yayınları, İstanbul, 2003.

Sternberg, J. Robert (Ed.): **Handbook of Intelligence,** Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

Şentürk. H.: "Öğretmen Adayı Öğrencilerin Uygulama Yaptıkları Liselerdeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** Sayı: 48, 2006, s.585-603.

Şentürk. H.: "Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları" **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı: 8, 2007, s.7-16.

Şişman, Mehmet
Turan, Selahattin (Ed.): **Sınıf Yönetimi.** Öğreti Yayınları, Ankara, 2008.

Tezcan, Mahmut: **Eğitim Sosyolojisi,** Bilim Yayınları, Ankara, 1988.

Titrek, Osman: "Okul Öncesi Öğretmenleri ve Üniversitedeki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki Öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliklerini Kullanabilme Düzeyi", **OMEP Uluslararası Okul Öncesi Toplantısı ve Sempozyumu,** Kuşadası, Ekim 2003.

Titrek, Osman: **Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Araştırma,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2004.

Titrek, Osman: **IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme.** Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007.

Toprakçı, Erdal: **Sınıfa Dayalı Yönetim,** Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2008.

Tosun, Kemal: **İşletme Yönetimi,** Fakülteler Matbaası, İstanbul, 1971.

Türnüklü, A.:
Yıldız, V.
"Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri." **Çağdaş Eğitim Dergisi,** Sayı: 285, 2002, s.32-36.

Türnüklü, Abbas:
"Türk Ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,** 6 (23), 449-466 (2000).

Türnüklü, Abbas:
Onarıcı Disiplin, Ekinoks Yayınları, Ankara, 2006.

Underwood, Mary:
Effective Class Management. Published in the United States of America by Longman Inc. New York, 1987.

Ünal, S.
Ada, Sefer
Sınıf Yönetimi, Marmara Üniv. Yayıncılık, İstanbul, 2000.

İnternet Kaynakları:

Perez, J.,
Petrides K.V.
Furnham, A.
Measuring Trait Emotional Intelligence. www.psychemetricals.com/admins/files/measurings%20Trait%20 EI %20(chapters).pdf
Erişim Tarihi: 30.12.2009.

Shanwol, Vinod K.,
Mandal, Manas. K.,
Emotional Intelligence Theoretical and Culture Perspective, http://books.google.com.tr/boos.
Erişim Tarihi: 30.12.2009.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü:
www.tdk.gov.tr, Erişim Tarihi: 09.12.2009

EKLER

EK 1: Ek İstatistik Tabloları

EK 2: Enstitü Araştırma Talebi Yazısı

EK 3: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Komisyonu Yazısı

EK 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Valilik Olur Yazısı

EK 5: Araştırma Yapılan Okulların Listesi

EK 6: Öğretmen Bilgilendirme Yazısı

EK 7: Kişisel Bilgi Formu

EK 8: Duygusal Zeka Ölçeği

EK 9: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

EK 1: Ek İstatistik Tabloları

Tablo 1. Duygusal Zeka Ölçeği Maddeleri

		Ort.	ss
1	Başkalarıyla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilirim.	4,40	0,72
2	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım.	4,33	0,67
3	Problemleri ele alırken ruh halimin etkisi azdır.	3,05	1,10
4	İnsanlar bana kolaylıkla güvenir.	4,41	0,73
5	Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim	2,02	1,08
6	Hayatımdaki bazı önemli büyük olaylar neyin önemli olduğunu, neyin önemli olmadığını tekrar gözden geçirmeme yol açmıştır.	4,00	1,04
7	Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığını, ciddi mi olduğunu çıkartamam.	2,26	1,16
8	Ruh halim değiştiğinde yeni olanaklar görürüm/ Yeni olanakların farkına varırım.	3,89	0,93
9	Duyguların hayatımın niteliğinde / hayat tarzımda çok etkisi yoktur	2,46	1,13
10	Yaşadığım duyguların farkındayımdır.	4,27	0,87
11	Genellikle, iyi şeyler olacağını beklemem.	2,41	1,09
12	Olumlu bir duygu yaşadığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim.	4,00	0,82
13	Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini genellikle yanlış yorumlarım.	1,85	1,01
14	Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum.	4,14	0,77
15	Başkalarına yolladığım sözel olmayan mesajlarımın farkındayımdır.	4,15	0,79
16	Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem.	2,59	1,11
17	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir.	4,43	0,69
18	İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim.	2,35	1,01
19	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımı olduğuna inanmam.	2,31	0,96
20	Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlamam.	2,18	0,97
21	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünüyorum.	4,13	0,83
22	Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum.	2,47	1,06
23	Yaşadığım olayların kolayca farkında olabilirim.	4,21	0,79
24	İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur.	2,25	1,23
25	Aldığım görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim.	4,12	0,83
26	İyi bir şey yaptıklarında insanları överim.	4,42	0,64
27	Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayımdır.	4,20	0,76
28	Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benimle paylaşırken, nerdeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissederim.	4,00	0,84
29	Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir.	3,76	0,87
30	Problemleri nasıl ele alacağımda duygularım büyük bir rol oynamaz.	2,83	1,15
31	Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm.	2,00	1,03
32	Diğer insanların ne hissettikleri sadece onlara bakmakla anlarım.	3,31	1,04
33	Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.	4,19	0,69
34	Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım.	4,09	0,73
35	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum.	2,22	0,95
36	İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim.	2,47	1,05
37	Yakın arkadaşlık kurmayı zor bulurum.	2,25	1,14

Tablo 2a

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	p
Duygulardan faydalanma	20-30	31-40	-0,134	0,590
		41-50	-0,159	0,503
		51 ve üzeri	-,397*	0,014
	31-40	20-30	0,134	0,590
		41-50	-0,024	0,996
		51 ve üzeri	-0,263	0,168
	41-50	20-30	0,159	0,503
		31-40	0,024	0,996
		51 ve üzeri	-0,239	0,282
	51 ve üzeri	20-30	,397*	0,014
		31-40	0,263	0,168
		41-50	0,239	0,282
Duygusal Zeka	20-30	31-40	-0,056	0,830
		41-50	-0,005	1,000
		51 ve üzeri	,210*	0,042
	31-40	20-30	0,056	0,830
		41-50	0,051	0,867
		51 ve üzeri	-0,155	0,204
	41-50	20-30	0,005	1,000
		31-40	-0,051	0,867
		51 ve üzeri	-0,206	0,062
	51 ve üzeri	20-30	,210*	0,042
		31-40	0,155	0,204
		41-50	0,206	0,062

*Ortalama fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2b

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Farkı (I-J)	p
Duygulardan faydalanma	Çeşitli Öğretmen Mezuniyet	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	,357*	0,000
		Fen-Edebiyat F.	0,233	0,139
	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	Çeşitli Öğretmen Mezuniyet	-,357*	0,000
		Fen-Edebiyat F.	-0,124	0,513
	Fen-Edebiyat F.	Çeşitli Öğretmen Mezuniyet	-0,233	0,139
		Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	0,124	0,513
Duygusal Zeka	Çeşitli Öğretmen Mezuniyet	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	,194*	0,002
		Fen-Edebiyat F.	0,173	0,056
	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	Çeşitli Öğretmen Mezuniyet	-,194*	0,002
		Fen-Edebiyat F.	-0,021	0,949
	Fen-Edebiyat F.	Çeşitli Öğretmen Mezuniyet	-0,173	0,056
		Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	0,021	0,949

*Ortalama fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2c

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	p
Duygulardan faydalanma	1-5 yıl	6-10 yıl	0,228	0,275
		11-20 yıl	-0,053	0,966
		21 ve üzeri	-0,224	0,210
	6-10 yıl	1-5 yıl	-0,228	0,275
		11-20 yıl	-0,281	0,071
		21 ve üzeri	-,451*	0,001
	11-20 yıl	1-5 yıl	0,053	0,966
		6-10 yıl	0,281	0,071
		21 ve üzeri	-0,17	0,348
	21 ve üzeri	1-5 yıl	0,224	0,210
		6-10 yıl	,451*	0,001
		11-20 yıl	0,17	0,348
Duygusal Zeka	1-5 yıl	6-10 yıl	0,068	0,828
		11-20 yıl	-0,017	0,995
		21 ve üzeri	-0,116	0,369
	6-10 yıl	1-5 yıl	-0,068	0,828
		11-20 yıl	-0,085	0,643
		21 ve üzeri	-,284*	0,039
	11-20 yıl	1-5 yıl	0,017	0,995
		6-10 yıl	0,085	0,643
		21 ve üzeri	-0,099	0,407
	21 ve üzeri	1-5 yıl	0,116	0,369
		6-10 yıl	0,284*	0,039
		11-20 yıl	0,099	0,407

*Ortalama fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Maddeleri

		Ort.	ss
1.	Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme	4,08	0,67
2.	Eğitim-öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımını sağlayabilme	4,36	0,60
3.	Konuya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme	4,27	0,64
4.	Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme	4,03	0,72
5.	İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme	3,86	0,74
6.	Eğitim araç-gereçlerini (tepegöz, projeksiyon makinesi vb.) ders konularıyla koordineli olarak kullanabilme	3,97	1,04
7.	Ders için ayrılan zamanın derse harcanmasını sağlayabilme	4,39	0,64
8.	Kesinti ve engellemeler karşısında gerekli önlemleri alabilme	4,17	0,64
9.	Derse uygun ve etkili bir şekilde başlayabilme	4,45	0,57
10.	Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme	4,22	0,63
11.	Öğrencileri dersi dinlemeye hazır hale getirebilme	4,33	0,55
12.	Öğrencilerin dersi sevmesini sağlayabilme	4,31	0,66
13.	Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve bu özelliklere bağlı olarak değişen psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olabilme	4,16	0,68
14.	Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilme	4,10	0,67
15.	Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme	4,24	0,65
16.	Derse başlamadan önce öğrencilerin sınıfa yerleşmelerini sağlayabilme	4,37	0,70
17.	Derste değişik (farklı) etkinliklere yer verebilme	4,23	0,70
18.	Dersle ilgili farklı kaynakları (kitap, ansiklopedi, dergi vb.) kullanabilme	4,26	0,75
19.	Öğretim zamanını en uygun şekilde kullanabilme	4,34	0,65
20.	Kendi alanındaki bilgileri yeterli biçimde sunabilme	4,40	0,63
21.	Ders akışını bozabilecek sınıf içi gürültüyü önleyebilme	4,27	0,69
22.	Sınıfa girişte isteklilik ve motivasyonunu öğrencilerine yansıtabilme	4,33	0,65
23.	Dersin başından sonuna kadar derse ve sınıfa hakimiyeti sağlayabilme	4,33	0,68
24.	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	4,47	0,63
25.	Sınıf başkanı, başkan yardımcıları ve sınıf liderleriyle iletişim kurabilme	4,51	0,60
26.	Ses tonunu ve vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilme	4,54	0,58
27.	Sınıf sorunlarını çözmede demokratik yöntemler kullanabilme	4,46	0,61
28.	Sınıf içinde öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayabilme	4,34	0,56
29.	Beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilme	4,54	0,57
30.	Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla ilintili olan davranışların ilişkisini anlayabilme	4,23	0,64
31.	Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayıp sürdürebilme	4,42	0,62
32.	Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verebilme	4,47	0,57
33.	Yazı tahtasını düzenli kullanabilme	4,19	0,82
34.	Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme	4,31	0,73
35.	Öğretmeni aşan problemlerin çözümünde okul yönetimi, aile üyeleri ve rehberlik servisiyle işbirliği yapabilme	4,28	0,72
36.	Demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilme	4,42	0,57
37.	Sınıfta aşırı yarışmacı bir havadan çok işbirlikçi bir ortam yaratabilme	4,22	0,67
38.	Derse vaktinde girebilme	4,48	0,69
39.	Öğrencilerin dikkatlerini toplayabilme	4,44	0,55
40.	Sınıfta ortaya çıkan sorunları büyütmeden çözebilme	4,41	0,59
41.	Öğrencilerin iyi yönlerini ve başarılarını ön plana çıkarabilme	4,46	0,55
42.	Öğrenciyle başarılı göz teması kurabilme	4,58	0,53
43.	Sınıf kurallarına uyulmaması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçlardan öğrenciyi haberdar edebilme	4,48	0,58

44.	Okulun ve sınıfın kurallarını öğrencilerin tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilme	4,43	0,62
45.	Sınıfta dersle ilgili görevlendirmeleri doğru yapabilme	4,33	0,56
46.	Kesintiler ve derse geç gelmeler ile ilgili işlemleri çabuk tamamlayabilme	4,24	0,65
47.	Sınıf kurallarını ilk derste öğrencilerle belirleyebilme	4,32	0,66
48.	Sınıf kurallarına uyulmasını sağlayabilme	4,26	0,64
49.	Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme	4,43	0,68
50.	Sınıf kurallarını tüm öğrencilere tutarlı bir şekilde uygulayabilme	4,33	0,66
51.	Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu öğretmenine anlatabilecek kadar kendisini onlara yakın hissettirebilme	4,43	0,58
52.	Öğrencilerin sorunlu davranışları için çözümler üretebilme	4,23	0,66
53.	Sınıfiçi problemlerin çözümünde öğrenciye özyeterlik kazandırabilme	4,15	0,65
54.	Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle kendi başına çözmeye çalışabilme	4,30	0,63
55.	Öğrencilere tutarlı davranabilme	4,39	0,60
56.	Öğrencilerin sorumluluk sahibi bağımsız bireyler olmalarına yardım edebilme	4,34	0,58
57.	Öğrencilerin kendi kendini yönetebilmelerini sağlayabilme	4,23	0,62
58.	Öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmesi için gerekli çabayı gösterebilme	4,35	0,60
59.	Sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayabilme	4,12	0,67
60.	Sınıf ortamını bozucu davranışların değiştirilmesini sağlayabilme	4,23	0,63
61.	Kendisine öğrencilerinin yerine koyarak öğrencilerini anlayabilme	4,38	0,62
62.	Öğrenciyle arasındaki mesafeyi gerektiği şekilde ayarlayabilme	4,40	0,62
63.	Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilme	4,63	0,53
64.	İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışabilme	4,18	0,70
65.	Sınıfta öğrenciler tarafından anlaşılan devamlı bir düzenin varlığını hissettirebilme	4,30	0,58
66.	Davranış değiştirme yöntemlerini etkili kullanabilme	4,11	0,72
67.	Bir şey anlatırken veya tahtayı kullanırken sınıfı kontrol edebilme	4,41	0,57
68.	Gerektiği kadar hareketli olabilme ve tüm sınıfta (sıra aralarında) dolaşabilme	4,52	0,59
69.	Sınıfı görüş alanında tutarak her köşesinde ne olup bittiğinden	4,51	0,60
70.	Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme	4,52	0,59
71.	Öğrencilerde "yapabilirim", "başarabilirim" anlayışını geliştirebilme	4,42	0,62
72.	Öğrencilere liderlik yapabilme	4,45	0,58
73.	Ders süresince öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlayabilme	4,29	0,65
74.	Ödülü uygun ve etkili biçimde kullanabilme	4,34	0,68
75.	Övgü ve cesaretlendirmelerden yararlanabilme	4,46	0,60
76.	Sorunla karşılaştığında öğrenci üzerinde değil davranış üzerinde odaklanabilme	4,29	0,70
77.	Gerektiğinde uygun cezaların verilmesinde kararlı ve işlemlerde tutarlı olabilme	4,25	0,74
78.	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	4,42	0,62
79.	Dersin başında öğrencilerin ilgilerini konuya çekebilme	4,44	0,57
80.	Sınıfta en uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yapabilme	4,30	0,63
81.	Konu ve yönteme uygun oturma düzeni oluşturabilme	4,28	0,75

Tablo 3a

Bağımlı Değişken	(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Farkı (I-J)	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Diğer Öğretmen Mezuniyet (Lise ve 2-3 yıllık yüksek okul)	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	,279*	0,000
		Fen-Edebiyat F.	0,176	0,163
	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	Diğer Öğretmen Mezuniyet	-,279*	0,000
		Fen-Edebiyat F.	-0,102	0,480
	Fen-Edebiyat F.	Diğer Öğretmen Mezuniyet	-0,176	0,163
		Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	0,102	0,480

*Ortalama fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3b

Bağımlı Değişken	(I) Öğrenci Sayısı	(J) Öğrenci Sayısı	Ortalama Farkı (I-J)	p
Sınıf Yönetim Becerileri	24'den az	25-45 arası	,343*	0,000
		46 ve üzeri	,295*	0,013
	25-45 arası	24'den az	-,343*	0,000
		46 ve üzeri	-0,048	0,799
	46 ve üzeri	24'den az	-,295*	0,013
		25-45 arası	0,048	0,799

*Ortalama fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3c

Bağımlı Değişken	(I) Seçme	(J) Seçme	Ortalama Farkı (I-J)	p
Sınıf Yönetim Becerileri	Evet, kendi seçimim	Başkalarının etkisiyle seçtim	,256*	0,011
		Hayır, isteğim dışında seçtim	0,171	0,139
	Başkalarının etkisiyle seçtim	Evet, kendi seçimim	-,256*	0,011
		Hayır, isteğim dışında seçtim	-0,085	0,741
	Hayır, isteğim dışında seçtim	Evet, kendi seçimim	-0,171	0,139
		Başkalarının etkisiyle seçtim	0,085	0,741

*Ortalama fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

EK 2: Enstitü Araştırma Talebi Yazısı

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

21 ARALIK 2009

SAYI : B.30.2.İST.0.41.72.00/ 2/413-
KONU : Araştırma İzni hk.

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
İ S T A N B U L

Enstitümüz İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı 2501412143 numaralı yüksek lisans öğrencisi Özlem Tunca'nın **"Duygusal Zeka Düzeylerinin, Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma"** konulu tez çalışması ile ilgili olarak, milli eğitim müdürlüğünüze bağlı okullarda araştırma yapabilmesi için gerekli kolaylığın sağlanmasının temini ve gereğini bilgilerinize rica ederiz.

Armağan GÖRÜCÜ
Öğrenci Bürosu Şefi

Adres : Besim Ömer Paşa Caddesi Kaptan-ı Derya Sokağı 34452 Beyazıt/İstanbul
Tel: 0212 440 00 00-14218-14219-14220-14221-14222-14227-14243
Fax: 0212 440 03 40 e-mail: sbe@istanbul.edu.tr

EK 3: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Komisyonu Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/3308 11.. Ocak 2010
Konu: **Anket.**
(Özlem TUNCA)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a-)İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21/12/2009 tarih ve 21417 sayılı yazısı.
b-)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 23/12/2009 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Özlem TUNCA'nın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere **"Duygusal Zeka Düzeylerinin, Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi Ve Bir Araştırma"** konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Özlem TUNCA'nın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere **"Duygusal Zeka Düzeylerinin, Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi Ve Bir Araştırma"** konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
05/01/2010
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

EK 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Valilik Olur Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/3310 // .. Ocak 2010
Konu : **Anket.**
(Özlem TUNCA)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi: a) 21/12/2009 tarih ve 21417 sayılı yazınız.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Valilik Makamının 11/01/2010 tarih ve 3308 sayılı Oluru.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Özlem TUNCA'nın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere **"Duygusal Zeka Düzeylerinin, Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi Ve Bir Araştırma"** konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Metin AKÇAY
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

EĞİTİME %100 DESTEK
NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr Web : http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur
4440632

EK 5: Araştırma Yapılan Okulların Listesi

İstanbul İli Bahçelievler İlçesi
Araştırma Yapılan Okulların İsimleri

1. Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
2. Kemal Hasoğlu İlköğretim Okulu
3. Kuleli İlköğretim Okulu
4. Yayla İlköğretim Okulu
5. Altınyıldız İlköğretim Okulu
6. Bahçelievler Kumport İlköğretim Okulu
7. Dr. Refik Saydam İlköğretim Okulu
8. Fikret Yüzatlı İlköğretim Okulu
9. Özel Burç İlköğretim Okulu
10. Özel Elit Genç İlköğretim Okulu
11. Özel İhlas İlköğretim Okulu

EK 6: Öğretmen Bilgilendirme Yazısı

Sayın öğretmen,

İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum yüksek lisans tezimde "Duygusal Zeka Düzeylerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma" konulu çalışmam ile ilgili olarak katkınıza ihtiyaç duymaktayım.

Bunun için ekte bulunan; "Kişisel Bilgi Formu", "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ve "Duygusal Zeka Ölçeği" adlı form ve ölçekleri doldurmanızı rica ederim. Bunları doldururken kendiniz hakkında objektif olmanız ve tüm maddeleri doldurmaya çalışmanız araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Hiçbir forma adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Ayrıca verdiğiniz tüm bilgiler tarafımca gizli tutulacaktır.

Katkınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Özlem TUNCA

EK 7: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmen,
Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır.Lütfen size uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

Görev Yaptığınız Okulun Adı: .....

1. Cinsiyetiniz
   Kadın ( )
   Erkek ( )

2. Yaşınız
   20-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri ( )

3. Sahip olduğunuz çocuk sayısı
   Çocuğum Yok ( )
   1 Çocuğum Var ( )
   2 Çocuğum Var ( )
   3 ve daha fazla Çocuğum Var ( )

4. Mezun Olduğunuz Okul
   Öğretmen okulu (Lise) ( )
   Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık) ( )
   Eğitim Enstitüsü (3 yıllık) ( )
   Eğitim Fakültesi (4 yıllık) ( )
   Fen- Edebiyat Fakültesi ( )
   Diğer (Belirtiniz)..... ( )

5. Pedagojik Formasyonunuz Var mı?
   Evet ( )
   Hayır ( )

6. Mesleki tecrübeniz
   (Kıdem durumunuz)
   1-5 yıl ( )
   6-10 yıl ( )
   11-20 yıl ( )
   21-30 yıl ( )
   31 yıl ve üzeri ( )

7. Çalıştığınız Okul Türü
   Devlet Okulu ( )
   Özel Okul ( )

8. Branşınız
   Sınıf Öğretmeni ( )
   Branş öğretmeni ( ) Belirtiniz.....

9. Kaçıncı Sınıfı Okutuyorsunuz?.....
   (Sadece sınıf öğretmenleri ve belli bir sınıf düzeyine eğitim veren öğretmenler dolduracaktır)

10. Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı Nedir?
    (Branş öğretmenleri ders verdikleri sınıflardaki ortalama sınıf mevcudunu belirteceklerdir).
    24'den az ( )
    25-35 arası ( )
    35-45 arası ( )
    46 ve üzeri ( )

11. Mesleğinizi İsteyerek mi Seçtiniz?
    Evet tamamen kendi isteğimle seçtim ( )
    Başkalarının etkisiyle seçtim (Arkadaş öğretmen aile vb.gibi) ( )
    Hayır tamamen isteğim dışında seçtim ( )

12. Sınıf Yönetimi ile ilgili Ders,Kurs,Seminer ya da Farklı Bir Eğitim Aldınız mı?
    Evet ( )
    Hayır ( )
    Cevabınız evet ise 14. soruyu cevaplayınız.

13. Sınıf Yönetim Becerileri ile ilgili size verilen eğitimi yeterli buluyor musunuz?
    Evet ( )
    Hayır ( )

14. Sınıf Yönetimi ile ilgili kitap okudunuz mu?
    Evet ( )
    Hayır ( )

15. Duygusal Zeka Konusunda Ders, Kurs,Seminer ya da Farklı Bir Eğitim Aldınız mı?
    Evet ( )
    Hayır ( )

16. Duygusal Zeka ile İlgili Kitap Okudunuz mu?
    Evet ( )
    Hayır ( )

17. Sınıf Yönetim Becerileri ile İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Etkinliğine Katılmak İster misiniz?
    Evet ( )
    Hayır ( )

18. "Duygusal Zeka " ile İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Etkinliğine Katılmak İster misiniz?
    Evet ( )
    Hayır ( )

TEŞEKKÜR EDERİM

EK 8: Duygusal Zeka Ölçeği

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
		1	2	3	4	5
1	Başkalarıyla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilirim.					
2	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım.					
3	Problemleri ele alırken ruh halimin etkisi azdır.					
4	İnsanlar bana kolaylıkla güvenir.					
5	Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim.					
6	Hayatımdaki bazı önemli büyük olaylar neyin önemli olduğunu, neyin önemli olmadığını tekrar gözden geçirmeme yol açmıştır.					
7	Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığını, ciddi mi olduğunu çıkartamam.					
8	Ruh halim değiştiğinde yeni olanaklar görürüm/ Yeni olanakların farkına varırım.					
9	Duyguların hayatımın niteliğinde / hayat tarzımda çok etkisi yoktur.					
10	Yaşadığım duyguların farkındayımdır.					
11	Genellikle, iyi şeyler olacağını beklemem.					
12	Olumlu bir duygu yaşadığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim.					
13	Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini genellikle yanlış yorumlarım.					
14	Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum.					
15	Başkalarına yolladığım sözel olmayan mesajlarımın farkındayımdır.					
16	Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem.					
17	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir.					
18	İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim.					
19	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımı olduğuna inanmam.					
20	Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlamam.					

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
		1	2	3	4	5
21	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünüyorum.					
22	Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum.					
23	Yaşadığım olayların kolayca farkında olabilirim.					
24	İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur.					
25	Aldığım görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim.					
26	İyi bir şey yaptıklarında insanları överim.					
27	Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayımdır.					
28	Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benimle paylaşırken, nerdeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissederim.					
29	Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir.					
30	Problemleri nasıl ele alacağımda duygularım büyük bir rol oynamaz.					
31	Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm.					
32	Diğer insanların ne hissettikleri sadece onlara bakmakla anlarım.					
33	Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.					
34	Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım.					
35	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum.					
36	İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim.					
37	Yakın arkadaşlık kurmayı zor bulurum.					

EK 9: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği*

Açıklama: Aşağıda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin 81 madde vardır. Her bir maddeyi okuyarak bu becerilere ne oranda-hangi düzeyde-sahip olduğunuzu işaretleyiniz.

* Bu ölçek Dr. Lütfü İLGAR tarafından geliştirilmiştir

BECERİLER	Çok iyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok zayıf
1- Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2- Eğitim-öğretim etkinliklerine öğrencilerin katılımını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3- Konuya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4- Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5- İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6- Eğitim araç-gereçlerini (tepegöz, projeksiyon makinası vb.) ders konularıyla koordineli olarak kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7- Ders için ayrılan zamanın derse harcanmasını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8- Kesinti ve engellemeler karşısında gerekli önlemleri alabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9- Derse uygun ve etkili bir şekilde başlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10- Etkinlikleri öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olacak şekilde planlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
11- Öğrencileri dersi dinlemeye hazır hale getirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12- Öğrencilerin dersi sevmesini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13- Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve bu özelliklere bağlı olarak değişen psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14- Sınıftaki grup dinamiğini etkili biçimde kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15- Bir etkinlikten diğerine geçişi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16- Derse başlamadan önce öğrencilerin sınıfa yerleşmelerini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17- Derste değişik (farklı) etkinliklere yer verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18- Dersle ilgili farklı kaynakları (kitap, ansiklopedi, dergi vb.) kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19- Öğretim zamanını en uygun şekilde kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20- Kendi alanındaki bilgileri yeterli biçimde sunabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

21- Ders akışını bozabilecek sınıf içi gürültüyü önleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
22- Sınıfa girişte isteklilik ve motivasyonunu öğrencilerine yansıtabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
23- Dersin başından sonuna kadar derse ve sınıfa hakimiyeti sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24- Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25- Sınıf başkanı, başkan yardımcıları ve sınıf liderleriyle iletişim kurabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26- Ses tonunu ve vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27- Sınıf sorunlarını çözmede demokratik yöntemler kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28- Sınıf içinde öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29- Beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30- Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla ilintili olan davranışların ilişkisini anlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31- Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayıp sürdürebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32- Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yapma ve yönergeler verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33- Yazı tahtasını düzenli kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34- Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35- Öğretmeni aşan problemlerin çözümünde okul yönetimi, aile üyeleri ve rehberlik servisiyle işbirliği yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36- Demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37- Sınıfta aşırı yarışmacı bir havadan çok işbirlikçi bir ortam yaratabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38- Derse vaktinde girebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39- Öğrencilerin dikkatlerini toplayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
40- Sınıfta ortaya çıkan sorunları büyütmeden çözebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
41- Öğrencilerin iyi yönlerini ve başarılarını ön plana çıkarabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42- Öğrenciyle başarılı göz teması kurabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43- Sınıf kurallarına uyulmaması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçlardan öğrenciyi haberdar edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
44- Okulun ve sınıfın kurallarını öğrencilerin tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
45- Sınıfta dersle ilgili görevlendirmeleri doğru yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
46- Kesintiler ve derse geç gelmeler ile ilgili işlemleri çabuk tamamlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
47- Sınıf kurallarını ilk derste öğrencilerle belirleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

48- Sınıf kurallarına uyulmasını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
49- Sınıfı oksijen durumuna göre havalandırabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
50- Sınıf kurallarını tüm öğrencilere tutarlı bir şekilde uygulayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
51- Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu öğretmenine anlatabilecek kadar kendisini onlara yakın hissettirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
52- Öğrencilerin sorunlu davranışları için çözümler üretebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
53- Sınıfiçi problemlerin çözümünde öğrenciye özyeterlik kazandırabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
54- Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle kendi başına çözmeye çalışabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
55- Öğrencilere tutarlı davranabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
56- Öğrencilerin sorumluluk sahibi bağımsız bireyler olmalarına yardım edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
57- Öğrencilerin kendi kendini yönetebilmelerini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
58- Öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmesi için gerekli çabayı gösterebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
59- Sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
60- Sınıf ortamını bozucu davranışların değiştirilmesini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
61- Kendisini öğrencilerinin yerine koyarak öğrencilerini anlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
62- Öğrenciyle arasındaki mesafeyi gerektiği şekilde ayarlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
63- Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
64- İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
65- Sınıfta öğrenciler tarafından anlaşılan devamlı bir düzenin varlığını hissettirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
66- Davranış değiştirme yöntemlerini etkili kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
67- Bir şey anlatırken veya tahtayı kullanırken sınıfı kontrol edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
68- Gerektiği kadar hareketli olabilme ve tüm sınıfta (sıra aralarında) dolaşabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
69- Sınıfı görüş alanında tutarak her köşesinde ne olup bittiğinden haberdar olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
70- Disiplin süreçlerinde dürüst (yansız) olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
71- Öğrencilerde "yapabilirim", "başarabilirim" anlayışını geliştirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
72- Öğrencilere liderlik yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

73- Ders süresince öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
74- Ödülü uygun ve etkili biçimde kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
75- Övgü ve cesaretlendirmelerden yararlanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
76- Sorunla karşılaştığında öğrenci üzerinde değil davranış üzerinde odaklanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
77- Gerektiğinde uygun cezaların verilmesinde kararlı ve işlemlerde tutarlı olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
78- Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
79- Dersin başında öğrencilerin ilgilerini konuya çekebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
80- Sınıfta en uygun eğitim-öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
81- Konu ve yönteme uygun oturma düzeni oluşturabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)