

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE DUYGUSAL
ZEKÂ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Tuğba DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2020



©2020- Tuğba DOĞAN

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE DUYGUSAL
ZEKÂ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
TURKISH TEACHERS' PERCEPTIONS ON
CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND
EMOTIONAL INTELLIGENCE

Hazırlayan

Tuğba DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

KIRŞEHİR-2020

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Tuğba DOĞAN tarafından hazırlanan “*Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları ile Duygusal Zekâ Algıları Arasında İlişkinin İncelenmesi*” adlı tez çalışması 15.12.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Üye.....(İmza)

Prof. Dr Nuri BALOĞLU

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2020

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2020

Tuğba DOĞAN

İmza

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE DUYGUSAL ZEKÂ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Tuğba DOĞAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

2020-(XV +75)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Gözde SEZEN GÜLTEKİN

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile duygusal zekâ algılarının demografik özelliklere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, bu özellikleriyle ilişkisel tarama modeli bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Kırşehir il genelinde görev yapan toplam 215 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belirlemeye başvurulmamış, araştırma evreninin tamamına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını ölçmek için “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” ve kişilik özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek için de “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları 'sık sık' ile 'her zaman' arasında değişmektedir. Öğretmenler 'iletişim' alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken 'sınıfın fiziksel düzeni' alt boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ortalama puanları ise 'her zaman' düzeyindedir. Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları 'fikrim yok' ile 'katılıyorum' arasında değişmektedir. Öğretmenler iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken duyguların değerlendirilmesi alt boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğretmenlerin “Duygusal Zekâ Ölçeği” ortalama puanları ise 'katılıyorum' düzeyindedir. Yapılan analiz sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi

becerileri ve duygusal zekâ özellikleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Zekâ, Sınıf Yönetimi, Duygusal Zekâ



ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH TEACHERS 'PERCEPTIONS ON CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND PERCEPTIONS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

M. Sc. Thesis

Preparer: Tuğba DOĞAN

Advisor: Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2020-(XV +75)

Kırşehir Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Teaching Science

Jury

Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Assist. Prof. Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN

In this study, it was aimed to determine the relationship between Turkish teachers' perceptions of classroom management skills and emotional intelligence perceptions. Another aim of the study is to reveal whether Turkish teachers' classroom management competencies and emotional intelligence perceptions differ statistically according to demographic characteristics. Research is a study with relational screening models with these features. The population of the research consists of 215 Turkish teachers working in the city of Kırşehir. Sampling was not used, the entire research population was reached. "Classroom Management Competency Scale" was used to measure teachers' perceptions about classroom management competencies and "Schutte Emotional Intelligence Scale" was used to determine their perceptions about personality traits. As a result of the research, the average scores of the sub-dimensions of the "Classroom Management Skills Scale" vary between "frequently" and "always". Teachers received the highest average score from the "communication" sub-dimension, while they received the lowest average score from the "physical order of the class" sub-dimension. Mean scores of teachers on "Classroom Management Skills Scale" are 'always'. The mean scores of the Emotional Intelligence Scale sub-dimensions range from 'I have no idea' to 'I agree'. Teachers got the highest average score from the optimism / mood regulation sub-dimension and the lowest average score from

the emotional evaluation sub-dimension. The average scores of the teachers' Emotional Intelligence Scale "Scale are at the level of agreement. As a result of the analysis, it was concluded that there was a moderate and significant relationship between teachers' classroom management skills and emotional intelligence characteristics.

Keywords: Intelligence, Classroom Management, Emotional Intelligence



ÖNSÖZ

Araştırmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaca Kırşehir ilinde yer alan ilköğretim kademesi ortaokul bölümü Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan sınıf yönetimi ve duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar incelendiğinde duygusal zekâ her alanda yapılmış. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu eğitim-öğretimde duygusal zekânın kullanımı yapılan araştırmalarda sonuçlandırılmış. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde duygusal zekâlarını ne kadar kullandığı ya da duygusal zekâ eğitimi alıp almadığıyla ilgili çok az çalışma yapılmıştır. Bu nedenle yukarıda bahsi geçen sınıf yönetimi ve duygusal zekâ ilişkisini irdeleyen ve bu ilişkinin doğrudan Türkçe öğretmenleri üzerinde olmaması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Alana katkı sunacağı düşünülen Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı bu araştırmanın gerçekleşmesinde destek veren ve bana her aşamasında güvenen aileme öncelikle teşekkür etmek istiyorum. Bu çalışmayı tamamlamada en büyük destekçim ve rehberim olan değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Bahadır Gülbahar'a, tezimi bitirmemde bana çok büyük yardımı olan değerli Doç. Dr. Abdülkerim Karadeniz'e, her sıkıntıda aradığım ve beni bıkmadan motive eden canım arkadaşım Aysun Akçam'a ve Kırşehir ilindeki bütün Türkçe öğretmenlerine teşekkürlerimi ve saygılarımı arz ederim.

KIRŞEHİR, 2020

Tuğba DOĞAN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yöneticilik Tecrübelerinin Olup Olmadığına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	3
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.4. SAYILTILAR.....	4
1.5. TANIMLAR	4
BÖLÜM II	6
2.KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR ..	6

2.1.SINIF YÖNETİMİ.....	6
2.2. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ.....	9
2.2.1. Tepkisel Model.....	10
2.2.2. Önlensel Model.....	10
2.2.3. Gelişimsel Model.....	11
2.2.4. Bütünsel Model.....	11
2.3. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER.....	12
2.4. DİSİPLİN MODELLERİ.....	16
2.5. SINIF YÖNETİM PROFİLLERİ.....	18
2.6. DUYGU.....	19
2.6.1. Duyguların Sınıflandırılması.....	19
2.7. ZEKÂ.....	20
2.7.1. Zekâ, Duygu, Beyin İlişkisi.....	23
2.8. DUYGUSAL ZEKÂ.....	25
2.8.1. Duygusal Zekânın Gelişimi.....	29
2.8.2 Duygusal Zekânın Unsurları.....	30
2.8.2.1 Öz Bilinç.....	30
2.8.2.2 Motivasyon.....	31
2.8.2.3 Öz Yönetim.....	31
2.8.2.4 Empati.....	31
2.8.2.5. Sosyal Beceriler.....	31

2.8.3 DUYGUSAL ZEKÂ MODELLERİ	31
2.8.3.1. Mayer ve Salovey Modeli.....	32
2.8.3.2. Bar-On Modeli.....	32
2.8.3.3. Goleman Modeli	33
2.8.3.4. Cooper ve Sawaf Modeli.....	33
2.8.3.5. Bradberry ve Graves Modeli	34
2.9. ÖĞRETMEN VE DUYGUSAL ZEKÂ İLİŞKİSİ	34
2.10. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
2.10.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	40
2.10.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	48
BÖLÜM III.....	50
YÖNTEM.....	50
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	50
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	50
3.3.VERİ TOPLAMA ARACI	50
3.4.VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	52
BÖLÜM IV	53
4. BULGULAR.....	53
BÖLÜM V.....	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	61

5.2 ÖNERİLER	67
KAYNAKÇA	69
EKLER.....	79
ÖZ GEÇMİŞ.....	86



TABLÖLAR LİSTESİ

- Tablo 4.1.** Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerle.....53
- Tablo 4.2.** Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....54
- Tablo 4.3.** Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları.....54
- Tablo 4.4.** Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları.....55
- Tablo 4.5.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....56
- Tablo 4.6.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....56
- Tablo 4.7.** Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları57
- Tablo 4.8.** Öğretmenlerin Yönetimle İlgili Hizmet Öncesi ya da Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları.....58

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yöneticilik Tecrübelerinin Olup Olmadığına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları.....58

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Becerilerini Geliştirmek İçin Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları.....59

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Tablosu.....59

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MSCEİT	Mayer ve Salovey Caruso Duygusal Zekâ Testi
DZ	Duygusal Zekâ
EQ	Duygusal Zekâ
EI	Duygusal Zekâ
IQ	Bilişsel Zekâ
DZÖ	Duygusal Zekâ Ölçeği
MEIS	Çok Boyutlu Duygusal Zekâ Ölçeği

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Eğitimin, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istendik değişiklikler yaratma sürecidir. Eğitim sistemleri ise bireyin bilgi, duygu, tutum ve davranış gibi tüm özelliklerinin gelişimini hedeflemektedir (Somuncuoğlu, 2005). Eğitim, toplumdaki değişimlerden etkilenir ve bu değişimlere göre kendini yeniden düzenleme gereği duyar, ayrıca eğitim toplumun yenileşmesine öncülük eder (Özdemir, 2000). Tüm alanlarda olduğu gibi, eğitim bilimleri alanında da yeni yaklaşımlar ortaya atılmakta, bazı değerler popülerliğini yitirmekte ve yerlerini yeni paradigmalara almaktadır. Bu sürecin eğitimdeki son halkalarından biri de öğrenme süreciyle doğrudan ilgili olan zekâ kavramına ilişkindir. Zekâ, en basit şekliyle, kişinin çevresine uyumlu bir şekilde tepki verme yeteneğidir. 20. Yüzyıla kadar yönetim ve iş dünyasında itici güç olarak zekâ katsayısı olarak bilinen (IQ) olmuştur (Toytok, 2013).

Zekâ kavramı artık sadece (IQ) ile belirtilmemektedir. İlk zamanlar zekâ kavramını sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim adamları araştırmalardan elde ettikleri sonuçları değerlendirerek, zekâ tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutunu da dâhil etmişlerdir (Öner, 1994). Zekâ, Gardner'e göre geliştirilebilen bir yetenek olup, en az sekiz boyutludur. Zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyâ ilişkin kuramların neredeyse tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Son yıllarda çoklu zekâ kuramı ile bireylerin birçok yeterliliğinin olduğu ortaya atılmıştır. Bu yeterliklerden birisi de duygusal zekâdır. Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi içermektedir (Şahbaz ve Çekici, 2012). Bu da öğrenme-öğretme sürecinde duygusal zekâ kullanımının ve duygusal zekânın geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileri ile iletişiminde, sınıfın etkili bir biçimde yönetebilmesinde duygularını kullanması önem arz etmektedir.

Bu amaçla geliştirilmiş olan çalışmamızın bu bölümünde; Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın hipotezi “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ve duygusal zekâ becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır”. Araştırmanın temel problem cümlesi ise “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ve duygusal zekâ becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Alt Problemler

1. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinde medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinde eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinde yönetim tecrübesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinde yönetimle ilgili hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinde duygusal zekâ eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Öğretmenler bir sınıfta farklı roller üstlenirler. Bunların en önemlisi şüphesiz ki "sınıf yöneticisi" rolüdür. Kötü şekilde yönetilen bir sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretmenin gerçekleşebilmesi pek mümkün değildir. Geleneksel eğitim anlayışı, çağdaş toplumunun ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bilgi ve iletişim çağı insanının yetiştirilmesinde yeni yaklaşımlara ihtiyaç vardır. İnsanların duygusal zekâlarının geliştirilmesi, pek çok problemi çözebilir görünmektedir. Çağdaş eğitim anlayışları çerçevesinde sınıf yönetiminde, eğitim ortamlarının düzenlenmesinden öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere, öğretmen öğrenci ilişkilerine kadar pek çok konuda değişikliğin olduğu söylenebilir. Bu değişimin en önemli noktası ise öğretmenin sınıf içindeki rolünde gözlemlenmektedir.

Duyguları yönetebilme becerisini geliştirmeyi temel alarak düzenlenecek eğitim programlarının uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının buna göre yetiştirilmesi önemli olduğu düşünülmektedir. Duygusal zekâyâ sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin de duygusal zekâ düzeylerinin yeterli olması ve bunu sınıf yönetiminde kullanabilmesi gerekir. Duygusal zekâ düzeyleri yeterli olan Türkçe öğretmenleri, ana dili dersi olan Türkçe dersinin daha verimli ve kaliteli hâle gelmesini sağlayacak, öğrencilerle iyi ilişkiler kuracak ve istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engelleyecektir. Duygusal zekâ yardımıyla iyi yönetilen sınıflarda, öğrencilerin akademik başarıları da yükselecek ve öğrenciler sosyal ve psikolojik yönlerden de gelişecektir. Alanyazında Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışmanın olması da çalışmayı araştırmacılar ve uygulayıcılar açısından önemli hâle getirmektedir. Bu

çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla duygusal zekâ algıları arasında ilişkisinin araştırılmasıdır. Araştırmanın alt amacı da Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile duygusal zekâ algılarının demografik bazı özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kırşehir ili genelinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın ana amacı Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu nedenle araştırma;

- a. sınıf yönetimi becerileri ölçeği,
- b. duygusal zekâ ölçeği
- c. kişilik özelliklerini belirlemeyi hedefleyen form ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında, verilerin sağlıklı bir şekilde analiz edilmesinde birtakım varsayımlardan yola çıkılmıştır. Bunlar:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ankete içten ve doğru cevaplar vermiştir.
2. Veri toplama araçları geçerli ve güvenilirlidir.

1.5. TANIMLAR

Sınıf Yönetimi: Sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmence gerekli çevre ve koşulların hazırlanarak sürdürülmesini başka bir ifadeyle öğretmenlerin sınıf içi koşulları belirleyip geliştirdikleri, öğrencilerin eğitim amaçlarını verimli şekilde başarmalarını kolaylaştıracak eylemleri ifade eder (Kılbaş 2014; Turan ve Şişman, 2004). Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi

için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir (Çubukçu ve Girman, 2008).

Sınıf Yönetim Modeli: Başar, (2001) sınıfta istenmeyen davranışların oluşmaması veya oluşumunda ise nasıl ortadan kaldırılacağı sınıf yönetim yaklaşımlarını ifade etmektedir. Bu yaklaşımlar istenmeyen davranış çıkmaması ve istenmeyen davranış ortaya çıktıktan sonra ne yapılacağı olmak üzere yapılandırılmıştır.

Sınıf Yönetim Boyutları: Güçlü, (2001) göre eğitim-öğretim faaliyetleri salt olarak sınıf içinde gerçekleşmediği ve dışarıdaki öğrenmelerinde etkili olduğu için sınıf yönetiminin boyutları içeriden olduğu kadar dışarıdaki değişkenlerin de ele alınması gerekmektedir.

Duygu: Türk Dil Kurumu duygu'yu "Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim, önsezi, nesnelere ve olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği, kendine özgü ve ruhsal hareket ve hareketlilik, duyularla algılama, his" olarak tanımlamıştır.

Zekâ: En basit şekliyle, kişinin çevresine uyumlu bir şekilde tepki verme yeteneğidir.

Zekâ, Gardner'e göre geliştirilebilen bir yetenek olup, en az sekiz boyutludur. Zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyâ ilişkin kuramların neredeyse tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Duygusal zekâ: Duyguların yönetimini içerdiği için yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin olumlu düşüncelerini yüksek performansa çevirmesi ve olumsuz düşüncelerin etkisinden kendisini kurtararak performansını artırması beklenmektedir (Ünal ve Önal, 2015). Duygusal zekâ, Goleman (2004) tarafından, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empatik yaklaşımı ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.SINIF YÖNETİMİ

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği sosyal bir yaşam alanıdır. Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer (Aydın, 2008, s. 3). Sınıf ortamı, öğrenme öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olduğu, kendine özgü bir iklimi olan sosyal bir çevredir (Küçükahmet, 2009). Sınıf, öğretmenler ile öğrencilerin buluşma noktalarıdır (Çalık, 2004). Yönetim ise kurumu, amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynak ve olanakları en iyi şekilde kullanma bilimi ve sanatıdır (Erdoğan, 2008). Yönetim her alanda olduğu gibi eğitimde de vardır. Özellikle sınıfta öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu sınıf yönetimi çok önemlidir.

Sınıf yönetimini; öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi olarak tanımlanmıştır (Toytok, 2013). 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). Öğrencinin öğrenme öğretme sürecinin merkezine alındığı, bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim anlayışının ön planda olduğu çağdaş eğitim stratejilerinde sınıf; etkileşime dayalı bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bu sistemde öğretmenin rolü, söz konusu etkileşimi yönlendirebilen bir rehber ve öğrenciye rol model olabilen bir lider olmaktır (Kansızoğlu ve Şama, 2015). Sınıf yönetimi konusunda yeterliliğe sahip olmayan öğretmenlerin sınıflarındaki eğitim-öğretim kalitesi iyi olmayabilir.

Sınıf yönetimi kavramının esas içeriği eğitimsel olmaktan daha çok yönetimseldir. Eğitim-öğretim faaliyetleri diğer birçok etkinlik gibi işbirliği sağlamayı ve örgütlemeyi zorunlu kılmaktadır. İşbirliği sağlama ve örgütleme denildiğinde ilk akla gelen kavram yönetimdir. Öğretmenler etkili bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmek istiyorlarsa ilk olarak yönetme becerisine sahip olmalıdırlar. Yani etkili bir öğretim-öğrenme için sınıflarındaki insan ve madde kaynaklarını verimli bir şekilde kullanabilme becerisi göstermelidirler (Demirtaş, 2005, s. 13). Brophy (1988)'e göre sınıf yönetimi, öğretmenlerin yalnızca sınıf ortamında olumsuz davranışlar karşısında bunları en aza indirmeye çalışmaları, bunun için öğrencileri işbirliği halinde çalışmalara yönlendirmeleri, olumsuz davranışlara etkili bir biçimde müdahale etmeleri şeklinde ve aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi öğrencilerin etkinliklere maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesidir. Brophy'nin tanımına göre, sınıf yönetimi beş beceriyi kapsamaktadır:

1. Sınıf yönetimi, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkilerini oluşturmaya dayalı olmalıdır.
2. Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almalıdır.
3. Etkili bir sınıf yönetimi, grup olarak sınıfın ve bireysel olarak öğrencilerin akademik gereksinimlerine yanıt vererek, üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı gerektirir.
4. Sınıf yönetimi, davranış kurallarını oluşturma ve geliştirmede öğrenciyi katmayı, ayrıca, organizasyon ve grup yönetimi ile ilgili teknikleri kullanmayı gerektirir.
5. Sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme kapsamında öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirir.

Demirtaş (2005), günümüzde öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi, beceri ve hünere sahip olmasının daha çok önem kazandığını belirtmiş ve bunun nedenlerini şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenlik rolünden beklenenler değişmiştir.
- Öğretmenler, öğretime ilk başladıklarında çaba ve enerjilerinin çoğunu sınıfı

kontrol etmeye harcamaktadırlar.

- Acemi öğretmenlerin meslekle ilişkili olarak algıladıkları en ciddi sorun sınıf disiplini

- Deneyimsiz öğretmenler, öğretimin kalitesi ve çocukların gereksinimlerindeki farklılıkları dikkate alma yerine kendilerini güvenceye almaya çalışmaktadırlar.

Öğretmen sınıfı yönetirken çok farklı sorunlarla karşılaşabilir. Sınıf yönetimi sırasında çıkabilecek sorunlar, öğrencilerin dikkatinin dağıtılmasına, sınıf atmosferinin kötüleşmesine ve gereksiz zaman kaybına neden olabilir. Sınıf yönetiminde geleneksel, çağdaş ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere üç yaklaşım bulunmaktadır.

1. Geleneksel sınıf yönetimi: Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Başka bir ifade ile sınıf içi yaşantılarda ve eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin, yönetken, buyurgan, kural koyucu, öğrenci ise; kabul edici, uyucu ve ezilendir. Öğretmen kurallara önem vermektedir. Sınıf içi kurallar çok katı ve tek yönlüdür (Özel ve Bayındır, 2008). Geleneksel olarak sınıf yönetimi denince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlaması anlaşılır. Böyle bir yaklaşımda da öğretmenin en büyük kaygısı, sınıf üzerindeki kontrolü kaybetmektir (Turan, 2006, s. 2). Geleneksel sınıf yönetiminde kesin itaat söz konusudur. Kurallar öğretmen tarafından konur ve sorgulanamaz. Bu yönetimde tek taraflı yönlendirme söz konusudur. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve yeteneklerinden daha çok ulaşılmak istenilen hedefler önemlidir.

2. Yapılandırmacı sınıf yönetimi: Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından takip eden, problem ve arzularına rehberlik eden, benimsediği davranış normlarına önem veren, çalışkanlık, işbirliği ve yardımlaşmayı destekleyen, olumlu davranışları teşvik eden, öğretmen ile öğrenci iletişimine inanan yapıcı bir sistemdir (Özel ve Bayındır, 2010, s.12). Yapılandırmacı sınıf yönetimi, öğrencilerin hem bireysel güçlerini keşfetmelerini hem de sosyalleşmelerini sağlar. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğrencilerden

sorumluluklarının bilincinde olması, eleştirel gözle bakması ve gerektiğinde aktif olarak sürece katılması beklenir.

3. Çağdaş sınıf yönetimi: Çağdaş sınıf yönetiminde merkezde öğrenci vardır. Etkinlikler öğrencilere göre düzenlenir. Sınıfı tek başına değil bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Öğretmen, okul içindeki ve çevredeki olanaklardan en uygun biçimde yararlanmalıdır (Aydın, 1998).

Eğitimi toplumsal olgu ve olaylardan soyutlamak mümkün değildir. Toplumsal alandaki her türlü değişim eğitimi direkt olarak etkilemektedir. Eğitim alanındaki ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak, sınıf yönetimi modelleri baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir (Başar, 1999).

2.2. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

Sınıf toplumun küçük bir kopyasıdır. Okulun temel görevlerinden biri, öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Öğrenci, sınıfta arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşimde bulunurken, yaşadığı farklı sorunları örnek aldığı öğretmenin rehberliğinde çözmeyi öğrenmektedir. Böylece hayat problemlerini nasıl çözeceğinin de alt yapısını oluşturmaktadır. İnsan, görerek öğrenen, örnek alan ve bildiğini taklit eden bir varlıktır. Öğrencilerin taklit edecek doğru örneklerle ihtiyacı vardır (Kılıç Özmen 2008). Öğretmen de eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken bunları göz önünde bulundurmalı ve etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmelidir. Etkili sınıf yönetimi için ise sınıf yönetimi boyutlarının incelenmesi gerekir. Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi boyutlarıyla ilgili birçok değişkeni ortaya atıldığı görülmektedir (Baloğlu, 2001; Başar, 2003; Çelebi Öncü & Özenç İra, 2016; Erden, 2008; Güçlü, 2001; Terzi, 2002; Özkılıç, 2000).

Toplumsal gelişmelere bağlı olarak eğitim alanındaki gözlenen gelişmeler doğrultusunda sınıf yönetimi alanında da çeşitli yaklaşımların ortaya çıktığı gözlemlenmektedir (Başar 1999, s. 14). Sınıf yönetiminde tek bir modele bağlı

kalınarak eğitim ortamının sıkıcı olmaması için; öğretmenler sınıf değişkenlerine, dersin amaçlarına ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı sınıf yönetim modellerini kullanabilirler. Sınıf ortamında istenmeyen davranışların çıkmaması için genel modeller veya yaklaşımlar bulunmaktadır. Alan yazın tarandığında genel olarak “Tepkisel, Önlemsel, Gelişimsel ve Bütünsel” sınıf yönetim modelleri bulunmaktadır (Başar, 2001; Ünal ve Ada, 2008; Sarıtaş, 2005; Yılman, 2006).

2.2.1. Tepkisel Model

Amacı istenmeyen durum ve davranışın değiştirilmesidir. İşleyişi istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül ceza türü etkinlikleri içerir. Bireysel bir yaklaşımdır ve tepki karşı tepki doğurabileceğinden dikkatli kullanılmalıdır. Bu yaklaşımın daha çok, sınıf yönetim bilgisi az ve deneyimsiz öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir (Arslan, 2014, s. 10). Amacı istenmeyen durum ve davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışın sonucunda tepki verilir. Öğretmen ödül ceza türüne başvurur. Etkinliklerin yönetimi gruptan çok bireyedir. Modelin zayıf yönlerinden birisi de verilen her tepkinin bir karşı tepki doğurmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 1999, s. 15). Sınıf yönetiminde kullanılan bu model klasik model olarak tanımlanabilir. Tepkisel modelin devamlı olarak kullanılması, öğretmenlerin öğrencinin gözünde sert ve müdahaleci olarak görülmesine ve öğrenciden karşı tepkilerin doğmasına sebep olabilmektedir. (Yaka, 2006).

2.2.2. Önlemsel Model

Sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir. Önlemsel modelin devamlı olarak kullanılması, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecek sorunlar karşısında zayıf kalmalarına ve eğitim ortamından sıkılmalarına neden olabilmektedir (Akan, 2010). Bunun için, karşılaşılması muhtemel sonuçlar için önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. (Sarıtaş, 2005, s. 49). Bu kuramın zayıf yönü ise sınıfta olabilecek bazı davranışları önceden kestirmek çok zordur.

2.2.3. Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır. Jacobsen bu modeli dört basamaktan oluşturur (Başar, 1999, s. 16):

Birinci basamak: Onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunacağı öğrenildiği zamandır, öğretmene çok iş düşer. İkinci basamak: On-on iki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir. Üçüncü basamak: On iki-on beş yaşları arasındadır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar. Dördüncü basamak: Lise yıllarıdır. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşirler. Çocukta ana baba ve yetişkinlerin etkisi gittikçe azalır daha sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu yaklaşıma sistem yaklaşımı da denilmektedir. Sistem iç ve dış çevreden girdileri olarak işleyerek toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Ünal ve Ada, 2008, s. 61). Bu model çocukların gelişimlerine göre, ilgi ve beklentileri, heyecanları, duygu ve düşüncelerine uygun tepkiler göstermeyi gerektirir (Uzun, 2001).

2.2.4. Bütünsel Model

Bu model öğreticinin öğrenim yaşantılarında yer yer tepkisel modeli veya önlemsel modeli ya da gelişimsel modeli kullanması olarak da tanımlanabilmektedir. Sınıfı etkileyebilecek bütün etmenlerin göz önüne alınması nedeniyle bütünsel ismi bu model için söz konusudur (Başar, 2001). Bu sınıf yönetimi modeli ilk üç modelin sentezi olarak görülebilir. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine yer verme, bireye olduğu kadar gruba da yönelmeye, istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. Sınıf ortamında iyi disiplinin sağlanabilmesi için öğretmenin yapması gerekenler şu şekilde özetlenebilir (Şişman, 2014, s. 25-26):

- Öğrencilere sorumluluk alacakları görevler vermek,
- Sınıf kurallarını öğrencilerin katılımları ile belirlemek,
- Bahaneleri kesinlikle kabul etmemek,

- Değerleri açıklamak ve netleştirmek,
- Alternatif çözümler önermek,
- Sabırlı olmak,

Öğrenci istenmeyen davranışına hala devam ederse öğretmenin müdahale etmesi gerekir ve gerekirse rehber öğretmeniyle işbirliği yapabilir.

2.3. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Sınıf yönetiminde, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin özellikleri, öğretmenin yeterliliği önem taşımaktadır. Sınıf içindeki davranışı sınıf dışındaki davranışlardan soyutlamak olası değildir. Çünkü okulun toplumsal çevresi, ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı öğrencinin toplumlaşmasında önemli bir role sahiptir (Celep, 2004, s. 1).

Sınıf yönetimini etkileyen ve birbiriyle bağlantılı olan birçok değişkenden bahsedilebilir. Bunlar psikolojik etmenler, eğitsel etmenler ve sosyal etmenler olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Bu değişkenleri buna benzer birçok şekilde sınıflandırılabilir. Önemli olan değişkenler iyi tahlil edilmesi ve sınıf üzerindeki etkileri iyi belirlenmesidir. Etkili sınıf yönetimi için ise sınıf yönetimi etkileyen etmenlerin irdelenmesi zorunluluk arz etmektedir. Değişkenlerin bir kısmı şunlardır:

Öğretmen: Öğretmenin sınıf yönetiminde en etkili kişidir. Geleneksel anlamda öğretmen bilginin en önemli kaynağıdır. Öğretmenin görevi de bu bilgiyi kendi hazırladığı ve yönettiği bir sınıf ortamında öğrencilere aktarmaktır. Bugün ise öğretmen; öğrenmeyi öğreten, sınıfı yöneten değil sınıfta lider olan kişi olmalıdır. Öğretmenin bu rolünü yerine getirmesi de sınıf yönetimi alanındaki becerisine bağlıdır Bu nedenle iyi bir sınıf yönetimi ortaya koymaları ve sınıf yönetimi alanında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yeni bir bin yılla birlikte artan değişim hızı ve bu hıza ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunda olan eğitim sistemimizin başarısı nitelikli öğretmenlere bağlıdır (Terzi, 2002, s. 155). Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmenlerdir. Sınıfın yönetilmesi ve ortamın oluşturulması konusunda öğretmen; sınıfta nasıl davranılacağını göstermeli, öğrenen farkındalığını sağlamalı, özendirici bir mekân hazırlamalı, düşünmeyi sağlayıcı sorular sormalı ve

cevapları sabırla beklemeli, tarafsız olmalı, öğrenci fikirlerini önemsemeli, acele etmeden planlı hareket etmelidir (Özel ve Bayındır; 2010, s. 12). Öğretmen ve öğrenci okulda eğitim-öğretim sürecinin iki önemli ögesidir. Öğretmenin ılımlı sınıf atmosferi yaratması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim kurması, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmasına katkıda sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmaktadır. Öğrenciler, daha çok sıcak ve arkadaşça yaklaşım sergileyen öğretmenleri benimsemektedirler. Öğretmenin öğrencilerle açık ve etkili bir iletişim kurmak için üç beceriye ihtiyaç vardır, bunlar:

1. Otoritesiz yapı: Problemi açık bir şekilde ortaya koyması, açık bir beden dili kullanması, sorunun çözümüne ilişkin uygun davranışı açıklamasını kapsamaktadır.

2. Empatik sorumluluk: Öğrencilere onların bakış açılarıyla bakabildiğini göstermeyi, hissettirmeyi kapsamaktadır.

3. Problem çözücülük: Problem çözme süreci sorunu yok etmeyi kapsamaktadır. Çatışmayı ortadan kaldırmaya yönelik problem çözme sürecinde öğretmen şu adımları izleyebilir; problemi tanımlama, farklı çözümleri tartışma ve çözümlerden birini uygulamaya koyma (Çubukçu ve Girmen, 2008).

Sınıf yönetim süreci konusunda YÖK tarafından oluşturulan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi(MEGP) Kapsamında sınıf yönetimine değinilmiş ve bu konuda öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler şöyle sıralanmıştır (Güneş, 2007, s. 28):

1.Alan hâkimiyeti,

2.Öğretme-öğrenme sürecini yönetme, -Plân yapma ve ders hazırlığı, - Öğretim yöntemlerinden yararlanma, -İletişim, -Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iyi ilişkiler, -Öğrencileri değerlendirme ve kayıt tutma,

3.Öğrenci rehberlik hizmetleri,

4.Kişisel ve mesleki özellikler şeklindedir.

2. Öğrenci: Öğrencilerin geldikleri çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi ve öğrencinin toplumsallaşmasındaki etkisi, sınıf yönetiminde temel etkiye sahiptir. Ayrıca,

öğrencilerin gereksinimleri ve yapısı, sınıf içi davranışlarına yön veren önemli etkenlerdendir. Ayrıca, ailenin eğitimi, gelir düzeyi gibi etmenler çocuğun topsulaşmasında temel etmenlerdendir(Celep, 2004, s. 11). Her öğrenci birbirinden farklıdır ve öğretmenler bunu bilip öğrencilerine ona göre yaklaşmalıdır. Seçtiği yaklaşım ve modeller öğrenciye göre olmalıdır.

3. Zaman Yönetimi: Zamanı iyi değerlendirmek gerekir çünkü günümüzde bu konuda çok sıkıntı çekilmekte. Zamanı arttırabilmemiz mümkün olmadığına için yapılacak tek şey zamanı iyi değerlendirmek ve doğru kullanmaktır. Eğitim sürecinin iyi yönetilmesi hem öğrencilerin başarısı arttırmakta hem de öğretmenlerin zihinsel yorgunluğunu azaltmaktadır (Özkılıç, 2000). Eğitim-öğretim ortamlarında zamanın iyi yönetildiği bir sınıfta öğrenciler daha çok öğrenecekler, dersle ilgisiz işlere daha az vakit bulacaklar, böylece daha az olumsuz davranış göstereceklerdir. Sınıfta geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere paylaşımı, zamanın dersle ilgili olmayan etkinliklerle boşa geçirilmemesi, monotonluğun önlenmesi, öğrencinin zamanının büyük bir bölümünü eğitim ortamında geçirmesinin önüne geçilmiş olduğu anlamına gelmektedir (Altıntaş, 2000, Erden, 2008).

Öğretim sürecinde zaman kavramı ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı olarak dört farklı boyutta çalışılmaktadır (Ekici, 2004).

1. Ayrılmış zaman: Belirli bir konu ve içerik için ayrılan toplam süredir.
2. Öğretim zamanı: Belli başlı rutin görevler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan süredir.
3. Meşgul olunan zaman: Öğrencinin etkin olarak öğrenme etkinliklerine katıldığı dikkatini derse verdiği süredir.
4. Akademik öğrenme zamanı: Öğrencinin öğrenme etkinlikleriyle veya iş ile meşgul edildiği yani öğrenmelerin oluştuğu süredir.

4. Planlama: İyi bir planlama sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır. Planlama öğretmene yardımcı olacak ve zaman tasarrufu sağlayacaktır. Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel anahtarı uygulamalar ile ilgili olarak plân yapmaktır. (Terzi, 2002, s. 155). İyi yapılan bir planlama zamanın daha verimli kullanılmasına sağlar ve geri dönüşlerin çok olmasını engeller. Bu geri dönüşler öğrencilerde fikir

karmaşasına yol açabileceği gibi zamanın kötü kullanılmasına da neden olmaktadır.

5. Fiziksel Çevre: İyi düzenlenmiş sınıf ortamları öğrenciye okulu sevdirmeye, dersi dinlemeye kısaca öğrenciyi güdülemeyi sağlar. Eğitime uygun olarak yapılandırılmış sınıflar hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta hem de öğrenilenlerin hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Sınıfın fiziksel düzeninin içerisinde sınıf ortamının büyüklüğü, sınıf alanının çeşitli etkinlikler için bölünmesi, ısı, ışık, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması sıralanabilmektedir (Erden, 2008, s.104). Sınıf ortamlarının iyi düzenlenmesi bile kendi başına sınıfta istenmeyen davranışları önlemeye yetmeyebilir. Olumsuz davranışlar, ortam ve koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, klasik sınıf ortamlarından öte öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak her yönüyle işlevsel ve etkin sınıf öngörmektedir. Fiziksel çevreyi düzenlemede sınıf planını tasarlama, öğrencilerin oturma düzenlerini ayarlama, öğretimde yardımcı araç ve gereçleri hazırlama, öğrencilerin hazırladıkları çalışmışlarını sergiledikleri duvar panoları gibi görsel durumları düzenleme türünden konuların önemini belirten araştırmacılar, bunların özensiz ve dikkatsiz hazırlanması durumunda ise sınıf ortamını olumsuz etkileyebileceğine de dikkat çekmişlerdir (Küçükahmet, 2002). Sınıftaki öğrencilerin sayısı, eşyalar ve renkleri, duvar, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri, görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Celep, 2004).

Eğitimde belirlenen amaçların uygulanması için yapılan planlamalar; örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevleri ile uygun ilke, kuram, yöntem ve modellerden hareketle sınıf içerisinde yürütülen sistematik ve bilinçli etkinlikler olarak ifade edilebilmektedir (Ağaoğlu, 2004, s.7). Kelime anlamıyla sınıf; belli bir yerde toplanarak bir öğretmenin yönetimi altında ders gören öğrenci topluluğu, bir eğitim kurumuna aynı zamanda yazılan ve bu eğitim kurumunu aynı zamanda bitirmeleri beklenen öğrenci grubu, derslik demektir (Yılman, 2006, s. 2). Başka bir ifadeyle etkili eğitim ve öğretimin ön koşulu şeklinde ifade edilebilir. Sınıf yönetimi etkili öğretmenin gerçekleştirdiği en önemli iş olarak görülmelidir. Etkili sınıf yönetiminin anlaşılması öğretmen yeterliliğini büyük oranda temsil eder (Kılbaş, 2014).). Sınıf yönetimi, öğrenci potansiyelinin bilgi, beceri ve davranış gibi çıktılara

dönüşmesinde etkili bir unsur olarak değerlendirilebilir (Aydın, 2012; Balay, 2012). Diğer yandan öğrencilerin akademik bilgi kazanımı, bilişsel yeterlik ve duyuşsal özelliklerinin gelişiminde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Dinçer ve Akgün, 2015). Öğrenci üzerinde iyi ya da kötü etkiyi yaratan kişi öğretmendir. Başarı; öğretmenin bilgili olmasına değil aynı zamanda bu bilgiyi etkili şekilde kullanması ve öğrencileriyle etkili iletişime bağlıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki deneyimi, öğretim stili, kültürü, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi sınıf yönetimini olumlu yönde etkiler (Erdoğan, 2003, s.29). Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki yeterliklerinin önemli olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleği yeterlik unsurlarından biridir (Bozgeyikli ve Gözler, 2016; Dibapile, 2012; Okut ve Öntaş, 2015).

2.4. DİSİPLİN MODELLERİ

İstenmeyen öğrenci davranışları, eğitim-öğretimin amacına ulaşmasını engellemekle birlikte zaman kaybına da neden olmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmek için zaman içerisinde çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bunalar; Davranışçı Model, Dreukurs Modeli, Glasser Modeli, Canter Modeli, Gordon Modeli ve Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli (SDSY)' dir.

2.4.1. Davranışçı Model: Davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla öğrenildiğini savunan Skinner'in düşüncesi temel alınmıştır. Bu sistem neden-sonuç ilişkisine açıklık getirerek sınıf disiplini çabalarındaki birçok kestirime dayalı işi ortadan kaldırır (Celep, 2004, s.179).

2.4.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi Modeli): Glasser, 1985 öncesi ve sonrası olmak üzere iki disiplin modeli ortaya atmıştır. 1985 öncesi modelde, sınıf kuralları, davranışlar ve disiplin konularıyla ilgili toplantıların etkili olacağını savunmaktaydı. Glasser, 1985 sonrası modelinde kalite konusunda yoğunlaşmaktadır. Yapılması gereken, öğretimi iyileştirmektir (Pala, 2005, s.176).

2.4.3. Canter Modeli (Güvengen Disiplin Modeli): Modelinin esası, öğrencilerin sorumlu davranışlar sergilemesi gereği üzerinde

yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler, disiplini sağlamak için ilk derste düşünce ve duygularını açıkça belirtmeli, belirlenecek sınıf kurallarını asmalı ve ısrarlı davranmalıdırlar (Pala, 2005).

2.4.4. Gordon Modeli (Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli): Bu modelde, önce sınıftaki problemin kaynağı tespit edilmelidir. Bağırarak, cezalandırmak işe yaramaz uygulamalardır. Bunların yerine öğretmenler öğrencilerin kendi sorumluluklarını kabullenmelerini ve kendilerini disipline etmelerini sağlamada ısrar etmelidirler. Öğretmenler bir problem karşısında “Bu kimin problemidir?” sorusunu sormalıdır. Problemin kaynağı öğrenci ise öğretmen öğrenciyi bir danışman olarak aktif dinlemelidir (Ilgar, 2007).

2.4.5. Ginott Modeli: Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır. Ginott, öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde öğrencilere kesinlikle “aptal”, “tembel” gibi kelimeler kullanmak yerine, doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili “ben mesajları” göndermelidir (Pala, 2005).

2.4.6. Dreukurs Modeli (Ussal Sonuçlar Modeli): Bu model Rudolf Dreikurs tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin amacı; öğrencide öz disiplini geliştirmektir. Öğrenciye kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesi modelin özünü oluşturur. Bu kurama göre, çocuklara insan haklarına ve bütün insanların değerlerine önem vermeleri öğretilmelidir (Celep, 2004).

2.4.7. Kounin Modeli: Öğretmenin sınıfta istenmeyen bir davranışta bulunan öğrencinin davranışını düzelttiğinde bu durum diğer öğrencileri de etkilediğini bulmuş ve buna dalga etkisi demiştir. Kounin’e göre uygun sınıf aktivitelerini ve konularını planlayan, zaman ve mekân paylaşımıyla ilgili akıllıca kararlar veren ve öğretme stratejileriyle ilgili yeterli birikimi olan öğretmen öğrenci desteğini kazanacak ve disiplin problemlerini en

aza indirecektir (Yalçinkaya, Küçükkaragöz 2006, s. 111).

2.4.8. Jones Modeli: Bu disiplin modelinin temel kaynağı, öğrencilere kendilerini kontrol etme yönünde destek vermektir. Öğretmen, sistematik olarak vücut dilini etkili kullanarak, öğrenciyi cesaretlendirerek ve bireysel yardım sunarak zaman kaybını önleyebilir. (Pala, 2005).

2.4.9. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli: Çocuğun birçok gelişim aşamalarından geçtiği ilkesine dayandırılarak geliştirilmiştir. Bu gelişim aşamalarını, çocuğun sergilediği davranışları, tavırları, bilişsel yeterlikleri, fiziksel özellikleri belirlemektedir. Çocukların büyümelerini, sağlıklı birer yetişkin olmalarını sağlamak için yetişkinler her çocuğa koşulsuz sevgi, güvenlik ve ait olma duygularını sağlamalıdır (Celep, 2004, s. 247).

2.5. SINIF YÖNETİM PROFİLLERİ

Öğretmen sınıf içerisinde gerçekleşen eğitim-öğretim etkinliklerin düzenleyicisi durumundadır ve her farklı sınıfa farklı sınıf yönetimi profilleri uygulamaktadır. Kris'e göre öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi profilleri otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri olmak üzere dört temel başlık altında tanıtılmaktadır (Ekici, 2012).

2.5.1 Otoriter sınıf yönetimi profili: Otoriter sınıf yönetimi profilinde öğretmen öğrenci üzerindeki kontrollüdür ve öğrencileri sınırlamasıyla dikkat çekmektedir.

2.5.2. Takdir edilen sınıf yönetimi profili: Takdir edilen sınıf yönetimi profilinde öğretmenin öğrenci üzerinde bazı nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıkları yer alır. Fakat öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirir (Ekici, 2012). Sözel iletişime ve eleştirilere açık bir sınıf ortamı vardır. Öğrenciler soruları olduğunda tartışmaya girebileceklerini bilirler. Öğrencilere karşı sıcak, verimli ve anlayışlı davranışlar gösterilir.

2.5.3. Başıboş sınıf yönetimi profili: Öğretmenin öğrencilerden çok az istekleri vardır ve öğrencileri kontrol etmeye yönelik çok az davranış sergiler.

Öğretmen öğrencilerin tepkilerini ve hareketlerini kabullenir ve sadece izleyici olmayı tercih ederler. (Ekici,2012). Bu sınıf yönetimi profilinin gösterildiği sınıflarda oldukça izin verici bir uygulama olduğundan dolayı, öğrencilerin sosyal açıdan kabul edilebilir davranışları öğrenmeleri oldukça zordur.

2.5.4. Aldırmaz sınıf yönetimi profili: Aldırmaz sınıf yönetimi profilinde öğretmen sınıfa pek katılmaz ve öğrencilere karşı çok duyarsızdır.

2.6. DUYGU

Duygu; belli seviyedeki heyecanların, hislerin, özelliklede tüm coşkuların, aşk, sevgi gibi hallerin ve içgüdüsel eğilimlerin genel adıdır (İnci, 2014). Danial Goleman (2018:373) duyguyu; bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamında kullanmaktadır. Thoits (1989'dan akt. Seçer, 2007), duygu kavramının dört bileşenden oluştuğunu söyler. Bunlar:

- Ortamın ya da durumsal bir uyarıcının değerlendirilmesi,
- Bedensel ya da fizyolojik hislerde değişiklik,
- Anlamlı el, kol, yüz hareketlerinin sınırlı ya da sınırsız olarak görülmesi,
- Belirtilen ilk üç bileşenin bir ya da daha fazlasının birleşiminden kültürel bir şekilde adlandırılmasıdır.

2.6.1. Duyguların Sınıflandırılması

Duyguların sınıflandırılmasında kullanılacak birçok tanım vardır ve birey farkında olsun veya olmasın tüm duygu akışlarının öznesi konumundadır (Bradberry ve Greaves, 2017). Bireyin göstermiş olduğu hangi duygunun hangi duyguların karışımı olduğu konusunda bir fikir birliğine varılamamıştır. En kabul görmüş olan duygu sınıflaması Goleman'ın sınıflamasıdır. Goleman (2018:373-374) şöyle sırlamıştır:

- *Öfke*: hiddet, içleme, hakaret, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, kin, hınç, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve en uç noktada patolojik nefret ve şiddet.

- *Üzüntü*: acı, neşesizlik, keder, kasvet, melankoli, yalnızlık, kendine acıma, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.
- *Korku*: kaygı, sinirlilik, kuruntu, tasa, şüphe, hayret, uyanıklık, vicdan azabı huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet ve patolojik olduğunda fobi ve panik.
- *Zevk*: mutluluk, rahatlama, coşku, tatmin, gülümseme, sevinç, haz, eğlenme, gurur, hoşnutluk, aşırı zindelik kapris.
- *Sevgi*: kabul görme, güven, dostluk, iyilik, sadakat, yakın ilgi, aşırı tutkunluk, muhabbet.
- *Şaşkınlık*: şok, afallama, hayret ve merak.
- *İğrenme*: hor görme, küçümseme, aşağılama, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama ve itici bulma.
- *Utanç*: suçluluk, hayal kırıklığı, mahcubiyet, pişmanlık, üzülme, çile ve nedamet.

2.7. ZEKÂ

Zekâ ile ilgili yazılı metinler ilk defa Eski Yunan ve Hindistan'da bulunmuştur. Bu metinlerde "sofist" kelimesi olarak geçen zekâ kelimesi Yunanca sophos (bilge, becerikli, zeki) sözcüğünden türetilen "sophistes"ten gelir, öğrenmeyi ve öğretmeyi meslek edinen kişileri belirtmek için kullanılır. Latince'de "zekâ" kavramına eş olabilecek kelime "intellectus" tur. Bu kelime; anlama, kavrama, öğrenme ve idrak etme manalarını ifade etmektedir (Saraoğlu, 2003).

Türk Dil Kurumu (2019) zekâyı şöyle tanımlamış: İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet, zeyreklik, feraset.

Dusek'e göre (1987, akt. Titrek, 2007), amaca göre zekânın iki türlü tanımlanabileceği belirtmiş:

- *Nicel olarak zekâ*: Öğrenme ve problem çözme yeteneğidir.
- *Nitel olarak zekâ*: yaşamda çevreden gelen bilgilenme sürecini, bireyin nasıl ilişkilendirdiğini ve kavradığını göstermektedir.

Zekâ ile ilgili birçok tanımlama yapılmış ve birçok teori ortaya atılmış. Zekâ

teorileri, zekâ ve yetenek testlerinin içeriklerinin belirlenmesi ve belirli biçimlere getirilmesi açısından önemlidir (Gürsoy, 2005: 85). Alanyazınında genel kabul görmüş zekâ teorileri vardır bunlar:

1. **Tek Etmen Kuramı:** zekâyı tek etmenli genel bir yetenek olarak, bireysel farklılıklar yönü ile ilk defa sistemli inceleyen isim Galton'dur. Galton'a (Titrek, 2007) göre zekâ kalıtım yoluyla nesilden nesile geçer ve üstün zihinsel yeteneklere sahip olan bireyler başarılıdır
2. **Çift Etmen Kuramı:** Spearman'ın (1904) geliştirmiş olduğu bu kurama göre bireysel becerilerle özel becerilerin birlikte değerlendirilebilen iki faktörlü bir beceri halinde değerlendirilmesi gerekmektedir (John ve Gross, 2004). Spearman oluşturduğu teori ile zekâyı iki faktörlü açıklamış. Bunlardan birisi 'g' (global) adını verdiği genel yetenek ve 's' (spesifik) adını verdiği özel yetenektir (Durdu, 2015).
3. **Çok Etmen Kuramı:** Zekânın, ayrı ayrı bölgelerdeki becerilerin toplamı olan bir anlayış olarak değerlendirilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu teoriye göre zekâ ikiden fazla etmeden etkilenir. Bu teoriyi Thorndike geliştirmiştir. Çift etmen teorisinden farklı olarak zekâyı "soyut zekâ, somut zekâ ve sosyal zekâ" şeklinde üçe ayırmıştır. Thorndike gibi H. Gardner da zekânın tek boyutlu olmadığını açıklamıştır.

Gardner, 1983 yılında "Frames of Mind (Zihin Çerçevesi)" isimli eserinde "Çoklu Zekâ" teorisi ile geleneksel zekâ anlayışını bitirmiştir ve 'IQ' görüşüne karşı çıkmıştır. Eserinde hayatta başarılı olmak için tek tip bir zekânın şart olmadığını ve zekânın yedi farklı alanı olduğunu belirtmiş (Goleman, 2013:127). Gardner 1999 yılında 'Zekâ Yeniden Yapılandırıldı' adlı eserinde yedi zekâ alanına bir zekâ alanı daha eklemiştir. Bu zekâ alanları şöyledir:

- **Sözel-Dilsel Zekâ:** Bu zekâ alanı dili değişik biçimlerde kullanma yeteneğidir. Bu zekâ alanına sahip bireyler kendi dillerinde olduğu gibi başka dillerde de kendilerini oldukça iyi ifade ederler. Hem yazılı hem de sözlü bir biçimde sözcükleri etkin kullanabilirler. Kelimelerle oynamayı severler, kelime hazneleri geniştir. Güzel konuşma ve

yazma becerileri ile kendisini gösterir. Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki karmaşık anlamları değerlendirir, kelimelerdeki anlamı, kelime düzenini kavrayabilir, şiir okuma, mizah, hikâye anlatma, gramer bilgisi, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi alanları kullanarak dili etkili kullanma becerisine sahiptir.

Matematiksel- Mantıksal Zekâ: Sayılara ve bilimsel konulara ilgi ile kendisini belli eder. Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar ve geometrik şekiller gibi soyut sembollerle çalışma, bütün-parça ilişkisi kurma becerisidir. Bu zekâ alanına sahip bireyler akıl yürütme becerilerini çok geniş alanlara uygulayabilirler. Mantıksal bulmacalar çözmeyi, zekâ oyunları oynamayı, yeni şeyler keşfetmeyi severler.

- **Görsel-Uzamsal Zekâ:** Görüntü algılama yeteneğini içerir. Görsel unsurları tam olarak algılayabilme ve farklı şekillere çevirebilme gibi özellikleri kapsar. Resim ve şekillere veya üç boyutlu nesnelere ilgi ile kendisini belli eder. Resimler, imgeler, şekiller ve sezgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve karşılaştırma becerisidir. Şekiller çizerek veya modeller yaparak çalışmak öğrenme düzeyini artırabilir
- **Bedensel-Kinestetik Zekâ:** Fikirleri, duyguları ifade edebilmek için vücutlarını kullanabilme ve bu şekilde problem çözebilme yeteneğidir. Bu zekâ alanı güç, esneklik, hız, el becerisi, koordinasyon gibi beceriler içermektedir. Bedensel zekâyâ sahip bireyler bir olayı gözlemekten çok olaya katılımı tercih ederler. Bir şeyi en iyi yaparak yaşayarak öğrenirler.
- **Müziksel- Ritimsel Zekâ:** Ritim, tını ayırt etme yeteneğini içerir. Müzikle düşünme, duyumsal verileri organize etme, hatırlama kapasitesidir. Sesler, notalar, ritimlerle düşünme; farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir. Ritmik ve tonla ilgili kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılığı kapsar. Özellikle müzik eşliğinde çalışmak

veya ritim tutmak öğrenme etkinliğini yükseltebilir. Müzik zekâsına sahip kişiler en iyi ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Bir iş yaparken farkında olmadan ritim tutarlar, mırıldanırlar.

- **Sosyal Zekâ:** Diğer insanlarla uyum, etkin bir iletişim kurma ve onların duygu ve düşüncelerini anlayabilme yeteneğini kapsar. Empati yapmakta uzadırlar. Diğer insanları duygusal anlamda anlama yeteneğidir. Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözlü ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, yorumlama ve insanların ikna edebilme kabiliyetidir. Davranışları çok iyi yorumlarlar. İşbirliği yapmaya eğilimli olan bu bireyler, bir grubun üyesiiken diğerleriyle uyum içinde çalışabilmekte, onlarla sözlü ve sözsüz olarak iletişimde bulunabilmektedirler.
- **Öze dönük-İçsel Zekâ:** Kişinin kendi duygularını, huylarını, zayıf ve kuvvetli yanlarını bilmesini yani kendini tanıma becerisini kapsar. Kendini, kim olduğunu, sınırlarını, isteklerini, tepkilerini, ilgilerini güçlü ve zayıf yanlarını anlama kapasitesidir. Yalnız kalma ve içine kapanma eğilimi yüksektir. İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisi ile ilgili hedefler oluşturabilme yeteneğidir.
- **Doğacı Zekâ:** Doğal dünyada bulunan, hayvan, bitki ya da hava oluşumları gibi farklı türde şeyleri tanımlama ve ayırma becerisini kapsar. Bu zekâ alanında olan insanlar doğayı gözlemleme, çevredeki değişiklikleri fark etme, evcil hayvan bakımı ve ilgili faaliyetlere katılmaktan hoşlanır. Doğa olaylarına karşı meraklıdır.

2.7.1. Zekâ, Duygu, Beyin İlişkisi

Duygular, dikkati toplama ve yeteneği ve zekâ üzerinde etkilidir. Bilişsel yetenekler, davranışlarımızın temelinde yer alan duygusal duyarlılığın denetiminin temelini oluşturan yeteneklerdir. Bu durum, bilişsel ve duygusal alanın birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle zekâ ve duyguyu birbirinden ayırmak mümkün değildir (Sirem, 2009).Yapılan son çalışmalarda zekânın duygudan arındırılmış şeklinin tek başına hiçbir anlam ifade etmeyeceğini, duygularını

yönetemeyen bireyin zekâsını hiç yönetemeyeceği ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda zekâ ve duygu mükemmel bir uyum içerisinde çalışıp bireyin hayatına devam edebilmesi için bireye yardım ederler.

Beynin en ilkel kısmı beyin sapıdır. Beyin sapı, temel yaşam fonksiyonlarını düzenlemektedir. Duygu merkezi olan bu kökten, daha sonra ‘neokorteks’ yani düşünen beyin kısmı oluşmuştur. Zekâ ve duygu arasındaki ilişki, düşünen beyin duygu merkezinden oluşmasından kaynaklanmaktadır (Aslan, 2013: 24). Duygu ve zekânın beyindeki ilişkisi kapsamında sağ ve sol beyin fonksiyonları önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda beyin sağ ve sol yarımküresi farklı işlediği ortaya çıkmıştır. Beynin sol yarımküresi matematik, dil ile ilgili fikirlerin işlenmesi, analiz, sentez, anlama, yazma, sözel, mantıksal işlevleri ortaya koymaktadır. Sağ yarımküre ise sözel olamayan işlevlere yönelmektedir bunlar; hayal gücü, renk, müzik, ritim, şekil, boyut ve şemaların işlenmesi sanatsal faaliyetler, sentez yapma, duygular ve sezginin kullanılması, farkında olma, belirsizliklerle ilgilenme, anlamlandırma ve görsel-uzaysal işlemleri yönetmektedir.

Duygu ve zekâ merkezli beyin üzerine yapılan araştırmalarda, zekâ ile duyguyu birleştiren alanın ön beyin olduğunu göstermektedir. Ön beyni gelişmiş bir bireyin, zekâ ile duygu dengesini sağlayarak, sağ ve sol yarımkürelerini daha iyi kullanabileceği öngörülmüştür (Tarhan, 2017). Bu kapsamda, duygu ve zekâ üzerine benimsenen bilimsel yaklaşımlar, duygusal ve zekâsal süreçlerin birlikte işlediğini göstermektedir. Zekâ, duygulardan uzaklaştırılmış, sezgisiz ve tek başına hiçbir şey ifade etmemektedir. Bireyin beyni, zekâsı ve duyguları birbirinden ayrılmaz bir bütündür (Ağal, 2015).

Duygusal özellikler, bireyi diğer insanlardan ayıran yaşamsal öneme sahip olan mizaç, düşünceler ve deneyimleri ile oluşan özellikler olarak değerlendirildiğinde; bu duygusal özelliklerin yalnızca bilinçte olması yeterli gelmemekte ve onları etkili bir biçimde kontrol etmenin önemi ortaya çıkmaktadır. İşte burada duygusal zekâ devreye girmektedir. Duyu organlarla alınan her şey bireyin vücudunda elektrik sinyali şeklinde dolanmakta ve bu sinyaller beyne gelene kadar hücreler arasında dolaşmaktadır. Omurilik bölgesinde beyne giren sinyaller öncelikle duyguların kontrol edildiği limbik sistemden geçmektedir böylece beyin kendisine gelen bilgiler

hakkında mantıklı karar vermeden önce duyguları hissetmekte ve bu durum duygusal zekânın fiziksel yolunu oluşturmaktadır. Duygusal zekâ, beynin duygusal ve mantıksal merkezleri arasındaki doğru bağlantı için gerekli olmaktadır (Bradberry ve Graves, 2017). Bu çerçevede bakıldığında beynin olaylara ilk tepkisi aslında duygusaldır ve birey bunun farkında olarak duygusal zekâ becerilerini arttırdığı sürece düşünceleri de bu kontrolden sonra sağlıklı olarak açığa çıkmaktadır. Böylece bireyler, zekâ, duygu ve beyin ilişkisini doğru kurarak davranışlarını ve ilişkilerini sağlıklı şekilde yönetebilmektedir.

2.8. DUYGUSAL ZEKÂ

Zekâ, en basit şekliyle, kişinin çevresine uyumlu bir şekilde tepki verme yeteneğidir. 20. Yüzyıla kadar yönetim ve iş dünyasında itici güç olarak zekâ katsayısı olarak bilinen (IQ) olmuştur (Toytok, 2013). Zekâ kavramı artık sadece (IQ) ile belirtilmemektedir. İlk zamanlar zekâ kavramını sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim adamları araştırmalardan elde ettikleri sonuçları değerlendirerek, zekâ tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutunu da dâhil etmişlerdir (Öner,1994). Zekâ, Gardner'e göre geliştirilebilen bir yetenek olup, en az sekiz boyutludur. Zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyâ ilişkin kuramların neredeyse tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Son yıllarda çoklu zekâ kuramı ile bireylerin birçok yeterliliğinin olduğu ortaya atılmıştır. Bu yeterliklerden birisi de duygusal zekâdır. Goleman, duyguyu "bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi" anlamında kullandığını belirtmektedir (Goleman, 1996). Titrek (2007) ise duyguyu, 'İnsanların düşünce ve davranışlarını da etkileyen enerjinin, faaliyetlerin ve bilginin içsel kaynağıdır.' şeklinde tanımlamıştır. Duygusal zekânın içerdiği öğeler, ruhsal yapıyı oluşturan duygular ve zihinsel işlevlerle ilgili süreçlerden oluşur. Yani duygusal zekânın özü, kaynağı insanın duyguları ve düşünceleridir (Köknel, 2010). Zekâ ve duyguların karşıt iki kavram olduğu konusundaki yaygın inanişe rağmen, duygular 1920'lerin başından itibaren zekâ alanyazınına dâhil edilmişlerdir (Doğan ve Şahin, 2007) .

Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda insan davranışlarının açıklanmasında

araştırmacıların ilgisinin yoğun bir şekilde odaklandığı bir kavramdır. İngilizcede “Emotional Intelligence - EI” veya “Emotional Quotient - EQ” olarak tanımlanan ve Türkçeye “Duygusal Zekâ - DZ” olarak çevrilmiştir (Doğan ve şahin, 2007). Duygusal zekâ (EQ); hem bireyin kendiyile hem başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanımak, anlamak ve duyguları etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğidir (Erdemir, Murat, 2014). Duygusal zekâ kavramı ilk kez Mayer ve Salovey (1990) tarafından kullanılmıştır. alışmalarında duygusal zekânın, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemeleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme; duygusal zekâ modellerinde de algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlama ve analiz etmek ve duyguları kontrol etme yetenekleri olarak açıklamışlardır (Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal zekâ, duyguların yönetimini içerdiği için yüksek duygusal zekâya sahip bireylerin olumlu düşüncelerini yüksek performansa çevirmesi ve olumsuz düşüncelerin etkisinden kendisini kurtararak performansını arttırması beklenmektedir (nal ve nal, 2015). Duygusal zekâ, Goleman (2004) tarafından, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empatik yaklaşımı ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkararak, duygusal zekânın yeti, yetenek ya da beceri olduğu konusunda ortak bir görüşün olduğu söylenebilir.

Goleman (1996) ‘Duygusal zekâ, Neden IQ’dan daha önemlidir?’ ve ‘İşbaşında Duygusal Zekâ’ adlı kitaplarında Mayer ve Salovey’ in modellerinden yola çıkararak duygusal zekâ yeterliliklerini beş boyutta ele almıştır;

- Özbilinç-kendini tanıma,
- Duyguları idare edebilmek ve kendini yönetme,
- Empati,
- Motivasyon,
- Sosyal beceriler (Somuncuoğlu,2005).

Duygusal zekâ, duyguların yönetimini içerdiği için yüksek duygusal zekâya sahip bireylerin olumlu düşüncelerini yüksek performansa çevirmesi ve olumsuz düşüncelerin etkisinden kendisini kurtararak performansını arttırması beklenmektedir (nal ve nal, 2015). Duygusal zekâ, Goleman (2004) tarafından, kişinin kendi

duygularını anlaması, başkalarının duygularına empatik yaklaşımı ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak, duygusal zekânın yeti, yetenek ya da beceri olduğu konusunda ortak bir görüşün olduğu söylenebilir.

Zekâ kavramı artık sadece (IQ) ile belirtilmemektedir. İlk zamanlar zekâ kavramını sadece bilişsel yeteneklere dayandıran bilim adamları araştırmalardan elde ettikleri sonuçları değerlendirerek, zekâ tanımına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutunu da dâhil etmişlerdir (Öner,1994). Zekâ, Gardner'e göre geliştirilebilen bir yetenek olup, en az sekiz boyutludur. Zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyâ ilişkin kuramların neredeyse tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Son yıllarda çoklu zekâ kuramı ile bireylerin birçok yeterliliğinin olduğu ortaya atılmıştır. Bu yeterliklerden birisi de duygusal zekâdır. Goleman, duyguyu "bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi" anlamında kullandığını belirtmektedir (Goleman, 1996). Titrek (2007) ise duyguyu, 'İnsanların düşünce ve davranışlarını da etkileyen enerjinin, faaliyetlerin ve bilginin içsel kaynağıdır.' şeklinde tanımlamıştır. Duygusal zekânın içerdiği öğeler, ruhsal yapıyı oluşturan duygular ve zihinsel işlevlerle ilgili süreçlerden oluşur. Yani duygusal zekânın özü, kaynağı insanın duyguları ve düşünceleridir (Köknel, 2010). Zekâ ve duyguların karşıt iki kavram olduğu konusundaki yaygın inanişâ rağmen, duygular 1920'lerin başından itibaren zekâ alanyazınına dâhil edilmişlerdir (Doğan ve Şahin, 2007) .

Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda insan davranışlarının açıklanmasında araştırmacıların ilgisinin yoğun bir şekilde odaklandığı bir kavramdır. İngilizcede "Emotional Intelligence - EI" veya "Emotional Quotient - EQ" olarak tanımlanan ve Türkçeye "Duygusal Zekâ - DZ" olarak çevrilmiştir (Doğan ve Şahin, 2007). Duygusal zekâ (EQ); hem bireyin kendiyile hem başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanımak, anlamak ve duyguları etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğidir (Erdemir, Murat, 2014). Duygusal zekâ kavramı ilk kez Mayer ve Salovey (1990) tarafından kullanılmıştır. Çalışmalarında duygusal zekânın, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneğini, onları ayırt

edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme; duygusal zekâ modellerinde de algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlama ve analiz etmek ve duyguları kontrol etme yetenekleri olarak açıklamışlardır (Somuncuoğlu, 2005).

Duygusal zekâ, duygusal farkındalık düzeyimiz ve duygularla başa çıkabilme becerimizdir (Emin,2017). Duygusal zekâ, kişilerin düşüncelerinden yararlanarak duyguya ulaşabilme, duyguları anlama ve bilme yeteneği ile duyguları düzenleme yeteneğidir (Yılmaz ve Altınok, 2010). Bar-On'a göre duygusal zeki 'bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizisidir (Acar,2001). Diğer insanların beklenti ve ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini duygular aracılığıyla anlayabilmek, stresli durumlarda güçlü olabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için sahip olunması gereken bir yetkinliktir (Baltaş, 2006). Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleme yeteneğini, onları ayırt edebilmeyi ve bu bilgiyi düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilmeyi kapsamaktadır (Şahbaz ve Çekici, 2012).

Duygusal zekâ, duyguların yönetimini içerdiği için yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin olumlu düşüncelerini yüksek performansa çevirmesi ve olumsuz düşüncelerin etkisinden kendisini kurtararak performansını arttırması beklenmektedir (Ünal ve Önal, 2015). Duygusal zekâ, Goleman (2004) tarafından, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empatik yaklaşımı ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Kalyoncu 'ya (2011) göre ise kısaca duyguların akıllıca kullanılmasıdır. Yine başka bir tanıma göre duygusal zekânın bireylerin ne hissettiklerini anlaması güçlü ve zayıf yönlerini bilmesinin bir sonucu olarak özellikle iş hayatında doğru ve sağlıklı kararların alınabilmesine yardımcı olduğu söylenebilir (Adsız, 2016). Bu tanımlardan yola çıkarak, duygusal zekânın yeti, yetenek ya da beceri olduğu konusunda ortak bir görüşün olduğu söylenebilir. Goleman (1996) 'Duygusal zekâ, Neden IQ' dan daha önemlidir?' ve 'İşbaşında Duygusal zeka' adlı kitaplarında Mayer ve Salovey' in modellerinden yola çıkarak duygusal zeka yeterliliklerini beş boyutta ele almıştır; Özbilinç-kendini tanıma, Duyguları idare edebilmek kendini yönetme, Empati, Motivasyon, Sosyal beceriler

(Somuncuoğlu,2005).

Duygusal zekâ kalıtımsal değildir, genetik olan bilişsel zekânın aksine duygusal zekâ öğrenilebilir ve geliştirilebilir. (Yüksel, 2006). Duygusal zekâyâ kaynaklık eden duygusal özellikler vardır, bunlar: (Güney, 2000: 233):

- Empatik olma ve empatik ilişki kurabilme yeteneği,
- Duyguları ifade edebilme ve duyguları anlama yeteneği,
- Mizacını kontrol etme yeteneği,
- Bağımsız olarak hareket edebilme yeteneği,
- Bulunduğu çevreye uyum yeteneği,
- Beğenilme kaygısı taşıma,
- Sorun çözme yeteneği ve bireylerarası ilişkilerde sorun çözebilme yeteneği,
- Sabırlı olma yeteneği,
- Sempatik olma,
- Saygı gösterme.

2.8.1. Duygusal Zekânın Gelişimi

Duygusal zekâ kavramı 20.yüzyılda ivme kazanmıştır. Thorndike'nin (1920)'de ortaya attığı sosyal zekâ teorisi duygusal zekânın altyapısını oluşturmaktadır. Buna göre bireylerin başkalarının duygularını anlaması ve algılaması, genel zekâsından ayrıdır. Bu kapsamda Thorndike, sosyal zekâ adı altında duygusal zekâyâ yakın bir algılama yapmıştır (Newsome, Day ve Catano, 2000, Akt: Avcı, 2017). Thorndike'nin teorisinin yanında duygusal zekâyâ katkı sağlayan Gardner'in (1983), “Çoklu Zeka Kuramı”dır.

Duygusal zekâ kuramını ilk kez kullanan ve alanyazınına geçmesini sağlayan, Salovey ve Mayer'dir. Salovey ve Mayer (1990), Gardnerin teorisini geliştirerek ele almışlar ve 1990 yılında yayınladıkları “ Emotional Intelligene (Duygusal Zekâ)” isimle makale ile duygusal zekânın ilk tanımını yapmışlardır. Salovey ve Mayer (1990), göre duygusal zekâ; bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını algılaması ve ifade edebilmesi, duygudaşlık kurması, algıladığı duyguları, becerisi ile ayırt edip kullanabilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Bu kavramın popülerlik kazanmasını ise Daniel Goleman sayesinde olmuştur. Goleman 1995 yılında

yayınladığı “Duygusal Zekâ” isimli kitabı ile bu kavramın gelişmesi hızlanmıştır. Goleman (2018) göre duygusal zekâ, bireyin kendisini harekete geçirebilmesi, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmesi, dürtülerini kontrol ederek tatminini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, yaşadığı sıkıntılarda duygularına yenik düşmemesi, kendisini başkasının yerine koyabilmesi ve umut besleyebilmesidir.

1985 yılında duygusal ölçüt üzerinde çalışan Reuven Bar-On, araştırmalarında bireylerin yaşamlarında kendilerini başarıya ulaştıracak faktörleri ele almıştır. Duygusal ölçüt, duygusal alan “ Emotional Quotient” olarak kullanılmış ilerleyen yıllarda geliştirilmiş ve duygusal zekâ kavramına katkıda bulunmuş. Bar-On’a (1995, akt: Özdemir Yayıncı, 2008) göre duygusal zekâ, bireyin çevresel baskı ve isteklerle başa çıkmasında, ona başarı kazandırmak için yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan becerileri, yetenekleri ve yetkinlikleridir. Bar-On, duygusal zekânın bireyler arasında sağlıklı iletişim kurma becerisini geliştirdiğini ve duygusal zekâ sayesinde birden gelişen olaylara çok çabuk uyum sağlanarak çevresel isteklere karşı daha başarılı olunabileceği ifade etmiş (Delice ve Günbeyi, 2013:213). Duygusal zekâ özetle bireyin kendi duyguları ile başkalarının duygularını anlayarak, duygular arasında olan geçişleri izleyebilmesi yeteneğidir (Runde, 2017: 13).

2.8.2 Duygusal Zekânın Unsurları

Tarhan’a (2017: 22) göre duygusal zekâ, mutluluk ve başarı için şart olan duygusal nitelikler olarak tanımlanmış ve bu nitelikleri “ öz bilinç, özdenetim, duyguları ifade edebilme, duygudaşlık kurabilme, engellere rağmen yola devam edebilme (sebat), kendini harekete geçirebilme (isteklendirme), uyum sağlayabilme ve sorun çözmeye istekli olma, uzlaşmacı olabilme ve çözüm odaklı düşünme, ümidi ayakta tutma ve iyimser olma, yeni deneyimlere açık olma ve kendini geliştirmeye istekli olma” olarak belirtmiştir. İlgili alan tarandığında duygusal zekânın unsurlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

2.8.2.1 Öz Bilinç

Özbilinç bir duygu olduğu zaman onun fark edilebilmesidir. Bu yetenek duygusal zekânın temeli olarak kabul edilmektedir. Bireyin kendi duygularına, kendisinin kuvvetli ve zayıf taraflarına, ihtiyaçlarına ve dürtülerine alışkın olması

anlamında kullanılmaktadır. Kavram Mayer tarafından, “bireyin kendi ruh hali ve onun hakkında olan fikirlerine olan farkındalık duygusunda bulunması” şeklinde tanımlanmıştır (Goleman, 2000, akt. Mustafayeva, 2018).

2.8.2.2 Motivasyon

Titrek’e (2007) göre kişinin kendini harekete geçirebilmesi yani motivasyonu, kişinin kendine uygun amaçlar doğrultusunda duygularını harekete geçirebilmesidir. Yine kişinin içinde bulunduğu olumsuz duygulardan arınarak tekrar kendisi için faydalı olan amaçlarına yoğunlaşabilmesi, bir zekâ göstergesidir.

2.8.2.3 Öz Yönetim

Duygularını yönetebilme, kişinin kendi duygularını pozitif sonuçlar yaratma doğrultusunda kullanabilmesi veya yönlendirebilmesi anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda duygularını yönetebilen kişiler; özgüvenleri ve otokontrol seviyeleri yüksek, geniş çaplı düşünebilen kişiler olarak adlandırılmaktadır (Eren, 2012).

2.8.2.4 Empati

Empati, karşımızdaki bireylerin duygularını anlayabilmek için kişinin kendini karşısındaki bireyin yerine koyabilmesidir. Cüceloğlu’na göre (2014), duygudaşlık yoksunluğu önem arz eden psikolojik bir bozulmadır. Başkaları için kendini özdeşleştiremeyen kişiler diğer kişilere zarar verme kavramının anlamını tam olarak bilmediklerinden çok kolay bir şekilde çeşitli suçlara yönelebilmektedir.

2.8.2.5. Sosyal Beceriler

Bu kavram kısaca ilişki yönetimi ve sosyal farkındalıktan oluşmaktadır. Sosyal becerisi yüksek seviyede olan kişiler takım çalışması içerisinde bulunabilme, çatışmaları yönetebilme, pozitif yönlü iletişim kurabilme gibi özelliklere sahiptir.

2.8.3 DUYGUSAL ZEKÂ MODELLERİ

Duygusal zekâ yaklaşımlarında başlıca iki model görülmektedir. Birincisi, duygulardan mantık yürütme modeli olan “yetenek modeli”, ikincisi sosyal beceriler, kişilik özellikleri ve davranışları bir arada bulduran “ karma model” dir. Yetenek modeli olarak Mayer ve Salovey’in modeli, karma model Goleman, Bar-On

ve Cooper-Sawaf'ın modelleri bulunmaktadır (Aslan,2013). Başka bir model ise karma modelden sayılan Bradberry ve Graves modelidir.

2.8.3.1. Mayer ve Salovey Modeli

Bu model bir yetenek modelidir. Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguyla düşüncüyü kaynaştırmak, duyguları anlamak ve sonuç çıkarma duyguları kontrol etme yetenekleridir (Akbaş, 2006: 30). Temel Boyutları:

1. *Duyguyu Algılama ve İfade Etme*: Kendi ve başkaların duygularını anlama ve ifade etme.
2. *Duyguyu ve düşüncüyü kaynaştırma*: Duyguları sayesinde bireyin, etkili şekilde düşünüp verdiği kararlara yardımcı olması.
3. *Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek*: Her duyguyu nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi anlayabilme yeteneğidir.
4. *Duyguyu Yönetme ve Düzenleme*: Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek. Duyguları etkili bir biçimde denetleyip düzenleyebilme becerisidir.

Yukarıda anlatılan bu duygusal zekâ modelinde, duygusal zekâ doğru ve yanlış cevapların performans testleriyle ölçülmektedir. Bu tip testlerin ilk örneği “ Çok Boyutlu Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS)’’dir. Ancak zamanla bu ölçek yeterli bulunmamış ve geliştirilip “ Mayor ve Salovey Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT)’’ oluşturulmuştur (Avcı, 2017).

2.8.3.2. Bar-On Modeli

Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir. Karma modeldir. Temel Boyutları:

1. *Kişisel Beceriler*: Duygusal benlik bilinci, kendine güven, kendine saygı, kendini gerçekleştirme, bağımsızlık
2. *Kişilerarası Beceriler*: Bireyler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk, duygudaşlık.
3. *Uyumluluk Boyutu*: Problem çözme, gerçeklik testi, esneklik.

4. *Stresle Başa Çıkma Boyutu*: Stres toleransı, dürtü kontrolü.
5. *Genel Ruh Hali*: Mutluluk, iyimserlik (Acar, 2001).

2.8.3.3. Goleman Modeli

Goleman, Mayer ve Salovey'in yetenek modelinden geliştirilmiş. Karma bir modeldir. Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir." Temel Boyutları:

1. *Kişisel Yeterlilik*:

- Özbilinç (Duygusal bilinç, Özdeğerlendirme, Özgüven)
- Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.)
- Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisiyatif, İyimserlik.)

2. *Sosyal Yeterlilik*

- Empati (Başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, farklı düşüncelere yer vermek.)
- Sosyal beceriler (etkileme ve ikna etme, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği, takım yetenekleri.) (Acar, 2001).

2.8.3.4. Cooper ve Sawaf Modeli

Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Temel Boyutları:

1. *Duyguları Öğrenmek*: Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgi.
2. *Duygusal Zindeli*: Öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme.
3. *Duygusal Derinlik*: Özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki.
4. *Duygusal Simya*: Sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek, geleceği yaratmak olarak sıralanabilir. (Cooper ve Sawef, 2000).

2.8.3.5. Bradberry ve Graves Modeli

Bradberry ve Graves'e (2017: 33-34) duygusal zekâyı Goleman'ın modeline benzer biçimde kişisel yetkinlik ve sosyal yetkinlikten oluşturup dört yeteneğe ayırmıştır.

Temel boyutlar:

1. *Kişisel Yeterlilik:*

- **Öz Farkındalık:** bireyin anlık duygularının farkına varması ve durumlara göre eğilimlerini anlamasıdır.
- **Öz Yönetim:** Bireyin bir duruma karşı olan tepkisine bağlı olarak ortaya çıkan olgulardır ve birey duygularını durumlara ve kişilere göre ayarlamasıdır.

2. *Sosyal Yeterlilik:*

- **Sosyal Farkındalık:** Bireyin başkalarının duygularını ve düşüncelerini doğru algılaması aynı şekilde düşünmese bile karşısındaki insana saygı duyarak gerçeği anlayabilme yeteneğidir.
- **İlişki Yönetimi:** Bireyin zaman içinde diğer bireylerle oluşturduğu bağıdır. Bu bağlamda bireyin karşısındaki bireylerle etkileşimini doğru şekilde yönetebilmesi için hem kendi duygularını hem de karşısındaki bireyin duygularının farkında olabilmesi ve karşılıklı ilişkilerini sağlam kurabilmesidir.

2.9. ÖĞRETMEN VE DUYGUSAL ZEKÂ İLİŞKİSİ

Hızla değişen bu çağda en önemli ihtiyacımız değişen çağa uyum sağlayabilecek becerilerdir. Kendilerinin ve başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlayarak bunları etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenen insanlar bu becerileri gerçek yaşama taşıyarak çağımızda başarı elde edebilir duruma gelmişlerdir (Erdem, İğlan, Çelik, 2013). Hızla değişen dünyada, güvensiz ve sağlıksız ilişkilerin, kaygı ve olumsuzlukların arttığı gözlemlenmektedir. Titrek, (2013) çocukların zorlukları aşabilmeleri, sağlıklı, mutlu ve üretken birer birey olabilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları eğitim-öğretimin en önemli görevlerinden biri haline gelmelerinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Bundan dolayı

okulların; çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayıp yönetebilen, çevresine duygusal açıdan duyarlı ve hayattaki zorluklara bıkmadan devam eden bireyler olabilmelerini sağlamak için onlara duygusal zekâ becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarının sağlanması gerekir. Bunun içindir ki okulların işlevi değişmeli, akademik gelişimden çok çocukların duygusal ve sosyal açıdan gelişimini sağlayacak yapılara geçilmelidir. Çünkü çocukların, zorluklarla mücadele etmede yeterli becerilere sahip olmaları, ancak bu becerilerin gelişimini en önemli görevi edinen okul ve sınıf ortamlarıyla gerçekleşebilir (Sarısoy ve Erişen, 2018).

İnsanlar dünyayı ve çevreyi sürekli bilgi toplayarak algılamaktadır. İnsanoğlu toplumsal bir varlık olageldiği üzere dünyayı diğer insanlarla kurduğu iletişimlerini anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bunun nedeni içinde bulunduğumuz bağlamlar, insanlar ve onlar arasındaki ilişkilerden meydana gelmektedir. Karşılıklı ilişki içinde bulunan insanlar ise hem kendileriyle ilgili bilgi vermekte hem de karşı taraftan bilgi toplamaktadırlar. Bu enformasyon sürecinde, insanın doğasında olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı bireyleri iletişimi gerçekleştirmeye yöneltmiştir (Cüceloğlu, 2000). İletişim becerileri sözel olan ve olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme biçiminde özetlenebilir. İletişim etkinliğinde iletişim becerileri, özellikle başkalarını anlamada, onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlılığı kazanmada çok önemlidir. Davranış değişikliğini başarmada en önemli etken iletişim becerisidir. Sağlıklı insan ilişkileri ve daha iyi iletişim kurabilmek için beden iyi kullanılması yanında, duygusal olgunluğa ulaşma da gereklidir. Duygusal olgunluk, bireyin kendi duygularını anlaması ve yaşam düzeyini yükseltebilecek yönde düzenlemesi, başkalarının duyguları için empati yapabilmesi biçiminde tanımlanmıştır (Dilekman ve diğ., 2008). Bunun yanında sağlıklı iletişim kişilerin olaylara farklı açılardan bakabilmelerini gerekli kılar. Bireylerin algıları kendi öznel dünyalarına aittir ve bu algılamalar gönderilen mesajların yorumlanmasında büyük rol oynar. Karşılaşılan kişiler arası ve kişisel sorunların bir kısmı bireylerin duygularını anlatmada ya da ilgi ve isteklerini kendileri için önemli olan bireylere iletmede başarısız olmalarından kaynaklanmaktadır. Sağlıklı ve mutlu bir yaşam için duygu, düşünce, istek ve yaşantılarını amaçladıkları biçimde ve doğru olarak aktarılmasının, alınan mesajın doğru anlamlandırılmasının ve ortak bir anlam oluşturulmasının önemi ortaya

çıkılmaktadır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011).

Etkin bir iletişim için ön koşul duygusal zekânın da en önemli gereği olan; kişinin kendi algılarını iyi tanıyabilmesidir. Algılamaların yanlışlıklarının farkında olan birey sınırlarını bilir ve objektif bakış açısına sahiptir. Bireyin kendisine, başkalarına ve iletişimlerine ilişkin değer yargılarını da iyi bilmek iletişim sürecini doğru değerlendirmeyi sağlayacaktır (Özer, 2000). Schutte ve arkadaşlarının (2001) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada sosyal beceri düzeyleri yüksek olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin de yüksek olduğunu, işbirliğine dayalı davranışları daha çok sergilediklerini, yakın duygusal ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olduklarını saptamışlardır.

Son yıllarda eğitim alanında da duygusal zekâ ile ilgili gelişmeler olmuştur. Yapılan araştırmalar arttıkça, dikkatler duygusal zekâ düzeyinin yükseltilmesi konusunda yoğunlaşmaktadır. Duygusal zekâ kavramının doğuşu ile birlikte eğitim ve iş dünyasının bu kavrama yoğun ilgi gösterdiği dikkati çekmektedir. Bu nedenle olsa gerek 1990'da ortaya çıkan yeni bir kavram olmasına rağmen bu konuda çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar yoğunlaştıkça duygusal zekâyâ olan ilgi artmaktadır. Duyguların gücünü ve 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 zekânın temel yeterliklerini oluşturan etmenlerdir (Tunca, 2009). Duygusal zekâ, iş alanı ve eğitim alanı gibi birçok alanda önem kazanmaktadır (Tufan, 2011). Etkili iletişim becerinse sahip olan öğretmenlerin duygusal zekâ algısının yüksek olduğu düşünülmektedir. Duygusal zekâ yeterlikleri özellikle eğitim sistemin önemli bir bileşeni olan öğretmenin sınıf yönetim sürecinde göstermesi gereken davranışlarını ve sahip olması gereken yeterliklerini de değiştirmeye gerekli kılmıştır. Duygusal zekâyâ sahip bir öğretmen sınıf yönetiminde de başarılı olacaktır ve liderlik yeterliliğini etkin bir şekilde kullanacaktır.

Nasıl bir insanın duygusal zekâsı varsa, grup halinde çalışan kişilerin de kolektif bir duygusal zekâsı vardır ve takım duygusal zekâsı, kişilerin birbirleriyle olan

ilişkilerini, karar verme aşamasını ve organizasyon içindeki diğer gruplara olan yaklaşımlarını belirler (Bradberry ve Greaves, 2006). Buradan da anlaşılacağı üzere duygusal zekânın bir sosyal yaşam alanı olan sınıf ortamında çok gerekli olduğu ve duygusal zekâyâ sahip ve bunun kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu belgindir. Bu özelliği olan öğretmenler öğrencilerinin duygusal zekâlarını geliştirmek için çalışmalı ve rol model olmalıdır.

Eğitim sisteminin en önemli unsurları arasında “öğretmen” yer alır. Çünkü öğretmenin sınıftaki atmosferi, öğrenme sürecini, eğitim programlarını ve öğrencinin bireysel gelişimini etkilemede diğer unsurlardan daha çok etkisi etkilidir. Şen ve Erişen (2002)’e göre, konu ile ilgili araştırmaların çoğu öğretmen etkililiğinin öğrencinin başarısı, isteklendirme düzeyi ve kişisel gelişimiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Destek verici bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, pozitif bir sosyal etkileşimi olan öğrenme çevresi yaratmada çok önemlidir. Çünkü böyle bir öğrenme ortamı öğrencilerin sınıf içinde uygun davranışlar sergilemelerine ve akademik olarak gelişimlerine olanak sağlar (Merrell, Akt. Sarısoy ve Erişen, 2018). İlgili literatür tarandığında öğretmenlerin öğrencileriyle kaliteli iletişimi öğretmenlerin öğrenci üzerindeki olumlu etkilerini artırmada büyük rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekâ yeterliklerine göre öğretmenin iyi bir sınıf yöneticisi olabilmesi için, özellikle sosyal yeterliliklere ve duygudaşlık anlayışına sahip olması gerektiği ifade edilebilir. Birçok kişi tarafından bilinmiyor olsa da araştırma ve uygulamalar açık olarak duygusal zekânın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Bu nedenle öğretmen kendini bu konuda geliştirmeli ve sınıf ortamında bunu kullanabilmelidir.

Duygusal zekâ, bireyin kendi hislerini ve duygularını yönetmesi ve farkında olması; hassas olması ve diğerlerini etkilemesi; kendi isteğini güçlendirmesi ve motivasyonunu dengede tutması, dikkatli bir şekilde yönlendirmesidir (Kılıç ve Önen, 2009). Duygusal zeka, insanın başarılı bir şekilde vizyon ve misyonunu gerçekleştirebilmesine olanak tanıyan tüm karmaşık davranış, yetenek, inanç ve değerleri içermektedir (Merlevede, E. Patrick 2003). Duygusal zekâ düzeyimiz kalıtsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk yıllarında gerçekleşmez. Şimdiye kadarki bilgilerle ergenlik döneminin sonundan sonra çok fazla değişim göstermeyen bilişsel zekânın (IQ) 2 tersine, duygusal zekânın (EQ)

yaşamdaki deneyimlerle sürekli gelişmeye devam ettiği ve geliştirilebilir bir zekâ türü olduğudur (Goleman, 2009). Duygusal zekâ geliştirilebilir bir özellik olduğuna göre, çocukta duygusal zekânın gelişmesi konusunda da yetişkinlere önemli görevler düşmektedir. Çocukların önce duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi, yani kendini iyi tanıyan, kendine güvenen, duygularına hâkim, kendisine çalışma isteği oluşturabilen, başkalarını anlayabilen bireyler olmasının sağlanması onların yaşamda mutlu ve başarılı bireyler olmasını sağlayacaktır (Başar, 2008). Bunun için öncelikle aileye önemli görevler düşmektedir. Daha sonra bu görevi okul, okulda ise sınıfta lider ve yönetici konumundaki öğretmen devralır. Öğretmenin bunu yapabilmesi için bu özelliklerin kendisinde olması ve sınıf ortamına aktarması gerekir. Duygusal zekası yüksek olan insanların iletişim, duygudaşlık, kontrol, işbirliği, motivasyon ve liderlik gibi olumlu özelliklerini çevrelerine yansıtması ve diğerlerinin yaşamını da olumlu yönde etkilemeleri mümkündür. Duygusal zekâyâ sahip öğretmenlerin dilini etkili kullanma, problem çözümede başarılı olması ve etkili iletişim kurması nedeniyle iyi bir rol modelidir.

Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlar (Yeşilyaprak, 2001). Duygusal zekâsı yüksek bir birey, kişisel ve sosyal yeteneklerini hayatına uyguladığında genellikle başarılı olmaktadır. Kişisel yeteneklere örnek olarak bireyin tercihlerinden, başarılı olduğu alanlardan haberdar olması ve bunları doğru şekilde kullanabilmesi, ön sezgilerine güvenebilmesi ve içgüdülerini düzenleyebilmesi; özellikle de hedefine ulaşmada kendisine yardımcı olacak birikimini kullanarak yüksek isteklendirme seviyesine ulaşması bu kapsamdadır. Sosyal yetenekleri açıklarken, duygudaşlık ve sosyal becerilere yapılan vurgu öne çıkmaktadır (Akkoç, 2007). Kendi yeteneklerini sınıf ortamında kullanabilen bir öğretmen öğrencileri üzerinde pozitif etki yaratacak sağlıklı bir modeli ortaya koyar ve öğrencilerin başarısı için gerekli olan sağlıklı iletişim ortamları sağlar (Akgül, 2011). Bunu da ancak duygusal zekâsını iyi kullanabilen öğretmenler başarır.

Öğretmenler, birçok meslek içerisinde en stresli çalışma ortamına sahiplerdir. Doğası gereği öğretmenlik; öğrencilerle, velilerle, iş arkadaşlarıyla ve yöneticilerle

ve ek olarak kendi duygularıyla da savaşılabilmeyi gerektirir. Öğretmenlerin, duygusal zekâ becerilerinin yüksek olması ve bu becerilerini geliştirecek faaliyetler içerisinde bulunması gerekmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki duygu durumu sınıftaki olumlu etkileşim açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen kendini mutsuz ve üzgün hissediyor, duygularını yönetemiyor ve davranışlarına yansıtıyorsa, bu durum öğrenci tarafından fark edilecek ve öğrenme- öğretim sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Öğretmen bir insan olarak bu tür duygularını yok etmesi mümkün değildir; fakat duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin, bu tür duyguları yönetme ve bu duyguların hissedilme sürelerini kısaltma konusunda etkinlikleri yüksek olacaktır. Yapılan bir araştırmada (Polat ve Özten, 2009), öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olmasının öğrencilerin öğrenmesinde de pozitif bir rol oynadığı görülmüştür. Bu sonuçtan anlaşılıyor ki öğretmenler duygusal zekâlarını ne kadar geliştirir ve sınıf ortamında kullanırsa öğrenme-öğretim sürecine pozitif yönde olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Birçok kişi tarafından bilinmiyor olsa da araştırma ve uygulamalar açık olarak duygusal zekânın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Bu nedenle öğretmen kendini bu konuda geliştirmeli ve sınıf ortamında bunu kullanabilmelidir. Duygusal zekâ yönetiminde duyguları engelleme değil, duyguları yönetme ve bireysel stratejiler oluşturmaktır. Böylece öğretmen duygularını ve mantığını bir arada kullanarak sınıf yönetiminde başarılı olabilir. Bradberry ve Greaves (2006)'e göre, bugün başarılı olmak ve doyuma ulaşmak için bu yetenekleri, maksimum derecede kullanmanın yollarını öğrenmek gerekmektedir. Çünkü en iyi başarıyı elde edenler mantıkları ile hisleri arasında görünmemiş bağ kuranlardır. Duygusal zekâsı gelişmiş olan insan da açık fikirli ve bağımsızdır. Kendine güven duyar. Kişinin kendine güven duygusunun gelişmiş olması aynı zamanda duygusal zekâ yetilerinden öz gerçekleştirmeye sahip olduğunun göstergesidir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Kendine güven duyan bir öğretmen sınıfta etkin role sahiptir ve sınıf yönetiminde başarılıdır. Aynı zamanda öğrencilerine demokrasi bilincini, uyum kurmayı, işbirlikli çalışmayı ve duygudaşlığı da aşılar.

Yeterlik temelli iki yaklaşımdan biri olan Goleman'ın duygusal zekâ modelidir. Goleman, Mayer ve Salovey'in yetenek modelinden geliştirilmiştir. Kendimizin ve

başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.” Bu tanıma göre bir öğretmen de bu beceriler bulunmalı ve eğitim-öğretim sürecinde bunları kullanabilmelidir. Bir öğretmende bulunması gereken duygusal zekâ yeterlilikleri:

1. *Kişisel Yeterlilik:*

- Öz bilinç (Duygusal bilinç, Öz değerlendirme, Öz güven)
- Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.)
- Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisiyatif, İyimserlik.)

2. *Sosyal Yeterlilik*

- Empati (Başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, farklı düşüncelere yer vermek.)
- Sosyal beceriler (etkileme ve ikna etme, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği, takım yetenekleri.)

2.10. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.10.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çakar’ın (2002) yaptığı çalışmanın amacı duygusal zekâ ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkidir. Araştırmanın verileri rastlantısal olmayan örneklem yöntemiyle seçilen 106 yönetici ve 32 öğretim üyesinden elde edilmiştir. Sonuçlar, duygusal zekâ boyutları ve onlarla ilişkili olan dönüşümcü liderlik davranışı boyutları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve özellikle duygusal zekâ boyutlarından sosyal becerilerin dönüşümcü liderlik davranışı boyutları üzerinde büyük bir etkisi olduğu göstermektedir. Bunun yanı sıra, kişinin duygusal zekâsının ve dönüşümcü liderlik davranışının yaptığı işe göre farklılık gösterdiği ve duygusal zeka boyutlarının dönüşümcü liderlik davranışı boyutlarının üzerindeki etkisinin kişinin çalıştığı işe göre değiştiği bulgularına ulaşılmıştır.

Ersanlı’nın (2003) çalışmasının amacı, üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeylerini öğrenim düzeyi ve temel alan değişkenleri açısından incelemektir. Bu araştırmanın örnekleme, 1052 üniversite öğretim elemanından oluşmaktadır.

Araştırmada "Duygusal Zekâ ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Anketi" kullanılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda üniversite öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeylerinin toplam puan ortalamalarının, üniversite öğretim elemanların öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği, üniversite öğretim elemanlarının temel alanlarına göre ise, duygusal zeka düzeyleri toplam puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur. Bunlar; 1. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde derslerin yanında üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâlarını geliştirecek etkinliklere ve eğitsel çalışmalara da yer verilmelidir. 2. Üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeyleri ile ilgili doğru sonuçlara ulaşabilmek için; öğretim 11 elemanlarının cinsiyetleri, medeni durumları, öğrenim yaptığı üniversitelerin gelişmişlik düzeyleri gibi değişkenlerle duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesini konu alan çalışmaların yapılması yeni araştırmacılara önerilmiştir.

Tıkır'ın (2005) yaptığı çalışma 2003- 2004 eğitim öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma betimsel yöntem ile ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 87 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan müdür ve 1753 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem tesadüfi yöntemle seçilen 14 okullarda, 254 sınıf öğretmeni ve 38 İÖO müdürüne uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Duygusal zekâ anketinin güvenilirlik katsayısı ($\text{Alpha}=0.94$), Gümüşeli (1996)'nin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ($\text{Alpha}=0,99$) bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin tespiti için pearson korelasyon istatistiksel işlemleri uygulanmıştır. Temel probleme ilişkin elde edilen bulgular sonucunda; sınıf öğretmenleri İÖO müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Alt problemlere ilişkin elde edilen bulgularda; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi yüksek müdürlerin kendilerini orta düzeyde algıladıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında duygusal zekâ becerilerini kullanmaları sonucunda; örgüt ikliminin

düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılığı gerektiren konularda etkili olabildikleri bulgularla belirlenmiştir. Bu çalışmayla atanacak olan ve hizmet içi eğitim alan müdür adaylarına, öğretimsel liderlikle duygusal zekâ kullanımının önemi ve duygusal zekâ becerilerinin uygulamalara yansıtılmasına yönelik çalışmaların düzenlenmesinde yardımcı olabilir.

Öztekin'in (2006) Bu çalışmanın amacı, orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Çalışmanın genel evreni, Türkiye'deki orta öğretim kurumlarıdır. Ancak araştırmacının tüm evrene ulaşmasındaki güçlükten dolayı veriler Balıkesir ili merkezindeki 23 orta öğretim kurumunda 23 yönetici, 63 yönetici yardımcısı ve 718 öğretmenden 'Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği' yoluyla elde edilmiştir. Değişkenlerin özelliklerine uygun olarak Mann-Whitney U, Kruskal Wallis testleri ile t testi ve tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi kullanılmış anlamlı fark çıkan değişkenler için ise Scheffé© testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre yönetici yardımcısı ve öğretmenler yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Yöneticiler, duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini yeterli bulurken, yönetici yardımcısı ve öğretmenler yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerini daha az yeterli buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin duygusal zekâlarını geliştirme yönünde isteklerini uyandırmayı amaçlayan eğitim programları hazırlanmalı ve her üç grup katılımcı birlikte bir eğitimden geçirilmelidir. Yönetimde duygusal zekâ becerilerinin kullanılması konusunda derinlemesine bilgilerin elde edilebileceği nitel çalışmalar yapılabilir.

Güler'in (2006) araştırmasında, insanın zekâsının gerçek ölçütü bilişsel zekâ

olsa bile hayat başarısı konusunda belirleyici olanın kişilerin duygusal zekâları olduğunu düşündürmektedir. Kişisel yaşamda ve iş hayatında başarılı olmanın yolu duygusal zekâ becerilerini geliştirmek ve başarının nedeni de gelişmiş bir duygusal zekâyâ sahip olmak olarak görülmektedir. Duygusal zekânın geliştirilebilir yetkinlikleri içermesi eğitim sistemini çok yakından ilgilendirmektedir. Aile içinde kazandırılan bu yetkinliklerin okulda geliştirilmesi, bireylerin hayatlarındaki engelleri aşmalarını, karşılaştıkları problemleri çözmelerini ve başarılı bireyler olmalarını olumlu yönde etkileyecektir. Bahsedilen yetkinliklerin geliştirilmesini sağlayacak olan öğretmenlerimizin duygusal zekâlarının problem çözme becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek için, duygusal zekâ ölçeği, problem çözme becerileri için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçeğinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. İstatistikî işlemlerde, duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız grup t-testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı.05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış; bulgular araştırmanın amaçlarına olarak çizelgeler halinde sunulmuştur. Sonuçlar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğunu ve problem çözmeye yaratıcı olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu iki kavram arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk'ün (2006) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu' okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerini, iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla 'BarOn Duygusal Zekâ Ölçeği', 'Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği' ve 'Maslach Tükenmişlik Envanteri' kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel

analizinde t-testi ve ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre; iş doyumu puan ortalamalarının, okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre; tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tunca'nın (2010) çalışması, ilköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu duygusal zekâ düzeylerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmış. 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 zekâ 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 zekâ düzeylerinde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinde farklılaşma yaratan değişkenlerin ise ilköğretim öğretmenlerinin; eğitim durumu, çalışılan okul türü, sınıflarındaki öğrenci sayısı, mesleğini isteyerek seçme değişkenleri olduğu görülmüştür.

İşliel'in (2013) çalışmasındaki amaç, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini İzmir genelindeki devlet okulları yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise rastgele örneklem yöntemi ile Konak ve Karşıyaka ilçelerindeki devlet okullarının yöneticileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modeli genel tarama modeli kabul edilmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Belirlenen amaca ulaşmak için gerekli olan veriler, Bar-On EQ Anketi ve Leifer'in hazırladığı Liderlik Anketiyle toplanmıştır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılı Şubat ve Mart

aylarında Konak ve Karşıyaka ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan 250 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 19.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde sayı, frekans ve yüzdelerden, ikili küme karşılaştırmalarında, t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA), iki farklı değişken arasındaki ilişkinin yönü ve şiddetinin bulunmasında ise Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda yöneticilerin toplam duygusal zekâ düzeyleri ile demografik özellikler olan cinsiyet, yaş, eğitim durumu, eğitim alanı, bulunulan kurumda çalışma süresi, denetim alanı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma sıklığı değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yöneticilerin toplam duygusal zekâ boyutu ile insana yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, göreve yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal zekânın kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk ve genel ruh durumu boyutları ile insana yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, stresle başa çıkma boyutu ile insana yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yöneticilerin uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu boyutları ile göreve yönelik liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, toplam duygusal zekâ, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler boyutları ile göreve yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Karaca'nın (2014) yaptığı çalışmadaki temel amaç, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın evreni Adana İli Ceyhan ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Adana İli Ceyhan ilçe merkezindeki ilkokul ve ortaokulların tamamında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır ve bu şekilde 513 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, duygusal zekâ ölçeği ve çatışma çözme stratejisi anketi kullanılmıştır. Veri analizi için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılmış ve tüm istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekânın kendi duygularını anlama, başkasının duygularını anlama ve duygu kullanımı boyutları bütünleştirme stratejisinin kullanımını pozitif

yönde yordarken duygu düzenleme boyut negatif yönde yordamaktadır. Ayrıca duygusal zekâ genel düzeyi bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerinin kullanımını pozitif yönde yordarken ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejilerinin kullanımını anlamlı şekilde yordamamaktadır.

Karagözoğlu'nun (2016) çalışmasının amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliklerini mesleğinde kullanma düzeyleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi modelleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmada ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterliklerini mesleğinde kullanma düzeyleri ve sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi modellerinin cinsiyet, yaş, kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde, nicel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapan 100 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini mesleğinde kullanma düzeylerini ölçmek için Titrek (2004)'in "Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Sıklığı Ölçeği", benimsedikleri sınıf yönetim modellerini belirlemek için Şentürk (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ve alt boyutları ile sınıf yönetimi modelleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Karamehmetoğlu'nun (2017) araştırmasının amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, mesleki öz yeterliliklerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordayıp yordadığını incelemektir. Ayrıca, mesleki kıdeme ve cinsiyete göre problem çözme, mesleki yeterlilik ve duygusal zekâ düzeyindeki farklarda araştırmada test edilmiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ilinden olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 114 kadın (X yaş= 31.66 ± 7.57), 116 erkek (X yaş= 32.92 ± 7.87), toplam 230 (X yaş= 32.27 ± 7.73) beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre duygusal zekâ, mesleki öz yeterlilik ve problem çözme becerilerinde fark olup

olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Duygusal zekânın mesleki yeterlik ve problem çözme becerisini belirlemedeki rolünü test etmek amacıyla ise Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda mesleki kıdeme göre beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ, mesleki öz yeterlik ve kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Öte yandan, cinsiyete göre; mesleki öz yeterliliğin öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik alt boyutunda ve kişilerarası problem çözme becerisinin probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik alt boyutlarında anlamlı fark bulunurken, cinsiyete göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde fark bulunamamıştır. Hiyerarşik regresyon analiz sonuçları duygusal zekâ düzeyinin mesleki öz yeterliliğin öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik ve sınıf yönetimine yönelik tüm öz yeterlilik alt boyutlarının yordayıcısı olduğunu ve bu değişkenlerle duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, duygusal zekâ düzeyinin kişilerarası problem çözme becerisinin ısrarcı-sebatkâr problem çözme ve yapıcı problem çözme alt boyutları ile pozitif yönde; sorumluluk almama, kendine güvensizlik ve probleme olumsuz yaklaşma alt boyutlarını ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi artarken, kendilerinde algıladıkları mesleki öz yeterlilik algılarının ve kişilerarası problem çözme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Duygusal zekânın artışıyla birlikte öğretmen, derse yüksek düzeyde öğrenci katılımı sağlayabilmekte, çeşitli öğretim stratejilerini eğitim öğretime uyarlayabilmekte, sınıf yönetiminde daha etkili olmaktadır ve kendini mesleki açıdan daha yeterli görebilmektedir. Bunun yanı sıra, yine duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe öğretmenin, problem çözümüne olumlu katkı sağlayan probleme yapıcı yaklaşma davranışı artış gösterirken, problemin çözümünü engelleyen probleme olumsuz yaklaşma, sorumluluk almama ve kendine güvensiz davranış biçimi azalmaktadır.

Sağlam'ın (2018) araştırmasının temel amacını okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır. Nicel araştırma yönteminde kurgulanan çalışmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu il ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi,

ilk ve ortaokullarda görev yapan 376 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, sınıf yönetim becerileri ölçeği, duygusal zekâ ölçeği ve öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Ele alınan amaçlar doğrultusunda SPSS 21 paket programı kullanılarak betimleyici istatistikler yapılmıştır. Sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi; yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Araştırmada duygusal zekâ, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları hesaplanmış, duygusal zekâ ve öz yeterlik inancının sınıf yönetim becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görevin duygusal zekâ hariç diğer değişkenlerle anlamlı düzeyde pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi ise hiçbir değişkenle anlamlı düzeyde ilişkili çıkmamıştır. Öz yeterlik inancı, duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerileri değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları araştırmanın bağımsız değişkenleri olan duygusal zekâ ve öz yeterlik inancının öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin %48'ini açıkladığını ve her iki değişkenin de modele katkısının anlamlı olduğunu göstermiştir.

2.10.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Hamidi ve Khatib (2016) çalışmalarında İranlı EFL öğretmenlerinin duygusal zekâsı, sınıf yönetimi ve genel İngilizce dil yeterlikleri arasındaki etkileşimi araştırmak için bir girişimdir. Verilerin analizi sonucunda şunu gösterdi:

- 1) İran EFL öğretmenlerinin duygusal zekâsı ile sınıf yönetimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardı,
- 2) İran EFL öğretmenlerinin duygusal zekâsı ile dil yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardı.
- 3) sınıf yönetimi ile İranlı EFL öğretmenlerinin dil yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardı. Öğretmen eğitmenleri, öğretmen eğitiminde

araştırmacılar ve dil öğretmenleri bu araştırmanın bulgularından faydalanabilir.

Sarkhosh ve Rezaee'nin (2014) çalışmalarında, duygusal zekâ ile okullardaki veya dil enstitülerindeki öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi göstermiştir. Bu çalışma, üniversite öğretmenleri arasındaki bu ilişkiyi araştırmaya çalışmıştır. Çalışmaya 105 üniversite öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların “Öğretmenler İçin Etkinlik Anlayışı Ölçeği” ve “Hareketli Zekâ Anketi”ni doldurmaları istendi. Veriler üzerinde korelasyon ve regresyon analizi yapıldı. Veri analizi sonuçları, duygusal zekâ ile öz yeterlik inancı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koydu. Ayrıca, duygusal zekânın on beş bileşeni arasında, Esneklik, İyimserlik ve Kişilerarası İlişki alt boyutunun etkinlik inançlarının olumlu belirleyicileri olduğu bulundu.

Jeloudar, Md. Yunus, Roslan ve Md. Nor'un (2017) çalışmalarında, Malezya'daki devlet ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerini, seçilen demografik değişkenlere ve öğrencilerin algılarıyla ve aynı zamanda kullanılan sınıf stratejileriyle ilişkilerine göre analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 203 öğretmen ve 2147 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmenler ile öğrencilerin sınıf öğretmenliği disiplin stratejileri algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışma aynı zamanda öğretmenlerin duygusal zekâsında farklı cinsiyetlerin öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ve öğretmenlerin duygusal zekâsı ile yaş grupları arasında anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amacı da Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile duygusal zekâ algılarının demografik bazı özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma, bu özellikleriyle nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli niteliğinde bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği ve genel olarak betimlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Tarama çalışmaları, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, tutum, yetenek, beceri vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2007). İlişkisel ve tarama araştırmalarının bir arada kullanılabilirdiği ilişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimi incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda 2019-2020 arasında görev yapan 215 Türkçe öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem belirlemeye başvurulmamış, araştırma evreninin tamamına ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 206'sına ulaşılabilmiş, 206 öğretmenden elde edilen veri toplama araçlarının tamamı analiz sürecine dâhil edilmeye uygun bulunmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve duygusal zekâ özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklerimdeki öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu yedi sorudan (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, yönetim becerisi, duygusal zekâ eğitimi, medeni hal) oluşmaktadır. Araştırma problemi ve alt problemlerden elde edilmesi düşünülen veriler doğrultusunda hazırlanan kişisel bilgi formunda yer alan soruların uygun olup olmadığı ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuş ve forma son şekli verilmiştir.

3.3.2. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Ergen (2016) tarafından geliştirilen ve 5 faktör altında toplanan 36 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Birinci faktör “sınıfın fiziksel düzeni” alt boyutu 3 maddeden, ikinci faktör “öğrenme-öğretme süreci” alt boyutu 10 maddeden, üçüncü faktör “iletişim” alt boyutu 10 maddeden, dördüncü faktör “davranış yönetimi” alt boyutu 6 maddeden ve beşinci faktör “motivasyon” alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin karşısına (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) sık sık ve (5) her zaman her zaman seçenekleri yer almaktadır.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde yer alan 189 devlet ilkokulunda görev yapan toplam 2531 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise küme örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen ve ölçek geliştirme çalışmalarına dâhil edilmeyen toplam 638 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach's Alpha katsayıları ölçek genelinde 0,90 ve “sınıfın fiziksel düzeni” alt boyutu için 0,76; “öğrenme-öğretme süreci” alt boyutu için 0,86; “iletişim” alt boyutu için 0,88; “davranış yönetimi” alt boyutu için 0,82 ve “motivasyon” alt boyutu için 0,84 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3.Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Tatar ve diğeri (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, yaşları 17-78 arasında değişen, 1022’si kadın (%58,6) ve 721’i erkek (%41,4) olmak üzere toplam 1743 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. 41 madde ve beş faktörden oluşan ölçeğin KMO değeri, 0,90 olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: $\chi^2/df=2,35$; SRMR=0,50; RMSEA=0,51; NFI=0,95; AGFI=0,89; GFI=0,91; CFI=0,95. Bunun dışında ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach’s Alpha katsayısı ise birinci faktör iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutu için 0,82; 2. faktör duyguların kullanımı alt boyutu için 0,78 ve 3. faktör duyguların değerlendirilmesi alt boyutu için 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach’s Alpha katsayıları ölçek genelinde 0,88 ve “iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi” alt boyutu için 0,82; “duyguların kullanımı” alt boyutu için 0,77 ve “duyguların değerlendirilmesi” alt boyutu için 0,86 olarak hesaplanmıştır.

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Türkçe öğretmenlerinden kişisel bilgi formu, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS 20 programı, “Sınıf Yönetim beceriler Ölçeği” ve “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” doğrulayıcı faktör analizinde LISREL 8,80 programı kullanılmış ve verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi aranmıştır. Toplamda 206 katılımcıdan gelen cevaplar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan Duygusal Zekâ ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeklerinin alt boyut ve maddelerinin ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında;

cinsiyet, medeni durum, yönetim tecrübesi, yönetimle ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim alma durumu ve duygusal zekâ ile ilgili konularda eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında; mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puan dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) bakılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemlerine ilişkin olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”ne ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Faktörler	N	\bar{x}	ss
1. Sınıfın Fiziksel Düzeni	206	4,09	,695
2. Öğrenme-Öğretme Süreci	206	4,33	,475
3. İletişim	206	4,53	,426
4. Davranış Yönetimi	206	4,28	,545
5. Motivasyon	206	4,43	,454
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	206	4,38	,404

Tablo 4.1.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları $\bar{x} = 4,09$ (sık sık) ile 4,53 (her zaman) arasında değişmektedir. Öğretmenler iletişim alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken sınıfın fiziksel düzeni alt boyutundan en düşük ortalama puanı

almışlardır. Öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ortalama puanları ise 4,38 (her zaman) düzeyindedir. Tablo 4.2.’de öğretmenlerin Duygusal Zekâ Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Faktörler	N	\bar{x}	ss
1. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	206	4,00	,440
2. Duyguların Kullanımı	206	3,78	,709
3. Duyguların Değerlendirilmesi	206	3,31	,767
Duygusal Zekâ Ölçeği	206	3,82	,445

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları $\bar{x} = 3,31$ (fikrim yok) ile 4,00 (katılıyorum) arasında değişmektedir. Öğretmenler iyimserlik/ruh hâlinin düzenlenmesi alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken duyguların değerlendirilmesi alt boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğretmenlerin “Duygusal Zekâ Ölçeği” Ölçeği ortalama puanları ise 3,82 (katılıyorum) düzeyindedir. Tablo 4.3.’te öğretmenlerin cinsiyete göre sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile duygusal zekâ özellikleri ölçeği ortalamaları arasındaki bağımsız t-testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Kadın	113	4,40	,356	,977	,330
	Erkek	93	4,35	,455		
Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği	Kadın	113	3,90	,483	2,767	,006**
	Erkek	93	3,73	,375		

Tablo 4.3.'te öğretmenlerin cinsiyetlerinin sınıf yönetimi becerisi ve duygusal zekâ özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız t-testi ile analizi sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetine göre sınıf yönetimleri becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t=,977$; $p=,330>.05$) görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin cinsiyetine göre duygusal zekâ özelliklerinin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t=2,767$; $p=,006<.05$) görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Evli	113	4,39	,417	,531	,596
	Bekâr	93	4,36	,389		
Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği	Evli	113	3,89	,445	2,357	,019**
	Bekâr	93	3,74	,434		

Tablo 4.4.'te öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetimi becerisi ve duygusal zekâ özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız t-testi ile analizi sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetimleri becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t=,531$; $p=0,596>.05$) görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin medeni duruma göre duygusal zekâ özelliklerinin evli öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t=2,357$; $p=0,019<.05$) görülmektedir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	90	4,41	,392	Gruplar arası	,258	3	,333	2,080	,085	-
	6-10 yıl	45	4,29	,409	Grup içi	34,133	193	,160			
	11-15 yıl	20	4,54	,271	Toplam	34,390	196				
	16-20 yıl	17	4,24	,540							
	20'den fazla	34	4,39	,389							

Tablo 4.5.'te öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin sınıf yönetimi becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=2,080$; $p=,085>.05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	90	3,74	,421	Gruplar arası	,258	3	,464	2,404	,280	-
	6-10 yıl	45	3,85	,407	Grup içi	34,133	193	,193			
	11-15 yıl	20	4,06	,582	Toplam	34,390	196				
	16-20 yıl	17	3,91	,490							
	20'den fazla	34	3,81	,404							

Tablo 4.6.'da öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin düzeylerinin, duygusal zekâ özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=2,404$; $p=,280>,05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, duygusal zekâ özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Lisans	179	4,40	,379	2,003	,047
	Yüksek Lisans	27	4,23	,529		
Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği	Lisans	179	3,80	,431	-1,684	,094
	Yüksek Lisans	27	3,96	,513		

Tablo 4.7.'de öğretmenlerin eğitim düzeylerinin sınıf yönetimi becerisi ve duygusal zekâ özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız t-testi ile analizi sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sınıf

yönetimi becerilerinin lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t=2,0003$; $p=0,47<.05$) görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t=-1,684$; $p=0,094>.05$) görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yönetimle İlgili Hizmet Öncesi ya da Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	\bar{x}	ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Evet	71	4,43	,417	1,465	,144
	Hayır	135	4,35	,395		
Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği	Evet	71	3,88	,461	1,349	,179
	Hayır	135	3,79	,435		

Tablo 4.8.'de öğretmenlerin yönetimle ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin bağımsız t-testi ile analizi sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin yönetimle ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin sınıf yönelimleri becerilerinin ($t=1,465$; $p=,144>.05$) ve duygusal zekâ özelliklerinin ($t=1,349$; $p=,179>.05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yöneticilik Tecrübelerinin Olup Olmadığına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

	Yöneticilik Tecrübesi	N	\bar{x}	Ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Evet	65	4,38	,421	,099	,921
	Hayır	141	4,37	,397		
Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği	Evet	65	3,86	,441	,801	,424
	Hayır	141	3,80	,447		

Tablo 4.9.'de öğretmenlerin yöneticilik tecrübelerinin olup olmadığına ilişkin bağımsız t-testi ile analizi sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin yönetimle ilgili tecrübelerine ilişkin sınıf yönetimi becerilerinin ($t=,099$; $p=,921>,05$) ve duygusal zekâ özelliklerinin ($t=,801$; $p=,424>,05$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Becerilerini Geliştirmek İçin Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

	Duygusal Zekâ Eğitimi	N	\bar{x}	Ss	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Evet	28	4,53	,420	2,230	,027*
	Hayır	172	4,35	,401		
Duygusal Zekâ Özellikleri Ölçeği	Evet	28	4,03	,658	2,665	,008**
	Hayır	172	3,79	,399		

Tablo 4.10.'da öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmek için eğitim alıp almadıklarına ilişkin bağımsız t-testi ile analizi sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ eğitimi alıp almamalarına ilişkin sınıf yönetimleri becerilerinin ($t=2,230$; $p=,027<,05$) ve duygusal zekâ özelliklerinin ($t=2,665$; $p=,008<,05$) eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve duygusal zekâ özelliklerinin duygusal zekâ eğitimi alıp almalarına göre farklılaştığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.11. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği ile Ölçeklerin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sınıfın Fiziksel Düzeni	–	,552*	,498*	,591*	,457*	,703*	,174	-,006	-,026	,078
Öğrenme-Öğretme Süreci			,720*	,512*	,639*	,872*	,345*	,264*	,081	,339*
İletişim				,623*	,670*	,886*	,273*	,273*	,186*	,334*
Davranış Yönetimi					,564*	,783*	,176*	,033	,035	,116
Motivasyon						,816*	,321*	,163*	,110	,279*
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği							,328*	,208*	,109	,307*
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi								,376*	,115*	,740*
Duyguların Kullanımı									,535*	,870*
Duyguların Değerlendirilmesi										,601*
Duygusal Zekâ Ölçeği										

Tablo 4.11’da sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve duygusal zekâ özellikleri arasında ($r=,307$; $p=,000>,05$) pozitif yönlü orta düzeye yakın anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’nin geneli ile ölçeğin alt faktörleri arasında pozitif yönlü yüksek ve

çok yüksek düzeyde ilişkiler olduğu anlaşılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği ile ölçeğin alt faktörleri arasında ise pozitif yönlü yüksek ve çok yüksek düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Duygusal zekâ ölçeği ile sınıf yönetiminin ‘sınıfın fiziksel düzeni’ alt boyutu arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Son yıllarda yapılan araştırmalarda duyguların insan hayatındaki önemi sıkça dile getirilir oldu. Özellikle de eğitimde duyguların işe karışmasının eğitim sürecini olumlu mu, olumsuz mu etkileyeceği, araştırılması gereken bir konudur. Kişinin kendi duygusal becerilerini yani duygusal zekâsının getirdiği yeterliliklerden yararlanabilmesi mesleki yaşantısında da ona birtakım kazançlar sağlayacaktır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın hipotezi “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ve duygusal zekâ algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır”. Araştırmanın temel problem cümlesi ise “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ve duygusal zekâ becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklere göre sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ve duygusal zekâ algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Gerçekten de varsaydığımız gibi, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla duygusal zekâ algılarının üzerinde olumlu bir etkisi varsa bu sonuç; eğitim yönetimi, öğretmen yetiştirme, program geliştirme alanlarına da katkı sağlayan bir sonuç olacaktır. Araştırma sonunda elde edilen önemli sonuçlar bu bölümde alayazında konuyla ilgili yapılan araştırmalar ile desteklenerek

tartışılmıştır. Bu varsayımla öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algılarıyla duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Kırşehir ilinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, örnekleme oluşturan 206 öğretmenden alınan verilerle sınırlıdır.

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarından elde edilen verilere bakıldığında, iletişim alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken sınıfın fiziksel düzeni alt boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ortalama puanları ise her zaman düzeyindedir. Tunca (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “çok iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bedir (2011), yaptığı araştırma da ise matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri algılarının “iyi” düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler duygusal zekâ becerilerine ilişkin algılarından elde edilen ortalama değerler incelendiğinde; öğretmenlerin duygusal zekânın, iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeylerinin oldukça yüksek, duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesi düzeylerinin düşük, genel duygusal zekâ düzeylerinin ise ortalama (katılıyorum) bir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu, oldukça olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur. Zira duygusal zekâ, bireylerin kendini ya da başka kişilerin duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi sağlamasının yanında duygular ile ilgili bilgileri ve enerjiyi günlük hayat ve iş hayatına etkili bir şekilde yansıtarak uygun olacak şekilde tepkiler verilmesine katkıda bulunur (Yeşilyaprak, 2001). Duygusal zekâyı yönetmede duyguları engellenmemeli, bunun uygun şekilde yönetilmeli. Duygusal zekâ böylelikle kişisel tercihlere rehberlik etmektedir (Yaylacı, 2006). Duygusal zekâsını etkin kullanabilen bireyler, hem eğitim hem iş hayatlarında ve bütün yaşamları boyunca başarılı olabilir, bir işin yapılabilmesine yönelik olumlu inanç geliştirebilir ve endişe ve kaygı gibi olumsuz duyguları azaltarak yaşam kalitesini yükseltebilir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008).

Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin

algılarının ve duygusal zekâ algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin verileri incelendiğinde bu değişkenler incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin sınıf yönetimi becerisi ve duygusal zekâ özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin analiz sonuçlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre sınıf yönetim becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen çok sayıda araştırma (Bedir 2011; Gülünay Sivri, 2012; Korkut,2009; Özay Köse, 2010; Şahin ve Altunay 2010; Tunca, 2010 Zengin Bağcı, 2010) olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin cinsiyetine göre duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Araştırmamızda bayan öğretmenlerin duygusal zekâlarını erkek öğretmenlere göre daha iyi seviyede kullandığı görülmektedir. Acar (2001), Adıyaman (2010), Göçet (2006), Gürbüz ve Yüksel (2008), Güvenç (2012), Kızıl (2014), Köse (2009), Titrek (2004) ve Kılıç Özmen (2008) yaptığı araştırmada aynı sonuca ulaşırken, Güvenç (2012), Tunca (2010), Sarı ve Bayrakçı (2018), Toytok (2013), cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ yeterliliklerini farklılaştıran bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun bayanların içgüdüsel olarak duygularını daha kontrollü kullanma, kendi ve başkalarının duygularını kolayca anlama ve problemlere daha hızlı ve pratik çözümler üretme yetenekleri sayesinde ortaya çıktığı şeklinde söylenebilir. Aynı zamanda kadınların doğası gereği duygu ve düşüncelerini sözel ve bedensel olarak ifade etmede erkeklere göre bir adım önde oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetimi becerisi ve duygusal zekâ özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetimleri becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. Bozgeyikli ve Gözler (2016)'da yaptığı çalışmada aynı sonuca ulaşmıştır. Alanyazın tarandığında Adıgüzel (2016), Zengin Bağcı (2010), Komitoğlu (2009), Söylemez (2013), Durğun (2010) ve Koçoğlu'nun (2013) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmanın bulgusuna benzer sonuca ulaşılmış ve sınıf yönetimi becerilerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Medeni duruma duygusal zekâ becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Toytok (2013)'de yaptığı araştırmada öğretmenlerin

medeni durum değişkenlerine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme, duyguları güdüleme, duygudaşlık ve sosyal beceriler boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermesine karşılık; öz bilinç boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılıç Özmen (2008) ise öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin sınıf yönetimi becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının benzer oldukları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesinden ve tecrübelerinin üzerine eklememesinden kaynaklanıyor olabilir. Bir araştırmada Bedir (2011), matematik öğretmenlerinin, mesleki kıdem ile sınıf yönetimi becerilerine olan inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Yalçınkaya ve Tonbul (2002)'de yaptığı araştırma sonucunda deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediğini sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, duygusal zekâ özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, duygusal zekâ özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Balcı ve arkadaşları (2003)'de Toytok (2013)'de mesleki kıdem değişkenine göre ise duygusal zekânın tüm boyutlarında anlamlı fark bulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin sınıf yönetimi becerisi ve duygusal zekâ özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin lehine farklılaşma olmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılan bir araştırmada Toytok (2013), duygusal zekânın eğitim durumu değişkenine göre öz bilinç ve sosyal beceriler alt boyutlarında anlamlı fark bulunmazken, duygularını

yönetme, duygularını güdüleme ve duygudaşlık alt boyutlarında için anlamlı fark bulunmuştur. Sarı ve Bayrakçı (2018), farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Bağcı (2010) ise yaptığı çalışmada öğrenim durumu ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sönmez (2014), ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunun öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetimi ile eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunan diğer çalışmalar: (Güner, 2011; Ilgar, 2007; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Tunca, 2010;). Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir, benzer şekilde Kızıl (2014), araştırmasında öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Sivrikaya ve Şıktar (2017)’de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları okullarına göre duygusal zekâ puanlarına bakıldığında BESYO mezunlarına göre en yüksek puanın genel ruh durumu boyutunda, en düşük puanın ise stresle başa çıkma boyutunda olduğu; eğitim fakültesi mezunlarına göre, en yüksek puanın stresle başa çıkma boyutunda, en düşük puanın ise genel ruh durumu boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yönetimle ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin sınıf yönetim becerilerinin ve duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yönetimle ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı sonucunu Denizel Güven ve Cevher (2008), Koçoğlu (2013), Çelik (2006), Tunca (2010), Kaya (2008) ve Durğun (2010) yaptığı araştırmalarıyla desteklemektedir. Bu sonuç yönetimle ilgili hizmet içi eğitimlerin sınıf yönetimi üzerinde de çok da belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum ise sınıf yönetimi ile ilgili verilen eğitimlerin niteliği ile ilgili görülebilir ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artırılmasına yönelik eğitimlerin teorik içerikten çok uygulama destekli içerikte yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Babaoğlu (2010) araştırmasında yöneticilik eğitimi alan ve almayan okul yöneticilerinin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark

olmadığı sonucuna ulaşmış. Yöneticilik eğitimi alıp almama durumuna göre duygusal zekâ puanlarının farklılaşmaması, yönetici eğitiminin içeriğinde duygusal zekâ unsurunun noksanlığından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin yöneticilik tecrübelerinin olup olmadığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yönetimle ilgili tecrübelerine ilişkin sınıf yönetimi becerilerinin ve duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Babaoğlu (2010) çalışmasında okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemi açısından duygusal zekâ puanlarında anlamlı fark bir olmadığını sonucuna ulaşır. Başka bir çalışmada ise Yıldırım ve Eriçok (2015), Arslan, Mazan ve Aydın (2013) yılında yaptıkları çalışmada duygusal zekâ düzeyi arttıkça yönetim ve yönetsel yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada duygusal zekâ becerisinin öğretmenlerin duygusal zekâ konusunda eğitim alma değişkenine göre bir farklılaşmaya neden olup olmadığıdır. Bu değişkene ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâ eğitimi alıp almamalarına ilişkin sınıf yönetimi becerilerinin ve duygusal zekâ özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Tunca (2010)'da duygusal zekâ konusunda eğitim almış öğretmenlerin iyimserlik/ ruh halini düzenleme alt boyutunda aldıkları puanların bu konuda eğitim almamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da duygusal zekâ konusunda eğitim almanın önemini vurgulamaktadır. Pilis (2014), çalışmasında duygusal zekâ ile ilgili bir kurs, ders ya da seminere katılmayan öğretmenlerin, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeyleri ile ilgili değerlendirmelerinin katılan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf yönetimi becerileri ve duygusal zekâ özellikleri arasında pozitif yönlü orta düzeye yakın anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin geneli ile ölçeğin alt faktörleri arasında pozitif yönlü yüksek ve çok yüksek düzeyde ilişkiler olduğu anlaşılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği ile ölçeğin alt faktörleri arasında ise pozitif yönlü yüksek ve çok yüksek düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Benzer olarak Tunca (2010) da öğretmenlerin duygusal zekâ

düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülbahar ve Sıvacı'nın (2019) çalışmalarında da ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ algılarıyla sınıf içi lider öğretmenlik becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak Pınarcık, Salı ve Altındış'in (2016) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin bu çalışmadaki sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarında biri olarak karşımıza çıkan iletişim becerilerini yordamada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal Zekâ ölçeği ile sınıf yönetiminin 'sınıfın fiziksel düzeni' alt boyutu arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır. Bu ise sınıfın fiziksel düzeninin duygusal zekâımızda değil de mantık bölümümüzde gerçekleştiğinden dolayı ilişki çıkmamış olabilir.

Son yıllarda özellikle yönetim ve eğitim alanlarında büyük önem taşıyan duygusal zekâ düzeylerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu araştırma, eğitimin sadece ortaöğretim kademesinde ve Kırşehir il genelinde görev yapan 206 öğretmenle gerçekleştirilmiş olup, eğitimin çeşitli kademelerindeki tüm öğretmenler genellenememekle birlikte önemli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma dâhilindeki ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ becerilerinin, sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Bu etkinin genellenebilmesi için daha çok sayıda ve geniş kapsamlı araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca görüldüğü üzere konuyla ilgili yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum, incelenen örneklem gruplarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

5.2 ÖNERİLER

Uygulayıcılara Öneriler

- Görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini/becerilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerine katılımlarının sağlanması.
- Öğretmen adaylarının eğitimi sırasında mevcut müfredata sınıf yönetiminde duygusal zekâ kullanımını geliştirecek teorik bilgi ve

uygulama etkinliklerinin konması.

- Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yeterli çıkması umut vericidir. Öğrenilebilen ve zamanla geliştirilebilen duygusal zekânın öğrencilere tanıtılması ve beceri haline getirilebilmesi için öğretmenlere yönelik eğitici ve uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili hikâyeler oluşturulup duygusal zekâ becerileri yüksek olan öğretmenlere nasıl çözüm yolları ürettikleri sorulabilir. Böylece öğretmenlere uygun istenmeyen davranışlara başa çıkma yöntemleriyle ilgili bir doküman oluşturulmuş olur.
- Yöneticilik eğitimi programlarının, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirilmesine katkıda bulunacak içerikte düzenlenmesi ve bu içeriğe duygusal zekâ alanının eklenmesi faydalı olabilir.
- Öğretmenlerin duygusal zekâ algılarıyla ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasında bir ilişki olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik gerek hizmet öncesinde gerekse iş başında duygusal zekâ ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler, sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Öğretmenlerde duygusal zekâ ve sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişkiyi demografik değişkenler açısından inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerde duygusal zekâ ile ilgili araştırma sayısı artırılabilir.
- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için daha fazla Türkçe öğretmeniyle çalışma tekrarlanabilir.
- Farklı branşlardaki öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F.T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi; Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması* İstanbul Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), İstanbul
- Adıgüzel, İ. (2016), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Rize.
- Adıyaman, B. (2010). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Düzeyi ve Çocukluk Çağı Depresyonu. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Adsız E (2016) Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Verme Stillere Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Akan, D. (2010). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. İçinde (Ed.) C. Gülşen, Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkoç, Z. (2007). *Duygusal Zekâ* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağalı, S. (2015). Kamu ve Özel Hastanelerde Çalışan Doktorların Duygusal Zekâ ve Anksiyete Düzeyleri Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Altıntaş, E. (2000). İletişim. İçinde (Ed.) L. Küçükahmet Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, H. (2014). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları. İçinde (Ed.) R. Sarpkaya, Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan R. Mazan İ. Aydın E. (2013). Yönetimde Değişen Duygu Zekâ İlişkisi Ve Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2013, 6/3

- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik*, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Avı, Ö. (2017). *Duygusal Zekâ ve İletişim*, 1. Basım, Beta Yayınları.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf Yönetimi*, 15. Basım, Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Bağcı, P. Z. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zekâ* (3.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Anı Yayıncılık
- Başar, M. (2008) *Çocuğun Başarısında Gözardı Edilen Duyuşsal Özelliklerin Getirisi*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Bedir, D. (2011). *Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları İle Sınıf Yönetimsel Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bradberyy, T. & Greaves, J. (2006). *Duygusal Zekânızı Keşfedin*. çev: Sevda Kubilay, İstanbul: Truva Yayınları.
- Bradberyy, T. & Greaves, J. (2017). *Duygusal Zekânızı 2.0: Azmi Ulaş*, İstanbul: Sola Yayınları.
- Bozgeyikli, H. ve Gözler, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki*. *Electronic Turkish Studies*, 11 (3). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9368>
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı
- Cooper, R. ve Sawaf, S. , (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ*, çev. Z.B. Ayman ve B. Sancar Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Cooper, R. Sawaf, S. , (2003) *Liderlikte Duygusal Zekâ*, Çev. Z. B. Ayman ve B. Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan İnsana* (Remzi kitabevi, İstanbul).
- Cüceloğlu D (2014) *İnsan ve Davranışı* (Remzi kitabevi, İstanbul).
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekânın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi* Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çalık, T. (2004). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. İçinde (Ed.) L. Küçükahmet sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. Girman P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri, Bilig, Kış / 2008, sayı 44
- Çelebi Öncü, E. & Özenç İra, G. (2016). Bir uygulama modeli olarak sınıf içi kurallar ile yaşama yönelik değerler kazandırma. Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(19), 215-228.
- Çelik, N. A. (2006). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, A. (2011). Duygusal Zekânın İletişim Becerilerine Etkisi, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2011, C.16, S.1
- Delice, M. ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal Zeka ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt:27, Sayı: 1
- Demirtaş, H. (2005). Etkili sınıf yönetimi. Ed: H. Kıran Sınıf yönetiminin temelleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denizel Güven ve Cevher, (2005). okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2005(2) 18.Sayı
- Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. Journal of College Teaching & Learning
- Dilekman, M., Bascı, Z., Bektaş, F. (2008), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerisi”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal Of Graduate School Of Social Sciences, Cilt 12, Sayı 2
- Diñer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. Eğitim ve Bilim, 40
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Öneme Kavramsal Bir Bakış, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı:1
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (8), 1, 11-32
- Durdu, İ. ve Şahin, S. (2017). Bazı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâlarının İncelenmesi (İzmir İli Buca İlçesi Örneği), Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi.
- Durğun, B. (2010). “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin,

Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Sancaktepe İlçesi Örneği)", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1

Ekici, G. (2004). Öğretimin yönetimi. E. Karip (Ed.), Sınıf yönetimi, Ankara: Pegem

Ekici, G. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8),13-30.

Emin O. (2017). Duygusal Zekâ Yeterliliklerin Eğitimdeki Rolü, *Hikmet Uluslararası Hakemli İlmî Araştırma sayı: 29*

Erdemir, S. ve Murat, M. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Yaşadıkları Psikolojik Yıldırma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 2

Erden, M. (2008). Sınıf yönetimi, Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, İ. (2008). Sınıf Yönetimi, Alfa Yayınları, İstanbul.

Ergen, Y. (2016). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri Ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki" Yayınlanmamış Doktora tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Ersanlı, E. (2003). Üniversite öğretim elemanlarının duygusal zekâ düzeyleri, On dokuz Mayıs Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Goleman, D. (1996). *Duygusal Zekâ; Neden IQ'dan daha önemlidir?*, Çev: Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2013). *Duygusal Zekâ; Neden IQ'dan daha önemlidir?*, Çev: Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2018). *Duygusal Zekâ; Neden IQ'dan daha önemlidir?*, 49. Baskı, Varlık Yayınları, İstanbul.

Goleman, D. *Duygusal Zekâ*, (2004) 25. Baskı, Varlık/Bilim Yayınevi, İst., Çev: Banu Seçkin Yüksel

Goleman, D. (2009). *İşbaşında Duygusal Zekâ*, Varlık Yayınları, İstanbul

Göçet, E. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güçlü, N. (2001). Zaman Yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25, 87-106.
- Gülbahar, B. ve Sivacı, S. Y. (2019). The Effect of Emotional Intelligence on In-Class Leader Teaching and In-Class Effective Communication Skills: A Structural Equation Modeling Study. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (1), 23-39.
- Güler, A. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gülünay Sivri, D. (2012). "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Güneş, F. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel
- Güney, Salih; (2000), Davranış Bilimleri, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Gürbüz, S. Yüksel, M. (2008). "Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2).
- Gürsoy, A. (2005). Liderlikte Duygusal Zekâ (Liderlik Özellikleri ile Duygusal Zekâlı Liderlere Ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetlerinde Örnek Bir Uygulama.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Hamidi ve Khatib, (2016). The Interplay among Emotional Intelligence, Classroom Management, and Language Proficiency of Iranian EFL Teachers <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/596> adresinden temin edilmiştir.
- Ilgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İnci, S (2014). Aday Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- İşliel, K. (2013). Duygusal Zekâ ve Liderlik. Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Jeloudar, Md. Yunus, Roslan ve Md. Nor (2017). Teachers' Emotional Intelligence and Its Relation with Classroom Discipline Strategies Based on Teachers and Students'

Perceptions.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09764224.2011.11885468> adresinden temin edilmiştir.

- Kansızoğlu, H. ve Şama, E. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı:31
- Kalyoncu, Z. (2011). Duygusal Zekâ ve Örgütten Kaynaklanan Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, P. (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki. Zirve Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karagözoğlu, N. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Mesleğinde Kullanma Düzeyleri ile Benimsedikleri Sınıf Yönetim Modelleri Arasındaki İlişki. Bozok Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi. Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, G. (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Kılıç Özmen Z. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri*
- Kılbaş, Ş. (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçoğlu, A.M. (2013). “İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe Örneği)”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Komitoğlu, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Köknel, Ö. (2010). *Gülerek Bilgilenmek EQ*, Altın Kitaplar Yayınları, İstanbul.
- Köse, N. (2009). 7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Merlevede, Patrick, E. Rudy, Vandemme, Denis, Bridoux. (2003). *7 Adımda Duygusal Zekâ*. Çev. Tuğba, Kırca. İstanbul: Omega.
- Mustafayeva, S. (2018). Duygusal Zekânın İş Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Okut, L. ve Öntaş, T. (2015). İlköğretim Matematik ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Öner, N. (1994). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul.
- Özay Köse, E. (2010). Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39), 20-27
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, A. K., (2000), *İletişimsizlik Becerisi*, İstanbul Sistem Yayıncılık.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2010). Neyi, niçin yapılandıracağız? Eğitime Bakış.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi. Ankara: PegemA
- Özdemir Yaylacı, G. (2008). Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Özkılıç, R. (2000). Sınıfta Zaman Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ed. Küçükahmet, L. Nobel Yay., Ankara.
- Öztekin, A. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Okul Yönetiminde Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Balıkesir il örneği) Balıkesir Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Öztürk, A. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
- Pınarcık, Ö., Salı, G. ve Altındış, M. N. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 4 (1), 34-44.
- Pilis, A. (2014). KKT’de Öğretmen Görüşlerine Göre Yöneticilerin Duygusal Zeka Becerilerinin Değerlendirilmesi (Gazimağusa ve İskele İlçeleri Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa.
- 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.

- Runde, R. A. (2017). Benzersiz: *Duygusal Zekâ ile Başarılı Bir Kariyer*. Çev: Onur Ataman. İstanbul: Sola Yayınları.
- Sağlam, H. (2018). Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ve Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kastamonu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarkhosh ve Rezaee (2014). How Does University Teachers' Emotional Intelligence Relate To Their Self- Efficacy Beliefs, 2014 Mehdi Sarkhosh, Abas Ali Rezaee <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582140> adresinden temin edilmiştir.
- Sarı B. Bayrakçı M. 2018. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (4), 1960-1977.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme.
- Seçer, H. Ş. (2007). Çalışma Yaşamında Duygular ve Duygusal Emek: Sosyoloji, Psikoloji ve Örgüt Teorisi Açısından Bir Değerlendirme, *Sosyal Siyaset Konferansları*, Kitap 50, 2007.
- Sirem, S. (2009). *Duygusal Zekâ Düzeyi ve İş Tatmini İlişkisinin Analizi: Afyonkarahisar İli Kamu Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sivrikaya A. H., Şıktar E. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt: 19, Sayı:1, Mart 2017.
- Schutte N. S., Malouff J. M., Bobik C. and Others, (2001) “*Emotional Intelligence and Interpersonal Relations*”, *The Journal of Social Psychology*.
- Somuncuoğlu D. (2005). Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Kuramsal Çerçevesi ve Eğitimdeki Rolü, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:11
- Söylemez, Ö.Z. (2013), “İşitme Engelli Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Empati Eğilimleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki”, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Şahbaz, N. ve Çekici, Y. (2012). Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer 2012*, Ankara.
- Şahin, G. ve Altunay, U. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları
- Şişman, M. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri. İçinde (Ed.) M. Şişman & S. Turan, Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2017). Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zekâ. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ

- Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 21(4), 325-338.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.
- Tıkrır, N. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep ili örneği). Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Titrek, O. 2004: 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,
- Toytok H. (2013). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Sınıf Yönetimi sürecinde Kullanma Düzeyleri: Sakarya İli Örneği, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*.
- Toran, M., Gençgel Akkuş, H. (2016). Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Tufan, Ş. (2011). Geliştirilen Duygusal Zekâ Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunca Ö. (2010). *Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S. (2006). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Şişman, S. Turan(Ed.), Sınıf Yönetimi (ss. 1-11). Ankara: Öğreti.
- Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük <http://www.tdk.gov.tr>
- Uzun, S. A. (2001). Çocuk Eğitiminde Özgün Bir Yöntem: Özgürleştiren Disiplin. Ankara: Bilge Yayıncılık.
- Ünal, A. ve Önal, M. (2015). Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, ISSN: 2146-517.
- Ünal, S., & Ada, S. (2008). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Ege Basım
- Yalçınkaya, M. ve Küçükkaragöz, H. (2006). Sınıfta Disiplin Kuralları ve Uygulaması.
- Yalçınkaya, M.; Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2002 (1):2, 96.
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları, *Eğitim Yönetimi*

Dergisi, Ankara: Öncü Basımevi.

Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2010). Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stillerini Yordama Gücü, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı:3

Yılman, (2006). M.(Ed.) Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yılman, (ss.101-133).


Yüksel, M. (2006). Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zengin-Bağcı, P. (2010), “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)”, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Yüksek lisans tezi, İstanbul.



EKLER

EK 1. Araştırma izin belgesi



**T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 24512418-605.01-E.5955251 22403/2019
Konu : Tuğba DOĞAN'ın
Araştırma izni

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15.03.2019 tarih ve 142700 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba DOĞAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları ile Duyusal Zeka Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba DOĞAN'ın söz konusu araştırmasını, İl Genel Ortaokul Türkçe Öğretmenlerine Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelgeç) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anketlerin uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ohurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22403/2019

Adnan KAYIK
Vali i.
Vali Yardımcısı

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı - KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü
Kırşehir Atatürk Bulvarı No: 10
Kırşehir - Türkiye
Telefon: (0319) 337 14 14 - 337 14 15
Faks: (0319) 337 14 16 - 337 14 17
E-posta: kirshehir@meb.gov.tr

Ek. 2. Ölçekler

DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

1. Kişisel Bilgiler	a) Cinsiyet	(Kadın)	(Erkek)
	b) Medeni Hâl	(Evlü)	(Bekâr)
	c) Kıdem	(1-5) (16-20)	(6-10) (20+)
2. Eğitim Düzeyi	a) Lisans	()	
	b) Yüksek Lisans	()	
	c) Doktora d) Diğer (Lütfen belirtiniz.)	()	
3. Yönetim Becerisi	a) Yönetimle ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi bir eğitim aldınız mı?	(Evet)	()
	b) Yöneticilik tecrübeniz var mı?	Hayır)	()
4. Duygusal Zekâ Becerisi	a) Duygusal zekâ becerinizi geliştirmek için bir eğitim aldınız mı?	(Evet)	()
		Hayır)	()

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ					
<i>Aşağıda sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin davranış ifadeleri yer almaktadır, lütfen ifadeleri dikkatlice okuyup size en uygun seçeneği işaretleyiniz.</i>					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ					

1. Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.					
2. Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemini alırım.					
3. Sınıfın fiziksel düzenlemesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.					
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ					
4. Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.					
5. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.					
6. Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
7. Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif katılımını sağlayacak yöntemler bulurum.					
8. Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.					
9. Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.					
10. Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında öğrencileri bilgilendiririm.					
11. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.					
12. Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.					
13. Öğrenme- öğretim sürecinde zamanı etkili kullanırım.					
İLETİŞİM					
14. Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.					
15. Sınıf içinde çok yönlü (öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlarım.					
16. Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır dil kullanırım.					
17. Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.					
18. Öğrencilerle göz teması kurarım.					
19. Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.					

20. Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.					
21. Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.					
22. Tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.					
23. Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.					
DAVRANIŞ YÖNETİMİ					
24. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.					
25. Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
26. Sınıf kurallarının uygulanmasını takip ederim.					
27. İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.					
28. Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.					
29. İstenmeyen davranışlar karşısında tutarlı ve kararlı davranırım.					
MOTİVASYON					
30. Dersin başında öğrencileri güdülerim.					
31. Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.					
32. Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.					
33. Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.					
34. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
35. Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.					
36. Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.					

GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ SCHUTTE DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ tarafdaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katlıyorum	Kesinlikle katlıyorum
1. Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2. Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3. Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4. Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6. Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7. Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8. Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9. Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10. Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11. Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12. Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					

13. Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınıyorum.					
14. Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15. Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16. Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17. Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlıyorum.					
18. Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19. Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20. Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21. Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22. İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23. Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırır.					
24. Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25. Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26. Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27. Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28. İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					

29.Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30.İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31.Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32.Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynıını yaşamış gibi olurum.					
33.Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34.Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35.Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36.Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37.İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38.İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39.Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40.İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41.Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Tuğba DOĞAN

Doğum Yeri ve Yılı : Kırşehir / Merkez – 24/02/1990

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : tubaadoaan@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lisans: Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü