T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKALARI VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

HEDİYE SAĞLAM

DANIŞMAN

DR ÖĞR. ÜYESİ HASAN KAVGACI

KASTAMONU 2018

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKALARI VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hediye SAĞLAM

Danışman **Dr. Öğr. Üyesi Hasan KAVGACI**

Jüri Üyesi **Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ**

Jüri Üyesi **Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU**

KASTAMONU - 2018

TEZ ONAYI

Hediye SAĞLAM tarafından hazırlanan "**Öğretmenlerin Duygusal Zekaları ve Özyeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği / oy çokluğu** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Danışman	Dr. Öğretim Üyesi Hasan KAVGACI Kastamonu Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ Karabük Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU Kastamonu Üniversitesi	.....

29/06/2018

Enstitü Müdürü	Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU	.....

Cafatay
HOCA

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

Hediye SAĞLAM



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER IV
ÖZET VI
ABSTRACT VII
ÖNSÖZ VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ IX
TABLOLAR DİZİNİ X
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ XI
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 9
Araştırmanın Önemi 9
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılığı 10
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 11
1.1.Sınıf Yönetim Becerileri 11
1.1.1. Sınıf Yönetimi 12
1.1.2. Sınıf Yönetim Becerileri 18
1.1.3. Sınıf Yönetim Yaklaşımları 21
1.1.4. Sınıf Yönetim Modelleri 24
1.1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları 28
1.1.6. Sınıf Yönetim Değişkenleri 36
1.2. Öz Yeterlik İnancı 53
1.2.1. Öz Yeterlik Kaynakları 55
1.2.2. Öz Yeterliğin Geliştirilmesi 57
1.2.3. Öğretmen Öz Yeterliği 57
1.3. Duygusal Zekâ (EQ) 60
1.3.1. Duygusal Zekânın Tarihçesi 64
1.3.2. Duygusal Zekânın Boyutları 65
1.3.3. Duygusal Zekâ Modelleri 69
1.3.4. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Zekâ 77

2. YÖNTEM 78
2.1. Araştırma Modeli 78
2.2. Çalışma Grubu 78
2.3. Veri Toplama Araçları 79
2.3.1. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Form (DZÖÖ-KF) 80
2.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı (Kısa Form) 82
2.3.3. Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği 83
2.4. Verilerin Analizi 86
3. BULGULAR 89
3.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular 89
3.2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerinin Cinsiyet, Yaş, Görev, Mesleki Kıdem ve Eğitim Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması 90
3.3. Sınıf Yönetim Becerileri, Duygusal Zekâ ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 98
3.4. Duygusal Zekâ ve Öz Yeterlik Değişkenlerinin Sınıf Yönetim Beceri Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Bulguları 99
TARTIŞMA VE SONUÇ 103
ÖNERİLER 128
Araştırmacılar İçin Öneriler 128
Uygulayıcılar İçin Öneriler 129
KAYNAKLAR 130
EKLER 155
EK A. Araştırma İzinleri 155
EK B. Anket 160
ÖZGEÇMİŞ 163

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂLARI VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hediye SAĞLAM

Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doktor Öğretim Üyesi Hasan KAVGACI

Araştırmanın 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 ilişkisel 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.

Anahtar kelimeler: Sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ, öz yeterlik inancı

2018, 163 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP AMONG TEACHER'S EMOTIONAL INTELLIGENCE, SELF EFFICACY BELIEFSAND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

Hediye SAĞLAM

Kastamonu University
Institute for Social Science
Department of Education Science

Supervisor: Assit. Prof. Dr. Hasan KAVGACI

The main purpose of the research is to examine the relationships among the pre-school and primary school teachers' emotional intelligence, self-efficacy beliefs and classroom management skills

Relational screening method is used in the study which is designed in quantitative research design. The study group comprises 376 teachers working in preschools, primary schools and lower secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province and districts of Kastamonu, . As a means of data collection tools, personal information form, classroom management skills scale, emotional intelligence scale and teacher self-efficacy belief scale have been used. Descriptive statistics have been made using the SPSS 21 package program. In order to examine whether the levels of emotioanl intelligence, self efficacy and classroom managemeng skills differ according to gender and duty, t-test has been used. On the other hand one way ANOVA has been preferred to examine if the levels of emotioanl intelligence, self efficacy and classroom managemeng skills differ according to age, seniority and education level. Pearson coefficient of correlation has been estimated to determine the relationship between emotional intelligence, self-efficacy beliefs and classroom management skills. Regression analysis was conducted to examine whether emotional intelligence and self-efficacy belief predict classroom management skills significantly.

When the research findings were evaluated, it was found that gender, age, occupational seniority and duty were positively related to other variables except emotional intelligence. The level of education was not significantly related to any variables. Moderately positive correlations were found between self-efficacy belief, emotional intelligence, and classroom management skills. Regression analysis showed that independent variables of the research, emotional intelligence and self efficacy beliefs predict 48% of the teachers' classroom management skills. Additionally, the contribution of the indenependent variables to the model is sginificant.

Key words: Classroom Management Skills, Emotional Intelligence, Self Efficacy

2018, 163 pages

ÖNSÖZ

Sınıf, geleceğe ışık olacak yeni nesillerin yetiştiği bir alandır. Sınıftaki yeterliklerini artırabilen öğretmenler, öğrencilerinin bakış açılarını geliştirebilmesi için öncelikle sınıf yönetim becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları bu işi gerçekleştirebilmeleri için önemli fırsatlar oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacını öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır.

Tezimin tüm aşamalarında yoğun iş yüküne rağmen desteklerini esirgemeyen, bana zaman ayıran, bilgi ve birikimini benimle paylaşan, bana akademik anlamda yol gösteren çok saygıdeğer tez danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hasan KAVGACI'ya, tezimin farklı aşamalarına katkı sağlayan ve tezimi bitirmem için beni teşvik eden değerli hocalarım Doç Dr. Ergün RECEPOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Veysi ERKEN'e ve araştırmamızın hemen hemen tüm aşamalarını bir aradayken yazdığımız, kendi tezi gibi benim tezimle de yakından ilgilenen, kütüphanelerde aylarımızı geçirdiğimiz arkadaşım Esra AVANOĞLU'na da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulamasını gerçekleştirdiğim Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere anketimi sabırla yanıtladıkları için teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca bu noktaya gelmemde maddi ve manevi her türlü desteği sağlayan, fedakârlığı yapan anneme, babama, kardeşlerime, tüm hocalarıma ve dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Hediye SAĞLAM
Kastamonu, Haziran, 2018

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa
Şekil 1.1. Öğretim ile etkili sınıf yönetimi arasındaki ilişki…..... 13
Şekil 1.2. Sınıf yönetiminde akran grupları..... 39
Şekil 1.3. Öğretmen öz yeterliğinin doğal döngüsü…….. 58
Şekil 1.4. Duygusal zekânın dört temel süreci……... 70

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Öz yeterliği yüksek ve düşük olanların karşılaştırılması..... 55
Tablo 1.2. Duygusal zekânın boyutları…… 65
Tablo 1.3. Goleman' ın gözden geçiriliş duygusal zekâ modeli……... 73
Tablo 1.4. Daniel Goleman' ın duygusal zekâ boyutları ve bunların yapıtaşları.. 74
Tablo 2.1. Araştırma çalışma grubundaki öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı……. 79
Tablo 2.2. Duygusal zekâ özelliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları……..... 81
Tablo 2.3. Öğretmen öz yeterlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları…… 83
Tablo 2.4. Sınıf yönetim beceri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları…… 85
Tablo 2.5. Ölçeklere Ait Puan Aralıkları ve Karşılıkları……... 87
Tablo 3.1. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler (N = 376)…… 89
Tablo 3.2. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları……... 91
Tablo 3.3. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları (N=376)……... 92
Tablo 3.4. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin görev değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları (N=376)..... 94
Tablo 3.5. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları (N=376).…….. 95
Tablo 3.6. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları (N=376).…….. 97
Tablo 3.7. Değişkenler arası ilişkilere yönelik pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları (N=376)……... 98
Tablo 3.8. Duygusal zekâ ve öz yeterlik değişkenlerin sınıf yönetimi ve alt boyutlarını yordamasına yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları…….. 100

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

DZÖÖ-KF	Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu
EQ	Duygusal Zekâ
IQ	Zekâ
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TED	Türk Eğitim Derneği
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

Bu bölümde tez konusunun yer aldığı alan yazın içerisinde ele alınan problem durumu açıklanmış; araştırmanın amacı, önemi, kapsam ve sınırlıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sınıf, eğitim-öğretim programının uygulandığı bir yaşam alanıdır (Aydın, 2013). Öğretmenin etkililiği ise sadece eğitim-öğretimle sınırlı değil (Çelik, 2013), aynı zamanda eğitsel hedeflere erişmek için sınıfta farklı olanakların sağlanmasını da gerektirmektedir (Başar, 2014). Öğretmen ve öğrencilerin, sınıfta geçirdikleri süre günün büyük bir bölümünü kapsamaktadır, öğretmenlerin bu süre içerisinde belirli görevleri gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenciler bu süre zarfında sınıfta belirli bir amaç ve program ilişkisi içerisinde bulunurlar ve öğretmenler önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşabilmek için ilk sorumluluğu alırlar (Aydın, 2013). Ayrıca öğretmenin sınıfta uygun bir düzen sağlayıp bu düzeni sürdürme (Demirtaş, 2015), mesleki yeterlikler içerisinde yer alan çevreyi tanıma ve çevresel faktörleri ders planlarına yansıtma, öğretme öğrenme sürecini çevreye göre uyarlama gibi görevleri bulunmaktadır [Türk Eğitim Derneği (TED), 2009]. Öğretmenlerin bu görevleri gerçekleştirebilmesi için öncelikle; çocuklara kazandırılması düşünülen çevreye uyum, problem çözme becerileri, kendini ve başkalarını doğru algılayabilme gibi yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Tunca, 2010). Ayrıca bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için; kendini öğrencilerine adaması, öğrenci davranışlarını yönetebilmesi, teknolojik bilgiye sahip olması, çocukların gelişimine yönelik alan bilgisine sahip olması, öğretimi planlama ve uygulama, öğretme-öğrenme ortamında etkili iletişim sağlayabilme, öğrencileri izleme, değerlendirme, okul çalışanlarıyla iş birliği içinde olabilme, mesleki görevleri ile ilgili mevzuatı bilme, anlama, bireysel ve mesleki gelişimini gerçekleştirebilme gibi yeterliklere sahip olması gerekmektedir (TED, 2009).

Bu yeterliklere erişmek, öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Demirtaş, 2015). Çünkü sınıfın iyi yönetilmesi sonucu, öğretim verime ve başarıya ulaşabilir. Dolayısıyla sınıf yönetimi, öğretimin etkili ve başarılı olabilmesinde esas belirleyici olarak görülmektedir (Erdoğan, 2015b). Etkili öğretmenlerin, öğrenme ortamını planlama ve yönetme becerileri vardır. Öğretmenler, öğrencileri aktif olarak öğrenme ve karar verme süreçlerine dâhil ederler, akademik ve sosyal hedefler belirlerler. Öğrencilerin düşünceleri, görüşleri ve bilgileri demokratik sınıf yönetimi stratejileri vasıtasıyla sınıfın dokusuna işlemektedir (Grant ve Gillette, 2006). Yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin çoğunluğunun öğrenmeye istekli olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin böyle bir durumda öğrenme öğretme sürecini öğrencilerde öğrenme isteği geliştirecek biçimde tasarlaması gerekmektedir (TED, 2009). Özetle sınıf yönetim becerileri, öğretmenlerin kendilerini en güzel şekilde yansıttıkları, çocukları ve kendilerini geliştirdikleri bir eğitim, öğrenme ve öğretme sahası olan sınıfa önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu sahayı en verimli şekilde kullanmaları için öncelikle eğitim sahasının düzenli, verimli, etkili şekilde yönetilmeye, öğretmenlerin de bu becerileri kazanmaya ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine sahip olması sonucu nitelikli öğrenme sağlanarak, öğrenilenler yinelenir, somutlaştırılma yoluyla kalıcı davranışlar oluşur (Başar, 2014). Sınıfın yöneticisi ve lideri olan öğretmenler; öğrenilenlerin kalıcı olması amacıyla öğrencileri, öğretim araç gereçlerini, sınıf ortamını, eğitim-öğretim programının amaçlarına uygun şekilde düzenleyerek belirlenen hedeflere erişmek için çaba sarf etmelidir (Erden, 2014). Öğretmenlerin öğretim deneyimleri arttıkça, sınıf disiplini endişeleri azalmaktadır (Byrne, 2017). Ancak öğretim amaçlarına ulaşmak bazı durumlarda öğretmenler için kolay olmayabilir. Gerek çocukların çevrelerinden öğrendikleri yanlış uygulamaları davranış haline getirmeleri, gerekse öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki yetersizlikleri sınıf yönetimini zorlaştırabilmekte ve eğitim-öğretimin yavaşlamasına sebebiyet verebilmektedir.

Eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülen sınıfın yönetimi, eğitimi yönetme düşüncesinden meydana gelmiştir (Çelik, 2013). Dolayısıyla eğitim sisteminin temel taşı olarak kabul edilen sınıf yönetimi, üzerinde en fazla durulması

gereken bir çalışma alanıdır. Sınıf yönetim becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetim becerisinin; kıdem yılı (Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017), eğitim düzeyi, mezun olunan lisans programı, mesleki tecrübe (Toran ve Gençgel Akkuş, 2016), branş (Yılmaz ve Aydın, 2015) gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda sınıf yönetim becerisinin; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Adıgüzel, 2016; Adıgüzel ve İpek, 2016; Yıldırım, 2016), öğrencileri motive etme düzeyleri (Bozgeyikli ve Gözler, 2016), örgüt ikliminin "Destekleme", "Mesleki Dayanışma" ve "Samimi" alt boyutları (Nur, 2012) ve başa çıkma davranışları (Zengin Bağcı, 2010) gibi örgütsel ve bireysel değişkenlerle de bağlantılı olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenler öğrencilerini tanımalı, öğrencilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilmeli, öğrencilerin ailesinin ve çevrenin sosyo-kültürel, ekonomik özelliklerini tanıma yeterliğine sahip olmalıdır. Bu yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencileri öğrenme kapasitesi ile ilgi ve ihtiyaçları bakımından değerlendirip yönlendirmelidir (TED, 2009). Öğretmenler, sınıf yönetim becerilerini kullanırken çocukların duygularını dışa vurmalarını sağlama ve paylaşma duygusu kazandırma gibi durumları da dikkate almalıdır (Denizel Güven ve Cevher, 2005). Öğretmenler öncelikle kendilerini tanıyabilme yeterliğine sahip olmalı, sonrasında öğrencilere değer verme, saygı gösterme gibi yeterliklere de sahip olmalıdır [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017]. Kendini ve çevresindeki insanları tam anlamıyla tanımanın ise bilişsel, sosyal ve duygusal boyutları da kapsadığı söylenebilir. Bu bakımdan, kendi duygularını tanımayan veya öğrencilerinin duygularının farkına varmayan bir öğretmenin eksik kaldığı ifade edilebilir. Duygusal zekâ denilen kavram da "duyguları tanımak ve yönetmek, karşıdaki kişi ya da kişilerin duygularını fark etmek, sosyal ilişkileri yönetebilmek" becerilerini içermektedir (Tuyan ve Beceren, 2004b, s. 38). Bu nedenle, öğretmenin sınıf ortamında göstermesi gereken yönetim becerilerinin duygusal zekâyı oluşturan öğelerle de büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda, 1980'lerde ortaya çıkıp eğitim alanında da oldukça ilgi gören duygusal zekâ, sınıf yönetimiyle ilişkisi araştırılan bir diğer önemli değişkendir.

Duygusal zekâ, harekete geçme, yaşanılan tersliklere rağmen hayatını sürdürebilme, insanın doğasından meydana gelen arzuları, istekleri kontrol ederek doyumu geciktirme, duygularını biçimlendirme, empati yapabilme ve yaşanılan sıkıntıların düzeleceğine dair umudunun olması (Goleman, 2010, s. 62) olarak ifade edilmektedir. Zekâ dâhil diğer yeteneklerimizin ne kadar iyi kullanılıp kullanılmadığını belirleyen temel etmen ise duygusal yeteneklerdir (Geçikli, 2013). Önemli olan aynı zekâ düzeyine sahip olan iki kişiden birinin hayatta başarılı bir şekilde ilerlerken diğerinin başarısızlıkları nasıl yaşayabildiğini anlamak, kişinin bu alanlardaki yeteneklerinin farkında olmaktır (Goleman, 2010).

Duygusal zekâ, son zamanlarda önemi gittikçe artan bir kavram haline gelmiştir. Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar iletişim, empati, kontrol, uyum, işbirliği, motivasyon, diğer bireyleri etkileme ve liderlik gibi olumlu özelliklerini çevrelerine yansıtmakta ve diğer bireylerin hayatını da pozitif yönde etkilemektedir (Tunca, 2010). Duygusal zekâya dönük eğitim kurumlarında ve özellikle de öğretmenler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında duygusal zekânın; mesleki kıdem, branş, cinsiyet (Özmen, 2013), mezuniyet türü (Altınkaynak ve Çakır, 2015) gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin; mesleğe ilişkin tutumu (Akar Kayserili ve Gündoğdu, 2010), çok kültürlülüğe ilişkin tutumları (Arslan ve Yiğit, 2016), örgütsel adanmışlıkları (Kızıl, 2014), yaşadığı psikolojik yıldırma durumları (Erdemir ve Murat, 2014), öğrenme stilleri (Emir ve Kaplan Sayı, 2013), öğretim liderliği davranışları (Gün, 2012), çatışma yönetimi stratejileri (Akgül, 2011), eleştirel düşünme eğilimleri (Torun, 2011), girişimcilik davranışları (Polat ve Aktop, 2010) sosyal etkinliklere katılım (Öztürk ve Deniz, 2008) ve stresle başa çıkma tarzları (Şirin, 2007) gibi örgütsel ve bireysel değişkenlerle de ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Duygusal zekânın öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi ile yakından ilişkili olabileceğini gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır. Örneğin Toytok'a (2013) göre öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin yüksek düzeyde olması, buna rağmen empati boyutu yeterlik düzeylerinde önemli eksikliklerinin oluşu; ancak evli olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyinin ise nispeten yüksek oluşu,

öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla oluşu da sınıf yönetim becerilerinde, duygusal zekâ düzeyinde olumlu yönde etki ettiği yönünde ifadelere yer verilmiştir. Benzer şekilde, sınıf yönetim becerileri ile duygusal zekânın alt boyutlarından olan iyimserlik/ruh halini düzenleme ve duyguların ifadesi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Tunca, 2010). Bununla birlikte öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tok, Tok ve Doğan Dolapçioğlu, 2013).

Duygusal zekâ düzeyi yüksek insanların dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeye daha yatkın oldukları vurgulanmaktadır (Çakar ve Arbak, 2003). Okul yönetiminde yöneticinin dönüşümsel liderlik stillerinin öğretmenin performansını arttırıcı bir rol oynadığı görülmektedir (Korkmaz, 2005). Öğretmenlerin de sınıfların lideri konumunda olduğu göz önünde bulundurulduğunda liderlik vasfı yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını artıracakları yorumu yapılabilir. Bu anlamda liderlik de sınıf yönetim becerisinin bir bileşeni olarak sayılabilir. Bu doğrultuda duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerisi arasındaki ilişki daha belirgin hale gelmektedir.

Daha önce paylaşılan araştırmalardan da görülebileceği gibi sınıf yönetim becerileri bazı örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkilidir. Bireysel değişkenler içinde bireyin psikolojik özelliklerinden bahsedilmektedir. Son yıllardaki çalışmalar psikoloji biliminin daha çok bireylerin olumsuz özelliklerine ve psikolojik rahatsızlıklarına değindiğini ve psikolojinin olumlu olanı vurgulayıp geliştirme görevinin ihmal edildiğini vurgulamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji olarak adlandırılan bu yaklaşım bireyin güçlü yönlerinin, potansiyelinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır ve bireyin üst düzeyde işlerliğinin incelenmesini amaç edinmektedir. Bu durum bireyin genel iyilik halini desteklemekte ve işlerliğindeki olumsuz yönlerini vurgulamaktan kaçınmaktadır (Kararırmak ve Siviş, 2008). Öğretmenlerin öğrencinin başarılarını, doğrularını desteklemesi ve onu ödüllendirmesi, eksiklerini tamamlaması konusunda cesaretlendirmesi öğrenciye değer verdiğinin ve saygı duyduğunun bir göstergesidir (TED, 2009).

Pozitif psikolojik sermayenin önemli bileşenleri umut, iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılıktır. Bu bileşenlerin her biri, bireye verilecek olan eğitimlerle ölçülebilir, kazandırılabilir ve geliştirilebilir özelliklere sahiptir (Keleş, 2011). Pozitif psikoloji akımı, insan davranışlarını incelerken insanların olumlu ve güçlü yönlerini ele almak gerektiğini ve bu tip değişkenlerin incelenmesinin psikolojinin önünü açacağını belirtmektedir. Bununla birlikte pozitif psikolojinin bu düşüncesinden hareketle örgütsel araştırmalardaki tıkanıklığı gidermek için pozitif örgütsel kavramlara dönük araştırmaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Luthans, 2002). Bu pozitif örgütsel kavramlardan biri de öz yeterlik inancıdır. Hoy ve Miskel' e (2012, s. 150) göre öz yeterlik inancı, kişinin bir eylemi uygulamak için kendinde farkına vardığı kapasitenin bireysel değerlendirilmesi demektir. Öz yeterlik inancı, bireyin ulaşmak istediği hedefe erişmek için sarf edeceği gayreti, bu yolda görülen zorluklarla ne kadar süre baş edebileceklerini ve sonuçta oluşan başarısızlığa karşı gösterdikleri tepkileri incelemektedir (Hazır Bıkmaz, 2004). Öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenin öz yeterlik inancının; görev yaptıkları okul türü (Benzer, 2011; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009), medeni durum, yaş, bulundukları okuldaki görev süreleri, aldıkları ödül sayısı, katıldıkları hizmet içi kurs ve seminer sayısı, yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı, ebeveyn toplantısına katılan veli oranı ve ayda okudukları mesleki yayın kitap sayısı (Benzer, 2011), kıdem ve branş (Gençtürk ve Memiş, 2010; Benzer, 2011) gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda öz yeterlik inançlarının; teknolojik materyal kullanımları (Güneş ve Buluç, 2017; Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016), öğretim stratejileri kullanma durumları (Eker, 2014), sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri (Aldan Karademir, 2013), kolektif algıları (Kurt, 2012), yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri (Aksoy, 2011), iş doyumları (Telef, 2011; Buluç ve Demir, 2015), işle bütünleşme düzeyleri (Kavgacı ve Çalık, 2017; Kavgacı, 2014) ve yaşam doyumları (Telef, 2011) gibi değişkenlerle de bağlantılı olduğu ortaya konmuştur.

Alan yazındaki öz yeterlik-duygusal zekâ arasındaki ilişkiye bakıldığında daha çok öğretmen adayları ve yöneticiler üzerinde yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Duygusal zekâ ile öz yeterlik inancı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalar

bulunmaktadır (Karakaş, 2016; Öcal ve Şenel, 2016; Hashemi ve Ghanizadeh, 2011; Şenel, 2015). Bununla birlikte, eğitimciler üzerinde yapılan araştırmalar da öğretmenlerin ve üniversite öğretim elemanlarının öz yeterlikleriyle, duygusal zekâ ve öğretmen yetkinliği arasında pozitif ilişkiler bulunduğu görülmektedir (Abdolvahabi, Bagheri, Haghighi ve Karimi, 2012; Di Fabio ve Palazzeschi, 2008; Karamehmetoğlu, 2017; Sarkhosh ve Rezaee, 2014; Şenel, Adiloğulları ve Ulucan, 2014). Bu bulgu bize öğretmenlerin duygusal zekâlarının gelişimi ve öz yeterlik inançlarını etkili kullanmaları sonucunda başarıya ulaşılabileceği yorumunu kazandırabilir. Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliği arasında hem küresel hem de üç boyutta (öğretim stratejisinde etkinlik, sınıf yönetiminde etkinlik ve öğrenci katılımındaki etkinlik) bir takım önemli ve pozitif ilişkilerin varlığı ortaya koyulmuştur (Di Fabio ve Palazzeschi, 2008). Bu durumda duygusal zekâ ve öz yeterlik inancının öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Öz yeterlik inancının sınıf yönetim becerisi ile de ilişkili olduğu bazı araştırmalarca ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ise öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin; öz yeterlik inançlarıyla olumlu yönde ilişki olduğu görülmektedir (Güneş, 2016; Babaoğlan ve Korkut, 2010; Demir, 2015; İpek ve İpek, 2015; Abu Tineh, Khasawneh ve Khalaileh, 2011).

Sonuç olarak, bireylerin duygu, düşünce ve davranışları birbirinden farklı olduğu için yaşanılan olaylara bakış açıları da farklı olmaktadır. Oluşan bu farklılıklar zaman zaman, bireyler arası anlaşmazlık ve huzursuzluk da getirebilmektedir. Anlaşmazlık ve huzursuzlukları yok etmek ve oluşan farklı durumları yönetmek duygusal zekâya sahip olmayı gerektirir. Bu durum da bireyin kendisini geliştirmesiyle sağlanabilir (Geçikli, 2013). Öğretmen, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerden gelebilecek olan geri bildirimleri önemseyerek öğrencilerde yaratıcı düşünce tarzının gelişmesini, sorumluluk sahibi bireyler olarak davranmasını sağlayarak, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için öncelikle öğrencileri anlamalı ve buna göre sınıf ortamını yeniden yapılandırmalıdır. Dolayısıyla öğretmenler iyimser bir bakış açısıyla, kendisinin ve çocukların duygularını, düşüncelerini de dikkate alarak hareket etmek ve sınıfı bu becerilerle yönetmek zorundadır. Bu beceriler, duygusal zekâyı oluşturan etmenlerle de büyük ölçüde benzerlik göstermektedir (Tunca, 2010). Ayrıca

öğretmenler problem çözebilen, araştıran, eleştiren, bilgiye erişebilen, kendine güven duyan insanlar yetiştirebilmelidir. Tüm bunlar öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının farkında olmalarına da bağlıdır (Eker, 2014). Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmenlerde öncelikle öz-yeterlik inancının da gelişmiş olması gerekmektedir (Üredi ve Üredi, 2006).

Pozitif bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetim becerileri oldukça önemlidir. Sınıf yönetim becerilerini etkili bir biçimde kullanan öğretmenler sınıfta olumlu bir hava oluşmasını sağlayacaktır. Öğretmen, zamanını verimli kullanarak çocukların stresten uzak, paylaşımcı, etkin ve hoşgörülü bir sınıf ortamında eğitim almalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte Karamehmetoğlu'na (2017) göre duygusal zekânın da artışıyla birlikte öğretmen, derse yüksek düzeyde öğrenci katılımı sağlayabilmekte, çeşitli öğretim stratejilerini eğitim öğretime uyarlayabilmekte, sınıf yönetiminde daha etkili olmakta ve kendini mesleki açıdan daha yeterli görebilmektedir. Bu durum sınıf yönetimi için önemli bir kolaylıktır.

Tüm bu özellikler, duygusal zekânın da boyutlarını oluşturduğu için öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri sınıf yönetim becerilerinin de gelişmesine yardımcı olacaktır. Hem sınıf yönetimi hem de duygusal zekâ becerilerinin kullanımında kendisini yeterli hissetmeyen öğretmenlerde güvensizlik oluşacağı ve bu güvensizliğin öğrenme ortamını olumsuz etkileyeceği ifade edilebilir. Özetle sınıf yönetim becerilerinin, duygusal zekâ beceri kullanımının ve öz yeterlik inancının birbiriyle ilişkili ve aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin, duygusal zekâlarının ve öz yeterlik inançlarının eğitsel amaçlara ulaşmada önemli faktörler olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla üç kavramın birbiriyle ilişkili kavramlar olduğu görülmektedir.

İlgili alan yazın öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları değişkenleri arasında bir ilişki olabileceği varsayımını desteklemektedir. Fakat alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle sınıf yönetim becerileri-duygusal zekâ, sınıf yönetim becerileri-öz yeterlik inançları, duygusal zekâ-öz yeterlik inançları gibi sadece iki değişkeni birlikte inceleyen

çalışmalar olduğu görülmüştür. Sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ ve öz yeterlik inançlarının üçünü de içeren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle araştırma, bu üç değişkeni bir model içinde inceleyerek sınıf yönetim becerisini destekleyen değişkenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma bu bağlamda öncelikle ilgili alan yazına önemli bir katkı sağlamayı, öğretmenlerin daha gerçekçi ve tutarlı değerlendirmeler yapmasını ve onların sınıf yönetim becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacını okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ve öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bununla birlikte araştırmanın alt problemleri olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetim becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetim becerileri yaşlarına, görevlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik değişkenleri sınıf yönetim becerisinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sınıf yönetim becerilerinin gelişimi, öğretimi destekleme açısından önemli bir değişken olarak alan yazında karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla sınıf yönetiminin ihtiyaç ve modellerinin de araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf yönetim

becerisini destekleyen değişkenler belirlenmelidir. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının üçünü de içeren ortak bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu çalışmada okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerilerinin ne düzeyde olduğunun betimlenmesi, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, bulunduğu görev ve eğitim durumu gibi etkenlerin öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları açısından avantaj ya da dezavantaj oluşturup oluşturmadığı incelenmektedir. Öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki, duygusal zekâ düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının sınıf yönetim becerilerini ne düzeyde yordadığının saptanması alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan mevcut araştırmanın sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ ve öz yeterlik inancı konusunda çalışan araştırmacılara önemli veriler sunabileceği ve başka araştırmaların yapılmasına alt yapı oluşturabileceği düşünülmektedir. Böylece bu araştırma sonuçları sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Elde edilen bulgu ve sonuçlarla sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ ve öz yeterlik inancı ilişkisinin öneminin sunulması bakımından uygulamacılara; yönetici ve öğretmenlere, ast üst ilişkileri bakımından farklı bir bakış açısı kazandıracaktır. Yapılan araştırmanın eğitim alanında görev alan uzmanlara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar öğretmenler ve uygulamaları ile ilgili yeni düşünce, tartışma ve araştırma konularının geliştirilmesine katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılığı

Araştırmanın kapsamını, Kastamonu ilinde yaşayan, anasınıfı ve ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Yapılan çalışma Kastamonu ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kavramsal çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda sınıf yönetim becerileriyle ilişkili kavramlar detaylı ele alındıktan sonra sınıf yönetim becerileriyle ilişkili olduğu düşünülen öz yeterlik ve duygusal zekâ becerileri değişkenlerine yönelik kapsamlı bir inceleme yapılmıştır.

1.1. Sınıf Yönetim Becerileri

Eğitim, bireyin doğumuyla başlayıp yaşamın sonuna kadar devam etmektedir. Birey sosyal bir varlık olduğundan yaşamını devam ettirebilmesi ve topluma ayak uydurabilmesi için gerekli birçok bilgi, beceri, tutum ve davranışı eğitim yoluyla kazanmaktadır (Yüksel, 2013). Eğitim sözcüğü davranışçı ekole göre "bireyin hareketlerinde kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1998, s. 12). Eğitim, davranış değiştirme süreci olmakla beraber "kişiliğin gelişmesinde yardımcı olan ve onu temel alan, onu yetişkin hayatına alıştıran, gereken bilgi, beceri ve davranışların elde edilmesini sağlayan bir süreç" ; "bireyin yaşadığı çevrede kabiliyetini, tutumlarını ve pozitif değerdeki diğer davranışlarını geliştirdiği süreçler toplamı" (Tezcan, 1988, s. 4) olarak da tanımlanabilir.

Eğitim bölgesel, ulusal ve evrensel yönleri olan kapsamlı, sürekli, çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir (Arslan, 2012). Eğitimin amaçları, kişinin kendini gerçekleştirmesi, kendine ve topluma faydalı bir birey olması, çözüm odaklı olması, problem çözebilme becerisinin kazandırılması gibi etkenlerdir. Tüm bunlar okullarda öğretim faaliyetlerinin meydana gelmesi ile olabilir (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008). Eğitim çok kapsamlı ve bu anlamda okul, öğretmen ve öğrenciden oluşan unsurlar etrafında kurumsallaşan bir yapıdır (Erdoğan, 2015a). Okul, bireyin davranışlarının planlı ve programlı olarak değiştirildiği yerdir. Okullar bu nedenle, toplumsal değişmeyi yönlendirmektedirler. Toplumsal değişmeyi yönlendiren davranışların kazanıldığı (Arslan, 2012), eğitim ve öğretim etkinliklerinin büyük ölçüde gerçekleştiği bir diğer ortam ise sınıf ortamıdır (Demirtaş, 2014). Öğretmen

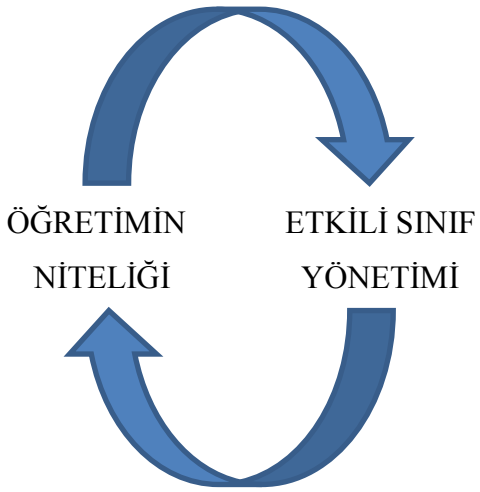
bir yandan eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken diğer yandan istendik davranış ve kazanımları, sınıfta daha etkili ve verimli bir biçimde öğrencilere kazandırmaya yönelik bir sınıf ortamı oluşturur (Arslan, 2012). Bu yönüyle öğreten dediğimiz öğretmen, öğrenen dediğimiz öğrenci ve bu kavramların yer aldığı sınıf ortamı eğitim sisteminin içerisinde yer alan önemli kavramlardır.

1.1.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağını oluşturmaktadır. Sınıf yönetiminin kalitesi arttıkça eğitim yönetiminin kalitesi de büyük oranda artmaktadır (Başar, 2014). Yönetimin özünde bulunan temel unsur insanı etkilemektir; yani herhangi bir yerin yönetiminin özünü, orada bulunan kişileri etkilemek için başvurulan yaklaşımlar oluşturur. Nitekim sınıf yönetimine, sınıfta bulunan bireyleri etkilemeye dayanan bir etkinlik denilebilir (Erdoğan, 2015b).

Okul çatısı altında yer alan sınıf, en basit anlamda "öğrenci ve öğretmenin karşı karşıya kaldığı, öğretme ve öğrenme süreçlerinin meydana geldiği alanlar" olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2003, s. 25). Yani sınıf, "eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak bir yaşam alanıdır" (Aydın, 2013, s. 3). Demirtaş'a (2014, s. 5) göre ise sınıf, "öğrencinin hayatında ailesinden sonra ikinci düzeyde öneme sahip ilişki sistemidir". Bununla birlikte, içinde bulunduğu toplumun kültür yapısını çok iyi yansıtan çevre kültürlerden etkilenen ve onu etkileyen bir kompozisyondur (Baloğlu, 2001). Sınıfta öğrencinin ailesinden getirdiği olumlu ya da olumsuz bilgi ve davranışlar üstüne yeni şeyler koyulmaya yani öğrencilere çeşitli bilgiler verilmeye ve yeni davranışlar kazandırılmaya ayrıca içinde yaşadığı ortamdan getirdiği yanlış öğrenmeler varsa değiştirilmeye çalışılmaktadır (Demirtaş, 2014). Öğrencinin bir yandan kültürleme yoluyla toplumsallaşmasına yardımcı olunmakta; diğer yandan öğrencinin kendi gizil güçlerini ortaya çıkarıp kendini geliştirmesine ortam ve olanak sağlanarak kendisi olması, bireyselleşmesine katkı sağlanmaktadır (Demirtaş, 2014). Bu anlamda sınıf hem sosyal yaşamın parçası, hem de bu yaşamın küçük bir örneğidir (Baloğlu, 2001).

Sınıflar öğrencilere tutum, tavır, davranış, hüner ve maharetlerin kazandırıldığı veya kazandırılmaya çalışıldığı mekânlardır (Erken, 2002). Ancak öğretmenin etkililiği sadece öğretimle sınırlı tutulmamış; öğretmen etkililiğinin temel ölçütü olarak öğretim ve yönetimin bütünleştirilmesi uygun görülmüştür (Çelik, 2013). Bu durum aynı bireyin iki değer sisteminin meydana getirdiği rolleri oynamasını gerektirdiğinden dolayı öğretmenlik ve yöneticilik görev ve değerlerinin karıştırılmasına; bu rollerin zıt durumlar meydana getirdiği durumlarda oluşan rol çatışmalarının eğitim yöneticisinin gücünü azaltmasına ve zedelemesine sebep olmuştur (Bursalıoğlu, 2014). Etkili sınıf yöneticileri, Kounin'e göre her an uyanık ve tetikte, öğrencilerini ikna edebilen, başlarının arkasında gözleri olan öğretmenlerdir. Diğer bir değişle etkili öğretmenler sınıfta olup bitenleri her zaman bildikleri izlenimini oluştururlar (Finger ve Bamford, 2010). Öğretmenin yeterli yönetim becerilerine sahip olmasının, yeterli alan bilgisine sahip olmasının, sergilediği performansın ve eğitim-yönetim etkinliklerinde beklenen başarıyı sağlamanın birinci şartı etkili sınıf yönetimidir (Sarıtaş, 2013). Etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesi için etkili bir öğretim gereklidir (Başar, 2014). Sınıf yönetimi, ilgili öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir (Dilci, 2012). Bunun için, sınıf yönetiminin eğitim-öğretim ortamının etkinliğini ve verimliliğini artırması gerekmektedir (Arslan, 2012). Yani, etkili sınıf yönetimi, öğretimin kalitesini artırırken etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır (Erden, 2014) denilebilir. Bu durum Şekil 1.1'de gösterilmiştir:



Şekil 1.1. Öğretim ile etkili sınıf yönetimi arasındaki ilişki (Erden, 2014, s. 21).

1970'lerde, ABD ve İngiltere'de öğretmenlerin sınıf içindeki yönetsel rolleri incelendiğinde etkili öğretmenlik üzerine yapılan araştırmalar konu edilmiştir. Ardından sınıf yönetimi, öğretmen eğitimi üzerine verilen eserlerde bir konu, bir bölüm şeklinde ele alınmış ve giderek gelişerek özgün bir çalışma sahası meydana gelmiştir (Baloğlu, 2001). Sınıf yönetiminin öğretmen yetiştirme programları içerisinde bulunmaya başlamasıyla bu sahadaki teorik ve pratik çalışmaların arttığı görülmüştür (Çelik, 2013).

Sınıf yönetimi konusunun Türkiye'deki gelişim sürecinde önceleri eğitim bilimlerinin farklı uzmanlık alanlarında yayımlanan bazı eserlerde bir konu başlığı, bir bölüm şeklinde ele alınmış, günümüzde ise özgün bir çalışma alanı haline gelmiştir. Sınıf yönetiminin Türkiye'deki gelişim sürecine en büyük katkının Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapıldığı söylenebilir (Baloğlu, 2001). Ülkemizde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarına sınıf yönetimi dersi 1997-1998 akademik yılından itibaren zorunlu ders olarak konmuştur (Çelik, 2013).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin sınıftaki hareketlerini yönetmeyi amaç edinen öğretmenlerin bir dizi davranış ve strateji kullandığı geniş bir kavramdır (Arslan, 2012). Bununla birlikte sınıf yönetimi ile öğretmen, öğrencinin kendi davranışlarını organize edebilme, sınıfta öğrenciyi motive edecek düzenlemeler yaparak güvende kalmalarını sağlama ve öğrencinin kendi sorumluluğunu alarak hareket edebilmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2008). Sınıf yönetiminin içeriğinde, eğitim öğretimin sınıfta gerçekleştirilmesine uygun ortamın sağlanması bulunmaktadır. Bunun için sınıfta fiziki düzen, ders planı, zaman yönetimi, belirlenmiş kurallar çerçevesinde ilişkilerin ve iletişimin düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıf düzeni, güvenli ve düzenli eğitim öğretim ortamı oluşturan öğretmen davranışları ile ilgili tüm etkenlerin bir araya gelmesi şeklinde de düşünülebilir (Karip, 2012). Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetimiyle ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf yönetimi; öğrenme için uygun ortamın meydana getirilmesi, devam ettirilmesi, sınıftaki kaynakların, insanların, öğretimin ve zamanın yönetilmesi (Çelik, 2013;

Erdoğan, 2015b); sınıf kurallarının belirlenmesi (Çelik, 2013); öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarına engel olan sebeplerin ortadan kaldırılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması (Erdoğan, 2015b); öğrenci, öğretmen, zaman, mekân, motivasyon, teknoloji, eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, etkinliği gibi sınıfta yer alan öğelerin sistematik ve bilinçli bir şekilde eşgüdümlenerek, öğrenci davranış kontrolü yapılarak olumlu bir eğitim öğretim ortamı ve ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Baloğlu, 2001; Çelik, 2013; Sarıtaş, 2003; Taş, 2015; Yüksel, 2013).

Bir başka ifadeye göre sınıf yönetimi, sınıftaki öğelerin örgütün hedefleri istikametinde etkili, verimli şekilde değerlendirilmesi, yönetimsel stratejilerin etkin öğretimini kolaylaştırarak çevre düzenlenmesini, öğrenci davranışlarının kontrolü ve değiştirilmesini içeren etkinlikler bütünü oluşturarak bunun devam ettirilmesidir (Arslan, 2012, s. 7; Erden, 2014, s. 17). Balay (2012, s. 2) ise sınıf yönetimini, "sınıf etkinliklerini öğrencilerle birlikte, etkili öğrenmeyi sağlayacak biçimde yönetilmesi" şeklinde ifade etmektedir. Alan yazında yapılan diğer bir tanım ise, "sınıftaki öğrencilerin işbirliği içerisinde hareket edebilmesi, belirli hedeflere ulaşabilmeleri yönünde yönetilmesi, bunun için gerçekleştirilen iş ve gayretler toplamı, sınıfta var olan her türlü kaynağı kullanabilme, gelmesi tahmin edilen zorlukları aşabilme" şeklindedir (Erdoğan, 2015b, s. 13). Erdoğan, bu üç alanda yapılacak etkinliklerin sınıfı etkili biçimde yönetmenin esaslarını oluşturacağından söz etmektedir. Yapılan tanımlardan yola çıkılırsa sınıf yönetimi; eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çeşitli materyal, yöntem, teknik ve materyalleri etkili bir şekilde kullanma ve öğrencilere rehber olacak şekilde pozitif bir sınıf iklimi oluşturma süreci olarak tanımlanabilir.

Yüksel'in (2013) sınıf yönetimini, farklı parçaların bir araya getirilip bir bütün oluşturulmasıyla meydana gelen yap-boz oyununa benzetmesi dikkat çekmektedir. Bu benzetmeyi destekleyici olarak Erdoğan (2015b), sınıf yönetimini bilim süreç ve sanat şeklinde tanımlamıştır. Tanımda geçen süreç; planlama, örgütleme, eş güdüm, iletişim ve değerlendirme gibi terimleri, sanat; sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasını, bilim ise; ilke, kavram, teori, model ve teknikler şeklinde

ifade edilmiştir. Yapılan açıklamalarda yer alan bilim, sanat ve sürecin bir yapbozun parçaları gibi bir araya geldiğinde bir bütünü ifade ettiği görülmektedir.

Pozitif bir sınıf yönetimi için; öğrenci davranışlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi, sınıf ve grup ortamının düzenlenmesi, öğretmen-öğrenci iletişimlerinin sağlanması, fiziksel ortamın iyi düzeyde olması, disiplin kurallarının herkesçe kabul edilerek uygulanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin iyi kullanılması, etkili zaman yönetimi sağlanması, öğrencilerin aktif bir şekilde katılımının sağlanması, kaynakların etkili kullanılması gerekmektedir (Gürsel, 2011). Belirtilen etmenlerin bir bütün içerisinde ele alınarak incelenmesi, sınıf yönetiminin daha anlamlı bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktadır.

Etkili sınıf yönetimi gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin uzun süre oturarak derse ilgi ve dikkatlerini veremedikleri bilinmelidir. Öğretmen erken veya geç, kolay ya da zor öğrenen, normal veya engelli öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmelidir (Ekşi, 2011). Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin ayrıca sınıf yönetiminin temel özelliklerini de bilmeleri gerekmektedir. Çelik'e (2013) göre sınıf yönetimi; okul yönetiminin dar bir alanını kapsayıp sınıf düzeni ve öğretim boyutları üzerinde odaklanmaktadır. Bununla birlikte sınıf yönetiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, gelişim özellikleri ve sınıf düzeyleri farklılık göstermektedir. Toplumsal kültür, okul kültürü, iklimi ve öğretmenin yönetim yaklaşımı sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf yönetim yaklaşımları; ortama, ulusal ve yerel kültüre, öğrencilerin düzeyine ve sınıfın grup yapısına göre değişmektedir. Sınıf yönetimi etkili bir sınıf liderliğini gerektirmekte, öğrencilerin yapılması gereken davranışların devamlılığını sağlamayı ve yapılmaması gereken davranışların da değiştirilmesini amaçlamaktadır.

Borich, etkili sınıf ikliminin iki temel boyutunu; sosyal çevre ve sınıf düzenlemeye yönelik çevre olarak belirtmiştir. Sınıfta geçirilen etkileşim türlerini düzenlemeye yönelik olan sosyal çevreyi, sınıfın fiziksel ya da görsel yönleri ile açıklamaktadır. Burada öğretmenin yapması gereken derslerin hedef ve amaçlarına uygun bir biçimde sınıf çevresini düzenlemektir (Çakmak, 2003). Sınıf ve öğrencilerin özellikleri değiştikçe bu düzenlemeler değişmektedir (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Dolayısıyla etkili bir öğretmenin aynı zamanda uygun bir tarzda, derslerin amaçlarını göz önünde bulundurarak çeşitli sınıf iklimleri oluşturması gerekir (Çakmak, 2003).

Sınıf yönetimi kavramı eğitimden çok yönetimi ele alan içeriğe sahiptir. Eğitim-öğretim etkinlikleriyle, örgütlemek ve işbirliği sağlamak zorunlu hale gelmektedir. Örgütleme ve işbirliği sağlama denildiğinde de akla ilk olarak yönetim kavramı gelmektedir (Demirtaş, 2014). Sınıf yönetiminin iki temel amacı bulunmaktadır; birincisi öğrencinin sorumluluk alma becerisini artırmak ve öğrencilere davranışlarını düzenleyebilmelerini sağlamak; ikincisi ise sınıfta düzenli ve güvenli bir ortam oluşturarak öğrenci motivasyonunu artırmaktır (Karip, 2012). Öğretmenin sınıf yönetiminde başarı sağlayabilmesi, ilk başta öğrenci katılımı için güvene dayalı bir öğrenme öğretme ortamı sağlamaktan geçmektedir (Bilir, 2014). Sınıf yönetiminin diğer amaçları ise öğrencinin sorumluluk bilincini kazanmasını sağlamak, onların birbirleriyle işbirliği içerisinde olmalarına yardımcı olarak karşılıklı öğrenme öğretme sürecinde olmak (Evertson ve Emmer, 2013); öğrenciler için verimli öğrenme çevresi meydana getirerek öğrencilerin öğretim amaçlarına ulaşabilmelerini sağlamak; zamanın kullanımı ve düzenli bir sınıf yaşamının olmasını sağlamak ve öğrencilerin kendilerini yönetme becerilerini geliştirmektir (Erden, 2014). Bu amaçları gerçekleştirebilmek için ise, sınıfta paylaşılan zaman etkili kullanılmalı, sınıf yaşamı düzenli biçimde yürütülmeli ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetme becerileri geliştirilmelidir (Erden, 2014).

Yapılan bir araştırmaya göre bu becerilere sahip olamayan düşük yetkinlik grubundaki öğretmenlerin olumsuz disiplin yöntemlerini daha çok kullanma eğiliminde oldukları, bu yöntemleri yüksek yetkinlik seviyesindeki öğretmenlerin kullanımının daha az olduğu görülmektedir (Atıcı, 2001). Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için, öğrencilerin öğretilecek konuya ilişkin bilgi, beceri ve yetkinliği kazanmanın ön koşulu, sınıfın öğretmen tarafından iyi bir şekilde yönetilmesidir. Ancak bazı durumlarda öğretmenlerin kazandıkları deneyim, sınıfı yönetme için yeterli olmamaktadır (Arslan, 2012). Öğrencilere etkili eğitim öğretim olanağı sunmak isteyen öğretmenlerin; sınıflarındaki madde kaynaklarını ve öğrencileri sınıfın hedefleri yönünde ilerlemeleri ve sınıfı yönetebilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Demirtaş, 2014).

1.1.2. Sınıf Yönetim Becerileri

Sınıf içerisinde belli amaçlara ulaşabilmek için zamanlarının bir bölümünde her türlü maddi kaynakla bireylerin bir arada bulunmasını sağlayan ve onlar arasında anlaşmaya neden olan, farklı durumlar karşısında denge kurabilen kişilere sınıf yöneticisi denilmektedir. Bu sebeple sınıf yöneticisi denilince akla ilk olarak öğretmenler gelmektedir.

Öğretmenlerin ders anlatımı esnasında hevesli, heyecanlı olması, öğrencilere karşı sıcak olması, etkinlikler sırasında farklı materyal kullanması, derse bir önceki dersi özetleyerek başlaması, öğrencilere sorduğu soruların anlaşılır olması gibi davranışları bulunmaktadır. Bu davranışlar, öğrenci başarısı ile olumlu ilişkiler göstermektedir (Sünbül, 1996). Başarılı bir sınıf yöneticisi, canlı ve sıcak bir sosyo-duygusal ortamın meydana getirilmesi ve bunun içtenlikle kullanılmasını gerektirmektedir (Finger ve Bomford, 2010). Başarılı sınıf yöneticileri, öğrencilerinin akademik anlamda yeterli olmasını isteyen, onları kendilerini geliştirmeleri konusunda teşvik eden, sorumluluk sahibi, derste konusu ile ilgili araştırmalara hâkim olan, aktif ve bilgili bireylerdir. Öğretmenlerin başarılı olması öğrencinin ilgi, tutum, beceri ve başarısına aksetmektedir (Sünbül, 1996). Çünkü öğretmenler, öğrenme için uygun ortamı sağlayan ve bu ortamın sürdürülmesine olanak sunan kişilerdir.

Aklın hayatıyla ilgilenen eğitim, özenle beslenmezse körelmeye yüz tutar. Öğretmenin işi, öğrenciler benzer deneyimleri anlamlandırmaya çalışırken daha fazla deneyim sunarak öğrencinin bu gelişmeyi kolaylaştırmasını sağlamaktır (Pring, 2013). Sınıfın yöneticisi, eğitimin yönlendiricisi konumundaki öğretmenlerin farklı görevleri bulunmaktadır (Tunca, 2010). Bu görevlerin içerisinde eğiticilik özellikleri de yer almaktadır. Ancak öğrencilere daha iyi bir eğitim sağlamak için öğretmenlerin iyi bir eğitici olması gerektiği gibi aynı zamanda iyi bir yönetici de olması gerekmektedir (Demirtaş, 2014). Öğretmenin dersi planlaması, araç gereç hazırlaması, uygun yöntem ve teknikleri belirlemesi, ölçme ve değerlendirme yapması öğretimsel roller arasında sayılırken sınıfı kontrol etmesi, eğitim sürecini kontrol etmesi ve sınıf hâkimiyetini sağlaması yönetimsel roller olarak sayılabilir (Özdemir ve Sivrikaya, 2017).

Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar (Demirtaş, 2014). Yani, öğrenme ortamında etkin olan öğrencilere yön veren öğretmenler öncelikle, etkili sınıf yönetim becerilerine sahip olmalıdır (Arslan, 2012). Sınıf yönetim becerileriyle ilgili yapılan bir araştırmada geliştirilmesi gerekli becerilerden bir kısmının eğitim materyallerini ders konularıyla uyumlu olacak şekilde değerlendirebilmek, uygunsuz davranışlar görüldüğünde bu davranışları kontrol altında tutmaktan ziyade, öğrencileri böyle zamanlarında yararlı aktivitelere yönlendirmek, sınıfın grup potansiyelinden etkin şekilde yararlanabilmek adına; ayrıca dersin işlenildiği sırada istenilmeyen davranışlarla karşılaşıldığında bunu dersi bölmemek adına uygun şekilde tolere edebilmek olduğu bulunmuştur (İlgar, 2007). Belirtilen bu beceriler, öğretmen yeterlikleri olarak belirtilmiştir. Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini etkili şekilde yürütmelidir [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017]. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini geliştirebilmesi için; sınıf ortamını düzenleyen sınıf içi ve dışı etkenleri bilmesi, sınıf içinde olumlu öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi oluşturabilmesi, öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi ve davranış değiştirme yöntem ve tekniklerini bilmesi gerekmektedir (Ertan, 2014). Bunun için de sınıf yönetimi açısından, öğretmen yeterlikleri, öğrenme-öğretme ilkelerinin uygulanabilmesini gerekli kılmaktadır (Arslan, 2012) ve öğretmenin kazanmış olduğu bu beceriler, diğer becerilerle bütünleyici bir güç oluşturarak tüm beceriler birbirini desteklemektedir (Evertson ve Emmer, 2013).

Öğrenciler okula başlamalarıyla birlikte, okul eşyalarını koruma, derse zamanında gelme gibi kurallarla ilk defa sınıf ortamında tanışmaktadırlar (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008). Bununla birlikte bilgi, beceri, toplumsal ve örgütsel hayatın gerektirdiği çeşitli kural, ilke, tutum ve davranışların en sağlam şekilde kazandırıldığı yer sınıftır (Çakmak, 2003). Çünkü bilgiyi açık bir şekilde kazandırmak, öğretmenin en temel görevi olan tutum, tavır ve davranışların temelini oluşturma yoluyla meydana gelmektedir (Erken, 2002). Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilere yeni bilgi sunma, derslere gelmeyen öğrencileri saptama, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim araç-gereçlerini düzenleme, sınıftaki çalışma şartlarını iyileştirme, öğretime engel olan faktörleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenmektedir (Erden, 2014). Yapılan bir araştırma sonucuna göre; çevrenin okul yönetiminin ve medyanın etkisi, anne-

baba tutumu, sık öğretmen değişimi, öğrencilerin kişisel sorunları, öğretmenin çocuklara karşı yeterli olamayışı ve öğrencileri yarıştırmak gibi etkenler etkili sınıf yönetimini engelleyen olası nedenlerden birkaçıdır (Ercoşkun, 2011). Bununla birlikte Ertuğrul'a (2005) göre öğretmenin görevleri şahsiyet geliştirme, öğretme, yönetme, rehberlik ve uzmanlıktır. Tüm bu görevlerin koordineli ve bütün olarak yapılması sınıf yönetim becerisinin gelişimini zorunlu kılmaktadır. Ancak araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme biçemleriyle öğretme biçemleri arasında farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Bu farklılığın sonucu olarak, öğrencilerin ders konularına ilgilerinin ve öğrenmelerinin azaldığı saptanmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin öğretim biçimleri arasında eşleşme sağlayabilmek için eğitim yöneticilerinin çaba göstermeleri gerektiğini göstermektedir. Ancak bugünün öğretmenleri öğrenmeyi yönlendiren, öğrenmeyi öğreten kişidir. Öğretmenlerin bu rolleri yerine getirebilmesi, öğrencilerini tanımasına, sınıf örgütünü iyi anlamasına ve sınıfı yönetebilmesine bağlıdır (Demirtaş, 2014). Öğretmenin sınıf içindeki yönetsel rolleri ise, öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için bu birimde yer alan her türlü kaynağı etkili kullanabilmekten geçmektedir (Baloğlu, 2001). Bu bilgiler ışığında açıklanan öğretmen yeterliği kavramının sınıf yönetim becerisini de gerekli kıldığı görülmektedir. Ayrıca sınıf yönetiminin modellerini, boyutlarını ve sınıf iklimini etkileyen değişkenlerin neler olduğunu bilmenin, istenilen kazanımların elde edilmesi için gerekli sınıf ortamının oluşturulmasını pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Günümüzde özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi, beceri ve hünerine sahip olması daha çok önem kazanmaktadır. Bunun nedenlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Öğretmenlik rolünden beklenenler değişmiştir.
- Öğretmenler, öğretime ilk başladıklarında çaba ve enerjilerini sınıf kontrolüne harcamaktadırlar.
- Deneyimsiz öğretmenlerin meslekleri ile ilgili zorlandıkları en önemli mesele sınıf disiplinidir.
- Acemi öğretmenler, öğretimin kalitesini ve çocukların ihtiyaç farklılıklarını önemsemek yerine kendilerini güvene almaya çalışmaktadırlar.

- Etkili bir öğrenme öğretme süreci için uğraşan öğretmenler, sınıflarındaki öğrenci ve kaynakları sınıfın hedefleri uzantısında yönetebilme becerisine sahip olmalıdırlar (Demirtaş, 2015).

Yukarıda bahsedilen bu hüner ve beceriler öğretmenlerin daha sağlıklı bir şekilde tecrübe kazanmalarına, alanlarında yeterli ve nitelikli olabilmelerine olanak sağlamaktadır. Etkili öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini bir konuya çekebilmekte ve bunun devamını sağlayabilmektedir. Başarılı bir öğretmen, öğrencilerinin öğrenmelerinin sağlıklı bir şekilde devam etmesine yol açan bir sınıf ortamı sağlamaktadır (Sünbül, 1996).

Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel öğrenme mekânlarını ve hareketlerini gözden geçirmelerini sağlamaktadır. Sınıf yönetimi aynı zamanda öğrencilerin sorumluluk sahibi olabilmelerine, öz değerlendirme yapmalarına, öz kontrollerinin gelişiminde bir vasıta olarak görülmektedir (Karip, 2012). Etkili bir sınıf yönetim becerisine sahip olmak sınıf adı verilen öğretme ve öğrenme ortamlarına farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmeyi gerektirmektedir (Baloğlu, 2001).

1.1.3. Sınıf Yönetim Yaklaşımları

Sınıf yönetimi kavramı, geleneksel eğitimdeki, öğrencileri kontrol etme ve sınıfta disiplin sağlama anlayışından farklı bir şekilde incelenmektedir. (Gürşimşek, 1999). Günümüzde öğretmenin görevi bilgi aktarma olarak görülmemekte ve öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmektedir. Bu durum eğitim sisteminin sorgulanması ve değişmesi anlamına gelmektedir (İlgar, 2007). Aydın (2013, s. 6-8), sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımları iki bölümde ele almaktadır:

1.1.3.1. Geleneksel yaklaşım

Geleneksel yaklaşım çoğunlukla kalabalık sınıflarda, teorik bilginin ağırlıklı olduğu ve genellikle düz anlatım yönteminin benimsendiği bir yaklaşımdır (Yüksel, 2013). Bu yaklaşım öğretmen merkezlidir. Geleneksel eğitim sisteminde öğrencilere, sınıfın tamamını kontrol ederek bir sınıf disiplini içinde, belirli konularla ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmak öğretmenin temel görevidir (Gürşimşek, 1999). Öğretmen nasıl öğreteceği değil, neyi öğreteceği üzerine eğitim almıştır (Duman, 2008).

Dolayısıyla, sınıf içi yaşantı ve etkinliklerde öğretmen en önemli öğe olarak aktif, öğrenci ise pasif bir konumdadır (Aydın, 2013).

Geleneksel yaklaşımda dikkat; konu, yöntem ve sınıf disiplini üzerinde yoğunlaşmaktadır (Gürşimşek, 1999). Öğretmenler, öğrencilerine kendi istedikleri şeyleri yaptırabilmek amacıyla tek başlarına sınıf kuralları hazırlamaktadırlar. Kuralların hazırlanmasında öğrenci katılımı gözlenmeyip, öğrencilerin itiraz etmeden yazıldığı, söylenildiği şekilde bu kurallara uymaları istenmektedir (Saban, 2014). Bu yaklaşımda öğretmen-öğrenci ilişkileri, aşırı derecede yapılandırılmaktadır (Aydın, 2013). Geleneksel eğitim anlayışına göre eğitim yaşama hazırlıktır ve değişmeyen evrensel bilginin öğretimi önemlidir (Yücel, Karataş, Şengil Akar, Demirhan ve Binici, 2015). Konu birinci sırada önemlidir ve içerik açık, objektif ve mantıksal olarak düzenlenmektedir. Öğrenci ilgileri değil, öğrenciye kazandırılacak bilgiler ön plandadır (Duman, 2008). Öğrenilecek olan bilgiler öğrenci zihninde depolanmakta, bunun sonucunda öğrenciler; düşünemeyen, eleştiremeyen, sorgulayamayan, her şeyi olduğu gibi kabul eden bağımlı bir kişilik oluşturmaktadırlar (Yüksel, 2013). Öğrencilerin ikinci planda olduğu, sorumluluklarının ve görevlerinin katı sınırlarla belirlendiği bu yaklaşımda öğrencilerin sorunları öğretmeni pek ilgilendirmez, önemli olan herkesin görevini yapmasıdır (Ercoşkun, 2011).

Türkiye'de geleneksel öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Yani öğrencilerin oturduğu ve öğretmenin genelde dersi tahtaya yazıp çizerek tüm sınıfa anlatması şeklinde olmaktadır (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011). Bu yargıyı destekleyici olarak yapılan bir çalışmaya göre çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi bakımından daha çok sınıf yönetim yaklaşımlarından geleneksel yaklaşımı kullandıkları görülmektedir (Akar, Tantekin Erden, Tor ve Şahin, 2010). Çalışma sonucunda, öğretmenlerin eğitim ve uygulamalarına geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının yansıdığı görülmektedir (Akar ve diğerleri, 2010; Bozpolat, Usta ve Uğurlu, 2016; Öztürk ve Gangal, 2016).

1.1.3.2. Çağdaş yaklaşım

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin düşünsel, duygusal ve bilişsel gelişimine uygun hümanist bir modeldir (Aydın, 2013). Yani sınıftaki insan öğesine yönelik bir süreçtir (Demirtaş, 2015). Burada eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer almaktadır (Aydın, 2013). Sınıfta en önemli amaç, bireyin kendini gerçekleştirmesine fırsat tanımak ve bireysel özgürlükleri geliştirmektir (Yücel vd., 2015). Diğer amaçlar ise öğrenme ortamları oluşturmak, kendi kendilerini kontrol ederek öğrenme yaşantıları içerisinde bulunmalarını sağlamaktır (Demirtaş, 2014). Bunun için bireysel farklılıklar, öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır (Yücel vd., 2015). Sınıf, katı ve kesin kuralların ve düzenin hâkim olduğu bir yer değildir. Sınıfta duyarlı ve iş birlikçi bir hava bulunmaktadır. Öğretmen, sınıfı etkin bir üye olarak yönetir ve otoriteyi öğrencileriyle paylaşmaktadır. Sınıf aynı zamanda dış etkenlere açıktır. Sınıfın çevreyi etkileyen ve çevreden etkilenen bir yapısı vardır (Demirtaş, 2014; 2015).

Çağdaş eğitim anlayışı gereği öğretmenler, demokratik öğrenme ortamları oluşturmakta, öz disiplin ve öğrenmeyi öğrenme yeterliklerine sahip olmaktadır (Erdem, 2015). Sınıfta uyulması icap eden kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir şekilde tartışılarak öğrencilerin sınıfın amaçlarına ulaşmaları sağlanmaktadır (Aydın, 2013). Demokratik öğretmen, öğrencilerin hislerine ve fikirlerine önem vererek, onlara karşı sevgi ve güven doludur. Demokratik bir öğretmenin sınıfında etkinlik ve sorumluluk paylaşılmıştır (Sarı ve Dilmaç, 2011). Demokratik sınıflarda sınıfın bir orkestra, öğretmenin de bu orkestrayı yönlendiren bir şef olduğu düşünülmektedir. Böylece orkestradaki bütün üyeler birlikte hareket etmektedirler. Bu durumda öğretmen orkestra şefliğinde olduğu gibi, öğrencilerin öğrenmesini yönlendiren bir rehber rolünü oynayacaktır (Saban, 2014). Öğretmenler bu rol ile öğrencilerin grup tartışmaları yoluyla tartışılan konunun olumlu ve olumsuz yönlerini aydınlatmalarını sağlamaktadırlar (Aydın, 2013).

Sınıftaki tüm etkinlikler belirli kurallar çerçevesinde oluşmaktadır. Bu sebeple kuralların oluşturulması, sınıf yönetiminin en önemli unsurudur. Kurallarla ilgili

önemli olan bir diğer öğe de uygulanabilir olmasıdır (Aydın, 2013). Kuralların açık bir şekilde belirlendiği ve her bir öğrencinin sorumluluk yüklenmesi sağlandığında öğrencilerin kurallara uymak için daha fazla özen gösterdikleri görülmektedir (Taş, 2015). Böylece sınıfta uzlaşma alanı oluşturularak, grubun belli amaçlar doğrultusunda bütünleşmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla kuralların oluşturulmasında öğrencilere eşit söz hakkı verilmekte ve azınlıkta kalan görüşlerin de dile getirilmesine özel bir önem gösterilmektedir (Aydın, 2013). Öğretmene ise öğrencilerin kurallara uyup uymadıklarını takip etmek ve gerektiğinde hatırlatmak görevleri düşmektedir (Taş, 2015).

İletişime kapısı hep kapalı, sert bakışlı, öğrencilere emir ve talimat veren öğretmen tipi geçen yüzyılda sona ermiştir. Günümüzde spor koçu gibi hareket eden öğretmenlerin sınıfı iyi bir şekilde yönettikleri söylenmektedir. Öğrencilerle işbirliği yapan, kararları birlikte alan, öğrencilerin başarılı olduğu durumlar olduğu gibi başarısızlık durumunda da sorumluluk sahibi olan, problemlere çözüm kaynağı olan, ödül ve cezayı yerinde kullanan ancak zor durumda kalmadıkça cezayı disiplin aracı olarak kullanmayan, tüm öğrencilerin belirli konularda yeteneğinin olduğunu bilen öğretmenler sınıfı etkili biçimde yönetebilmektedir (Ada, 2000). Bu tarz öğretmenler aynı zamanda farklı sınıf yönetim modellerini kullanarak sınıf yönetiminde başarıya erişebilirler.

1.1.4. Sınıf Yönetim Modelleri

Eğitim alanındaki gelişmelerle, sosyal alandaki ilerlemeler de ele alınarak baskıcıdan demokratikliğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezliden öğrenci merkezliğe doğru bir yönelimle sınıf yönetim modelleri oluşmaktadır. Bu yönelimler ortama, yönetim durumuna, sınıf sisteminin çevresine ve olaylara göre farklılık göstermektedir (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Öğretmen, öğretim yılının tamamı için bir ders saatinden bir döneme kadar devam eden farklı etkinliklere plan, uygulama ve değerlendirme yapmak zorundadır. Her bir etkinliğin hedefle ilintili şekilde devam ettirilmesi çeşitli sınıf yönetim modellerini gerekli kılmaktadır (Sarıtaş, 2003). Sınıf yönetimine ilişkin model seçim ve

kullanımları; öğrenci özelliklerine, amaçlara, konulara, kaynaklara, gereksinimlere (Bilir, 2014; Sarı ve Dilmaç, 2011), derse ve ortamın özelliklerine göre farklılık göstermektedir (Bilir, 2014). Sınıf yönetim modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir (Başar, 2014). Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde gelişimsel, önlemsel ve tepkisel yaklaşımlara uygun davranış gösterdikleri görülmektedir. (Paliç ve Keleş, 2011). Öğretmenler sınıf ortamında yaşadıkları sorunları çözmek için bu modelleri ayrı ayrı kullanabilecekleri gibi birlikte de kullanabilmektedirler (Demirtaş, 2015). Öğretmenin öğrencilerini değerli varlık olarak görmesi veya öğrencileri ne yaparsa yapsın onları başarısız olacak bireyler şeklinde düşünmesi farklı öğretmen davranışlarına dolayısıyla çeşitli sınıf yönetim modellerinin uygulanmasına sebep olmaktadır (Erdoğan, 2015b).

1.1.4.1. Tepkisel model

İstenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesi amacıyla bir davranışa veya düzenlemeye karşı tepki oluşturma esasına dayalı oluşturulan sınıf yönetim modelidir. Bu anlamıyla sınıf yönetim modelinin klasik modeli olarak düşünülebilir. Bu model, istenmeyen sonuçlar meydana geldiğinde o sonuçlara karşı tepki oluşturulması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Başar, 2014). Bu tepki türleri ödül ve ceza şeklinde kendini göstermektedir. Amaç istenmeyen davranışları değiştirmektir (Erdoğan, 2015b). Temelde öğrenci doğasına ilişkin kötümser bakışı yansıtmaktadır. Amacı, kabul edilemez davranışın değiştirilmesi, sınıfın öğrenme yapısının oluşturulması ve korunmasıdır. Öğrenci özelliklerinden çok sınıfın yapısı ön plana çıkarılmaktadır. Sınıfta düzen sağlamak (Demirtaş, 2015), olumsuz tepkileri ortadan kaldırmak ve uygun olmayan davranışların denetlenmesi için ödül ve ceza gibi araçlardan da faydalanılmaktadır (Sarıtaş, 2003).

Tepkisel modelle ilgili yapılan etkinlikler daha çok bireye (Başar, 2014) ve onun davranışına yöneliktir (Demirtaş, 2015). Örneğin, istenen yararı vermeyen bir ders aracının değiştirilmesi, okula gitmeyen bir öğrencinin ailesiyle konuşulması, arkadaşına rahatsızlık veren bir öğrencinin ikaz edilmesi bu modelin kullanıldığının bir göstergesidir (Başar, 2014). Ancak bu model, "tepki karşı tepki doğurur" fikrinden hareketle dikkat edilerek kullanılmalıdır (Sarıtaş, 2003). Bu model daha

çok sınıf yönetim becerileri zayıf olan öğretmenler tarafından kullanılmaktadır, denilebilir. Ancak, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri fazla olsa dâhi, istenmeyen bir davranış meydana geldiğinde kullanılabilmektedir (Başar, 2014). Bu konu ile ilgili bazı öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmaya bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun tepkisel yaklaşımlar sergiledikleri, öğrencilere karşı iyi niyete sahip oldukları ancak bunun yeterli olmadığı, rehberliğe ihtiyaç duydukları ortaya çıktığı görülmektedir (Uçar, 2004). Bu modele örnek olarak gürültü yapan öğrencilere öğretmenin söz hakkı vermeyerek (tepki göstererek) gürültü sorununu çözmeye çalışması verilebilir (Erdoğan, 2015b).

1.1.4.2. Önlemsel model

Bu model, planlama düşüncesinden hareketle geleceği tahmin etmeye, uygun olmayan hareketler meydana gelmeden önlemeyi gerektirir. Sınıfta problemlerin meydana gelmesine imkân vermeyen düzenlemelerin yapılması amaçlanmaktadır (Erdoğan, 2015b). Bu modelde neo-klasik yönetim kuramının izleri vardır. Sınıfın yapısı ve kurallarından çok içindeki bireye/öğrenciye vurgu yapmaktadır. İyi bir öğrenme çevresinin oluşturulabilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Demirtaş, 2015).

Bu model plan yapma fikrini savunmaktadır ve bu sayede uygun olmayan hareketin oluşması engellenmeye çalışılır (Demirtaş, 2015). Bunun için ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında ön hazırlık ve önleyici düzenlemeler yapılmaktadır. Bu kullanım için sınıfın tümü ele alınarak sosyal bir sistem oluşturulması sağlanmaktadır (Sarıtaş, 2003). Öğrencilerin ders dışı davranışlarını önlemek amacıyla çocukların ilgilerini çeken plan yapmak, öğrencilerin gecikme sebeplerinin oluşmasına fırsat vermeden okula geç kalmalarını önlemek, ailesi çocuğa ilgi göstermediği için başarısı düşük olabilecek bir öğrencinin başarısız olmasını beklemeden ailesiyle görüşmek bu modelin kullanılmasına örnek verilebilir (Başar, 2014). Sınıfta yanlış davranışların oluşmasına olanak vermeyen bir sistem meydana getirildiğinde ve gerekli sınıf içi düzenlemeler yapıldığında istenen davranışların gösterilme ihtimali artmaktadır (Demirtaş, 2015). Ancak yine de sınıfta oluşabilecek her olumsuz davranışın önlenemeyeceği düşünüldüğünde bu modelin de yetersiz kaldığı görülmektedir.

1.1.4.3. Gelişimsel model

Gelişimsel model, neo-klasik yönetim kuramının izlerini taşımaktadır (Demirtaş, 2015). Sınıf yönetimi öğrencilerin fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim seviyelerinde icap olunan uygulamaların meydana getirilmesini temel almakta; öğretmenler gelişim özelliklerinin sınıf yönetimi açısından oluşabilecek sonuçlarını göz önüne almaktadır (Başar, 2014). Bu yaklaşımda sadece öğretmen davranışlarıyla değil, konu ve yöntem açısından da öğrencilerin düzeylerine uygun etkinlikler yapmaya yöneltilmektedir (Erdoğan, 2015b). Bu model ilköğretim ve ortaöğretim modellerini ele aldığından öğretmenlerin sınıf yönetim uygulamaları da farklılık göstermektedir (Demirtaş, 2015). Bu modelin uygulanılmasında öğrencilerin hazır olması önemlidir. Model dört basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamak on yaşa kadar olan dönemi kapsamakta, bu dönem içerisinde öğrenciler öğrenci olmanın gereklerini öğrenmektedirler (Sarıtaş, 2003). Öğrenciler henüz somut işlemler basamağında olduğundan öğretmenlerin kurallara harfiyen uymalarını beklemeleri uygun olmamakta, çocukların gelişimleri ilerledikçe soyut kuralları anlamaları kolaylaşmaktadır (Demirtaş, 2015). İkinci basamak 10-12 yaşlarını kapsamakta ve bu dönem içinde öğrenciler sınıf düzenine uymaya çalışmaktadırlar. Üçüncü basamak ise on iki-on beş yaş dönemini kapsamakta ve öğrenciler yönetim kurallarını sorgulamaya başlamaktadır (Sarıtaş, 2003). Ancak öğrenciler bu dönemde gelişimleri gereği güç gösterisi yapmaktan, arkadaşlarının beğenisini kazanmaktan hoşlandıkları için öğretmeni sıkıntıya sokacak hareketlerde bulunabilmektedirler (Demirtaş, 2015). Son olarak dördüncü basamak ise lise yıllarını kapsamakta ve öğrenciler sınıfta nasıl davranmaları gerektiği konusunda kendilerini sorgulamaktadır (Sarıtaş, 2003).

1.1.4.4. Bütünsel model

İlk üç modelin harmanlanması şeklinde değerlendirilen bu model, istenen davranışların uygun ortamlarda gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır (Demirtaş, 2015). Yani bu model sınıf yönetimini etkileyen bütün unsurların birlikte ele alınmasını öngörmektedir (Sarıtaş, 2003). Yapılan bir araştırmada tecrübe, bireysel yetenekler, mesleğini sevme, kendini yetiştirme, çevre, öğretmenlerin bilgi paylaşımı, kılık-kıyafet, okul yönetiminin desteği, moralin iyi olması, değişen

program ve okul öncesi eğitim almak sınıf yönetiminde etkili olan öğelerden birkaçı olarak belirlenmiştir (Ercoşkun, 2011). Sınıf yönetim algılarını bütünleştiren bu modele aynı zamanda sistem modeli de denmektedir (Başar, 2014). Modele göre hiçbir yaklaşım tek başına sürekli olarak kullanılabilecek yeterlikte olmamaktadır (Erdoğan, 2015b). Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verilmekle birlikte istenmeyen davranışların düzeltilmesi amacıyla da son çare olarak tepkisel yönetim araçlarından (Başar, 2014) ve diğer sınıf yönetim modellerinden de yararlanılmaktadır (Sarıtaş, 2003).

Bütünsel modelin yer verdiği etkinlikler gruba olduğu kadar bireye de yönelmektedir. Ayrıca öğrenci özelliklerini gözeterek istenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilinciyle ortam düzenleyerek etkinlikler oluşturulmaktadır. Bu etkinliklerin içeriğinde seçilecek davranış örüntüleri, öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun olanlardan seçilmektedir (Başar, 2014). Bu model sınıfı, ona tesir eden çevreyle beraber bütün şeklinde görmektedir (Demirtaş, 2015). Modelin çevresel boyutunu; aile, boş zamanlarda etkinlik yapılan arkadaş çevresi ve okul gibi faktörler oluşturmaktadır (Başar, 2014). Bununla birlikte etkili sınıf yönetimi sağlamanın yolu sınıfın fiziksel düzenini plan program eşliğinde, karşılıklı iletişim sağlanarak ve davranış düzenlemeleri yaparak zamanın etkili kullanımından geçmektedir. Söylenen bu etkenler ise sınıf yönetim boyutlarını oluşturmaktadır. Sınıf yönetim boyutlarında yer alan öğretmen yeterlikleri ise sınıf yönetim becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıfın fiziki, davranışsal ve öğretim ortamlarının birleşimiyle eğitim ortamı, oluşmaktadır (Başar, 2014). Öğretmenin sınıf yönetim becerilerini; sınıf içerisinde öğrenmeye elverişli bir ortam meydana getirebilmesi, sınıf düzenini öğrenmenin daha da kolay olacağı biçimde hazırlaması, öğretimin akışını denetleyebilmesi ve zamanı verimli biçimde kullanabilmesi, sınıf içi ilişkileri ve iletişimi düzenleyerek belirli kurallar oluşturabilmesi ve öğrenciyi motive edebilmesi oluşturmaktadır (Akın ve Koçak, 2007). Yapılan bir başka çalışmada sınıf yönetim boyutlarındaki

etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma paralel bir biçimde değiştiği görülmektedir (Çandar ve Şahin, 2013).

Sınıf yönetiminin içeriğini Başar (2014, s. 6-8), beş boyutta yer alan kapsamlı etkinlikler bütünüyle açıklamıştır:

1.1.5.1. Sınıf ortamının fiziksel düzeni

Eğitim olarak tanımlanan davranış değişikliği, uygun ortam bulduğunda meydana gelmektedir (Başar, 2014). Dolayısıyla kabul edilemez davranışlar değiştirilmek istenildiğinde öncelikle iyi bir çevre düzenlemesi zorunlu olmaktadır. Öğrenciyi okula gelmeye, sınıfa girmeye, ders dinlemeye ve derslere katılım sağlamaya güdülemenin en iyi yolu, iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarından geçmektedir. Böylece öğretme ve öğrenme durumları daha etkili şekilde gerçekleşmiş olur (Sarıtaş, 2003). Etkili sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için öğretimsel hedef ve etkinliklerle uyumlu, hareketliliğin fazla olacağı düşünülen alanlar için önlem alınan, tüm öğrencilerin öğretmenler tarafından rahat görüleceğinden emin olunan, sınıf öğretim materyallerine kolay ulaşılan, sınıfta yapılan sunum ve gösterilerin her alandan rahat görülebilir düzeyde eğitim-öğretim ortamları oluşturulmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013).

Eğitim ve öğretim ortamlarını; sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı, yerleşim düzeyi (Yıldırım, 2015), oturma düzeni, iklimlendirme (sıcaklık düzeyi), aydınlatma, renklendirme, temizlik, gürültü ve estetik görünümü, (Başar, 2014; Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011; Yıldırım, 2015), sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapılması için bölümlere ayrılması, eğitsel araçlar, sınıf ortamının genişliği, öğrencilerin gruplanması gibi düzenlemeleri içine almaktadır (Başar, 2014; Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2011). Bu düzenlemeler, okul ve sınıf ortamını ilgi çekici hale getirmek öğrencinin istekli bir şekilde okula gelmesini sağlamak, öğrencinin okulda ve sınıfta rahat hareket etmesini, kendini güvende hissetmesini sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılmaktadır (Başar, 2014). Başarılı sınıf yöneticileri, öğrencilerinin ihtiyaçlarını hissetmekte ve bir an kendilerini öğrencilerinin yerine koyarak onların ruh hallerini anlayabilmektedir (Finger ve Bamford, 2010).

Sarıtaş'a (2003) göre ortamı yoksullaştırmak, zenginleştirmek, genişletmek, kısıtlamak, yalınlaştırmak, yeniden düzenlemek, sistemleştirmek ortam için yeniden plan yapmak, sınıf ortamını düzenlemek için etkili yollardan bazılarıdır. Bu durumu bilen öğretmenler sınıf ortamını eğitimin amaçları doğrultusunda yeniden düzenlemeye ihtiyaç duymaktadırlar. Çevreyi değiştirmenin davranış değiştirme üzerindeki etkisinin farkında olan öğretmen bu düzenlemeyi sadece katı bir düzen oluşturmak için düzenlememekte, öğrencilerin rahat bir şekilde çalışabileceği, etkileşim halinde olabileceği, birbirlerinden faydalanabileceği, farklı etkinlikler için ortamlar oluşturan, teknolojik yeniliklerle donatılmış, çevreye açık bir mekân meydana getirmektedirler (Demirtaş, 2015). Öğretmenler bu yollardan her birisini ne zaman, hangi durumlardan sonra, nasıl, niçin oluşturacağını iyi bilmeli, aynı zamanda yol açabileceği olumlu ve olumsuz sonuçlar konusunda hazırlıklı olmalıdır (Sarıtaş, 2003).

Öğretmenliğe yeni başlayanların en çok problem yaşadığı konulardan birisi eğitim ortamının yani sınıfın yönetimidir. Öğrencilere Milli Eğitimin genel ve özel hedeflerine dayalı davranışları kazandırırken, sınıfı etkili bir öğrenme çevresi olarak yönetmek oldukça zor gözükmektedir. Sınıf ortamına farklı ortamlardan gelmiş öğrenciler ancak, profesyonelce alınmış olan sınıf yönetim bilgi ve becerilerle yönetilebilmektedirler (Arslan, 2012). Bu beceriler; hedef davranışların belirlenmesi, öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretim uygulaması (dikkat çekmek, amaçları açıklamak, öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda güdülemek, farklı yöntem, teknik ve materyal kullanarak içeriği kazandırmak), dönüt ve düzeltmeler kullanarak her dersin sonunda özetleme-değerlendirme yapmak ve öğrenci davranışlarını pekiştirmek şeklindedir (Başar, 2014).

Etkili bir öğrenme ortamı, sınıfın fiziksel organizasyonunu ve eğitim· yönetiminin meydana getirilmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin uygun bulunmayan davranışlarının yönetimi, öğretmenler için fazladan enerji gerektiren konular şeklinde vasıflandırılmaktadır (Atıcı, 2001). Öğretmen sınıfı sadece öğrenmenin gerçekleştiği bir alan olarak değil, öğrencilerin sorununun çözülebileceği bir yaşam alanı olarak görmelidir (Yılmaz, 2015). Eğitim ve öğretim programları ne kadar mükemmel olursa olsun öğretmenler iyi bir sınıf yönetimi sağlayamazlarsa

istenmeyen davranışların ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. Öğrencilerin istenilen kazanımları kazanabilmesi, okulun iyi bir öğrenme çevresine dönüşebilmesi için; okul yöneticilerinin bu çalışmaları etkili bir şekilde yürütebilmesi, öğretmenlerin de sınıflarını etkili şekilde yönetebilmesi gerekmektedir (Arslan, 2012). Bunun yanı sıra öğretmenler, bir öğrencinin sorun davranışını değiştirmek için bir bütün olarak gruba veya bireylere verilen standart pekiştireçler yoluyla davranış değişikliğine başvurabilirler (Driscoll, 2014).

1.1.5.2. Plan program etkinliklerinin yönetimi

Plan program etkinliklerinin yönetimi, formal eğitim plan gerektiren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu sürecin başında, öğrencilere kazandıracağı davranışları nasıl bir kapsam ile hazırlayacağını planlayarak hareket etmesi gerekmektedir (Sünbül, 1996). Planlama boyutu, öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemeleri için özendiriciler geliştirme, öğrenci davranışları için beklentileri tanımlama, sınıfın fiziki şeklini meydana getirme, istenmeyen davranışların sonucu olarak yapılacak işlerin saptanması ile öğrenci katılımını ve sorumluluklarını artırıcı kalitede etkinliklerin örgütlenmesi gibi görevleri kapsamaktadır (Evertson ve Emmer, 2013).

Hedefler temel alınarak planların oluşturulması, kaynakların saptanıp dağılımının yapılması, öğrenci özelliklerini saptama, öğrenci gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını sağlama, iş ve işlem süreçlerinin saptanması, yöntem seçme ve materyal sağlama planlama boyutunda yer almaktadır. Bu etkinlikler, var olan durumdan ve geçmişten yararlanarak geleceği görüp şekillendirme amaçlı uğraşılar olarak ele alınmaktadır (Başar, 2014). Öğretmen programın uygulanması sırasında, öğrencilerin özelliklerini belirlemezse, sadece amaçlara ulaşmada güçlük yaşamakla kalmaz, sınıf yönetimi açısından da istenilmeyen problemlerin meydana gelmesine sebep olmaktadır (Ada, 2000). Doğan, Uğurlu ve Karakaş'ın (2014) yapmış oldukları bir araştırmada öğretmenlerin iletişim becerilerinin kuvvetli olmasının, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte ilk başta saptamasının, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmasının, öğrencilerin

düşüncelerine önem vermesinin ve derse plan hazırlayarak girmesinin sınıf yönetim sürecini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

1.1.5.3. İlişki düzenlemeleri

Sınıf yönetimi etkileşimli öğretmen davranış ve stratejilerini gerektirmektedir (Evertson ve Emmer, 2013). Öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Okulun içinde yer aldığı toplumsal, kültürel ve ekonomik çevre, okulun olanakları, yaş ve kişilik gibi öğrenci özellikleri, sınıfların sayısı, öğretmenlerin kendi kişiliği, aldıkları eğitim, öğrencilere, eğitime ve disipline dair inançları, geçmiş yaşantı ve tecrübeleri bu etkenler içerisinde bulunmaktadır (Aksoy, 2001). Bu stratejiler öğrencileri izlemeyi, onlarla etkileşimde bulunmayı, onlara destek olmayı ve dönüt sağlamayı, öğrenci davranışlarına müdahale etmeyi, öğrencilerin ilgi, katılım ve iş birliğini artırmak için öğrencilerle bir arada çalışmayı kapsamaktadır (Evertson ve Emmer, 2013). Yapılan araştırma sonuçlarına göre sınıfı yönetebilmek için öğretmen adaylarınca en fazla vurgulanan etkenlerin dikkat çekme, soru sorma ve derse ilgisi azalan öğrencileri ikaz etme olduğu ifade edilmiştir (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008). Bununla birlikte Çetin'e (2013) göre ceza ve ödül, uyarı, görmezlikten gelme, öğrencileri kaynaştırma, rehberlik, oyun oynatma, görev verme, öğrencileri kendine yakın yere oturtma ve öğrencilere daha samimi davranma gibi davranışların öğretmenlerin uygun olmayan davranışlara karşı çözüm önerileri olduğu söylenmektedir.

Kurallar, öğrenci davranışlarına yeni bir düzen vererek sınıf içi işleyişi düzenlemeyi amaçlamaktadır. Kurallar kendisinden nelerin beklenildiğine, neyin nasıl yapılacağına, kurallara uyulmadığında nasıl sonuçlarla karşılaşılacağına işaret etmektedir (Bilir, 2014). Sınıf içi kurallar, etkili sınıf yönetimi için gerekli olmaktadır (Evertson ve Emmer, 2013). Eğitsel olarak sınıf kurallarının amacı bireylerin öğrenme ortamlarından etkili ve verimli şekilde yararlanmalarını sağlamaktır (Erdem, 2015). Kurallar, sınıfta hem etkili karar alınmasını hem de kişiler arası ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır (Aksoy, 2012).

Etkili yönetilen sınıf, düzenli işleyen, karmaşa ve aksaklık en az olan ve öğrenme fırsatlarının en üst düzeyde oluşturulduğu sınıftır. Sınıfta ne zaman, nasıl, nerede, ne yapılacağına dair bir bilgi yoksa öğretmenlerin öğretimi tasarlaması ve öğrencilerin üretken bir biçimde çalışması mümkün değildir (Evertson ve Emmer, 2013). Sınıf kurallarının tasarlanıp öğrencilerin uygulamalarının sağlanması, sınıftaki yaşantıların kolaylaştırılmasını, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle ilişkilerinin düzenlenmesi; bilhassa bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirmesi açısından önemlidir (Başar, 2014). Sınıf içi kuralların düzenlenmesi kadar uygulanmasında sürekliliğin sağlanması da öğretmen ve öğrenci etkileşimi açısından önemlidir (Canel, 2011).

Sınıf içi etkileşimlerde sınıfın grup dinamiğinden etkilenme ve dinamiği etkilemesi söz konusudur (Çakmak, 2003). Sınıfta düzenli ve tutarlı bir etkileşim ortamının olması (sınıf kurallarının benimsenmiş olması) çocukların sınıf ortamında yaşanan ilişkiler hakkında güçlü bir öngörü kazanmasını sağlamaktadır. Kuralların benimsenmediği sınıflarda ise çocukların kötü davranışlar sergilemesine izin verilmekte ancak kısa süre sonra ise sorunlar sert bir biçimde çözülmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle sınıf kuralları kadar sınıf içerisindeki öğretmenlerin davranışlarını da sınıf dinamiğini anlamamız için önemli bir rol oynamaktadır (Ata, 2014).

Sınıf kuralları öğrencilerin katılımı ve öğretmenin rehberliğinde katılımcı bir şekilde oluşturulmaktadır. Bütün öğrencilerin sürece katılmasını, kuralların sahiplenilmesini sağlayarak sınıfın daha iyi yönetilmesine katkı sağlamaktadırlar (Arslan, 2015). Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşturabilmesi, öğrencilere örnek davranışlar sergilemesi (Başar, 2014), sınıfın duygusal iklimini (üzüntü, öfke, korku ve kaygıyı vb.) düzenleyebilmesi gerekmektedir (Erken, 2002).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin özellikleriyle de yakından ilgilidir. Öğrencilerin yaşları, başarıları, gelişimleri, kültürel ve ruhsal durum gibi özellikleri sınıf yönetimini etkilemektedir. Kişiliği gelişmemiş, kendini ifade edemeyen, ilgi çekmeye çalışan bireylerden meydana gelen bir sınıfın öğretmenin sınıf içi çalışmalarını etkilemesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Erdoğan, 2015). Öğretmenin görevi sınıf içinde;

öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için yardımcı ve yönlendirici olmasıdır. Bunun için, uygun olmayan davranışların söndürülmesi ya da değiştirilmesi gerekmektedir. İnsan davranışlarını etkileyen pek çok etken olduğu düşünüldüğünde sınıf içinde de kurallara uymama ve istenmeyen davranış çeşitleri olduğu görülmektedir. Davranışların meydana gelmeden önce tahmin edilebilmesi oldukça güçtür. Burada önemli olan oluşan problemin çözümü için öğretmenin bilgi, beceri ve sınıf içindeki yetkilerini doğru kullanabilmesidir (Atıcı, 2014).

1.1.5.4. Davranış düzenlemeleri

Sınıfla ilgili etkinliklerin, eğitim ortamının istenen davranışın sağlanması için uygun ortamlar meydana getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, problemler oluşmadan önce kestirilerek uygun olmayan davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak görülmektedir (Başar, 2014). Öğretmenin öğrenci davranışlarını başarılı bir şekilde yönetebilmesi öncelikle, insan davranışlarını anlamaya çalışmasını, bunun için de davranışın ne olduğunu, köklerini, çeşitlerini, istenen ve istenmeyen davranışların neler olduğunu öğrenmelerini gerektirmektedir (Baloğlu, 2001).

Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerle ve olağan dışı olaylarla baş edebilmeleri için öğretmenlerin peşin hükme sahip olmadan, sabırlı ve liderlik vasıflarını kullanabilmeleri gerekmektedir. Sınıf yönetiminin kolay veya zor olacağını öğretmenin yaklaşımı, öğrenci ihtiyaç ve farklılıkları, okulun yer aldığı çevre belirlemektedir (Örücü, 2012). Yapılan bir araştırmaya göre sınıfta konuşma ve gülme, derse karşı ilgisizlik ve dersten başarısız olma gibi istenmeyen problemlere karşı öğretmenlerin genellikle olumsuz yönde tepkiler verdiği ve sınıf ortamında çıkan sorunlara karşı çözüm üretemedikleri görülmüştür (Erol, Özaydın ve Koç, 2010). Bu çalışmayı destekleyici olarak Balay ve Sağlam'ın (2008) bir araştırmasında öğrencilerin olumsuz davranışlarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenler olumsuz davranışları biraz olumsuz olarak görürken ön lisans mezunu öğretmenler çok olumsuz olarak görmüşlerdir. Bir başka araştırmaya göre istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından cinsiyetin önemli rol oynadığı, erkek öğretmenlerin kadın

öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir (Şentürk, 2010).

Sınıfta uygun olmayan davranışların varlığı, öğretmenin öğretim amaçlarına ulaşmasına engel olmaktadır (Güleç ve Alkış, 2004). Öğretmenlerin en fazla karşılaştığı problemler farklı öğrenci yapıları, aile yapısının farklılığının öğrenci davranışlarına yansıması ve öğrencinin derse karşı tutumu olarak saptanmıştır (Paliç ve Keleş, 2011). Davranış değiştirme yöntemlerinin uygulanması, sınıfta karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde her zaman faydalanılabilecek açık ve kullanışlı çözüm yolları sunmaktadır (Güleç ve Alkış, 2004). İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenler üzerinde yapılan bir karşılaştırmaya göre İngiliz öğretmenlerin uygun olmayan davranışlarla daha düzenli ve tutarlı bir biçimde baş etmelerini sağlamaktadır. Türkiye'deki öğretmenlerin ise daha çok edindikleri tecrübeleri sayesinde kendilerince elde ettikleri yöntemleri uygulama eğilimde olduğu görülmektedir (Atıcı, 2002).

Davranış değiştirme stratejilerinden biri de öğrencileri uygun olmayan davranışlardan uzaklaştırmak için öğretmenin en büyük destekçisi olan sınıf kurallarıdır. Sınıf kuralları öğrenci davranışlarına düzenlemek amacıyla önceden belirlenen ilkelerden meydana gelmektedir (Başar, 2014). Ancak sınıftaki ilişki kurallarını düzenlemeyi içeren standart bir yönerge metni demokratik bir uygulama olmayacağı için mümkün değildir (Baloğlu, 2001). Sınıf kuralları belirli aralıklarla ve değişen durumlar olduğu zaman güncellenmektedir. Bu durumda öğrencilerin ihtiyaçları da önemsenmektedir. Öğretmenler bu aşamada öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etmekte ve gerekli düzenlemeleri öğrencilerin düşünceleri ışığında yapmaktadır (Atıcı, 2014). İşlevsel, belirli amaçlara sahip olan bu kurallar, davranış düzenleme konusunda etkili olmaktadır (Baloğlu, 2001).

1.1.5.5. Öğrencinin benlik kavramının güçlendirilmesi

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş karakterlerinden hareketle öz güvenlerini artırmak için öğretmen rehberliğinde sınıf içi ve dışı etkinlikler düzenlenmektedir

(Arslan, 2015). Çeşitli uyum ve başarısızlık sorunlarının çözümü için köklü bir değişim sağlanması yönünde benlik kavramı güçlendirilmektedir (Kılıççı, 2006).

1.1.5.6. Zaman düzenine yönelik etkinlikler

Ders içerisinde hedeflenen davranışlara ulaşabilmek için öğrencilere kazandırılması gereken durumları, ders zamanının planlı ve programlı bir şekilde kullanılarak dersin işlenmesine yönelik olan boyutunu içermektedir (Arslan, 2015). Sınıf yönetim etkinliklerinin zaman boyutu, bir eğitim yılı içerisinde gereksinim duyulan farklı zamanlarda bu etkinliklerin farklılaşmasını sağlayarak bunları farklı modellere bağlamayı gerektirmektedir (Başar, 2014). Bu boyutta etkili zaman yönetiminin gerçekleştirilmesi için plan yapmak gerekmektedir (Bayrakçı, 2015).

Sınıf içinde geçirilen vaktin farklı etkinliklere dağılımı, sıkıcılığın engellenmesi, öğrencinin zamanının fazla olan kısmını okulda ya da sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların engellenmesi, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması etkili zaman yönetimi içerisinde düşünülmektedir (Başar, 2014). Zaman yönetiminin içeriğini düşündüğümüzde zamanın etkili kullanılması akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Demirtaş ve Özer'in (2007) yapmış olduğu çalışmalarda zaman yönetiminin akademik başarıyla ilişkisi olumlu yönde ve anlamlı bulunmuştur. Bu duruma cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla zamanı daha iyi yönetebildikleri ve akademik anlamda daha başarılı oldukları görülmüştür.

1.1.6. Sınıf Yönetim Değişkenleri

Sınıf yönetimi denilen kavram birçok değişkeni de içinde barındırmaktadır. Bu değişkenler içerisinde kültürel, toplumsal, teknolojik değişmeler, öğrencinin aile, arkadaş grupları, gittiği okul ve sınıfın lideri konumundaki öğretmenler gibi bireyin yakın ve uzak çevresini ilgilendiren birçok etken bulunmaktadır. Erken'e (2002) göre öğrenci, çevresiyle yakın ilişkiler kurmak durumundadır. Yakın ve uzak çevrede meydana gelen olaylar öğrencinin, dolayısıyla bütün sınıfın başarısını etkilemektedir. Başar'a (2014, s. 15) göre sınıf yönetim değişkenleri büyük ölçüde kitle iletişim

araçlarının evine kadar getirdiği uzak çevre ve onu her gün etkileyen yakın çevre olarak gruplandırılmaktadır.

1.1.6.1. Uzak çevre

Uzak çevre, kendi toplumunun yaşam biçimlerinden diğer toplumların yaşam biçimlerine kadar, öğrenciyi zaman zaman etkileyen öğelerden oluşmaktadır. Çağdaş toplumlarda eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, insanların ve toplumların gelişmesi görevi doğrudan öğretmene yüklenmiştir. Bunun için öğretmene ihtiyaç duyulduğu gibi (Izgar, 2011) farklı insanlara ulaşabilmek için de okulun ve sınıfın ulaşılabilecek en uzak çevreye ulaşabilmesi, onları etkileyebilmesi gerekmektedir (Başar, 2014). Her öğrencinin farklı çevrelerden geldiği ve teknolojinin de ilerleyip farklı ülke yapılarının öğrencileri etkilediği göz önüne alındığında öğretmenlerin bu geniş çevre için yapabileceği birçok iş bulunmaktadır (Başar, 2014). Özellikle kitle iletişim vasıtalarıyla aktarılan mesajların etkisinin büyüklüğü dikkate alındığında öğrencilerin izlediği programların özellikleri dikkat çekmektedir (Erken, 2002). Medyanın olumlu yönde kullanılması çok etkili bir eğitim-öğretim aracı olarak hizmet edebilmektedir. Örneğin, televizyonun birden fazla duyu organına hitap etmesi, gidip görme imkânı olmayan mekânları sınıf ortamına getirmesiyle hem eğitim-öğretime faydalı olmakta hem de sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçmeye katkıda bulunmaktadır (Taş, 2015). Öğretmenler, kitle iletişim araçlarının sağlıklı kullanımı için öğrencileri ve aileleri bilinçlendirmeye çalışarak çocukların eğitim etkinliklerine destek sağlayabilmekte ve çocukların olumlu yaşantılara sahip olmalarına yardımcı olmaktadır (Başar, 2014).

1.1.6.2. Yakın çevre

Yakın çevre, sınıf yönetimini uzak çevreye göre daha çok etkiler. Sokağın etkileri, öğrenciler aracılığıyla sınıfın içine yansır (Başar, 2014). Sınıfın çevreyi etkileyen ve çevreden etkilenen bir yapısı bulunmaktadır (Demirtaş, 2014; 2015). İlgi, tutum, gereksinim, isteklendirme, beklentiler bireyin çevresinden kaynaklanan ve kişiyi davranışa iten güçlerdir. Çevre-davranış ilişkileriyle meydana gelen bu güçler, öğretmenin çevreyi temel mesele olarak ele alması gerektiğinin göstergesidir (Başar,

2014). Örneğin, çevrenin teknolojik değişimi okuldan önce yaşadığı durumlarda, öğretmenin bu değişimi sınıfa taşımak için çevreyle işbirliğini üst düzeye taşıması gerekmektedir (Taş, 2015). Dolayısıyla sınıflar, toplumdaki değişikliklerden de çok fazla etkilenmekte, kendini bu doğrultuda düzenlemekte ve bu anlamda toplumun yenilenmesine de öncülük etmektedir (Özdemir, 2013). Öğrenmelerin gerçekleştiği sınıflar, toplumsal etkileşimin üst düzey alanları olduğundan toplumun özellikleri sınıf ortamına yansıtılmaktadır (Yılmaz, 2015).

1.1.6.2.1. Aile

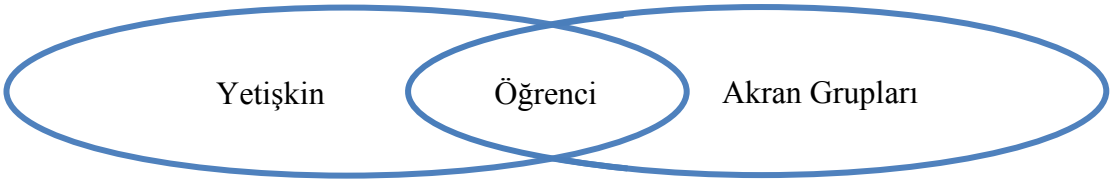
Öğrencinin davranış, tutum, tavır, hüner ve maharetlerinin ilk geliştiği yer aile ortamıdır (Erken, 2002). Eğitim ailede başlar. Aile öğrenci davranışının dönümcül bir değişkenidir. Kişilik yapısının temelleri ailede başlamakta ve bu yapıların daha sonradan değiştirilmesi oldukça zor olmaktadır. Ailedeki birey sayısı, ailenin geliri, eğitim durumu, aile içinde oluşan çatışmalar, aile baskısı (Başar, 2014), ailenin sosyo-ekonomik durumu, büyüklüğü (çekirdek/geniş), aile üyeleri ile olan ilişkiler, ne tür bir çevreye sahip olduğu (Erdoğan, 2015), anne-babanın ayrı ya da ölmüş olması (Taş, 2015), ailenin kültürel dokusu, dini ve ahlaki inanışları, mesleki becerileri, teknolojik imkânları (Erken, 2002), ailenin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri (Erden, 2014) gibi özellikler öğrencilerin davranışlarında olumlu veya olumsuz değişmelere sebebiyet vermektedir.

Öğrencilerin sınıf içerisindeki başarılarının artması için öğretmenlerin görevlerinden birisi, toplumun temel taşı kabul edilen aile ile iletişim kurmak, onun imkân ve değerlerinden faydalanmak ve onu belirlenen bir amaç doğrultusunda yönlendirmektir (Erken, 2002). Sevgi ve ilgiyi az gören öğrenciler, ilgi çekmek için sınıfta akla gelebilecek her türlü yola başvurmaktadırlar. Bu durumda öğretmen ailelerle etkili iletişim kurmakta ve okul yönetimiyle iş birliği içerisinde aile eğitim etkinlikleri düzenlemelidir (Taş, 2015). Öğretmenler ailelerin iletişim kurma konusunda sahip oldukları endişe, kaygı ve ilgilerini sınıf ortamında paylaşıp ortak çözüm önerileri geliştirilmelidir. Bu şekilde paylaşımların aile ve öğretmenler arasında kurulacak işbirliği ve dayanışma ilişkilerini güçlendirmesi beklenmektedir

(Ata, 2014). Bunun yanı sıra öğretmen, ailelerle yapılan veli toplantılarına samimi ve anlaşılır bir dil, katılımcı bir anlayış sergilemelidir (Erdem, 2015).

1.1.6.2.2. Arkadaş grupları

Öğrenci davranışlarının kazanılmasında en etkili ortamlardan biri de arkadaş gruplarıdır. Bu gruplar, öğrencinin mensup olduğu gruptaki arkadaşlarının davranışlarını etkilemeye çalışarak öğrenciye uygun davranış kazandırmada faydalıdır (Başar, 2014). Çocuklar bu dönemde ailenin kontrolünden çıkarak akran gruplarına yönelmekte ve bu grupların kurallarına uygun davranışlar göstermeye başlamaktadırlar. Öğrencinin okulu ve yaşadığı çevre, bu süreci iyi veya kötü davranışlar gösterme şeklinde yönlendirmektedir (Erden, 2014). Öğrencinin okuldan ayrıldıktan sonra eve gidene kadar nerelerde, kimlerle neler yaptığı bilinmeye çalışıldığında, bu konuda öğretmen aile ile işbirliği yaptığında istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme ihtimali azalmaktadır (Başar, 2014). Sınıftaki öğrenciler birbirinin akranıdır. Dolayısıyla öğretmen sınıf kurallarını benimseme ve onlara uymada akran grubundan ve akran eğitiminden yararlanmak durumundadır. Özellikle sınıf kurallarının belirlenmesinde öğretmen akran eğitimini etkili biçimde işe koşulduğunda faydalı olmaktadır (Erdem, 2015). Şekil 1.2'de gösterildiği gibi sınıf yönetimi arkadaş gruplarını sınıfın bir parçası haline getirebildiği ölçüde başarının arttırılmasında önemli etken olmaktadır (Erken, 2002).



Şekil 1.2. Sınıf Yönetiminde Akran Grupları (Erken, 2002, s. 88)

1.1.6.2.3. Öğretmen

Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul ve aile etkileşim içindedirler. Eğitim sisteminin verimli ve istenilen amaçlar doğrultusunda çalışmasında kilit konumunda öğretmen bulunmaktadır (Kahyaoğlu ve Yangın,

2007). Öğretmenlik "Devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üzerine alan özel bir meslektir" (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesi). Öğretmen, bir eğitim sisteminin hedeflere ulaşmak için eğitim ortamlarındaki program, fiziki koşullar, eğitim materyalleri gibi öğeler dışında belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin, eğitim ortamının en önemli ve etkili unsuru olduğu söylenebilir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Öğretmenler, peygamberlerin misyonunu yüklenmiş fikir işçileri, yol gösterici, iyiye, güzele çağıran, umudun sesi, erdem sahibi bireylerdir (Yağmur, 2015). Toplumsal yaşamda meydana gelen değişmeler, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını düzenlemesini, sağlam bilgi ve yaşantılara dayalı bir takım anlayış, değer ve beceriler edinmelerini gerektirmektedir (Oğuzkan, 1988). Öğretmen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri hakkında bilgi sahibi olmakta, aynı zamanda öğretmenlerin rol-model oldukları göz önüne bulundurmaktadır. Öğretmenlerin kendi tavır ve davranışlarına dikkat ettikleri ölçüde öğrencilerin de kendi davranışlarına dikkat edecekleri düşünüldüğünde olumlu davranış gösteren öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin daha kolay olmaktadır (Taş, 2015). Doğan, Uğurlu ve Karakaş'ın (2014) öğretmenlerin model olmasının sınıf yönetim sürecini olumlu yönde etkilediği şeklindeki bulguları bu bilgiyi desteklemektedir.

Öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarması, bu görevi yerine getirebilmesi için, içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanıması öğretmenlerin temel görevidir. Bunun için görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını iyi öğrenmesi gerekmektedir (Bilir, 2014). Öğretmen aynı zamanda, çevrenin okuldan ve kendisinden ne istediğini çözümleyerek sınıfı ona göre yönetmektedir. Ailelerin öğretmenlere beklenti ya da şikâyetlerini oluşturması öğretmene yakından kontrol edildiği hissini verdiğinden dolayı öğretmen sınıfı daha etkili yönetmektedir (Taş, 2015). Dolayısıyla öğretmen çevreyi bir sınıf gibi kullanmakta; kültürel geçmişini, bugününü, çevreyi, kaynaklarını, tanımları, güçlü ve zayıf taraflarını, değişim ve değişime direncini keşfetmektedir (Başar, 2014). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri bir öğretmende bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri somut şekilde

meydana getirerek bu alanda geliştirilecek politikalara yol gösteren esas kaynak metin görevi görecektir (MEB, 2017).

Sınıf yönetimi dersin işlenişiyle de yakından ilgilidir. Bir ders yerinde ve etkili yöntemlerle işlenirse sınıf da sağlıklı biçimde yönetilebilir. Etkili ve doğru ders işleyiş yöntemlerinin kullanılmasıyla sınıfın yönetimi kolay hale gelir (Erdoğan, 2015). Dersin işlenişi ve sınıf yönetimi konusunda alınan eğitimler, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenin ders esnasında öğretim materyali kullanması öğrencilerin derse daha aktif katılımını ve derslerin daha zevkli geçmesini sağlamaktadır (Taş, 2015). Dolayısıyla öğretmen bilimsel temellere dayanarak sınıfı yönetirse çevrenin baskısını çok fazla hissetmeyecek ve her velinin isteğini gerçekleştirmek için uğraşmayacaktır (Taş, 2015).

Sınıf yönetimi açısından sınıfta bulunan öğrenci sayısı önemli yer tutmaktadır. Öğrenci sayısının az olması dersin daha verimli olmasını sağlamakta (Erdoğan, 2015); bu durum, yapılacak planların etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesine neden olmaktadır. Sınıflarda öğrenci gereksinmeleri ve öğrencilerin eğitsel amaçları değerlendirilerek öğrenci gelişim özelliklerine uygun oluşturulan sınıf yönetim planlarının ders dışı zamanları da kapsaması gerekmektedir (Başar, 2014). Yapılan bir araştırmaya göre okulların fiziksel özellikleri ile öğrenci özelliklerinin esas şekilde katılımcı öğretmenlerin uygulamalarını etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin özellikleri, öğretmenleri gelişime uygun etkinlikler hazırlamaları için daha çok motive ettiği söylenmektedir (Şahin, 2013). Bu durum öğrencilerin sokağa yönelme gereksinimini engellemektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin enerjilerini kullanabilecekleri bireysel ve grup etkinlikleri sınıf yönetimini önemli derecede etkilemektedir (Başar, 2014). Bu etkinlikler için öğretmenin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması gerekmektedir (Taş, 2015).

1.1.6.2.4. Okul

Okul, "öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleridir" (Hoy ve Miskel, 2012, s. 33). Okullar, sınıfı etkileyen çevrenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Erdoğan,

2015). Sınıfın en yakın dış çevresi okuldur (Başar, 2014). Çocuklar günlerin neredeyse yarısını okulda geçirdiklerinden dolayı okula ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Erden, 2014). Okullarda yaşanabilecek gergin gelişmelerin olması veya çok neşeli bir ortamın bulunması, okulun yönetsel yapısının esnek ya da tam tersine fazla merkeziyetçi ve bürokratik olması yöneticinin yönetim tarzı, okulun ve sınıfın mimari görünümü (Erdoğan, 2015), içinde bulunduğu çevre, fiziki şartları, öğrenci mevcudu, sahip olduğu imkânlar, okul yönetiminin kararları, faaliyetleri ve sınıfa sağladığı imkânlar (Erken, 2002) sınıf yönetimini etkileyebilmektedir.

Sınıf yönetiminin uygunluğu okul yönetiminden geçmektedir (Başar, 2014). Sınıfta daha sağlıklı ve güvenli bir ortam için meydana getirilen ve geliştirilen sınıf kurallarından, okul yönetimini haberdar etmek, sıkıntılı durumlarda destek ve yardım alabilmek açısından önemli olmaktadır. Sınıf kurallarından okul yönetiminin bilgilendirilmesi öğretmen ve okul yönetimi arasında öğrencilere karşı daha tutarlı ve kararlı davranışların gösterilmesini sağlamaktadır (Erdem, 2015). Sınıf kuralları sayesinde daha koruyucu ve güvenilir çevre oluşturulmaktadır (Aksoy, 2012). Okul, çevreye yapabileceği ve çevreden alabileceği katkıları bilmekte, planlamakta ve eyleme geçirmektedir. Aynı zamanda okul, çevresini de eğitmektedir. Çevre eğitimi sayesinde öğrencilerin bazı davranışları okula gelmeden düzelmektedir. (Başar, 2014).

1.1.6.3. Sınıf yönetim becerilerinin diğer değişkenlerle olan ilişkisi

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile ilgili olarak ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda sınıf yönetiminin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın kuramsal alt yapısının pekişmesi açısından yapılan çalışmalardan bir kısmına değinmekte fayda olduğu düşünülmektedir.

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan'ın (2017) çalışmasına göre sınıf yönetim becerileri, mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Çalışılan kurum türü, medeni durum, yaş, sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumu, kadro durumu, gelir düzeyi, sınıftaki öğrenci sayısı ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Toran ve

Gençgel Akkuş (2016) ise benzer şekilde sınıf yönetim becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetim becerilerinin demografik değişken olarak ele alınan, mezun olunan lisans programı, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyet, çalışılan yaş grubu, hizmet içi kurs ve sınıftaki çocuk sayısı gibi değişkenler arasında anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bir diğer demografik değişken incelemesini Yılmaz ve Aydın (2015) yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileriyle ilgili algı düzeylerinin branş değişkenine göre matematik ve din kültürü-ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri algılarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha az olduğu; cinsiyet, yaş ve mesleki deneyime göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf yönetim becerileriyle ilişkili bir diğer değişkenin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine yönelik olduğu görülmektedir. Adıgüzel' in (2016) araştırmasında, "okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki" araştırılmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileriyle tükenmişlik düzeylerinin istatistiksel anlamda ilişkili olduğu, ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetim becerilerinden yordanabildiği görülmüştür. Adıgüzel ve İpek (2016) ise, araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik algıları sınıf yönetim becerisi algıları öngörülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıf yönetim beceri algılarının öğretmenlik mesleğini seçme sebebine bağlı olarak; tükenmişlik algılarının ise duyarsızlaşma alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının sınıf yönetim becerisi algılarından tahmin edilebilir olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi ve tükenmişlik algılarının aile toplam gelir düzeyi, medeni durum, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır. Yıldırım (2016) ise öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından tükenmişlik ve sınıf yönetimi düzeylerini belirlemek ve tükenmişlik ile sınıf yönetimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla çalışmasını yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda "Sizce aldığınız ücret yeterli mi? Emekli oluncaya kadar görev yapmak istedikleri alan nedir? Sınıf öğretmeni olarak alışmak sizin için uygun bir iş mi?"

sorularına verdikleri cevapların sınıf yönetimi düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Son olarak sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetim becerileri arasında orta düzeyli ilişki tespit edilmiştir.

Sınıf yönetim beceri düzeyiyle ilişkili bir diğer değişken öğretmenlerin, öğrencileri motive etme düzeyleriyle ilgilidir. Bu değişkenle ilgili Bozgeyikli ve Gözler (2016), öncelikle, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri cinsiyet, medeni durum ve kıdem açısından ele alınmıştır. Daha sonra iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmadığı, Kıdem değişkeni açısından ise yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin hem sınıf yönetim becerilerinin hem de öğrencileri motive etme düzeylerinin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf yönetim becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bir diğer değişken olan iletişim becerileriyle ilişkili araştırmada Yılmaz ve Altunbaş'a (2012) göre, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf yönetim becerilerini açıklama gücünü saptamak; sınıf yönetimi ve iletişim becerileri puanlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerine göre değişip değişmediğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri puanları, sınıf yönetim beceri puanlarını yarısına yakın bir oranını açıkladığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetim becerilerinde cinsiyet, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Sınıf yönetim becerileriyle ilişkili bir diğer değişken örgüt iklimidir. Nur'a (2012) göre araştırmaya katılan öğretmen algılarının çoğunluğu yeterli düzeyde sınıf yönetim becerilerine sahiptir. Bununla birlikte öğretmenlerin demografik özellikleri ile öğretmenler tarafından algılanan sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı ilişki görülmemektedir. Örgüt ikliminin, sınıf yönetim becerilerini yordamadığı saptanmıştır.

Bir diğer değişken olan başa çıkma davranışları ile ilgili Zengin Bağcı'ya (2010) göre sınıf yönetim becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Sınıf yönetim becerileri ölçeği toplam puanları ile başa çıkma tutumları değerlendirme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkide ise; genel olarak sınıf yönetim becerileri ölçeği toplam puanları yükseldikçe başa çıkma tutumları değerlendirme ölçeği alt boyutlarının puanları anlamlı olacak şekilde yükseldiği görülmüştür.

Sınıf yönetimiyle ilişkili olduğu düşünülen bir diğer değişken ise duygusal zekâ gelişimidir. Toytok'un (2013) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin sınıfı yönetirken kullanma düzeylerini saptamayı amaçlanmaktadır. Araştırma bulgularına göre sınıf yönetim becerileri ile duygusal zekânın alt boyutlarından olan iyimserlik/ruh halini düzenleme ve duyguların ifadesi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Tunca, 2010). Bununla birlikte Tok, Tok ve Doğan Dolapçioğlu'nun (2013) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve duygusal zekânın sınıf yönetimi yaklaşımlarını önemli ölçüde öngörüp görmediğini incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Duygusal zekâya dönük yapılan çalışmalar incelendiğinde demografik değişkenlerle ilişkili olarak Özmen (2013), ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yeterli olduğu ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal zekâ alanında daha yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Altınkaynak ve Çakır'a (2015) göre, devlet okullarında rehber öğretmen kadrosunda görev yapan psikolojik danışma ve rehberlik mezunları ile diğer lisans programları mezunlarının duygusal zekâ alt boyutları arasında psikolojik danışma ve rehberlik lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir.

Bir diğer değişken olan çok kültürlülüğe ilişkin tutuma ilişkin Arslan ve Yiğit (2016), duygusal zekâ etkinliğinin öğretmenlerin çok kültürlü tutumlarına olan etkisinin kapsam ve seviyesini ölçmek ve belirlemeye çalışmaktadır. Araştırma sonuçları, duygusal zekânın alt ölçeklerinin öğretmenlerin çok kültürlü tutumlarını önemli düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Duygusal zekâ ile ilişkili bir diğer değişken ise, örgütsel adanmışlıklar ile ilişkilidir. Kızıl'ın (2014) çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri; cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu, öğretmenlerin duygusal zekâlarının, örgütsel adanmışlık düzeylerini açıkladığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin yaşadığı psikolojik yıldırma ve duygusal zekâ arasındaki ilişki için ise Erdemir ve Murat (2014), ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldırma arasındaki ilişkiyi inceleme, araştırmanın temel amacıdır. Araştırma sonuçlarına göre branş değişkeninin psikolojik yıldırma toplam puanı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre psikolojik yıldırma algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Duygusal zekâ ile ilişkili bir diğer değişken öğretim liderliği davranışları olarak bulunmuştur (Gün, 2012). Araştırmacı duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçları; duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarında çalıştığı kurumun resmi veya özel olması değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bir diğer değişken çatışma yönetimi stratejileridir. Akgül (2011), öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya

koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaş, medeni durum, branş, kıdem, mezun olunan okul arasında anlamlı ilişki yoktur. Bununla beraber, duygusal zekâ düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma verilerinin analizi sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem, cinsiyet, çatışma yönetimi stratejileri ve mezun olunan okul arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bir diğer değişken olan eleştirel düşünme eğilimleri ve duygusal zekâ becerileri ile ilgili Torun (2011), fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Duygusal zekâ düzeyleriyle ilgili bir diğer değişken olan mesleğe ilişkin tutum, Akar Kayserili ve Gündoğdu'ya (2010) göre, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve okul öncesi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Duygusal zekâ ile ilişkili bir diğer değişken ise girişimcilik davranışlarıdır. Polat ve Aktop'a (2010) göre araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel destek algısının, girişimcilik davranışlarını pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Bununla birlikte başkalarının duygularını tanıma ve duyguları kullanma alt boyutlarının öğretmenlerin girişimcilik davranışını anlamlı biçimde yordadığı bulgulanmıştır. Sosyal etkinliklere katılım ve duygusal zekâ arasındaki ilişkide ise Öztürk ve Deniz (2008), sosyal etkinliklere katılım değişkenine göre duygusal zekâ alt boyutlarında ve toplam duygusal zekâ puanındaki farklılaşma düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bir diğer değişken olan stresle başa çıkmada tarzları ile ilgili Şirin'in (2007) çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle basa çıkma tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Duygusal zekâ düzeylerini etkileyen bir diğer değişken ise öz yeterliktir. Duygusal zekânın öz yeterlik değişkeni ile olan ilişkisinde Karamehmetoğlu'nun (2017) araştırmasına göre araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, mesleki öz yeterliklerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Yapılan analizler sonucunda mesleki kıdeme göre beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ, mesleki öz yeterlik ve kişilerarası problem çözme becerilerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Hiyerarşik regresyon analiz sonuçları duygusal zekâ düzeyinin mesleki öz yeterliğin öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik ve sınıf yönetimine yönelik tüm öz yeterlik alt boyutlarının yordayıcısı olduğunu ve bu değişkenlerle duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Şenel, Adiloğulları ve Ulucan'ın (2014) yaptığı araştırmada ise amaç, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi, genel öz - yeterlik inançları ve öğretmenin öz yeterlik inançlarını incelemektir. Sonuç olarak duygusal zekâ, genel öz-yeterlik inançları ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sarkhosh ve Rezaee (2014) ise çalışmasında duygusal zekâ ile okullarda veya dil enstitülerindeki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri analizinin sonuçları, duygusal zekâ ve öz-yeterlik inançları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Abdolvahabi ve diğerlerinin (2012) araştırmasının amacı, beden eğitimi öğretmenleri arasındaki pratik derslerde duygusal zekâ ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi bulmaktır. Sonuç olarak duygusal farkındalık, empati ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Di Fabio ve Palazzeschi'nin (2008) ise çalışmasının amacı, İtalyan öğretmenlerden oluşan bir örneklemde duygusal zekânın yapısını ve mesleki öz-yeterlik ilişkisini daha ayrıntılı analiz etmektir. Duygusal zekâda yaşa göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kadınlara kıyasla, erkekler kişisel-içe dönük boyutta daha yüksek puanlar elde ederken, kadınlar kişilerarası boyutta daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Öğretmen öz yeterliği, en iyi, kişisel boyutla açıklanmıştır. Bu çalışma hem öğretmenlerin duygusal zekâlarının daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine, hem de olası yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Öz yeterlikle ilişkili diğer değişkenlere bakıldığında demografik değişkenlerle ilişkili olarak; Gençtürk ve Memiş'in (2010) araştırmalarına göre ise, ilköğretim seviyesinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair öz-yeterlik algıları ve iş

doyumu yönlerinin demografik değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında ve iş doyumlarında cinsiyet ve mezun oldukları okula göre anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen kıdem ve branş açısından anlamlı fark saptanmıştır.

Öz yeterlik inançlarının; teknolojik materyal kullanımları ile ilgili Güneş ve Buluç (2017), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin teknoloji kullanımları ile cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyet ve eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca teknoloji kullanımı ile öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve teknoloji kullanımının öz yeterlik inancını yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016), teknolojik materyal kullanımına dair tutumlar arası ilişkiyi ortaya koymaktadır. Yapılan araştırma sonuçları; katılımcılarda öz yeterlik inançlarını cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi demografik değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Katılımcıların teknolojik materyal kullanımına dair tutumlarının, mesleki deneyimleri eğitim durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmasına rağmen, cinsiyetlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bununla birlikte katılımcılarda öz yeterlik inançlarının okul öncesi öğrenim, teknolojik materyal kullanımına dönük tutumları arasında zayıf fakat pozitif yönlü ilişkiden söz edilebilir. Öğretim stratejileri kullanma durumlarını Eker (2014), ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmadan sonuçlarına göre, ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inanç düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öz yeterlikle ilişkili bir diğer değişken olan yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri ile ilgili Aksoy'un (2011) araştırmasının temel amacı, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmadan elde

edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeylerinin; cinsiyet ve branş bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleki kıdem değişkeninde ise, hizmet süresi arttıkça, algı düzeylerinde de artış gözlenmiştir. Öğretmen öz yeterlik ölçeği ve yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği arasında da negatif bir korelasyon olduğu, yani ölçeklerden birine ilişkin değerler arttığında, diğerinin azaldığı saptanmıştır.

Öz yeterlikle ilişkili diğer bir değişken ise iş doyumları ile ilgilidir. Buluç ve Demir (2015) ise iş doyumları ile ilgili çalışmasında, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmen öz-yeterlikleri ile iş doyumu arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen öz-yeterlikleri ile iş doyumu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Regresyon analiz sonuçlarında ise öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının iş doyumunu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Bir diğer değişkenle ilişkili bir diğer değişken ise işle bütünleşme düzeyleriyle ilgilidir. Kavgacı (2014) ve Kavgacı ve Çalık'ın (2017) araştırmasında, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenlerin arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ve örgütsel değişkenlerin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bireysel ve örgütsel değişkenlerin işle bütünleşmeyi pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bununla birlikte bireysel değişkenlerin örgütsel değişkenlerle işle bütünleşme arasında aracı bir role sahip olduğu saptanmıştır. Öz yeterlik ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiye göre ise Telef'in (2011) çalışmasında öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif, tükenmişlikleri ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Öz yeterlik ile ilgili bir diğer değişken sınıf yönetim becerileridir. Güneş'in (2016) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma

sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri; yaş ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımları; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları; yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Babaoğlan ve Korkut'un (2010) yapmış olduğu çalışmada, sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf yönetim becerilerinin boyutlarının tamamı cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte deneyim sürelerine ve okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Demir (2015) çalışmasının amacını okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi olarak tasarlamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çalışma sonunda, öz-yeterlik algılarının ve istenmeyen davranışlar karşısında kullanılan sınıf yönetimi stratejilerinin, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sebeple, çocuk-öğretmen arasındaki ilişkinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi büyük öneme sahiptir. İpek ve İpek (2015) okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları üzerinde belirleyici olduğu saptanmıştır.

Abu Tineh, Khasawneh ve Khalaileh'in (2011) araştırmasının amaçları, Ürdün öğretmenlerinin sınıflarında sınıf yönetimi tarzı uygulama derecelerini ve öğretmen

öz yeterlik düzeylerini belirlemek; sınıf yönetimi tarzları ve öğretmenin öz yeterliği arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bu çalışmanın bulguları, Ürdün öğretmenlerinin öğretim yönetimi sınıfını diğer yönetim tarzlarından daha fazla uyguladığını ortaya koymuştur: davranış yönetimi ve insan yönetimi. Bununla birlikte, insanlar yönetimi, Ürdün öğretmenleri tarafından en az uygulanan stil olarak değerlendirildi. Ayrıca, bu araştırmaya katılan Ürdünlü öğretmenler, genel öğretmen etkinliğine kıyasla kendilerini daha yüksek bir kişisel öğretmen etkililiğine sahip algılamışlardır. Son olarak, kişisel öğretmen etkililiği, sınıf yönetim tarzlarının her biriyle ve sınıf yönetimi tarzlarıyla genel olarak en yüksek ve anlamlı ilişki içeriyor. Bununla birlikte, genel öğretmen etkinliğinin, sınıf yönetim tarzlarının her birine ve sınıf yönetimi tarzlarına genel olarak önemsiz şekilde bağlandığı bulunmuştur.

Yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi öz yeterliğin sınıf yönetim becerileriyle ilişkisi ortaya koyulmaktadır. Sınıf yönetim becerileri olarak öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, sınıftaki sorunların çözümünde öğrencilere öz yeterlik kazandırma, çatışmaları en az düzeye indirerek öğretim verimliliğini yükseltme çağdaş öğretmende aranan temel yeterlikler arasında bulunmaktadır (Gürşimşek, 1999). Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları, öğretmenin iş tatmini, öz yeterliğinin gelişmesi gibi değişkenler ile yakın ilişkisi göz önüne alındığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi beceriye sahip olmalarını gerektirmektedir (Ekici, 2008b). İlgili nitelikler kapsamında yer alan en önemli kavramlardan biri öz yeterlik kavramı olduğundan bireylerin bazı davranışları başarıyla gerçekleştirebilmelerinde bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz yeterlik inançları etkili olmaktadır (Ekici, 2008a). Ekici'nin (2008a) yapmış olduğu çalışmada, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre deneyimli öğretmenler, sınıf disiplini sağlamak için sert kurallar koymayı gerektiren sınıf yönetim modelini uygulayabilmekte, tecrübesiz öğretmenler ya da deneyime bakılmaksızın yüksek öz yeterlik seviyesini devam ettiren öğretmenler ise sınıf çeşitliliğini ve öğrenci bireyselliğini kontrol etmeyi gerektiren insancıl bir tutum sergilemektedirler (Brunning, Schraw ve Norby, 2014). Öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinlikleri için sınıf içi uygulama yapmaları, kullandıkları stratejiler, öğrencileri güdülemede uyguladıkları yöntemler ile öz yeterlik inançları arasında

ilişkinin yakın olduğu bilinmektedir (Azar, 2010). Öğretmen öz yeterlik inancı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde; öz yeterlik inancı fazla olan öğretmenlerin, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük yeni yaklaşımlar aramaya hevesli oldukları, sınıf yönetiminde olumlu yaklaşımlar kullandıkları, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha iyi oldukları görülmektedir (Derbedek, 2008). Alan yazında yapılan araştırmalardan yola çıkıldığında duygusal zekâ becerileri ve öz yeterliğin sınıf yönetim becerileriyle ilişkisinin önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda bu araştırmada sınıf yönetim becerilerinin duygusal zekâ ve öz yeterlik becerileriyle arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2. Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik, ilk kez Bandura tarafından ortaya konulmuştur ve Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramının esas kavramlarındandır (Ay ve Uğurlu, 2016). Sosyal Öğrenme Kuramına göre, bireyler dışarıdan gelen denetimler yoluyla değil, bizzat kendi içinden geldiği şekilde davranışlarını düzenlemektedir. Öz yeterlik inançlarının etkili olması için, içinde bulunulan çevreyi denetim altına almada davranış düzenlemeleri ve gerekli olan hedefleri belirlemek gerekmektedir (Derman, 2007). Bireyin duygu ve düşünceleri, kendisiyle ilgili algıları, öz yeterlik inancını önemli ölçüde etkilemektedir. Batar ve Aydın'a (2014) göre bireyin öz yeterliğinin gelişeceğine dair kesin düşüncesi ancak bireye ait ve bireyin keşfedebileceği bir yetenek, bir süreçtir. Alan yazında öz yeterlikle ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterlik, "kişinin gelecekte karşılaşabileceği zor durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısı, inancıdır" (Senemoğlu, 2013, s. 234). Öz yeterlik, "kişinin yapacağı davranış ile kendi kapasitesinin örtüşüp örtüşmediğini kendisinin fark etmesidir" (Korkmaz, 2013, s. 259). Aynı zamanda, öz yeterlik "kişinin bir işi gerçekleştirmek için kendinde algıladığı kapasitesinin bireysel değerlendirmesidir" (Hoy ve Miskel, 2012, s. 150). Bir başka tanıma göre öz yeterlik, "bireyin kendinin farkında olması, ulaşması gereken başarım ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesi,

karşılaşmış olduğu zorluklara karşı başarılı olabileceğine dair kendisi hakkındaki inancıdır" (Korkmaz, 2013, s. 257). Aksoy (2011, s. 13) ise öz yeterliği "kişinin belirli bir görevi yapabileceğine yönelik inancıdır ve bu inanç, bireyin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa yönelik güdülenmesini ve başarımını direkt olarak etkilemektedir" şeklinde açıklamaktadır.

Öz yeterlik algısı, bireyin kendi yeterliklerini nasıl algıladığıdır. Bandura'ya göre kişinin değiştirmek istediği davranışı performans haline getirmesini etkileyen faktör, öz yeterliktir. Öz yeterlik, kişinin kendi yeteneklerini nasıl algıladığıdır. Bandura'ya göre, gözlemcinin kendi performansını izlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Kendini değerlendirebilen bir birey, bir davranışı öğrenmek için gerekli yeterliğe sahip olup olmadığına yönelik doğru karar verebilir (Erdamar Koç, 2014). Öz yeterliği değerlendirme; verilen görevin zorluk derecesine, öz yeterliğin genellenebilir olmasına ve öz yeterlik algısının güçlü olmasına bağlıdır (Brunning, Schraw ve Norby, 2014).

Öz yeterlik, bireyin zor durumların üstesinden gelmede uyguladığı performansı ortaya çıkarması için gereken etkinlikleri düzenleyip uygulama kapasitesine ilişkin ne derece başarılı olabileceğine yönelik algısıdır. Algılanan yeterlik, bireyin zorluklarla karşılaştığında göreve ne kadar devam edeceğini ve azmini biçimlendirir. Kendini yeterli olarak algılayan bir öğrenci, zorluklarla karşılaştığında daha fazla çabalamaktadır (Erdamar Koç, 2014). Eğer yapılacak faaliyet öğrencinin kapasitesini biraz zorluyor ve öğrenci bunu başarılı bir biçimde tamamlıyorsa bunun sonucunda öğrencinin öz yeterlik duygusu güçlenmektedir. Fakat istenilen davranışın bireyi zorlamaması bireyde isteksizlik oluşturmaktadır (Korkmaz, 2013). Yapılan tanımların ortak noktası, bireyin bir işi yapıp yapamayacağına ilişkin kendine olan inancı, güvenidir. Birey, bir eylemi yapmadan önce, önceki deneyimlerini de gözden geçirip o davranışı yapıp yapamayacağına ilişkin bir kanaat oluşturur ve bu kanaat, yapılması istenen davranışın performansa dönüştürülmesini etkiler. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bir takım özellikleri vardır ve bu özellikler Tablo 1.1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.1. Öz yeterliği yüksek ve düşük olanların karşılaştırılması

Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
• Karmaşık olayların üstesinden gelmek • Problemlerle baş edebilmek • Çalışmaları sabır ile yapmak • Başarmak için kendisine güvenmek • Okulda başarılı olmak • Meslek hayatlarında başarılı olmak	• Olaylarla üstesinden gelememek • Mutsuzluk ve umutsuzluk • Problemlerin çözümünde kendisini yetersiz hissetmek • İlk denemede başarılı olamazlarsa tekrar denememek • Kendi azimlerinin sonucu değiştiremeyeceğine inanmak

Kaynak: Korkmaz, (2013, s. 257).

1.2.1. Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik; performans geribildirimi, önceki tecrübeler ve sosyal etkiler gibi çeşitli kaynaklardan gelişmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Bandura'ya (1982) göre öz yeterlik algısı dört kaynaktan elde edilmektedir:

1.2.1.1. Uzmanlık tecrübesi

Uzmanlık tecrübesi, bireyin bir görevden önceki başarısını ifade etmektedir (Driscoll, 2012). Uzmanlık tecrübesi, öz yeterliğin en önemli kaynağını oluşturmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Çünkü bu kaynak, bireyin yetenekleri hakkında en gerçek bilgiyi sağlamaktadır (Driscoll, 2012). Kendimizle ilgili bilgiyi yaptığımız davranışlardan ediniriz (Erdamar Koç, 2014). Bireyin bir davranışı yapabilmesinde kendine olan inanç ve yaptığı davranışın önceden başarı ile sonuçlanması etkili olmaktadır (Korkmaz, 2013). Bir görevin gerçekleştirilmesinde performans başarısı öz yeterlik için oldukça önemlidir (Hoy ve Miskel, 2012). Bir işin sonucu önemli olmakla birlikte asıl önemli olan bireyin bu iş hakkında ne düşündüğüdür. Birey bu işi yaptığında başarılı olduysa benzer farklı işlerin yapımı konusunda da cesaretli olur. Bu durum öz yeterliğin esasını oluşturur (Korkmaz, 2013). Tekrarlanan başarılı bir davranış bireyin kendine olan güvenini artırmaktadır (Erdamar Koç, 2014). Sürekli yaşanan başarısızlıklar ise dış etkenlerden kaynaklanmıyorsa bireyin kendisiyle ilgili öz yeterliğin azalmasına neden olur.

1.2.1.2. Dolaylı tecrübe

Bazı durumlarda öz yeterlik algısıyla ilgili bilgi edinmek için gözlemci, modeli kendine benzer olarak algılayıp davranışı doğrudan yapmaya ihtiyaç duymamakta ve yeterlik duygusunu dolaylı yaşantıyla edinmektedir (Erdamar Koç, 2014). Bireyler, bu sayede sosyal karşılaştırmalar yaparak kendi kapasitelerini değerlendirmektedirler (Hoy ve Miskel, 2012). Kendine benzeyen bir modelin başarı durumu bireyin aynı etkinliği yapma kararını etkilemekte (Erdamar Koç, 2014) ve birey bu karşılaştırmalar yoluyla başka bireylerin başarı durumlarını kendine mâl ederek başarma duygusuna ilişkin yargısını güçlendirmektedir (Senemoğlu, 2013).

1.2.1.3. Sözel ikna

Bireyin başka bir bireyin bir işi yapabileceğine ya da yapamayacağına ilişkin sözleri farklı ölçülerde öz yeterlik yargısını etkilemektedir (Senemoğlu, 2013). Çevredeki bireyler öğrenciyi bir görevi başarabileceği konusunda ikna edebilmektedirler. Sözel ikna diğer bireylerin destekleyici sözcükleridir. Çevredeki bireyler öğrenciyi bir görevi başarabileceği konusunda ikna edebilmektedirler (Erdamar Koç, 2014). Bununla birlikte sözlü ikna yoluyla yeterlik inancı kazandırma çabası kimi zaman olumsuz da algılanabilir. Örneğin, örgütlerde yöneticilerin bu yöndeki çabaları nasihat olarak değerlendirilip etkisiz kalabilecektir (Akın, 2012).

1.2.1.4. Fizyolojik ve duygusal durum

Kişinin bir işi başarma düşüncesi öz yeterlik algısını etkilemektedir (Senemoğlu, 2013, s. 234). Bireyler farklı alan ve derecelerde farklı öz yeterlik inançları geliştirmektedirler. Bu farklılıklar niçin benzer beceri düzeyi olan insanların farklı performans gösterdiklerini açıklamaya yardım etmektedir (Driscoll, 2012). Sınava aynı şekilde hazırlanan iki öğrenciden öz yeterlik algısı düşük olan öğrenci daha çok kaygılanmaktadır (Erdamar Koç, 2014). Bireydeki olumlu ruh halinin, dikkat ve enerjinin göreve yoğunlaştırılmasını sağlayıp bireyin performansını pozitif yönde geliştirebilmesine neden olurken; duygu düzeyinin normalden yüksek olması, depresyon ve umutsuzluk gibi duyguların da bireyin performansını düşürebilmekte ve bireyin yeteneklerini üst düzeyde kullanabilmesini engelleyebilmektedir (Derman,

2007). Dolayısıyla öz yeterliği ayarlamak için bireylerin fiziksel koşullarını düzeltmek ve streslerini azaltmak, önemli etkenlerdendir (Wood ve Bandura, 1989).

1.2.2. Öz Yeterliğin Geliştirilmesi

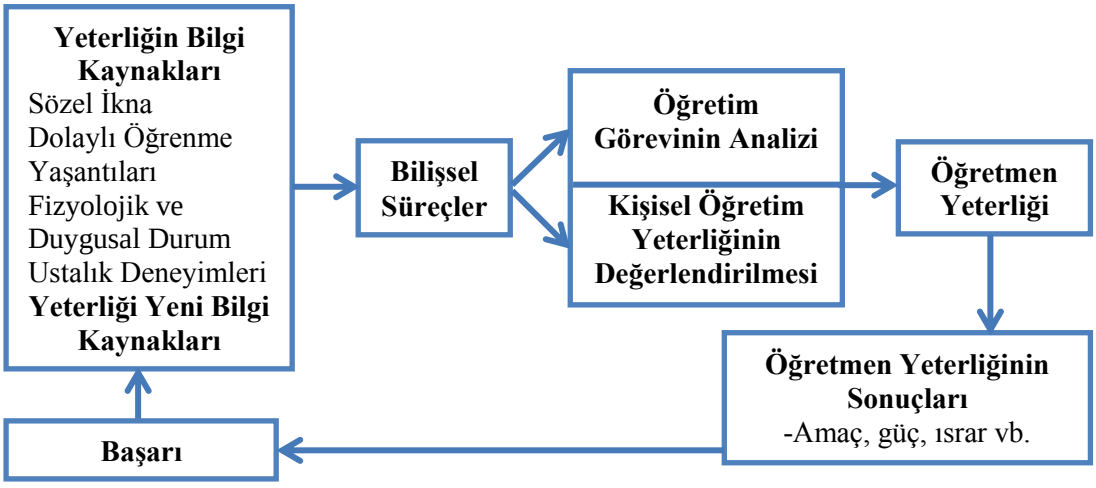
Bireyin öz yeterlik durumu iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu iki durumdan ilki, bireyin göstereceği davranışın kendi kapasitesinin üzerinde olduğuna inanıp o davranışı yapmak istemediği; diğeri ise göstereceği davranışın yapılabilirliğine inanıp o davranışı yapma eğiliminin artması şeklindedir. Öz yeterlik meydana geldikten sonra öz yeterliğin gelişmesi bireyin; yeterlik beklentisi, genelleme ve güçlendirme konusundaki gücüne bağlı olarak şekillenmektedir (Korkmaz, 2013). Güç kavramı, bireyin belli bir alana yönelik öz yeterlik düzeyinin kuvvetini ifade etmektedir (Demirel, 2013). Bu kuvvete bağlı olarak bireyin öz yeterlik inancı artmaktadır. Korkmaz'a (2013) göre öz yeterliğin gelişmesinde bireyin yaklaşımları belirleyici olmaktadır. İlk yaklaşım, yeterlik beklentisi; bireyin yapılacak işin kolaylığını algılaması ve başarıp başaramayacağına ilişkin ön kestirimde bulunmasıdır. İkinci yaklaşım, genelleme; bireyin öğrendiği bir davranışı benzer durumlara aktarabilmesi ve uygun durumlarda kullanabilmesidir. Üçüncü yaklaşım ise, güçlendirme; bireyin bir davranışı yapabileceğine güçlü bir şekilde inanmasıdır.

1.2.3. Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmen, eğitim sürecini planlayan, organize eden ve değerlendiren bireydir (Tepe, 2011). Öğretmenlik mesleği günümüzde yeterliğin daha kaliteli olmasını gerektiren bir meslek haline gelmiştir (Caymaz, 2008). Yeterlik, kavram olarak öğretmen boyutuyla değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmek için tutum, bilgi ve becerilere sahip olunmasını gerektirmektedir (Benzer, 2011). Öğretmenlerin yeterlikleri ikiye ayrılır. Bu yeterliklerden ilki; öğretme yeterliği, eğitim sürecinin öğrencileri önemli şekillerde etkilediği konusundaki inancıdır. İkincisi, kişisel öğretme yeterliğidir. Bu yeterlik, öğretmenin öğrencilerinde önemli değişiklikler oluşturma inancıdır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Eğitimde istenilen başarının sağlanması öğretmenin gerekli niteliklere sahip olduğuna yönelik inancının olması gerekmektedir (Caymaz, 2008). Bu inançların

hangi kademede yer aldığı ise, öz yeterlik algısı incelenerek karar verilebilir (Tepe, 2011). Öz yeterlik, bireylerin hünerlerini gösterip yapabildikleriyle ilgili hükümlerin eseridir (Gürcan, 2005). Bunun için bireyin belli bir bahsi tanıması ve bilgi açısından yüksek öz yeterliğe sahip olması yeterli olmayabilir. Bireyin belirlediği hedeflere ulaşmada başarılı olabilmesi için bilginin yanı sıra beceri yönünden de yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olması gerekmektedir. Sadece bilgi ve beceri yönünden donamlı olmak tek başına yeterli olmayıp bu iki alanda da bireyin öz yeterlik inancının veya algısının yüksek olması beklenmektedir (Demirel, 2013).

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, yaptıkları uygulamalarda öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek materyaller kullanmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya, öğretim uygulamalarında çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaya ve kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla araştırma yapmaya eğilimlidirler (Tepe, 2011). Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler aynı zamanda sabırlı, mesleğini seven, uzun yıllar o meslekte çalışabilen, çağdaş sınıf yönetim tekniklerini kullanabilen, yenilikleri takip eden, öğrencileri için farklı materyaller üretebilen, yetenekli, aileyle iş birliği yaparak problemleri çözebilen ve öz güvenleri yüksek bireylerdir. Şekil 1.3'te belirtildiği gibi, öğretmen öz yeterliği, birçok faktörden etkilenerek bir döngü içerisinde bulunmaktadır.



Şekil 1.3. Öğretmen öz yeterliğinin doğal döngüsü. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin görevine devam edebilmesi için gereken davranışı düzenlemesi ve gerçekleştirmesi için sahip olması gereken becerilere yönelik inanç şeklinde adlandırılmaktadır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı oluşturması öz yeterlik inancı bakımından düşünüldüğünde, etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmasını sağlamakta ve öğretmenlik becerisine sahip olma inancını gerektirmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Öğretmen öz yeterlik inancı, özellikle mesleki eğitimde hem öğretmenin hem de okulun verimliliğini etkileyen önemli etkenlerden biridir (Ekici, 2006). Bu kavram; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrenci öz yeterlik inancı gibi öğrenci ürünleriyle ilgili önemli bir kavramdır (Tschannen Moran Woolfook Hoy ve Hoy, 1998, s. 16). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları sayesinde öğrenciler daha kolay bir şekilde güdülenebilmektedirler. Dolayısıyla öğrenci tutumlarının pozitif olması akademik başarının da artmasına sebep olmaktadır. Bununla birlikte, güçlü bir öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin iyi bir planlama yapma ve daha iyi öğretmek için çaba sarf etme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Eker, 2014). Öz yeterlik inançları, bireylerin güdüleme ve davranışlarının önemli bir parçasını meydana getirmekle kalmamakta, bireylerin hayatlarını değiştirebilecek eylemleri de etkilemektedir (Arseven, 2016).

Öz yeterlik, öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile de ilgilidir. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlik için gösterilen çaba, belirlenen hedef ve öğretmeye karşı olan istekleri etkilemektedir (Tschannen Moran, Woolfook Hoy ve Hoy, 1998). Öz yeterliklerinin farkında olan öğretmenler; araştırabilen, problem çözebilen, sorgulayabilen, bilgiye ulaşabilen, kendine güveni olan bireyler yetiştirebilmektedirler (Eker, 2014). Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterlik algılarını artırmak için bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmaları, her öğrencinin niteliklerine uygun farklı etkinliklere yer vermeleri, iş birliğine dayalı öğretim yaklaşımları kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaya dayalı değerlendirme yaklaşımlarından kaçınmaları gerekir (Senemoğlu, 2013). Bu bağlamda öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerine sahip olmalarında; eğitim stratejilere, yenilik ve risk alma derecelerine, öğrencilerin görevlerini yerine getirmelerindeki idare ve kontrol, sınıf organizasyonu, soru sorma

gibi tekniklere (Aksoy, 2011), ayrıca etkili okul müdürlerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Okul müdürlerinin etkili liderlik vasıfları, öğretmenlerin de yeterliklerinin ortaya çıkarmasına yardımcı olmaktadır. Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç'a (2012) göre okul müdürleri öğretim liderliği davranışları sergilediklerinde öğretmenlerin öz yeterliklerine dair algıları artmakta, bu sayede öğretmenler öğrencilerine bir şeyler öğretebilme, onları eğitebilme açısından kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar ve bu konuda daha çok çaba harcamaktadırlar.

1.3. Duygusal Zekâ (EQ)

Duygusal zekâ (EQ), duyguların bilinçli bir şekilde kullanılması olarak bilinmektedir (Güney, 2013). Duygular bireyi anlamada, bireyin davranış ve düşüncelerini kavramada önemli bir paya sahiptir (Titrek, 2013). Duygulardan faydalanarak pozitif davranışlar oluşturmak, duygusal zekânın aslını meydana getirmektedir (Güney, 2013).

Duygu, "Bir hisse has belirli fikirler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir" (Goleman, 2010, s. 373). Duygular pozitif ya da negatif, bireyin diğer bireylerle arasındaki ilişkiyi geliştirmeye yardımcı olan toplumsal etkileşime yönelik yanıtlardır. Dolayısıyla EQ konusundaki uygulamaların bir sınırı bulunmamaktadır (Güney, 2013). EQ, kendine özgü yetenek gerektiren bir sahadır. Önemli olan benzer zekâ düzeyine sahip iki bireyden birinin yaşamda başarılı bir biçimde yol alırken diğerinin başarısızlıkları nasıl yaşayabildiğini idrak etmek, bireyin bu sahalardaki kabiliyetlerinin farkında olmaktır (Goleman, 2010). Aynı zamanda bireyin hayatına yön veren ve onun özüne varmasına yardımcı olan EQ, sevgi merkezli becerileri kapsamaktadır ve belirli grupların değil; bütün insanlığın hayatını geliştirmektedir. EQ'nun önemli bir kapasitesi de duygusal yetenektir (Steiner, 2014). Duygusal yetenek, meta yetenek demektir (Goleman, 2010). Yani duygusal yetenek, zekâ dâhil diğer yeteneklerin ne kadar iyi kullanılıp kullanılmadığını belirlemektedir (Geçikli, 2013).

Zekâ (IQ), bireyin çevresine uyum sağlamasında herhangi bir şeyi bulmasında, kullanmasında veya öğrenmesinde etkili olan özellikleri kapsamaktadır (Güney,

2013). Duygusal zekâ ise insanların zihinsel yeteneklerinin duygular tarafından şekillendirilmesini ve duyguların zihinsel olarak yönetilmesini ifade etmektedir (Akgemci ve Doğanalp, 2008). Dolayısıyla duygusal zekâ becerileri bilişsel becerileri tamamlayıcı niteliktedir. Yapılan araştırmalarda sosyal hayatta başarılı olabilmek için yüksek IQ'nun tek başına yeterli olmadığı, aynı zamanda yüksek düzeyde duygusal zekâya da sahip olunması gerektiği ortaya çıkmıştır (Güney, 2013). Örneğin, geleneksel zekâ, bireylerin işe girebilmelerine neden olurken, duygusal zekâ, çalışma hayatındaki başarıyı belirleyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Sü Eröz, 2013). Yapılan bazı araştırmalar sonucunda; duygusal zekânın bireyin duygularını tanıma, bu duyguları yönetme, kendisini motive etme, başkalarının duygularını tanıma ve başarılı ilişkiler geliştirme becerileri şeklinde beş kritik yön gerekmektedir (Goleman, Bennet ve Barlow, 2012). Bu yönler de ele alındığında duygusal zekâ tanımları aşağıdaki gibidir:

Salovey ve Mayer (1990, s. 189) duygusal zekâyı "bir bireyin kendisinin veya başkalarının duygularını aktarabilme, onları ayırt edebilme ve bireyin düşüncesi ve davranışlarında bu bilgilerin kullanılmasını içeren sosyal bir zekâ türü" olarak tanımlarken Goleman (2010, s. 62), "kendini harekete geçirebilme, sorunlara rağmen hayatını sürdürebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme" şeklinde tanımlamıştır. Bar-On'a göre ise duygusal zekâ, "bireyin kendisinin ve diğerlerinin anlaması, bireylerle iletişim kurması ve o anda içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp o çevreyle baş edebilmesine neden olan yeteneklerden oluşan bu sayede çevresel uyum gücünü artırarak başarıyı yakalama" şekline tanımlanmaktadır (Akbaş, 2006, s. 31).

Bir başka tanıma göre duygusal zekâ; "kendini tanımak, kendi hislerini anlayabilmek, bireyde yaşanılan duygu durumlarını dengeleyebilmek, başkalarının duygularını anlamak, olayları anlamlandırmak ve onlara duyguların oluşmasını sağlamak gibi yetkinlikleri içeren duygusal yetilerin birleşme işidir" (Geçikli, 2013, s. 306). Bu yetkinlikler bireylerin ilişki düzeylerini belirlemektedir. Aynı zamanda bu yetkinlikleri elinde bulundurmamak bireyler arası çatışmalara sebebiyet vermektedir (Geçikli, 2013). Akgemci ve Doğanalp'e (2008, s. 192) göre ise

duygusal zekâ, “düşünceye yardımcı olmak duyguları ve duygusal bilgiyi anlamak ve bunların bir yansıması olarak duygusal ve zihni gelişimi sağlamak için duyguları düzenlemek için duyguları algılama, meydana getirme, duygulara erişme kabiliyetidir”.

Eren’in (2015, s. 348) tanımına göre ise duygusal zekâ “bireyin kendi duygularının farkına varması, hayatını devam ettirdiği çevresindeki bireylerin duygularını tanıması, bunları etkin biçimde düzenleyerek kendi lehinde yönetme ve kullanabilme becerisidir”. Duygusal zekâ aynı zamanda “bireyin kendisinin ve başka bireylerin duygularını doğru olarak açıklaması, bu duyguları sosyal ilişkilerine profesyonel olarak yansıtması ve bu duygular arasında seçim yapıp elde ettiği bilgileri düşünce biçiminde açıklaması ile ilgili yetenekler” (Titrek, 2013, s. 150) olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanımı destekleyici olarak Ergun Özler ve Mercan (2009, s. 60) duygusal zekâyı, “bireyin daha sosyal ve dışa dönük yönü, kendini tanıması, duygularının eksik ve zayıf taraflarını anlaması, diğer bireylerle ilişkilerinde sağlıklı iletişim kurması ve duygularının farkında olmasını kolaylaştırmak” olarak ifade etmişlerdir.

Yapılan bir başka tanıma göre duygusal zekâ “kişinin içsel ve dışsal uyaranlar sonucu meydana gelen duygularının farkında olması, bunları tanımlayıp ifade edebilmesi, başkalarının duygusal mesajlarını doğru şekilde algılayıp değerlendirmesi ve bütün bunları kontrol ederek hedefine uygun bir biçimde yönetebilme becerisidir” (Sü Eröz, 2013, s. 214) şeklinde tanımlanırken; Robbins ve Judge’a (2015, s. 113) göre ise, duygusal zekâ, “duygusal işaretleri ve bilgileri anlayabilme ve yönetebilme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır.

Duygusal zekâ genel anlamda “duyguları anlayabilme ve yerinde kullanabilme becerisidir” (Ak Sütlü, 2013, s. 7), “Bir bireyin kendi hislerini ve başkalarının hislerini anlaması, kendi his ve davranışlarını idare etmesi ve düzenleyebilmesiyle ilgili yeteneklerini kapsamaktadır” (Öztürk, 2006, s. 26). Bu sebeple duygusal zekâ, başarı ve tatmin elde edebilmek için kişisel ve kişilerarası alanda duygu dünyasında etkili manevra yapabilme yeteneğini ifade etmektedir (Erdemir, 2013).

Yapılan bu tanımlar ışığında duygusal zekâ becerileri, bireyin kendi duygularını ve diğer bireylerin mesajlarını anlamlandırması ve yönetebilmesine ilişkin beceriler olarak tanımlanabilir. Bireyin sahip olduğu bu beceriler arttıkça, bireyler toplum için daha faydalı hale gelebilmektedirler. Yüksek EQ beceri düzeyi bireylerin birçok işleve sahip olabilmesini sağlamaktadır.

Bu işlevler arasında bireye hayattan zevk alma ve çevresindeki bireylerin daha mutlu olabilmesini sağlama gibi faktörler bulunmaktadır (Eren, 2015). Duygusal zekâ, kişinin kendisiyle barışık olmasını, toplum içinde faydalı eylemler meydana getirmesini, etrafındaki bireylerle sağlıklı ilişkiler yürütmesini ve kendini tanımasını sağlamaktadır. Bu durum sağlıklı bir toplum oluşturulmasında mutlaka göz önünde bulundurulmasını gerektirir. En önemlisi de duygusal zekâ, bireyin kendini tanımasının ve yaşamda mutlu olmasının anahtarıdır (Maboçoğlu, 2006).

Duygusal zekâyı geliştirmek için öncelikle benlik bilinci geliştirmek, duyguları yönetebilmek, kendi kendini motive edebilmek gibi yollar bulunmaktadır (Güney, 2013). Hein'den (1999) aktaran Titrek'e (2013, s. 152) göre duygusal zekâsı yüksek bireyler; diğer bireyleri, durumları nitelendirmektedirler; düşünceleri, duyguları ayırmaktadırlar; duygularının sorumluluğunu almaktadırlar; karar alabilmek için duygularını kullanmaktadırlar; başkalarının duygularına saygılıdırlar; enerjiktirler; diğerlerinin duygularını önemsemektedirler; olumsuz duyguları olumluya çevirebilmektedirler; başkalarına tavsiyede bulunmaz, eleştirmez, kontrol etmez, yargılamazlar; duygularına saygı duymayanlardan sakınmaktadırlar. Goleman'a (2010) göre; duygusal zekâsı yüksek erkekler sosyal açıdan dengeli, neşeli, dışa dönük, derin düşünmeye veya korkaklığa yatkınlığı olmayan kimselerken; duygusal zekâsı yüksek kadınlar kendini ortaya koyabilen, kendilerine olumlu bakan, duygularını doğrudan dile getiren, sorumluluk alan, insanlara ve davalara bağlanma, etik bir görüşe sahip olan, derin düşüncelere dalan, ender olarak kaygı ya da suçluluk hisseden özelliklere sahiptirler.

1.3.1. Duygusal Zekânın Tarihçesi

Duygusal zekânın temeli Yunus Emre, Aristo, Platon gibi birçok düşünürün sözlerine dayandırılmaktadır. Örneğin, Yunus Emre, "İlim, ilim bilmektir. İlim kendini bilmektir. Sen kendini bilmez isen bu nice okumaktır" dizelerinde insanoğlunun kendini bilmeden başka hiçbir şeyi bilemeyeceğini; ilimin önce kendini tanımaktan geçtiğini vurgulamıştır. Bu ifadelerle duygusal zekânın temellerini ortaya koymuş ve Yunus Emre farkında olmadan duygusal zekânın kendini tanıma yönünü vurgulamıştır (Durdu, 2015).

Edward L. Thorndike'nin, 1920'lerde yaptığı çalışmalar, sosyal zekâ kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sosyal zekâ kavramı, duygusal zekânın unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu durum duygusal zekâ düşüncesinin ortaya çıkışının ilk adımları kabul edilmektedir (Aysel, 2006). Duygusal zekâ kavram olarak ise ilk defa Salovey ve Mayer (1990) tarafından kullanılmıştır. Goleman'ın 1995 yılında duygusal zekâ üzerinde yapmış olduğu incelemeleri sonucunda ise bu kavrama olan ilgi artmıştır (Güney, 2013). Duygusal zekânın esas özelliği, bilişsel ve duygusal sistemlerin üretici bir bileşimi olduğundan dolayı duygusal zekâ, bilişsel zekâdan farklı bir tür olan sosyal ve alternatif zekâ kuramlarını yeni bir aşamaya ulaştırmıştır (Mayer, 2001). Sosyal yaşamda yüksek zekâlı (IQ) birinin başarısız olması ve normal IQ'lu birinin oldukça başarılı olmasının nedenleri araştırıldığında duygusal zekâ kavramı gündeme gelmiştir (Güney, 2013).

Duygusal zekâ özellikle yirminci yüzyılın sonlarına doğru yapılan araştırmalar içerisinde bilişsel zekâdan daha fazla sorgulanmaya başlamıştır (Geçikli, 2013). Duygusal zekânın kavramsallaştırılmasından sonra konu oldukça ilgi çekmiş; bununla ilgili birçok çalışma yapılmış ve farklı duygusal zekâ modelleri geliştirilmiştir. Duygusal zekânın faklı noktalarına dikkat çekmelerine rağmen tüm modeller duygusal zekânın sonradan öğrenilebildiği ve geliştirilebildiği konusunda fikir birliği içindedirler (Aysel, 2006).

1.3.2. Duygusal Zekânın Boyutları

Akgemci ve Doğanalp'e (2008) göre duygusal zekânın boyutları Tablo 1.2'de gösterilmiştir:

Tablo 1.2. Duygusal zekânın boyutları

Duyguların değerlendirilmesi ve ifade edilmesi	**Bilişsel süreci ve karar almayı geliştirmek için duyguların kullanılması**	**Duygular hakkında bilgi**	**Duyguların yönetilmesi**
Kendi duygularının farkında olma	Duygular ilgiyi yönlendirir	Duyguların nedenlerini bilmek	Ruh halinin düzenlenmesi
Doğru bir şekilde kendi duygularını ifade edebilme	Duygular seçim yapmayı kolaylaştırır	Duyguların sonuçlarını bilmek	Pozitif ruh halinin devamlılığının sağlanması
Diğerlerinin duygularının farkında olma	Farklı bilişsel süreçler geliştirmek için belirli duyguların kullanılması	Duyguların zamanla gelişeceğini bilmek	Negatif ruh halinin düzeltilmesi veya iyileştirilmesi
Empati	Esnekliği artırmak için duygulardaki değişikliği kullanmak		Diğerlerinin duygularının yönetilmesi

Eren'e (2015) göre ise duygusal zekânın boyutları aşağıdaki şekildedir;

1. Kendinin farkında olma veya öz bilinç
2. Sosyal farkındalık
3. Sosyal beceriler
4. Strese dayanıklılık veya tolerans
5. Mutluluk

1.3.2.1. Kendinin farkında olma (öz bilinç)

Bireyin kendi becerilerinin, yeteneklerinin, ihtiyaçlarının, güdülerinin farkında olması duygusal zekânın esasını meydana getirmektedir. Aynı zamanda bireyin kendisini değerlendirebilmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması (Eren, 2015), duyguyu oluştururken fark etme duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla öz bilinç, benlik bilinci olarak da ifade edilebilmektedir. Bu, bir bakıma psikolojik içgörüdür (Sirem, 2009).

Öz bilinç; özgüven, kendini doğru değerlendirme ve duygusal bilinç yeteneklerinden meydana gelmektedir. Çünkü duygusal zekâ ilk aşamada kişinin kendi duygularının fark edebilmesi, neye nasıl tepki vereceğini bilmesi ve ona göre de diğer bireylerin duygularını anlamlandırmasını içermektedir. Kendi duygularını bilen birey nerede nasıl davranacağını, başkalarının duygularını yorumlayıp örgüt içinde bu duyguları olumlu yönde nasıl değerlendireceğini bilmektedir (Çelenk, 2015). Davranışlarının farkına varan bireyler iş hayatındaki tutumları ile çalışmalarında yüksek performans sergilemektedirler (Ak Sütlü, 2013). Duygusal öz bilinci yüksek bireyler, duygularının kendilerini ve performanslarını ne derecede etkilediğinin farkındadırlar, kendilerine ışık tutan geniş bakış açısına sahiptirler. Karmaşık ve olumsuz durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiğinin farkındadırlar. Yani bu tarz durumları yönetebilme becerisini kullanabilirler; kendilerine inanarak, güvenle ifade edebilirler. Bu bireyler yapıcı eleştirilere açık bir tutum sergilerler ve eksiklerinin farkına vararak bu yönde gelişimlerini sürdürme eğilimindedirler (Tuyan ve Beceren, 2004a). Yani; öz bilinci yüksek bireyler, diğerlerine oranla daha bilinçli hareket edebilmektedirler (Çelenk, 2015).

1.3.2.2. Empati

Empati; "bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılamasına" denir. Bir bireyi anlayabilmek için olayları onun gibi algılamaya çalışmak, dünyaya onun bakış açısıyla bakabilmek gerekmektedir (Dökmen, 2015, s. 157-158). Empati kurma, empati kurulan bireye yardımcı olma sürecinin bir parçasıdır. Yardımcı olma sürecinde karşıdaki kişiye güven verilmesi de önem taşımaktadır. Empati kurmak, iş ilişkileri bakımından incelendiğinde empati kurulan bireye yardımcı olmayı sağlarken aynı zamanda bireyin ortama katkısının artırılmasında da yardımcı olmaktadır (Ulukuş, 2010). Başkaları ile ilişki kurmada esas yapıtaşı empatidir. Kökeni, öz bilinçtir. Kendi duygularımıza ne kadar açıksak, diğer bireylerin duygularını okumayı da o kadar iyi beceririz (Sirem, 2009). Duygularını kontrol edemeyen bireyler ise, açık düşünebilme ve işlerine yoğunlaşma yeteneklerini engelleyen içsel bir mücadeleye girmektedirler (Beceren, 2004). Bu beceriye sahip bireyler olaylara başkalarının bakış açısıyla bakabilmekte, duygusal etkileşime önem vermekte, başkalarını

dinlemesini bilmekte ve bu konudaki duyarlılığını açıkça ortaya koymaktadır (Eren, 2015). Duygusal zekâ da bireylerin kendisinin ve diğerlerinin duygularını yönlendirmeyi, bulunduğu örgüte ve ortama uyum sağlama yeteneğini içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla bu durum duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin empati yeteneğinin de fazla olduğunun göstergesidir (Çelenk, 2015).

1.3.2.3. Sosyal beceriler

Sosyal beceriler; bireyin, başka bireylerin tepkilerini kendi isteği doğrultusunda yönlendirebilmesidir (Tuyan, 2004). Bu becerilere sahip bireyler etkili inandırma taktiklerini kullanarak bireyleri etkileyebilmektedirler. Sosyal becerilere sahip bireyler ayrıca haberleşme bakımından da açık ve inandırıcı mesajlar göndermektedirler (Eren, 2015). Duygusal zekânın özellikleri arasında; kişiler arasında iyi ilişkiler kurabilme, bunun sürekliliğini sağlayabilme, iyi iletişim kurabilme, takım oluşturabilme ve bu takımı yönetebilme bulunmaktadır (Çelenk, 2015). İletişim ve işbirliği becerisi yüksek yönetici ve personelin, örgütsel görevlerini yerine getirmede daha başarılı oldukları bilinmektedir. Duygulara ilişkin değişkenlerin kullanmasıyla bireyin iletişim ve işbirliği beceri düzeyi geliştirilmekte veya yükseltilmektedir (Ural, 2001). Dolayısıyla sosyal becerilere sahip bireylerin örgütler için önemli bir konumda olduğu görülmektedir (Çelenk, 2015).

1.3.2.4. Strese dayanıklılık veya tolerans

Strese dayanıklılık veya tolerans denilen kavram, bireyin gerilimli veya stresli ortamlara dayanabilme, sakin kalabilme ve ani tepkilerden kaçınabilme becerisidir. Birey sıkıntılarına rağmen mutlu kalabilmekte ve bireysel amaçlarına ulaşmak için ortamı bozmayacak şekilde duygularını yönlendirebilmektedir (Eren, 2015). Bireylerin stresli durumlarla başa çıkmak için kullandıkları kimlik özellikleri ve duygusal zekâ beceri düzeyleri onların çalışma ortamlarına motive olmalarını ve mesleklerini etkili şekilde yapabilmelerine katkı sağlamaktadır (Önen, 2012). Bireylerin bu becerilerinin var olmasının yanında yaşanacak stresi azaltmanın yollarının da araştırılması gerekmektedir. Son yıllarda stresle başa çıkabilmek adına yapılan yoga, meditasyon gibi tekniklerin yanı sıra (Özdemir, Sezgin, Kaya ve

Recepoğlu, 2011) bireylerle ortak stratejiler belirleme, karara katılma, ödüllendirme, çalışanla çalışmayanı ayırt etme gibi teknikler yaşanacak stresi azaltma yollarından bazılarıdır (Lüleci, 2017).

1.3.2.5. Mutluluk

Duygusal zekânın önemli boyutlarından biri de mutluluktur. Mutlu olmak için iş dışı hobiler geliştirmek, boş zamanlarını sevdiği bu hobilerle geçirmek, hayata bağlılık, yaşamdan keyif almak ve her türlü güçlüğe rağmen ortamda mutlu olabilecek anlar bulmak mutluluğun belirtileridir (Eren, 2015). Duygusal ve sosyal kapasitesi yüksek bireyler (duygularını iyi bilen, onları kontrol edebilen, diğer bireylerin duygularını anlayan ve bunları ustalıkla idare edebilenler) yaşamlarının özel-mesleki alanlarında daha yararlı olmaktadırlar. Duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş bireyler hayatlarında daha mutlu ve üretken olmaktadırlar (Beceren, 2004). Duygusal zekânın boyutları olarak nitelendirilen bu başlıklar bazı kaynaklarda duygusal zekânın unsurları olarak da ifade edilmektedir. Ayrıca duygusal zekânın unsurları olarak da nitelendirilebilecek birkaç boyut daha bulunmaktadır:

1.3.2.6. Öz yönetim

Duyguları uygun şekilde yönlendirme ve denetleyebilme yeteneğine öz yönetim denilmektedir. Bununla kastedilen tutkuların esiri olmak ya da duyguları bastırmak değil; duyguları uyumlu, dengeli biçimde ortaya koyabilme gerektiğinde "doyumun, hedefe yönelik olarak kişinin kendisince ertelenmesi" olarak ifade edilebilen duygusal özdenetim sahibi olmaktır (Sirem, 2009). Öz yönetim becerileri yüksek bireyler, iş ortamında istenmeyen durumların üstesinden kolay gelmekte ve beklenmedik durumların başarımlarını etkilemesine izin vermemektedirler. Bu bireyler iş hayatında gösterdikleri başarı ile önemli bir konumda bulunmaktadırlar (Ak Sütlü, 2013).

1.3.2.7. Motivasyon

Motivasyon, güdüleme olarak da bilinmektedir. Tuyan'a (2004) göre güdüleme, bireylerin hedeflerine ulaşabilmek için duygularını yönlendirebilmesidir. Duygusal

zekâ kişileri işlerine motivasyonunu sağlamada ve kişilerin kendilerini psikolojik açıdan rahatlatan temel bir yetenektir ve diğer yeteneklerimizin tamamını, derinden etkileyen bir kuvvettir (Recepoğlu, 2012). İçsel güdülenmedir duyguları bir hedef doğrultusunda harekete geçirebilmedir (Tutar, 2014). Güdüleme, bir işe başlamanın ve o işi sonuna kadar götürebilmenin anahtarı; teknik olarak ise enerjiyi belli bir hedef uğruna, belli bir yönde harcamanın adıdır. Güdüleme duygusal zekâ bağlamında ise, duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işi başlatmak ve bitirmektir (Canbulat, 2007). Güdüleme; insanların düşünceleri, umutları, inançları, arzu, ihtiyaç ve korkularıyla ortaya çıkar (Tutar, 2014). Bu arzu ve ihtiyaçlar, bireyin zihni potansiyeline ve kişisel duygularına bağlıdır. Dolayısıyla birey sosyal ilişkilerinde olduğu kadar iş ilişkilerinde de duygusal bir varlıktır; bu nedenle, ondaki duygusal değerlerin önemi büyüktür (Eren, 2015). Kişinin kendini motive etmesi bir heyecana, bir isteğe sahip olmasını gerektirmektedir. Bu da ödül alabilme ya da başarı güdüsü yoluyla elde edilebilir (Ak Sütlü, 2013). Kendi kendini motive edebilen bireylerin çok fazla yönetilmeye ihtiyaçları olmamakta, onlar boşa zaman kaybetmemekte ve daha verimli, daha yaratıcı olmaktadırlar (Canbulat, 2007).

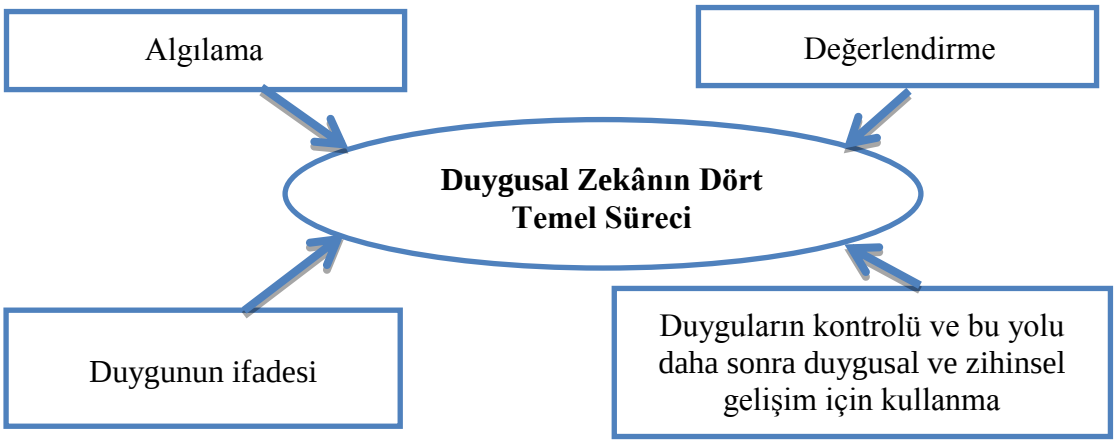
1.3.3. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ genel anlamda iki esas yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar yetenek ve karma modellerdir. Yetenek modeli, duygusal zekânın önemi ve duyguların mantıksal kullanımını öne sürmektedir. Karma Model ise, duygusal zekâ yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla birleştirmektedir. Duygusal zekâ modellerinden Salovey & Mayer kuramı bir yetenek modeli, değinilen diğer üç kuram ise (Bar-On, Cooper & Sawaf ve Goleman) karma model olarak kullanılmaktadır (Cobb ve Mayer, 2000).

1.3.3.1. Salovey & Mayer modeli

Salovey ve Mayer'e (1990) göre, duygusal zekâ duyguların karşı tarafa anlatılması, düzenlenmesi ve kullanılması ile ilgili sosyal ve bilişsel işlevleri içermektedir. Bu süreçlerde birey kendisinin ve başkalarının duygularını düzenleyerek esnek ve planlı bir biçimde kullanabilmektedir. Salovey ve Mayer, bu modeli meydana getirerek

diğer modellerin temelini oluşturmuştur. Diğer kuramcılar, Salovey ve Mayer'in kuramından yola çıkarak kendi modellerini meydana getirmişlerdir (Çakar ve Arbak, 2004). Mayer ve Salovey'in modeli bir yetenek modelidir; mutluluk, sıcaklık gibi yeteneğe dayanmayan etkenler modelde bulunmamaktadır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan etkenlerin önemini kabul etmektedir. Bununla birlikte bu etkenlerin duygusal zekâdan bağımsız olduklarını varsaymaktadır. Mayer ve Salovey modeli bu yönüyle karma modellerden ayrılmaktadır (Sirem, 2009). Mayer ve Salovey'in kurmuş oldukları model, Gardner'ın kişisel zekâ kavramıyla benzeşmektedir. Mayer ve Salovey oluşturmuş olduğu bu modeli duygusal yeterlik olarak adlandırılabileceği ancak modelin çerçevesini zekâ üzerine olan alan yazına bağlamak amacıyla zekâ kavramını seçtiklerini belirtmişlerdir (Akbaş, 2006). Salovey ve Mayer, duygusal zekâ kavramının gelişiminin zekâya katkılarını değerlendirmiştir. Bu nedenle duygusal yeterlikler şeklinde isimlendirilen kişisel ve sosyal yetiler, Salovey ve Mayer'in zekâ temelli yaklaşımlarıyla duygusal zekâ şeklinde yeniden adlandırılmıştır (Yedikardaşlar, 2009). Salovey ve Mayer (1997), duygusal zekâyı zihinsel ve duygusal gelişim için geliştirme potansiyeli olarak kullanmış ve Şekil 1.4'te gösterildiği gibi 4 süreçte belirtmiştir:



Şekil 1.4. Duygusal zekânın dört temel süreci (Salovey ve Mayer, 1997)

Güney (2013), başarılı olmak isteyen her insanın bu süreçleri başarı ile tamamlaması gerektiğini belirtmektedir. Salovey ve Mayer'e göre duygusal zekânın temel süreçlerinden birincisi duyguları algılamaktır. Buna göre duygusal zekâ, bu aşama olmadan başlayamaz. Duyguyu algılamak yüz ve beden ifadelerinde duyguyu tanıma yeteneğidir. Duygunun yüz, ses ve diğer iletişim kanallarıyla anlatılmasını ve

yorumlanmasını kapsamaktadır (Salovey ve Mayer, 1997, s. 6). Duygusal zekânın temel süreçlerinden ikincisi ise duygularla, düşünceyi desteklemektir ki, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi bilmek, kişinin kararlarının yönlendirilmesinde kullanılabilmektedir. Bir diğer ifadeyle; duyguların zihinsel sisteme nasıl girdiği ve düşünceyi desteklemek için zihni nasıl değiştirdiği üzerinde durulmaktadır. Bunun gibi değişiklikler, olayların çeşitli açılardan görüntülenmesine neden olmaktadır (Salovey ve Mayer, 1997, s. 6). Duyguların düşüncelerle desteklenmesinin sonra üçüncü boyut olan duyguları anlama ve analiz etme gelmektedir. Duyguları analiz etmek, onların zaman içindeki eğilimlerinin farkında olabilmek ve sonuçlarını anlayabilmektir (Salovey ve Mayer, 1997, s. 6). Duygusal anlama, karmaşık duyguları anlama ve bir duygudan diğerine geçişin farkında olma becerisidir (Göçet Tekin, 2014). Salovey ve Mayer'e (1997) göre bu kısımdaki beceriler; duyguların tanımlanması, duygular arasındaki ilişkilerin anlaşılması, ilişkiler bakımından duyguların manasının anlaşılması, birbirlerine zıt olan duygular dâhil olmak üzere karmaşık duyguların anlaşılması, duyguların gelişiminin anlaşılması ve bu konuda akıl yürütülmesi şeklindedir. Dördüncü olarak duyguları yönetmek; duygular kişinin hedefleri, kendini tanıması, bilmesi ve sosyal farkındalık bağlamında yönetildiğinden kişiliğin dayandığı husus olarak görülmektedir. Kişiler yetişkin olmaya başladıkları yaşlara geldiklerinde, kendini rahatlatmak, soğukkanlı olmayı başarmak gibi duyguları yönetmekle ilgili yeteneklerinin çoğunu geliştirmektedirler (Salovey ve Mayer, 1997). Son olarak beşinci ve son süreç duyguları kontrol etmeyi gerektirir. Bir durumda bir duyguyu yakalama, o duygudan uzaklaşma, bireyin duygusal ve zihinsel gelişimi için duyguları düzene koyma becerisidir (Salovey ve Mayer, 1997). Bu kısımdaki beceriler; duygulara açık kalma, sağladığı fayda, bilgilendirme özelliğine göre, bir duyguya yakın olma, ondan uzaklaşma, bireyin kendisiyle ve diğerleriyle ilişkileri açısından duygularını gözlemlemesi ve bireyin gerek kendinde gerekse başkalarındaki duyguları iyi bir biçimde yönetebilmesi şeklindedir (Göçet Tekin, 2014).

1.3.3.2. Reuven Bar-On modeli

Bar-On, kişilik kuramını temel alan bir model geliştirmiştir; bu modelde duygusal zekânın yetenek yönüyle, karakter özelliklerinin ve bu özelliklerin kişisel iyi olma

durumuna uygulanması noktasında birbirlerine bağlı olduklarını vurgulamıştır. Bar-On, duygusal zekânın yordama yeteneğine sahip olduğu konusunda hemfikirdir ve duygusal zekânın akademik potansiyeli ve yaşamdaki başarı için yararlı olabileceğini öne sürmektedir (Göçet Tekin, 2014). Bar-On'un duygusal zekâ yaklaşımı gerçek yaşam sonuçları ve etkili performans üzerine odaklanmaktadır (Edizler, 2010).

Model bir dizi sosyal-duygusal beceriler üzerinde yoğunlaşmaktadır; bunun içerisinde farkında olmak, anlamak, kendini ifade etmek, değişime ayak uydurmak, başkalarıyla ilişki içinde olmak, güçlü duygularla başa çıkmak ve kişisel-sosyal kaynaklı problemleri çözme becerisi yer almaktadır (Göçet Tekin, 2014). Bar-On, becerilerin bireyi başarıya ulaştırdığını düşünmektedir (Çelenk, 2015). Bar-On'un duygusal zekâ modeli, bu yönüyle karma bir modeli andırmaktadır; çünkü bu model duygusal zekâyı sosyal yeterlikler, kişisel özellikler ve davranışlarla bir beceri olarak birleştirmiş ve bu zekânın yönelttiği başarıya dair iddialarda bulunmuştur (Mayer ve Cobb, 2000, s. 17). Bar-On duygusal zekâ modelini oluştururken; duyguların bireylerin başarısındaki rolünü belirlemeyi hedeflemektedir (Sirem, 2009).

Duygusal-sosyal zekânın tanımları, tanımları ve kavramsallaştırmaları duygu ve hisleri tanıma, anlama ve ifade etme yeteneği; başkalarının kendileriyle nasıl hissettiğini ve bunlarla nasıl ilişkili olduğunu anlamaya yeteneği; duyguları yönetme ve denetleme becerisi; kişisel ve kişilerarası doğanın değişimini yönetme becerisi; olumlu bir etki yaratma ve kendinden motive olma becerisi olmak üzere beş temel bileşen içermektedir (Bar-On, 2006, s. 3). Kişisel boyutta özsaygı, kendini gerçekleştirme, duygusal farkındalık, özgüven, girişkenlik, bağımsızlık yer almaktadır. Kişilerarası boyutta, sosyal sorumluluk, empati, kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluğu kapsamaktadır. Stres yönetimi boyutunda stres toleransı, dürtü kontrolü gerekirken uyumlu olabilme bileşeninde gerçeklik ölçüsü, esneklik, problem çözme yer almaktadır. Ruhsal durum boyutunda ise iyimserlik, mutluluğu kapsamaktadır (http://www.eiconsortium.org; http://www.reuvenbaron.org).

1.3.3.3. Daniel Goleman'ın duygusal zekâ modeli

Goleman iki çeşit beyin, zihin ve zekânın olduğunu ifade etmektedir. Rasyonel ve duygusal olarak nitelendirilen bu iki çeşit zekâ türü yaşamda ne yapacağımıza beraber karar vermekte ve hayat boyu birbirlerine eşlik etmektedirler (Aysel, 2006). Goleman modelinde Mayer ve Salovey' in modeli esas alınmakta ve bu geliştirilerek kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma, bireyin kendini motive etme, içten gelen ve ilişkilerdeki duyguları yönetme becerisinden meydana geldiği ileri sürülmektedir (Sirem, 2009). Bu yönüyle karma bir modeldir. Mayer ve Salovey modeli duygusal zekâyla ilgili olan yetenekleri araştırmaya odaklandığı için duygusal zekânın örgütsel faaliyetler ve özellikle liderlik üzerindeki tesiriyle ilgilenmemektedir. Bu durum bir dezavantaj oluşturmaktadır (Akbaş, 2006). Boyatzis, Goleman ve Rhee'ye (2000) göre duygusal yeterlikler doğal yetenek değillerdir, aksine öğrenilen yeteneklerdir. Bireyler başarılı olabilmek için çaba sarf edilmeli ve kendilerini geliştirmelidir. Goleman'ın geliştirdiği duygusal zekâ modeli, bireysel ve sosyal boyutu olan bir modeldir. Tablo 1.3'te Goleman'ın duygusal zekâ modelinin tanıma ve yönetme açısından kişisel ve sosyal yeterlik boyutları ele alınmıştır.

Tablo 1.3. Goleman'ın gözden geçiriliş duygusal zekâ modeli

	Kişisel Yeterlik	**Sosyal Yeterlik**
Tanıma	**Öz Farkındalık**	**Sosyal Farkındalık**
	• Duygusal öz farkındalık • Doğru öz değerlendirme • Özgüven	• Empati • Hizmet odaklılık • Kurumsal farkındalık
Yönetme	**Öz Yönetim**	**İlişki Yönetimi**
	• Öz kontrol • Güvenilirlik • Vicdanlılık • Uyumluluk • Başarı dürtüsü • İnisiyatif	• Başkalarını geliştirme • Etki • İletişim • Çatışma yönetimi • Liderlik • Değişim katalizörlüğü

Kaynak: Boyatzis, R. E., Goleman, D. ve Rhee, K. (2000).

Tablo 1.4'te ise Goleman'ın duygusal zekâ boyutları ve bunların yapıtaşları belirtilmiştir.

Tablo 1.4. Daniel Goleman'ın duygusal zekâ boyutları ve bunların yapıtaşları

BOYUTLAR	BOYUTUN TANIMI	YAPITAŞLARI
1) Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği	- Kişinin özgüven duyabilmesi - Kişinin gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi - Kişinin kendiyle alay edebilmesi
2) Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla basa çıkabilme yeteneği Kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerinin tatminini erteleyebilme yeteneği	- Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi - Kişinin belirsizliğe karsı rahat olabilmesi - Kişinin değişikliğe açık olabilmesi
3) Kişinin Kendini Motive Etmesi	Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında yılmama yeteneği. Kişinin "akış durumuna" geçebilme yeteneği	- Kişinin başarıya yönelik güçlü bir istek duyabilmesi - Kişinin başarısızlığın karşısında bile iyimser olabilmesi - Kişinin kendini örgüte adayabilmesi
4)Empati	Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir şekilde farkında olabilme yeteneği Kişinin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği	-Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi - Kişinin kültürlerarası hassaslık duyabilmesi - Kişinin müşterilere hizmet edebilmesi
5) Sosyal Beceriler	Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği	- Kişinin liderliği yönetmekte etkinlik gösterebilmesi -Kişinin ikna edici olabilmesi -Kişinin takımları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesi

Kaynak: Çakar ve Arbak, (2004, s.42).

1.3.3.4. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf modeli

Bu model, Bar-On'un modeli gibi bilişsel yeteneklerin yanı sıra bunların dışındaki farklı kavramları da içerdiği için karma bir modeldir (Çakar ve Arbak, 2004). Bu model bireyin yaşamında duygusal zekâsı üzerinde yoğunlaşarak onu geliştirmeye başlayarak duygusal zekâyı psikolojik çözümleme ve felsefe alanından çıkarmakta; doğrudan bilime, keşfe ve uygulamaya sokmaktadır. Bu yönüyle bir başlangıç çalışma planı ön görmemektedir. Cooper ve Sawaf, bu modele "Dört Köşe Taşlı Model" adını vermiştir. Cooper ve Sawaf'a göre ismini verdiği köşe taşları; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya şeklindedir (Sirem, 2009, s. 16).

Birinci köşe taşı duyguları öğrenmek; duygusal bilgiye ulaşarak duygusal birikimi sağlamak olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda duygusal bilgi edinme süreci; duyguların doğuştan gelen bilgeliğinin farkına varma, ona saygı duyma, onu değerlendirme, duygusal zekânın alfabesini, yazılımını, kelime bilgisini öğrenme ve üzerine yoğunlaşma olarak ele alınmaktadır (Sirem, 2009). Bireyin duygusal potansiyelinin farkında olması ve bunu ilişkilerde değerlendirmesi üzerine kuruludur. Duyguların doğuştan gelen hissiyatının farkında olma, onlara anlam yükleme ve değerlendirme üzerine yoğunlaşmaktadır. Alt bileşenleri; duygusal enerji, duygusal dürüstlük, duygusal geribildirim ve pratik sezgidir (Ak Sütlü, 2013). Kendi enerjisi ve duyguları arasındaki bağı algılaması duygusal enerjiye, bireyin içindeki içsel gerçeği dinlemesi ve onunla uyumlu davranış sergilemesi duygusal dürüstlüğe, duyguların verdiği mesajları algılaması duygusal geri bildirime, duyguları pratik olarak sezebilmesi pratik sezgiye dayanmaktadır (Çelenk, 2015).

İkinci köşe taşı olarak değerlendirilen kavram duygusal zindeliktir. Duygusal zindelik, kalpte güven duygusunu geliştirerek duyguları tanıma becerisi özelliğinin uygulamaya sokulmuş şeklidir. Amaç duygusunu geliştirerek kişinin zorluklara karşı yapıcı güç meydana getirmesini sağlamaktadır. Kişi baskı ve sorunlarla karşı karşıya geldiğinde duygusal zindelik sayesinde zihinsel uyum sağlayarak bu baskı ve sorunları daha kolay aşabilmektedir. Duygusal zindeliğin alt bileşenleri; güven çemberi, esneklik, öz varlık, yapıcı hoşnutsuzluk ve yinelemedir (Ak Sütlü, 2013).

Açık olabilmek ve diğer bireylerle geçinebilmek, içtenlik, esneklik ve güvenilir ilişkiler oluşturabilmek, bireyin kendisi ve diğerleri için olumlu düşünceler oluşturabilmek olarak algılanmaktadır. Duygusal zindelik sayesinde duygusal ve bilişsel uyumluluk içinde yaşamsal olgularla daha sağlıklı, daha açık ve dürüst ilişkiler kurabilmektedir (Sirem, 2009).

Üçüncü köşe taşı duygusal derinlik; kişinin esas karakterini ve etkinliğini oluşturur. Bireyin amacını, bütünlüğünü ve potansiyelini geliştirir (Sü Eröz, 2011). Duygusal derinlik, esas karakter ve etkinliği oluştururken amacın, potansiyelin ve bütünlüğün gelişmesine yardımcı olan bir araç olarak ifade edilmektedir. Hayatı belirleyen potansiyelin keşfedilerek ve sorumluluk üstlenerek çok daha büyük bir hedefi pratiğe dökmek için gerekli adımlar duygusal derinlik aracılığıyla atılmaktadır (Sirem, 2009). Duygusal derinliğin alt bileşenleri; özgün amaç ve potansiyel, yetki olmadan etki, adanmışlık ve dürüstlüğü yaşamaktır (Ak Sütlü, 2013). Yani, hayatın potansiyele ve amaçlara uygun hale getirip bu amaçlara ve potansiyele uygun sorumluluk ve adanmışlık göstermektir.(Göçet Tekin, 2014).

Dördüncü köşe taşı duygusal simya; bir maddenin değerinin düşünülenden daha değerli bir madde haline dönüştürme gücüne simya denilmektedir. Bu bağlamda duygusal simya, kaynağında güçlendirilmiş bir farkında olma duygusunu taşımaktadır. Alt bileşenleri; düşünsel zaman değişimi, sezgisel akış, geleceği yaratmak ve fırsatı sezinlemektir (Ak Sütlü, 2013). Simya üretmek; fırsatları hissetmek ve geleceğin oluşumuna sebep olmak, duyguları yenilemek, durumsal değişimi sağlamak ve akıcı zekâyı içeren bir karışım üretmektir. Bu durumda, farklı duyguların, yeteneklerin, amaçların, kişilerin ve ihtimallerin birlikte bir bütün olarak resmedilmiş hali ve duygusal simyanın önemli sonuçlarından biri olan karışım yaşanmaya başlanmaktadır. Böylesi bir durumda, mücadelelerle birlikte anılmasını, zor durumların dönüştürülmesini, fırsatların yakalanmasını, keşfedilmemiş bölgelerin keşfedilmesini, kuralların değiştirilmesini ve geleceğin meydana getirilmesi konusunda daha etkili olunmasını sağlayan yararlı yollardan bazılarıyla tanışılmasını sağlamaktadır (Sirem, 2009).

1.3.4. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ, bireyin çevreyle, toplumla içinde çalıştığı organizasyonla, iş grubuyla, astları, üstleri ve iş arkadaşlarıyla uyumlu bir hava içinde çalışmasının esas koşuludur (Eren, 2015). İdeal olarak duygusal zekâsı yüksek bir kurum; ilişkilerin problemsiz yürüdüğü, ortak hedeflerin seçildiği, herkesin anlayışlı olduğu, bu hedeflere ulaşmada herkesin birbirine yardım ettiği, coşku ve güven duygularının yoğun olduğu bir mekân olarak tanımlanabilir (Canbulat, 2007, s. 86). Duygusal zekâ görüldüğü üzere bireylerin başarılarını arttıran ya da azaltan, yöneticilik niteliklerinin ölçülmesini sağlayan, günlük hayatlarının ötesinde iş hayatlarındaki başarımlarını ölçebilen, örgüt içi iletişim ve etkileşimi iyileştiren önemli bir etken olarak görülmektedir (Sü Eröz, 2011). Örgüt içi etkileşimde bireyler duygularını ön plana almaktadırlar. Dolayısıyla iş hayatından duygular soyutlanamayacağı için duygulara önem verilmesi gerekmektedir. Duygusal zekâ kavramı bu noktada çok daha fazla önem taşımaktadır. Duygusal zekâsı yüksek çalışanların örgüt içindeki varlığı yapılan etkinliklerin başarısı için çok önemli yer kaplamaktadır (Sü Eröz, 2011).

Duygusal zekânın geliştirilmesi, öğrenme ve deneyim ile olmaktadır. Bu durum eğitimcileri bu konuya yoğunlaştırmaktadır. Sınıf içinde pek çok problemle karşılaşan öğretmenlerin problem niteliğindeki durumları önceden saptayarak çözebilmeleri, öğretim yöntemlerini ve öğretmen öğrenci etkileşimini daha başarılı biçimde uygulayabilmeleri duygusal zekâ yeterlikleri sayesinde var olabilmektedir. Dolayısıyla bu amaçla öncelikle öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Somuncuoğlu, 2015).

Eğitim örgütleri açısından bakıldığında duygusal zekâ yeterlikleri yüksek olan okul liderleri, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini değişimin gerektirdiği şekilde kullanarak ve meydana gelen sorunlarla baş edebilmeleri sağlanarak onların değişime uyum için gerekli olan duygusal zekâ yeterliklerinin davranışa dönüşmesini sağlayabilmektedirler (Karakuş, 2008). Bu sayede öğretmenler öğrencilere hem örnek olabilir, hem de olumlu öğrenme ortamları meydana getirebilmektedirler (Somuncuoğlu, 2005).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin modele, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizlerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada Kastamonu ili okulöncesi, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Arseven'e (2001, s. 104) göre tarama modelinde, belli bir zaman dilimi içinde çok sayıda denek ya da objeden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile araştırma problemlerine cevap aranır. Karasar'a (2014, s. 81) göre ilişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki farklılaşmanın varlığını ve bu farklılaşmanın ne kadar olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu il ve ilçelerinde 36 anaokulu, ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma için ölçek yazarları ile Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler ve Valilik'ten onay alınmıştır (EK A). Araştırma sürecinde bizzat okullara gidilmiş, araştırmacı tarafından çalışmanın amacı anlatılmış, anketler tüm katılımcılara araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır ve aynı gün içerisinde bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu doğrultuda veri kaybı olabileceği de varsayılarak 500 adet anket formu öğretmenlere araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Anketlerden geri dönüş oranı 425 olmuştur (% 85). Veri ayıklama işlemleri sonrasında ise geriye 376 adet anket formu kalmıştır. Sonuç olarak araştırmanın nihai çalışma grubu 376 okul öncesi ve ilköğretim öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ait frekans ve yüzde değerlerinin dağılımları Tablo 2.1'de gösterilmektedir.

Tablo 2.1. Araştırma çalışma grubundaki öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	*n*	%
Cinsiyet	1. Kadın	254	68
	2. Erkek	122	32
Yaş	1. 22-30	99	26
	2. 31-40	165	44
	3. 41 ve üzeri	112	30
Görev	1. Okul öncesi öğretmenleri	54	14
	2. Sınıf Öğretmenleri	121	32
	3. Branş Öğretmenleri	201	54
Mesleki Kıdem	1. 1-10 Yıl	166	44
	2. 11-20 Yıl	130	35
	3. 21 Yıl ve üzeri	80	21
Eğitim Düzeyi	1. Yüksekokul	18	5
	2. Lisans	336	89
	3. Lisansüstü	22	6
Toplam (*N*)		376	100

Tablo 2.1'e bakıldığında araştırma çalışma grubu içindeki öğretmenlerin % 68'inin kadın, %32'sinin ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %26'sı 22-30 yaş aralığında, %44'ü 31-40 yaş aralığında ve %30'unun 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %14'ünü okul öncesi, %32'sini sınıf, %54'ünü ise branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Mesleki kıdemleri açısından incelendiklerinde ise çalışma grubundaki öğretmenlerin %44'ünün 1-10 yıl, %35'inin 11-20 yıl, %21'inin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Son olarak, öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında %5'i yüksekokul, %89'u lisans, %6'sı ise lisansüstü eğitimi mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları, öz yeterlikleri ve sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla *"Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal*

*Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Form (*DZÖÖ-KF*)", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Kısa Form)"* ve *"Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği"* kullanılmıştır (EK B).

2.3.1. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Form (DZÖÖ-KF)

Petrides ve Furnham'ın (2000, 2001) duygusal zekâyı, "kişisel karakter özelliği" olarak kavramsallaştırmalarını temel alarak geliştirdikleri DZÖÖ-KF, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Petrides ve Furnham tarafından geliştirilmiş, DZÖÖ-KF'nin uzun formuna dayanmaktadır. Gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçeğin madde sayısı 30'dur (Petrides ve Furnham, 2003).

Deniz, Özer ve Işık (2013), gerekli izinleri aldıktan sonra ölçeğin Türkçe versiyonu için çeviri, dil eşdeğerliği (r= .91) ve dil geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Yapılan işlemler sonrasında ölçeğin hedef ve özgün formları arasında önemli ilişkilerin varlığı, ölçeğin hedef formunun özgün formu üst düzeyde temsil ettiği belirlenmiştir.

Toplam duygusal zekâ özelliği ölçeği, 20 maddeden oluşan 7'li (1: Kesinlikle katılmıyorumdan, 7: Kesinlikle katılıyoruma yönelen) Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında 2, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 17 ve 19. maddeleri ters çevrilip ölçeğin toplam puanı ve alt ölçeklerin puanları tespit edilmektedir.

Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu'nun (DZÖÖ-KF) Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise yine Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yürütülen Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçları ise ölçeğin uygulandığı örnekleme uyumunun iyi olduğunu göstermiştir. DZÖÖ-KF'nin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DZÖÖ-KF'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir

(Deniz, Özer ve Işık, 2013). Mevcut araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri yeniden yapılmıştır.

Geçerlik güvenirlik çalışmaları için öncelikle ölçek maddelerinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)'ne uygunluğu test edilmiştir. Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .86 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2012) göre .60'tan yüksek KMO değerinin veri setinin analizi için uygun olduğu saptanmıştır. Barlett Küresellik testi sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .01$).

19 madde üzerinden yapılan AFA sonucunda bütün maddelerin toplam varyansın %31'ini açıkladığı görülmüştür (öz değer = 5.986). Madde analizine bakıldığında 15. Maddenin faktör yükü .30'dan küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (Çokluk vd. 2012). Ayrıca maddelerin faktör yükleri .34 ile .70 arasında değerler almaktadır. Ölçeğin ilk faktörünün toplam varyansın % 30'undan fazlasını açıklaması, ölçeğin tek faktörlü olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2008). Güvenirlik analizi sonucunda tüm ölçek için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .87'dir. 19 maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .35 ile .65 arasında değişmektedir. Belirtilen değerler Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Duygusal zekâ özelliği ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
d1	.44	d2_t	.47
d3	.44	d4_t	.51
d6	.38	d5_t	.57
d8	.35	d7_t	.57
d10	.41	d9_t	.60
d13	.42	d11_t	.49
d16	.45	d12_t	.65
d18	.38	d14_t	.65
d20	.41	d17_t	.44
		d19_t	.58
İç Tutarlık Katsayısı			.87
Toplam Varyans			%31

2.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı (Kısa Form)

Araştırma kapsamında öğretmen öz yeterliğini ölçmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Kısa Form) kullanılmıştır. Ohio Devlet Üniversitesi'ndeki Eğitim Fakültesi'ndeki öz yeterlik üzerinde yapılan bir seminer sırasında 10 kişilik bir ekibin katkılarıyla ölçeğin kısa formu oluşturulmuştur. Ölçek; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç boyuttan ve her bir boyut 4'er maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1'den (yetersiz) 9'a (çok yeterli) kadar derecelendirilmiş 9'lu Likert tipi toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu üç alt boyut toplam varyansın % 65'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte ikinci düzey faktör analizi sonuçları ölçek maddelerinin tek bir öz yeterlik boyutu etrafında toplandığını gösterdiğinden isteyen araştırmacıların ölçek maddelerinden elde edilen toplam puanı kullanabilecekleri ifade edilmiştir.

Ölçeğin uzun formunun Türkçeye uyarlanması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Kavgacı (2014) tarafından uygulamada kolaylık sağlaması açısından tercih edilen kısa forma ilişkin ifadeler, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış bu uzun formundaki maddelerden seçilmiştir. Ölçeğin kısa forma ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre form, 10 maddeye indirilmiştir. Tek boyutlu öz yeterlik ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı .93 bulunmuştur. Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .66 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Aynı zamanda, bu 10 madde ile AFA tekrarlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 10 maddenin toplam varyansın %62'sini açıkladığı saptanmıştır. Kısa forma ilişkin formun geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır. Mevcut araştırmada ise Kavgacı (2014) tarafından kısa ölçek uyarlamasında çıkartılan 2 madde eklenerek 12 madde ile geçerlik-güvenirlik analizleri yeniden yapılmıştır.

Geçerlik güvenirlik çalışmaları için öncelikle ölçek maddelerinin AFA'ya uygunluğu test edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri .94 olarak bulunmuş, Barlett Küresellik testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır ($p < .01$). Ölçek maddeleri için yapılan temel bileşenler

analizi maddelerin tek bir boyut altında toplandığını ortaya koymuştur. Öz değeri 6.456 olan 12 madde, toplam varyansın % 54'ünü açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenirliğini test etmek için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .67 ile .79 arasında değişmektedir. Güvenirlik analizi sonucunda ortaya çıkan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ile düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Tablo 2.3' te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Öğretmen öz yeterlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
o3	.66	o15	.70
o4	.70	o16	.71
o6	.61	o18	.68
o9	.73	o20	.61
o11	.65	o22	.61
o13	.70	o23	.71
İç Tutarlık Katsayısı			.92
Açıklanan Varyans			%54

Güvenirlik analizi sonucunda hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .92'dir. Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .61 ile .71 arasında değişmektedir. Dolayısıyla Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Kısa Formu'nun geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır.

2.3.3. Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği

Araştırmada Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan, Sınıf yönetim beceri Ölçeği (Classroom Management Scale) kullanılmıştır. Bu ölçek, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri için "çok iyi", "iyi", "orta", "zayıf" ve "çok zayıf" seklinde 25 madde olarak hazırlanmıştır. Korkut (2010) söz konusu aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili yeterli bilgi olmadığından, Türkçeye uyarlama çalışmasında var olan 25 madde üzerinden ölçeğin yeniden analizini yapmıştır. Faktör analizi için bu iki istatistikten KMO'nun .60'tan

yüksek (KMO=.92) ve Barlett Küreselik (Sig.=.00, p<.05) testinin anlamlı çıktığından faktör analizine geçilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucuna madde sayısı 15'e indirilmiştir.

Sınıf yönetim becerileri Ölçeği; "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen", "öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi" ve "zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekte kalan 15 maddenin 1, 2, 3, 7, 12 ve 19. maddelerinin birinci faktörde, 10, 14, 15, 16 ve 17. maddelerinin ikinci faktörde, 18, 22, 23 ve 24. maddelerinin üçüncü faktörde daha yüksek değerler verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre ölçeğin birinci faktörünün altı maddeden, ikinci faktörünün beş maddeden ve üçüncü faktörünün dört maddeden oluştuğu görülmektedir. Temel Bileşenler Analizine göre bu üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans %51.55'tir (Korkut, 2010). Ölçek, 'Her zaman (5)'dan 'Hiçbir zaman (1)'a kadar 5'li Likert olarak hazırlanmıştır.

"Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" alt faktör güvenirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .73'tür. "Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" alt faktörü hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .78'tir. "Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" alt faktörünün güvenirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .74'tür. Tüm ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur (Korkut, 2010). Mevcut araştırmada geçerlik güvenirlik çalışmaları tekrarlanmıştır.

Geçerlik güvenirlik çalışmaları için öncelikle ölçek maddelerinin AFA'ya uygunluğu test edilmiştir. KMO değeri bu çalışma grubu için .90 olarak saptanmış, Barlett Küresellik testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır (p < .01). Bileşen matrisi incelendiğinde 6. Madde binişik olduğu için, 10. Madde ise her iki boyuta eşit yük verdiği için ölçekten çıkartılmıştır. Böylelikle ölçekte başlangıçta 15 olan madde sayısı güvenirlik analizi sonucunda 13'e düşmüştür. 13 madde üzerinden yapılan faktör analizi sonucunda Korkut (2010) tarafından ele alınan boyutlardan ikinci ve üçüncü boyutların tek boyut etrafında toplandığı görülmüştür. Maddelerin iki boyuta dağılımı incelendiğinde ilişki ve davranış düzenlemesi ile ilgili maddelerinin

genellikle birinci boyutta, fiziksel düzen ve plan program ile ilgili maddelerinin ise ikinci boyutta toplandığı görülmüştür. Bu sebeple birinci boyutun "ilişki ve davranış düzenlemesi" (açıklanan varyans = % 26; Öz değer = 3,405), ikinci boyutun ise "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" boyutu (açıklanan varyans = % 24; öz değer = 3,118) olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasıyla ilgili madde faktör yükleri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri Tablo 2.4'te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Sınıf yönetim beceri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Faktör Yükleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha İç Tutarlık Katsayısı
İlişki ve Davranış Düzenlemesi	s7	.56	.54	.82
	s8	.70	.56	
	s9	.65	.59	
	s11	.66	.54	
	s13	.60	.59	
	s14	.70	.55	
	s15	.73	.60	
Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri	s1	.75	.58	.79
	s2	.63	.54	
	s3	.64	.57	
	s4	.82	.61	
	s5	.63	.52	
	s12	.50	.46	
Sınıf Yönetim Becerileri (TP) İç Tutarlılık Katsayısı				.86
Toplam Varyans				%50

Maddeler incelendiğinde Korkut'un (2010) çalışmasında "Derse başlamadan önce ders materyallerini hazır bulundurma" olarak gösterilen 5. Madde "Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı" alt boyutunda bulunmaktadır. Ancak mevcut çalışmada "Fiziksel Düzen ve Plan-Program Etkinlikleri" alt boyutu içerisinde yer aldığı görülmüştür. Maddenin içeriğine bakıldığında öğretmen-öğrenci ilişkisinden daha çok derse hazırlık ve materyalleri hazır bulundurma ile ilgili olduğundan bu durumun ortaya çıkması olağan görülmektedir.

Alt boyutlardaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .46 ile .61 arasında değiştiği gözlenmiştir. Madde faktör yüklerine bakıldığında ise .50 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. İki boyut toplam varyansın %50'sini açıklamaktadır. "İlişki ve Davranış Düzenlemesi" alt boyutuna bakıldığında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. "Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri" alt boyutuna bakıldığında ise hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .79'dur. Güvenirlik analizi sonucunda tüm ölçek için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .86'dır. Dolayısıyla elde edilen bulgular sonucunda Sınıf Yönetim Beceri Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde Kastamonu il ve ilçelerindeki 36 okula gidilerek, araştırma ile ilgili katılımcılara bilgi verilmiştir. Toplamda 500 form katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılara verilen formlardan 425 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama formlarının geri dönüş oranı %85'tir. Elde edilen formlar incelendiğinde 11 formun hatalı doldurma veya ölçeklerden en az bir tanesinin doldurulmaması sebebiyle elenmiştir. Formlar incelendiğinde demografik değişken bölümündeki bazı kısımlarda kodlama yapılmayan 4 gözlem de elenmiştir. Geriye kalan 410 form geçerli kabul edilmiş ve SPSS 21 programına veri girişi sağlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi frekans (*f*), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve standart sapma (SD) değerlerine bağlı olarak yapılmıştır. SPSS programı kullanılarak bu veri seti üzerinden kayıp değer analizi yapıldığında toplam 59 gözlemde 69 eksik değer olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada eksik veriler, korelasyon veya kovaryans matrisi oluşturarak en çok olasılık kestirimlerin elde edilmesinde kullanılan iki aşamalı ve ötelemeli beklenti ençoklama algoritması kullanılarak tamamlanmıştır. Kayıp değer analiziyle tamamlama işleminin ardından veri seti içinde uç değerlerin bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Uç değerler, tek yönlü veya çok yönlü olarak ortaya çıkabilmektedir (Çokluk vd., 2012). Tek değişkenli uç değerler, verilere ait ham puanların standart z puanlarına dönüştürülmesi yoluyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda uç değer özelliği gösteren ($p < .001$) 33 gözlem veri setinden

çıkarılmıştır. Ardından çok değişkenli uç değerlerin incelemesi için hesaplanan Mahalonobis uzaklık değerlerine bakılmıştır. Çok değişkenli uç değer özelliği gösteren 1 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. 376 adet veri ile analizlere normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek üzere devam edilmiştir.

Normallik, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tek değişkenli normalliği basıklık ve çarpıklık katsayılarını inceleyerek test etmek mümkündür. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile –1 değerleri arasında yer almasının verilerin normal bir dağılımdan geldiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2012). Verilerin normallik varsayımını analiz etmek için basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre hiçbir değere ait basıklık-çarpıklık değerinin verilen değerlerin dışında olmadığı görülmüş ve verilerin tek değişkenli normal dağılıma uygun olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca, Çokluk ve diğerleri (2012) çok değişkenli normalliğin saçılma diyagramı matrislerinin incelenmesiyle test edilmesinin mümkün olduğunu dile getirmektedir. Diyagramların elips şeklinde olması çok değişkenli normalliğin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırma değişkenlerine ait saçılma diyagramları incelendiğinde diyagramların elips şeklinde oldukları görüldüğünden çok değişkenli normal bir dağılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada sınıf yönetim beceri ölçeği, öz yeterlik inancı ve duygusal zekâ özelliği ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanmasında kolaylık olması amacıyla her bir puan aralığı araştırmada kullanılan farklı Likert tipindeki ölçeklere göre Tablo 2.5'te gösterildiği şekilde kodlanmıştır. Puan aralıkları, aralık sayısının seçenek sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Bu durumda, 5'li Likert tipi ölçekte 4/5=0.8 aralık puanı kullanılmıştır.

Tablo 2.5. Ölçeklere Ait Puan Aralıkları ve Karşılıkları

	Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
5'li Likert	1.00-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5.00
7'li Likert	1.00-2.19	2.20-3.39	3.40-4.59	4.60-5.79	5.80-7.00
9'lu Likert	1.00-2.59	2.60-4.19	4.20-5.79	5.80-7.39	7.40-9.00

Araştırmanın alt amaçlarından okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet değişkeni arasındaki farka bakmak için t-testi kullanılmıştır. Branşları, mesleki kıdemleri, yaşları, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve eğitim düzeyleri arasındaki farkı incelemek için One Way ANOVA testi yapılmıştır. "Öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetim becerileri arasında ilişki var mıdır?" alt problemi çözümlenirken değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. "Öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri ve öz yeterlik inançları öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" alt problemi çözümlenirken anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenlerini; öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri ve öz yeterlik inançları, yordanan değişkeni ise sınıf yönetim becerileri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Çoklu regresyon analizi yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkenin toplam varyansının yorumlanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel olarak yordayıcı değişkenlerin anlamlılığına ve bağımlı değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin yönüne dair yorum yapma imkânı sağlar (Büyüköztürk, 2008).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma verileriyle yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problem için açılan alt başlıklar altında tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu çerçevede araştırma problemlerinin sıralamasına uygun olarak, ilk aşamada araştırma değişkenlerine yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi, duygusal zekâları ve öğretmen öz yeterliği algılarının belli demografik özelliklere göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmuştur. Üçüncü aşamada öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin araştırmadaki bağımsız değişkenlerle olan ilişkileri ortaya konmuştur. Dördüncü aşamada araştırmaya dâhil edilen duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin sınıf yönetim becerilerini yordamasına ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

3.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir" şeklinde sunulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulguların elde edilmesi için değişkenlere yönelik betimsel istatistikler incelenmiş ve Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler (N = 376)

Değişkenler	En Küçük Değer	En Büyük Değer	$\overline{X}$	*SD*	Çarpıklık	Basıklık
1. Sınıf Yönetim Becerisi	3.38	5	4.41	.37	-0.207	-0.610
2. İlişki ve Davranış Düzenleme	3.29	5	4.55	.39	-0.655	-0.38
3. Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri	2.83	5	4.25	.45	-0.093	-0.539
Duygusal Zekâ	3.53	7	5.53	.87	-0.402	-0.772
Öğretmen Öz Yeterliği	4.83	9	7.47	.81	-0.171	-0.398

Araştırma değişkenlerinin ölçülmesinde farklı aralıklara sahip Likert tipi ölçekler tercih edilmiştir. Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği'nde 5'li, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği'nde 7'li, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nde ise 9'lu Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Tablo 3.1 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 4.41). Sınıf yönetim beceri düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutunun ($\bar{X}$ = 4.55), "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ($\bar{X}$ = 4.25) boyutuna göre kendilerini daha yeterli hissettikleri bulgulanmıştır. Bununla birlikte, duygusal zekâlarına yönelik ortalama puan incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğunu düşündükleri görülmektedir ($\bar{X}$= 5.53). Benzer şekilde öğretmenlerin öz yeterliklerine olan inancın da çok yüksek olduğu ortaya konmuştur ($\bar{X}$= 7.47). Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen dağılımın sınıf yönetim becerileri (*SD* = .37), en heterojen dağılımın ise duygusal zekâ (*SD* = .87) değişkenine ait olduğu görülmektedir. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ise hiçbir değerin -1 ile +1 aralığını geçmediği görülmektedir. Dolayısıyla, araştırma değişkenlerine ait verilerin normal bir dağılımdan geldiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2008; Çokluk vd., 2012).

3.2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerinin Cinsiyet, Yaş, Görev, Mesleki Kıdem ve Eğitim Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetim becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde sunulmuştur. Buna göre araştırma değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı alt probleme yönelik bulguların elde edilmesi için t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 3.2 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin duygusal zekâ ($t_{211.1}$ = 2.023, $p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, kadın veya erkek olmak öğretmenlerin duygusal zekâlarında anlamlı bir farka sebep olmaktadır. Bu anlamlı fark doğrultusunda aritmetik ortalama incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}$= 5.60) duygusal zekâlarının erkek öğretmenlerden ($\bar{X}$= 5.40) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla duygusal zekâ özellikleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte araştırılan diğer değişkenlerde cinsiyet bağlamında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu değişkenler arasındaki ortalamalar arasındaki farka bakıldığında ise değerlerin birbirine yakın olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetimleri ve sınıf yönetim becerileri alt boyutlarında kadın veya erkek olmanın herhangi bir fark meydana getirmediği görülmektedir.

Tablo 3.2. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	*n*	$\overline{X}$	*SD*	*df*	*t*	*p*
1. Sınıf Yönetim Becerisi	1.kadın	254	4.42	.36	374	.667	.50
	2.erkek	122	4.39	.39			
2. İlişki ve Davranış Düzenlemesi	1.kadın	254	4.57	.38	374	1.269	.20
	2.erkek	122	4.51	.39			
3. Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri	1.kadın	254	4.25	.45	374	-.076	.94
	2.erkek	122	4.25	.46			
4. Duygusal Zekâ	1.kadın	254	5.60	.82	211.1	2.023	.04
	2.erkek	122	5.40	.95			
5. Öğretmen Öz Yeterliği	1.kadın	254	7.45	.80	374	-.932	.35
	2.erkek	122	7.53	.82			

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise "Öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetim becerileri yaş, görev, mesleki kıdem ve eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde sunulmuştur. Alt problemde belirtilen demografik değişkenler sırasıyla test edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri, duygusal zekâ ve öz yeterlikleri yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Tek yönlü ANOVA testi öncesinde grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik Testi ile kontrol edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen öz yeterliği değişkeni ($p < .05$) hariç diğer değişkenlerde grupların homojen bir şekilde dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Buna göre grupların homojen dağıldığı durumlarda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey, grupların homojen dağılmadığı durumlarda ise Dunnett C çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları (N=376)

Değişkenler	Yaş	*n*	$\overline{X}$	*SD*	*f*	*p*	Fark (Tukey)	Fark (Dunnett C)
1. Sınıf Yönetim Becerisi	1. 22-30	99	4.40	.35	3.933	.019	3-2	-
	2. 31-40	165	4.36	.39				
	3. 41 ve üzeri	112	4.49	.35				
2. İlişki ve Davranış Düzenlemesi	1. 22-30	99	4.56	.34	2.806	.062	-	-
	2. 31-40	165	4.50	.42				
	3. 41 ve üzeri	112	4.61	.36				
3. Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri	1. 22-30	99	4.20	.48	4.066	.018	3-2	-
	2. 31-40	165	4.20	.46				
	3. 41 ve üzeri	112	4.35	.41				
4. Duygusal Zekâ	1. 22-30	99	5.59	.83	.272	.762	-	-
	2. 31-40	165	5.52	.85				
	3. 41 ve üzeri	112	5.50	.93				
5. Öğretmen Öz Yeterliği	1. 22-30	99	7.32	.79	4.260	.015	-	3-1
	2. 31-40	165	7.46	.86				
	3. 41 ve üzeri	112	7.64	.72				

Tablo 3.3'te sunulan analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâ ($f_{2\text{-}373}$ = 0.272, p > .05) ve sınıf yönetim beceri düzeyinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutu ($f_{2\text{-}373}$ = 2.806, p > .05) arasında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle duygusal zekâ ve sınıf yönetim beceri düzeyinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutu yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte toplam sınıf yönetim beceri ($f_{2\text{-}373}$ = 3.993, p < .05), öğretmen öz yeterliği ($f_{2\text{-}373}$ = 4.260, p < .05) ve sınıf yönetim becerisinin "fiziksel düzen, plan program etkinlikleri" ($f_{2\text{-}373}$ = 4.066, p < .05) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin toplam sınıf yönetim becerisi, öğretmen öz yeterliği ve sınıf yönetim becerisinin "fiziksel düzen, plan program etkinlikleri" alt boyutunda yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları, sınıf yönetim becerisi ve alt boyutu olan "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" düzeylerine ilişkin analizlerde benzer sonuçlara işaret etmiştir. 41 yaş ve üzeri ($\overline{X}$= 4.49/4.35) olan öğretmenlerin

sırasıyla sınıf yönetimi ve "fiziksel düzen, plan program etkinlikleri" alt boyutuna yönelik aritmetik ortalamalarının 31-40 ($\bar{X}$= 4.36/4.20) yaş aralığına sahip olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenler 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha fazla sınıf yönetim becerilerine sahip olmakta ve fiziksel düzen, plan-program gibi etkinliklerde daha başarılı olmaktadırlar. Ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Dunnet C çoklu karşılaştırma testi sonuçları ise, 41 yaş ve üzeri ($\bar{X}$= 7.64) olan öğretmenlerin öz yeterliklerine yönelik aritmetik ortalamalarının 31-40 ($\bar{X}$= 7.46) yaş aralığına sahip olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenler 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha fazla öz yeterliğe sahiptirler.

Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri, duygusal zekâ ve öz yeterlikleri görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Tek yönlü ANOVA testi öncesinde grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik Testi ile kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları "fiziksel düzen ve plan-program etkinlikleri" ve "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutları; toplam sınıf yönetim beceri ve öz yeterlik puanları için grupların homojen bir şekilde dağıldığını göstermiştir ($p > .05$). Homojenlik varsayımının karşılanmasının ardından yapılan tek yönlü ANOVA ile anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâ ($f_{2\text{-}373} = 0.949$, $p > .05$) düzeyinde görev değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle duygusal zekâ, görev değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte toplam sınıf yönetim beceri ($f_{2\text{-}373} = 8.011$, $p < .05$), öğretmen öz yeterliği ($f_{2\text{-}373} = 8.773$, $p < .05$) ve sınıf yönetim becerisinin "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ($f_{2\text{-}373} = 7.817$, $p < .05$), "ilişki ve davranış düzenlemesi" ($f_{2\text{-}373} = 5.203$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin toplam sınıf yönetim becerisi, öğretmen öz yeterliği ve sınıf yönetim becerisinin "fiziksel düzen,

plan program etkinlikleri" ve "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutlarında görev değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları öğretmen öz yeterliği; toplam sınıf yönetim becerisi; "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ve "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutlarına ilişkin analizlerde benzer sonuçlara işaret etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 4.57/7.70/4.70/4.43) sırasıyla sınıf yönetim becerisi, öğretmen öz yeterliği, "ilişki ve davranış düzenlemesi" ve "fiziksel düzen, plan program etkinlikleri" alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalamalarının branş öğretmenlerinden ($\bar{X}$ = 4.35/7.32/4.51/4.17) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre daha fazla öz yeterliğe sahip olmakta; sınıf yönetim becerilerini daha etkili şekilde kullanmakta; sınıf yönetim becerisinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" ve "fiziksel düzen ve plan-program etkinlikleri" alt boyutlarında daha başarılı olmaktadırlar. Elde edilen bu sonuçlar Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin görev değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları (N=376)

Değişkenler	Görev	*n*	$\bar{X}$	*SD*	*f*	*p*	Fark (Tukey)
1. Sınıf Yönetim Becerisi	1. Okul öncesi öğretmeni	54	4.57	.33	8.011	.00	1-2, 1-3
	2. Sınıf öğretmeni	121	4.43	.36			
	3. Branş öğretmeni	201	4.35	.38			
2. İlişki ve Davranış Düzenlemesi	1. Okul öncesi öğretmeni	54	4.70	.35	5.203	.01	1-2, 1-3
	2. Sınıf öğretmeni	121	4.55	.38			
	3. Branş öğretmeni	201	4.51	.39			
3. Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri	1. Okul öncesi öğretmeni	54	4.43	.39	7.817	.00	1-3
	2. Sınıf öğretmeni	121	4.29	.43			
	3. Branş öğretmeni	201	4.17	.47			
4. Duygusal Zekâ	1. Okul öncesi öğretmeni	54	5.68	.78	.949	.39	-
	2. Sınıf öğretmeni	121	5.50	.88			
	3. Branş öğretmeni	201	5.52	.89			
5. Öğretmen Öz Yeterliği	1. Okul öncesi öğretmeni	54	7.70	.77	8.773	.00	1-3, 2-3
	2. Sınıf öğretmeni	121	7.64	.73			
	3. Branş öğretmeni	201	7.32	.83			

Yapılan analizlerde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, toplam sınıf yönetim becerisi ve "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutuna ilişkin analizlerde benzer sonuçlara işaret etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 4.57/4.70) sırasıyla sınıf yönetim becerisi ve "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarının sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X}$ = 4.43/4.55) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer ifadeyle, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre sınıf yönetim becerilerini daha fazla kullanmakta; öğrencileriyle daha fazla ilişki kurmakta ve davranış düzenlemeleri açısından daha başarılı olmaktadırlar. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 7.64) öz yeterlik düzeyleri, branş öğretmenlerinden ($\bar{X}$ = 7.32) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri, duygusal zekâları ve öz yeterlikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. ANOVA testi öncesinde grupların homojen dağılıp dağılmadığı Levene's Homojenlik Testi ile kontrol edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutu ile toplam sınıf yönetim beceri puanı için gruplar homojen dağılmaktadır ($p > .05$). Elde edilen sonuçlar Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları (N = 376)

Değişkenler	Mesleki Kıdem	*n*	$\bar{X}$	*SD*	*f*	*p*	Fark (Tukey)	Fark (Dunnett C)
1. Sınıf Yönetim Becerisi	1. 1-10	166	4.40	.36	3.471	.03	3-2	-
	2. 11-20	130	4.37	.38				
	3. 21 ve üzeri	80	4.50	.36				
2. İlişki ve Davranış Düzenlemesi	1. 1-10	166	4.55	.37	1.504	.22	-	-
	2. 11-20	130	4.51	.42				
	3. 21 ve üzeri	80	4.60	.36				
3. Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri	1. 1-10	166	4.21	.48	4.858	.00	3-2 3-1	-
	2. 11-20	130	4.20	.42				
	3. 21 ve üzeri	80	4.38	.43				
4. Duygusal Zekâ	1. 1-10	166	5.61	.84	1.792	.17	-	-
	2. 11-20	130	5.42	.86				
	3. 21 ve üzeri	80	5.56	.95				
5. Öğretmen Öz Yeterliği	1. 1-10	166	7.40	.78	5.428	.00	-	3-2 3-1
	2. 11-20	130	7.40	.87				
	3. 21 ve üzeri	80	7.73	.70				

Homojenlik varsayımının karşılanmasının ardından yapılan tek yönlü ANOVA ile anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bir diğer araştırma sonucu öğretmen öz yeterliği puanı için grubun homojen bir şekilde dağılmadığını göstermiştir ($p < .05$). Homojenlik varsayımı karşılanmadığından dolayı tek yönlü ANOVA ile anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnett C çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâları ($f_{2\text{-}373} = 1.792$, $p > .05$) ve sınıf yönetim beceri düzeyinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutu ($f_{2\text{-}373} = 1.504$, $p > .05$) arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle duygusal zekâ ve sınıf yönetim beceri düzeyinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutu yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte toplam sınıf yönetim beceri ($f_{2\text{-}373} = 3.471$, $p < .05$), öğretmen öz yeterliği ($f_{2\text{-}373} = 5.428$, $p < .05$) ve sınıf yönetim becerisinin "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ($f_{2\text{-}373} = 4.858$, $p < .05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin toplam sınıf yönetim becerisi, öz yeterlik ve sınıf yönetim becerisinin "fiziksel düzen, plan program etkinlikleri" alt boyutunda yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları, sınıf yönetim becerisi ve alt boyutu olan "fiziksel düzen ve plan-program etkinlikleri" düzeylerine ilişkin analizlerde benzer sonuçlara işaret etmiştir. 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.50/4.38$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sırasıyla sınıf yönetimi ve "fiziksel düzen, plan program etkinlikleri" alt boyutuna yönelik aritmetik ortalamalarının 11-20 yıl ($\bar{X} = 4.37/4.20$) arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler 11-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla sınıf yönetim becerilerine sahip olmakta ve fiziksel düzen, plan-program gibi etkinliklerde daha başarılı olmaktadırlar.

Varyansların homojen olmadığı değişkenler için anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Dunnet C çoklu karşılaştırma testi sonuçları ise, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ = 7.73) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterliklerine yönelik aritmetik ortalamalarının 11-20 yıl ($\bar{X}$ = 7.40) arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ve 1-10 yıl ($\bar{X}$ = 7.40) arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler 11-20 ve 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla öz yeterliğe sahiptirler.

Tablo 3.6. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları (N = 376)

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	*n*	$\bar{X}$	*SD*	*f*	*p*
1. Sınıf Yönetim Beceri	Yüksek Okul	18	4.56	.32	1.767	.172
	Lisans	336	4.40	.37		
	Lisansüstü	22	4.36	.40		
2. İlişki ve Davranış Düzenlemesi	Yüksek Okul	18	4.64	.35	.585	.558
	Lisans	336	4.55	.39		
	Lisansüstü	22	4.51	.43		
3. Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri	Yüksek Okul	18	4.47	.42	2.550	.079
	Lisans	336	4.24	.45		
	Lisansüstü	22	4.17	.48		
4. Duygusal Zekâ	Yüksek Okul	18	5.39	.93	.536	.585
	Lisans	336	5.53	.87		
	Lisansüstü	22	5.68	.86		
5. Öz Yeterlik	Yüksek Okul	18	7.66	.66	.711	.492
	Lisans	336	7.46	.81		
	Lisansüstü	22	7.57	.86		

Tablo 3.6'da sunulan analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyi ($f_{2\text{-}373}$ = 1.767, p > .05), öz yeterlik ($f_{2\text{-}373}$ = 0.711, p > .05), duygusal zekâ ($f_{2\text{-}373}$ = 0.536, p > .05) ve sınıf yönetim beceri düzeyinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" ($f_{2\text{-}373}$ = *0.585*, p > .05) ve "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ($f_{2\text{-}373}$ = 2.550, p > .05) boyutları arasında eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle duygusal zekâ, öz yeterlik ve sınıf yönetim beceri düzeyinin "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ve "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutları arasında eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

3.3. Sınıf Yönetim Becerileri, Duygusal Zekâ ve Öz Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmada tanımlanan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Değişkenler arası ilişkilere yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları (N=376)

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Sınıf Yönetim Beceri	-	.89***	.89***	.38***	.69***
2. İlişki ve Davranış Düzenlemesi		-	.58***	.41***	.59***
3. Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri			-	.26***	.64***
4. Duygusal Zekâ				-	.44***
5. Öz Yeterlik					-

*** $p < .001$

Tablo 3.7 incelendiğinde değişkenler arasındaki bütün ilişkilerin düşük, orta ve yüksek düzeyler arasında, olumlu yönde ve anlamlı olduğu göze çarpmaktadır ($p < .05$). Sınıf yönetim becerilerinin alt boyutları ile olan ilişkileri incelendiğinde "ilişki ve davranış düzenlemesi" ($r = .88$) ve "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ($r = .88$) alt boyutlarının sınıf yönetim becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte "ilişki ve davranış düzenlemesi" ve "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ($r = .58$) alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin sınıf yönetim becerileri ile ilişkileri incelendiğinde öz yeterlik ($r = .69$) ve duygusal zekâ ($r = .38$) değişkenlerinin sınıf yönetim becerileri ile orta derecede anlamlı ilişki göstermesine rağmen öz yeterlik değişkeninin duygusal zekâ değişkenine oranla sınıf yönetim becerisiyle ilişkisinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenlerin sınıf yönetim beceri alt boyutu olan "ilişki ve davranış düzenlemesi" ile ilişkileri incelendiğinde orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür ($p < .05$). "Fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutu ile duygusal zekânın ilişkisine bakıldığında zayıf derecede anlamlı ilişkiye sahip olduğu ($r = .26$); öz yeterlik değişkeni ile ise orta düzey anlamlı ilişkiye ($r = .64$) sahip olduğu göze çarpmaktadır ($p < .05$).

Tablo 3.7'ye bakıldığında "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutu ile en yüksek ilişkiyi veren bağımsız değişkenin öz yeterlik (r = .59), en düşük ilişkiyi veren değişkenin ise anlamlı olmakla birlikte duygusal zekâ (r = .41) değişkeni olduğu görülmektedir. Sınıf yönetim becerisinin diğer alt boyutu olan "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" boyutu incelendiğinde öz yeterlik (r = .64) değişkeninin yine en yüksek ilişkiyi veren değişken, duygusal zekâ (r = .26) değişkeninin ise en düşük ilişkiyi veren değişken olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutunun bağımsız değişkenlerle olan ilişkisinin "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" boyutuna göre nispeten daha güçlü olduğu göze çarpmaktadır.

3.4. Duygusal Zekâ ve Öz Yeterlik Değişkenlerinin Sınıf Yönetim Beceri Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Beşinci alt problemde duygusal zekâ ve öz yeterlik değişkenlerinin sınıf yönetim becerisinin anlamlı yordayıcısı olup olmadıkları sorulmaktadır. Bu soruya ilişkin cevabın verilebilmesi için duygusal zekâ ve öz yeterlik değişkenleri olarak tanımlandığı çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu sayede duygusal zekâ ve öz yeterlik değişkenlerinin grup olarak sınıf yönetim becerileri ve alt boyutlarında gerçekleşen değişimin ne kadarını yordadıklarının ortaya konulması ve her bir değişkenin diğer değişkenler kontrol edildiğinde modele olan katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Regresyon analizine geçilmeden önce bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığına yönelik varsayımının karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımın karşılanması için öncelikle değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arası korelasyon katsayısının 0.44 olduğu görülmektedir. Bu durumda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı durumunun var olmadığı söylenebilir. Çoklu bağıntı durumunu test etmek için ikinci olarak varyans şişme faktörleri (VIF), tolerans değeri ve koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Bir bağımsız değişkenle ilgili olarak diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değerinin .10'dan daha düşük, varyans şişme faktörünün (VIF) 10'dan, koşul indeksi değerinin (CI) ise 30'dan yüksek olması çoklu

bağlantının olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2012). Bu doğrultuda incelenen VIF, CI ve tolerans değerleri, bağımsız değişkenler arasında regresyon sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bağıntı durumunun var olmadığını göstermektedir.

Regresyon analizine yönelik varsayımların karşılanmasından sonra araştırma problemine ilişkin analizlere geçilmiştir. Modelin bağımsız değişken olan duygusal zekâ ve öz yeterlik inancının bağımlı değişken olan sınıf yönetim becerileri, "ilişki ve davranış düzenlemesi" ve "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutlarıyla olan ilişkisi iki adımda incelenmiştir. İlk adımda yordayıcı değişken olarak sadece duygusal zekâ değişkeni modele atılarak duygusal zekânın bir grup değişkeni olarak sınıf yönetim beceri ve alt boyutlarındaki değişimin ne kadarını yordadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci adımda ise modele öz yeterlik yordayıcı değişken olarak eklenmiştir. Bu şekilde, hem öz yeterliğin duygusal zekâ kontrol edildiğinde değişkenlerdeki değişimin ne kadarını açıkladıklarının ortaya konması hem de duygusal zekâ ve öz yeterlik inancı değişkenlerinin modele katkılarının ayrı ayrı incelenebilmesi amaçlanmıştır. Regresyon modeli olarak ise ENTER tercih edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Duygusal zekâ ve öz yeterlik değişkenlerin sınıf yönetimi ve alt boyutlarını yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları

	Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri			İlişki ve Davranış Düzenlemesi			Sınıf Yönetim Becerileri (Toplam Puan)		
Değişkenler	*β*	*t*	*p*	*β*	*t*	*p*	*β*	*t*	*p*
1. Adım									
Duygusal Zekâ	.26	5.25	.000	.41	8.748	.000	.38	7.92	.000
R^2		.07			.17			.14	
F		27.542	.000		76.523	.000		62.688	.000
2. Adım									
Duygusal Zekâ	-.03	-.60	.552	.19	4.073	.000	.09	2.15	.032
Öğretmen Öz Yeterliği	.65	14.572	.000	.51	11.177	.000	.65	15.71	.000
R^2 *toplam*		.41			.38			.48	
ΔR^2		.34			.21			.34	
F		127.721	.000		113.400	.000		175.398	.000
ΔF		212.336	.000		124.922	.000		246.893	.000

Tablo 3.8'den görüleceği üzere duygusal zekâ tek başına "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" boyutunun %7'sini yordamaktadır. İkinci adımda eklenen öz

yeterlik ise duygusal zekâ değişkeni kontrol edildiğinde "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" boyutunun %34'ünü yordamaktadır. Duygusal zekâ ve öz yeterlik değişkenleri birlikte ise "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" boyutundaki değişimin %41'ini yordamaktadır. İki değişkenin birlikte ele alındığı "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutunu yordayan modele birlikte katkıları incelendiğinde birinci adımdaki katkısı anlamlı olan duygusal zekâ değişkeninin modele katkısının öz yeterlik değişkeni eklenmesiyle birlikte anlamsızlaştığı görülmektedir (β = -.03, p > .05). Öz yeterlik değişkeninin ise "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutunu yordayan modele katkısının anlamlı olduğu görülmektedir (β = .65, p < .05). Modele katkısı anlamsız olan duygusal zekânın çıkartılması ile öz yeterlik inancı değişkeninin sınıf yönetim becerilerinin "Fiziksel Düzen ve Plan Program Etkinlikleri" alt boyutunun %41'ini açıklamaya devam ettiği ve modele katkısının anlamlı olduğu görülmüştür (β = .64, p < .05). Bu durum öğretmen öz yeterliğinin duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerilerinin "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutu arasındaki ilişkide tam aracılık etkisinin olabileceğine, bir başka deyişle duygusal zekâ değişkeninin sınıf yönetiminin "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutunu öz yeterlik değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceğine işaret etmektedir (Baron ve Kenny, 1986).

"İlişki ve davranış düzenlemesi" boyutunun yordanmasına yönelik bulgular için duygusal zekânın boyutta gerçekleşen değişimin %17'sini, öz yeterlik ise duygusal zekâ değişkeni kontrol edildiğinde gerçekleşen değişimin % 21'ini yordadığı görülmektedir. Duygusal zekâ ve öz yeterlik değişkenleri birlikte "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutundaki değişimin % 38'ini açıklamaktadır. İki değişkenin birlikte ele alındığı "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutunda öz yeterlik değişkeninin (β = .51 , p < .05) duygusal zekâ (β = .19 , p < .05) değişkenine göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Alt boyutların yordanmasına ilişkin regresyon modelleri karşılaştırıldığında bağımsız değişkenlerin "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" boyutunda açıkladıkları değişimin "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutunda açıkladıkları değişimden daha büyük olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetim becerilerine ilişkin toplam puanın yordanmasına yönelik bulgulara bakıldığında duygusal zekâ değişkeninin sınıf yönetim becerilerinde gerçekleşen değişimin % 14'ünü, öğretmen öz yeterliğinin ise duygusal zekâ kontrol edildiğinde % 34'ünü yordadığı görülmektedir. Modele eklenen bağımsız değişkenler birlikte sınıf yönetim becerilerindeki değişimin % 48'ini yordamaktadır. İki değişkenin birlikte ele alındığı sınıf yönetim becerilerini yordayan modele birlikte katkıları incelendiğinde öğretmen öz yeterliği (β = .65, p < .05) değişkeninin duygusal zekâ (β = .09, p < .05) değişkenine göre daha güçlü yordayıcı olduğu görülmektedir. Bulgularda dikkat çeken nokta duygusal zekâ değişkeninin sınıf yönetim becerileriyle olan ilişkilerini gösteren standartlaştırılmış regresyon katsayılarında öğretmen öz yeterliği değişkeninin modele eklenmesiyle % 50'den fazla bir düşüş yaşanmasıdır Duygusal zekâ değişkeninin standartlaştırılmış regresyon katsayısı .38'den .09'a düşmektedir. Bununla birlikte, her iki adımda da duygusal zekâ değişkeninin modele katkısı anlamlıdır (p < .05). Bu durum öğretmen öz yeterliğinin duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerisi arasındaki ilişkide kısmi bir aracı etkisinin olabileceğine, bir başka deyişle duygusal zekâ değişkeninin sınıf yönetim becerilerine öz yeterlik değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceğine işaret etmektedir (Baron ve Kenny, 1986).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin yapılan analizler sonrasında elde edilen bulgular ilgili alan yazın bağlamında tartışılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ özellikleri ve öz yeterlik inanç düzeylerinin betimsel değerleri; ardından demografik değişkenlerle ilişkisi; son olarak da öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri, öz yeterlik inanç düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki ile ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi konusunda yeterli bulmaktadırlar (Babaoğlan ve Korku, 2010; Nergiz, 2014; Nur, 2012; Recepoğlu ve Ergün, 2017; Yüksel, 2013). Örneğin, Babaoğlan ve Korkut (2010), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinden "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutundaki algılarının yeterli düzeyde; "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" ve "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" boyutlarındaki algılarının da çok yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akın ve Koçak'ın (2007) çalışmasında ise öğretmenlerin orta ve ortanın altında sınıf yönetim becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Çubukçu ve Girmen'e (2009) göre öğretmenler, sınıf yönetim becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin en çok "alan hâkimiyeti" en az "planlama" boyutunda yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâlarına yönelik ortalama puanları incelendiğinde duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğunu düşündükleri görülmektedir. Usta'ya (2015) göre ise araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde genel duygusal zekâ düzeyi ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Polat ve Aktop'a (2010) göre öğretmenlerin duygusal zekâ algıları ve duygusal zekânın alt boyutlarından kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını tanıma, duygular kullanma ve duygular yönetme algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Çakar ve Arbak'a (2003) göre ise

örneklemin bütünü için elde edilen duygusal zekâ katsayısının ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inancı puan ortalamalarının çok yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazın bulguları mevcut araştırma bulgularını destekleyici düzeydedir. Örneğin Babaoğlan ve Korkut'a (2010) göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Güneş ve Buluç'un (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeylerine yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin ölçeğin bütünü için yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Eker'e (2014) göre ise, sınıf öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik inanç ortalamalarının yeterli olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde öğretmenlerin, iş arkadaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşma, iletişim araçları sayesinde bilgiye ulaşabilme imkânlarının artması, mesleki deneyim ile birlikte zamanla kendilerini daha kolay geliştirmeleri, bu durumun da öz-yeterlik inanç düzeylerinin istenilen seviyeye gelmektedir. Bazı araştırmalara göre ise öğretmen öz-yeterliklerinin genel olarak orta derecede olduğu görülmektedir (Aldan Karademir, 2013; Uysal ve Kösemen, 2013). Ekici'nin (2006) çalışmasında ise araştırma verileri incelendiğinde; meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeyleri, öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin ve öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik inançlarında cinsiyetin herhangi bir avantaj ya da dezavantaj unsuru olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetinin sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik bağlamında ulaşılan bu bulguların alan yazınla paralellik gösterdiği görülmektedir. Birçok araştırma, cinsiyetin sınıf yönetim becerileri açısından belirleyici olmadığını göstermektedir (Baburşah, 2014; Bozgeyikli ve Gözler, 2016; Çubukçu ve Girmen, 2008; Derbedek, 2008; Güneş, 2016; Kale ve Baburşah, 2017; Korkut ve Babaoğlan, 2010; Nergiz, 2014; Nur,

2012; Okçu ve Epçaçan, 2013; Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2011; Recepoğlu ve Ergün, 2016; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Şahin ve Altunay, 2011; Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2017; Yılmaz ve Altunbaş, 2012; Yılmaz ve Aydın, 2015; Zengin Bağcı, 2010). Çubukçu ve Girmen, (2008), öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde planlama boyutu haricindeki boyutlarda anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum sınıf yönetim becerileri açısından kadın veya erkek öğretmen olmanın bir anlam ifade etmediği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre planlama boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde eğitim sürecini planlamaya daha çok önem verdikleri, daha sistemli bir çalışma eğiliminde oldukları söylenebilir. Derbedek'in (2008) çalışmasında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Okul müdürü ve öğretmen ilişkisi öğretmen öğrenci ilişkisi şeklinde düşünüldüğünde yapılan çalışmanın mevcut araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin 'sınıfın fiziki yapısının düzenlemesi', 'plan program etkinlikleri' ve 'ilişki düzenlemeleri' bakımından cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (Baburşah, 2014; Kale ve Baburşah, 2017).

Yapılan çalışmaların aksine cinsiyetin sınıf yönetiminde belirleyici olduğunu saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Ayar ve Arslan, 2008; Ercoşkun ve Ada, 2014; Güner, 2011; İlgar, 2007; Özdemir ve Sivrikaya, 2017; Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük, 2011; Uslu ve Avcı, 2016; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Yüksel, 2013). Özdemir ve Sivrikaya (2017), sınıf yönetim becerileriyle cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulmasına rağmen genel etkinlik alt boyutu üzerinde cinsiyetin avantaj ya da dezavantaj oluşturmadığını saptamıştır. Yüksel (2013) ise çalışmasında sınıf yönetim becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmasına rağmen sınıfın fiziksel düzeni boyutunda kadın veya erkek olmanın bir avantaj ya da dezavantaj oluşturmadığı saptanmıştır.

Yine birçok araştırma, cinsiyetin öz yeterlik inancı açısından belirleyici olmadığını göstermektedir (Aksoy, 2011; Aldan Karademir, 2013; Benzer, 2011; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Derbedek, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010; Güneş, 2016;

Güneş ve Buluç, 2017; Hashemi ve Ghanizadeh, 2011; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Öcal ve Şenel, 2016; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012; Senemoğlu, Demirel, Yağci ve Üstündağ, 2009; Seçer, 2011; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Şenel, 2015; Telef, 2011; Urhan, 2013; Uysal, 2013; Uysal ve Kösemen, 2013; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Yılmaz, 2017; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016; Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016). Örneğin Güneş (2016), sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile onların sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde sınıf yönetiminin önemli etmenlerinden birisi olan sınıf içerisinde meydana gelen davranışların yönetilmesinde ve zamanın verimli kullanılmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha etkin oldukları görülmektedir. Sonuçlara öz yeterlik inancı açısından bakıldığında ise toplam öz yeterlik inancı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemesine rağmen öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hashemi ve Ghanizadeh (2011) ise öz yeterlik ve cinsiyet arasında anlamlı fark bulamamıştır. Aldan Karademir'in (2013) çalışmasında ise toplam öz yeterlik inancı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık oluşmadığı, sadece sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmaların aksine cinsiyetin öz yeterlik üzerinde anlamlı fark bulunan çalışmalar da bulunmaktadır (Ay, 2016; Ay ve Uğurlu, 2016; Bayraktar ve Odacı, 2011; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Ekici, 2006; Karamehmetoğlu, 2017; Kurt, 2009). Ay (2016) ve Ay ve Uğurlu (2016)'ya göre öz yeterlik toplam puanı, cinsiyet üzerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öz yeterlik alt boyutları incelendiğinde ise sadece sınıf yönetimi alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu, idareci ve meslektaş desteği alt boyutlarında ise cinsiyet üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu durumda erkek öğretmenlerin daha fazla öz yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerini daha yeterli hissettikleri, idareci veya meslektaşlarından gelen yardımda erkek veya kadın öğretmen olmanın öz yeterlik inancında herhangi bir değişime sebep olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zekâlarının cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin duygusal zekâ için kadın öğretmenler lehine farklılığın olduğu saptanmıştır. Kadınların duygularını daha rahat paylaştıkları, başka bireylerin duygu ve davranışlarını anlamlandırıp ilişkilerini daha iyi düzenleyebildikleri düşünüldüğünde bu durumun ortaya çıkması olağan görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde ise duygusal zekâ erkek veya kadınların lehine anlamlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Akgül, 2011; Demirsöz ve Kocabaş, 2008; Di Fabio ve Palazzeschi, 2008; Durdu, 2015; Erdoğdu, 2008; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Ikız ve Kırtıl Gormez, 2010; Recepoğlu, 2012; Reisoğlu, Gedik ve Göktaş, 2014; Şenocak, 2015; Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu, 2015; Usta, 2015; Yüksel, 2006). Örneğin, Di Fabio ve Palazzeschi (2008) ve Ikız ve Kırtık Gormez'e (2010) göre erkek öğretmenler, duygusal zekâ konusunda kendi duygularının daha fazla farkında oldukları, duygularını hissettikleri ve daha çok kendi duygularını ifade etmede yeterli oldukları ifade edilmektedir. Bayan öğretmenlerin ise diğer insanların duygularını etkileyebilmede daha yeterli oldukları bilinmektedir. Yüksel'e (2006) göre ise duygusal zekânın kişiler arası uyum, koşul ve çevreye uyum ve stres yönetimi alt boyutlarında ve toplam duygusal zekâ seviyelerinde cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Akgül (2011), duygusal zekânın alt boyutlarıyla cinsiyet arasındaki ilişkiye baktığında kişiler arası becerilerin kadınlar lehine anlamlı, stresle başa çıkma düzeyleri ile erkekler lehine anlamlı sonuç bulmuştur. Duygusal zekânın diğer alt boyutları olan kişisel beceriler, uyumluluk ve genel ruh durumunun ise cinsiyet ile arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Gürbüz ve Yüksel'e (2008) göre ise duygusal zekânın tüm alt boyutlarında ortalamalardaki farkın kadınların lehine olduğu görülmüştür. Kadınların duygusal zekâ ortalamaları, erkeklerin duygusal zekâ ortalamalarına göre fazla olmasıyla birlikte kişisel farkındalık ve genel ruh hali alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Diğer alt boyutlar ile cinsiyet arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla alan yazın incelendiğinde elde edilen bulguların mevcut araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Yapılan bu çalışmaların aksine cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ yeterliliklerini farklılaştıran bir değişken olmadığı sonucuna varan çalışmalar da bulunmaktadır

(Acar, 2002; Adsız, 2016; Akar Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Ak Sütlü, 2013; Altay, 2013; Babaoğlan, 2010; Balcı Süslü, 2016; Canbulat, 2007; Çapkulaç, 2013; Çelenk, 2015; Ghanizadeh, 2011; Gürşen Otacıoğlu, 2009; Hashemi ve Tunca, 2010; Karamehmetoğlu, 2017; Kaynak, 2013; Oğuzhan, 2012; Öcal ve Şenel, 2016; Sirem, 2009; Sü Eröz, 2011; Şenel, 2015; Toytok, 2013). Örneğin, Tunca'ya (2010) göre duygusal zekânın, iyimserlik / ruh halini düzenleme boyutunun kadın öğretmenlerde, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülürken, duygulardan faydalanma boyutunda da erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre duygulardan daha başarılı bir şekilde faydalandıkları görülmektedir. Toplam duygusal zekâ puanına bakıldığında ise kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu, dolayısıyla anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Farklı ölçek kullanımı, çalışma grubu ve yaşanılan çevre, kültür gibi faktörlerin cinsiyete göre anlamlı çıkmamasında önemli etkenler olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada sınıf yönetim becerileri ile öğretmenlerin branşı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre sınıf ve branş öğretmeninin elde ettiği öz yeterlik inancı puan ortalaması okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdiği yaş grubunun küçük olması, çocukların okul hayatını yeni tanıyor olmaları, anne babalarından ilk defa ayrılmalarıyla öğretmenlerine daha çok bağlanmaları ve ders sürecinin etkinliklerle geçerek çocukların yaparak yaşayarak, eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri puanlarının daha fazla olmasına sebep olduğu düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile branşları arasında anlamlı farklılık olduğunu saptayan benzer çalışmalar bulunmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2008; İlgar, 2007; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Yılmaz ve Aydın, 2015). Çubukçu ve Girmen, (2008) öğretmenlerin görevlerini sınıf ve branş öğretmenleri olarak ele almıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri karşılaştırıldığında planlama ve sınıfta iletişim boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, sınıf öğretmenlerinin planlama boyutunda kendilerini, branş öğretmenlerinden daha etkili gördükleri söylenebilir. bununla birlikte iletişim becerileri açısından, branş öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerine oranla daha etkin gördükleri söylenebilir. Yapılan çalışmaların aksine sınıf yönetim becerileri ile öğretmenin

branşı arasında anlamlı farklılık olmadığını saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Baburşah, 2014; İnan ve Dervent, 2013; Kale ve Baburşah, 2017; Okçu ve Epçaçan, 2013; Özgan ve diğerleri, 2011; Şahin ve Altunay, 2011; Yıldırım, 2016; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Zengin Bağcı, 2010). Örneğin, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin 'sınıfın fiziki yapısının düzenlemesi', 'plan program etkinlikleri' ve 'ilişki düzenlemeleri' bakımından, meslekteki hizmet süresi bakımından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (Baburşah, 2014; Kale ve Baburşah, 2017).

Mevcut araştırmada öz yeterlik değişkeni ile öğretmenin branşı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre branş öğretmeninin elde ettiği öz yeterlik inancı puan ortalaması sınıf ve okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla branş öğretmenlerinin öz yeterlik inancı puan ortalamaları sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine oranla düşük çıkmıştır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin sürekli kendi sınıflarında olmaları, öğrencilerini tanıyarak onların ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmesi sonucu kendilerine olan öz yeterlik inançlarının branş öğretmenlerine oranla fazla olması olağan karşılanmaktadır. Öte yandan branş öğretmenleri farklı sınıflara ders anlattıklarından öğrencilerinin hepsini yeterli düzeyde tanıyamamakta ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını bilemeyebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin gerek ders anlatma sürecinde gerekse değerlendirme ve derse hazırlık sürecinde kendilerini yeterli hissedememelerine sebep olabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen öz yeterlik inancı ile branşları arasında anlamlı farklılık olduğunu saptayan benzer çalışmalar bulunmaktadır (Azar, 2010; Benzer, 2011; Ekici, 2006; Telef, 2011). Benzer'e (2011) göre de sınıf öğretmenliğinden mezun olan bir öğretmenin meslek derslerine giren öğretmenlere nazaran daha fazla öz yeterlik puan ortalamasına sahip olduğu ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı sonuçlar çıktığı görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde öğrencilerle iletişim boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Ancak sınıf yönetiminde ve öğretim stratejileri boyutlarında öz yeterlik inancı ile öğretmen branşı arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgunun mevcut araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

Yapılan çalışmaların aksine öğretmen öz yeterlik inancı ile branşları arasında anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy, 2011; Ay, 2016; Ay ve Uğurlu, 2016; Gençtürk ve Memiş, 2010; Kurt, 2009; Üstüner ve diğerleri, 2009). Öğretmen öz yeterlik inancı ile branşları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna rağmen öz yeterliğin alt boyutu olan sınıf yönetimi ile branşları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Ay, 2016; Ay ve Uğurlu, 2016).

Mevcut araştırma bulgularına göre duygusal zekâ ve öğretmenin branşı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Duygusal zekâ, bireysel özelliklerden kaynaklı olacağı düşünüldüğünde öğretmenin branşına göre farklılık olmaması olağan görülmektedir. Akgül (2011) ve Usta (2015) da duygusal zekâ ve öğretmen branşı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını saptamıştır. Elde edilen bu bulguların aksine duygusal zekânın branşa göre anlamlı fark bulunduğu çalışmalar da yer almaktadır (Babaoğlan, 2010; Durdu, 2015; Gürşimşek, Vural ve Selçioğlu Demirsöz, 2008). Gürşimşek, Vural ve Selçioğlu Demirsöz'ün (2008) çalışmasında programa göre toplam duygusal zekâ puanları sınıf öğretmenliği öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın bazı kişisel değişkenlerden kaynaklanabileceği gibi programın yapısından da kaynaklanabileceği düşünüldüğü söylenebilir.

Araştırmada anasınıfı ve ilköğretim öğretmenlerinin yaşlarının ve mesleki kıdemlerinin sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ ve öz yeterlik inanç düzeylerinde anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin yaşlarının sınıf yönetim becerisi toplam puanına göre anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yaşları arttıkça sınıf yönetim becerilerinin de doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Buna göre sınıf yönetim becerileri değişkeninde 41 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip ve 41 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf yönetim becerileri yaş açısından anlamlı olmasında fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri alt boyutunun önemli etkisinin

olduğu görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Alan yazında sınıf yönetim becerileri değişkeninin yaş açısından anlamlı derecede farklılaştığı saptanan çalışmalar bulunmaktadır (Derbedek, 2008; Dinçer ve Akgün, 2015; Güner, 2011; Güneş, 2016; İlgar, 2007; Uslu ve Avcı, 2016). Güneş (2016)'e göre sınıf yönetim becerilerinin önemli etmenleri olan planlama, davranış yönetimi, zamanın verimli kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye uygun ortam sağlamada 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyici şekilde İlgar'ın (2007) çalışmasında da 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin 21-30 ve 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlere oranla daha fazla sınıf yönetim becerileri puanına sahip oldukları saptanmıştır. Dinçer ve Akgün (2015) de yukarıdaki çalışmaları destekleyici türden sonuçlar elde etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yaşın artmasıyla sınıf yönetim beceri puan ortalamalarının da arttığı görülmüştür. Mevcut araştırma bulgularının aksine sınıf yönetim becerileri değişkeninin yaş açısından anlamlı farklılık olmadığını saptayan çalışmalara da rastlanmıştır (Nergiz, 2014; Nur, 2012; Özdemir ve Sivrikaya, 2017; Özgan ve diğerleri, 2011; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Yıldırım, 2016; Yılmaz ve Aydın, 2015; Zengin Bağcı, 2010).

Analiz sonucunda öğretmenlerin yaşının öz yeterlik inancına göre anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yaşları arttıkça öz yeterlik inançlarının doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Buna göre öğretmen öz yeterlik inancı değişkeninde 41 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip ve 41 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde öz yeterlik değişkenlerinin yaş açısından anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır (Benzer, 2011; Derbedek, 2008; Gökmen, Deveci, Bingöl, Bekir, Temel ve Kanat, 2016; Güneş, 2016). Güneş'in (2016) araştırma sonuçlarına öz yeterlilik inancı açısından bakıldığında da 41-50 yaş ve 51 yaş üzeri öğretmenlerin öğretim stratejileri, öğrencileri güdüleme, sınıf yönetimi ve öğrencilerin derse katılmalarının sağlanmasını içeren öz yeterlilik inançlarına daha çok sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut araştırma bulgularının aksine öz yeterlik değişkenlerinin yaş açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı saptayan

çalışmalar alan yazında bulunmaktadır (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Uysal ve Kösemen, 2013; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008).

Mevcut araştırmaya duygusal zekâ açısından bakıldığında ise duygusal zekâ ve yaş arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Duygusal zekâ, bireyin duyguları ile hareket etmeyi, bireysel özellikleriyle ilgili olduğu düşünüldüğünde yaş ile duygusal zekâ arasında anlamlı farklılık olmaması olağan görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde de elde edilen bulguları destekleyici çalışmalar bulunmaktadır (Adsız, 2016; Akgül, 2011; Ak Sütlü, 2013; Atalay, 2014; Babaoğlan, 2010; Balcı Süslü, 2016; Delice ve Günbeyi, 2013; Delice ve Odabaşı, 2013; Gün, 2012; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Oğuzhan, 2012; Öztürk, 2006; Öztürk ve Deniz, 2008; Senemoğlu ve diğerleri, 2009; Sirem, 2009; Yüksel, 2006). Gün'e (2012) göre katılımcıların öz saygı dışındaki diğer duygusal zekâ boyutlarını algılama düzeylerinde yaş değişkeninin anlamlı fark oluşturan bir etken olmadığı belirlenmiştir. Ak Sütlü'ye (2013) göre genel duygusal zekâ değişkeni ve yaş arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmekle birlikte duygusal zekânın "duyguların düzenlenmesi" alt boyutu ile yaş arasında anlamlı fark olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmaya göre 18-24 yaş arasında olan bireylerin daha fazla ortalamaya sahip oldukları ve duygularını daha rahat düzenleyebildikleri söylenebilir. Mevut araştırmada da duygusal zekâ ile yaş arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen 22-30 yaş aralığına sahip öğretmenlerin daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu yönüyle elde edilen çalışmanın bulguları alan yazınla örtüşmektedir. Gürbüz ve Yüksel'e (2008) göre ise iş görenlerin toplam duygusal zekâları ile yaş arasında anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen kişisel farkındalık alt boyutu ile yaş arasında anlamlı farklılık görülmektedir. 41 yaş ve üstündeki iş görenlerin kişisel farkındalık ortalama değeri, 18-27 yaş grubundaki iş görenlere göre daha yüksektir.

Yapılan çalışmaların aksine duygusal zekâ ve yaş arasında anlamlı fark bulunan çalışmalar da bulunmaktadır (Altay, 2011; Canbulat, 2007; Çapkulaç, 2013; Di Fabio ve Palazzeschi, 2008; Durdu, 2015; Recepoğlu, 2012; Sü Eröz, 2011; Şenocak, 2015; Tunca, 2010; Usta, 2015). Di Fabio ve Palazzeschi (2008) bu çalışma duygusal zekâ ve katılımcıların yaşa göre bazı önemli farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Özellikle, genç öğretmenlerin yaşlılardan daha yüksek düzeyde duygusal zekâya sahip olduklarını

göstermiştir. Üstelik kendileriyle ve başkalarıyla daha etkin bir şekilde iletişim kurmalarına ve sınıfta ortaya çıkabilecek baskı ve problemleri ele almak için duyguları kullanmalarına izin veren daha fazla duygusal ve sosyal yeterliliğe sahip görünüyorlar. Tunca'ya (2010) göre duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp, farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizlerde ise araştırma kapsamındaki ilköğretim öğretmenlerinin yaşının bir farklılaşma yarattığı sonucu bulunmuştur. Buna göre ortalama puanlara bakıldığında 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre duygusal zekânın duygulardan faydalanma boyutu ile genel duygusal zekâ düzeyleri yüksektir.

Analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin sınıf yönetim becerisi toplam puanına göre anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sınıf yönetim becerilerinin doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Buna göre sınıf yönetim becerileri değişkeninde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla sınıf yönetim becerisine sahip olduğu görülmüştür. Sınıf yönetim becerileri mesleki kıdem açısından anlamlı olmasında fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri alt boyutunun önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetim becerileri değişkeninin mesleki kıdem açısından anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır (Benzer, 2011; Bozgeyikli ve Gözler, 2016; Çubukçu ve Girmen, 2008; Derbedek, 2008; Dinçer ve Akgün, 2015; Güner, 2011; Güneş, 2016; İlgar, 2007; Korkut ve Babaoğlan, 2010; Özgan ve diğerleri, 2011; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017). Çubukçu ve Girmen, (2008) öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre, sınıf yönetim becerileri incelendiğinde, amaçlı davranış ve sınıfta davranış yönetimi alt boyutlarında meslekteki hizmet süresinin etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin, Derbedek (2008), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdeme göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin anlamlı bir fark oluşturduğunu saptamıştır. Okul müdürü ve öğretmen ilişkisi öğretmen öğrenci ilişkisi şeklinde düşünüldüğünde yapılan çalışmanın mevcut araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Güneş'in (2016) araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetim becerileri noktasında sınıf içi ve dışarısında etkili bir liderlik sergilemede, öğrenciler üzerinde kaliteli bir iletişimi sağlamada, öğrencileri grup çalışmalarına teşvik edebilmede,

ders ya da kültürel etkinliklere yönelik planlamada, istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesinde, zamanın yönetiminde, öğretim materyallerinin etkili şekilde kullanımında, öğrencileri değerlendirebilmede, öğrenme ortamının eğitsel hedefler doğrultusunda düzenlenmesinde, öğrenci motivasyonunun sağlanmasında ve etkinliklerin yönetiminde yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin etkisinin daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde İlgar'ın (2007) çalışmasında da 26 sene ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer çalışanlara oranla daha fazla sınıf yönetim beceri ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmaları destekleyici şekilde 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlere oranla sınıf yönetim beceri puanlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırma bulgularından farklı olarak sınıf yönetim becerileri değişkeninin mesleki kıdem açısından anlamlı derecede farklılaşmadığını saptayan çalışmalar bulunmaktadır (Adıgüzel, 2016; Adıgüzel ve İpek, 2016; Ayar ve Arslan, 2008; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Ercoşkun ve Ada, 2014; Nergiz, 2014; Nur, 2012; Okçu ve Epçaçan, 2013; Özdemir ve Sivrikaya, 2017; Şahin ve Altunay, 2011; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Yıldırım, 2016; Yılmaz ve Aydın, 2015; Yüksel, 2013; Zengin Bağcı, 2010). Özdemir ve Sivrikaya (2017), sonuç etkinlikleri alt boyutu hariç tüm alt boyutların ve toplam sınıf yönetim becerilerinin mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını saptamıştır. Yüksel (2013) ise, sınıf yönetim becerileri ile mesleki kıdem arasında anlamlı fark saptamamıştır. Ancak motivasyon puanı alt boyutu ile kıdem arasında 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptamıştır.

Analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öz yeterlik inancına göre anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öz yeterlik inançlarının doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Buna göre öğretmen öz yeterlik inancı değişkeninde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde öz yeterlik değişkenlerinin mesleki kıdem açısından anlamlı derecede farklılaşmaktadır (Bayraktar ve Odacı, 2011; Derbedek, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010; Gökmen ve

diğerleri, 2016; Güneş, 2016; Güneş ve Buluç, 2017; Kurt, 2009; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012). Güneş'in (2016) araştırma sonuçları, öz yeterlilik inancı ile mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterlilikleri, öğrencileri güdülemedeki etkililikleri, sınıf yönetimini ve öğrencilerin derse katılmalarının sağlanmasını içeren öz yeterlilik inançlarının iş tecrübesi daha düşük olan öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Güneş ve Buluç'a (2017) göre mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin düşük olan öğretmenlere göre daha fazla öz yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Bayraktar ve Odacı (2011) da mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Okul müdürleriyle yapılan çalışmada hizmet yılı yüksek olan okul müdürlerinin daha fazla öz yeterlik inanç puanına sahip oldukları görülmüştür. Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) ise kişilerarası öz yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığı araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre toplam öz yeterlik inancı ile mesleki kıdem arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ancak idareci denetiminin kişiler arası öz yeterlik üzerinde bir avantaj veya dezavantaj unsuru olmadığı saptanmıştır.

Mevcut araştırma bulgularının aksine öz yeterlik inancının mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark oluşturmadığını savunan araştırmalar da mevcuttur (Aksoy, 2011; Demir, 2015; Ekici, 2006; Güvenç, 2011; Karamehmetoğlu, 2017; Seçer, 2011; Telef, 2011; Üstüner ve diğerleri, 2009; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008; Yılmaz ve diğerleri, 2016; Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016). Telef'in (2011) çalışmasında öz yeterlik ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Güvenç (2011) ise katılım ve yönetim alt boyutunda anlamlı fark bulmasına rağmen toplam öz yeterlik algısı ile mesleki kıdem arasında anlamlı fark bulamamıştır.

Analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin duygusal zekâlarına göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Yapılan bazı araştırmalar, duygusal zekânın mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını destekler niteliktedir (Adsız, 2016; Akgül, 2011; Ak Sütlü, 2013; Babaoğlan, 2010; Canbulat, 2007; Çelenk, 2015; Delice ve Günbeyi, 2013; Gün, 2012; Karamehmetoğlu, 2017; Oğuzhan, 2012; Öztürk, 2006; Öztürk ve Deniz, 2008; Sirem, 2009; Şenocak, 2015; Usta, 2015;

Yüksel, 2006). Gün'e (2012) göre öğretmenlerin duygusal zekâlarının strese dayanıklılık ve iddialık alt boyutu dışındaki tüm alt boyutları ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Strese dayanıklılık ve iddialık alt boyutları incelendiğinde ise tecrübeye bağlı olarak ortalamalardaki artış dikkat çekmektedir. Usta (2015), duygusal zekânın mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını ifade etmekle birlikte duygusal zekânın duyguların kullanımı alt boyutunun mesleki kıdeme göre anlamı fark bulmuştur. Araştırmaya göre 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri yıllarda görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla duygusal zekâya sahip olduğu söylenmektedir.

Yapılan çalışmaların aksine duygusal zekâlarının mesleki kıdeme göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Altay, 2013; Balcı Süslü, 2016; Çapkulaç, 2013; Durdu 2015; Recepoğlu, 2012; Sü Eröz, 2011; Toytok, 2013; Tunca, 2010). Tunca (2010), mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâ düzeyine baktığında da paralel sonuçlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Buna göre; 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin genel duygusal zekâ düzeylerinde ve duygusal zekânın, duygulardan faydalanma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. 21 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden hem genel duygusal zekâ düzeyi, hem de duygulardan faydalanma boyutunda daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları sonucu meydana gelmiştir. Birbirine paralel sonuçlar elde edilen bu bulgulardan duygusal zekânın hayat boyu gelişen ve olgunlaşmayla birlikte yükselen bir kavram olduğu bilgisi örtüşmektedir. Çapkulaç'a (2013) göre, duygusal zekâ ve mesleki kıdem arasında duygusal zekânın alt boyutlarından olan duygusal farkındalık, duyguları yönlendirilmesi, motivasyon, empati alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuşken, sosyal beceriler alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Toytok (2013), mesleki kıdem değişkenin duygusal zekânın bütün boyutlarında anlamlı farklılığın olmasına dikkat çekmektedir. Bütün alt boyutlarda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde görüldüğünü belirtmektedir. Bu sonuç kıdemin yükselmesi ile öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi algılarının birbiri ile ilişkisinin paralel olduğunu saptamıştır.

Özet olarak yaşları 41'in üzerinde ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 31-40 yaş aralığında 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre kendilerini sınıf yönetim becerileri, "fiziksel düzen ve plan-program etkinlikleri" ve öz yeterlik açısından daha yeterli görmelerinin sebebi meslekteki tecrübelerinin daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Yaş ve mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine dair kendilerine olan yeterlik inancının daha çok artmasına sebep olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının fazla olmaması, sınıfta "fiziksel düzen ve plan program etkinliklerinde" daha düşük performans sergilemeleri, yaşadıkları tecrübe eksikliğinden olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde eğitim durumları ve öz yeterlik açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumlarının bireylerin bir işi yapabilme yeterliğinin farkında olma becerilerine bir katkısı veya dezavantajlı bir durum oluşturması beklenemez. Alan yazın incelendiğinde de bireyin eğitim durumları ve öz yeterlik inancı arasında anlamlı fark bulunmayan çalışmalara rastlanmıştır (Benzer, 2011; Gençtürk ve Memiş, 2010; Güneş, 2016; Güneş ve Buluç, 2017; Özgan ve diğerleri, 2011; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012; Telef, 2011; Üstüner ve diğerleri, 2009; Yılmaz ve diğerleri, 2016; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008). Güneş ve Buluç'a (2017) göre öz yeterlik ve eğitim durumları arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen alt boyutlar incelendiğinde öğrenci katılımı boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenliği bölümü lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin daha fazla öğrenciyi derse katabilme yeterliğine sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir. Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) ise kişilerarası öz yeterlik inançlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılığı araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre toplam öz yeterlik inancı ile eğitim durumu arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak sınıf yönetimi öz yeterlik alt boyutu ile eğitim durumu arasında eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim enstitülerinin öğretmen yetiştirme sistemleri uygulamaya dönük ve öğretmende birçok yeterliği geliştirdiğinden böyle bir sonucun ortaya çıkması olağan görülmektedir. Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) öğretim yeterliği alt boyutunda eğitim durumu ile anlamlı

fark bulmamıştır ancak kişisel yeterlik alt boyutunda diğer öğretmenlerle lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Diğer öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenler arasında ise lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Yapılan çalışmaların aksine öz yeterlik inancı ile eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunan çalışmalar da mevcuttur (Azar, 2010; Bayraktar ve Odacı, 2011; Ertan, 2016; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde eğitim durumları ve sınıf yönetim becerileri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumlarının bireylerin sınıfı etkili yönetebilme, fiziksel düzen oluşturabilme, plan program yapabilme gibi becerilerine bir katkısı veya dezavantajlı bir durum oluşturması beklenemez. Alan yazın incelendiğinde de bireyin eğitim durumları ve sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı fark olmayan çalışmalar bulunmaktadır (Baburşah, 2014; Benzer, 2011; Derbedek, 2008; Dinçer ve Akgün, 2015; Güneş, 2016; Kale ve Baburşah, 2017; Nur, 2012; Özdemir ve Sivrikaya, 2017; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017; Yüksel, 2013; Zengin Bağcı, 2010). Yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin ‘sınıfın fiziki yapısının düzenlemesi’, 'plan program etkinlikleri' ve 'ilişki düzenlemeleri' bakımından mezun olunan eğitim düzeyi itibariyle anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (Baburşah, 2014; Kale ve Baburşah, 2017). Güneş’e (2016) göre sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik değişkenlerinin eğitim durumu ile arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetim becerileri noktasında öğrencileri grup çalışmasına yönlendirmelerinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha başarılı oldukları, derse ya da kültürel etkinliklere yönelik planlamada da ön lisans ve diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlere nazaran daha etkili oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuçlara öz yeterlilik inancı açısından bakıldığında anlamlı olmamakla birlikte diğer alanlar ya da lisansüstü alanından mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlere nazaran öğrencilerin derse katılmalarının sağlanmasını içeren öz yeterlilik inançlarına daha çok sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmaların aksine sınıf yönetimi ile eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunan çalışmalar da mevcuttur (Güner, 2011; İlgar, 2007; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016; Tunca, 2010;). Toran ve Gençgel Akkuş (2016), mesleki beceriler alt ölçeğinde anlamlı bir fark gözlenmediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmen çocuk etkileşimi alt ölçeğinde de anlamlı bir fark gözlenmediğini belirtmiştir. Buna rağmen okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetim becerileri ölçeğinin toplam puanından elde edilen verilerin analizi sonucunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tunca'ya (2010) göre araştırma kapsamındaki ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, öğretmenlerin "eğitim durumu" değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizde; öğretmen okulu (Lise), eğitim yüksekokulu (2 yıllık) ve eğitim enstitüsü (3 yıllık) mezuniyet grubundaki öğretmenlerin, eğitim fakültesi (4 yıllık) mezuniyet grubunda bulunan öğretmenlere göre, sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırma bulgularına göre duygusal zekâ ve eğitim durumu arasında fark bulunmamaktadır. Alan yazın çalışmalarına göre ise duygusal zekâ ve eğitim durumu arasında fark bulunmayan çalışmalar bulunmaktadır (Adsız, 2016; Akgül, 2011; Ak Sütlü, 2013; Altay, 2013; Babaoğlan, 2010; Balcı Süslü, 2016; Durdu, 2015; Gün, 2012; Oğuzhan, 2012; Öztürk, 2006; Öztürk ve Deniz, 2008; Sirem, 2009; Şenocak, 2015; Usta, 2015). Şenocak'a (2015) göre genel duygusal zekâlarına göre anlamlı fark bulunmazken kendinin farkında olma alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre lise mezunu olan çalışanların lisansüstü mezunu olan çalışanlara göre daha fazla duygusal zekâya sahip olduğu görülmüştür. Öztürk (2006) ise yapmış olduğu çalışmada genel duygusal zekâlarına göre anlamlı fark bulunmazken kişisel beceri, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu alt boyutları ile eğitim durumu arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Mevcut araştırma bulgularının aksine göre duygusal zekâ ve eğitim durumu arasında anlamlı fark bulunan çalışmalar yer almaktadır (Canbulat, 2007; Çapkulaç, 2013; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Sü Eröz, 2011; Toytok, 2013; Tunca, 2010; Yüksel, 2006). Canbulat'a (2007) göre lisansüstü ve lisans mezuniyeti olan çalışanların, lise ve ilköğretim mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal zekâya sahip olduğu;

liseden mezun olan bir çalışanın ise ilköğretimden mezun olan bir çalışana göre daha fazla duygusal zekâya sahip olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bireyin eğitim durumu, duygusal zekâ gelişimi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Yüksel'e (2006) göre araştırmaya katılan deneklerin "Genel Ruh Hali", "Stres Yönetimi" ve "Kişisel Farkındalık" alt boyutlarında ve Toplam Duygusal Zekâ seviyelerinde eğitim durumlarına göre anlamlı derecede farklılık görülmektedir. Gürbüz ve Yüksel'e (2008) göre çalışanların toplam duygusal zekâ ile eğitim seviyesi arasında anlamlı fark bulunmasına rağmen, kişiler arası ilişkilerin eğitim seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı dikkat çekmektedir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise bireyin eğitim seviyesi yükseldikçe bireydeki duygusal zekânın daha çok arttığı saptanmıştır. Tunca'ya (2010) göre öğretmenlerin eğitim durumlarının onların duygusal zekânın, duygulardan faydalanma boyutu ve genel duygusal zekâ düzeylerinde farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur. Öğretmen lisesi, eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü gibi 2-3 yıllık eğitim vererek öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi gibi 4 yıllık eğitim vererek öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerden genel duygusal zekâ düzeyi ve duygulardan faydalanma boyutundaki duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, değişkenler arasındaki anlamlı ilişkilerin incelenmesini amaçlamaktır. Bu kapsamda araştırmada bağımsız değişkenler olarak kabul edilen öğretmen öz yeterlik inancı ve duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerileri değişkenleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, bağımsız değişkenlerin sınıf yönetim becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek ilişkinin sınıf yönetim becerilerinin alt boyutlarıyla olan ilişkisi bulunmuştur. Sınıf yönetim becerisi alt boyutlarının sınıf yönetim becerisinin bir parçası olduğu düşünüldüğünde böyle bir bulgunun ortaya çıkması olağan görülmektedir. Bununla birlikte sınıf yönetim becerisinin "fiziksel düzen ve plan-program etkinlikleri" ile "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutlarının sınıf yönetim becerileriyle eşit derecede ilişkili olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırmadaki sınıf yönetim becerisinin alt boyutlarıyla diğer değişkenlerin ilişkileri incelendiğinde en yüksek ilişkinin öz yeterlik değişkeniyle olduğu görülmüştür. Elde edilen bu ilişki, sınıf yönetim becerilerinin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkiden daha yüksek bulunmuştur. Sınıf yönetim becerileri alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişki katsayısının öz yeterlik inancı değişkenine göre anlamlı olmasıyla birlikte daha az olması; alt boyutların farklı konuları ele alması, birinin diğerine göre daha çok beşeri faktörlerden etkilenmesi sebebiyle bu durumun meydana geldiği düşünülebilir. Araştırma sonucunda ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerilerinden "fiziksel düzen ve plan-program etkinlikleri" ile "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutları arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerilerinin boyutları arasında "fiziksel düzen ve plan-program etkinlikleri" boyutunun "ilişki ve davranış düzenlemesi" boyutuna göre daha yüksek ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaoğlan ve Korkut (2010) ve Korkut'un (2009) çalışmalarında da bahsedilen sınıf yönetim becerileri alt boyutlarının öz yeterlikle olan anlamlı ilişkisiyle örtüşmektedir.

Sınıf yönetim beceri değişkeninin bağımsız değişkenlerle ilişkisi düşünüldüğünde en yüksek ilişkinin öz yeterlik değişkeni ile olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inancı ile sınıf yönetim becerileri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olması öğretmenin öz yeterlik inancının yükselmesinin sınıf yönetim becerilerinin de yükseleceğine veya aynı şekilde sınıf yönetim becerilerinin artması öz yeterlik inancının da artacağına işaret etmektedir. Öz yeterlik inancının içeriğinde öğretmenlerin sınıf yönetim sistemlerini etkili kullanabilmesi, öğrenci seviyesine uygun ders anlatabilmesi, öğrenci değerlendirme yeterliliğinin olması gibi faktörler etkili olduğundan sınıf yönetim becerileriyle olan ilişkisinin anlamlı olması kuramsal olarak da olağan görülmektedir. Eker (2014); öğretmenlerin araştıran, problem çözebilen, eleştiren, bilgiye ulaşabilen, kendine güveni olan bireyler yetiştirebilmesinin önemine değinmiştir. Sınıf yönetim becerilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisi, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, sınıfın fiziksel düzeni ve plan program etkinlikleri (Başar, 2014) boyutları; öğretmenin kendine güveninin artarak bilgilerin öğrencilere daha sağlıklı aktarımına ve kendisine olan inancının artmasına sebep olduğundan bu bulgunun bulunması olağan görülmektedir. Sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik

arasındaki bulunan mevcut ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde alanyazında yer alan diğer çalışmalar tarafından da elde edilen bu bulgunun desteklendiği görülmektedir (Babaoğlan ve Korkut, 2010; Derbedek, 2008; Güneş, 2016; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Korkut, 2009). Örneğin, Güneş'e (2016) göre öğretmenin sahip olduğu öz yeterlilik düzeyi öğretim içerisindeki liderliğinin önemli bir işaretidir. Kendini yeterli hisseden öğretmenin sınıf içerisindeki performansı artacağından ve bu durumun, sınıfta yaşanabilecek olumsuz faktörlerin azalmasına katkısı olacağından öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeyleri etkili bir öğretim yapabilmeleri için önemli bir faktördür. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inancının artması onların sınıf yönetim becerileri noktasında daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Elde edilen bu sonuçlar mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Mevcut araştırma bulgularına göre sınıf yönetim becerilerine katkı sağlayacak diğer bir değişken duygusal zekâ değişkenidir. Duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığındaysa pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sınıf yönetim becerisini oluşturan ögeler incelendiğinde daha çok sınıf içinde öğrencilerle iletişim ve ilişkinin yönetilmesine odaklandığı görülmektedir. İnsanlar arası ilişkilerin yönetiminde kendi duyguları ile diğerlerinin duygularını fark etmek, anlamak ve yorumlamak kadar bu duyguları kontrol edebilmenin de önemli olduğu söylenebilir. Sınıf yönetim becerilerini etkili bir biçimde kullanan öğretmenlerin aynı zamanda zamanını verimli kullanarak çocukların stresten uzak, paylaşımcı, etkin ve hoşgörülü bir sınıf ortamında eğitim almalarına yardımcı olabilmektedirler. Duygusal zekâları yüksek olan öğretmenler öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirip öğrencinin kendine olan güvenini artırarak sağlıklı nesiller yetiştirebilmektedirler. Bu anlamda duygusal zekâ ile bir öğretmenin sınıf yönetim becerisinin ilişkili çıkması kuramsal olarak da anlamlı görülmektedir. Araştırmanın bulguları bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde de elde edilen bu bulgunun desteklendiği görülmektedir (Acar, 2002; Delice ve Günbeyi, 2013; Erkuş ve Günlü, 2008; Karamehmetoğlu, 2017; Korkut, 2009; Özdevecioğlu, Akın, Karaca ve İştahlı, 2014; Sığrı, Tabak ve Güngör, 2012; Tıkır, 2005; Tunca, 2010; Yıldırım, 2012). Örneğin, Tunca'ya (2010) göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri ile duygusal zekânın alt

boyutlarından olan iyimserlik/ruh halini düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönde; öğretmenlerin duyguların ifade düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetim becerisi ile bir diğer duygusal zekâ alt boyutu olan duygulardan faydalanma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre duygusal zekânın, kötü niyetli yönetim algılamasının çalışanların performansları üzerindeki olumsuz etkisini azalttığı veya tamamen ortadan kaldırdığı saptanmıştır. Kısaca, duygusal zekâ ile kötü niyetli yönetim algılaması arasındaki negatif yönlü ilişki söz konusudur. Araştırmaya göre bireylerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça kötü yönetim algısının azaldığı görülmüştür. Çalışmaya göre kötü niyetli yönetim algısının azalması, çalışanların performanslarını arttırdığı bilinmektedir (Özdevecioğlu vd., 2014). Mevcut çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâlarının artışı, sınıf yönetim becerilerindeki artışa veya sınıf yönetim becerilerindeki artışın duygusal zekâdaki artışa sebep oluğu görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonuçlarının elde edilen bu bulguyu desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öz yeterlik ve duygusal zekâ arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu bulunmuştur. Bireyin duygusal zekâlarının yükselmesi, öz yeterlik inancının da yükselmesine sebep olmaktadır veya aynı şekilde öğretmen öz yeterlik inancının artması duygusal zekâlarının da artmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik ve duygusal zekâ arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkinin çıkması teorik olarak anlaşılabilirdir. Alanyazın araştırmaları incelendiğinde elde edilen bu bulguların desteklendiği görülmekte, bir takım anlamlı ve pozitif ilişkilerin varlığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Abdolvahabi vd., 2012; Çapri ve Demiröz, 2016; Di Fabio ve Palazzeschi, 2008; Hashemi ve Ghanizadeh, 2011; Karakaş, 2016; Karamehmetoğlu, 2017; Öcal ve Şenel, 2016; Sarkhosh ve Rezaee, 2014; Şenel, 2013; Şenel, 2015; Şenel, Adiloğulları ve Ulucan, 2014). Örneğin, Çapri ve Demiröz'ün (2016) yapmış olduğu çalışmada duygusal zekâ ve psikolojik danışman öz yeterlikleri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada psikolojik danışman niteliklerinin artırılmasının duygusal zekâ ve psikolojik danışman öz yeterliğini artıracağı belirtilmiştir. Aslında öğretmenlerin de sınıf içerisinde birer psikolojik danışman olduğu düşünülürse öğretmenlerin yeterliklerinin artırılmasının duygusal zekâ ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi de artıracağı söylenebilir. Bu bağlamda yapılan

araştırma mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Diğer bir çalışmada duygusal zekâ bileşenleri arasında kendini gerçekleştirme ve stres toleransının öğrencilerin öz-yeterliliğinin olumlu yordayıcıları olduğu ortaya koyulmuştur (Hashemi ve Ghanizadeh, 2011). Öğretmenler açısından ele alındığında kendini gerçekleştiren ve stres toleransı yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini açıklama gücünün daha yüksek olacağı düşünülebilir. Mevcut araştırma sonuçlarına göre de duygusal zekâ ve öz yeterlik arasındaki olumlu anlamlı ilişkilerin olması yapılan çalışmayla paralel nitelikte olduğunu göstermektedir.

Beşinci alt amaç değişkenlerin sınıf yönetim becerisinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını bulabilmektir. Analiz sonuçları duygusal zekâ ve öz yeterlik inancının, sınıf yönetim becerilerini pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" ve "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutlarından oluşan sınıf yönetim becerileri algısında duygusal zekâ ve öz yeterlik inancı rol oynamaktadır.

Hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında duygusal zekânın tek başına sınıf yönetim becerilerinin alt boyutları arasındaki yordayıcı etkisine bakıldığında duygusal zekâ, "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutunun sadece %7'sini açıkladığı görülmüştür. İkinci adımda öz yeterlik inancı devreye girdiğinde duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlik inancının birlikte "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutunun %41'ini yordayarak öğretmen öz yeterlik inancı değişkeninin modele %34 katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen öz yeterlik inancının modele eklenmesiyle duygusal zekânın sınıf yönetim becerisinin "fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri" alt boyutu üzerindeki yordayıcı etkisinin azaldığı ve anlamlılığını kaybettiği görülmüştür. "Fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri", duyguları kullanmanın değil, daha çok objektif olarak bireyin bu konudaki yeterliklerine olan inancını gerektiren bir boyuttur. Dolayısıyla öğretmen öz yeterlik inancının modele eklenmesiyle modelin açıklanma gücünün artması; bununla birlikte duygusal zekânın açıklama gücünün düşmesi ve anlamsızlaşması olağan görülmektedir. Bu durum öğretmen Baron ve Kenny'e (1986) göre öz yeterlik inancının tam aracılık etkisinin olabileceğine işaret etmektedir.

Sınıf yönetim becerilerinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutuna bakıldığında ise ilk adımda duygusal zekâ tek başına "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutundaki değişimin %17'sini yordadığı görülmüştür. İkinci adımda öz yeterlik inancı eklendiğinde duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlik inancı birlikte "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutundaki değişimin %38'ini açıklayarak öz yeterlik değişkeninin eklenmesiyle beraber modelin açıklama gücünün %21 arttığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen öz yeterlik inancının modele eklenmesiyle sınıf yönetim becerilerinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutu ile duygusal zekâ arasındaki ilişkideki değişimin açıklanma gücünün düştüğü ancak anlamlılığın korunduğu görülmüştür. Bu durumun sınıf yönetim becerilerinin "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutunun daha çok beşeri faktörlerden, insan ilişkilerinden etkilenmesi aynı zamanda duygusal zekânın da yine daha çok beşeri faktörlerden etkilenmesi sebebiyle anlamlılık halinin devam etmesi olağan görülmektedir. Son olarak belirtilen bağımsız değişkenlerin toplam sınıf yönetim becerilerini açıklama gücü incelenmiştir. Birinci adımda duygusal zekânın tek başına sınıf yönetim becerilerindeki değişimin %14'ünü yordadığı ve anlamlı olduğu görülmüştür. Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirdiği, öğrencinin kendine olan güvenini artırarak sağlıklı nesiller yetiştirdiği varsayılırsa olumlu sınıf ortamı oluşturan öğretmenin duygusal zekâları yükseldikçe sınıf yönetim becerilerinin de yükselmesi olağan görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde alanyazında yer alan diğer çalışmalar tarafından da elde edilen bu bulgunun desteklendiği görülmektedir (Barling, Slater ve Kelloway, 2000; Çakar ve Arbak, 2003; Delice ve Günbeyi, 2013; Erkuş ve Günlü, 2008; Gardner ve Stough, 2002; Summak ve Özgan, 2007; Tıkır, 2005; Tunca, 2010; Yıldırım, 2012). Örneğin, Çakar ve Arbak'a (2003) göre yöneticinin duygusal zekâsı arttıkça izleyicisini bir grup üyesinden çok bir birey olarak görme, onun sorunları ile yakından ilgilenme eğilimi de artmaktadır. Benzer şekilde duygusal zekâsı yüksek yöneticiler çalışanlar için daha fazla esin kaynağı olabilmektedir. Bu çalışmada belirtilen yönetici-çalışan arasındaki ilişki, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki şeklinde düşünülebilir. Bir diğer araştırmaya göre bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin dönüştürücü liderlik becerilerini yordadığı bulunmuştur (Barling, Slater ve Kelloway, 2000; Gardner ve Stough, 2002). Bununla birlikte Delice ve Günbeyi'nin (2013) çalışmasında da genel ruh hali ve kişisel farkındalık boyutunun

liderlik davranışları üzerinde %42'lik bir varyans açıkladığı görülmüştür. Summak ve Özgan'a (2007) göre yöneticilerin bazı duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ yeterliliklerinin, yönetim süreçlerini kullanma becerilerini yordayıcı olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgular mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

İkinci adımda modele öz yeterlik inancı değişkeninin eklenmesiyle bağımsız değişkenlerin birlikte yordayıcı gücünün arttığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları arttıkça sınıf yönetim becerilerinin de arttığı görülmektedir. Modelin açıklanma gücünün %34'lük bir artışa sebep olarak öğretmen öz yeterlik inancının güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları arttıkça sınıf yönetim becerilerinin arttığı, bu durumda da öğrencilerine daha faydalı olacağı söylenebilir. Bulgularda dikkat çeken nokta, her iki adımda da duygusal zekâ değişkeninin modele katkısının anlamlı olmasıyla birlikte duygusal zekâ değişkeninin sınıf yönetim becerileriyle olan ilişkilerini gösteren standartlaştırılmış regresyon katsayılarında öğretmen öz yeterlik değişkeninin modele eklenmesiyle yarısından fazla bir düşüş yaşanmasıdır. Yapılan analizlerde öğretmen öz yeterlik inancı değişkeninin duygusal zekâ değişkenine göre daha güçlü yordayıcı olduğu görülmüştür. Öğretmen öz yeterliğinin duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerisi arasındaki ilişkide Baron ve Kenny'nin (1986) nedensel adımlar yaklaşımına göre kısmi aracı etkisinin olabileceğine, bir başka deyişle duygusal zekâ değişkeninin sınıf yönetim becerilerini öz yeterlik değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceğine işaret etmektedir. Toplam sınıf yönetim becerilerinin duygusal zekâ ile olan ilişkisinin öğretmen öz yeterlik inancı eklendikten sonra anlamsızlaşmaması "ilişki ve davranış düzenlemesi" alt boyutunun modele katkısının önemli olduğunun göstergesidir.

Bağımsız değişkenler olarak ele alınan duygusal zekâ ve öğretmen öz yeterlik inançlarının sınıf yönetim becerilerindeki değişimin %48'ini açıkladığı görülmüştür. Öz yeterlik ve duygusal zekâ özelliklerinin sınıf yönetim becerilerini yordaması, öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve duygusal zekâ özelliklerindeki artışın sınıf yönetim becerilerindeki artışı açıkladığını göstermektedir. Bu durumda duygusal zekâsı ve öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde de başarılı

olması ile sınıflarda hedefledikleri kazanımlara ulaşmasının kolaylaştığı, dolaylı olarak öğretimde de bir gelişmenin sağlanabileceği ifade edilebilir. Yapılan araştırma sonuçlarının elde edilen mevcut bulgularla paralel olduğu görülmektedir (Acar, 2002; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Çakar ve Arbak, 2003; Derbedek, 2008; Karamehmetoğlu, 2017; Sarkhosh ve Rezaee, 2014; Sığrı, Tabak ve Güngör, 2012). Sığrı ve diğerlerine (2012) göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyindeki değişim, öğretmen öz yeterlik düzeyinde yordayarak önemli değişimlere sebep olmaktadır. Bir anlamda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri artıkça, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin arttığı belirtilmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin de diğer öğretmenlere karşı göstereceği liderlik davranışları diğer öğretmenlerin öz yeterliklerinin artmasına sebep olabilir. Bu durum sınıfın lideri konumunda olan öğretmenin sınıf içerisinde göstereceği liderlik davranışlarının öğrencilerin de öz yeterlik davranışlarını artırması şeklinde de düşünülebilir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, sınıf yönetim becerilerini yordama gücü düşünüldüğünde mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Sarkhosh ve Rezaee (2014) ise duygusal zekânın bazı boyutlarının öz yeterliği yordadığını tespit etmiştir. Karamehmetoğlu'na (2017) göre duygusal zekâ düzeyinin mesleki öz yeterliliğin öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik ve sınıf yönetimine dair tüm öz yeterlik alt boyutlarının yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Yapılan bu çalışmaya göre duygusal zekânın öz yeterlikle beraber öz yeterlik inancının alt boyutu olarak ele alınan sınıf yönetim becerilerini de yordadığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmamızda da duygusal zekâ ve öz yeterliğin sınıf yönetim becerilerini yordama gücü dikkate alındığında bu çalışmanın mevcut çalışmayla örtüştüğü söylenebilir. Acar'ın (2002) çalışmasında yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasında yapılan analizler sonucu, boyutların tamamının içinde olduğu duygusal zekânın toplam boyutuyla insana yönelik liderlik davranışları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Tunca (2010) ise öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmen öz yeterliliğinin alt boyutlarından olan sınıf yönetim becerileri üzerinde yordayıcılığının olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına göre de duygusal zekâ ve öz yeterlik inancının sınıf yönetim becerilerinin toplam boyutunu yordadığı düşünüldüğünde alan yazın çalışmalarının mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara yönelik öneriler oluşturulmuştur.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Araştırmadaki model öz yeterlik ve duygusal zekânın sınıf yönetimini yordaması incelemiştir. Sınıf yönetiminde açıklanamayan diğer kısım için daha fazla değişkenin olduğu modeller test edilmelidir. Bu anlamda bireysel değişkenlere ek olarak okul iklimi gibi örgütsel değişkenlerin modele eklenmesi önerilebilir.
2) Elde edilen bulgular Baron ve Kenny'nin (1986) nedensel adımlar yaklaşımına göre öz yeterlik, «fiziksel düzen ve plan program etkinlikleri» alt boyutunda tam aracı; sınıf yönetim becerileri toplam becerilerinde ise kısmi aracı rolü olabileceğine işaret etmektedir. Öz yeterliğin duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerileri ilişkisindeki olası aracı rolü, yapısal eşitlik modellemesi kullanarak ve farklı değişkenler de ekleyerek incelenebilir.
3) Alan yazın çalışmalarında daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Sınıf yönetim becerileri, duygusal zekâ ve öz yeterlik inancı ile ilgili nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği farklı çalışmalar yapılabilir.
4) Bu çalışma Kastamonu ilindeki ilköğretim ve anaokulu öğretmenlerine uygulanmıştır. Farklı illerde bulunan ortaöğretim okullarındaki branş ve sınıf öğretmenlerine ve yükseköğretim okullarındaki akademisyenlere de uygulanarak elde edilen sonuçlar farklı kademelerdeki öğretmenlerle karşılaştırılabilir.
5) Duygusal zekâ ve öz yeterlik ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki alan yazında adı geçen farklı değerlendirme ölçekleriyle yapılabilir.
6) Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve öz yeterlik inançlarının sınıf yönetim becerileriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmacılar ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin öğrencilerin duygusal zekâ ve öz yeterlik inançlarıyla olan ilişkisini inceleyebilirler.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1) Öğretmenler sınıf yönetim becerileri konularında uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal zekâ özelliklerinin ve öz yeterlik inançlarının sınıf yönetim becerilerini geliştirdiği üç değişkenin de birbirini desteklediği bilimsel çalışmalarla desteklenerek öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenlerin bu konularda yeterli düzeye gelmeleri sağlanabilir. Ayrıca bir platform oluşturularak öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunmaları sağlanabilir.
2) Duygusal zekâ ve öz yeterlik inancının sınıf yönetim becerisinde belirleyici değişkenler olduğu görülmüştür. Bu nedenle gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde öğretmenlerin bu özelliklerini güçlendirici eğitim çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
3) Okul yöneticilerinin liderlikle ilgili görevlerinin bir boyutu olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve duygusal zekâlarını destekleyici çalışmalar yapmalıdırlar.
4) MEB merkez ve ilçe teşkilatları öz yeterlik inancını zayıflatması muhtemel olan bölge ve okullarda çalışan öğretmenlere ek destekler sağlamalıdır.

KAYNAKLAR

Abdolvahabi, Z., Bagheri, S., Haghighi, S. & Karimi, F. (2012). Relationship between emotional intelligence and self-efficacy in practical courses among physical education teachers. *European Journal of Experimental Biology, 2*(5), 1778-1784.

Abu Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education, 25*(4), 175–181.

Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(12), 53-68.

Acar Tekin, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 105020).

Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12,* 1-8. http://hdl.handle.net/11424/3331 adresinden 18.12.2017 tarihinde erişilmiştir.

Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 421713).

Adıgüzel, İ. & İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 7*(23), 247-273.

Adsız, E. (2016). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin karar verme stillerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 431429).

Ak Sütlü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 344359).

Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D. & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 792-806.

Akar Kayserili, T. & Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 39*(187), 104-121.

Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 190096).

Akgemci, T. & Doğanalp, B. (2008). Duygular ve liderlik: duygusal zekânın rolü. M. Ş. Şimşek, A. Çelik (Editörler) içinde, *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım (s. 185-206)*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki "İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği"* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 296622).

Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz yeterlikleriyle ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 302866).

Akın, U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51*(51), 353-370.

Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(29), 1-8.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(25), 9-20.

Aksoy, N. (2012). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 11-34).* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aksoy, R. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik algıları (Manisa ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 326003).

Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 344730).

Altay, Ü. (2013). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin karar verme stillerine etkisi ve bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 303873).

Altınkaynak, S. & Çakır S. G. (2015). Rehber öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, 5*(1), 77-87.

Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(19), 63-80. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001

Arseven, D. (2001). *Alan araştırma yönetimi.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Arslan, H. (2012). Sınıf yönetimi temel kavramlar. R. Sarpkaya (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 1-26).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Arslan, S. & Yigit, M. F. (2016). Investigation of the impact of emotional intelligence efficacy on teachers' multicultural attitudes. *Journal of Education and Practice, 7*(11), 147-157.

Aslan, Ş. & Özata M. (2008). Duygusal zekâ ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: Sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30,* 77-97.

Ata, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 363227).

Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 383624).

Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28*(28), 483-499.

Atıcı, M. (2002). Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla bas etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 29*(29), 9-26.

Atıcı, R. (2014). Sınıf kurallarının oluşturulmasında öğretmen ve öğrenci rolleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 29,* 475-484. Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2448

Ay, D. & Uğurlu, C. T. (2016). Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişimleri: nicel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3*(5), 28-47.

Ayar, A. R. & Arslan, R. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin "Sınıf yönetimi performansının" araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 335-344.

Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 192020).

Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 235–252.

Babaoğlan, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 119-136.

Babaoğlan, E. & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 1–19.

Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 366337).

Balay, R. & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,5*(2), 1-24.

Balay, R. (2012). *2000' li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı Süslü, S. (2016). *Duygusal zekâ ve örgütsel stres: Örgütlerde hemşirelerin duygusal zekâ becerileri ve stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 423088).

Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi.* Ankara: Baran Ofset Matbaacılık.

Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal, 21*(3), 151-157.

Bar-On model of emotional-social intelligence (EI). http://www.reuvenbaron.org adresinden 09.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 1173-1182.

Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Baştepe, İ. (2012). Sınıf ikliminin öğrencilerin eğitimsel başarıları üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(48), 81-90.

Batar, M. & Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 579-598.

Bayrakçı, M. (2015). Sınıfta zaman yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 151-178).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Beceren, E. (2014). *Duygusal zekâ kavramının gelişimi.* www.duygusalzekâ.net adresinden 22.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 280701).

Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemsel model. *Kıbrıs Uluslararası Üniversitesi Folklor/Edebiyat Dergisi, 20*(78), 203-214.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional inteligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). http://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf adresinden 05.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Bozgeyikli, H. & Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(3), 589-606.

Bozpolat, E., Usta, H. G. & Uğurlu, C. T. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının sınıf yönetim modellerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1157-1173. DOI:10.17755/esosder.91307

Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim.* Zehra Nur Ersözlü ve Rıza Ülker (Çev, Editörleri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okullarda yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi.

Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 474 – 499.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, K. C. (2017). *Teacher Self-Efficacy in Classroom Management Amongst Novice Middle School Teachers* (Doctoral dissertations). Concordia University 10.11.2017 tarihinde http://commons.cuportland.edu/edudissertations/28 adresinden erişilmiştir.

Canbulat, S. (2007). *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 205726).

Canel, A. N. (2011). Yeni bir döneme başlangıç M. Gürsel (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 1-16).* Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Caymaz, B. (2008). *Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 254818).

Cobb, C. D. & Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence: What the research says? *Educational Liedership, 58*(2), 14-18.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(*2), 83- 98.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 23-48.

Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.) içinde, *Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar (s. 23-42).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çakmak, M., Kayabaşı, Y. & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 53-64.

Çalık T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2487-2504.

Çandar, H. & Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44,* 109-119.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science, 30*(137), 74-81.

Çapkulaç, O. (2013). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin iş tatmini ve iş performans algısı üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 344430).

Çapri, B. & Demiröz, Z. (2016). Duygusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 1037-1048.

Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: Bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 412055).

Çelik, V. (2013). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 255-269.

Çocuk H. E., Yokuş, G. & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 373-387.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (BİLİG), 44,* 123-142.

Delice, M. & Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 27*(1), 209-239.

Delice, M. & Odabaşı, M. (2013). Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi, 15*(3), 73-93.

Demir, T. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk–öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 423431).

Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 339091).

Demirtaş, H. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.) içinde, *Etkili Sınıf Yönetimi (s. 1-34).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.) içinde, *Etkili sınıf yönetimi (s. 1-32).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.

Demirtaş, H. & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 2(*1), 34-47.

Demirsöz, E. S. & Kocabaş, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının müzik başarılarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi, 180*, 162-174.

Deniz, M. E., Özer, E. & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 407-419.

Denizel Güven, E. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(18), 1-22.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 226364)

Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 178814).

Di Fabio, A. & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality, 36*(3), 315-326.

Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(194), 166-183.

Dinçer, Ç & Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf yönetim becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf yönetim becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(177), 187-201.

Doğan, S. Uğurlu C. T. Karakaş, H. (2014). Etkili Sınıf Yönetimi Uygulamalarına ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13*(4), 1097-1119.

Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Driscoll, M. P. (2014). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi* (Çev. Ö. F. Tutkun, S. Okay ve E. Şahin). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Durdu, İ. (2015). *Duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 395256).

Edizler, G. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde 'duygusal zekâ' ölçüm ve modelleri. *Journal of Yasar University, 18*(5), 2970-2984.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 162-178.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(24), 87-96.

Ekici, G. (2008a). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 98-110.

Ekici, G. (2008b). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 167–182.

Ekşi, H. (2011). Sınıfta karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler. M. Gürsel (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 155-172).* Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Emir, S. & Kaplan Sayı, A. (2013). Öğrenme stillerinin duygusal zekâ üzerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 791-804.

Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 301129).

Ercoşkun, M. H. & Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 18*(2): 171-194.

Erdamar Koç, G. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.) içinde, *Eğitim psikolojisi* (s. 313-352). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2015). Sınıf disiplini ve kuralları. R. Sarpkaya (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 81-116).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdemir, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 354176).

Erdemir, S. & Murat, M. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldırma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(25), 323-340.

Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, İ. (2015a). *Eğitim bilimleri ve milli eğitime dair.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2015b). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekâ'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(23), 62-76.

Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ergun Özler, D. & Mercan, N. (2009). *Yönetsel ve örgütsel açıdan psikolojik terör: Mobbing.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Erken, V. (2002). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Berikan Elektronik Basım Yayım.

Erkuş, A. & Günlü, E. (2008). Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 9*(2), 187-209.

Erol, O., Özaydın, B. & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(1), 25-47.

Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 5*(14), 223-249.

Ertuğrul, H. (2005). *Öğretmenin başarı kılavuzu.* İstanbul: Nesil Yayınları.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Finger J. & Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu.* (Çev. Ed. Turgut Karaköse). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gardner, H. & Hatch T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher, 18*(8), 4-10.

Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development Journal, 23*(2), 68-78.

Geçikli, F. (2013). *Halkla ilişkiler ve iletişim.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Gençtürk, A & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(3), 1037-1054.

Goleman, D. (2010). *Duygusal zekâ (EQ), neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D., Benett, L., & Barlow, Z. (2012). *Ecoliterate: How educators are cultivating emotional, social, and ecological intelligence.* San Francisco, CA: Jossey-Bass http://ebookcentral.proquest.com adresinden 03.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Göçet Tekin, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 377644).

Gökmen, A. H., Deveci, H., Bingöl, K., Bekir, H., Temel, Z. F. & Kanat, K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin High/Scope Yaklaşımı İnançları ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2481-2500.

Grant, C. A. & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 292-299.

Güleç, S & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII (2),* 247-266.

Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 320051).

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 691-708.

Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 450126).

Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı Bilim Dergisi, 10*(1), 94-113.

Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gürbüz, S. & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(2), 174-190.

Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(19), 179-193.

Gürsel, M. (Ed.) (2011). *Sınıf yönetimi.* Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Gürşen Otacıoğlu, S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 85-96.

Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili sınıf yönetim becerileri. *Eğitim ve Bilim, 23*(112), 40-44.

Gürşimşek, I., Vural, E. D. & Selçioğlu Demirsöz, E. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(16), 1-11.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(1), 99-116.

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 145-166.

Hashemi, M. R. & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL University students. *International Journal of Linguistics, 3*(1), 1-16. doi:10.5296/ijl.v3i1.877

Hazır Bıkmaz, F. (2004). "Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı" ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 31*(161), 172-180.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Ikız, F. E. & Kırtıl Gormez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi, 9*(3), 1216-1225.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 219751).

İnan, M. & Dervent, F. (2013). Beden eğitimi ve sınıf öğretmeni adaylarının demokratik eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(1), 26-34.

İpek, S., & İpek, C. (2015). Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ve mesleki tutumları. (Rize ili örneği), *EJEDUS Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(8), 169-190.

Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 73-84.

Kale, M & Baburşah, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 5*(1), 75-88.

Karaırmak, Ö. & Siviş R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 102-115.

Karakaş, M. (2016). *An examination of pre-service elt teachers' sense of self-efficacy, emotional intelligence and teacher knowledge as constituents of teacher identity construction* (Doctoral Dissertation). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 443536).

Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 227491).

Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 469599).

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karip, E. (Ed.) (2012). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 366266).

Kavgacı, H. & Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Bir çoklu aracılık modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(2), 223-248.

Kaynak, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 345543

Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 343-350.

Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 358489).

Korkmaz, İ. (2013). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.) içinde, *Eğitim psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 245 - 270). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11*(3), 401-422.

Korkut, K. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 250873).

Korkut, K & Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(2), 146-156.

Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 278393).

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 195-227.

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive, 16*(1), 57-75.

Lüleci, C. (2017). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin moral düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 471018).

Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 186900).

Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Rooper Review, 23*(3), 131-138.

Mayer, J. D. ve Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12*(2), 163-183.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 18.01.2018 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 adresinden erişilmiştir.

Nergiz, V. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Adana ili Feke ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 394662).

Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Malatya ili örneği) (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 314232).

Oğuzhan, Y. S. (2012). *Çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin işten ayrılma niyetlerine etkisi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 322312).

Oğuzkan, A. F. (1988). *Öğretmenliğin üç yönü.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Okçu, V. & Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 200,* 68-86.

Otrar, M., Ekşi, H. & Durmuş, A. (2011). Sınıfın fiziksel yapısı ve organizasyonu. M. Gürsel (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi* (s. *33-50).* Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Öcal, K. & Şenel, E. (2016). Duygusal zekânın sosyal destek algısı üzerindeki etkisi: öz yeterlik inancının aracı rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 17*(36), 138-154.

Öksüz, Y. Çevik, C., Baba, M. & Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 99-113.

Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 310-320.

Örücü, D. (2012). İlköğretim Sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *İlköğretim Online, 11*(2), 342-352.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. & Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(3), 405-128.

Özdemir, S. & Sivrikaya, K. (2017). Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST), 2*(5), 221-230.

Özdevecioğlu, M., Akın, M. Karaca, M. & İştahlı, B. (2014). Kötü niyetli yönetim algılamasının çalışanların performansları üzerindeki etkisinde duygusal zekânın rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4*(1), 1-18.

Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. & Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1):617-635 ISSN: 1303-0094

Özmen, Z. K. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Dergisi, 2*(1), 175-193.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 189336).

Öztürk, A. & Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 7*(3), 578-599.

Öztürk, Y. & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 593-608.

Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 199-220.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29,* 313-320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*(6), 425-448.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*(1), 39-57.

Polat, S. & Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi, 22,* 1-20.

Pring, R. (2013). *Eğitim araştırmaları felsefesi* (Çev. D. Köksal). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Recepoğlu, E. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 194*, 149-165.

Recepoğlu, S. & Ergün, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1337-1352.

Reisoğlu, İ., Gedik, N. & Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemli internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 38*(170), 150-165.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış* (Çev, Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Saban, A. (2014). *Öğretme-öğrenme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In. P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional İntelligence: Educational Implications* (p. 3-31). New York: Basic Books.

Saracaloğlu, A. S. & Aydoğdu, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 21-35.

Sarı, H. & Dilmaç, B. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 51-70).* Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.) içinde, *Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar (s. 43-86).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarkhosh, M. & Rezaee, A. A. (2014). How Does University Teachers' Emotional Intelligence Relate To Their Self-Efficacy Beliefs? *Porta Linguarum, 21*, 85-100.

Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No:280686).

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağci, E. & Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' self efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity Social Sciences Journal, 4*(2), 164-171.

Sığrı, Ü., Tabak, A. & Güngör, H. (2012). Öz yeterliğin dönüştürücü liderlik üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(17), 51-66.

Sirem, S. (2009). *Duygusal zekâ düzeyi ve iş tatmin ilişkisinin analizi: Afyonkarahisar ili kamu sağlık çalışanlarına yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 228877).

Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 269-293.

Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Summak, M. S. & Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 261-288.

Sü Eröz, S. (2011). *Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: Bir uygulama* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 312292).

Sü Eröz, S. (2013). *Örgütlerde duygusal zekâ. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(29), 213-242.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(4), 597-607.

Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 345118).

Şahin, İ. & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online, 10*(3), 905-918.

Şahin Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 11*(1), 21–40.

Şenel, E. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer bazı alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 349016).

Şenel, E. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 419983).

Şenel, E., Adiloğulları, İ. & Ulucan H. (2014). Examination of emotional intelligence level, teacher's self-efficacy beliefs and general self-efficacy beliefs of teachers. *Nigde University Journal of Physical Education and Sport Sciences, 8*(2), 22-232.

Şenocak, M. (2015). *Duygusal zekâ ve liderlik tarzlarının çalışan verimliliği üzerine etkileri ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 407033).

Şentürk, E. (2010). *İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 257296).

Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 207097).

Taş, A. (2015). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. H. Kıran ve K. Çelik (Editörler) içinde, *Etkili sınıf yönetimi (s. 33-58).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşlıyan, M., Hırlak, B. & Harbalıoğlu, M . (2015). Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencilerine bir uygulama. *Assam Uluslararası Hakemli Dergi, 2*(3), 45-58.

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108.

Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 286745).

Tezcan, M. (1988). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Bilim Yayınları.

The Emotional Quotient Inventory, *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization* http://www.eiconsortium.org/measures/eqi.html adresinden 09.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 188098).

Titrek, O. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.) içinde, *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s. 141-156). Ankara: Pegem Akademi.

Tok, T. N., Tok Ş. & Doğan Dolapçioğlu S. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research, 4*(2), 134-142.

Toran, M. & Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 2041-2056.

Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 300335).

Toytok, E. H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 1*(1), 27-43.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

Tufan Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 302910).

Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerilerine etkisi ve bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 264508).

Tutar, H. (2014). *Örgütsel Psikoloji: Endüstri ve örgüt psikolojisine yeni yaklaşımlar.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Tuyan, S. (2004). *Eğitim anlayışımız ve duygusal okuryazarlık.* 22.11.2017 tarihinde www.duygusalzekâ.net adresinden alınmıştır.

Tuyan, S. & Beceren E. (2004a). *Duygularımız ve biz*. 22.11.2017 tarihinde www.duygusalzekâ.net adresinden alınmıştır.

Tuyan S. & Beceren, E. (2004b). Sınıf yönetiminde duygusal zekâ becerilerinin kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(28), 37-42.

Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri.* Ankara: Adım Okan.

Uçar, R. (2004). *İlköğretim okulları II. kademedeki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Kayseri il merkezi örneği)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 146519).

Ulukuş, K. S. (2010). *Örgütsel iletişim örüntüsünün kurum içi ilişkilerdeki önemi (Aksaray il emniyet teşkilatında uygulamalı bir çalışma)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 249947).

Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 209-219.

Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Niğde Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 321871).

Uslu T. & Avcı M. (2016). Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 611-637. DOI= 10.17556/jef.71665

Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 385896).

Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 217-226.

Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: Aibü eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 144-151.

Üredi, I., & Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 1-8.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 1-16.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384.

Yağmur, S. (2015). *Öğretmence sevebilmek insanı.* Konya: Karatay Akademi.

Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 96-103.

Yaşar Ekici, F., Günhan, G. & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 48-58.

Yedikardaşlar, C. (2009). *Hemşirelerin çatışma yönetimi stratejilerinde duygusal zekânın rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 260212).

Yıldırım, B. N. (2012). *Liderlik özellikleri ve liderlik tarzlarının duygusal zekâ perspektifinden incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 320094).

Yıldırım, N. (2015). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma. R. Sarpkaya (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 59-80).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 432605).

Yılmaz, E., Tomris, G. & Kurt, A. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve teknolojik araç - gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6*(1), 1-26.

Yılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 221626).

Yılmaz, K. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 143-167.

Yılmaz, N. & Altunbaş, S. (2012). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(*1), 184-196.

Yılmaz, S. (2015). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. R. Sarpkaya (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 179-212).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, Z. N. & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 148-164.

Yorgancı, A. E. & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik al-gılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 47-79.

Yücel, C., Karataş, E., Şengil Akar, Ş., Demirhan, G. & Binici, U. (2015). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. R. Sarpkaya (Ed.) içinde, *Sınıf yönetimi (s. 27-58).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 349099).

Zengin Bağcı, P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 262409).

EKLER

EK A. Araştırma İzinleri

Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği İzin İstemi
30 Ekim 2017 01:28 tarihinde Hediye SAĞLAM <hdy_sglm@hotmail.com> yazdı:
Kime: EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK <emine.babaoglan@bozok.edu.tr>

Sayın Hocam selamlar,
Ben Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programında yüksek lisans yapmaktayım. Danışmanlığını yaptığınız Korkut (2009)'un tezinde yer alan, ayrıca makalenizde yer verdiğiniz Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve bu araştırma için geçerlik güvenirlik çalışmasını yeniden yaptığınız Sınıf Yönetim Beceri ölçeğini kendi yüksek lisans tezimde kaynak göstermek ve izin vermeniz şartıyla kullanmak istiyorum. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim. Cevabınızı bekliyor ve çalışmalarınızda başarılar diliyorum.
Saygılarımla.

Atıf yapılacak Kaynaklar:
Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
Babaoğlan, E. & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişki. İ*nönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 1–19.

Hediye SAĞLAM
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK <emine.babaoglan@bozok.edu.tr>
30/10/2017 09:56
Siz

Tabii ki kullanabilirsiniz,
iyi çalışmalar

Doç.Dr. Emine Babaoğlan
Bozok Ün.
Eğitim Fak.
Öğretim Üyesi
Yozgat/ Türkiye

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği İzin İstemi

-----Hediye SAĞLAM <hdy_sglm@hotmail.com> yazdı: -----
Kime: "edeniz@yildiz.edu.tr" <edeniz@yildiz.edu.tr>
20.10 (Cum) , 15:16

Sayın Hocam selamlar,
Ben Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programında yüksek lisans yapmaktayım.
Geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığınız, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu'nu (DZÖÖ-KF) kendi yüksek lisans tezimde kaynak göstermek ve izin vermeniz şartıyla kullanmak istiyorum. Atıfta bulunduğum makalenizde ölçeği bulamadığım için ölçeğin tam halini ve Türkçe versiyonunu da gönderirseniz sevinirim. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim. Cevabınızı bekliyor ve çalışmalarınızda başarılar diliyorum.
Saygılarımla.

Atıf yapılacak Kaynak:
Deniz, M. E., Özer, E. & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 38(169), 407-419.

Hediye SAĞLAM
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

---
edeniz@yildiz.edu.tr
23.10 (Pzt) , 02:18
Siz

Hediye ölçek bilgileri ekte, başarılar dilerim.

Prof. Dr. M. Engin Deniz
Yildiz Technical University
Faculty of Education
Department of Guidance and Psychological Counseling
Davutpaşa/Istanbul

Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Davutpaşa-İstanbul

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği İzin İstemi

Hediye SAĞLAM
20.10 (Cum) , 14:01
capa@metu.edu.tr

Sayın Hocam selamlar,

Ben Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programında yüksek lisans yapmaktayım. Türkçeye uyarlamasını yaptığınız Öğretmen Özyeterlik ölçeğini kendi yüksek lisans tezimde kaynak göstermek ve izin vermeniz şartıyla kullanmak istiyorum. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim. Cevabınızı bekliyor ve çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Saygılarımla.

Atıf yapılacak Kaynak: Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005).The Developmeııt and Validation of a Turkish Version of the Teacheıs' Sense of Efficacy Scale. Educalion and Science, 30(137), 74-81.

Hediye SAĞLAM
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>
20.10 (Cum) , 14:14
Siz

Merhaba

Olcegi kullanmanizda hicbir sakinca yoktur. Olcekle ilgili bilgiye https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/ adresinden ulasabilirsiniz.

Iyi calismalar dilerim.
Yesim C. A.

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.19448964
Konu : Anket İzni (Hediye SAĞLAM)

16.11.2017

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi : 16/11/2017 tarih ve 26350463-044-E.10024 sayılı yazınız.

İlgi tarih ve sayılı yazınızda Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hediye SAĞLAM'ın, "Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Öz Yeterlilik İnancı İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı anket çalışması için hazırlamış olduğu Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Duygusal Zeka Özelliği Ölçeğini Müdürlüğümüze bağlı merkez ve ilçelerde görev yapan anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine 2017-2018 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulanması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1- Valilik Olur'u (1 Sayfa)
2- Anket Çalışması (3 Sayfa)

T.C. Kastamono Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Evrak Kayıt 17 Kasım 2017 Giden Evrak Birimi

Adres: Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100
Merkez Kastamonu
Elektronik Ağ: kastamonu.meb.gov.tr
e-posta: bilgisayar37@meb.gov.tr

Bilgi için: Enis YILMAZ
Tel: 0 (366) 214 10 01
Faks: 0 (366) 214 64 94

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden fc15-cde3-3c7a-aa48-6227 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.19385608
Konu : Anket izni (Hediye SAĞLAM)

16/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 (Genelge No:2017/25) sayılı emirleri.
b) Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 09.11.2017 tarih ve 26350463-044-E.10024 sayılı yazısı.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (b) yazılarında Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hediye SAĞLAM'ın "Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Öz Yeterlilik İnancı İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu anket çalışmasını Kastamonu İlindeki ana okul , ilkokul ve ortaokullarında görevli öğretmenlere uygulaması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hediye SAĞLAM'ın "Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ve Öz Yeterlilik İnancı İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu anket çalışmasını Kastamonu İlindeki ana okul , ilkokul ve ortaokullarında görevli öğretmenlere 2017-2018 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
16/11/2017

Ünal KILIÇARSLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100
Merkez Kastamonu
Elektronik Ağ: kastamonu.meb.gov.tr
e-posta: bilgisayar37@meb.gov.tr

Bilgi için: Enis YILMAZ
Tel: 0 (366) 214 10 01
Faks: 0 (366) 214 64 94

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6389-29c4-326d-bd77-5763 kodu ile teyit edilebilir.

EK B. Anket

Değerli Öğretmenler,
Bu anket formu "Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ve Öz Yeterlik İnancı ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Veriler toplu olarak değerlendirileceği için ankete adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.
Siz değerli öğretmenlerden aşağıdaki ölçek maddelerini dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği çarpı işareti ile (X) işaretlemenizi rica ediyorum. Verilerin geçerli olabilmesi için ölçeklerin tamamının cevaplanması gerekmektedir. Bu nedenle lütfen boş madde bırakmamaya çalışınız. Toplanan veriler bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hediye SAĞLAM
T.C. Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
hdy_sglm@hotmail.com

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2. Yaşınız: _____ yıl
3. Göreviniz: Okul Öncesi Öğretmeni ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni ( )
4. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz: _____ yıl
5. Eğitim Düzeyi: Yüksek Okul ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )

	SINIF YÖNETİM BECERİ ÖLÇEĞİ *Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak ifadede belirtilen alana yönelik sınıf yönetimi becerinizi değerlendiriniz.*	**Çok Zayıf**	**Zayıf**	**Orta**	**İyi**	**Çok İyi**
1	Sınıfın tertip ve düzeni.	0	1	2	3	4
2	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme.	0	1	2	3	4
3	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme.	0	1	2	3	4
4	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği.	0	1	2	3	4
5	Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma.	0	1	2	3	4
6	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme.	0	1	2	3	4
7	Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme.	0	1	2	3	4
8	Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme	0	1	2	3	4
9	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme.	0	1	2	3	4
10	Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme.	0	1	2	3	4
11	Soruları öncelikle bireylere değil, sınıfın tümüne yöneltme.	0	1	2	3	4
12	Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme.	0	1	2	3	4
13	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme.	0	1	2	3	4
14	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme.	0	1	2	3	4
15	Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme.	0	1	2	3	4

DUYGUSAL ZEKÂ ÖZELLİĞİ ÖLÇEĞİ (TEIQue-SF) KISA FORM

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuyarak o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.

1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır.

1 …….. 2 …….. 3 …….. 4 …….. 5 …….. 6 …….. 7
Hiç katılmıyorum ***Tamamen katılıyorum***

1.	Genel anlamda, yüksek motivasyonlu birisiyim.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3.	İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Verdiğim kararlarımı sıklıkla değiştirme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Birçok iyi özelliğe sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Diğer insanların duygularını bir şekilde etkileyebilme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Genelde stresle baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Genel olarak, hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Sıklıkla duraksar ve hissettiklerimi düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Tartışırken haklı olduğumu bilsem dahi, geri çekilmeye meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Genellikle, hayatımda işlerin yolunda gideceğine inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Genellikle, yeni çevreye uyum sağlama yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6	7

	ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
1	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hediye SAĞLAM
Doğum Yeri ve Yılı : Şanlıurfa - 1992
Medeni Hali : Bekâr
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : hdy_sglm@hotmail.com



Eğitim Durumu

Lise : Burdur Kız Teknik ve Meslek Lisesi

Lisans : Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

Mesleki Deneyim

Türkiye İstatistik Kurumu	2011
Kastamonu Üniversitesi Uygulama Anaokulu	2013-2014

Yayınları

Kavgacı, H. & Sağlam, H. (2018, Nisan). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ ve öz yeterlik inancı ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (ICES-UEBK) sunulmuş bildiri, Antalya.