SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Onur KARTAL

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(The Investigation of Classroom Teachers' Emotional Intelligence Levels and Classroom Management Skills)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Onur KARTAL

Danışman: Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

Erzurum

Ağustos, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Onur KARTAL tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması 23 / 08 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN *Atatürk Üniversitesi*	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

…. / …. / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

23 / 08/ 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Onur KARTAL

☐Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerilerini yordayıp yordamadığını ve sınıf yönetimi ile duygusal zekâ arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlamasını temenni ederim. Yüksek lisans programına kayıt yaptırdığım günden bu yana desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca jüri üyelerim Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN ve Dr. Öğr. Üyesi Büşra KOÇAK MACUN'a teşekkür ederim. Evlendiğim günden itibaren her zaman yanımda olan eşime, dualarıyla her zaman yanımda olan anneme ve her zaman beni destekleyen abime çok teşekkür ederim. Tez çalışması süresince tezimle kendi teziymiş gibi yakından ilgilenen değerli arkadaşlarım, Dr. Mehmet Emin DURMUŞ ve Ersin ÖNLÜ'ye teşekkür ederim.

Onur KARTAL

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Onur KARTAL

Ağustos 2024, 109 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ve sınıf yönetim becerilerinin incelenmesidir.

Yöntem: Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken örneklemi ise zaman, maliyet ve kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Palandöken, Yakutiye ve Pasinler ilçelerinde görev yapan 269 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmış, değişkenler arasındaki ilişkinin incelenebilmesi amacıyla da Regresyon Analizi ve Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuş, cinsiyet ve duygusal eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı fark olduğu; medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet ve duygusal eğitim alma değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı; cinsiyet değişkeninin sınıf yönetim becerileri ölçeği alt boyutları olan öğrenme öğretme süreci ve iletişim alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı; duygusal zekâ eğitimi alma değişkeninin sınıf yönetim becerileri ölçeği alt boyutları olan öğrenme öğretme süreci, iletişim ve motivasyon alt boyutlarında "evet" cevabı verenler lehine anlamlı farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeylerinin; medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan program, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri sınıf yönetimi becerilerini yordama gücü %30.1 olarak bulunmuştur.

Sonuçlar: Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında tüm boyutlarda orta düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni, duygusal zekâ, sınıf yönetimi.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

Onur KARTAL

August 2024, 109 Pages

Purpose: The main purpose of this study is to examine the emotional intelligence levels and classroom management skills of classroom teachers.

Method: This research is designed using the descriptive and relational survey model in quantitative research design. The population of the study consists of classroom teachers working in Erzurum province in the 2023-2024 academic year, while the sample consists of 269 classroom teachers in primary schools working in Palandöken, Yakutiye and Pasinler districts due to time, cost and easy accessibility. In order to collect data within the scope of the research, two measurement tools were used: Personal Information Form, Schutte Emotional Intelligence Scale and Classroom Management Skills Scale, t-test and one-way analysis of variance were performed based on the normal distribution of the data, and Regression Analysis and Correlation Analysis were performed to examine the relationship between variables.

Findings: According to the research results; the emotional intelligence levels of classroom teachers were found to be high, there was a significant difference according to the variables of gender and receiving emotional education; there was no significant difference in terms of the variables of marital status and professional seniority. It was concluded that the classroom management skill levels of classroom teachers were high; they differed significantly according to the variables of gender and receiving emotional education; the gender variable significantly differed in favor of female teachers in the sub-dimensions of the classroom management skills scale, which are the learning-teaching process and communication; the variable of receiving emotional intelligence training significantly differed in favor of those who answered "yes" in the sub-dimensions of the classroom management skills scale, which are the learning-teaching process, communication and motivation. It was concluded that the classroom management skill levels of classroom teachers did not differ according to the variables of marital status, professional seniority, graduated program and level of education. A significant and moderate relationship was found between the emotional intelligence levels of classroom teachers and their classroom management skills. According to the findings, the predictive power of the emotional intelligence levels of classroom teachers on classroom management skills was found to be 30.1%.

Conclusions: It was determined that there was a moderate positive relationship between the emotional intelligence levels of classroom teachers and their classroom management skills in all dimensions.

Keywords: classroom teacher, emotional intelligence, classroom management.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ viii
ŞEKİLLER DİZİNİ ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ ix
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Araştırmanın Amacı 3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 34
Araştırmanın Sınırlılıkları 5
Varsayımlar 5
Terim ve Tanımlar 5
İKİNCİ BÖLÜM 6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 6
Duygu 6
Duygu Kuramları 7
James – Lange Duygu Teorisi 7
Cannon – Bard Duygu Teorisi 7
Bilişsel Teori 8
Zekâ 8
Zekâ ile İlgili Kuramlar ve Tanımlar 9
Alfred Binet Zekâ Kuramı 9
Galton'un Zekâ Kuramı 9
Spearman'ın İki Faktör Kuramı 9
Piaget'in Zekâ Kuramı 10

Thorndike Çok Faktörlü Zekâ Kuramı 10
Thurstone Zihinsel Yetenekler (Grup Faktör) Kuramı 10
Guilford'un Çok Faktör Kuramı (Küp Teorisi) 11
Gardner Çoklu Zekâ Kuramı 11
Duygusal Zekânın Tarihi Gelişimi 13
Duygusal Zekâ Nedir? 14
Duygusal Zekâ Modelleri 15
Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli 16
Bar-On Karma Duygusal Zekâ Modeli 16
Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli'ne Göre Duygusal Zekâ'nın Boyutları ..... 17~~18~~
Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli ..... 18~~19~~
Duygusal Zekânın Bileşenleri 20
Sınıf Yönetimi ..... 21~~22~~
Sınıf Yönetimi Modelleri 23
Tepkisel Model 23
Önlemsel Model ..... 23~~24~~
Gelişimsel Model 24
Bütünsel Model ..... 24~~25~~
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları 25
Geleneksel Yaklaşım 25
Otokratik Yaklaşım 25
Gelişimsel Yaklaşım 26
Etkileşimsel Yaklaşım 26
Demokratik Yaklaşım ..... 26~~27~~
Çağdaş Yaklaşım 27
Sınıf Yönetimi Boyutları ..... 27~~28~~
Sınıf Düzeni 28
Zaman Yönetimi 30
Plan Program Etkinlikleri ..... 30~~31~~
İlişki ve İletişimi Düzenleme 31
Davranış Yönetimi 32
Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler 33
Öğretmen ..... 33~~34~~
Öğrenci ..... 34~~35~~

Okul 35
Aile 3536
Çevre 3637
Öğretim Yöntemleri 37
İlgili Araştırmalar 3738
Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar 3738
Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar 3940
Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar 4041
Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar 4243
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 45
Yöntem 45
Araştırma Yöntemi 45
Evren ve Örneklem 46
Veri Toplama Araçları 48
Kişisel Bilgi Formu 48
Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (SDZÖ) 48
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ) 49
Süreç/Uygulama 50
Verilerin Analizi 50
Araştırmacı Rolü 51
Geçerlik ve Güvenirlik 51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 53
Bulgular 53
Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Nasıldır? 53
Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Cinsiyetlerine, Medeni Hallerine Ve Mesleki Kıdemlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? 53
Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Duygusal Eğitimi Alma Değişkenine Göre Farklılık Gösteriyor Mu? 55
Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir? 55
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri; Cinsiyetlerine, Medeni Hallerine Ve Mesleki Kıdemlerine Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir? 56
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Eğitim Fakültesinden Mezun Olma Durumlarına Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir? 58
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Lisansüstü Öğrenim Düzeylerine Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir? 5859

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Duygusal Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar 59
Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Sınıf Yönetim Becerilerini Yordamakta Mıdır? 60
Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasında İlişki Var Mıdır? 61
BEŞİNCİ BÖLÜM 63
Tartışma ve Sonuç 63
Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar 63
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar 65
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Mezun Oldukları Program Türüne İlişkin Sonuçlar 68
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Lisansüstü Öğrenim Düzeyine İlişkin Sonuçlar 68
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Duygusal Zekâ Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçları 69
Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar 69
Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar 69
Öneriler 70
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 70
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 70
KAYNAKÇA 71
EKLER 87
EK 1: Uygulama İzni 87
EK 2: Meb İzin 88
EK 3:Etik Kurul Onay Belgesi 89
EK 4: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni 92
EK 5: Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Kullanım İzni 93
ÖZGEÇMİŞ 94

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Örneklem Büyüklüğü* 46
Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar* 47
Tablo 3. *Test Edilen Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri* 49
Tablo 4. *SYBÖ ve SDZÖ'nün Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çapıklık ve Basıklık Katsayı Değerlerine İlişkin Veriler* 50
Tablo 5. *Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri* 51
Tablo 6. *Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği* 52
Tablo 7. *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistikler* 53
Tablo 8. *Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 54
Tablo 9. *Duygusal Zekâ Ölçeği Puanının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 54
Tablo 10. *Duygusal Zekâ Ölçeği Puanının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi* 54
Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Duygusal Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları* 55
Tablo 12. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin istatistikler* 55
Tablo 13. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları* 56
Tablo 14. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 57
Tablo 15. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları* 58
Tablo 16. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Program Türüne Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 58
Tablo 17. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Lisansüstü Öğrenim Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları* 59

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Duygusal Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları* 59
Tablo 19. *Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları* 61
Tablo 20. *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri - Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı* 61

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. *İlişkisel Tarama Modelinin Süreçleri* 45

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

SYBÖ : Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

SDZÖ : SchutteDuygusal Zekâ Ölçeği

MSCEIT : Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zekâ Testi

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bugünün bireyleri her şeyin hızlı bir şekilde gelişip farklılaştığı bir dünyada yaşamaktadır. Teknolojiye bağlı olarak değişen hayat tarzları kişiler arası iletişimi kısıtlamakta ve bunun sonucunda da iletişim kopukluğu yaşayan, kendini ifade edemeyen ve birçok alanda sorun yaşayan nesiller yetişmektedir. Buna bağlı olarak depresyon, stres, anksiyete bozukluğu, öfke kontrolü, stresle baş edememe gibi duygusal zekânın kapsadığı becerilerin eksikliğinden kaynaklanan sorunlar oluşabilmektedir (Goleman, 2018).

Bireylerin topluma karşı duyarlı olma, kendi benliklerinin ve başkalarının benliklerinin farkında olma, çevreye karşı duyarlı olma, uzlaşma, ekip çalışması, duygu ve düşünceleri anlayıp iletişim kurma gibi becerileri (Bridge, 2004) kazanmaları; empati yapabilen, hedefinden vazgeçmeyen ve üretmeye çalışan bireyler olmaları (Salovey & Mayer, 1993), özgüveni yüksek, işbirliği içinde çalışan (Goleman, 2018), duygularını mantıklı şekilde kullanan (Kalyoncu, 2011), sevgi, saygı, merhamet, cömertlik, sorumluluk ve vicdan gibi manevi değerlere sahip bireyler olabilmeleri için duygusal zekâ bakımından gerekli eğitim almaları sağlanmalıdır (Tarhan, 2018; Yıldırım, 2019). Duyguların farkına varabilen bireyler herkesi olduğu gibi kabul eder, otokontrolünü sağlar, kendine ve başkalarına saygı duyar, duygularını, düşüncelerini olumsuz şekilde ifade etmeye gerek duymaz (Cooper & Sawaf, 2003).

Alanyazın incelendiğinde duygusal zekâ ile ilgili pek çok tanıma rastlanmıştır. Gardner (1983), duygusal zekâyı bireyin hayatını sürdürürken ve hayatına yön verirken duygularının ve becerilerinin farkında olması, Acar (2001), kişinin güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi, başkalarının duygularının farkında olması, duyguların insanların hayatlarını geliştirebilecekleri ve düzenleyebilecekleri bir beceri olması, hayattaki amaçlarını gerçekleştirmesi için motivasyonunu artırması; Salovey ve Mayer (1990) ise duyguların anlamlandırılmasında ve bu bağlamda oluşan davranışların yönetilmesinde kullanılan beceriler şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak duygusal zekâyı, kişilerin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmaları, kendilerini başkalarının yerine koyarak onları anlamaları, hayatlarını yönlendirmede bu duygulardan faydalanmaları şeklinde ifade edilebilir.

Duygusal zekâ yeteneği, bireyin karşısına çıkan güçlükleri aşmasında, eleştirel düşünmesinde, kişilerarası iletişiminde, motivasyon sağlamasında, zihinsel süreç becerilerinde,

misyon oluşturmasında, öfke kontrolü ve stresle baş etmesinde etkili olan süreçleri kapsamaktadır (Erdoğdu, 2008; Goleman, 1998; Kızıl, 2012). Ayrıca duygusal zekâ seviyesi; iletişim kurabilme ve sorunları çözebilme yeteneğini, stres yönetimini, bilişsel yetenek düzeylerini de olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Özdemir & Dilekmen, 2014).

Duygusal zekâ çocukluk döneminden itibaren başlamakta ve hayatın geriye kalan yıllarında da gelişimini devam ettirmektedir. Çocuk ailesinden gelen bildirimlerle, duygularını fark eder, anne ve babasının duygularının farkına vararak kabul edilecek ve reddedilecek olan duygularının koşullarını tanır ve bu duygulara göre hareket ederek anne babasının duyguları hakkında bilgi sahibi olur (Yaman, 2019). Duyguların yaşam başarısına etkisi incelendiğinde, duyguların çocukluk döneminden itibaren geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Ulutaş & Ömeroğlu, 2020). Bu bağlamda çocukların duygu gelişiminin desteklenmesinde aile ve okul büyük önem taşır (Denham vd., 2019; Lippard vd., 2017; Ulutaş & Macun, 2017).

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini okullarda sürdüren bireylerdir. Eğitim sisteminin daha yüksek seviyelere ulaşması için öğretmenlerin kendilerini akademik ve mesleki olarak sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (The Holmes Group, 1996). Bu bağlamda öğretmenler sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirererek, sınıf ortamında uygun atmosferi sağlayarak, uygun yöntem ve teknikleri kullanarak daha verimli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayabilirler.

Sınıf yönetimi, sınıftaki kaynakların belirli bir amaç doğrultusunda kullanılarak yönetiminin sağlanması olarak nitelendirilmiştir. Yani derslerin hedeflerini başarmak için sınıftaki kaynakları bir bütün içerisinde kullanma ve yönetme işidir (Yılmaz, 2006). Celep' e (2004) göre ise sınıf yönetimi sınıfın tüm kaynaklarını bir bütün içinde yöneterek harekete geçme sürecidir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim tekniklerine hakim olması eğitim-öğretimi daha verimli hale getirir, öğrenilenler tekrarlanır ve somutlaştırılarak kalıcı öğrenmeler gerçekleşir (Başar, 2016. Sınıf yöneticisi olan öğretmenler, belli bir hedef doğrultusunda bir araya gelmiş olan öğrencileri amaçlara ulaştırmak için onları dayanışma ve işbirliği içinde yöneten onlara yön veren kişilerdir (Erdoğan, 2008).

Sınıf yöneticisi ve lideri olan öğretmenlerin sınıflarda daha etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesi için sınıf yönetimi hakkında gerekli olan bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Ancak her durumda bu bilgi ve donanıma sahip olmak sınıf yönetiminde gerekli iyileştirmeleri yapmaları açısından mümkün olmayabilir. Sınıf yönetimi süreci birçok değişkene bağlı olarak değiştiği için bağlamına göre sınıf yönetiminde gerekli araştırımalar yapılmalıdır.

İlgili alanyazın incelendiğinde ulusal yazında sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve sınıf yönetimi becerilerinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi becerilerini ve duygusel zekânın sınıf yönetimindeki önemine yönelik çalışmalara katkı sağlamak, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik alanyazın ışığında önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, cinsiyet, medeni hal ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri duygusal eğitim alma değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; cinsiyet, medeni hal ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri mezun oldukları program türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?
7. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri lisansüstü öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
8. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri duygusal eğitim alma değişkenine göre fark göstermekte midir?
9. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitimin en önemli yapı taşı şüphesiz öğretmenler ve onların geleceğe yön verecek nesiller yetiştireceği öğrencileridir. Bugünün eğitim anlayışında öğretmenler sadece bilgi aktarımı gerçekleştiren kişi değil; öğrencilerin derse aktif katılımını, yaparak yaşayarak öğrenmelerini, öğrencilerin çoklu zekâ boyutlarına göre gelişmelerini sağlayan rollere sahip

olan bireylerdir. Eğitim-öğretimde öğretmenlerin bu rolleri yerine getirebilmeleri için çeşitli özelliklere ihtiyaçları vardır. Duygusal zekâ ve sınıf yönetimi bu becerilerden bazıları olarak düşünülebilir.

Bugün önemi gittikçe artan duygusal zekâ kavramına göre; empati, duygu düzenleme, özfarkındalık, motivasyon, kişilerarası iletişim gibi becerilere sahip olan kişilerin yüksek duygusal zekâya sahip oldukları belirtilmektedir (Tunca, 2010). Bu bağlamda çocukların duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi yani empati yapabilen, duygularını kontrol edebilen, kendine güvenen, iletişim becerileri yüksek bireyler olmaları ileriki hayatlarında daha mutlu ve başarılı olmalarını sağlayacaktır (Başar, 2008). Bunu hayata geçirme konusunda ailelere ve okulda sınıfın yöneticisi ve lideri olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilere kazandırmaları için öncelikle kendilerinin duygusal zekâ kavramına hakim olmaları ve bunu da sınıf ortamına uygulayabilmeleri gerekmektedir.

Bugünün eğitim anlayışı geleneksel eğitim anlayışından çıkmış ve çağdaş bir görünüm kazanmıştır. Değişen ve gelişen eğitim sistemine bağlı olarak sınıf yönetimi anlayışı da değişim göstermiştir. Sınıf ortamından, öğretim yöntem ve tekniklerine, öğretmen öğrenci ilişkilerine kadar birçok değişiklik meydana gelmiştir. Bu değişimin en önemli boyutu ise öğretmenin sınıf içindeki rolüdür. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgileri giderek önem kazanmaya başlamıştır.

Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimide daha başarılı olacakları öngörülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarının yüksek olması ve bu beceriyi sınıf ortamına uygulayarak eğitim öğretimin daha kaliteli hale gelmesini sağlamaları gerekmektedir. Böylece sınıf öğretmenleri okuma yazma sürecinde ve temel becerilerin verildiği kademede öğrencilerle daha iyi ilişkiler kuracak, sınıf içerisinde uygun atmosferi sağlayarak istenmeyen davranışların önüne geçebilecektir. Duygusal zekâsı yüksek olan sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik olarak gelişmelerinin yanında sosyal ve psikolojik olarak da gelişmelerini sağlayacaktır denilebilir.

Alanyazın incelediğinde farklı branştaki öğretmenlerin duygusal zekâ algıları, duygusal zekâ yeterlikleri ve sınıf yönetim becerilerinin incelendiği araştırmalara rastlandığı ayrıca özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal yeterliliklerinin sınıf yönetimine etkisinin araştırılmış olduğu fakat resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duıygusal zekâ algıları ile sınıf yönetim becerilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmada devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ algılarının sınıf yönetimi becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı, bu çalışmadan faydalanacak eğitimcilerin, yeterli düzeyde duygusal zekâya sahip öğretmenlerin etkili ve verimli

öğrenmelerin gerçekleşmesinde ve sınıf yönetiminde ne derece başarılı oldukları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, eğitim politikacıları, öğretmenler, yöneticiler gibi ilgili kişilere bilgi sunması açısından da önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Bu araştırmanın bulguları Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi ilkokullarda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken, Yakutiye ve Pasinler ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarından elde edilen görüşleri ile sınırlıdır.
2- Bu varsayımların karşılandığı veri analiz teknikleri ile sınırlıdır.
3- Ayrıca araştırmada kullanılan ölçekler ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin veri toplama araçlarına objektif şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Duygu: Feldman (1996), duyguyu, bireyin davranışlarını eyleme geçirmek için hazırlamak, gelecekte göstereceği davranışlara yön vermek ve çevresiyle olan ilişkilerine destek olmak olduğunu ifade etmiştir.

Zekâ: Gardner (1999), zekâyı bireyin bir şeyler üretebilme yeteneği, yeni şeyler keşfetmesi, karşısına çıkan problemlere çözüm üretmesi ve karmaşık olan yapıları en etkili ve hızlı şekilde çözüme kavuşturma yeteneği olarak tanımlar.

Duygusal zekâ: Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâ kavramını, bireyin kendi duygularını ve diğer bireylerin duygularını anlamak, yönetmek, ayırt etmek ve çıkardığı sonucu davranışlarına yön verme de kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Sınıf yönetimi: Sınıf kurallarının belirlenmesi, sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir biçimde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarını kontrol ederek olumlu bir sınıf ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygu, zekâ, duygusal zekâ, duygusal zekâ boyutları, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi modelleri ve alanyazındaki ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Duygu

Duygu kavramı çok uzun yıllar önce gelişen, felsefe ilminin atası olan ve birçok filozofun ilgilendiği ancak tanımının net bir şekilde yapılamadığı İnglizce emotion, Latince e-movere, Fransızca esmouvoir vb. anlamlarına gelen karmaşık bir kavramdır (Goleman, 1998). Bu nedenle duygu kavramını farklı araştırmacılar farklı şekilde tanımlamıştır.

Feldman duyguyu; fizyolojik ve bilişsel tabanları olan sevinç, üzüntü, hüzün vb. ifadeleri ile kendini gösteren ve davranışı etkileyen unsurlar olarak açıklamaktadır (Çakar & Arbak, 2004). Yine Feldman (1996), duygunun, bireyin davranışlarını eyleme geçirmek, gelecekte göstereceği davranışları şekillendirmek ve çevresiyle olan ilişkilerine yardımcı olmak için önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır

Titrek (2007) duyguyu, beynin derinliklerinde yer alan ve duygu durumlarının oluşmasını sağlayan limbik sistemin içerisinde meydana gelen hislerin güçlenerek, vücutta ve bilinçte genel bir tepkime oluşturması olarak tanımlamıştır Goleman (1998), bireyi harekete geçirerek davranışta bulunmasını sağlayan dürtüler olarak ifade ederken; Lazarus (1993) duyguyu, kişi için özel bir anlam ifade eden ve olaylara verilen planlı tepkiler dizisi; Kılıçarslan (2009), bireyin iç dünyasında ve çevresinde olan durumlardan etkilenmesi sonucu mutluluk veya üzüntü duyma gibi kendi gösteren uyarımlar; Frijda (1993), bireyi harekete geçiren hisler bütünü ve Baltaş da (2006), bireye has olan ve insan vücudunda değişik tepkimelere neden olan kalıcı veya geçici olan dürtüler olarak açıklamıştır.

Duygular, davranışların belirlenmesinde güçlü tetikleyicilerdir (LeDoux, 2020), bireyi harekete geçirerek çevreye uyum sağlamasına yardımcı olur (Semerci, 2007). Duygular, duyduğumuz, işittiğimiz, farkına varabildiğimiz aşk, sevgi, üzüntü, nefret (Ekman, 2016) gibi temel duyguların ortaya çıkmasını sağlayarak bireyin bu duygu durumlarına göre hareket etmesini sağlar. Farklı araştırmacılar temel duyguları farklı şekilde sınıflandırmışlardır. Izard (1992) beş temel duygunun olduğunu savunmuş ve bunları, endişe, depresyon, sevgi, düşmanlık, nefret olarak; Goleman (1999) ise duyguları sekiz boyuta ele almış ve bunları öfke,

üzüntü, korku, mutluluk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanç olarak; Yine Plutchik (1980) kabul, öfke, ümit, nefret, sevinç, korku, üzüntü, şaşkınlık şeklinde sıralamıştır. Buradan da görülebileceği gibi araştırmacılar duyguların gruplandırılmasında ortak bir sonuca varamamışlardır.

Duygu Kuramları

Araştırmacılar zaman içerisinde duygu kavramı ile ilgili birçok araştırma yapmış, duygu kavramının anlamını farklı şekilde tanımlayarak duygunun nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışmışlardır. Bu araştırmalar sonucunda da duyguların nasıl oluştuğu sorusunun cevabını bulmaya çalışmışlar ve bunun neticesinde birçok farklı kuram ortaya çıkmıştır.

James – Lange Duygu Teorisi

Bu teori, merkezi sinir sisteminden çok otonom ve bedensel gibi çevresel koşullara odaklanmıştır (Yaylacı, 2008). James-Lange duygu teorisi, duyguların nasıl oluştuğunu açıklamak için bedenimizin fizyolojik tepkilerine odaklanır. Bu teoriye göre, bir dış uyaran algılandığında, önce vücudumuzda otomatik olarak bir fizyolojik değişiklik meydana gelir. Bu değişiklikler, beyin tarafından işlenir ve sonuç olarak bir duygu deneyimi oluşur. Yani, duygusal deneyimler bedenin içsel tepkilerinden doğrudan türetilir (Aysel, 2006).

Bu teori, dışsal koşulların ve çevresel uyarıcıların, vücut içindeki değişikliklere yol açarak duygusal deneyimleri şekillendirdiğini öne sürer. Başka bir deyişle, bir olayın bize nasıl hissettirdiği, vücudumuzdaki fizyolojik tepkilerle yakından ilişkilidir. Örnek verecek olursak ormanda yürüyüş yaparken karşımıza birden kurt çıkması durumunda kalp ritmimiz değişir, terleriz yani vücüdumuzda birtakım fizyolojik değişiklilkler meydana gelir. Bunların neticesinde korku duygusu oluşur. Bu teoriye göre, önce beden fiziki olarak uyarıcılara karşı tepki verdikten sonra duygular ortaya çıkmaktadır (Aysel, 2006).

Cannon – Bard Duygu Teorisi

Cannon ve Bard, daha önceki çalışmaları eleştirerek duyguların oluşumundaki temel bileşenin talamus olduğunu savunmuştur. Yani, duygusal tepkilerin oluşumunda talamusun doğrudan bir rolü olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu teoriye göre talamus vücudun diğer bölgelerine uyaranlar yollayarak kişinin reaksiyon vermesini sağlar. Kısaca; fizyolojik değişiklikler ve duygu hali eş zamanlı olarak ortaya çıkmaktadır (Aysel, 2006). Cannon-Bard duyguların ve bedensel davranışların ardışık değil, aynı zamanda ortaya çıktıklarını savunmaktadır. Duygular davranışları belirlemediği gibi davranışlar da duyguları

belirlememektedir. Duygusal yaşantımızı belirlemede ana rolü oynayan faktörler, gördüklerimiz ve algıladıklarımızdır.

Bilişsel Teori

Bu teoriye göre, yaşadığımız durumlara verdiğimiz tepkiler ve olaylara yüklediğimiz anlam bu durumlara ilişkin duygularımızın temelini oluşturmaktadır. Yani duygusal algılarımız kendi yorumlarımızdan etkilenmektedir. Uyarılara verdiğimiz tepkileri zihnimiz yorumlamakta ve vücudumuz da gerekli tepkiyi vererek jest ve mimiklerle duygu durumumuzu belirtmektedir. Bundan dolayı, duygu durumumuz düşüncemiz ile uyumlu olmaktadır (Cüceloğlu, 1993).

Zekâ

Zekâ kavramı tarih boyunca farklı alanlardan birçok araştırmacının dikkatini çekmeyi başarmıştır. Her araştırmacının geliştirdiği kurama göre tanım yapması sonucunda zekâ ile ilgili farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Bu da gösteriyor ki alanyazında zekâ için geçerli olabilecek tek bir tanım yapılmamıştır. Bu durumun nedeni olarak, zekânın yalnızca tek bir alanda ortaya çıkmaması, farklı zekâ alanlarından oluşan kapsamlı bir yapıya sahip olması gösterilebilir (Konrad & Hendl, 2005).

Wechsler'e (1958) göre, kişinin hakikate uygun şekilde düşünerek davranması ve amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli performansı göstermesidir. W. Stern'e göre, zekâ, kişinin aklında var olan şeyleri istendik şekilde yeni durumlara uyarlama kabiliyetidir. Yılmaz (2020) ise zekâyı, kavramlar ve nesneler arasındaki ilişkiyi anlamlandırma, karar alma, neden sonuç ilişkisi kurma, çözüm bulma ve yargılama yeteneği olarak tanımlar. Gardner (1999), bireyin bir şeyler üretebilme yeteneği, yeni şeyler keşfetmesi, karşısına çıkan problemlere çözüm üretmesi ve karmaşık olan yapıları en etkili ve hızlı şekilde çözüme kavuşturma yeteneği olarak tanımlar.

Zekâyı ilk defa İngiliz araştırmacı Galton (1822-1911) ölçmeyi denemiş ve temel duyguları araştırarak zekâyı, bilgileri anlamlandırarak kullanma olarak ele almıştır (Bümen, 2005). Zekâyı çok yönlü olarak ele alan Alfred Binet 1904 yılında ilk zekâ testini geliştirmiştir. Thorndike (1921) zekâyı üç temel bileşene ayırmış ve sosyal zekâdan bahsetmiştir. Ardından Gardner (1983), çoklu zekâ kuramını ortaya koyarak, tek tip zekâ olmadığını ve birçok zekâ alanı olduğunu savunmuş; buna bağlı olarak kişisel zekâ ve sosyal zekâ kavramlarıyla duygusal zekânın temelini atmıştır. Bu noktadan hareketle farklı alanlardan birçok araştırmacı ve psikolog tarafından oluşturulan kuramlara göre zekâ ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmüştür.

Zekâ ile İlgili Kuramlar ve Tanımlar

Zekâ soyut bir kavram olduğundan ve net bir tanımı olmadığından dolayı geçmişten günümüze kadar farklı uzmanlar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bu nedenle birçok felsefeci, bilim insanı, psikolog ve eğitim bilimci farklı görüşler ileri sürmüşler ve zekâyı birçok yönden araştırmaya çalışmışlardır. Bu durumun neticesinde de farklı kuramlar ortaya çıkmıştır.

Alfred Binet Zekâ Kuramı

Zekâ testlerini ilk kez ortaya çıkaran kişi olarak bilinen Binet, zekâyı çok yönlü olarak ele almış ve zekânın birçok alanını ölçen etkinlikler geliştirmiştir (Sternberg, 2003). Binet zekânın gelişiminde genetik faktörün etkili olduğunu belirtmiş yaşantıyla zekânın fazla gelişemeyeceğini savunmuştur.

Binet, zekânın altı boyutu olduğunu belirlemiş ve bu özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Anlamak,
- Kanıya varmak,
- Muhakeme yapmak,
- Düşünceyi belirli bir doğrultuda devam ettirmek,
- Düşünceyi istenen amaç doğrultusunda gerçekleştirmek,
- Özeleştiri (Dağlı, 2006).

Galton'un Zekâ Kuramı

Zekâ alanında yapmış olduğu çalışmaları ile tanınan Galton, Darwin'in kuzenidir ve Darwin'in kalıtım üzerine yaptığı araştırmalardan etkilenmiştir (Gürel & Tat, 2010). Zekâda bireysel farklılıkların olduğunu araştırmalarında konu edinen ilk bilim insanı Galton'dur. Galton bireyin genetik olarak sahip olduğu fiziksel ve davranışsal özelliklerin zekânın bir ölçüsü olduğunu ifade etmiştir (Finkel & McGue, 1997). Ayrıca Galton zekânın yaşantı sonucu çok az değiştiği üzerine görüşler olduğunu belirtmiştir (Clark, 2002).

Spearman'ın İki Faktör Kuramı

Spearman 1904 yılında ortaya koyduğu çift faktör kuramıyla kişilerin genel başarı düzeyleri ve farklı derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır (Soykan, 2015). 1927 yılında ele aldığı " İnsanın Yeterlilikleri" adlı kitabında zekâyı iki farklı kısımda incelemiştir. Bunlar "g" (general ability) adını verdiği genel yetenek, diğeri ise "s" (spesificability) adını verdiği özel yetenektir (Durdu, 2015).

Bu kuramda "g" faktörü kişilerde birbirinden farklı olarak ortaya çıkmaktadır ve kalıtımsal olarak kişiden kişiye geçmektedir. Problem çözme, kavramlar arasındaki farklılıkları bulma, olaylara bakış açısı gibi yetenekleri içermektedir (Işık, 2007). "s" faktörü ise yaşam boyunca geliştirilebilcek olan yeteneği ifade etmektedir (Gürel & Tat, 2010). Bu araştırmalarından yola çıkan Spearman zekânın ölçülebileceğini savunmuştur.

Piaget'in Zekâ Kuramı

Piaget'ye göre zekâ, bireyin yaşadığı çevreye alışma ve uyum sağlama sürecidir. Çünkü birey çevresine uyum sağlarken, eş zamanlı olarak onunla mücadele etmektedir. Bu durumda birey yaşadığı ortama ne kadar kısa sürede uyum saglayabiliyorsa, o kadar zekidir denilebilir (Bacanlı, 2001).

Piaget'nin zekâ kuramında, zihnin temel işleyiş biçimleri olarak özümleme ve uyma öne çıkmaktadır. Özümleme, bireyin karşılaştığı yeni nesne, durum ve olayları mevcut zihinsel yapısına dâhil etme sürecidir. Uyma ise, yeni deneyimlere uyum sağlamak için yeni şemalar oluşturmayı veya mevcut şemaları değiştirerek adapte olmayı ifade eder (Kızıl, 2012). Kısaca özetleyecek olursak; özümleme, zihinde var olan şemalara eklemeler yapma iken uyma var olan şemaları zihinden atıp yerine yenisini koymadır.

Thorndike Çok Faktörlü Zekâ Kuramı

Thorndike, zekânın birbirinden ayrı bileşenlerden meydana geldiğini ileri sürmüştür. Bu duruma göre tek bir zekâdan söz edilemez. Tek bir zekâ alanı değil birçok zekâ alanı bulunmaktadır. Bir zihinsel problemin çözümünde birden fazla zekâ bileşeni etkili olabilmektedir (Toker vd., 1968). Bu bağlamda Thorhdike Çok Faktörlü Zekâ Kuramını üç grubta incelenmiştir. Bunlar;

Soyut zekâ, sembolleri, şekilleri anlayabilme becerisinin,

Sosyal zekâ, bireyin kendini başkalarının yerine koyarak onları anlama, kişilerarası ilişkileri analiz edebilme ve uygun dönütler verebilme becerisinin,

Mekanik zekâ ise, araçları inceleme, kullanma becerilerinin göstergeleri olarak kabul edilmiştir (Elder, 1991).

Thurstone Zihinsel Yetenekler (Grup Faktör) Kuramı

Thurstone Chicago Üniversitesinde yaptığı çalışmalar sonucunda zekânın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır (Wasserman & Bracken, 2012). Zekânın genel bir faktörden meydana gelmediğini savunan Thurstone, bu tanımdan farklı olarak zekânın

birbirinden bağımsız zihinsel beceriden oluşan bir kuram olduğunu ileri sürmüştür (Konrad & Hendl, 2005).

Yapılan çalışmalar sonucunda Thurstone yedi farklı zekâ alanından bahsetmiştir. Bunlar;

- Sözel anlama,
- Mekanik hafıza
- Sayısal yetenek,
- Uzamsal yetenek,
- Hafıza,
- Algısal hız ve
- Tümevarımsal akıl yürütmedir (Özgüven, 1994).

Thurstone bu faktörlerden yola çıkarak günümüzde de kullanılan "Zihinsel Yetenekler Testini" geliştirmiştir (Elder, 1991).

Guilford'un Çok Faktör Kuramı (Küp Teorisi)

Thurstone tarafından geliştirilen Zihinsel Yetenekler Kuramını benimseyen Guilford Küp teorisini ileri sürerek zekâyı bilişsel işlemler, süreç ve ürün olarak ele almıştır. Guilford'un temel amacı zekâyı kavramsal bir yapıya getirmektir (Makel & Plucker, 2008). Kuram genel olarak üç boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlardan ilki olan zihinsel işlemler beş, içerik dört, ürün altı farklı bileşenden meydana gelmektedir. Bunlardan her biri birbiri ile farklı olasılıklarla bir araya gelebildiği için zihinsel süreçler de farklı yeteneklerden oluşabilmektedir (Butcher, 1968). Bu bağlamda ürün, süreç ve içerik faktörlerinin etkin olduğu küp kuramının varsayımlarına göre toplamda 24 faktörün yaratıcılıktan etkilendiği ortaya konulmuş ve söz konusu 24 faktör, 120 faktörün bir alt kümesi olmakla birlikte bu bulgu, yaratıcılığın zekânın bir alt bileşeni olduğunu kanıtlamıştır (Kim, 2009).

Gardner Çoklu Zekâ Kuramı

Harvard Üniversitesinde psikolog Gardner ve arkadaşı Goodman'ın geliştirdiği ''Çoklu Zekâ Teori''leri zekâ konusunu aydınlatmıştır (Yaylacı, 2008). Bu kuram, birçok zekâ kuramının etkisiyle ortaya atılmış ve çoklu zekâ kuramına farklı bir boyut getirmiştir. Gardner yaptığı çalışmalarında tek tip zekânın olmadığını farklı türde zekâ boyutlarının olduğunu keşfetmiştir.

Gardner, insan zekâsının farklı boyutlarının önemsenmediğini, farklı zekâ yeteğine sahip olan çocukların yeteneklerin göz ardı edildiği bir sistem içerisinde onlara gereken ilginin gösterilmediğini ve onlara karşı haksızlık yapıldığını ifade etmiştir. Gardner, insanların var olan

yeteneklerinin geleneksel ölçme araçlarıyla ölçülmediği, IQ değerlerinin kişiden kişiye farklılık göstermesine rağmen farklı zekâ alanına sahip kişilerin hayatta başarılı şekilde yaşadıkları ve zekâ denince sadece sözel ve mantıksal zekânın akla geldiğini belirtmiştir (Güler, 2006). Gardner yaptığı çalışmalar sonucunda 1999 yılında yayımladığı "Zekâ Yeniden Yapılandırıldı" adlı kitabında yedi farklı zekâ alanına bir alan daha eklemiştir. Bunlar, sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, kişisel-içsel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, doğacı-varoluşçu zekâ olarak adlandırılır.

Sözel/Dilsel Zekâ: Günümüz zekâ araştırmacılarına göre insan doğuştan konuşma yetisine sahiptir. İnsan beyni çevresindeki dili duymaya başladığı andan itibaren dilin tüm seslerine duyarlı hale gelir. Sözel zekânın, dil ile yapılan her türlü faaliyetle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Etkili okuyabilme becerisi, hikaye ve roman yazma, şiir, makale ve mektup yazabilme yeteneği, gramer bilgisi, mecazi anlatım, insan topluluğu önünde söyleşi yapabilme ya da bir arkadaşla sohbet edebilme yeteneği örnek olarak verilebilir (Morgan, 1996; Ülgen, 1997). Sözel-dilsel zekâsı güçlü olan bireyler genellikle gazeteci, şair, komedyen, öğretmen, avukat, şair, hatip gibi meslek dallarında başarılı olabilirler (Namlı, 2008).

Mantıksal/Matematiksel Zekâ: Mantıksal/matematiksel zekâ, sayılar, bilimsel düşünme ve mantıksal düşünme şeklinde ifade edilmektedir. Sebep-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, kavramlar arası ilişkileri belirleme ve aralarındaki ilişkiyi bulma gibi süreçleri belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, sayılarla ilgili her türlü hesaplamaları yapma, hipotezler üretme, analitik ve sorgulayıcı düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle çalışma, bilginin öğeleri arasında ilişki kurma becerisidir (Ülgen, 1997). Yüksek mantıksal-matematiksel zekâya sahip olan bireyler; matematikçi, bilim insanı, ekonomist, muhasebeci, mimar, fen bilimleri, istatistik gibi meslek alanlarında başarılı olabilirler.

Görsel/Uzamsal Zekâ: Görerek düşünme, şekil ve biçimleri kavrayabilme, nesnelerin görüntüsünü tasarlayabilme ve üç boyutlu düşünme bu zekâ alanının en çok dikkat çeken özellikleridir. Bu zekâ alanı, bir kişinin çevresinde olup bitenleri nesnel bir biçimde gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunları görsel olarak sunması yeteneklerini içerir (Saban, 2003). Ressam, santraç oyuncusu, grafikçi, tasarımcılar, mimarlar bu zekâsı güçlü olan kişilere örnek olarak olarak gösterilebilir.

Bedesel/Kinestetik Zekâ: Bedensel - kinestetik zekâ bireyin hareketlerle, beden dili ile kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir (Vural, 2005). Bu zekâ alanına sahip bireyler bedenini son derece başarılı kullanmakla birlikte denge, hız, el becerisi, sportif hareketler yönünden oldukça başarılıdırlar. Bu zekâ alanını sadece sporcularla sınırlamak yanlış olur çünkü cerrahların ameliyat yaparken sergilediği ince

devinim hareketleri veya pilotların göstergelerin ince ayarını yaparken gösterdiği performans bu zekânın gelişimini ortaya koyar (Bellanca, 1997).

Müziksel/ritmik Zekâ: Müzikal-ritmik zekâ alanı kuvvetli olan kişiler, müzikal eserleri kolaylıkla ezberler ve bunları müzik diliyle ifade edebilirler (Saban, 2010). Ayrıca çevrelerinden duydukları seslere karşı duyarlı olan ve günlük hayatlarında müzikten yararlanmak için fırsatlar arayan, şarkı söylemeyi ve dinlemeyi seven kişiler olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2010). Bu özelliklere bakıldığında bestekârlar, müzik öğretmenleri, dansçılar vb. meslek grubundaki bireylerin bu zekâ alanında baskın oldukları söylenebilir.

Kişisel/İçsel Zekâ: Bireyin kendi hayat tarzının farkında olması, duygularını anlaması ve bunları ifade etmesi, düşüncelerinin farkında olması, kendini değerlendirmesi ve amaçları doğrultusunda hareket etmesi yeteneği olarak tanımlanabilir. Kişi güçlü ve zayıf yönlerini bilir bundan dolayı yapabileceklerinin, yapamayacaklarının ve sınırlılıklarının farkındadır (Bacanlı, 2001). Bu anlamda birey kendini objektif şekilde değerlendirir, sahip olduğu özelliklileri bilerek kendini bu doğrultuda ifade eder (Saban, 2003).

Sosyal/Kişilerarası Zekâ: Diğer insanların duygularını, düşüncelerini anlama ve ifade etme, bireylerle etkili iletişim kurma ve ikna edebilme yeteneğidir. Bu zekâ alanı, kişinin karşısındaki diğer bireylerin jest ve mimiklerine, seslerine olan hassasiyeti ve insanların değişkenlik gösteren özelliklerinin farkına vararak onları anlamlandırma, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetlerini içerir (Saban, 2003).

Doğa/Varoluşçu Zekâ: Doğayı tanıma ve anlama yeteneği olarak da özetlenebilecek bu zekâ türü daha sonradan listeye eklenmiştir. Çevreye uyum sağlamada başarı gösteren bu insanlar, bitki ve hayvanlar âlemine ilgi duydukları gibi bitki örtüsüne, ekosisteme, doğal kaynaklara oldukça duyarlıdırlar (Saban, 2005).

Duygusal Zekânın Tarihi Gelişimi

Duygusal zekâ kavramı son yıllarda araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Uzun yıllar psikoloji, sosyoloji, nöropsikoloji, nöroloji, iletişim ve işletme bilimleri gibi pek çok alanda çalışma konusu olmuştur. İnsan ilişkilerinin ve davranışlarının açıklanmasında araştırmacıların yoğun bir şekilde üzerinde durduğu kavram olarak alanyazına girmiştir. Thorndike (1920) tarafından yapılan çalışmalarla ortaya çıkan sosyal zekâ teorisi duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır. Buna göre insanların başkalarının duygularının farkında olması, empati yapabilmesi ve duyguları yorumlaması, genel zekâsından ayrıdır. Bu kapsamda Thorndike, sosyal zekâ adı altında duygusal zekâya yakın tanımlama yapmıştır.

Tarih boyunca yüksek IQ'ya sahip olan insanlar hayranlık duyulan konumda olmuşlardır. Ancak hiçkimse bu insanların sosyal alanda başarılı olup olmadığını merak etmemiştir. Bu nedenledir ki Gardner 1980'li yıllarda yayımladığı "Frames of Mind" (Zihin Çerçeveleri) adlı eserinde zekânın tek bir boyutta ölçülmesine karşı çıkmış ve farklı zekâ türlerinin olduğunu açıklamaya çalışmıştır (Beceren, 2004). Zekânın tek bir unsurdan ibaret olmadığının farkına varılması ile bireyin başarılı olmasında farklı zekâ türlerinin etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Arıcıoğlu, 2002). Bu kapsamda "Çoklu Zekâ" teorisini anlatan Gardner sekiz zekâ türünden olan kişisel ve içsel zekâ ayrımını yaparak duygusal zekâ teorilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

İngilizcede karşılığı "Emotional Intelligence" olan duygusal zekâ kavramını ilk kez Mayer ve Salovey (1990) kullanmaya başlamıştır. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâ kavramını, bireyin kendi duygularını ve diğer bireylerin duygularını anlamak, yönetmek, ayırt etmek ve çıkardığı sonucu davranışlarına yön vermede kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, kişinin kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varması ve bunlar arasından seçim yaparak bunları davranışlarında kullanması olarak açıklamışlardır (Shapiro, 1999).

Duygusal zekânın gelişmesine 1980'li yıllarda katkı sağlayan araştırmacılardan biri de psikolog olan Reuven Bar-on'dur (Goleman, 1998). Bar-on duygusal zekânın on beş öğesini açıklayarak ve Bar-on Duygusal Zekâ Testini oluşturarak bu alana farklı bir katkı sunmuştur (Stein & Book, 2003). Ayrıca Daniel Goleman'ında 1995 yılında yayımlamış olduğu "Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?" adlı kitabı duygusal zekâ kavramının öneminin daha da artmasında etkili olmuştur (Doğan & Şahin, 2007).

Duygusal Zekâ Nedir?

Asırlardır hayatımızda olan duygusal zekâ kavramı özellikle yirmi birinci yüzyıldan itibaren önem kazanmaya ve birçok araştırmacının dikkatini çekmeyi başarmıştır. Duygusal zekâ kavramının bu kadar popülerlik kazanmasının sebebi ise insanın sadece mantıktan ibaret olmayıp, duygularla yüklü bir canlı olmasıdır. Bireylerin sahip oldukları zekânın tek başına çevreye uyum sağlamada yeterli olmadığı, kişilerarası ve sosyal çevreyle olan ilişkilerde duygusal zekânın daha fazla etkili olduğundan söz edilmektedir (Goleman, 2007). Bu durum da kişinin çevresinde yaşanan olaylara yaklaşımında duygularının etkisi altında olduğunu göstermektedir. Böylelikle duygusal zekâ kavramı araştırmacıların yoğun bir şekilde üzerinde durduğu bir konu olmuş ve alanyazındaki yerini almıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda duygusal zekâ kavramı ile ilgili birden fazla tanım yapılmıştır. Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayımlamış olduğu "Duygusal Zekâ: Neden IQ'den daha önemlidir?" adlı kitabı duygusal zekâ kavramının öneminin daha da artmasında etkili olmuştur (Doğan & Şahin, 2007). Goleman duygusal zekâyı, bireyin kendi duygularının farkında olması, diğer insanların duygularını anlaması ve duygularını kullanıp yaşantıyı kolaylaştıran güdüler olarak tanımlamaktadır. Zihin, düşünce ve duygu bileşenlerini genellikle her eylemimizde aynı anda kullanır; bireylerin iş ve özel hayatta başarılı ve mutlu olmaları ise büyük ölçüde duygusal zekâ becerilerine bağlıdır.

Psikolog Dr. Reuven Bar-On duygusal zekâyı, kişinin, yaşam sürecinde karşısına çıkan zorluklarla başa çıkabilme yeteneği, duygusal, kişisel ve sosyal becerilerin birleşiminden oluşur şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımdan hareketle kişinin yaşamında daha başarılı olması, kişilerle etkili iletişim kurması ve kendini psikojik olarak iyi hissetmesi doğrudan duygusal zekâ ile ilgilidir.

Toktamışoğlu (2003), duygusal zekâyı şu şekilde ifade etmiştir: Duygularımızı ve hislerimizi, etkin bir şekilde aktarma ve bireyler arası uyum ve sinerji oluşturmak, duyguları maksatlı kullanmaktır. Cooper ve Sawaf (2003) ise duygusal zekâyı; duyguları etkili bir şekilde ifade edilebilme ve duygular üzerinde hâkimiyet kurabilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Duygusal zekâ, bireyin kendi duygusal durumunu tanıma, anlama ve yönetme yeteneği ile yakından ilişkilidir. Duygularını bilen kişi davranışlarının sonuçlarını tahmin eder ve buna göre hareket eder. Bu kişilerin duygusal zekâları etkindir (Robbins & Judge, 2013).

Duygusal zekâ, insan hayatı ile yakından ilişkilidir. İnsanın gerek iş hayatında gerekse özel hayatında başarıyı sağlamış ve mutluluğa ulaşmış olması için duygusal zekâsını etkin bir şekilde kullanması son derece önemlidir (Eymen, 2007). Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin duygularının farkında olan ve onları en iyi şekilde yöneten kişiler olduğu düşünülmektedir.

Duygusal Zekâ Modelleri

Yapılan araştırmalar sonucunda duygusal zekâ ile ilgili birçok model ortaya konulmuştur. Bunlardan başlıcaları: Mayer ve Salovey"in modeli, Goleman'ın karma duygusal zekâ modeli, Bar-On karma duygusal zekâ modeli, Cooper-Sawaf"ın dört köşe taşı modeli ve Bradberry ve Graves modelidir (Aslan, 2013). Bunlardan en çok bilinenleri aşağıda açıklanmıştır.

Salovey ve Mayer Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer yetenek tabanlı duygusal zekâ modelini geliştirmişlerdir. Salovey ve Mayer'ın geliştirdikleri kuramın en alt basamağında; bireyin kendisinin ve çevresindeki kişilerin hislerini anlamasında "gerçeklik", yönlendirme ve kullanmakta ise "üretkenlik" gerekliliği yatar (Davis, 2008). Geliştirdikleri yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli: duyguları algılama ve ifade etme, duyguyu ve düşünceyi kaynaştırma, doğruyu anlamak ve analiz etmek, duyguları yönetme ve düzeltme isimli dört unsurdan oluşmaktadır (Salovey & Mayer, 1993).

Duyguları algılama ve ifade etme; kişinin kendi duygularının farkına varması, kendini başkalarının yerine koyarak onların düşüncelerini anlaması ve yorumlaması süreçlerini içerir (Gül, 2017).

Duyguyu ve düşünceyi kaynaştırma; duygularının farkında olan bireyin etkili ve sağlıklı şekilde karar vermesi sürecidir. İletişim, problem çözme ve karar vermede duygularını etkili şekilde kullanabilme yetilerini kapsar.

Duyguları anlamak ve analiz etme; Duygusal durumları hissetme, tanıma becerisinin ötesine giderek, duyguların bellekte kapladığı yerin farkına vararak ona göre hareket etmeyi kapsayan bir beceridir (Davis, 2008).

Duyguları yönetme ve düzeltme; bireyler arası etkili iletişim kurabilmek için duyguları yönetme ve duygusal durumlara uygun stratejiyi belirleme yeteneğidir (Bar-on & Parker, 2000). Kişi duygularının farkında olup ruh halinde meydana gelen değişimlerden faydalanır ve duygularını anlar. Böylelikle hisleriyle baş edebilir ve bu konuda gerekli olan bilgiyi edinip otokontrolünü sağlar (Mayer vd., 2000).

Salovey ve Mayer duygusal zekâ ile ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda duygusal zekâyı ölçmek için ölçek geliştirmişlerdir. Günümüzde de kullanılan zekâ testinin adı Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT)'dir. Bu ölçek duygusal zekâyı oluşturan dört unsuru 140 bir maddeyle ölçmeyi amaçlamaktadır (Mayer vd., 2002).

Bar-On Karma Duygusal Zekâ Modeli

Bar-on duygusal zekâ modelini açıklarken bireyin başarılı olmasında duygu durumlarının etkin olduğunu ileri sürmüştür. Bu model hem duygusal zekânın kavramsallaştırılmasını incelemek hem de çeşitli boyutlarını da incelemek amacıyla geliştirilmiş karma bir modeldir. Bar-on'un oluşturduğu duygusal zekâ modeli beş ana boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; kişisel farkındalık boyutu, kişilerarası beceriler boyutu, stresle başa çıkma boyutu, uyumluluk boyutu ve genel ruh hali boyutudur.

Kişisel Farkındalık Boyutu (İçsel Dünya Alanı).

Bireysel bilinç ve kendini rahatlıkla ifade etme anlamına gelir. Kişisel yetenek olarak da adlandırılan bu boyut bireyin içsel düşünce ve kaynaklarını tanıma, dürtülerinin ve sahip olduğu kaynakların farkında olma ve yönetme, hedeflerine ulaşmak için duygusal eğilimleri amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği anlamına gelir (Titrek, 2007). Bu boyut beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar özsaygı, kendini ifade etme, duygusal farkındalık, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme.

Kişilerarası Beceriler Boyutu (Dış Dünya Alanı).

Kişinin toplumsal ilişkilerin farkına varması ve bireyler arası etkileşim anlamına gelmektedir. Bu boyut empati, sosyal sorumluluk bilinci ve kişilerarası ilişkiler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kişinin içsel uyumu kendi potansiyelinin farkına varmasını ve hayatta daha başarılı olmasını sağlar (Stein & Book, 2003).

Stresle Başa Çıkma Boyutu.

Bireyin duygularını tanıması ve duygularını ona göre yönetip düzenlemesi olarak tanımlanabilir. İki alt başlıktan oluşur: Strese dayanıklılık ve dürtü kontrolü. Özellikle iş hayatında kişinin stresi kontrol altına alabilmesi ve onu dizginleyebilmesidir (Gürbüz & Yüksel, 2008).

Uyumluluk Boyutu.

Değişim süreçlerinin idare edilmesi anlamında kullanılmaktadır. Zor olan durumları ölçebilme ve doğru tepkiler ortaya koyabilme becerisi ile ilgilidir (Stein & Book, 2003). Üç boyutta ele alınabilir. Bunlar, gerçekçiliğin test edilmesi, esneklik ve problem çözmedir.

Genel Ruh Hali.

Kişisel motivasyon ve bireyin yaşama bakış açısını ifade etmektedir. Kişinin hayata olumlu bakış açısı hem kendini hem de çevresindeki kişileri mutlu etmesine olanak sağlar (Bar-on & Parker, 2000). İki alt başlıkta incelenebilir: Optimist olma ve mutluluk (Kızıl, 2014).

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

Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekâ modeli, genel olarak kurumsal ortamı ele alarak, liderlik ve duygusal zekâ arasında ilişki olup olmadığını analiz etmektedir (Cooper & Sawaf, 2003). Bu model bireyin günlük yaşamında duygusal zekâ üzerinde durarak onu geliştirmeye çalışmış ve duygusal zekâyı daha çok bilime, keşfe sokmaya çalışmıştır. Bu yönüyle diğer

modellerden ayrılmaktadır. Cooper ve Sawaf geliştirdikleri bu modele 'Dört Köşe Taşları Modeli' adını vermişledir. Bu bağlamda köşe taşlarına; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal kimyadır (Sirem, 2009).

Birinci köşe taşı duyguları öğrenmek; duygusal zekânın temel unsurları olan dürüstlük, enerji, farkındalık, geri bildirim ve sezgi yoluyla bireysel etkinlik ve güven ortamı oluşturarak duyguları öğrenmeyi ifade eder. Duyguların bireyi harekete geçiren, kişinin bilgisini artıran, öğrenmesini sağlayan özellikleri vardır. Bu özelliklerden dolayı duygusal zekâyı günlük hayatımızın vazgeçilmezi haline getirerek her alanında kullanmamız gerekir (Kılıçarslan, 2009).

İkinici köşe taşı olan duygusal zindelik; güven çemberi, esneklik, öz varlık, yapıcı hoşnutsuzluk ve yineleme gibi boyutlardan meydana gelir (Ak Sütlü, 2013). Duygusal zindelik bireyin içinde güven duygusunu geliştirerek duyguları tanıma becerisinin pratiğe dökülmüş halidir. Hata yapıldığında sınırları esnetmeyi bilen hem kendini hem karşısındaki kişiyi daha kolay affedebilen birey olmasını sağlayan ikinci köşe taşıdır. Bireyin sahip olduğu değerlerini, karakterini ve bunların devam etmesini sağlayan duyguları bu köşe taşı sayesinde anlamayı başarabiliriz (Cooper & Sawaf, 2003).

Üçüncü köşe taşı duygusal derinlik olarak ifade edilmiş ve alt boyutlarını kendine özgü olma ve hedef, kendini adama, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki ilkelerini kapsamaktadır. Kişi hayatını sürdürürken mevcut potansiyelinin farkına vararak amaçlarını ona göre belirleyip sorumluluğu ve adanmışlığı da bu duruma göre değerlendirmelidir (Göçet Tekin, 2014).

Dördüncü köşe taşı duygusal simya; Simya, değeri olmayan veya düşük değerdeki bir objeyi daha değerli bir şey haline getirme gücü veya süreci olarak ifade edilir. Duygusal simya değersiz olarak görülerin duyguların daha değerli hale getirilerek güçlenmesi olarak ifade edilmektir (Cooper & Sawaf, 2003). Sezgisel akış, düşünsel zaman, fırsatı sezinlemek, geleceği yaratmak gibi alt boyutları vardır.

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Goleman bireyin hayatta başarılı olmasında IQ'dan çok duygusal zekânın etkisinin olduğunu savunmuş ve duygusal zekâ ile ilgili; otokontrol, heves ve sabır, kendini güdüleme, başkalarının duygularını anlama ve stresi azaltma yeteneği gibi konuları içeren birçok tanımdan bahsetmiştir (Gürbüz & Yüksel, 2008). İnsanların standart zekâsı (IQ), yaşamda başarı elde etmeleri ve uyum sağlamaları için tek başına yeterli değildir. Bu nedenle duygusal zekâ, sosyal yaşam üzerinde daha etkili bir rol oynar (Goleman, 2007).

Goleman'ın duygusal zekâ modeli başlıca beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öz bilinç (duygularının farkında olma), öz-duygu yönetimi, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceri boyutlarıdır.

Özbilinç (duyguların farkında olma), kişinin davranışlarına yön vermesi ve yön verdiği davranışlarını yönetirken duygularınınn farkında olması, davranışlarının sonuçlarının neler olacağının farkına varması öz bilinç olarak adlandırılmıştır. Bu özelliği kazanmış olan bireyler hissettikleri duyguların farkında olurlar ve yaptıkları davranışları bu doğrultuda şekillendirirler (Goleman, 2005).

Öz-duygu yönetimi, bireyin duygularını, dürtülerini ve isteklerini kontrol altına alması olarak tanımlanabilir (Titrek, 2007). Duyguları yönetme, özbilinç boyutu üzerinde gerçekleşir. Duyguları yönetebilme yeteneği zayıf olan bireyler sürekli stres halindeyken, güçlü olanlar ise karşılarına çıkan olumsuz durumlara karşı daha temkinli davranıp bu durumdan en az zararla kurtulabilmektedirler (Goleman, 2005).

Duyguları güdüleme, bireyin duygularını güdülemesi dışarıdan yapılan bir etki olmayıp, yapabileceklerine ve başarmaya olan isteği ile kendi dünyasında gerçekleştirdiği içsel bir güdüdür. Kişi içindeki başarı güdüsünü ortaya çıkarır ve olumsuz duyguları ortadan kaldırıp olumlu duygular ile harekete geçirirse içsel motivasyonunu sağlayabilecektir (Kotelnikov, 2006).

Empati, bireyin kendisini başka bir bireyin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlamasıdır (Dökmen, 2006). Başka bir tanıma göre empati karşıdaki kişilerin hislerini anlayıp olaylara onların bakış açısı ile bakabilmek ve insanların düşüncelerine saygı duymaktır (Goleman, 2005).

Wilson ve Kneisl (1988) empati olmadan kişilerin duygularını anlamanın mümkün olmayacağını ve bireylere gerçek anlamda bir yardım yapılamayacağını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin de eğitim sürecinde öğrencilere yardım etmesinden dolayı öğretmenlerin sınıf içi iletişimde olumlu iletişim kurmak için empatik iletişimi bir tutum haline getirmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin derslerinde başarılı olmasının %50'sini geleneksel zekâ oluşturuken kalanını ise sosyal ve duygusal zekâ oluşturmaktadır (Liff, 2003). Bu bağlamda Bonner ve Bonner (1984) yaptıkları çalışmada, öğrencinin empatik anlayışı ile notları arasında önemli bir ilişki bulmuşlardır. Bundan dolayı ailede ve okullarda empati eğitimi verilmesinin öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyeceği görülmüştür.

Sosyal beceri, başka bireylerin duygularının farkında olma, onları anlayabilme ve bu duyguları yönlendirmede yetenekli olma olarak ifade edilebilir. Bireyler arası ilişkilerde etkili

olabilmeyi sağlayan sosyal yeteneklerdir. Bu alandaki eksiklikler bireyin çevresi ve kişiler arası ilişkilerinde sorunlara sebep olur. Sosyal yetenekler kişinin başkalarını güdülemesine, ilişkileri devam ettirebilmesine ve insanları ikna edip etkilemesine olanak tanır (Goleman, 2005).

Duygusal Zekânın Bileşenleri

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

1. Kendinin farkında olma veya öz bilinç
2. Sosyal farkındalık
3. Sosyal beceriler
4. Stresle başa çıkma veya tolerans
5. Mutluluk

Kendinin farkında olma veya öz bilinç

Öz bilinç, bireyin kendisini tanıyıp, davranışlarının, ihtiyaçlarının, isteklerinin, dürtülerinin farkında olması ve yaptığı davranışların sorumluluğunu alması olarak tanımlanabilir (Çelenk, 2015). Mayer'e (1990) göre öz bilinç, bireyin duygu durumunun ve düşüncelerinin farkında olmasıdır. Kendi duygularının farkında olan birey olumlu ve olumsuz durumlarda nasıl hareket edeceğini, göstereceğiyi tepkiyi bilir ve başka bireylerin de duygularını anlayıp buna göre hareket eder (Çelenk, 2015). Öz bilinci yüksek kişiler, duygularının farkında oldukları için bu duyguların da kendi hayatlarını nasıl ve ne derece etkilediğini bilir, davranışlarını buna göre düzenlemelerinin gerektiğinin farkında olurlar ve hayatlarını bu doğrultuda sürdürürler. Bu yeterliliğe sahip bireyler kendi sınırlarından emin, özgür, psikolojik olarak sağlıklı bireylerdir (Başar, 2008).

Empati

Goleman (1999) empati kavramını, bireyin başkalarının duygularını anlayarak o kişinin yerine kendini koyarak kişiye ve onun farklı düşüncelerine saygı duyulması; Yeung (2009), kişinin kendi duygularının farkında olması, duygularını en etkili ve verimli şekilde yönetip, başkalarının da duygu ve düşüncelerini anlaması, Dökmen (2015), bir insanı tam olarak anlayabilmek, düşüncelerini hissetmek ve olaylara onun gözünden bakabilmek olarak tanımlamaktadır.

Sosyal beceriler

Sosyal beceriler, genel anlamda başkalarının duygu ve düşüncelerini yönetebilme yeteneğidir (Goleman, 1998). Kalafat ve Kıncal (2006), kişinin yaşadığı ortama uyumu için kazanması gereken beceriler; Çakar ve Arbak (2004), bireyin karşısındaki kişilerin duygularını anlaması, onları yönetebilmesi ve bu sayede toplum içinde sıkıntısız, sorunsuz olarak iletişimi sağlaması olarak ifade etmişlerdir. Bu tanımlardan hareketle, kişilerin sosyal çevresindeki bireyler ile ilişkilerini olumlu bir şekilde sürdürebilmesi onlar tarafından kabul görmesi için çevresi ile ilişkilerini iyi yönetebilmelidir. Bu durum kişilerin yaşadıkları çevre içinde kabul görmeleri, başarılı olabilmeleri ve toplum içerisinde saygınlık kazanmaları açısından önem arz etmektedir (Çalık, 2021).

Strese dayanıklılık veya tolerans

Bu kavram, kişinin karşılaştığı sıkıntılı, stresli, gerilimli durumlar karşısında öfkesini kontrol ederek sakin kalabilmesi ve ani çıkışlardan kaçınması olarak tanımlanabilir (Eren, 2015). Bireylerin stresin üstesinden gelmek amacıyla kullandıkları kişilik özellikleri ve duygusal zekâ seviyeleri onların iş ortamlarına alışmalarını ve mesleklerini verimli olarak gerçekleştirebilmelerine fayda sağlamaktadır (Önen, 2012).

Mutluluk

Günlük yaşamda sıklıkla karşımıza çıkan mutluluk kavramı, tanımlanması zor olan ve farklı araştırmcılar tarafından farklı tanımlar yapılan bir kavramdır. Bu nedenle mutluluk kavramı yerine bilimsel karşılığı olarak kabul edilen öznel iyi oluş kavramı da kullanılabilmektedir (Çirkin & Göksel, 2016). Mutlu olan insanların yaşanan olaylara bakış açıları mutsuz olan insanlara göre farklılık göstermektedir (Lyubomirsky, 2001). Şefkatli, iyimser ve güvenli bir çevrede yetişen bireylerin kendilerine olan güvenleri ve yaşam doyumları artarken, ruhsal bozuklulara yakalanma oranları da düşmektedir (Richter vd., 2009).

Sınıf Yönetimi

Eğitim öğretimin gerçekleştiği birimlerden birisi de sınıflardır. Sınıflar, öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze iletişim kurdukları, zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri ve öğrenmelerin gerçekleştiği ortak bir yaşam alanıdır. Bu yüzden verilen kazanımlara ulaşmak, başarılı bir sınıf atmosferi oluşturmak için sınıf ortamının nitelikli ve yönetilebilir olması gerekir. Sınıf ortamın iyi bir şekilde yönetilmesi için de öğretmenin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olması gerekir.

Sınıf yönetimi geniş bir kavram olarak alanyazında yer almaktadır. Çelik (2003) sınıfta kuralların belirlenmesi, eğitimin gerçekleşmesi için uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, zamanın en iyi şekilde yönetilebilmesi, öğrenci davranışlarının gözlemlenebilmesi ve kontrol edilebilmesi olarak tanımlamaktadır. Turan (2020) sınıf yönetimini, sınıf içerisinde yapılacak olan etkinlikleri planlama ve öğrencilere kılavuzluk etme olarak; Hung ve Fan (2014), öğretmenin rehber olması, öğrenmelerin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenin öğrenci davranışlarını kontrol altına alması, eğitim öğretimin başarılı olması ve istenen hedeflere ulaşmak olarak; Erdoğan (2001), sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesi için engellerin ortadan kaldırılması, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması ve zamanın etkin kullanılarak eldeki kaynakların yönetilmesi olarak tanımlamaktadır.

Sınıf yönetiminin temel amacı, sınıf içerisinde öğrencileri güdüleyerek daha iyi öğrenmelerini sağlayacak bir ortam oluşturma ve öğrencilerin kendi sorumluluklarını almasını sağlayarak kendi davranışlarını yönetebilme becerisi kazandırmaktır (Karip, 2002). Sınıf yönetiminde önemli olan, pozitif sınıf ikliminin oluşturulması ve sınıfta tüm öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edecekleri ortak yaşam alanı oluşturmaktır. Öğretmenler güvenli okul ortamı sağlayarak öğrencilerin okula karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamalıdırlar (Akkaya, 2011). Bu açıklamalardan hareketle sınıf yönetiminin asıl amacı sınıf ortamını etkili bir hale getirip kalıcı olabilecek davranış değişiklikleri oluşturmaktır denilebilir.

Etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin bilgisi ve öğretmen özellikleri ile sağlanabilir. Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde işleyişini sağlayan en önemli unsur öğretmendir. Etkili bir sınıf yöneticisi olan öğretmen sınıfta etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alıp; öğrencilerin istendik davranışlar sergilemesini sağlamalıdır (Sarı & Dilmaç, 2004). Bu anlamda sınıf yönetiminin etkililiğini artırmak ve sınıflarda eğitim öğretimin istenilen başarıya ulaşması için birçok model ve kuram geliştirilmiştir.

Jones ve Jones'a (1998) göre sınıf yönetiminin araştırma alanı beş unsurdan oluşmaktadır:

• Sınıf yönetimi, ilk olarak öğrenenlerin psikolojik ve bireysel gereksinimlerine dayanmaktadır.

• Sınıf yönetimi, pozitif öğrenci-öğretmen ilişkisi ve sınıftaki olumlu atmosferin varlığı ile ilişkilidir.

• Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlayacak ve öğrenmeyi basitleştirecek öğretim metodlarını kullanmayı içerir.

• Sınıf yönetiminde, olumlu ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulması için gerekli olan davranış düzeylerini öğrenci grupları ile birlikte oluşturmaya dayanır.

• Sınıf yönetimi, öğrencilere rehberlik ve sınıf ortamında uygun kabul edilmeyen davranışlarını araştırma ve bunları düzeltmede öğrenci ile iş birliğine dayanan en uygun yöntemleri kullanma yeterliliğini içerir (Celep, 2004).

Bu anlamda sınıf yönetiminin etkililiğini artırmak ve sınıflarda eğitim öğretimin istenilen başarıya ulaşması için birçok model ve kuram geliştirilmiştir.

Sınıf Yönetimi Modelleri

Tepkisel Model

Sınıfta istenmeyen davranış ortaya çıktığında anında tepki vermeyle oluşturulan (Ünal & Ada, 2000) ve istenmeyen davranışların kabul edilebilir davranışlar ile değiştirilmesi (Ağaoğlu, 2002) olarak ifade edilen sınıf yönetim modeline "Tepkisel Model" denir. İstenen sonuç, istenmeyen davranışların önüne geçmektir. Geleneksel sınıf yönetim anlayışı ile benzerlik gösteren bu modelde öğretmen sınıfın odak noktasındadır. Öğretmen olumlu davranışı ödüllendirirken olumsuz davranışlara ceza verir. Sınıf içerisinde ders akışını bozan bir öğrencinin uyarılması ve sınıftan dışarı çıkarılması, okula devam etmede sorun yaşayan öğrencilerin aileleriyle iletişim kurulması bu modelin kullanımına uygun örnekler olarak gösterilebilir (Gündüz, 2004). Ödül ve ceza sistemi bireyseldir (Başar, 2016). Gruba yönelik değil bireye dönük uygulamları esas alır. Sürekli bu modeli kullanan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yeterli seviyede olmadığı ve diğer yönetim modellerini kullanmadığı sonucuna ulaşılabilir. Okulda veya sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışlar karşısında verilen tepkilerin karşıt bir tepki oluşturması bu modelin zayıf yanları arasında gösterilebilir (Başar, 1999).

Önlemsel Model

Bir sorun ortaya çıkmadan önce o sorunun ortaya çıkmasını engellemenin daha az maliyetli olduğu (Humphreys, 2002) bilincine dayanan bu modelde hata ortaya çıkmadan önce tedbir alarak hatanın önüne geçmek esastır (Sarıtaş, 2001). Bu modelde planlama esastır ve geleceği tahmin etmeye çalışarak olası sorunların önüne geçmek hedeflenmektedir. Yapılacak olan etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir. Yani alınacak tedbirler bireye göre değil sınıfın tümünü kapsayacak şekilde oluşturulmalıdır (Ercoşkun, 2011).

Planlanan etkinliklerin ilgi çekici olması amaçlanır. Planlarda önceden oluşabilecek sorun ve aksaklıklar saptanarak eğitim akışının problemsiz işlemesi amaçlanır. Öğrencilerinin

okula geç gelmesinin sebeplerini belirleyerek geç gelmelerinin önüne geçmek, başarısız olmalarını beklemeden aileleri ile görüşmek bu modele örnek olarak gösterilebilir. Kurallar, planlar, program ve düzen bu modelin en önemli öğeleridir (Başar, 2016). Kısaca özetleyecek olursak eğitimin daha etkili ve verimli gerçekleşmesi için istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce gerekli önlemler alınarak gerekli olan kurallar önceden hazırlanır.

Gelişimsel Model

Öğrencilerin fiziksel, duygusal, gelişimsel, psikoljik vb. gelişimsel özelliklerini ve hazırbulunuşluklarını dikkate alarak sınıf yönetiminin bu çerçevede düzenlenmesini esas alır (Başar, 2005). Öğretim yöntem ve teknikleri açısından öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun eğitim ortamı düzenlenmelidir (Erdoğan, 2008). Yani bu modelde yapılacak etkinlikler öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve sosyal yönden bulundukları yaş grubunun gelişim özelliklerini dikkate alarak düzenlenmelidir (Ilgar, 2007).

Jacopsen gelişimsel modeli dört basamaktan oluşturmaktadır. On yaşına kadar devam eden ilk basamakta çocuklar, nasıl öğrenci olunması gerektiğini öğrenir ve öğretmen sorumluluğunun en çok olduğu basamaktır. İkinci basamak on-on iki yaşlar arasıdır. Bu basamakta öğrenciler sınıf atmosferine uymaya çabalarlar ve öğretmenlerini mutlu etmeye isteklidirler. Bu açıdan öğrenciler bir önceki döneme göre sınıf yönetimine ağırlık vermezler. Yani sınıf yönetiminde zorlanma azalmıştır. Üçüncü basamak, on iki-on beş yaş arasını kapsar. İlköğretimin ikinci devresinde olan bu öğrenciler, sınıf kurallarını sorgularlar. Birbirlerinin desteklerini ve beğenilerini kazanmak için öğretmeni zor durumda bırakma, özgür hareket etme gibi kendilerini gösterecek hareketleri yapmayı tercih ederler. Lise yıllarını kapsayan dördüncü basamakta öğrenciler, kim olduklarını ve sınıf içerisinde nasıl davranmaları gerektiğini sorgularlar. Sosyalleşme ve arkadaşlardan etkinleme artar. Bu açıdan bu basamakta sınıf yönetiminde sorunlar azalır (Sarıtaş, 2005).

Bütünsel Model

Bütünsel model, tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modelin karma hali olarak ifade edilebilir (Gündüz, 2004; Gözcü-Yaprak, 2019). Yani sınıf yönetim sürecinde duruma göre tepkisel model, önlemsel model ve gelişimsel modelin kullanıldığı yaklaşımdır. Bu modelde istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engelleme ve öğrenci özelliklerini göz önüne alarak süreci planlama esastır (Yaka, 2006). Ancak zaman zaman önlemsel modelin yeterli kalmadığı durumlarda öğrenci davranışını düzeltmek için tepkisel model de kullanılır. Bu özelliklerden dolayı bu modele sistem modeli de denilmektedir (Erdoğan, 2008; Gözcü-Yaprak, 2019; Şentürk, 2006). Özetleyecek olursak sınıf yönetim sürecinde tüm öğelerin birlikte

kullanılmasına olanak tanıyan bütünsel modelin eğitim öğretim sürecini daha etkili hale getireceği düşünülebilir.

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

İlgili alanyazın incelendiğinde "Sınıf Yönetimi Yaklaşımları"nın farklı açılardan incelendiği ve alanına göre farklı başlıklar altında gruplandırıldığı görülmüştür (Ağaoğlu, 2002; Aksoy, 2003; Aydın, 2004). Bunları; geleneksel, otokratik, gelişimsel, etkileşimsel, demokratik ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları olarak değerlendirmek mümkündür.

Geleneksel Yaklaşım

Bu yaklaşımda eğitim öğretimin merkezinde öğretmen vardır. Sınıf içerisinde yapılacak olan etkinliklerde öğretmen aktif, öğrenci ise pasif durumdadır. Sınıf içerisinde oluşturulacak olan kurallarda öğrencinin düşüncesi dikkate alınmaz dersler öğretmen merkezli olarak düzenlenir (Ercoşkun, 2011). Öğrencilerin kuralları sorgulamadan uymaları beklenir. Öğrencilerin öğretmene karşı gösterdikleri tepki suçlama, ceza şeklinde karşılık bulur (Aydın, 2004).

Geleneksel yaklaşımın uygulandığı sınıflar genellikle kalabalıktır ve öğretmen sözel olarak bilgileri öğrencilere sunar. Sadece öğrenciler öğretmen söz hakkı verdiği zaman soru sorabilir. Bu yaklaşımda öğrencilerden öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgileri zihinlerinde depolamaları bir başka deyişle ezberlemeleri beklenmektedir. Sorgulama, araştırma ve eleştirme bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin kullandıkları becerilerden değildir (Yüksel, 2013).

Otokratik Yaklaşım

Davranışçı Liderlik Kuramları arasında yer alan McGregor'un X kuramını temel alarak oluşturulan otokratik yaklaşım, insanı doğuştan yetersiz bulan ve negatif yönleriyle ele alan olumsuz bir görüşe dayanmaktadır. Bu görüşe göre insanların büyük bir kısmı kendi istekleriyle davranışlarını kontrol altına alamaz ve belirledikleri amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği sağlayamazlar. Bireysel çıkarlarını ön planda tuttukları için toplum yararına çalışmazlar. Büyük çoğunluğu ortalama yetenek ve zekâya sahip olduklarından dolayı yenilik ve değişimden hoşlanmazlar. Bu yüzden yöneten değil yönetilen konumundadırlar (Eren, 2004). Bu görüşü savunan öğretmenler sınıf içerisinde tüm yetkiyi elinde tutarlar ve öğrenci davranışlarını kontrol ederek kuralları tartışmasız uygulamaya çalışırlar (Aksoy, 2003). Sınıfın lideri olan öğretmen derste aktiftir, dersin aşamalarını kendi belirler soruları kendi cevaplar ve gerekli gördüğünde öğrencilere söz hakkı verir (Hesapçıoğlu, 1995). Kısaca özetlenecek olursa bu

yaklaşımı benimseyen öğretmenler gelenekçi, baskıcı, otoriter ve kuralcıdır. Öğretmen merkezli olan bu yaklaşımda tüm yetki öğretmende toplanmıştır. Bu yüzden öğrencilerin duygularını düşüncelerini dinlemek yerine öğretmenin dinlenmesi ve öğretmene itaat edilmesi beklenir.

Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alarak onları belirli bir plan dogrultusunda yönlerdirmeyi amaç edinmektedir. Bu nedenle sınıf içerisinde yapılacak olan etkinlikler bu çerçevede oluşturulmalıdır (Ağaoğlu, 2002). Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun yapılan etkinlikler eğitim öğretimin daha verimli olmasını sağlayacak, öğrencilerin başarılarını artıracak ve sınıf yönetiminin etkili olmasını sağlayacaktır. Miller ve Chafouleas'a (2015) göre sınıf yönetiminin etkili olmasını etkileyen faktörler arasında, yaş ve gelişim düzeyi ile ilgili hususlar en önemlileri arasındadır. Bu sebeple öğretmenlerin yaş ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi anlamaları çok önemlidir. Öğrencilerin gelişim dönemlerini bilmek, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını anlama ve buna göre plan program geliştirmelerini sağlar. Gelişimsel yaklaşım, çocukların gelişim dönemlerini tamamladıkça düşünce ve davranışlarında da gözlemlenebilir farklılıklar oluşmaktadır. Gelişimsel yaklaşımın alanları motor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusaldır. Sağlıklı gelişim gösteren çocuklar, kolay becerilerden daha zor becerilere tahmin edilebilir basamaklardan geçerek ilerlerler (Ilgar, 2007).

Etkileşimsel Yaklaşım

Sınıf içindeki davranışların büyük çoğunluğunu öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri oluşturur. İlişkilerin pozitif yönde olması için bu ilişkileri düzenleyen kuralların öğrencilerle birlikte oluşturulması ve oluşturulan bu kuralların öğrenciler tarafından kabul görmesi sınıf atmosferine olumlu yönde etki yaparak öğrenci davranışlarının şekillenmesinde önemli bir etken konumundadır (Başar, 2005). Öğretmenin sınıf ortamını etkili ve verimli hale getirmesi için, kendinden emin ve kararlı bir duruş sergilemesi, öğrencilerine saygı duyması, onların birbileri ile olan ilişkilerinde yardımsever ve paylaşımcı olmalarını sağlaması gerekir (Ağaoğlu, 2002).

Demokratik Yaklaşım

McGregor'un Y kuramını temel alarak oluşturulan demokratik yaklaşım, insanı olumlu özellikleri ile değerlendiren ve temelinde iyimser görüşün olduğu bir yaklaşımdır. Bu görüşe göre insanların büyük bir kısmı kendi iradeleriyle davranışlarını kontrol edebilir ve belirledikleri hedefe ulaşabilmek ve ortak amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği içinde

çalışabilirler. Toplumu yeniden yapılandırma, özgürlük içinde ve kimsenin özgürlüğüne zarar vermeden yaşama, yeniliklere ve değişimlere açık olma gibi becerilerini kullanarak bunları gerçekleştirmek isterler (Eren, 2004).

Sınıflar demokrasi eğitiminin öğrencilere kazandırılabileceği en uygun ortamlardır. Burada öğretmenin en önemli görevi, demoktratik bir sınıf atmosferi oluşturarak öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerini, yeteneklerini kullanabilmelerini ve kendi kararlarını verebilmelerini sağlamaktır (Butchart, 1998).

Çağdaş Yaklaşım

Öğrencilerin sınıfta bir birey olarak görüldüğü, öğretmenin sınıfta rehber olduğu, eğitimin merkezinde öğrencinin bulunduğu, saygı, hoşgörü ve insani ilişkilere dayanan tek bir kişinin lider olmadığı ve sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden tüm paydaşların sorumlu olduğu bir yaklaşımdır (Aydın, 2004). Öğrenci merkezli olan bu yaklaşımda öğretmen bilgiyi doğrudan sunan kişi değil öğrencinin bilgiye ulaşması için ona rehberlik eden kişi konumundadır. Demokratik sınıf ortamı oluşturularak öğrencilerin derse aktif katılımları, düşüncelerini açıklamaları ve eleştiri yapmaları sağlanır.

Eğitim alanındaki gelişmeler dikkate aldığında sınıf yönetimi yaklaşımlarının da geleneksel yaklaşımdan uzaklaşıp çağdaş yaklaşıma doğru bir ilerleme gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak sınıfta yapılacak olan etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlemesine, ilişki ve etkileşimin olumlu olduğu sınıf atmosferine önem veren bir yaklaşımın gittikçe ön plana çıktığı görülmektedir (Ağaoğlu, 2002).

Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi ile ilgili kuramsal çerçeve incelendiğinde, Başar (2005) sınıf yönetimi boyutlarını, sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, zaman kullanımı, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemeleri olarak beş boyutta, Sarıtaş (2005) sınıfın fiziki ortamı ve düzeni, plan-program etkinlikleri, süre kullanımı, sınıf içi etkileşim düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olmak üzere beş boyuta açıklamıştır. Bu açıklamalardan hareketle sınıf yönetim boyutları şu şekilde sıralanmıştır.

1. Sınıf düzeni,
2. Zaman yönetimi,
3. Plan-program etkinlikleri,
4. İlişki ve iletişim düzenleme,
5. Davranış yönetimi.

Sınıf Düzeni

Sınıflarda etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için önem verilmesi gereken unsurlardan birisi de sınıf yönetimi boyutlarından olan sınıf düzenidir. Sınıf ortamında fiziki düzenin sağlanması, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında, farklılıkların giderilmesinde, psikolojik ve sosyal açıdan desteklenmesinde önemli bir etkendir. Sınıf ortamının genişliği, sıcaklık, ışık, renk, temizlik, araç ve gereçler, öğrenci sayısı, oturma düzeni gibi unsurlar bu boyut altında değerlendirilmektedir (Başar, 2005). Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için mevcut imkânlar doğrultusunda fiziksel değişkenlerin öğrencileri motive edici, öğretici ve ilgi çekici bir şekilde düzenlenmesi gerekir (Aydın, 1998). Zamanının büyük çoğunluğunu sınıfta geçiren öğrencilerin mutlu, huzurlu ve kendilerini güvende hissetmeleri için bu niteliklerin sağlanması gerekir. Ayrıca sınıf ortamında fiziksel değişikliklerin yapılması öğrenciler için ilgi çekici olacak, öğrencilerin motivasyonunu artıracak bu da beraberinde başarıyı getirecektir.

Sınıf yönetimini etkileyen unsurlardan bir diğeri de öğrenci sayısıdır. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması öğrenci başarısını olumsuz etkiler. Kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrencilerle bireysel ilgilenmesi, öğrencileri güdülemesi ve gözlemlemesi zorlaşır. Sınıf mevcudunun az olması öğrenci başarısını pozitif yönde etkileyecektir. Çünkü sınıf mevcudu az olan sınıflarda öğretmen öğrencilerle bireysel olarak daha çok ilgilenir, öğrencileri gözlemlemek, dönüt vermek, öğrenilen bilgiyi pekiştirmek, uygulama yapmak daha kolay olur (Tutkun, 2016). Sınıfın büyük veya küçük olması da sınıf yönetimini etkileyen bir başka faktördür. Sınıfta her öğrencinin rahatça hareket edebileceği, ihtiyaçlarını giderebileceği, öğretmenin öğrenciler arasında rahatça gezebileceği uygun bir alan oluşturulmalıdır.

Sınıfta öğrencilerin rahat bir şekilde okuma ve yazma etkinlikleri yapabilmeleri için sınıfın ışık ve sıcaklık durumunun da uygun seviyede olması gerekir. Aydınlık yönünden ifade edecek olursak aydınlatması az olan yerler bireyleri ruhsal açıdan olumsuz etkiler. Sınıf ortamını aydınlatma öğrencilerin öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz etkiler. Sınıf ortamı ne gereğinden az ne de gereğinden fazla aydınlatılmalıdır. Öğrencileri rahatsız etmeyen, gözleri yormayan ve en yüksek verimi sağlayan aydınlatma seçenekleri tercih edilmelidir (Baytekin, 2013). Sıcaklık açısından bakıldığında sıcaklık, sınıf pencere sayısı, sınıf büyüklüğü, bina yalıtımı, binanın ısıtılma şekli vb. gibi etmenlerden etkilenmektedir. Sınıfların ortalama sıcaklıkları kaloriferli ve doğalgaz ile ısınan okullarda 20-23 °C (santigrat derece) olmalıdır. Ancak soba ile ısıtılan okullarda bunu ayarlamak zor olduğu için öğretmenler tarafından sınıfın uygun sıcaklıkta olmasına dikkat edilmelidir.

Renkler insan psikolojisi üzerinde önemli etkiye sahiptir ve bireylerde değişik duygular uyandırır. Bu yüzden sınıflarda ve okul binalarında kullanılacak olan renkler öğrencilere uygun

olmalıdır. Öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurularak renk seçimi yapılmalı (Tutkun, 2016) ve bu seçim yapılırken öğrencilerin fikirlerine başvurulmalıdır (Aydın, 2004). Genel olarak duvarlarda açık ton renkler kullanılmalı ve sınıf içerisindeki masa örtüsü, mobilya, perde gibi eşyalarla uyumuna özen gösterilmelidir (Küçükahmet, 2002).

Temizlik ve gürültü sınıf yönetiminin bir başka unsurudur. Sınıf ortamının temiz ve düzenli olmasından öğretmen sorumludur (Çalık, 2003). Özellikle kalabalık olan sınıflarda zemin, pencere, araç-gereç ve kullanılan materyallerin temizliğine dikkat edilmelidir. Gürültü, öğrencileri ruhsal anlamda rahatsız edici, dikkat dağıtıcı (Tutkun, 2016), iletişimi engelleyen, zihni yoran ve öğrenmeyi zorlaştıran değişkendir (Aydın, 2004). Sınıf içerisinde belirlenen kurallara uymak gürültüyü engellenmenin yollarından birisidir.

Karaçalı'ya (2006) göre; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini ve eğitimin verimli biçimde gerçekleşmesini sağlayan oturma düzeni, sınıf içi etkinlikleri ve ders sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Ridling'e (1994) göre yerleşim düzeni, öğrenmeye olumlu veya olumsuz yönde etki ederek, derse aktif katılımı, düşünmeyi ve yorum yapmayı da sağlamaktadır. Işık'a (2007) göre sınıf içi yerleşim dört şekilde gruplanmaktadır. Bunlar; geleneksel sınıf yerleşim düzeni, bireyselleştirilmiş sınıf yerleşim düzeni, tek gruplu yerleşim düzeni, çok gruplu yerleşim düzenidir.

Geleneksel sınıf yerleşim düzeni, Harvey ve Kenyon'a (2013) göre bilginin doğrudan verildiği, öğretmen merkezli olan, sınıf içi etkileşimin az olduğu, yerleşim düzeninde klasik sıra düzeni doğru olarak kabul edilebilir ancak günümüz eğitim anlayışı öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli eğitimi anlayışına geçtiği için aktif öğrenmeyi desteklemektedir. Bu yüzden sınıf içi yerleşim düzeni eğitim öğretim açısından önemlidir.

Bireyselleştirilmiş sınıf düzeni, öğrencilerin tek kişilik masa ve sandalyelerde öğrenim gördüğü ve kendi hızlarına uygun çalıştıkları yerleşim düzenidir.

Tek gruplu yerleşim düzeni, bütün sınıfı tek grup olacak şekilde düzenlenir. Sınıf mevcudu az olan sınıflar için idealdir (Başar, 1999). Üç başlık altında toplanır. Bunlar daire, U oturuşu ve yarım ay oturuşudur. Bu tarz oturma düzeni uygulayan öğretmenler öğrencilerin heyecan ve stresini azaltabilirler (Khaloufi, 2016).

Çok gruplu yerleşim düzeni, öğrencilerin işbirliği içinde çalışma, yardımlaşma, dayanışma ve liderlik özelliklerini geliştirmelerine (Başar, 2005), tartışma ve dinleme becerilerini artırmalarına ve deneyimleyerek öğrenmelerine yardımcı olur (Hiebert & Wearne, 1993).

Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi, belirli sürelerde etkinliklerin düzenli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan ve sınıf yönetimi açısından da üzerinde titizlikle durulması gereken bir konudur (Erkılıç, 2020). Bu sebeple öğretmenlerin etkili ve verimli öğrenmenlerin gerçekleşmesini sağlayabilmesi için kendilerini zaman yönetimi konusunda geliştirmeleri gerekmektedir.

Zaman yönetimi; etkili ve verimli öğretim, öğrenme için ayrılan zamanın niceliği ve niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle sınıf içerisinde öğretmenin zaman yönetimini etkili bir şekilde planlanması öğrenci başarısı ve öğrenme becerileri açısından önem taşımaktadır (McLeod, 2003). Sınıf içinde yapılan etkinliklerin öğrenciyi sıkmaması, öğrencinin zamanının büyük kısmını okulda veya sınıfta geçirmesinin sağlanması ve devamsızlığın önlenmesi bu açıdan değerlendirilebilir (Başar, 2005). Bu nedenle, öğretmenin zamanı kullanırken planlı olması, derse başlamadan önce ders esnasında yapılacak olan etkinlikleri ve kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması ders esnasında zamanın etkili kullanılmasında önemli adımlardır (Livatyalı, 2011). Sınıf içinde zamanın tümü yapılacak olan etkinlikler için kullanılmalıdır (Başar, 1999). Bunun için öğretmen ders planlarını yaparken zamanı nasıl kullanacağına dair her şeyi en ince ayrıntısına kadar planlayıp zaman kaybının önüne geçmelidir.

Plan Program Etkinlikleri

Eğitimde planlama, belirlenen amaçlara ulaşmak için planlamaların yapılması, iş ve işlemlerin düzenlenmesi, araç ve gereçlerin hazırlanması, öğrenci özelliklerine göre uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, uygulama ve değerlendirme gibi ölçütleri geliştirme etkinlikleridir (Aydın, 2004). Planlama, sınıf içi etkinliklerin bir hedef doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve kendi içinde tutarlı ve uyumlu olmasına yönelik olmalıdır (Erdoğan, 2003). Kısaca, eğitim ve öğretimin daha verimli olması ve öğrencilere istenen kazanımların verilmesi için gerekli olan tüm ihtiyaçların önceden belirlenip hazırlanması sürecidir denilebilir. İyi bir planlama 5 aşamadan oluşmaktadır.

1. Plan program etkinlikleri hazırlanırken kaynakların belirlenmesi,
2. Bu kaynakların nerede nasıl kullanılacağına karar verilmesi,
3. Yöntem ve kullanılacak araçların belirlenmesi,
4. Öğrenci özelliklerini ve gelişimlerini göz önünde bulundurarak ders ve yıllık planların hazırlanması,
5. Uygulama, izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması (Başar, 2003).

Bu bağlamda hazırlanan plan ve programlar öğrencinin gelişim özelliklerine, kapasitesine ve yeteneklerine uygun olup öğrencinin ilgilerine hitap ettiği oranda öğrenci başarılı olabilir (Ensari & Gündüz, 2006). Sınıfın yönetilmesi ve programın yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenin, programın amaçlarına hakim olması, kazanımları gerçekleştirecek içeriği düzenlemesi, öğrenci özelliklerini dikkate alarak uygun olan öğretim yöntem tekniklerini kullanması ve kullanılacak materyalleri bu doğrultuda belirlemesi, değerlendirme yapma konusunda yeterli bilgi birkimine sahip olması gerekir (Şişman & Turan, 2008). Eğitim programının yönetimi, denetimi ve uygulanması eğitim yönetmeni olan öğretmenin temel görevidir (Başaran, 1983). Kısaca özetleyecek olursak, programın uygulayıcısı olan öğretmen plan program etkinkinliklerini iyi bir şekilde hazırlaması sonucu kendini güvende hissedecek süreci daha sağlıklı bir şekilde yürütecektir (Öztürk & Gangal, 2016). Bunlardan dolayı sınıf içinde planlı ve programlı bir ortamın olması sınıf yönetimini olumlu etkileyecek ve öğrencilerin akademik başarılarını artıracaktır.

İlişki ve İletişimi Düzenleme

İletişim, kişilerin birbirleri ile anlaşma şekli olarak ifade edilebilir. İletişimin temel amacı; bilginin oluşturulması, karşı tarafa iletilmesi ve anlamlılığın sağlanmasıdır. İletişim buna ek olarak düşüncelerin başka bir birey ile paylaşılmasına da yardımcı olmaktadır (Yüksel, 2006). Bireylerin sağlıklı ve sorunsuz bir iletişim kurabilmeleri için duygularını rahat bir şekilde ifade etmeleri önemli bir etkendir. Duygularını rahat bir şekilde ifade etmenin bireyleri sakinleştirdiği ve problem çözme odaklı hale getirdiği düşünülmektedir. Bu becerileri öğrencilere kazandırmak günümüzde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerinden biridir (Gottman & Declaire, 2020).

Öğretmenler için en önemli iletişim türlerinden biri kişiler arası iletişimdir. Buna göre iletişim; kalıcı davranış değişikliği oluşturmak için düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması sürecidir (Ergin, 2012). Öğretmenin sözlü olarak ifade ettiklerine ek olarak jest ve mimikleri, ses tonu, beden dili, öğrencilere mesaj verir, sözlü olmayan bu tür mesajları öğrenciler hisleriyle algılar. Bu nedenle iletişim süreci daha çok duygusal düzeyde başlamaktadır (Cüceloğlu, 2020). Öğretmenin yüz ifadesi, göz teması kurması ve beden dili ile iletişimi öğrenciler üzerinde doğrudan etki yaratmaktadır (Neill & Casswel, 2005). Öğretmenin iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanması eğitimi daha verimli hale getirmektedir (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017; Kožić vd., 2013).

Sınıf içinde uyulması gereken kuralların öğrencilerle hazırlanması, bu kuralların benimsetilmesi ve öğrencilerin kurallara uymalarının sağlanması, sınıftaki paydaşların (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen) ilişki düzenlemeleri özellikle bir sonraki boyut olan

davranışı da şekillendirici etkinliklerdir (Başar, 2005). Sınıf içinde öğretmen ve öğrenci iletişimi sınıf atmosferini şekillendirmektedir. Bu bağlamda öğretmen öğrencilerine karşı sevecen, güler yüzlü, sabırlı, anlayışlı, hoşgörülü ve saygılı olmalıdır (Ergin, 2012). Öğretmenlerin öğrencilere kendilerini ifade etmeyi, duygularının farkında olmayı duygularını iletişim sürecinde doğru bir şekilde kullanmayı öğretmesi ve bu konuda model olması iletişim becerilerini geliştirmek için önemli etkendir (Macun, 2020; Öğretir Çelik, 2020).

Hue ve Li'ye (2008) göre sınıf içerisinde sağlıklı bir atmosfer oluşturulmasında en önemli faktörlerden biri de öğretmen öğrenci ilişkileridir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri karşılıklı saygı ve sevgi, özen, kabul ve yetkin öğretimin duygusal bir karışımı olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin sınıfta pozitif akran ilişkileri oluşturması; sosyal-duygusal, çatışma çözme ve problem çözme becerilerinin öğretimi; öğrencilerin gruplar halinde öğrenmelerini sağlamak ve olumlu akran ilişkilerinin olduğu bir sınıf iklimi yaratmak gibi alanlarda doğru stratejileri uygulamaları gerekmektedir. Sınıfta olumlu insan ilişkileri olmadan etkili öğretme ve öğrenme imkânsızdır.

Davranış Yönetimi

Sınıf ortamının eğitim için uygun hale getirilmesi, olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması, istenmeyen davranışların ortaya çıkmadan ön görülmesi ve önlem alınması, sınıfta öğrenmeyi engelleyecek unsurların ortadan kaldırması ve sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması bu boyutla bağlantılıdır (Başar, 2005).

Sınıflarda olumlu öğrenci davranışlarını geliştirmek, olumsuz davranışların ortaya çıkmadan önüne geçmek ve problem yaratan davranışlara müdahale etmek öğretmenlerden beklenen becerilerdir (Emmer & Evertson, 2016). Bu bağlamda bakacak olursak öğretmenin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara engel olması öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarındandır. Bu nedenle öğretmen öğrenmeyi olumsuz etkileyecek bir şeyle karşılaştığı zaman müdahale etmelidir. Böylece hem sınıf yönetimini sağlamış olacak hem de öğrencilerin dikkatinin dağılmasını engelleyecektir.

Öğretim sürecine engel olan davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Bu davranışlar; yerinde oturmamak, rahatsız edici şekilde konuşmak, ders araç-gereçlerine zarar vermek, arkadaşlarına sataşmak, arkadaşlarını tehdit etmek, zorbalık yapmak gibi davranışlardır. Bu davranışların önüne geçmek amacıyla, çocuklara anlatılmak istenileni net bir şekilde anlatmak için öğretmenlerin açık, anlaşılır ve kesin ifadeler kullanmaları gerekmektedir. Öğretmenler olumsuz davranışlarla karşılaştıkları zaman öğrencileri uygun bir şekilde uyarmalıdırlar. Davranışların nerede ve ne zaman uygulanacağına

ilişkin olarak çocuklara bilgi verilmelidir. Göz teması, sözel olarak uyarma davranışı düzeltmiyorsa istenilen davranışı göstermek gerekir. Örneğin öğrencinin sürekli olarak elinde tuttuğu bir nesneyi elinden alarak masaya koymak öğrenciye seni takip ediyorum duygusunu yaşatır ve bunun yanıda nesnenin masada durması gerektiği öğretilmiş olur (Akçadağ, 2006; Başar, 1999).

Brophy ve Evertson (1976) sınıf yönetimini etkili ve verimli şekilde kullanan öğretmenlerin, dersin büyük bölümünü öğrenme etkinlikleriyle geçirdiklerini ve huzursuzluk çıkaran öğrencilerin istenmeyen davranşlarını en aza indirdiklerini belirtmektedirler. Öğrenmenin etkili ve kalıcı olması için sınıf ikliminin uygun hale getirilmesi önemlidir. Öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini değerli ve rahat hissetmeleri, okul atmosferinin sağlıklı olması istenen başarıya ulaşmak için esas unsurlardan biridir (Taşdan & Kantos, 2007).

Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Eğitimin, verimini ve kalitesini artırmak öğretmenlerin niteliklerini artırmak ile mümkündür. Öğretmen, öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamını hedefini gerçeleştirecek şekilde düzenlemeli, gerekli durumlarda müdahalelerle öğrencilere destek olmalıdır. Öğrencinin dikkatini çekebilen, öğrenci düzeyine uygun etkinlikler düzenleyen, önceden çıkabilecek sorunlara karşı önlemler alabilen öğretmen, sınıf yönetimi becerilerini etkili şekilde kullanarak öğrencilerine ulaşabilmektedir (Açıkgöz, 2005). Bu yüzden sınıf ortamında karşılaşılan problemleri aşmak, sınıf yönetimini etkileyen faktörleri bilmeyi gerektirir. Aşağıda sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerden olan öğretmen, öğrenci, okul, aile ve çevre kavramları açıklanmıştır.

Öğretmen

Sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin başında sınıf yöneticisi ve lideri olan öğretmen gelmektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri, aldığı eğitim, mesleğe olan bağlılığı, öğrencilere karşı tutumları, düşünce yapısı, yetiştirildiği aile ortamı, çözüm odaklı olması, olaylara farklı açıdan bakabilmesi, ilkelere bağlı ya da özgür olması, alan bilgisi, kullandığı yöntem ve teknikler vb. sınıf yönetimine etki eden faktörlerdendir (Demirel, 2009; Güneş, 2007; Taş, 2006).

Sınıfın yöneticisi olan öğretmen öğrenciler tarafından model olarak alındığı için öğretmenin sınıfta sergilemiş olduğu davranışlar öğrenciler tarafından kabul görmektedir. Dolayısıyla öğretmenin davranışları eğitimin amacına ulaşmasında önemli bir etkendir (Kılıç, vd., 2004). Öğretmenin eğitim için gerek materyal gerekse de uygulanan yöntem ve teknikler açısından olumlu sınıf atmosferi oluşturması öğrencilerin daha kalıcı öğrenmelerini sağlar.

Öğretmenin sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturması sınıf yönetim sürecini iyi bir şekilde planlaması ile mümkündür. Bunun yanı sıra öğrenmenin daha etkili ve verimli gerçekleşmesi için gerekli olan tüm şartların sağlanmasının yanında sınıftaki tüm kaynağın ve öğretim için kullanılan vaktin en etkili şekilde değerlendirilerek öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği oluşturmak amaçlanır (Özyürek, 2007). Bu da sınıf yönetimi boyutlarından olan plan ve program, sınıfın düzeni, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler ve davranış yönetimini içerdiğini göstermektedir.

Özetleyecek olursak sınıfta etkili, verimli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıfın fiziksel ortamını eğitimin amacına ulaşması için gerekli olan şekilde düzenler.
- Öğretmen eğitim öğretim yaptığı konu ile ilgili ve bu alanın özellikleri bakımından bilgi sahibidir (Erdoğan, 2008).
- Öğretmenlik formasyonuna sahiptir (Toprakçı, 2008).
- Alanında yetkin olmak için yapılmış ve yapılacak olan çalışmaları takip eder ve sınıf yönetim sürecini etkili şekilde yürütmek için gerekli olan yöntem ve teknikleri kullanır (Ensari & Gündüz, 2006).
- Derse girmeden önce yapacağı iş ve işlemleri belirler.
- Her bir ders için uygulayacağı teknik ve etkinlikler ile ilgili daha önceden belirlenmiş bir planı vardır (Underwood, 1987).
- Sağlıklı görünüme sahiptir ve yeteneklerini kullanırken enerji ve heyecanı yüksektir (Ünal & Ada, 2000).

Öğrenci

Öğrenci, eğitim ve öğretim süreçlerini bütüncül bir şekilde deneyimleyen ve bu süreçlerin sonucunda bilişsel, duygusal, fiziksel davranışlarının yanı sıra sosyal davranışlarının da olumlu ve amaçlı şekilde değiştirilmesi hedeflenen kişidir (Küçükahmet, 2006). Yani sınıf yönetimini etkileyen en önemli unsurlardan bir diğeri de öğrencilerdir. Öğrencilerin gelişim özelliği, yaşı, aile yapısı, kültürel farklılıkları, okul başarısı, psikolojik durumu gibi özellikleri sınıf yönetimine etki etmektedir (Erdoğan, 2003). Sınıftaki her öğrencinin birbirinden farklı olması öğretmenin sınıf yönetiminde uygulayacağı stratejileri etkilemektedir (Erol, 2006). Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, geçmiş yaşantıları, farklı ilgi ve becerilere sahip olmaları öğrenme esnasında farklı davranışların oluşmasına neden olabilir. Bu öğrencilerin bir kısmı derse aktif olarak katılırken bazıları derse önem vermeyebilir (Erdoğan, 2003; Öztürk,

2005). Öğretmenlerin bu durumları göz önünde bulundurarak eğitim öğretimi planlamaları öğrencilerin derste daha aktif olarak katılmalarını sağlayacaktır.

Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencileri bir bütün olarak anlamayı gerekli kıldığı için öğretmen program içeriklerini ve amaçlarını belirlerken öğrencilerin istekleri ve görüşleri dikkate alınmalı ve bunlara uygun davranılmalıdır (Aydın, 2004).

Okul

Okul, öğrencilerine önceden planlanmış hedeflerine kavuşturmak için gereken bilgi, beceri ve tutumu belirli bir süre içinde kazandıran örgüttür (Taymaz, 2011). Okul, öğrenciyi toplumdan alır belirli eğitim sürecinden sonra tekrar topluma sunar. Bu anlamda sınıf yönetiminin başarılı olması okul yönetimi ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda okul yöneticileri tarafından şekillendirilen okul yönetim tutumları öğrenci davranışını doğrudan etkilemektedir (Ada, 2009). Bu nedenle okul yöneticisi, okulun içinde bulunduğu duruma ve okulun paydaşlarının gelişmişlik düzeyine göre bir yönetim biçimi oluşturmalıdır (Taş, 2006). Okul yöneticisinin yönetim şekli, okulla ilgili bütün kararlar üzerinde etkili olacaktır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacak bir yaklaşımı benimsemeleri (Taş, 2006), öğretmenlerin görüşlerini dikkate alması ve eğitim-öğretimle ilgili konularda onları da sürecin bir parçası olarak görmesi (Akkaş- Ergün, 2021) öğretmenlerin aidiyet duygusunu geliştirecek dolayısıyla okulun başarası da artacaktır.

Okulun fiziki olanakları da sınıf yönetimini etkileyen diğer unsurlardan biridir. Okulun fiziki yapısının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gerekir. Bu açıdan bakacak olursak okulun rengi, temizliği, öğrenci sayısı, parasal durumu, kullanışlı olması, iyi bir donanıma sahip oluşu sınıf yönetimini etkiler. Okul imkânlarının olumlu yönde gelişmesi öğretmenlerin işlerini daha severek yapmalarını sağlayacak (Başar, 2003) ve bu durum öğrencilerin okul ve derslere olan bakış açılarını olumlu yönde etkileyecek, öğrenme basitleşecek bu durum okul ve sınıf iklimine olumlu olarak yansıyacaktır.

Aile

Çocuğun sosyalleştiği ve okula başlamadan önce eğitimini ilk kez aldığı yer ailedir. Anne babanın tutumu çocuğun ileriki hayatının şekillenmesinde önem taşımaktadır. Bu nedenle anne babaların çocuk eğitimindeki profilleri son derece önemlidir. İdeal ana-baba profilini belirlemek zor olmakla beraber, başarılı anne babalar, çocuğun ihtiyacını bilen ve karşılayan, aşırılıktan kaçınıp esnek bir yaklaşım sergileyen, davranışlarında sürerlilik gösteren, çocuğunun isteklerine karşı çıkmadan önce onları dinleyen, saygı duyan ve hoşgörü ile yaklaşan anne babalardır (Yavuzer, 1999).

Çocuğun okul başarısını birçok faktör etkilemektedir. Ailenin maddi durumu, kültürel değerleri, geçmiş yaşantıları, anne babanın kişilik özellikleri ve eğitim durumları, çocukları ile ilgilenme düzeyleri çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler. Ayrıca ailedeki birey sayısının fazla olması durumunda çocuklara yeterli ilgi ve sevgi gösterilmediği gibi (Yiğit & Sadık, 2008) öğrenciye sunulan imkânlar da azalmaktadır. Bu gibi durumlarda çocuk okulda sevgi ihtiyacını karşılamak ve dikkat çekmek için olumsuz davranışlarda bulunabilir (Yüksel, 2013). Bunların dışında aile bireyleri arasında anlaşmazlık, çatışma ve baskı olması çocuğu ve çocuğun başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle özellikle öğretmen ve okul yönetimi aileyi iyi tanımalı ve aile ile işbirliği içinde olmalıdır. Ailenin okula yönelik ilgisi, okul aile işbirliği, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu etkilerken, çocukların başarıya olan inançlarını da güçlendirmektedir. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenler ev ziyaretleri yapabilecekleri gibi velileri okula davet edebilirler. Aileyi iyi tanıyan ve aile ile işbirliği yapan bir öğretmen demokratik bir sınıf iklimi oluşturarak etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilir (Aydın, 2004; Çalık, 2009).

Çevre

Sınıf yönetimini etkileyen unsurlardan bir diğeri de çevredir. Çevre çocuğu olumlu etkileyeceği gibi olumsuz da etkileyebilir. Çevre kavramı yakın ve uzak çevre olmak üzere iki kısımda incelenebilir.

Yakın çevre, öğrencinin zamanının büyük bölümünü geçirdiği; evi, okulu, sınıfı, evinin bulunduğu yeri, boş zamanlarını geçirme alanlarını temsil eder. Çocuklar çevreleriyle sürekli iletişim halinde olmaları sonucunda çevreden etkilenir, bu etkileşim sonucunda edindikleri bilgileri yakın çevreleriyle paylaşırlar ve bunun doğal sonucu olarak da çevrelerini etkilerler. Ayrıca okul ve sınıf içerisinde yapılan etkinlikler okul dışına taşındığı için dolaylı olarak çevreyi de etkilemektedir. Bu süreç eğitimin kapsadığı alanı genişletmektedir. Bu nedenle öğretmenin çalıştığı okul çevresinin artı ve eski yönlerinin neler olduğunu bilmesi sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir (Başar, 1999).

Uzak çevre ise kendi içinde yaşadığı toplumun yaşam biçimlerinden farklı toplumların yaşam biçimine kadar geniş bir alanı kapsar (Tunca, 2010). Öğrenci yakın çevresinden doğrudan etkilendiği gibi uzak çevresinden dolaylı olarak etkilenebilir. Burada okul yönetimi ve öğretmenden beklenen olumlu unsurlardan yararlanıp olumsuzlukların önüne geçebilmektir (Başar, 2005). Öğretmenler öğrenciler hakkında doğru kararlar verebilmeleri için öncelikle içinde bulundukları iletişim ağını, çevre yapısını iyi bilmelidir (Gelişli, 2007). Sınıfın yaşamı toplumun kültürüyle ve çevreyle iç içe olduğu için okul hayatı çocuğun yaşam alanını genişletir ve sınıfta öğrendiği her şeyi çevresinde de uygulamasını sağlar (Wood, 1992).

Öğretim Yöntemleri

Öğretmen derse girmeden önce plan ve program hazırlamalıdır. Sınıfta dinamik bir şekilde yer almalı, kendini iyi bir şekilde ifade edip öğrenci seviyesine uygun bir dil kullanmalı, ders esnasında kullanılacak olan araç gereçleri önceden belirlemeli ve planlı programlı bir şekilde hareket etmelidir. Ders programı öğrencinin gelişimin seviyesine ve bireysel farklılıklarına uygun şekilde hazırlanmalıdır. Önce bir hedef belirlenmeli ardından belirlenen hedefin davranışa dönüşmesi için gayret göstermelidir. Öğretmen anlatacağı konuyu belirlerken öğrencilerinin gelişim özelliklerini dikkate alarak buna göre eğitim ve öğretimi düzenlemelidir. Bu şekilde öğretilen bilgiler bilişsel düzeyde daha hızlı ve kolay kavranarak kalıcı hale gelmektedir (Köksal & Atalay, 2019).

İlgili Araştırmalar

Duygusal zekâ ve sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalara Ulusal Tez Merkezi, TUBİTAK, ULAKBİM; Uluslararası çalışmalara ise ERIC, Science Direct ve Google Schoolar da bulunan ilgili yayınlardan ulaşılmıştır. Duygusal zekâ ve sınıf yönetimi ile ilgili uluslararası çapta birçok çalışma olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ile ilgili ulusal çapta 2003-2024 yılları arasında 24 doktora, 181 yüksek lisans çalışmasına, sınıf yönetimi ile ilgili ulusal çapta 2002-2023 yılları arasında 35 doktora ve 285 de yüksek lisans tez çalışmasına ulaşılmıştır. Duygusal zekâ ve sınıf yönetiminin birlikte incelendiği ulusal çapta doktora tezi çalışması tespit edilmemiş ancak 8 tane yüksek lisans tezine rastlanmıştır.

Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

İşmen (2001), 225 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuç olarak duygusal zekâ seviyesindeki artışa bağlı olarak problem çözme becerisinde de artış olduğunu belirlemiştir.

Güler (2006), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için 200 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, duygusal zekâ ölçeğinden alınan puanların yüksek olması problem çözme becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2007), duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliğinde 4. sınıfta okuyan 122 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma tanımlayıcı ve ilişki arayıcı olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Duygusal zekâ ile akademik başarı arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Aslan (2008), “Duygusal Zekâ, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili Midir” konulu çalışmasını 291 çalışan üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, duygusal zekânın, duyguların farkına varma ve duyguların olumlu yönde kullanımı boyutları ile çatışma halinde çözümleme boyutunda bütünleştirme ve uzlaşma yönlerinde pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Ören’in (2011) seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçtiği 120 ilköğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kişisel yönelimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamış ve duygusal zekâ ile özgerçekleşim boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenç’in (2012) nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modelini kullanarak duygusal zekâ ve yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi 293 sınıf öğretmeni üzerinde incelediği araştırmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve yansıtıcı düşünme becerileri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Eroğlu (2012), rastgele seçilmiş 89 yönetici üzerinde yaptığı çalışmada ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırma sonucunda yöneticilerin sahip oldukları liderlik stillerinin bazı değişkenler açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Duygusal zekâ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu, liderlik ölçeği ile duygusal zekâ ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Ulutaş ve Macun (2017), 513 okul öncesi öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâsı ve yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duyguların yaratıcılık ve yenilikçilik özelliklerinde temel bir rol oynadığı, duygusal zekânın alt boyutlarından olan duyguları hissetme ve algılama becerilerinin yaratıcılığı pozitif yönde olumlu etkilediğini belirlemiştir.

Yolcu (2019), 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 646 öğrenci ile yaptığı çalışmada ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamış ve yapılan analiz sonucuna göre ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir.

Ertuğrul’un (2020) betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemini kullanarak 236 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmış ve öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden ortalamanın altında bir puan elde

ettikleri ve duygusal zekâ ile problem çözme arasında düşük fakat pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmazer (2021) "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasını, basit tesadüfi örnekleme yönetimi ile belirlenmiş 354 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasında ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı ancak medeni durum, mesleki kıdem ve yaşa göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Balkır (2022) "Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri İle Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin Araştırılması" adlı çalışmasında, öğretmenlerin duygusal zekâları ile mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve alt boyutlarında anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Başar (2022) öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu incelemek amacıyla bir araştırma tasarlamıştır. Araştırmanın örneklemini 437 öğretmen oluşturmuştur. Betimsel türde ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumları ile okul müdürlerinin iş doyumları arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ düzeylerinin de iş doyumu üzerinde pozitif yönde yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2023), 219 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmada spor yöneticilerinin zihinsel dayanıklılık ve duygusal zekâ düzeylerinin karar verme stillerine etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda zihinsel dayanıklılık, duygusal zekâ ve karar verme stilleri arasında pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Downey (2005), 367 katıımcı üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin iş doyumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamış ve duygusal zekâ ile iş doyumu arasında anlamlı yönde pozitif ilişki olduğunu saptamıştır.

Yin (2015), 1281 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin duygusal emeğinin öğretim doyumuna etkisinde duygusal zekânın aracılığını incelemiş ve araştırma sonucunda duygusal zekânın bazı alt boyutlarının duygusal emek üzerinde ve duygusal zekânın öğretim doyumu üzerinde etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Valente vd. (2019) 559 ilköğretim öğretmeni üzerinde gereçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâlarının bir sınıftaki disiplin yönetimini nasıl etkilediğini ve duygusal zekâları ile öğretmenlerin cinsiyet, akademik formasyon ve hizmet süresi değişkenleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygularla baş etme kapasitesilerinin yüksek olmasının sınıf yönetimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Asghar ve Pervaiz'in (2019) nicel araştırma yönetimi kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında, çatışma yönetimi tarzları ile yükseköğretimin hizmet kalitesi arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı etkisinin olup olmadığını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda çatışma yönetimi tarzları ile yükseköğretimin hizmet kalitesi arasındaki ilişkiye duygusal zekânın az da olsa aracılık ettiği sonucuna ulaşmakla beraber; duygusal zekâ seviyesi arttıkça sorunları çözme becerilerinin de yükseldiğini ortaya koymuşlardır.

Martyniak ve Pellitteri (2020) deney grubu olarak seçtikleri 104 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, kısa süreli duygusal zekâ etkilerini incelemeyi amaçlamış ve deney sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinde artış gözlemlemişlerdir. Bu sonuç ile kısa süreli bir eğitimle duygusal zekânın geliştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Sharma ve Tiwari (2023) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ düzeyinin kariyer başarısı üzerindeki etkisini incelemiyi amaçlamış ve doğrulayıcı faktör analizi ve ardından AMOS'ta maksimum olabilirlik tahmini (MLE) yöntemi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeylerinin kariyer başarısını ve çalışanların sağlamlığını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Terzi (2001) öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi konulu araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Güven ve Cevher (2005), nicel ve nitel yöntemi kullanarak 93 okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetim becerilerinin kıdem, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin maddi durumu ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı ancak eğitim

durumu ve çalışılan okul türü açısından sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğru (2005) betimsel araştırma yöntemi ile gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim I. kademede okul-öğretmen-aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisini belirlemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda velilerin okulla iletişimlerine ilişkin değişkenler açısından anlamlı bir fark göstermediğini ancak bazı değişkenler açısından anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Beyaztaş (2009) "İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetim anlayışlarının belirlenmesi" başlıklı araştırmasında, 324 ilköğretim okulunda görev yapan 325 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmada genel tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarının cinsiyete, yaşa, mezun olunan okula göre değişmediği, mesleki kıdeme göre demokratik yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tunca'nın (2010), 280 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında yaş, eğitim, mesleki tecrübe, okul türü değişkenlerine göre duygusal zekâlarında, öğrenci sayısı, eğitim durumu, mesleği isteyerek seçme gibi değişkenlere göre de sınıf yönetimi becerilerinde farklılaşma olduğu görülmüştür.

Güner (2010) "Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki" adlı yüksek lisans tezinde 422 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasında düşük pozitif ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının çalışılan şehir değişkenine göre farklılaştığı, cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Ercoşkun'un (2011) karma yöntem kullanarak sınıf öğretmenleri, eğitim müfettişleri ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesini amaçlanmış ve sınıf yönetiminin daha etkili olmasında öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerine bağlı olduğu ve sınıf yönetiminin 1. sınıftan 5. sınıfa doğru kolaylaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalaycı (2014), yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine yansımalarını incelemek amacıyla nitel araştırma yönetimini kullanarak 30 öğretmenin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre yapılandırmacı yaklaşımın öğrencileri çok yönlü olarak geliştirdiği ve yapılandırmacı sınıf ortamında üst bilişsel süreçlerin kullanıldığı, öğrencilerin aktif ve dayanışma içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kendirci'nin (2019) ilişkisel tarama modelini kullanarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi 450 sınıf öğretmeni üzerinde incelediği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sağlam'ın (2018), nicel araştırma yönteminde tasarlayıp ilişkisel tarama modeli ile yapmış olduğu araştırmasına 376 öğretmen katılmıştır. Çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekâları ve özyeterlik inançları ile sınıf yönetim becerilerini incelemiş ve bu değişkenler arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur.

Aslan (2022) kesitsel tarama modeli ile 515 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim stillerini incelemiştir. Araştırma ilkokul öğretmenlerinin otoriter ve serbest sınıf yönetim modellerine yüksek düzeyde, otoriter ve kayıtsız sınıf yönetim modellerine ise orta düzeyde katıldıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ile sınıf düzeyi, mesleki kıdem, okul türü, mezun olunan fakülte ve eğitim durumları açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bektaş (2022), çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetim becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Atmaca (2022), nicel araştırma yöntemini kullanarak 336 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu kavramlar arasında pozitif yönde olumlu düzeyde ilişki olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutları ve bilişsel esnekliklerinin bazı yaş gruplarında daha yüksek olduğu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde ise yaşa göre anlamlı fark oluşmadığı saptanmıştır.

Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Roman (2007), "Sınıf Düzenini Korumak İçin Kullanılan Öğretim Yöntemleri" adlı çalışmasını öğretmenlerin farklı yönetim yaklaşımlarını nasıl algıladıklarını belirmek amacıyla yapmış ve on bir sorundan oluşan bir anketle elli öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Bulguları baskıcı, görev odaklı, ilgisiz, otoriter ve samimi olmak üzere beş başlık altında toplamıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin bu beş yaklaşımda yoğunlaştıkları görülmüş ve aynı çalışmada katılımcıların büyük kısmının birden fazla stratejiyi etkili bir şekilde aynı anda kullandıkları da saptamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun otokratik ve samimi stratejiyi benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Lillig (2009), 60 öğretmen ile çalıştığı araştırmasında nitel araştırma yöntemi ile veri toplamış ve durumsal liderlik modelinin sınıf yönetiminde başarılı olarak kullanılıp kullanılamayacağını incelemiştir. Çalışma sonucunda ölçme araçları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kinloch (2012), 131 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerinin başarılarına göre düşük ve yüksek performanslı okullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında yüksek performanslı okullardaki öğretmenler lehine pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ozorio (2014) olumlu sınıf iklimi oluşturmada öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının etkisini incelediği araştırmasında nitel araştırma deseni kullanarak anket yoluyla veriler toplamış ve gözlem yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarının öğrencilerin olumlu davranış sergilemelerini sağladığı görülmüş ve aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimleri karşılanan çocukların da sınıf içerisinde sorunlarından uzak durduğu ve olumlu bir sınıf ortamı oluşmasında etkili oldukları belirlenmiştir.

Dicke vd. (2015), 97 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf yönetimi becerilerinin göreve yeni başlayan öğretmenler üzerindeki etkisini araştırmış ve gerçeklik şokunu da azaltmayı hedeflemişlerdir. Sonuç olarak sınıf yönetimi grubunda bulunanların sınıf yönetimi becerilerinde daha donanımlı olduğu bulunmuştur.

Blatchford ve Russell'in (2018), nitel araştırma yöntemini kullanarak 5-11 yaş grubundaki 486 öğrenci ve 10 okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf seviyesi, grup çalışmaları ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi olan öğrencilere uygulanan anketlerle ve öğretmenlerle görüşme yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin grup çalışması yaparken sınıf yönetimi sağlamada ve karar verme sürecinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gage vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kanıta dayalı sınıf yönetimi uygulamalarını ne derece uyguladıkları ve bu öğretmen davranışlarının kullanımı ile öğrencilerin derse katılım süresi ve aksaklık oranı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada gizli sınıf analizi yöntemini kullanarak 1242 öğretmen-öğrenci ilişkisi gözlemlenmiştir. Buna göre sınıf yönetimi uygulamalarının zayıf olduğu sınıflarda öğrencilerin derse katılımlarının düşük olduğu, aksaklık yönünden ise herhangi bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Potter Gee (2022), müzik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik hazırlıkları adlı çalışmasını 341 müzik öğretmeni ile gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetersiz bulduğu ve kıdemli öğretmenlerin rehberliği eşliğinde etkinlikleri gerçekleştirme taraftarı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

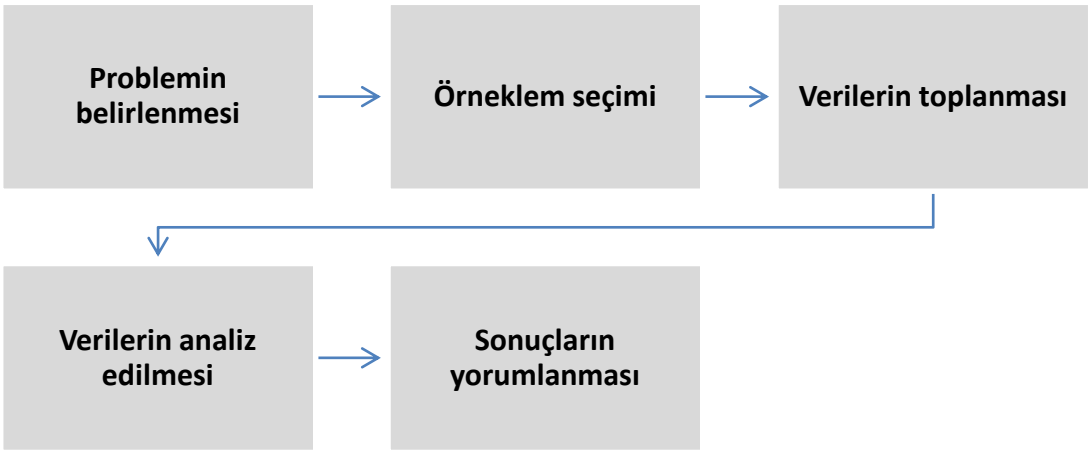
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında birlikte değişim olduğunu veya olmadığını belirleyen (Karasar, 2020) ve araştırma durumunu betimleyip, açıklayarak farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin niteliğini ve derecesini, daha detaylı bir şekilde inceleme olanağı sağlayan (McMillan & Schumacher, 2010) araştırma yöntemidir. İlişkisel tarama modeli karşılaştırma ve korelasyon olmak üzere ikiye ayrılır. Korelasyon modelinde değişkenlerin birlikte farklılaşıp farklılaşmadığına bakılırken, karşılaştırma modelinde ise en az iki değişken arasından bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre gruplarda değişim olup olmadığı tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2012). Buradan hareketle ilişkisel tarama modeli ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasında ilişki olup olmadığını gözlemleme imkânı sağlanmış ve aralarındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni hal vd.) farklılaşma durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın ilişkisel tarama sürecine ait model şekil 1'de belirtilmiştir.

Şekil 1. *İlişkisel Tarama Modelinin Süreçleri*



Araştırmanın ilk aşamasında araştırma problemi ve bu problemle ilgili alt problemlerin belirlenmesi, konuyla ilgili araştırma sürecinde ihtiyaç duyulan verilerin belirlenmesi ve tanımlanması süreci yer almaktadır. İkinci aşamada örneklem belirlenmiş ve örneklemin özelliklerine uygun veri toplama aracı seçilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce yönergeler hazırlanmış ve ölçekler öğretmenlere Google form aracılığı ile ulaştırılmıştır. Üçüncü aşamada veriler Google form üzerinden toplanmış ve dördüncü aşamada toplanan veriler SPPS programı ile analiz edilmiştir. Beşinci aşamada ise verilerin analiz edilmesinden sonra gerekli yorumlamalar yapılmış ve sonuca ulaşılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma süreçlerinde iki tür evren vardır. Bunlar hedef evren ve ulaşılabilir evren olmak üzere ikiye ayrılır. Hedef evren ulaşılması zor olan olarak tanımlanırken; ulaşılabilir evren ise, araştırma için imkân ve zaman bakımından daha kolay ulaşılabilen evrendir (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışma açısından bakılacak olursa araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinin Yakutiye, Palandöken ve Pasinler ilçesinde Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ilkokullarında görev yapan 1245 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yakutiye ilçesinde 598, Palandöken ilçesinde 497 ve Pasinler ilçesinde 150 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende bulunan bireylerin örnekleme seçilebilme olasılıklarının aynı olması, bireyin seçiminin diğerlerini etkilememesi, örneklemin evreni temsil gücünü artırdığından dolayı seçkisiz örnekleme yöntemi geçerliği yüksek bir örnekleme yöntemi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Örneklem boyutu hesaplanırken farklı araştırmacılar tarafından farklı ölçütler kullanılmaktadır. Arlı ve Nazik'e (2001) göre, betimsel araştırmalarda minimum %10 örneklem alınırken; Özdamar'a (2002) göre ise örneklem büyüklüğünün anketteki madde sayısının 5-10 katı arası olması yeterlidir. Ayrıca Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre Tablo 1'de belirtilen sayılarda örneklem alınmasının yeterli olacağı belirtilmektedir.

Tablo 1. *Örneklem Büyüklüğü*

	.03 örnekleme hatası (d)			.05 örnekleme hatası (d)			.10 örnekleme hatası (d)		
Evren Büyüklüğü	p=.5 q=.5	p=.8 q=.7	p=.3 q=.2	p=.5 q=.5	p=.8 q=.7	p=.3 q=.2	p=.5 q=.5	p=.8 q=.7	p=.3 q=.2
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80

Bu bilgilerden yola çıkacak olursak Palandöken ilçesinde 96, Yakutiye ilçesinde 97 ve Pasinler ilçesinde 76 sınıf öğretmeni ankete katılım göstermiştir. Araştırma yapılan ilçelere bakıldığında Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde eşit sayıya yakın öğretmenin ankete katıldığı görülmektedir. Evreni 1245 olan grupta örneklem sayısının 125 ile 294 arasında olmasının evrenin temsilinde yeterli olacağı düşünülmektedir (Arlı & Nazik, 2001; Özdamar, 2002; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Yapılan araştırmada 269 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sayı evrenin % 21.6'sını temsil etmektedir. Bu sayının da örneklem için yeterli olduğu söylenebilir.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin verileri özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmış, Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar*

Demografik Özellik	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	147	54.6
	Erkek	122	45.4
Öğretmenlikteki çalışma süresi	1-5 yıl	51	19.0
	6-9 yıl	90	33.5
	10-20 yıl	85	31.6
	21 yıl ve üzeri	43	16.0
Medeni durumunuz	Bekâr	69	25.7
	Evli	200	74.3
Şuan ki göreviniz	Öğretmen	233	86.6
	Yönetici	36	13.4
Eğitim Fakültesinden mezun oldum	Evet	228	84.8
	Hayır	41	15.2
Lisansüstü eğitim düzeyi	Evet	44	16.3
	Hayır	225	83.7
Duygusal zekâ eğitimi	Evet	15	5,6
	Hayır	254	94,4
Toplam		269	100

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlere ait demografik özelliklerin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin; 147'sinin kadın, 122'sinin ise erkek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlikte çalışma süresi (mesleki kıdemi) açısından inceleyecek olursak; 51 öğretmen 1-5 yıl, 89 öğretmen 6-9 yıl, 85 öğretmen 10-20 yıl, 43 öğretmenin 20 yıl üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Veriler incelediğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 6-20 yıl arası görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin şuan ki görevleri incelendiğinde 233 kişi öğretmen olarak görev yapıyorken 36 kişi ise yönetici olarak görevini sürdürmektedir. Mezun olunan fakülte açısından; 228 öğretmenin eğitim fakültesinden, 41 öğretmenin ise farklı fakülteden mezun olduğu görülmektedir. Medeni durum açısından; 69 öğretmen bekârken 200 öğretmen ise evlidir. 225 öğretmenin lisansüstü eğitim yapmadığı, 44 öğretmenin lisansüstü eğitim yaptığı tespit edilmiştir. Duygusal zekâ eğitimi

açısından; 15 öğretmen duygusal zekâ ile ilgili eğitim almışken 254 kişi duygusal zekâsını geliştirmek için herhangi bir eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel araştırma modelinde kurgulanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (SDZÖ)" ve "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptığı ilçe, öğretmenlikteki çalışma süresi, varsa yöneticilikteki çalışma süresi, medeni hali, şuan ki görev durumu, mezun olduğu program türü, lisansüstü eğitim düzeyleri ve duygusal eğitim alıp almadıklarına yönelik sorular yer almıştır. Araştırma problemi ve alt problemlerden yola çıkılarak uzman görüşü alınarak hazırlanan forma son şekli verilmiştir.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (SDZÖ)

Konu ile ilgili alanyazın taranmış olup yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir. İlk olarak Schutte vd. tarafından 1998 yılında geliştirilen duygusal zekâ ölçeği birçok araştırmacı tarafından kullanılan bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları bulunmamakla birlikte ölçek toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinden; 5, 28, 33 maddeler ters yönlü maddelerdir. Ölçekte yer alan maddelerin karşısında "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "fikrim yok", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" seçenekleri bulunmaktadır.

Bu çalışmada duygusal zekâ ölçeği olarak; 1998 yılında Schutte vd. tarafından geliştirilmiş olan Austin vd., (2004) tarafından düzenlemeler yapılan ve 2017 yılında Tatar vd. tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ilgili araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışması neticesinde testin tamamı için iç tutarlılık (Cronbach Alfa) değeri .86 olarak hesaplanmış, yine aynı araştırmacılar tarafından yapılan test-tekrar test yöntemiyle (15 ve 30 gün arayla) iki defa yapılan analiz sonucuna göre sırasıyla .81 ve .78 katsayı değerleri bulunmuştur (Tatar vd., 2017).

İlgili araştırmacılar tarafından ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) KMO testi sonucu .91 elde edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ise ki-kare (Chi-Square) değerinin ($\chi 2=2529.64$ ve $p<.001$) şeklinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada, SDZÖ'nün tüm maddelerinden elde edilen verilere göre SDZÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .87 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2011) göre iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .70 üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da SDZÖ'nün yeterli düzeyde güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ)

Yapılan araştırmada Yüksel (2013) tarafından geliştirilen ve Ergen (2016) tarafından yeniden düzenleme çalışması yapılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeyi amaçlayan "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ) beş alt boyuttan ve 37 maddeden meydana gelmektedir. Birinci alt boyut olan "Sınıfın Fiziksel Düzeni" 4 maddeden; ikinci alt boyut olan "Öğrenme-Öğretme Süreci" 10 maddeden; üçüncü alt boyut olan "İletişim" 10 maddeden; dördüncü alt boyut olan "Davranış Yönetimi" 6 maddeden ve beşinci alt boyut olan "Motivasyon" 7 maddeden oluşmaktadır. 'Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nde cevaplar; hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, çoğu zaman ve her zaman şeklinde ayrılmıştır.

Yüksel (2013) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeyi amaçlayan ve 46 maddeden oluşan ölçme aracının faktör desenini ortaya koymak amacıyla Ergen (2016) tarafından AFA yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda, teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür.

DFA ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde kurgulanan bir modelin veya AFA ile elde edilen bir yapının model uyumunun incelenmesine olanak sağlayan bir faktör analizi yaklaşımıdır (Seçer, 2013). Ergen (2016), sınıf yönetimi ölçeğinin AFA ile elde edilen 37 madde ve 5 faktörlü yapısının model uyumunu DFA ile incelemiş ve Tablo 3'te belirtilen değerlere ulaşılmıştır.

Tablo 3. *Test Edilen Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri*

Model	X/df	RMSEA	RMR	NFI	NNFI	CFI	IFI	RFI	GFI	AGFI
Beş Faktörlü Yapı	2.22	.057	.055	.97	.97	.97	.98	.96	.95	.90

Ergen (2016), yaptığı analiz sonucunda RMSEA ve RMR değerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu; $\chi 2$ /sd, NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, AGFI ve GFI uyum indekslerinin ise mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Analiz sonucunda varılan bu uyum indeks değerleri doğrultusunda sınıf yönetimi ölçeğinin beş faktörlü yapısının model uyum indeks değerlerini sağlandığı ve yapı geçerliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirlik değerlerini analiz etmiş ve iç tutarlık katsayısının .90 ve

iki yarı güvenirlik katsayısının .82 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ölçeklerin güvenilir olarak kabul edilmesi için sahip olmaları gereken güvenirlik katsayısının en az .70 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Nunnaly & Bernstein, 1994; Fraenkel vd., 2012). Bu sonuçlardan hareketle sınıf yönetimi ölçeğinin yeterli güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Süreç/Uygulama

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ilçeleri olan Yakutiye, Palandöken ve Pasinler ilçesinde devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerine uygulanan kişisel bilgi formu, duygusal zekâ ölçeği ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden toplanan veriler SPSS 20.0 paket programında analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında ilk aşamada, veri toplama işlemlerinin gerçekleştirilmesi için Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Palandöken, Yakutiye ve Pasinler ilçelerinin ilkokullarında görev yapan yöneticilerle iletişime geçilerek araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçlarının uygulanma yöntemleri hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmanın yapılacağı öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, SDZÖ ve SYBÖ sanal ortamda ulaştırılmıştır. Toplam 269 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve araştırma süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. SDZÖ'de ters maddeler (5, 28, 33) düz maddeye çevrilmiş ve hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testi, verilerin normal dağılımını kontrol etmeye yarayan iki testtir (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamanın diğer bir yolu da basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakmaktır. Ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve normallik testi sonucu ulaşılan sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *SYBÖ ve SDZÖ'nün Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çapıklık ve Basıklık Katsayı Değerlerine İlişkin Veriler*

	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
SYBÖ	4.51	.211	-.291	-.862
DZÖ	4.09	.333	.159	.157

Verilerin normal dağılıma sahip olduğunun söylenebilmesi için basıklık ve çarpıklık katsayılarının genellikle -1.5 ile +1.5 aralığı içinde bulunması beklenir (Tabachnick & Fidell, 2015). Yapılan analiz sonucuna göre SYBÖ'nün çarpıklık değeri .291 ve basıklık değeri .862 olarak; SDZÖ'nün çarpıklık değeri .159 ve basıklık değeri .157 olarak tespit edilmiştir. Yapılan

analiz sonucunda her iki ölçeğin çarpıklık ve basıklık katsayıları -1.5 ve +1.5 sınırları içinde olduğu için dağılımın normal olduğu söylenebilir. Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı da parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5. *Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama	Veri Analizi
Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık gösteriyor mu?	SDZÖ	Tek Yönlü Varyans Analiz
Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyetlerine, medeni hallerine göre farklılık gösteriyor mu?	SDZÖ	Bağımsız Örneklem t-Testi
Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri duygusal eğitim alma değişkenine göre farklılık gösteriyor mu?	SDZÖ	Bağımsız Örneklem t-Testi
Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	SYBÖ	Tek Yönlü Varyans Analiz
Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; cinsiyetlerine, medeni hallerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	SYBÖ	Bağımsız Örneklem t-Testi
Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri mezun oldukları program türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	SYBÖ	Bağımsız Örneklem t-Testi
Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri lisansüstü öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	SYBÖ	Tek Yönlü Varyans Analiz
Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri duygusal eğitim alma değişkenine göre farklılık gösteriyor mu?	SYBÖ	Bağımsız Örneklem t-Testi
Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?	SYBÖ SDZÖ	Doğrusal Regresyon Analizi
Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?	SYBÖ SDZÖ	Pearson Korelasyon Analizi

Araştırmacı Rolü

Araştırma sürecinde araştırmacı sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, SDZÖ ve SYBÖ uygulamıştır.

Araştırma süresince her türlü veri araştırmacı tarafından dikkatle toplanmış, böylece araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için gereken önlemler alınmıştır. Araştırma boyunca toplanan tüm veriler araştırma sonunda araştırmacı tarafından analiz edilmiş bulgular ayrıntılı şekilde rapor edilmeye çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel çalışmalarda toplanan verilerin inandırıcılığı iki temel ölçüte bağlıdır (Meral, 2018). Bunlar geçerlik ve güvenirliktir (Yıldırım & Şimşek, 2004). Punch (2005) geçerliliği, ölçülmek istenen özelliği herhangi bir başka özelliğe karıştırmadan doğru ölçebilme derecesi olarak; Özçelik (1988) ise belli bir amaca hizmet etme ve işe yarama derecesi olarak tanımlamaktadır. Verilerin geçerliliği; verilerin ortaya çıkardığı durumları ne ölçüde temsil edebildiklerinin ölçülmesidir. Araştırmanın geçerliği ise araştırmanın farklı bölümlerinde ne

ölçüde uyumlu olduğunun tespit edilmesidir. İç geçerlik; araştırmanın tasarımına ilişkindir. Araştırma tasarımının, araştırılan gerçeği ne ölçüde doğru yansıttığı sorusuna karşılık gelir. Dış geçerlik ise araştırma bulgularının "güncelleştirilebilir" olup olmadığına işaret eder (Punch, 2005).

Güvenirlik ise ölçme sonuçlarının benzer durumlarda benzer sonuçlar vermesidir (Büyüköztürk vd., 2017). İç güvenirlik, farklı araştırmacılar tarafından aynı sonuçlara ulaşılıp ulaşılmaması durumu iken dış güvenirlik ise benzer durumlarda aynı sonuçların elde edilebilmesidir. Yapılan bir araştırmada, araştırmacılardan araştırma sürecini özenle tasarlamaları, yapılacak olan araştırmada veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerliğini, güvenirliğini test etmeleri ve okuyuculara, diğer araştırmacılara araştırma sonuçlarını ayrıntılı bir şekilde sunmalarının önemli olduğu ifade edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2004).

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliği için yapılan çalışmalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği*

Strateji	Önlem	Uygulama
İç geçerlik	Çeşitleme	Araştırmada çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.
	Uzman İncelemesi	Çalışma sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur.
Dış geçerlik	Çalışma grubunun belirlenmesi	Çalışmamızın amacına uygun olarak çalışma grubu belirlenmiştir.
	Ayrıntılı betimleme	Çalışma süreci detaylı olarak yöntem bölümünde açıklanmıştır.
İç güvenirlik	Tutarlık incelemesi	Araştırmada iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçekler kullanılmıştır.
	Uzman İncelemesi	Verilerin analiz edilmesi sürecinde uzmanların görüşünden yararlanılmıştır.
Dış güvenirlik	Araştırmanın doğruluğu	Çalışma sonucunda ulaşılacak olan verilerin doğru olabilmesi için elde edilen tüm sonuçlar ve araştırmanın bütün belgeleri araştırmacı tarafından saklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın problem ve alt problemlerini açıklığa kavuşturmak için yapılan analizler ayrı başlıklar altında ve tablolar halinde verilmiş, analiz sonuçları istatistiksel olarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Nasıldır?

Araştırmanın birinci alt problem olan "Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru neticesinde öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin genel bulgular betimlenmiştir.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistikler*

	n	Minimum	Maksimum	x̄	Ss
Duygusal Zekâ Ölçeği	269	3.03	4.88	4.08	.329

Tablo 7'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, Duygusal Zekâ Ölçeğine ilişkin ortalama puanları 4.88 (kesinlikle katılıyorum) olduğu ve Minimum değerin = 3.03 (fikrim yok) ile maksimum değerin 4.8 (Kesinlikle katılıyorum) arasında olduğu görülmektedir. Bu açıdan incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin verdiği yanıtların ortalamasının 4.08 olması öğretmenlerin "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğine yakın bir görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Cinsiyetlerine, Medeni Hallerine Ve Mesleki Kıdemlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmanın ikinci alt problemi, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni hallerine ve mesleki kıdemlerine göre istatiksel olarak anlamlı fark bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek için öğretmenlerin SDZÖ'ye verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve puanların aritmetik ortalamalarına Bağımsız Örneklem t-Testi analiz tekniği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Duygusal Zekâ Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	x̄	Ss	t	p
Duygusal Zekâ Ölçeği	Kadın	147	**4.12**	.318	2.189	**.029***
	Erkek	122	4.03	.337		

*p≤.05

Tablo 8'de öğretmenlerin cinsiyetine göre duygusal zekâ algılarının kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı (t=2.189; p≤.05), kadın öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının (x̄=4.12) anlamlı olarak erkeklerin aldıkları puan ortalamasından (x̄=4.03) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının medeni durum faktörüne göre incelendiği Bağımsız Örneklem t-Testi analiz tekniği sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Duygusal Zekâ Ölçeği Puanının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	n	x̄	Ss	t	p
Duygusal Zekâ Ölçeği	Bekâr	200	4.05	.347	.-229	.819
	Evli	69	4.09	.323		

Tablo 9'da öğretmenlerin medeni durumlarına göre duygusal zekâ düzeyleri düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı (t=-.229; p=.819>.05) sonucuna ulaşılmıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{evli}$=4.09 ve $\bar{x}_{bekâr}$=4.089).

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği Bağımsız ANOVA tekniği sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Duygusal Zekâ Ölçeği Puanının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi*

Değişken	Kıdem	n	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Kıdem	1-5 yıl	51	4.03	.322	Gruplar arası	.211	3	.070	.645	.587
	6-9 yıl	90	4.08	.300	Grup içi	28.856	264	.109		
	10-20 yıl	85	4.09	.335	toplam	29.068	267			
	21 yıl ve üzeri	43	4.13	.387						

Tablo 10'da sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeninin, duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonucunda puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (F= .645 ve p= .587>.05). Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Duygusal Eğitimi Alma Değişkenine Göre Farklılık Gösteriyor Mu?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin duygusal eğitim almalarının, onların duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olup olmadığı Bağımsız Örneklem t-Testi analiz tekniği ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Duygusal Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Analizi Sonuçları*

	Duygusal Zekâ Eğitimi	n	x̄	Ss	t	p
Duygusal Zekâ Ölçeği	**Evet**	15	**4.35**	.333	3.337	**.001***
	Hayır	254	4.06	.323		

***p≤.05**

Tablo 11'de sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarını geliştirmek için duygusal zekâ eğitimi alıp almadıklarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâ eğitimi alıp almamalarına ilişkin duygusal zekâ algılarının (t=3.337 ve p=.001) eğitim alan öğretmenler lehine istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?

Araştırmanın dördüncü alt problem olan "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru neticesinde öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin genel bulgular betimlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin istatistikler*

	n	Minimum	Maksimum	x̄	Ss
Sınıfın Fiziksel Düzeni	269	3.00	5.00	4.37	.456
Öğrenme Öğretme Süreci	269	3.10	5.00	4.43	.411
İletişim	269	2.60	5.00	4.34	.369
Davranış Yönetimi	269	2.00	5.00	4.34	.483
Motivasyon	269	2.71	5.00	4.50	.400
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	269	2.95	5.00	4.48	.343

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları x̄= 4.34 (sık sık) ile 4.50 (her zaman) arasında

değişmektedir. Öğretmenler motivasyon alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken iletişim ve davranış yönetimi alt boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğretmenlerin minimum puanı 2.00 ile davranış alt boyutunda olurken maksimum puan 5.00 ile tüm boyutlarda aynıdır. Öğretmenlerin "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ortalama puanları ise 4.48 (her zaman) düzeyindedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin son derece yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri; Cinsiyetlerine, Medeni Hallerine Ve Mesleki Kıdemlerine Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir?

Araştırmanın beşinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri; cinsiyetlerine, medeni hallerine ve mesleki kıdemlerine göre istatiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için öğretmenlerin SYBÖ'ye verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve puanların ortalamalarına Bağımsız Örneklem t-Testi analiz tekniği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	x̄	Ss	t	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Kadın	147	4.425	.454	1.896	.059
	Erkek	122	4.319	.453		
Öğrenme Öğretme Süreci	**Kadın**	147	**4.491**	.409	2.314	**.021***
	Erkek	122	4.3762	.459		
İletişim	**Kadın**	147	**4.3871**	.360	2.252	**.025***
	Erkek	122	4.2861	.373		
Davranış Yönetimi	Kadın	147	4.3639	.468	.793	.429
	Erkek	122	4.3169	.501		
Motivasyon	Kadın	147	4.5413	.375	1.571	.117
	Erkek	122	4.4637	.434		
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	**Kadın**	147	**4,5266**	.329	2.033	**.043***
	Erkek	122	4.4415	.355		

*p≤.05

Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetim becerileri düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılaşma durumunu araştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre (Tablo 13); sınıf öğretmenlerinin kadın veya erkek olmalarına bağlı olarak, öğrenme-öğretme süreci (t=2,314, p≤.05), iletişim ve sınıf yönetimi becerilerinin genel düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, öğrenme-öğretme süreci alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (t= 2.314 ve

p=.021). Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, iletişim alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (t= 2.252 ve p= .025). Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin iletişim alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanları incelendiğinde, kadın sınıf öğretmenlerin, iletişim düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin genel sınıf yönetim becerilerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (t=2.033 ve p=.043). Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerin, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için öğretmenlerin SYBÖ'ye verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve puanların ortalamalarına Bağımsız Örneklem t-Testi analiz tekniği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	n	x̄	Ss	t	p
Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği	Bekâr	200	4.50	.340	.605	.546
	Evli	69	4.48	.345		

Tablo 14'te sınıf öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetim becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonucuna göre aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t=.605 ve p=.546>.05). Buna göre öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için öğretmenlerin SYBÖ'ye verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve puanların ortalamalarına ANOVA Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları*

Değişken	Mesleki kıdem	n	x̄	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Kıdem	1-5 yıl	51	4.49	.331	Gruplar arası	.423	3	.141	1.195	.312
	6-9 yıl	90	4.46	.317	Grup içi	31.174	264	.118		
	10-20 yıl	85	4.45	.339	toplam	31.597	267			
	21 yıl ve üzeri	43	4.57	.411						

Tablo 15'te öğretmenlerin hizmet sürelerinin sınıf yönetim becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (F=1.195 ve p=.312>.05). Buna göre öğretmenlerin hizmet sürelerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Eğitim Fakültesinden Mezun Olma Durumlarına Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir?

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin eğitim fakültesinden mezun olma durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için puanların ortalamalarına Bağımsız Örneklem t-Testi analiz tekniği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Program Türüne Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

	Mezun olunan Program türü	n	x̄	Ss	t	p
Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği	Evet	228	4.48	.337	-1.010	.313
	Hayır	41	4,53	.374		

Tablo 16'da öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olma durumlarına göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır (t=-1.010 ve p=.313>.05). Buna göre öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olma durumlarının sınıf yönetim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Lisansüstü Öğrenim Düzeylerine Göre Anlamlı Fark Göstermekte Midir?

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri lisansüstü öğrenim düzeylerine göre ölçek puanlarının ortalamalarına Bağımsız Örneklem t-Testi analiz tekniği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Puanlarının Lisansüstü Öğrenim Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

	Lisansüstü Öğrenim düzeyi	n	x̄	Ss	t	p
Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği	Evet	44	4.41	.358	-1.645	.101
	Hayır	225	4,50	.339		
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evet	44	4.23	.457	-2.220	**.027***
	Hayır	225	4.40	.452		
Öğrenme Öğretme Süreci	Evet	44	4.36	.436	-1,339	.182
	Hayır	225	4.45	.405		
İletişim	Evet	44	4.32	.343	-.275	.772
	Hayır	225	4.34	.374		
Davranış Yönetimi	Evet	44	4.31	.533	-.391	.698
	Hayır	225	4,34	.474		
Motivasyon	Evet	44	4.41	.343	-1.847	.069
	Hayır	225	4.52	.413		

*p≤.05

Tablo 17'de sınıf öğretmenlerinin lisansüstü öğrenim düzeylerine göre sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır (t= -1.645 ve p=.101>.05). Sadece sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir (t= -2.220 ve p≤0.27). Buna göre öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu dışında sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Duygusal Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin duygusal eğitim alma değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için, SYBÖ'ye ortalama puanlarına Bağımsız Örneklem t-Testi analiz tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Duygusal Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

	Duygusal zekâ eğitimi	n	x̄	Ss	t	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evet	15	4.43	.622	.363	.721
	Hayır	254	4.37	.446		
Öğrenme Öğretme Süreci	**Evet**	15	**4.68**	.359	2.352	**.019***
	Hayır	254	4.42	.410		
İletişim	**Evet**	15	**4.56**	.346	2.383	**.018***
	Hayır	254	4.32	.366		
Davranış Yönetimi	Evet	15	4.54	.456	.793	.429
	Hayır	254	4.33	.483		
Motivasyon	**Evet**	15	**4.73**	.385	2.256	**.025***
	Hayır	254	4.49	.402		
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	**Evet**	15	**4.68**	.329	2.278	**.024***
	Hayır	254	4.47	.341		

*p≤.05

Tablo 18'e göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, öğrenme öğretme süreci alt boyutunun duygusal zekâ eğitimi alıp almama durumuna göre istatiksel olarak anlamlı

bir şekilde duygusal zekâ eğitimi alma durumuna evet diyenler lehine farklılaştığı bulunmuştur (t=-2.352 ve p≤.019). Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin bu alt boyutuna ilişkin düzeylerini gösterir ortalama puanlarına bakıldığında duygusal zekâ eğitim alma durumuna evet cevabını veren sınıf öğretmenlerinin hayır cevabı veren sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{evet}$=4.68 ve $\bar{x}_{hayır}$=4.42).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, iletişim alt boyutunun duygusal zekâ eğitimi alıp almama durumuna göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde duygusal zekâ eğitimi alma durumuna evet diyenler lehine farklılaştığı bulunmuştur (t=-2.383 ve p≤ .018). Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin iletişim alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında duygusal zekâ eğitim alma durumuna evet cevabını veren sınıf öğretmenlerinin hayır cevabı veren sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}_{evet}$=4.56 ve $\bar{x}_{hayır}$=4.32).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, motivasyon alt boyutunun duygusal zekâ eğitimi alıp almama durumuna göre istatiksel olarak anlamlı bir şekilde duygusal zekâ eğitimi alma durumuna evet diyenler lehine farklılaştığı bulunmuştur (t=-2.256 ve p≤ .025). Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminin motivasyon alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında duygusal zekâ eğitimi alma durumuna evet cevabını veren sınıf öğretmenlerinin hayır cevabı veren sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}_{evet}$=4.73 ve $\bar{x}_{hayır}$=4.49).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ölçeğinin toplam puanının duygusal zekâ eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde duygusal zekâ eğitimi alma durumuna evet diyenler lehine farklılaştığı bulunmuştur (t=-2.278 ve p≤.024). Duygusal zekâsını geliştirmek için eğitim alan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. ($\bar{x}_{evet}$=4.82 ve $\bar{x}_{hayır}$=4.47).

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri Sınıf Yönetim Becerilerini Yordamakta Mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin bağımsız değişken, sınıf yönetim becerilerinin ise bağımlı değişken olarak alındığı doğrusal regresyon analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri duygusal zekâ düzeylerinin, sınıf yönetim becerilerinin ne kadarını etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ algılarının, sınıf yönetim becerilerini yordama gücü belirlenmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. *Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Std hata	(β)	t	p	r	R^2	F	*p*
Sınıf Yönetimi	Duygusal Zekâ	2.152	.218	.549	9.855	.00	.549	.301	115.199	**.000***

*p≤.05

Tablo 19'da görüldüğü gibi duygusal zekânın bağımsız değişken, sınıf yönetim becerilerinin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır (r=.549, R^2 = .301, p≤.05). Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerilerini yordama gücü 30.1'dir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerileri üzerinde pozitif yönde anlamlı ve önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasında İlişki Var Mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetimi alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için basit ilişki analizi (Pearson Korelasyon Katsayısı) sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri - Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Katsayısı*

		SDZÖ	Sınıfın Fiziksel Düzeni	Öğrenme Öğretme süreci	İletişim	Davranış Yönetimi	Motivasyon
SDZÖ	r	1	.434*	.493*	.853	.409	.544
	p		.000	.000	.000	.000	.000
Sınıfın Fiziksel Düzeni	r	.434*	1	.619	.468*	.491*	.517*
	p	.000		.000	.000	.000	.000
Öğrenme Öğretme süreci	r	.493*	.619*	1	.531*	.563*	.702
	p	.000	.000		.000	.000	.000
İletişim	r	.853*	.468*	.531*	1	.457*	.575*
	p	.000	.000	.000		.000	.000
Davranış Yönetimi	r	.409*	.491*	.563*	.457*	1	.604
	p	.000	.000	.000	.000		.000
Motivasyon	r	.544*	.517*	.702*	.575*	.604*	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	

*p≤.05

Korelasyon araştırmalarında faktörler arasında hesaplanan korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Değerlerin +- 1 olması mükemmel ilişkiyi, 0 olması ise ilişki olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısı .30'dan küçükse ilişkinin zayıf, .30 ve .70 arasında orta düzeyde, .70 üzerinde ise yüksek düzeyde ilişki olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2016).

Tablo 20'deki analiz sonuçları incelendiğinde, duygusal zekâ ile sınıf yönetimi alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü tüm alt boyutlarda pozitiftir. Duygusal zekâ ile sınıf yönetimi becerileri alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif olmasına karşın genellikle orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında duygusal zekâ ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ ile sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu arasında orta düzeyde (.434, p≤.05), duygusal zekâ ile öğrenme öğretme süreci alt boyutu arasında orta düzeyde (.493, p≤.05) duygusal zekâ ile iletişim alt boyutu arasında yüksek düzeyde (.853, p≤.05), duygusal zekâ ile davranış yönetimi alt boyutu arasında orta düzeyde (.409, p≤.05) ve duygusal zekâ ile motivasyon alt boyutu arasında orta düzeyde (.544, p≤.05) ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle en yüksek ilişkinin (.853, p≤.05) ile duygusal zekâ ile iletişim alt boyutu arasında (r=.853 ve p≤.05) , en düşük ilişkinin ise duygusal zekâ ile davranış yönetimi alt boyutu arasında (r=.409 ve p≤.05) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça sınıf yönetim becerilerinin de arttığı, duygusal zekâ düzeyleri düştükçe sınıf yönetim becerilerinin de düştüğü ifade edilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar ile farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırma sonuçları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tartışılıp ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmada ulaşılan sonuçların yapılacak olan yeni araştırmalara yol göstereceği düşünülerek araştırma sonlandırılmıştır.

Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin SDZÖ'den aldıkları ortalama puanlara bakıldığında duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yüksek olmasının öğretmenlerin çocukların duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Muhibbah ve Desembrianita (2024), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ ve iş doyumunun öğretmen performansına etkisini incelemiş ve araştırma sonucuna göre öğretmen performansının daha verimli olması için duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olması hatta gelişmeye devam etmesi gerektiğini saptamıştır. Yin (2015), gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin öğretim durumları üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmış olup öğretmenlerin duygusal zekâsını geliştirmek için öğretmen geliştirme programı önerisinde bulunmuştur. Niemeyer'e (2021) göre, duygusal zekânın yüksek olması, öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerini pozitif yönde etkilemektedir. Yahyazadeh-Jeloudar ve Lotfi-Goodarzi (2012), öğretmenlerin duygusal zekâsı ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin duygusal zekâsı ile akademik başarıları ve meslekleri arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Naqvi vd., (2016), öğretmenlerin duygusal zekâları ile performansları arasında güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Taseer (2020) öğretmenlerin duygusal zekâsı ile öğretim etkililiği arasında güçlü ve anlamlı bir etki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile tutarlıdır.

Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri kadın öğretmenlerin lehinedir. Alanyazındaki birçok çalışmanın bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin; Amin vd., (2024), cinsiyetin duygusal zekâ üzerinde etkili olduğunu ve kadın öğretim üyelerinin erkeklerden daha yüksek duygusal zekâya sahip olduğunu tespit etmiştir. Eraslan (2016), orta öğretim kız öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin erkek öğrencilere göre anlamlı

şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Shehzad ve Mahmood (2013), kadın öğretim üyelerinin duygusal zekâ puan ortalamalarının erkek öğretim üyelerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu sonucuna ulaşmıştır. Pena vd., (2012), yaptıkları çalışmada ilkokul kadın öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Erdoğan (2008), kız öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği puanlarının, erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Cabello vd., (2016), yetişkinlerde duygusal zekâ yeteneğinde cinsiyet etkisinin anlamlı düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında bazı çalışmalarda ise araştırma bulguları aksine bulgulara rastlanılmıştır. Bu bağlamda Güvenç (2012), sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Babaoğlan (2010), yöneticilerde duygusal zekâ adlı araştırmasında duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Galanakis vd., (2021) ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarını incelediği araştırmada cinsiyete bağlı olarak ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu sonuca benzer destekleyici çalışmalar bulunmaktadır. Korkmazer (2021), sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında medeni durum değişkenine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde bazı araştırmalar da araştırma bulguları ile benzer şekilde medeni durum ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görüşünü desteklemektedir (Balkır, 2022; Başar, 2022; Korkmazer, 2021; Mashhadi, 2013; Singh, 2015; Tetseo, 2019; Yavuz, 2018). Bu çalışmalara ek olarak araştırma sonucunun tersi bulgularda alanyazında bulunmaktadır. Madahi ve Samadzadeh (2013), medeni durum değişkeninin duygusal zekâyı anlamlı şekilde etkilediğini; Khodarahimi (2015), evli bireylerin duygusal zekâlarının daha yüksek olduğunu; Er (2017), bekâr erkek öğretmenlerin evli erkek öğretmenlere göre daha yüksek duygusal zekâ puanına sahip olduklarını belirlemiştir. Bu yönüyle araştırmanın medeni durum değişkenine ilişkin sonuçların farklılık göstermesi beklense de bu araştırma ve başka araştırmalarda farklı sonuçlar olduğu da görülmüştür. Bu noktadan hareketle medeni durum değişkenine göre alanyazında yer alan pek çok araştırma ile tutarlı bunun yanında bir kısım araştırmadan ise farklı olduğu söylenebilir. Farklı olmasının sebebi olarak kullanılan ölçme araçları ve farklı örneklem grubunun olması düşünebilir.

Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, duygusal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın taraması yapıldığında birçok araştırmanın bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin; Balkır (2022), mesleki kıdem ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Korkmazer (2021ya), duygusal zekâ ile mesleki kıdem arasında anlamlı fark bulamamıştır. Bu araştırmalara ek olarak bazı çalışmalar araştırma bulguları ile benzer şekilde mesleki kıdem ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir fark olmadığı görüşünü desteklemektedir (Ak Sütlü, 2013; Balkır, 2022; Eroğlu, 2012; Yavuz; 2018; Yıldız, 2022; Yılmaz, 2023). Bu bulgulara karşın Kotaman vd., (2022), öğretmenlerin mesleki kıdemi ile duygusal zekâ arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Birol vd., (2009), mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada Kareem ve Kin (2019), Malezya'da okul müdürlerinin duygusal zekâsını araştırdığı çalışmada mesleki kıdem lehine fark olduğunu tespit etmişlerdir. Ulaşılan sonuçların farklı olmasının sebebi çalışılan örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu noktada araştırma ile medeni durum değişkenine ilişkin elde edilen bulguların alanyazında yer alan pek çok araştırma ile tutarlı olduğu fakat bazı araştırmalardan ise farklı olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Duygusal Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ eğitimi alıp almamalarına ilişkin duygusal zekâ düzeylerinin eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde pozitif yönde farklılaştığı görülmüştür. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ eğitimi alma durumlarının duygusal zekâ düzeyini kullanmada etkili olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde duygusal zekâ eğitimi alan bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin diğer bireylere göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan farklı araştırmalarda ulaşılan sonuçlarda araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Bagheri vd., 2016; Doğan, 2020; Gilar-Corbi, vd., 2019; Hen & Sharabi-Nov, 2014; Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018; Tunca, 2010). Ulaşılabilen araştırmalarda bu bulgunun tersi sonuca rastlanmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler motivasyon alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken iletişim alt boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğretmenlerin "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ortalama puanları ise her zaman düzeyindedir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin

sınıf yönetimi becerilerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları öğrenci başarısı açısından önem arz edebilir.

Sınıfın yöneticisi olan öğretmen öğrenciler tarafından rol model olarak alınmakta ve öğretmenin sınıf içerisindeki her davranışı öğrenciler tarafından doğru kabul edilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde davranış ve tutumları eğitimin amacına ulaşmasında son derece önemlidir. Bu bağlamda yapılan birçok araştırma öğrencilerin davranışlarının ve akademik başarılarının, öğretmenlerin sınıflarını ne kadar iyi yönettiğine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz davranışları öğretmenin davranışları ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sistemi kurması ve davranışlarını değiştirmesi ile tüm öğrencilerin davranışları değişebilmektedir (Sucuoğlu, 2008). Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi konusunda bir çok çalışma yapılmış olup sınıf yönetimini etkileyen faktörler üzerinden sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Ercoşkun 2011; Greenberg, vd. 2014; Kılıç & Mutlu Aydın, 2016; Sarı & Bayrakcı 2018; Sutton vd., 2009; Yalçınkaya & Tonbul, 2002; Yaşar Ekici, vd., 2017; Yiğit & Sadık, 2008; Yüksel, 2013; Wolfgang, 2004).

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, öğrenme-öğretme süreci alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, iletişim alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerin, iletişim düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin genel sınıf yönetim becerilerinin, cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerin, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı birçok araştırmaya rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen Kendirci, (2019) yüksek lisans tezinde sınıf yönetiminin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı şekilde

farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ahmed vd., (2018), Pakistan örnekleminde öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerini cinsiyet değişkenine göre incelemiş ve kadınlar lehine anlamlı sonuçlar tespit etmişlerdir. Bu şekilde sonuca ulaşılan birçok araştırma bulunmaktadır (Aküzüm & Özdemir Gültekin 2017; Bila 2006; Ercoşkun, 2011; Çubukçu & Girmen, 2008; Kale & Baburşah, 2017; Martin, vd., 2006; Sağlamçubukcu & Buluç, 2023). Yapılan bazı araştırmalarda sınıf yönetimi ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenleinin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenler yönünden inceleyen Ergen, (2016) sınıf yönetiminde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır (Doğan, 2020; Nejati, vd., 2014; Oktan & Çağanağa, 2015). Bu yönüyle sınıf yönetimi becerisi düzeyi cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı çıkmış olup bu araştırma ve başka araştırmalarda farklı sonuçlar olduğu da görülmüştür. Bu noktada araştırmanın bu sorusuna ilişkin elde edilen bulguların alanyazında yer alan pek çok araştırma ile tutarlı bunun yanında bir kısım araştırmadan ise farklı olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin evli veya bekâr olmaları sınıf yönetimine olumlu veya olumsuz bir katkı sunmamaktadır denilebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekler nitelikte birçok sonuca ulaşılmıştır. Kendirci (2019), Bozgeyikli ve Gözler (2016), Komitoğlu (2009), Yaman ve Tutkun (2019) araştırmalarında medeni durumun sınıf yönetim becerisini etkilediğine dair anlamlı fark bulamamıştır. Bu bulgulara karşın Adıgüzel ve Culha (2016), yaptıkları araştırmada medeni durumun sınıf yönetimine etkisini incelemiş ve kadınlar lehine anlamlı düzeyde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlarda araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerin hizmet sürelerinin sınıf yönetim becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler neticesinde farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin hizmet sürelerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir. Ayrıca sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin herhangi bir alt boyutunda da farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerinin farklı olmasının sınıf

yönetim becerisine etki etmediği söylenebilir. Diğer bir deyişle hizmet süreleri farklı olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri benzerdir denilebilir.

Aslan (2022), sınıf yönetim stillerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmada kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulamamıştır. Aynı şekilde ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini farklı değişkenler açısından inceleyen Yaman ve Tutkun (2019) sınıf öğretmenlerinin hizmet süresine göre anlamlı fark bulamamıştır. Sarı ve Bayrakcı (2018), ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceledikleri araştırmada hizmet yılına dair anlamlı fark tespit edememişlerdir. Akkaş Ergün (2021), öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde mesleki kıdem lehine bir fark saptamamıştır. Başka bir araştırmada Yılmaz ve Aydın (2015), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmada mesleki kıdem faktörünün sınıf yönetimi algısını etkilediğine dair anlamlı fark bulamamıştırlar. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Cengiz ve Başar (2023), Aküzüm ve Özdemir Gültekin (2017), Adıgüzel ve Culha (2016) çalışmalarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlarda araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularının alanyazında bazı araştırma bulguları ile farklı olmasının örneklem grubundan ve ölçme araçlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Mezun Oldukları Program Türüne İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olma durumlarına göre sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu program türüne sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir. Aslan (2022) ve Beyaztaş'ın (2009) yaptıkları çalışmada ulaştıkları sonuçlar bu bulguyu destekler niteliktedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Lisansüstü Öğrenim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin lisansüstü öğrenim düzeylerine göre sınıf yönetimi becerileri arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sahip olmadığı söylenebilir. Yaman ve Tutkun (2019), Aslan (2022), Güner (2010), Sarı ve Bayrakcı (2018) ve Sağlam (2018) yaptıkları çalışmalarda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark bulamamıştır. Bu bulgular araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Cengiz ve Başar (2023) ve Toran ve Gençgel Akkuş (2016) sınıf yönetim

becerilerini farklı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında öğrenim düzeyinin sınıf yönetim becerilerini anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu da araştırmanın bulgularından farklı bulguların da olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Duygusal Zekâ Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçları

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, öğrenme öğretme süreci iletişim ve motivasyon alt boyutunun duygusal zekâ eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin tüm alt boyutları ortalama puanlarının duygusal zekâ eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Duygusal zekâsını geliştirmek için eğitim alan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Duygusal zekânın bağımsız değişken, sınıf yönetimi becerilerinin bağımlı değişken olarak kullanıldığı analizi sonucuna göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerilerini yordama gücü % 30.1 dur. Tunca (2010) duygusal zekâ ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında duygusal zekânın sınıf yönetimi becerilerini açıklama derecesini %35.1 olarak tespit etmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Duygusal zekâ ile sınıf yönetimi boyutları arasındaki ilişkinin yönü tüm boyutlarda pozitiftir. Bunun yanı sıra duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerilerinin tüm boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerileri üzerinde pozitif yönde anlamlı ve önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Güler (2006) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuç olarak duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin de artacağı sonucuna ulaşmıştır. Torun (2021), öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında duygusal zekâ ölçeği ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönde ama düşük düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Doğan (2020) Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algıları ile duygusal zekâ

düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sınıf yönetimi becerileri ve duygusal zekâ özellikleri arasında pozitif yönlü fakat orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak konu ile ilgili paydaşlara aşağıdaki öneriler sunulmuştur. Önerilerin özellikle yeni yapılacak araştırmalarda araştırmacılara yol göstermesinin yanında gerek aktif olarak sahada uygulayıcılar olan okul yöneticisi, öğretmen, idari personel ve velilere gerekse karar alıcı ve politika yapıcılara katkıda bulunması amaçlanmış ve öneriler mümkün olduğunca araştırma bulgularına dayalı olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Alanyazın incelemesi yapıldığında duygusal zekâ ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çok fazla araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu noktada farklı değişkenlerle sınıf yönetimi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik araştırmaların yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.
- Araştırma diğer branşlarda görev yapan öğretmenleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- Araştırma farklı evren ve örneklem grubuna uygulanarak tekrarlanabilir.
- Ayrıca son olarak duygusal zekâ ile sınıf yönetimi açısından nitel araştırma metodolojisinden destek alınarak daha da derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Nitel ve nicel araştırma birlikte kullanılarak karma araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sınıf yönetim becerileri duygusal zekâ eğitimi alma değişkenine göre anlamlı olduğu için öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini geliştirmeye yönelik teorik veya uygulamalı planlamalar yapılabilir.
- Aynı şekilde görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini geliştirmek için hizmet içi eğitim, konferans, kurs verilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi.* (Tez No. 105020) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. baskı). Eğitim Dünyası.

Ada, Ş. (2009). *Sınıf yönetimi,* (M. D. Karslı, Ed.). Kök.

Adıgüzel, A. & Culha, A. (2016). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması. *Asya Öğretim Dergisi*, *4*(1), 17-33

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya, (Ed.*), Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-14). Pegem Akademi.

Ahmed, M., Ambreen, M., & Hussain, I. (2018). Gender differentials among teachers' classroom management strategies in Pakistani context. *Journal of Education and Educational Development, 5*(2), 178-193.

Ak Sütlü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisi* (Tez No. 344359) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akçadağ, T. (2006). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 277-306). Anı.

Akkaş Ergün, T. (2021). *Öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Hendek örneği)* (Tez No. 681549) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)* (Tez No. 289602) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aksoy, N. (2003). Sınıf içi kurallar. Karip, E. (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss.11-30). Pegem Akademi.

Aküzüm, C., & Özdemir Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(12), 88-107.

Amin, S., Nisha, & Chaudhary K, (2024). Haryana'daki yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ve okul türlerine ilişkin duygusal zekâları. *Avrupa Ekonomik Mektupları (EEL)*, *14*(1), 1412-1417. https://doi.org/10.52783/eel.v14i1.1196

Arıcıoğlu, M. A. (2002). Yönetsel başarının değerlendirilmesinde duygusal zekânın kullanımı: öğrenci yurdu yöneticileri bağlamında bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* (4), 26-42.

Arlı, M., & Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Gazi.

Asghar, U., & Pervaiz, K. (2019). Mediating impact of emotional intelligence competencies on the relationship of conflict management styles and service quality of higher education: A Pakistan basedstudy. *Review of Economicsand Development Studies, 5*(4), 623-636.

Aslan, S. (2022). An analysis of the primary school teachers' classroom management styles in terms of some variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 9*(2), 955-970.

Aslan, Ş. (2008). Duygusal zekâ, bireyler arası çatışmayı çözümleme yöntemleriyle ilişkili midir? Schutte'nın duygusal zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(3), 179-200.

Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü ve etkileşimci liderlik.* Eğitim Yayınevi.

Atmaca, P. (2022). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 752198) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Anı.

Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi*. Tekağaç Eylül.

Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ* (Tez No. 192020) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

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

Bacanlı, E. (2001). *Eğitim psikolojisi.* Alkım.

Bagheri, Z., Kosnin, A. M., & Besharat, M. A. (2016). Improving emotion regulation skills through an emotional intelligence training course. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences, 19*(4), 36-48. https://doi.org/10.5782/2223-2621.2016.19.4.36

Balkır, M. (2022). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 731067) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ insanın dünyasının aydınlatan ve işine yarayan ışık*. Anı.

Bambaeeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). Theimpact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 5*(2), 51-59.

Bar-on, R., & Parker, D. A. J. (2000). *Emotional intelligence*. Jossey-Bass Company.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Basımevi.

Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi* (10. baskı). Anı.

Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi* (12. baskı). Anı.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetim*i (20. baskı). Anı.

Başar, M. (2008). *Çocuğun başarısında gözardı edilen duyuşsal özelliklerin getirisi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başar, S. (2022). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Tez No. 325990) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi-Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Başaran, E. İ. (1983). *Eğitim yönetimi*. Kadıoğlu Matbaası.

Baytekin, Ç. (2013). Çağdaş sınıf ve bilgisayar sınıf ortamı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 120-133.

Beceren, E. (2004). *Duygusal zekâ kavramının gelişimi*. Web: http://www. duygusalzekâ. net.

Bektaş, Ö. (2022). *Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 713768) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bellanca, J. (1997). *Active learningh and book for the multiple intelligences classroom.* Skylight Training and Publishing, Inc.

Beyaztaş, D. İ. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetim anlayışlarının belirlenmesi* (Tez No. 241641) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması* (Tez No. 241887) [Yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi. İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., Atamtürk, A. N., & Şensoy, Ş. (2009). KKTC ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ ve performans yönetimine ilişkin algılarının karşılaştırmalı bir analizi. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri, 1*(1), 2600-2605. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.459

Blatchford, P., & Russell, A. (2018). Class size, grouping practices and classroom management. *International Journal of Educational Research. 96,* 154-163.https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.004

Bozgeyikli, H., & Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 11*(3). http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9368

Bridge, B. (2004). *Duyguların eğitimi.* Beyaz.

Butchart, R. E., McEwan, B., & Landau, B. M. (1998). *Classroom discipline in American schools: Problems and possibilities for democratic education.* Suny Press.

Butcher, H. J. (1968). *Human intelligence: Its natüre andassessment.* Methuen.

Bümen, T. N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. baskı) Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştirma yöntemleri* (25. baskı.). Pegem Akademi.

Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology, 52*(9), 1486. https://doi.org/10.1037/dev0000191

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini.* Anı

Cengiz, Ş., & Başar, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 7*(2), 74-91.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school* (5th ed.). Prentice Hall.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ* (Z. B. Ayman ve B. Sancar Çev.) Sistem.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2020). *Öğretmenim bir bakar mısın? Öğretmenin gücün üzerine*. Final Kültür Sanat.

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.

Çalık, A. (2021). *Duygusal zekâ ve örgütsel çatışma yönetimi*. Gazi Kitabevi.

Çalık, T. (2003). *Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 11*(2).

Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (10. baskı, ss.1-16). Pegem Akademi.

Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: Bir araştırma* (Tez No. 412055) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi* (2. baskı). Nobel.

Çirkin, Z., & Göksel, T. (2016). Mutluluk ve gelir. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 71*(2), 375-400. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002397

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig,* (44), 123-142.

Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Tez No. 219734) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Davis, M. (2008). *Duygusal zekânızı ölçün* (S. Silahlı Çev.). Alfa.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı* (14. baskı). Pegem Akademi.

Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 12*(2), 133-150.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education,* 48, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013

Doğan, S., & Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakışı. Ç.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 231-252. https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4376/59946

Doğan, T. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 652211) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi- Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Doğru, Ç. T. (2005). *Okul, öğretmen, aile işbirliğinin sınıf yönetimine etkisi* (Tez No. 187242) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Downey, J. A. (2005). *The influence of emotion on perceptions of job satisfaction among community college administrators in Virginia.* University of Virginia.

Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati.* Sistem.

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

Durdu, İ. (2015). *Duygusal zekâ ile sınıf iklimi arasındaki ilişki* (Tez No. 395256) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science, 11*(1) 31-34. https://doi.org/10.1177/1745691615596992

Elder, A. K. (1991). A comparison of the WISC-R and the SOI-LA in the identification of intellectually gifted Hispanic and white children. *California School of Professional Psychology-Fresno*.

Ensari, H., & Gündüz, Y. (2006). *İlköğretim okullarında yönetim ve kalite.* Morpa.

Er, A. Ç. (2017). *Rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 461348) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Eraslan, M. (2016). The analysis of emotional intelligence and emphatic tendency levels of youth according to variables of age, gender and doing sports. *Kastamonu Education Journal, 24*(4), 1839-1852.

Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi* (Tez No. 301129) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları* (1. baskı). Sistem.

Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi.* Sistem.

Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları* (12. baskı). Alfa.

Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Derğisi, 7*(23), 62-76.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım.

Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* Beta Basım.

Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya İli Örneği* (Tez No. 429309) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ergin, A. (2012). *Eğitimde etkili iletişim.* Anı.

Erkılıç, T. A. (2020). Zaman yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf yönetimi* içinde (s. 119-141). Anı.

Eroğlu, B. (2012). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki* (Tez No. 325990) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 187457) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ertuğrul, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisi.* (Tez No. 627028) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (Eds.). (2016). *Classroom management for elementary teachers* (10. Edition). Pearson.

Eymen, E. (2007). *Duygusal zekâ*. Kalite Ofisi.

Feldman, R. S. (1996). *Understanding psychology*. McGraw Hill Inc.

Finkel, D., & McGue, M. (1997). Sex differences and nonadditivity in heritability of the multidimensional personality questionnaire scales. *Journal of personality and social psychology, 72*(4), 929.

Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* McGraw Hill.

Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 381–403). The Guilford Press.

Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral disorders, 43*(2), 302-315. https://doi.org/10.1177/0198742917714809

Galanakis, M., Krana, L., & Nikola, M. (2021). Emotional intelligence in primary school teachers: The effect of gender, age and tenure. *Psychology, 12*(11), 1781-1789. https://doi.org/10.4236/psych.2021.1211107

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Multiple intelligence* (M. Tüzel, Çev.). Enka Okulları Eğitim Dizisi.

Gelişli, Y. (2007). Sınıf yönetiminde aile ile işbirliği. G. Y. Servet Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 183-196). Ekinoks Eğitim Danş. Hizm.

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., & Sanchez, B. (2019). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: A quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 31*, 33. https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1

Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). Varlık.

Goleman, D. (1999). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). Varlık. (Eserin orijinali 1995 yılında yayımlandı).

Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). Varlık.

Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ* (O. Deniztekin, Çev.). Varlık.

Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ neden IQ'dan önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). (49. baskı). Varlık.

Gottman, J., & Declaire, J. (2020). *Duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmek* (5. baskı), (Y. Ataman, Çev.). Görünmez Adam.

Göçet Tekin, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 377644). [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gözcü-Yaprak, G. (2019*). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 572351) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). Training our future teachers: Classroom management. Revised. *National Council on Teacher Quality.*

Gül, E. (2017). *Duygusal Zekâ ve iletişim becerileri arasında bir ilişki: Bir uygulama* (Tez No. 490521) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 190268) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gündüz, H. B. İ. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi, Ş, Çetin ve M. Ç. Özdemir, (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-32). Asil.

Güner, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 262235). [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf yönetimi.* Nobel

Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(2), 174-190.

Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research, 3*(11), 336-356.

Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(18), 71-92.

Güvenç, Z. (2012*). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 32244) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Harvey E. J., & Kenyon M. C. (2013). Classroom seating considerations for 21st century students and faculty. *Journal of Learning Spaces,2*(1).

Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education, 25*(4), 375-390. https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838

Hesapçıoğlu, M. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı). Beta Basım.

Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal, 30*(2), 393-425. https://doi.org/10.3102/00028312030002393

Hue, M. T., & Li, W. S. (2008). Classroom management: Creating a positive learnin genvironment (Vol. 1). Hong Kong University Press.

Humphreys, T. (2002). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (Çev. B. Çelik) (3. Baskı). Epsilon.

Hung, C. L., & Fan, C. C. (2014). Perceived classroom management and student learning motivation in social studies of Taiwan junior high school students. *European Journal of Research in Social Sciences, 2*(3), 40-51.

Ilgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 219751) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Işık, H. (2007). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzenlenmesi. İçinde: M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 28-39). Öğreti.

Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion cognition relations. *Psychological Review, 99*(3), 561-565. https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561

İşmen, E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (13), 111-124.

Kalafat, T., & Kıncal, R. Y. (2006). Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).

Kalaycı, N. (2014). *Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine yansımaları.* (Tez No. 356185) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kale, M., & Baburşah, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 75-88.

Kalyoncu, Z. (2011). *Duygusal zekâ ve örgütten kaynaklanan stres arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Hemşireler üzerinde bir araştırma* (Tez No. 306739) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 145-155.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Nobel.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. baskı). Nobel.

Kareem, O. A., & Kin, T. M. (2019). Emotional intelligence of school principals in managing change: Malaysian perspective. *International Journal of Management in Education, 13*(3), 281-306.https://doi.org/10.1504/IJMIE.2019.100414

Karip, E. (Ed.) (2002). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.

Kendirci, M. (2019*). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 548663) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Khaloufi, A. (2016). EFL classroom seating and anxietyr eduction. *EL-Tawassol: Langues et Litteratures, 4*6, 264-274. https://doi.org/10.12816/0039955

Khodarahimi, S. (2015). The role of maritalstatus in emotional intelligence, happiness, optimism and hope. *Journal of Comparative Family Studies, 46*(3), 351-371. https://doi.org/10.3138/jcfs.46.3.351

Kılıç, D., & Mutlu Aydın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri. *EKEV Akademi Dergisi*,(65), 469-484.

Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., & Genç, G. (2004, 6-9 Temmuz). Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Kılıçarslan, F. (2009). *10 adımda duygusal zekâ.* Zen.

Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 358489) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kızıl, Z. (2012). *Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 311780) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kim, K. H. (2009). Factor analysis creativity. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (pp. 347-350). Sage Publications.

Kinloch, K. E. (2012). *A comparison of teacher classroom management practices and presage variables on high and low performing elementary schools.* South Carolina StateUniversity.

Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)* (Tez No. 239234) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Konrad, S., & Hendl, C. (2005). *Duygularla güçlenmek*. (M. Taştan Çev.). (1. baskı.).Hayat.

Korkmazer, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 696835) [Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kotaman, H., Demirali, E., & Karacabey, F. (2022). Öğretmenlerin duygusal zekâsı ve tükenmişliği. *Psiko-Eğitimsel Araştırma İncelemeleri, 11*(1), 1-13. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.01

Kotelnikov, V. (2006). *Self motivation.* AIP Publishing.

Kožić, D., Globočnik Žunac, A., & Bakić-Tomić, L. (2013). Use of non-verbal communication channels in the classroom. *Croatian Journal of Education, 15*(1), 141-153.

Köksal, O. & Atalay, B. (2019). *Öğretim ilke ve teknikleri* (4. Baskı). Eğitim Yayınevi.

Küçükahmet, L. (2002). *Sınıf yönetimi* (4. baskı). Nobel.

Küçükahmet, L. (2006). *Sınıf yönetimi* (8. baskı). Nobel.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stres to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245

LeDoux, J. (2020). *Duygusal beyin: Duyguların gizemli dünyası* (A. Uysal, Çev.). Pegasus.

Liff, S. B. (2003). Social and emotional applications for developmental education. *Journal of Developmental Education,* 26, 28-34.

Lillig, K. J. (2009). *Implementation of situational leadership as an effective classroom management model in the traditional middle grade level classroom.* Southern Illinois University at Carbondale.

Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L. , & Crosby, D. A. (2017). A closer look at teacher–child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum, 47,* 1-21.

Livatyalı, H. (2011). Okul ve okulda zaman yönetimi. M. Gürsel (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde, Eğitim Akademi.

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivation alprocesses in well-being. *American Psychologist*. (56), 239-249 https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.239

Macun, B. (2020). Duygu ortağı olarak öğretmen. İ. Ulutaş & E. Ömeroğlu (Eds.), *Erken çocukluk eğitiminde duygusal zekâ kuramdan uygulama ve değerlendirmeye* içinde (4.baskı, ss. 20-31). Pegem Akademi.

Madahi, M. E., & Samadzadeh, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and marital status in sample of college students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84,* 1317-1320.https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.749

Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2008). Creativity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho educational theory, research, and best practices* (pp. 247-270). NY: Springer.

Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?. *Online Submission*.

Martyniak, M., & Pellitteri, J. (2020). The effects of short-term emotional intelligence training on preschool teachers in Poland. *Psychological Topics, 29*(1), 85-94.https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5

Mashhadi, H. (2013). Toward an analysis of the bond between emotional intelligence and self-efficacy among EFL teachers. *Journal of English Language Teachingand Learning, 5*(11), 107-125.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Users manual.* Multi-Health Systems Inc.

McLeod. J. (2003). Time and classroom space. In Joyce McLeod, J. Fisher&G. Hoover (Eds.). *Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies(pp. 1-58).* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in education: Evidence-Based Inquiry, My Education Lab Series. Pearson**.**

Meral, E. (2018). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi.* (Tez No. 524362) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Miller, F. G., & Chafouleas, S. M. (2015). Age and classroom management. W. G. Scarlett. (Ed.). *The Sage encyclopedia of classroom management (pp. 14-18).* Sage Publications.

Morgan, H. (1996). An analysis of Gardener's theory of multiple intelligence. *Roeper Review, 18*(4), 263-270.https://doi.org/10.1080/02783199609553756

Muhibbah, E. F. A., & Desembrianita, E. (2024). The importance of commitment as a mediator: The impact of emotional intelligence and work motivation on teacher performance. *Didaktika: Jurnal Kependidikan, 13*(1), 665-680. https://doi.org/10.58230/27454312.500

Namlı, S. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile akademik başarılarının karşılaştırılması* (Tez No. 234745) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Naqvi, I. H., Iqbal, M., & Akhtar, S. N. (2016). The relationship between emotional intelligence and performance of secondary school teachers. *Bulletin of Education and Research, 38*(1), 209-224.

Neill, S., & Casswel, C. (2005). *Body language for competent teachers.* Routledge.

Nejati, R., Hassani, M. T., & Sahrapour, H. A. (2014). The relation ship between gender and student engagement, instruction alstrategies, and classroom management of Iranian EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(6), 1219-1226. https://doi.org/10.4304/tpls.4.6.1219-1226

Niemeyer, S. (2021). *A mixed methods analysis of the relationship between independent study teachers' emotional intelligence and at-risk students academic success.* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Global).

Nunnaly, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory.* McGraw Hill.

Oktan, D., & Çağanağa, Ç. K. (2015). The impact of teachers' gender differences on classroom management. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 2*(4), 239-247.

Ozorio, K. (2014). *Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment*. Senior Theses. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2014.EDU.ST.01

Öğretir Çelik, A. D. (2020). 21. yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler. A. D. Öğretir Çelik & M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* içinde (4. baskı, ss. 232-250). Pegem Akademi.

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

Ören, I. (2011).*Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kişisel yönelimleri arasındaki ilişki* (Tez No. 326014) [Yükseklisans tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özçelik, D. A. (1988). *Ölçme ve değerlendirme.* ÖSYM.

Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi.* Kaan Kitabevi.

Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2014). Eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yıldız Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Sosyal Bilimler Konferansında sunulan* bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler.* Yeni Doğuş Matbaası.

Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (5. baskı, ss. 155-199). Pegem Akademi.

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.https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015869

Özyürek, M. (2007). *Olumlu sınıf yönetimi* (2. baskı). Kök.

Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 341-360. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1220

Plutchik, R. (1980). A general psycho evolutionary theory of emotion. In R. Plutchik, & H. Kellerman (Eds.), Emotion: *Theory, research, and experience* (pp. 3-33). Academic Press.

Potter Gee, J. (2022). Elementary general music teachers' preparation in classroom management, *Journal of Music Teacher Education, 31*(2), 55-67.https://doi.org/10.1177/10570837211062183

Punch, K. F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş (D. Bayrak, H. B. Arslan & Z. Akyüz, *çev, ed.*). Siyasal. (Çalışmanın orjinali 1998' de yayımlanmıştır.)

Richter, A., Gilbert, P. & McEwan, K. (2009). Development of an early memories of warmth and safeness scale and ıts relationship to psychopathology. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, (82),* 171-184.

Ridling, Z. (1994). The Effects of Three Seating Arrangements on Teachers' Use of Selective Interactive Verbal Behaviors.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior, pearson education limited*. Nobel Akademik.

Roman, D. (2007). *Teaching strategies used to maintain classroom order*. Online Submission.

Saban, A. (2003). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (3. baskı). Nobel.

Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5. baskı). Nobel.

Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansıması*. Nobel Yayın Dağıtım.

Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 534921) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sağlamçubukcu, F., & Buluç, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 9*(1), 33-46. https://doi.org/10.29131/uiibd.1243394

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality,9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1993). The intelligence of emotional. *Intelligence*, 17, 433-442.https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Sarı, B., & Bayrakcı, M. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 1960-1977. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-448649

Sarı, H., & Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Gürsel, H. Sarı & B. Dilmaç (Eds), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 71-98). Eğitim Kitabevi.

Sarıtaş, M. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (2. baskı, ss.47-90). Nobel Yayın Dağıtım.

Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (4. baskı, ss. 43-84). Nobel Yayın Dağıtım,

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı.

Semerci, Z. B. (2007). *Duyguların şifresi*. Alfa.

Shapiro, L. E. (1999). *Yüksek IQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (Ü. Kartal Çev.). Varlık.

Sharma, S., & Tiwari, V. (2023). Emotional intelligence and career success: Does resilience matter? *Global Business and Organizational Excellence,*1-16. https://doi.org/10.1002/joe.22196

Shehzad, S., & Mahmood, N. (2013). Gender differences in emotional intelligence of universityteachers. *Pakistan Journal of Social Clinical Psychology, 11*(1), 16-21.

Singh, J. D. (2015). A study of emotional intelligence of teachereducators in relation to certain demographical variables. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies, 3*(17), 2886-2888.

Sirem, S. (2009). *Duygusal zekâ düzeyi ve iş tatmin ilişkisinin analizi: Afyonkarahisar ili kamu sağlık çalışanlarına yönelik bir uygulama* (Tez No: 228877) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Soykan, H. (2015). *Psikoloji bölümü ve mühendislik-mimarlik bölümlerinde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 410155) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Stein, S., J., & Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı.* Özgür.

Sternberg, R J., (2003). Intelligence, Weiner, I. B. (ed) hand book of psychology, history of psychology (vol 1) içinde (136-152). John Wiley & Sons.

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, *48*(2), 130-137.https://doi.org/10.1080/00405840902776418

Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48*, 585-603.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2013`te yayımlanmıştır)

Tarhan, N. (2018). *Duyguların psikolojisi ve duygusal zekâ* (22. baskı). Timaş.

Taseer, N. A. (2020). Öğretmenlerin duygusal zekâsı ve öğretim etkililiği: İlişkisel bir çalışma. *İlköğretim Çevrimiçi, 19*(3), 2411-2417.

Taş, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 35-60). Anı.

Taşdan M., & Kantos, E. Z. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin. Z. Cafaoğlu (Ed.). *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusund*a içinde (1. baskı). Grafiker.

Tatar, A., Tok, S., Tekin Bender, M., & Saltukoğu, G. (2017). Asıl form Schutte duygusal zekâ testinin Türkçe'ye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *18*(2),139-146. http://dx.doi.org/10.5455/apd.221802

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi.* Pegem Akademi.

Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 101555) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tetseo, V., Babu, M. R. N., & Mero, N. U. (2019). A study on emotional intelligence of B. Ed. students with respect to gender and marital status. *Think India Journal*, *22*(14), 10683-10699.

The Holmes Group (1996). *Tomorrow'steachers: A report of the Holmes Group. East Lansing, MI*. The Holmes Group.

Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--I. *Journal of Educational Psychology, 12*(3), 124-127.

Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme.* Pegem Akademi.

Toker, F., Yıldız K., Necati C., & Behran U. (1968). *Zekâ kuramları.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları.

Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın öteki sesi-duygusal zekâyla başarı.* Kapital Medya.

Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim.* Pegem Akademi.

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

Torun, M. G. (2021). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetiminde öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 669070) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi- Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma* (Tez No. 264508) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Turan, S. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 6-7). Pegem Akademi.

Tutkun, Ö. (2016). *Sınıf yönetimi.* Pegem Akademi.

Ulutaş, İ., & Macun, B. (2017). Emotional intelligence and innovativeness of preschool teacher candidates. *Educational research and practice,* 303.

Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2020). *Erken çocukluk döneminde duygusal zeka kuramdan uygulama ve değerlendirmeye.* Pegem Akademi.

Underwood, M. (1987). *Effective class management.* Published in the United States of America by Longman Inc.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Alkım Yayınevi.

Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Marmara Üniversitesi.

Valente, S., Monteiro, A.P. and Lourenço, A.A. (2019). The relationship between teachers' Emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in The Schools, 56*(5), 741–750. https://doi.org/10.1002/pits.22218

Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. Emotional intelligence in education: *Integrating research with practice,* 377-402. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_14

Vural, B. (2005). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ.* Hayat.

Vural, B. (2010). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. Hayat.

Wasserman, J. D., & Bracken, B. A. (2012). Fundamental psychometric considerations in assessment. *Handbook of Psychology, Second Edition,* 10.

Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence. *Academic Medicine, 33*(9), 706.

Wilson, H. S., & Kneisl, C. (1988). *Psychiatrnc nursing.* Press.

Wolfgang, C. H. (2004). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers.* Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

Wood, G. (1992). *Schools that work.* Dutton Book.

Yahyazadeh-Jeloudar, S., & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). Öğretmenlerin duygusal zekâsı ve iş tatmini ile ilişkisi. *Eğitimde Gelişmeler, 1*(1), 4-9.

Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. M Yılman (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (ss.39-44). Nobel.

Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(1), 1-10.

Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 588647) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yaman, Z. B., & Tutkun, Ö. F. (2019). Classroom management skill levels of preschool teachers. *Journal of Family Counseling and Education, 4*(1), 25-34. https://doi.org/10.32568/jfce.545945

Yaşar Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası bilimsel araştırmalar dergisi (IBAD), 2*(1), 48-58. https://doi.org/10.21733/ibad.2092

Yavuz, S. (2018). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 523177) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yavuzer, H. (1999). *Ana-Baba ve çocuk* (12. baskı). Remzi Kitabevi.

Yaylacı, Ö. G. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği* (2. baskı). Hayat.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri.* Detay.

Yeung, R. (2009). *Emotional intelligence the new rules.* Marshall Cavendish Business.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

Yıldırım, B. (2019). *Duygusal zekâ* (61. baskı). Destek.

Yıldız, A. (2022). *Duygusal zekânın duygusal emek ve duygusal tükenmişlik ile ilişkisi* (Tez No. 724049) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, A. (2020). Öğretmen adaylarının mutluluk, duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(6), 179-191.

Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı & M. E. Deniz (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-20). Nobel.

Yılmaz, E. (2023). *Spor yöneticilerinin zihinsel dayanıklılık ve duygusal zekâ düzeylerinin karar verme stillerine etkisi* (Tez No. 816232) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındakiilişki* (Tez No. 210488) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, Z., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1). https://doi.org/10.17860/efd.03394

Yiğit, B., & Sadık, F. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı değişkenler. B. Yiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar* içinde (1. baskı, ss. 27-45). Kriter Yayınevi.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotionallabour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching, 21*(7), 789-810. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482

Yolcu, S (2019). İlkokul öğrencilerinin d*uygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 555917) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez No. 349099) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi* (Tez No. 186577) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK 1: Uygulama İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-56785782-302.08.01-2400008722 08.01.2024
Konu : Uygulama İzni (Onur KARTAL)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 05.01.2024 tarihli ve E-29202147-101.02.02-2400006452 sayılı belge.

Danışmanlığını Doç.Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN'nun yürüttüğü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Onur KARTAL**'ın tez çalışması kapsamında **"Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Algıları İle Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi"**isimli tez çalışması için 19 Şubat-22 Mart 2024 tarihleri arasında Yakutiye, Palandöken ve Pasinler ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulama yapabilmesi için İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinlerin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

Prof.Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Müdür

Ek : 5.01.2024 tarihli E-29202147-101.02.02-2400006452 sayılı belge

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2: Meb İzin

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Temel Eğitim Bölümü Başkanlığı

Sayı : E-29202147-101.02.02-2400006452 05.01.2024
Konu : Meb İzin / Onur KARTAL

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç.Dr.Muhammet Hanifi ERCOŞKUN, danışmanlığını yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Onur KARTAL'ın **"Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Algıları İle Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi"** başlıklı tez çalışması kapsamında ölçeklerinin, Yakutiye, Palandöken ve Pasinler ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine 19 Şubat-22 Mart 2024 tarihleri arasında uygulama yapacağından İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nden gerekli izinlerin alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Ömer YILAR
Ana Bilim Dalı Başkanı

Ek : 4.01.2024 tarihli E-17317997138-2400004511 sayılı belge

EK 3:Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN'nun yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Onur KARTAL'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Algıları ile Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez öneri çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 28.12.2023

Teslim Tarihi: 28.12.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez Öneri uygundur: ☒ **Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.**
Bu Tez Öneri uygun değildir: ☐ Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERİSTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :**Etik Kurul**
Toplantının Tarihi :**28.12.2023**
Toplantının Sayısı :**12**

Karar 14: Danışmanlığını Doç.Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN'nun yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Onur KARTAL'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Algıları ile Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez öneri çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Algıları ile Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi" isimli tez öneri çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(İMZA)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

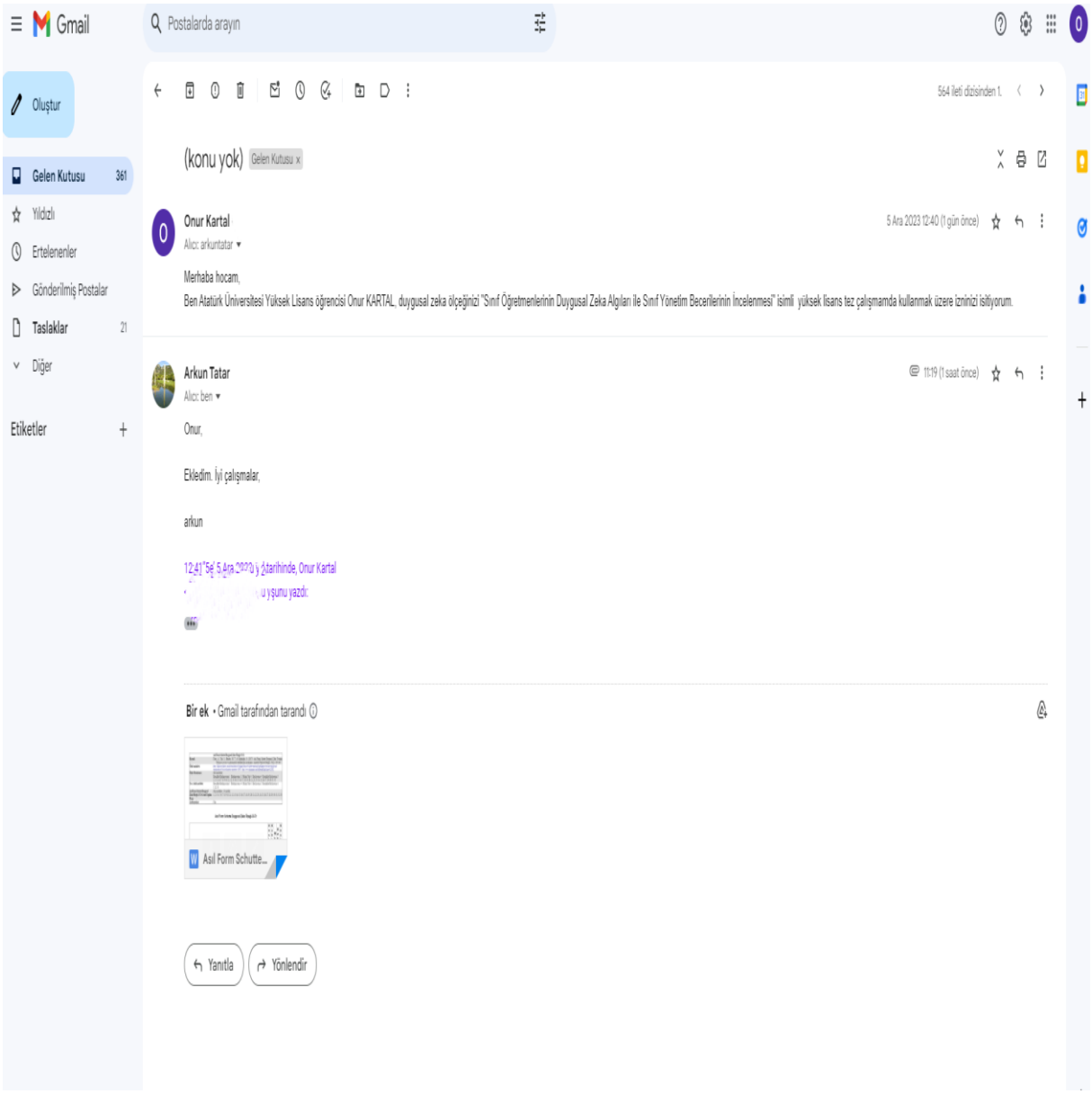
(İMZA)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

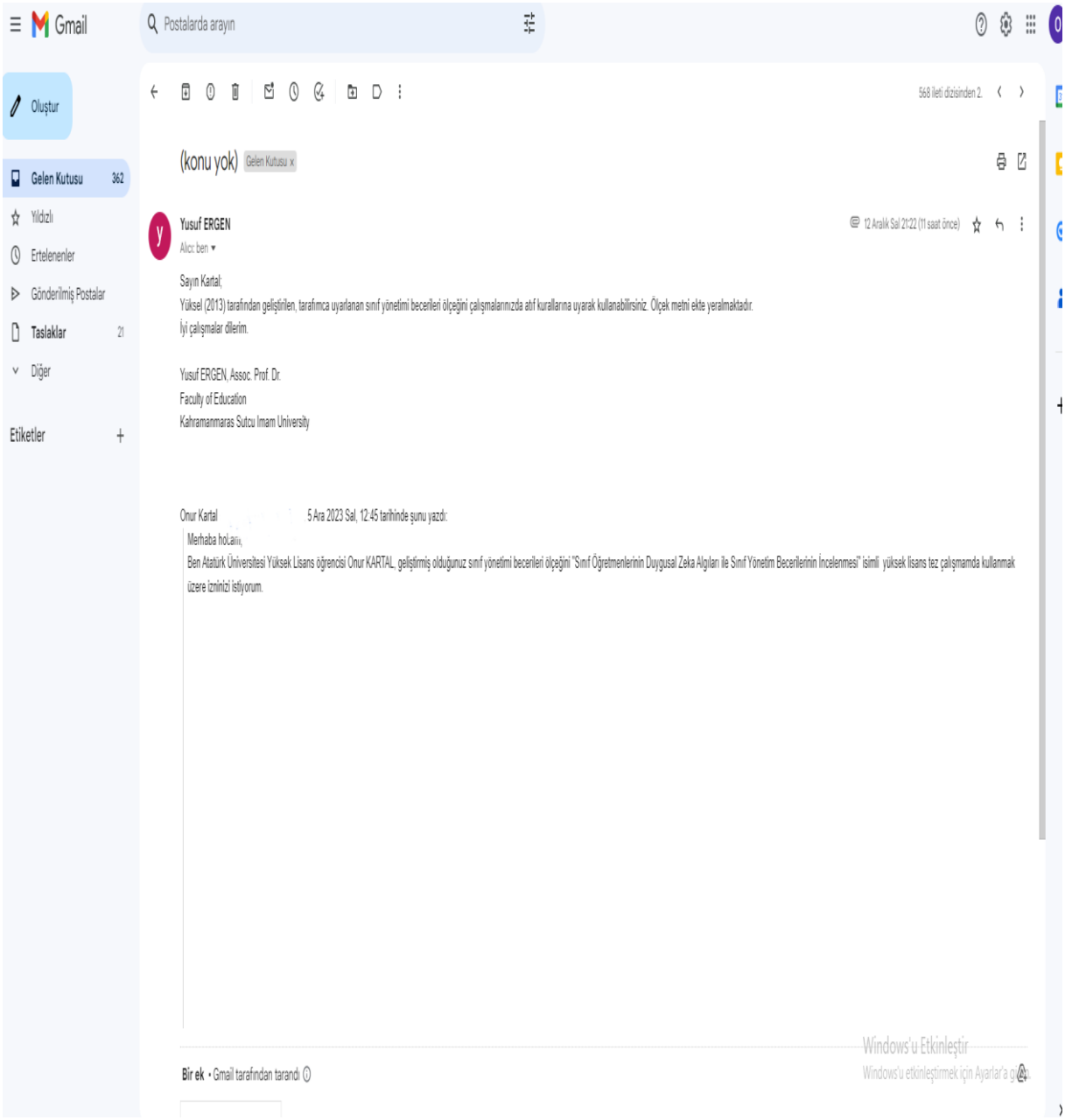
KARAR BİLGİLERİ	**Toplantı Sayısı: 12** **Karar No: 14**	**Toplantı Tarihi: 28.12.2023**
	Aşağıda bilgileri verilen tez öneri çalışması ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez önerisi ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	**Proje Yürütücüsü:** Onur KARTAL **Çalışma Konusu**: Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Algıları ile Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		**İMZA**
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

EK 4: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği Kullanım İzni



EK 5: Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Kullanım İzni



ÖZGEÇMİŞ

Onur KARTAL; 2014 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2015-2019 yılları arasında Mardin ili Derik ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 2019 yılından itibaren Erzurum ilinde görevine devam etmektedir.