

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DUYGUSAL ZEKÂ VE SINIF İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

İlknur DURDU

**İzmir
2015**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DUYGUSAL ZEKÂ VE SINIF İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

İlknur DURDU

Danışman: Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

**İzmir
2015**

tez yayınlama izin formu

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘Duygusal Zekâ ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03 /02 /2015

İLKNUR DURDU

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın amacı ise; ortaokul öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemek, bu algı düzeylerinin onların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi saptamak ve duygusal zekâ boyutlarının sınıf iklimini hangi düzeyde yordadığını incelemektir.

Araştırmanın her aşamasında ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen, fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Semiha Şahin'e ve diğer hocalarıma, çalışmam boyunca benden yardımını esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Aslı Orcan'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca beni her zaman destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen annelerim Ayşe Durdu ve Aynur Tiryakioğlu'na, babalarım Ali Durdu ve Muzaffer Tiryakioğlu'na, abim Tuncay Durdu'ya, kardeşim Mehmet Can Tiryakioğlu'na, canım kuzenim Emine Özgürel'e, arkadaşlarıma ve son olarak biricik kızım Ayşe Aden Durdu'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Aynı zamanda çalışmam boyunca her türlü fedakârlığı göstererek hep yanımda olan ve her zaman çalışmalarımı destekleyen hayat arkadaşım, biricik eşim Tolgay Durdu'ya tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

İLKNUR DURDU

İÇİNDEKİLER

JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
YEMİN METNİ.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xii
ABSTRACT	xiv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Problem Cümlesi	8
1.5. Alt Problemler	8
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.8. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	10
2. LİTERATÜR TARAMA VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. ZEKÂ	10
2.1.1. Zekânın Tanımı ve Gelişimi	10
2.1.2. Zekâyı Etkileyen Faktörler	13
2.1.3. Alternatif Zekâ Kavramları	13
2.1.3.1 Ahlaki (Moral) Zekâ	14
2.1.3.2 Estetik Zekâ	14
2.1.3.3 Kültürel Zekâ	14

2.1.3.4. Profesyonel Zekâ.....	15
2.1.3.5. Ruhsal Zekâ.....	15
2.1.3.6. Stratejik Zekâ.....	16
2.1.3.7. Analitik Zekâ.....	16
2.1.3.8. Pratik Zekâ.....	16
2.1.4. Zekâ Kuramları.....	17
2.1.4.1. Tek Etmen Kuramı.....	18
2.1.4.1.1. Galton'un Zekâ Kuramı.....	18
2.1.3.4.2. Binet'in Zekâ Kuramı.....	18
2.1.3.4.3. Piaget'in Zekâ Kuramı.....	19
2.1.4.2. Çift Etmen Kuramı.....	20
2.1.4.2.1. Spearman'ın İki Faktör Kuramı.....	20
2.1.4.2.2. Cattell'in Zekâ Kuramı.....	21
2.1.4.3. Çok Etmen Kuramı.....	21
2.1.4.3.1. Thorndike'in Çok Faktör Kuramı.....	21
2.1.4.3.2. Thurstone'un Grup Faktör Kuramı.....	22
2.1.4.3.3. Guilford'un Çok Faktör Kuramı.....	22
2.1.4.3.4. Sternberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı.....	24
2.1.4.3.5. Ceci: Biyoekolojik Zekâ Kuramı.....	24
2.1.4.3.6. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı.....	25
2.1.4.3.7. Buzan'ın Zekâ Kuramı.....	26
2.2. DUYGU.....	27
2.2.1. Duygunun Tanımı ve Gelişimi.....	27
2.2.2. Duygunun Oluşumu.....	29
2.2.3. Duyguların İşlevleri.....	30
2.2.4. Duyguların Özellikleri.....	33
2.2.5. Duyguların Bileşenleri.....	34
2.2.6. Duyguların Sınıflandırılması.....	35
2.2.6.1. Birincil – İkincil Duygular.....	36
2.2.6.2. Olumlu – Olumsuz Duygular.....	36
2.2.7. Duygu Kuramları.....	37
2.2.7.1. James – Lange Duygu Teorisi.....	37

2.2.7.2. Cannon – Bard Duygu Teorisi	38
2.2.7.3. Bilişsel Teori.....	38
2.2.8. Duygu – Zekâ İlişkisi.....	39
2.3. DUYGUSAL ZEKÂ.....	41
2.3.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Gelişimi.....	41
2.3.2. Duygusal Zekanın Özellikleri.....	46
2.3.3. Duygusal Zekanın Diğer Kavramlarla İlişkisi.....	47
2.3.3.1. EQ – IQ İlişkisi.....	47
2.3.3.2. EQ – Yaş İlişkisi.....	49
2.3.3.3. EQ – Cinsiyet İlişkisi.....	50
2.3.3.4. EQ – Akademik Başarı İlişkisi	51
2.3.3.5. EQ – İletişim İlişkisi	52
2.3.4. Duygusal Zeka Modelleri.....	52
2.3.4.1. Yetenek Modeli Yaklaşımı.....	53
2.3.4.1.1. Mayer ve Salovey Modeli.....	53
2.3.4.2. Karma Model Yaklaşımı.....	55
2.3.4.2.1. Bar–On Modeli.....	55
2.3.4.2.2. Cooper ve Sawaf Modeli.....	56
2.3.4.2.3. Daniel Goleman Modeli.....	58
2.3.5. İş Yaşamında Duygusal Zeka.....	59
2.3.6. İlişkilerde Duygusal Zeka.....	61
2.3.7. Çocuk Yetiştirmede Duygusal Zeka.....	62
2.3.8. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Zeka	62
2.3.9. Duygusal Zekanın Geliştirilmesi.....	64
2.3.10. Duygusal Zekanın Ölçülmesi.....	64
2.3.10.1 Yetenek Modeli Yaklaşımının Ölçülmesi.....	65
2.3.10.2. Karma Model Yaklaşımının Ölçülmesi.....	66
2.4. SINIF.....	67
2.4.1. Sınıf Kavramı.....	67
2.4.2. Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları	70
2.4.3. Sınıf Kuralları.....	71
2.4.4. Etkili Sınıf Yönetimi.....	72

2.4.5. Öğretmenin Nitelikleri.....	73
2.4.5.1. Kişisel Nitelikleri.....	73
2.4.5.2. Mesleki Nitelikleri.....	74
2.4.6. Sınıf İçi Etkileşim.....	75
2.5. SOSYAL BİLİMLERDE İKLİM.....	77
2.5.1. İklim Kavramı.....	77
2.5.2. Örgüt İklimi ve Boyutları	78
2.5.3. Okul İklimi ve Boyutları.....	80
2.6. SINIF İKLİMİ.....	81
2.6.1. Sınıf İklimi Kavramı.....	81
2.6.2. Sınıf İklimi Boyutları.....	83
2.6.3. Sınıf İklimini Etkileyen Faktörler.....	83
2.6.4. Sınıf İklimi Belirleyicileri/Değişkenleri.....	86
2.6.5. Sınıf İklimi ve Sınıf Düzeni.....	89
2.6.6. Sınıf İkliminin Eğitimdeki Yeri.....	89
2.6.7. Sınıf İkliminin Önemi.....	90
2.6.8. Sınıf İklimi Taksonomisi.....	90
2.6.8. Duygusal ve Toplumsal İklim.....	91
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	92
2.7.1. Duygusal Zeka ile ilgili Araştırmalar.....	92
2.7.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	92
2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	98
2.7.2. Sınıf İklimi ile ilgili Araştırmalar.....	102
2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	102
2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	105
BÖLÜM III	109
3. YÖNTEM	109
3.1. Araştırma Modeli	109
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	109
3.3. Araştırmanın Verilerinin Toplanması	112
3.4. Ölçeğin Uygulanması.....	114
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	115

BÖLÜM IV	116
4. BULGULAR VE YORUMLARI	116
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	116
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	117
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	126
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	128
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	135
BÖLÜM V	139
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	139
5.1. Öneriler.....	144
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	144
5.2.2. Politikacı ve Uygulamacılar İçin Öneriler	145
KAYNAKÇA.....	147
EKLER.....	163

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Duygusal Zeka Modelleri.....	53
Tablo 2. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli.....	55
Tablo 3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli	59
Tablo 4. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	110
Tablo 5. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı	110
Tablo 6. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı	111
Tablo 7. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı...111	
Tablo 8. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı .112	
Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Duygusal Zekâlarına İlişkin Algı Düzeyleri	116
Tablo 10. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zekâlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	118
Tablo 11. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Duygusal Zekâlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 12. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamli Farklılığın Hangi Yaş Grubu Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	120
Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyine Göre Kendi Duygusal Zekâlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 14. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamli Farklılığın Hangi Öğrenim Düzeyi Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	122
Tablo 15. Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Kendi Duygusal Zekâlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 16. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamli Farklılığın Hangi Branşlar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	124
Tablo 17. Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Kendi Duygusal Zekâlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 18. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamli Farklılığın Hangi Hizmet Süreleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları ...	126

Tablo 19. Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İklimine İlişkin Algı Düzeyleri	127
Tablo 20. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf İklimine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	129
Tablo 21. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Sınıf İklimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 22. Sınıf İklimi ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grubu Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	130
Tablo 23. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyine Göre Sınıf İklimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 24. Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Sınıf İklimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 25. Sınıf İklimi ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Branşlar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	133
Tablo 26. Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre Sınıf İklimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	134
Tablo 27. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Hizmet Süreleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	135
Tablo 28. Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Duygusal Zekâları ve Sınıf İklimi Arasındaki Korelasyonlar Tablosu	136
Tablo 29. Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının İlişki Boyutu Yordamasına İlişkin Regresyon Çözümlemesi Tablosu	137
Tablo 30. Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının Kişisel Gelişme ve Oryantasyon Boyutu Yordamasına İlişkin Regresyon Çözümlemesi Tablosu	137
Tablo 31. Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının Sistemi Koruma ve Geliştirme Boyutu Yordamasına İlişkin Regresyon Çözümlemesi Tablosu	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kültürel Zekâ Unsurları.....	15
Şekil 2. Zekâ Kuramları	17
Şekil 3. Bir Duygunun İşlevi.....	31
Şekil 4. Duygunun Bileşenleri	35
Şekil 5. Cooper ve Sawaf'ın Dört Köşe Taşı Modeli.....	57
Şekil 6. Sınıf İklimini Etkileyen Faktörlere Yönelik Genel Bir Çerçeve	85
Şekil 7. Sınıf İklimi Belirleyicileri	87

ÖZET

DUYGUSAL ZEKÂ VE SINIF İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Duygusal zekâ en bilinen tanımıyla duyguları akıllıca kullanma sanatıdır. Sınıf iklimi ise; bir sınıfı diğerinden ayıran o sınıfa özgü özelliklerin tamamıdır. Bu araştırma; ortaokul öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemeyi, bu algı düzeylerinin onların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi ve duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi saptamayı ve duygusal zekâ boyutlarının sınıf iklimini hangi düzeyde yordadığını incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan resmi ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Buca ilçesine bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden tesadufi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 224 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ-i)”, “Sınıf İklimi Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. SPSS programında çözümlenmede grupların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak amacıyla t testi, varyans çözümlenmesi yapılmış; gruplar arasında fark varsa bu farkı belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında ilişki ve yordama derecesinin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri “katılıyorum” aralığında algılanmıştır. Öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine; ölçek genelinde, "kişilerarası beceriler", "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutlarında genç öğretmenlerin lehine; ölçek genelinde, "kişisel farkındalık" ve "stresle başa çıkma"

boyutlarında sözel ağırlıklı branşların lehine; ölçek genelinde , "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutlarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin lehine farklılık göstermektedir. Bunun yanında öğrenim düzeyine göre yalnız "uyumluluk" boyutunda üniversite mezunu öğretmenler öğretmen okulu mezunlarına göre kendi duygusal zekâlarını daha olumlu algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algıları "katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algıları "ilişki" boyutunda kadın öğretmenlerin lehine; "ilişki" boyutunda en genç öğretmenlerin lehine; ölçek geneli ile "ilişki" ve "sistemi koruma ve geliştirme" boyutlarında sözel ağırlıklı branşlardaki öğretmenlerin lehine; ölçek genelinde ve "ilişki" boyunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyine göre ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre kendi duygusal zekâları ile sınıf iklimi arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal zekânın "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutları ile sınıf ikliminin "sistemi koruma ve geliştirme" boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki var iken, "ilişki" boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal zekanın diğer boyutlarıyla sınıf ikliminin "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki varken, "stresle başa çıkma" boyutuyla arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal zekânın boyutları, "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunu önemli ölçüde yordamaktadır. Sonuçlara göre "uyumluluk", "kişilerarası beceriler", "stresle başa çıkma", "genel ruh durumu" ile "kişisel farkındalık" boyutları sınıf ikliminin "ilişki" ve "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutlarını orta düzeyde yordamakta iken, "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunu önemli ölçüde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygu, Zekâ, Duygusal Zekâ, Sınıf, Sınıf İklimi

ABSTRACT

A RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CLASSROOM CLIMATE

With general definition, emotional intelligence is the art of emotions' expertly usage. Classroom climate is the total of properties belonging to a class and differentiating it from the others. With this research, the affect on classroom climate of emotional intelligence of teachers in secondary schools is determined and according to the level of emotional intelligence, the level of teachers' interaction with the students in classrooms is determined, whether there are any significant differences in terms of their individual and professional characteristics.

The scope of the study is comprised of formal secondary school teachers in the central districts of Buca in the province of İzmir in 2014-2015 academic year. Then, the sample of the study consists of 224 teachers among the teachers in the schools randomly chosen. The data for the research was collected with "Bar-On Emotional Intelligence Scale", "Classroom Environment Scale" , "Personal Information Form".

To analyze the data of the research, arithmetic mean and standard deviation will be checked by using SPSS 15 statistics analysis program. and to understand whether there are any significant differences between arithmetic mean, independent groups like t-test will be implemented. To determine the differences between the groups, Scheffee Test will be used. Pearson correlation analysis and multiple regression analysis will be used to determine the level of relationship between variables.

Findings of research can be listed as follows:

Tendency levels of secondary school teachers to use emotional intelligence are perceived to be "I agree".

Perception of teachers about emotional intelligence of secondary school teachers did vary with gender variable in favor of women teachers in all scale and overall dimensions; with age variable in favor of the young in all scale and in "interpersonal skills", "adaptability" and "general mood" dimensions; with branch variable in favor of linguistical teachers in all scale and "self-awareness" and "stress management" dimensions; with experience variable in favor of new teachers in all scale and "adaptability" and "general mood" dimensions. It did vary with educational level of teachers' variable in "adaptability" dimension although it did not vary in all scale and the other dimensions.

Tendency levels of secondary school teachers to use classroom climate are perceived to be "I agree".

The perception of teachers about classroom climate did vary with branch variable in favor of linguistical teachers in all scale and "relationship" and "control and progress of system"; with experience variable in favor of new teachers in all scale and "relationship" dimension. It did not vary with gender variable in all scale and the other dimensions although it did vary in "relationship" dimension. It did not vary with age variable in all scale and the other dimensions although it did vary in "relationship" dimension. It did not vary with the educational level of teachers' variable in all scale and in their overall dimensions.

On the other hand, it is found out that there was a positive, medium level and significant relationship between the teachers' emotional intelligence and classroom climate. There was a positive, high level relationship between in "self-awareness", "interpersonal skills", "adaptability", "stress management" and "general mood" dimensions of emotional intelligence scale and "the control and progress of system" dimension of classroom climate scale and a positive and medium level relationship between in overall dimensions of emotional intelligence scale and "relationship" dimension. There is a positive and medium level relationship between the other dimensions of emotional intelligence and "personal development and adaptation" dimension although there is a low and positive relationship between "stress development" and "personal development and adaptation". According to the results,

all the emotional intelligence scale's dimensions predict "relationship" and "personal development" dimensions in medium level although all dimensions of emotional intelligence scale are a greater predictor of "control and progress of system" dimension.

Key Words: Emotion, Intelligence, Emotional Intelligence, Classroom, Classroom Climate.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Duygusal zekâ kavramı yıllar önce ortaya atılmış olmasına rağmen son yıllarda akademik çevrelerin ilgisini çekmiş ve bilim dünyası içerisinde kendine yer edinmiştir. Önceleri iş hayatına yönelik olan çalışmalar, sonrasında eğitim dünyasının ilgi odağı haline gelmiş ve eğitimbilimcilerin sıklıkla çalıştığı araştırma konularından olmuştur. Duygusal zekânın ölçülebilir ve geliştirilebilir olduğu konusunda, Goleman, Shapiro, Weisinger, Mayer ve Salovey ve birçok araştırmacı çalışma yapmışlardır. Yeşilyaprak (2001), Akgül (2011), Adıgüzel (2011), Turanlı (2007) ve Yurdakavuştu'nun (2012) yaptığı çalışma gibi pek çok araştırma, eğitim alanında özellikle duygusal zekânın çatışma yönetimi, liderlik, iletişim becerileri, akademik başarı gibi pek çok alanı ne düzeyde etkilediği ile ilgilenmiştir.

Alanyazına bakıldığında duyguları tanımlama çabaları uzun zamandan beri devam etmekte olup ortak bir görüşe varılamamıştır. Zaman geçtikçe ortaya pek çok tanım atılmış ve pek çok bilim alanı duygu kavramını kendi yönüyle açıklamaya çalışmıştır. Bu tanımları yapan araştırmacılardan Weisinger'e (1998) göre; duyguları akıllıca kullanma sanatı olarak tanımlanan duygusal zekâ, duygu ve zekâ alanlarını sentezleyen bir zekâ yaklaşımıdır. Wegner, Johns ve Johns ise duyguyu tanımlarken şu sözcükleri kullanmışlardır“Duygu, ilginç bir kelimedir. Tarifini yapmak zorunda kalana kadar hemen herkes onun ne olduğunu bildiğini zanneder. Tarif etmesi gerektiğinde ise artık kimse anladığını iddia edemez” (Konrad ve Hendl, 2005: 17).

Duygular ile ilgili bu düşünceler, 19. yüzyıla kadar hız kesmeden devam etmiştir. Bilim adamları yakın zamana kadar duyguların farkına varamamış ve

genellikle zihinsel alanla ilgili çalışmalarını sürdürmüştür. Atabek'e (1999) göre; duygular insanların zayıf yanı sayılmıştır. Genellikle akıl erkeklere yakıştırılırken duygu ise kadınlara ait nitelikler olarak görülmüştür. Duyguları tanımak ve ifade etmek şairlere, sanatçılara ve kadınlara uygun görülmüş ve komutanlar, liderler ve iradesi güçlü olması gereken bireyler duygu kavramından uzak tutulmuştur (akt. Gürsoy, 2005: 27).

Bilimsel anlamda duygusal zekâ üzerine yapılan ilk çalışma, 1990'da Salovey ve Mayer'in araştırmaları sonucu yazdığı 'Hayal Gücü, Düşünce ve Kişilik' makalesi olmuştur. Araştırmaları, duyguların önemi ve ortalama bir insanın duyguları anlama seviyesi arasında var olan uçurumda daha hareketlenmiştir. Çoklu zekâ teorisiyle Gardner (1999), pratik ve başarılı zekâlar tartışmasıyla Sternberg (1985) gibi kişilerin çalışmalarından da esinlenmişlerdir. Bu model, duyguların bizi daha zeki kıldığı fikrini ortaya koymuş ve duygular hakkında bilgi edinmemize, onları etkin bir biçimde yönetmemize yardımcı olmuştur (Caruso ve Salovey, 2007: 61).

Duygusal zekâ kavramı, insanların bir konuyla ilgili başarılarını ölçmek için kullanılan genel akademik başarı testlerinde (SBS, LYS, IQ testleri vs.) başarılı olan her insanın gerçek hayatta başarıyı yakalayamamasıyla önem kazanmaya başlamıştır. Bu fikrin ortaya çıkışıyla birlikte bilim adamları bilişsel zekânın dışında bilişsel olmayan zekânın varlığını kabul etmeye ve herkese tanıtmaya başlamışlardır. Bu çalışmalardan en bilineni en çok satanlar listesinde yer alan Goleman'ın (1995) 'Duygusal Zekâ' kitabıdır.

Goleman'a göre duygusal zekâ hisleri uygun ve etkin bir şekilde ifade edecek biçimde yöneterek insanları ortak amaçlar doğrultusunda birlik ve uyum içinde çalışmalarına katkıda bulunmaktır. Goleman kendi geliştirdiği modelinde Mayer ve Salovey'in modelini temel almakta ve bu modeli geliştirerek duygusal zekânın kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi güdüleme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisinden oluştuğunu ifade etmiştir Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden geliştirilen Goleman'ın duygusal zekâ modeli ondan farklı olarak bilişsel yetenekleri kişinin kendi duygularının farkında

olması ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) kapsayan bir karma model olarak ortaya çıkmıştır (Akgül, 2011: 31).

Cooper ve Sawaf'a (2003) göre duygusal zekâ duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama yetkin bir biçimde kullanma yeteneğidir. Cooper ve Sawaf'ın dört köşe taşlı modelinde duygusal zekâ, duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya olmak üzere 4 boyuttan meydana gelmektedir.

Duygusal zekâ araştırmaları son yıllarda eğitim alanında da artmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda, duygusal zekânın okul yöneticilerini ve öğretmenleri alanlarında etkileyip etkilemediği ve ne düzeyde etkilediği araştırılmaktadır. Yapılan araştırmalar, özel yaşamda ve iş yaşamında başarılı olmak için sadece yüksek bilişsel zekâyâ sahip olmanın yeterli olmadığını göstermektedir. Başarıyı elde etmek, üretmek, karşısına çıkan problemlere en uygun çözümleri bulabilmek duygusal zekânın gelişimiyle ilişkilidir. Bu sebeple bireyin duygusal zekâsını geliştirmesi, hem kendi hem de toplumun yararına olmaktadır (Güler, 2006: 1).

Eğitimde istenen verimin elde edilebilmesi için, öğretmenlerin olumlu bir sınıf ortamını yaratması gerekir. Olumsuz öğrenci davranışlarının olmadığı ya da bu tip sorunların kolayca çözüldüğü sınıflarda öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek, dikkatlerini derse yöneltebilirler. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemesi gerekir.

Artık öğretmenin ne öğrettiği kadar, nasıl öğrettiği, öğrencileriyle nasıl bir ilişki, iletişim ve etkileşim içinde olduğu, öğrencilerini ne ölçüde tanıdığı ve onların beklentilerine ne derece yanıt verebildiği önem kazanmıştır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı bir dönemde öğretmenin rolü öğrenciyle etkileşim boyutunda daha da önem kazanmaktadır (Demirbolat, 2000: 37). Sınıf iklimi öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan ilişkilerini algılamalarıyla meydana gelen bir etkileşim türü ve sınıfın bir niteliği olarak açıklanabilir. Öğretmen ve öğrenciler hem bu ortamdan etkilenir hem de davranışlarıyla bu ortamı etkilerler.

Sınıf iklimini öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin meydana geldiği bir iklim olarak tanımlayan Borich (1996), bu iklimde öğretmene oldukça önemli roller ve sorumluluklar düştüğünü savunmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları sınıf ortamları birbirinden farklı olabilir. Bu sebeple, sınıf iklimi konusunu açıklarken farklı yaklaşımlardan bahsedilmektedir. Borich'e göre; etkili bir sınıf iklimini oluşturan iki temel boyut; sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye yönelik çevredir ve bu iki temel boyuta dayalı olarak, sınıfta rekabetçi, işbirliğine dayalı, bireyci sınıf iklimleri olmak üzere üç tür sınıf ikliminden bahsedilebilir (Aslan, 2011: 32).

Butler'ın (1983) çalışmasında; öğretmen davranışları ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırılan dört öğretmen davranış biçimi (geleneksel otorite, kişisel tatmin, öğretmen işbirliği, sosyal- duygusal gelişim) ve altı sınıf iklimi faktörü (işbirliği, araştırma, mutsuzluk, kargaşa, sıkı denetim, bireyselleşme, pasif öğrenciler ve rekabet) arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur (Aslan, 2011: 36).

Lumsden (1994) ise; bir öğretmenin kendine özgü stiline ve yaklaşımının, sınıfın iklimini her şeyden daha fazla etkilediğini savunmuştur. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin karmaşık olduğu sınıflarda, öğrencilerin ve öğretmenin sahip olduğu önyargı ve duygular sınıf içi iletişimi etkileyen alt değişkenleri etkileyebilir. Fakat yetenekli bir öğretmen, öğrencinin uygunsuz bir davranışının ailevi bir sorundan ya da ergenlikten dolayı kaynaklanabileceğini ivedilikle anlayabilmelidir. Eğer öğrenciler sınıf ortamını herkese saygı duyulan, herkese önem verilen, destek olunan bir yer olarak görürse, öğrenme etkinliklerine katılmaya daha hevesli olur (Aslan, 2011: 2).

Alan yazında, eğitim örgütlerinde duygusal zekâ ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Son yıllarda pek çok alanda meydana gelen değişiklikler ve okullardaki yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkisinde yaşanan değişimler, bu kurum içinde yapılan araştırmaların belirgin bir şekilde artmasına sebep olmuştur. Adıgüzel (2011), Adıyaman (2010), Korkmaz (2008), Özerbaş (2004), Dağlı (2006), Köse (2009), Tufan (2011), Üzel ve Hangül (2011), Yurdakavuştu (2012) tarafından okullarda öğrencilerin duygusal zekâ yeterlilikleri ve sosyal beceri, eğitim

beklentileri, akademik başarı gibi değişkenler arasındaki ilişki , Arlı ve Altunay ve Yalçınkaya (2011), Pala (2008), Güler (2006), Akgül (2011), Eröz (2011), Güvenç (2012), Kızıl (2012), Koroğlu (2006), okullardaki öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi, problem çözme, iletişim becerileri gibi pek çok farklı değişken arasındaki ilişkisini incelemektedir. Özdemir ve Özdemir (2007), üniversitede çalışan akademik ve idari personelin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelerken Güney (2009), aynı konulu çalışmayı okul yöneticileri üzerinde yapmıştır. Ayrıca, Kızıl (2012), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi incelerken Nazlı (2013), hemşirelerin duygusal zekâ düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerinde çalışmıştır. Turanlı (2007), Yan (2008), Yerli (2009) ve Yüksel (2006), okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri üzerine farklı açıdan araştırmalar yapmıştır. Acar (2001) ise; banka müdürleriyle yaptığı görüşmede, duygusal zekâ ve liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Şahin, Aydoğdu ve Yoldaş (2011) ise, eğitim müfettişlerinin duygusal zekâ ve iş doyumu düzeylerini ve duygusal zekâ ve iş doyumu arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Sınıf iklimi alanında yurtdışında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Walberg (1967) 36 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada; öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiye bakmıştır. Walberg ve Anderson'ın (1968) araştırmasında ise; sınıf iklimi ve bireysel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ching-jun Lia (2009), DiLalla ve Mullineaux (2008), Fraser ve Fisher (1982), Nair ve Fisher (1999), yaptığı çalışmalarda öğrencilerin sınıf iklimi algıları üzerinde çalışmışlardır. Türkiye'de yapılan araştırmalara bakacak olursak; Aslan (2011), ilköğretim öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve öğrencilerin görüşleriyle sınıf iklimi algılarını incelerken Asrağ (2009), ilköğretim öğrencilerinin anadil problemlerini ve bu problemin sınıf iklimine etkisini incelemiştir. Bilgiç (2009), ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf iklimine ilişkisini; Ceylan (2007), ilköğretim 3.,4.,5., sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi; Karşı (2012), 9. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sınıf iklimine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi; Künkül (2008), 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf iklimi ilişkisini incelemiştir. Erdoğan (2009), ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin ders başarısına

ve sınıf iklimine etkisi; Kızıllhan (2011), sınıf ikliminin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarısına etkisi; Koç (2007), aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkisi ve Özkan (2008), öğretmen ve öğrencilerdeki mizah anlayışları ve sınıf iklimine etkisini araştırmıştır. Mumcu (2008), ilköğretim okulu öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin gerçek durum ve tercih edilen durum algılarını incelerken Sağlam (2006), ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf ikliminin alt boyutlarına ait algılarını çok boyutlu olarak incelemiştir.

Günümüzde eğitimin içinden ve dışından birçok kişi ve kurumun ilgi odağı haline gelen duygusal zekânın gün geçtikçe önemi daha çok artmaktadır. Bu açıdan okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin okullardaki durumunu belirlemeye yönelik problem çözme, çatışma yönetimi ve akademik başarı ile ilgili bağımsız araştırmalara rastlansa bile duygusal zekânın sınıf iklimi ile olan ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf iklimi arasında ilişki olup olmadığının saptanması ve sonuçlardan yararlanılarak yorum ve öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiye benzer olarak yurtdışında Coetzee ve Jansen (2008) tarafından "Emotional Intelligence in the Classroom" adlı çalışma yapılmış olsa da yurt içi araştırmalarda duygusal zekâ ile sınıf iklimi ilişkisini ele alan bir araştırmaya henüz rastlanamamıştır. Bu araştırma ise; ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâları ve sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerini belirleme, bireysel ve mesleki özellikler açısından aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etme ve duygusal zekâları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi inceleme açısından önem teşkil ettiği gibi duygusal zekânın sınıf iklimine etkisini Türkiye'de ele alan ilk araştırma olma niteliği taşımaktadır ve elde edilen verilere göre öneriler geliştirilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Hızla değişen dünyada önem kazanan duygusal zekâ terimi, eğitim örgütlerinde çalışmalar yapılsa da sınıf ortamında yeterli düzeyde çalışılmamıştır. Duygusal zekâ terimi, sınıf iklimi ile incelenmemiş ve aralarındaki ilişkinin düzeyi belirlenmemiştir. Fakat duygusal zekâyı sadece öğretmen ya da yöneticiler üzerinde

araştırmak yeterli olmayacak ve duygusal zekânın etkilerini öğretmen-öğrenci etkileşiminde de incelemek gerekecektir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemek, bu algı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek; ve duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişkinin saptamak ve duygusal zekâ boyutlarının sınıf iklimini hangi düzeyde yordadığını incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi konu edinen benzer çalışmalara rastlanmaması da baz alındığında; bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve sınıf iklimine algıları ile duygusal zekanın sınıf iklimini ne düzeyde yordadığının saptanması alanyazına ve araştırmacılara önemli veriler sunabilecek ve başka araştırmaların yapılmasına alt yapı oluşturabilecektir. Böylece bu araştırma sonuçları 1) Duygusal zekâ ve sınıf iklimi ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi, 2) Sınıf iklimi ile ilgili yapılacak çalışmalara destek sağlaması beklenmektedir.

Elde edilen bulgu ve sonuçlarla duygusal zekâ ve sınıf iklimi ilişkisinin önemini arz edilmesi açısından uygulamacılara; yönetici ve öğretmenlere, eğitim alanında görev yapan uzmanlara ve eğitim politikacılarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar öğretmenler ve uygulamaları ile ilgili yeni düşünce, tartışma ve araştırma konularının geliştirilmesine katkı sağlaması mümkün olabilecektir.

1.4. Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri nelerdir; duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine algı düzeyleri onların bireysel ve mesleki özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin algılarına göre onların duygusal zekâları sınıf iklimini ne düzeyde yordamaktadır?

1.5. Alt Problemler

1. Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri onların a) cinsiyetlerine, b) yaşlarına, c) öğrenim düzeylerine, d) branşlarına, e) hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri onların a) cinsiyetlerine, b) yaşlarına, c) öğrenim düzeylerine d) branşlarına, e) hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre duygusal zekâ sınıf iklimini ne düzeyde yordamaktadır?

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine uygulanan "Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Sınıf İklimi Ölçeği"ni samimi ve tarafsız olarak yanıtlamışlardır

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, İzmir ili Buca ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinden oluşturulan çalışma evreni ile sınırlıdır.
2. Araştırma, İzmir ili Buca ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin ölçek sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Bu çalışmada 2014–2015 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

1.8. Tanımlar

Zekâ (intelligence): Kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnel arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilmektir (Güler, 2006: 5).

Bilişsel Zekâ (IQ): Genel olarak dikkat, bellek, yargılama, akıl yürütme, soyutlamadan oluşan zihinsel yetilerdir (Acar, 2001: 13).

Duygu (Emotion): Bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimidir (Goleman, 2009: 373).

Duygusal Zekâ (EQ): Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Cooper ve Sawaf, 2003: xii)

Sınıf İklimi (Classroom Climate): Sınıf iklimi; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerine etki eden sosyal ve kültürel unsurların birbirleriyle etkileşiminin bir ürünü olarak tanımlanır. Sınıf iklimi bir sınıfı diğerinden ayıran o sınıfa has özelliklerin toplamıdır. Bir benzerlik kurmak gerekirse; bir insan için kişilik ne ise; sınıf için de iklim odur (Özden, 2005: 39).

2. BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMA VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.ZEKÂ

2.1.1. Zekânın Tanımı ve Gelişimi

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğın onun sahip olduğu zekâsı olduğu bilinen bir gerçektir. Fakat insanoğlunun sahip olduğu bu özellik tarih boyunca farklı bilim çevrelerinde tartışma konusu olmuştur. 19. yüzyıla değin zekâ ile ilgili ilk çalışmaların büyük çoğunluğunu "öğrenme" ve "düşünme" süreçleri ve oluşum biçimleri üzerine kurgulanmıştır. Başka bir deyişle; çalışmalarda çoğunlukla sözlü, uzaysal ve ilişkili mantıksal enformasyon süreci ele alınmıştır (Yaylacı, 2008: 17).

Zekâ kavramı üzerine pek çok psikolog, filozof ve eğitimbilimci kendi alanlarına yönelik farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır. Salovey ve Mayer'in (1990) araştırma sonuçlarına göre; zekâ konusunda en eski tanımlardan birisini Descartes yapmıştır. Bu tanıma göre zekâ; doğruyu yanlıştan ayırabilmektir (akt. Eröz, 2011: 19).

Kant'a göre; bütün bilgilerimiz duyularımız ile doğar, oradan zekâyaya geçer ve akılla tanımlanır (Kızıl, 2014: 12). Bununla beraber Stern'e göre zekâ, “düşüncesini bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceridir, hayatın getirdiğı yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel açıdan genel bir uyum sağlayabilmedir” (Konrad ve Hendl, 2005: 42).

Wechsler (1943) zekâyı “bireyin amaca yönelik hareket etmesini, mantıklı düşünmesini, çevresiyle etkili iletişim kurmasını sağlayan toplam veya genel kapasitesi” olarak tanımlamaktadır (Tufan, 2011: 10).

Köknel (1999) ise; Latince karşılığı ‘intellectus’ olan zekâ sözcüğünü, algılama, bilme, anlayış ve tanıma şeklinde tanımlamıştır (akt. Eröz, 2011: 19).

Türk Dil Kurumu ise zekâyı; insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset şeklinde tanımlamaktadır.

Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi’nde ise; "zekâ", kişinin zihinsel becerileri ve bilgi dağarcığını öğrenmek, problem çözmek ya da toplumda değer gören sonuçlara ulaşmak için kullanabilmesi olarak da tanımlanmaktadır.

Thorndike (1920) ise zekâyı “bireyin dünyayı bilişsel becerilerinden bağımsız olarak soyut fikirler, somut nesnelere ve sosyal zekâ aracılığıyla kontrol etmesi ve anlamlandırma becerisi” olarak tanımlamıştır (akt. Güvenç, 2012: 7).

Gardner (1999) ise zekâyı, bir kişinin; bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni ya da karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (akt. Güvenç, 2012: 7).

Piaget’e göre zekânın herhangi bir test tarafından ölçülmesi yanlıştır. Çünkü Piaget’e göre; zekice davranmak bireyin kendi yaşamı için en uygun şartları yerine getirmesidir. Zekâ; organizmanın, çevrenin şartlarına etkin bir biçimde uyum sağlamasına yardım eder. Aynı zamanda zekâ; sürekli değişen organizma ve çevre arasındaki etkili etkileşimin ta kendisidir (akt. Güvenç, 2012: 6).

Başka bir tanıma göre zekâ, yerinde, zamanında, amaca uygun, toplumsal değeri ve orijinalliği olan zihinsel davranışlar sergileyebilme, soyut olan olayları kısa sürede ve doğru olarak kavrayabilme karşılaşılan problemlere doğru ve zamanında çözüm yolları getirebilme, zor şartlar altında bile kişisel enerjiyi artırıp oluşan heyecan durumlarına karşı koyabilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir (Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu, 2013: 193).

Zekânın kavram olarak tanımını yapma denemeleri, bu karmaşık kavramın farklı merkezi noktalarını vurgulayan türlü tanımlamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Konrad ve Hendl, 2005: 41). Örneğin; Özgüven'e göre (1998) psikologlar zekâyı bir kapasite olarak görürken eğitimciler zekâyı performansa dönüşen yetenek olarak ifade etmişlerdir (akt. Köroğlu, 2006: 19). Bununla beraber her alanda zekâ kavramına ilişkin yapılan bütün farklı tanımlamalar zekânın geliştirilebilir ve bireyin doğuştan sahip olduğu hususunda ortak görüş içerisindedirler.

Bununla beraber zekânın içinde bulunulan zamanın özelliklerinden etkilendiği görülmektedir. Bunun en iyi örnekleri, 1921 ve 1986'da yapılan iki ayrı çalışmanın sonuçlarında ortaya konmuştur. 1921 yılında akademisyenlere yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; akademisyenler zekâyı oluşturan temel yeteneklerin problem çözme-karar verme gibi üst düzey beceriler, öğrenebilme yeteneği ve çevreye uyum yeteneği olarak düşünmüşlerdir. 1986'da gerçekleştirilen çalışmada ise; zekâyı oluşturan yetenekler, üst düzey beceriler, kültür tarafından değer verilen yetenekler ve yönetici süreçler olarak belirlenmiştir (Çakar ve Arbak, 2004: 26).

Bootzin'in (1991) ifade ettiği gibi, zekâ kavramı üzerinde düşünmeye başlanmasıyla beraber 19. yy sonlarında zekânın ölçülebilmesi için çok önemli çabalar sarf edilmiştir. Bu konuda ilk bilimsel çalışmalar Galton tarafından 1884'te Londra'da yapılmıştır (Nazlı, 2013: 8). Galton, Darwin'in evrim teorisinden etkilenerek bireysel farklılıklara dikkat çekmiştir. Bazı ailelerin doğuştan gelen özelliklerine bakarak diğerlerine nazaran daha zeki olduğunu savunmuştur. Bu çalışmalar sonunda Galton, zekânın kalıtımsal olduğuna ve kuşaktan kuşağa aktarıldığına inanmıştır. Fakat ilk zekâ araştırmalarının en büyük eksikliği, örtüşen zekâ kavramından yoksun olması yani problemlerin çözümü için tek iyi çözümün olduğuna inanmış olmaları idi (Konrad ve Hendl, 2005: 43). Aynı görüşe sahip pek çok psikolog ve eğitimci zekâyı tek boyutlu olarak düşünmüşlerdir ve insanların zeki olup olmadıklarını bu ölçüte göre değerlendirmişlerdir. Pek çok bilim insanı ise; Galton'un görüşünü desteklemiş ve zekânın kalıtımsal bir yetenek olduğunu savunmuşlardır. Ebeveynlerin ve çocuklarının zekâsı arasında genetik bir bağ olması olasıdır; fakat zeki olmak için bu genleri miras almak yeterli olmamaktadır. Genetik veri üzerine dayanan teoriler, ebeveynlerin zekasıyla çocuklarının zekaları arasındaki

ilişkiyi açıklamak hususunda tek başına yetersiz kalmaktadır (Merlevede, Vandamme ve Bridoux, 2006: 27).

2.1.2. Zekâyı Etkileyen Faktörler

Yüzyıllar boyunca üzerine pek çok çalışma yapılan ve pek çok tartışmaya sebep olan zekâ kavramı tüm bilim çevrelerinin odak noktası olmuştur. Zekâ kavramı ile ilgili tüm ayrıntılar araştırılmış; tüm görüşler bir diğ erinin öncüsü olmuştur. Bu görüşlerin ortaya konulduğu alanlardan biri de zekâ konusunda merak yaratan zekâyı etkileyen faktörlerdir.

Galton gibi pek çok bilim insanı, psikolog ve eğitim bilimci zekânın kalıtsal bir yetenek olduğunu ve ebeveynlerden alınan genlerin zekâ üzerinde etkisi olduğunu savunmuştur. Tek yumurta ikizleriyle yapılan çalışmalar, kardeşlerin ayrı yetiştirilmesine rağmen zekâ seviyelerinin birbirinden çok farklı olmadığını göstermektedir (Eröz, 2011: 34).

Tübitak' ın araştırmasına göre; zekânın ne düzeyde geliştirilebileceği hususunda kesin bir rakam verilememekle birlikte doğ uştan gelen sınırın çok fazla aş ilamayacağı söylenmektedir. Fakat öğrendiklerini uzun süre akılda tutma, problem çözme hızı ve insanlarla sosyal ilişkiler kurması kişinin kendi becerisidir (akt. Eröz, 2011: 35).

Çıkrıkçı ve Demirtaş lı'nın (2009) araştırmasına göre; zekâyı belirleyici beyin süreçleri ise hala araştırma konusudur. Fakat bu süreçlerle ilgili iş leyişler çok az anlaşılmaktadır. Yapılan son araştırmalar, nöronların iletim hızına, glikoz emilimine ve beynin elektriksel aktivitesinin etkisine dikkat çekmiştir (akt. Eröz, 2011: 35).

2.1.3. Alternatif Zekâ Kavramları

Yıllardır bilim adamları zekâyı tanımlamaya, ölçmeye çalışmış lar ve zekânın tek yönlü olduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca uzun yıllardır zekânın başarıyı sağlayan tek etmen olduğunu düşünmüşlerdir. Günümüzde bu değer yargısı gittikçe terk edilmekte ve alternatif olarak farklı zekâ kavramları ortaya çıkmaktadır. Alternatif zekâ kavramları aşağıda kısa bir biçimde tanımlanmaktadır.

2.1.3.1. Ahlaki (Moral) Zekâ (MQ)

Doug ve Fred "ahlaki zekâ"yı "sosyal değerler, amaçlar ve eylemlerde evrensel insanlık ilkelerine nasıl başvuracağını belirleyip yön veren zihinsel kapasite" olarak tanımlamıştır (akt. Eröz, 2011: 35).

Lennick ve Kiel (2006) ise; ahlaki zekâyı, doğruluk, sorumluluk, merhamet ve bağışlayıcılık gibi evrensel insanlık ilkelerinin kişisel değerler, amaçlar ve hareketlere nasıl uygulanması gerektiğine yönelik zihinsel kapasite şeklinde tanımlamışlardır (akt. Çapraz, Kesken, Ayyıldız ve İlic, 2009: 197).

2.1.3.2. Estetik Zekâ (AQ)

Alternatif zekâ kavramlarından bir diğer türü de estetik zekâdır. Estetik zekâ, estetik duyarlılık dilinin algılanması, kavranması ve kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır. Goodwin ve Mucha'a (2008) göre; estetik zekâyı sahip olma, işletme yönetimine bir sanatçının duyarlılığı ile yaklaşma anlamına gelmektedir. Sanatçının genel düşünce yapıları gözleme, tasarlama, keşif ve araştırma yoluyla yenilikler yaratma ve yansıtma gibi niteliklere sahiptir. Tüm bu nitelikler estetik zekânın ortaya çıkarılmasında bir araçtır (akt. Çapraz ve ark., 2009: 199).

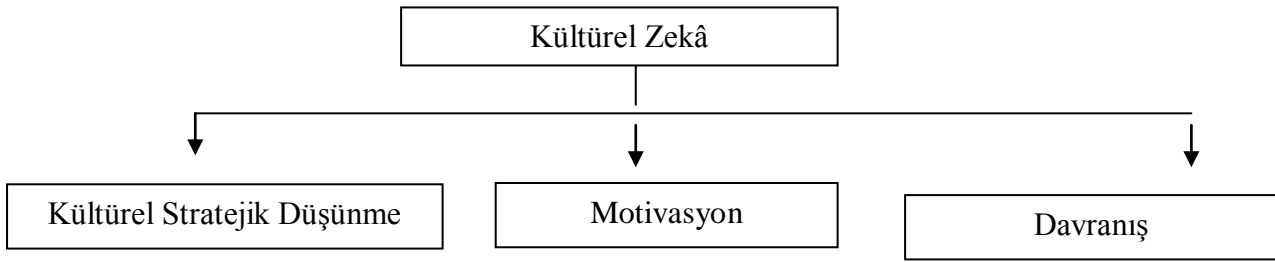
2.1.3.3. Kültürel Zekâ (CQ)

Kültürel zekâ, İngilizce'de Cultural Intelligence (CI) veya Individual's Cultural Quotient(CQ) şeklinde ifade edilmektedir. Kültürel zekâ konusu ilk defa P. Christopher Earley (London Business School) ve Elaine Mosakowski (University of Colorado at Boulder)'un 2004 yılı kasım ayında Harvard Business Review'de yayımlanan makalelerinde söz konusu olmuştur ve son zamanlarda diğer araştırmacılar bu yeni zekâ türünü farklı açılardan incelemektedir (Yeşil, 2009: 123).

Earley ve Ang (2003), kültürel zekâyı bireyin farklı kültürel ortamlarda etkin bir biçimde çalışması ve yönetmesi olarak tanımlamıştır. Earley ve Ang (2003), kültürel zekânın birden fazla boyutu olduğuna dikkat çekmiştir. Irk, etnik, köken ve milliyet gibi farklılıkları bünyesinde barındıran kültürel zekânın kültürlerarası durumlarda daha etkin olmaya yönelik bir yetenek olduğunu savunmuşlardır (Yeşil, 2009: 123).

Thomas ve Kerr'e (2008) göre ise; kültürel zekâ, farklı kültürel geçmişten gelen kişilerle etkili bir şekilde anlaşabilme kapasitesidir. Ayrıca çok yönlü yetenekler olan kültürel bilgi, farkındalık ve davranışsal becerilerden oluşan bir birikim gerektirmektedir (Eröz, 2011: 36). Şekil 1'de kültürel zekânın unsurları gösterilmiştir:

Şekil 1: Kültürel Zekâ Unsurları



Kaynak: akt. Eröz, 2011: 36

2.1.3.4. Profesyonel Zekâ (PQ)

Yöney'e (2007) göre; PQ, bireyi profesyonel faaliyetlerinde başarıya götüren zihinsel özellikleri kapsar ve bireyin iş yaşamında başarısını belirleyen yetilerin ve davranışsal parametrelerin toplamıdır (akt. Eröz, 2011: 36).

Yöney (2007), profesyonel yaşamda başarı açısından anlamlı olan zihinsel işlev gruplarını oluşturmuştur. Özyönetim (kendini yönetme), beyinsel esneklik, zihinsel durum, motivasyon, zihinselleştirme, farkındalık, inisiyatif, yaratıcı beyin, pozitif etkileşim ve profesyonel ben gibi bileşenlerini PQ adı altında birleştirmiştir (akt. Eröz, 2011: 37).

2.1.3.5. Ruhsal (Spiritüel) Zekâ (SQ)

Wolman ruhsal zekâyı, hayatın anlamı ve yaşanan deneyimler hakkında nihai sorular sorabilme, aynı zamanda yaşanan dünya ile diğer insanlar arasındaki bağlantıyı kurabilme ile ilgili bireyin kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Muhammed Bozdağ ise ruhsal zekâyı; kişinin sınırlı gücüne değil, hayatını yöneten sınırsız güce dayanmanın bir yolu olarak ifade etmiştir (akt. Eröz, 2011: 38).

Ruhsal zekâyâya sahip bireyler, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk, şefkat, cesaret ve saygı gibi vasıfları barındırırlar. Ruhsal zekâları yüksek kişiler, herhangi bir zorlukla karşılaştıkları zaman üstesinden gelirken kararlılık ve dürüstlük gösterirler. Ruhsal zekâ, bireyin olaylara sezgileriyle yaklaşmasına imkân sağlar. Birey, ruhsal zekânın yardımıyla doğru ya da önemli olanı seçebilir ve değerlendirebilir (akt. Aydıntan, 2009: 260).

2.1.3.6. Stratejik Zekâ(SQ)

Stratejik zekâ, doğru kişiler tarafından, doğru zamanda getirilen doğru bilgilere sahip olma yolu ile işle ilgili geleceğe dönük karar verebilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Eröz, 2011: 38).

Yüksek ve etkili stratejik zekâyâya sahip kişiler, strateji konusunda iyidirler; çünkü stratejik düşünmenin sürekli bir döngü şeklinde devam eden bir süreç olduğunu bilirler (Çapraz ve ark., 2009: 198). Ayrıca, doğru bilgiyi gerektiği zaman kullanan doğru kişiler stratejik zekâsı yüksek kişiler olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda bu kişiler işleri ile ilgili geleceğe yönelik doğru kararlar verirler ve geleceğe dönük planlar yapmada yeteneklidirler.

2.1.3.7. Analitik Zekâ

Analitik zekâ; problem çözümüne ilişkin planların ortaya konması, izlenmesi ve değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu zekânın kapsamında; problemin doğru tanımlanması, anlaşılması ve buna yönelik bir stratejinin geliştirilmesi, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında geçmiş deneyimlerden yararlanılması yer almaktadır (Çapraz ve ark., 2009: 192). Analitik zekâ; literatürde akademik zekâ ve soyut zekâ olarak da ifade edilmektedir.

2.1.3.8. Pratik Zekâ

Pratik zekânın geçerliliğinin analitik zekâdan fazla olduğu bilinen bir gerçektir. Çünkü günümüz iş dünyasında pratik zekâyâya sahip bireyler, analitik zekâyâya sahip olanlara nazaran daha başarılı olmaktadır. Ayrıca çalışanların kendilerini değerli

hissetmelerini sağlayarak onların performansını arttırmalarına yardımcı olmaktadır.

Aynı zamanda pratik zekâ, çevreye sadece uyum sağlama değil gerektiği zaman onu değiştirme ve seçmeyi de kapsamaktadır (akt. Çapraz ve ark., 2009: 193).

2.1.4. Zekâ Kuramları

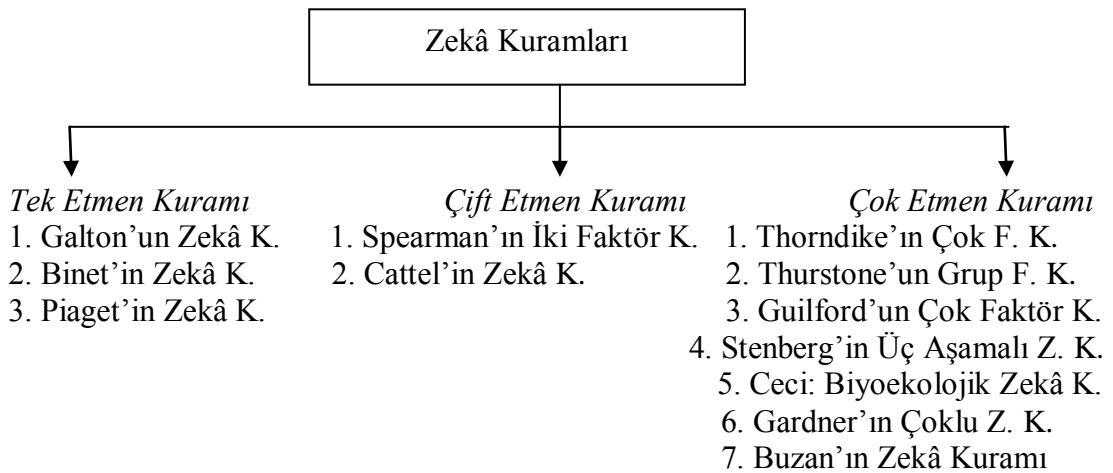
Zekâ, soyut bir kavram olduğundan tanımlanması en zor ve en karmaşık kavramlardan biridir. Bu sebeple birçok düşünür, bilim insanı, psikolog ve eğitimbilimci çeşitli fikirler ortaya atmışlar ve zekâyı pek çok farklı açıdan incelenmeye çalışmışlardır.

Bütün insanlar için belirli bir standart zekâ kuramı ve testi geliştirilmek istenmiş fakat insanların kültürel ve yaşayış farklılıklarından dolayı herkes tarafından benimsenen bir kuram ortaya konulamamıştır (Aysel, 2006: 58).

Zekâ ile ilgili kuramsal çerçevede gerçekleştirilen ilk çalışmalar tekli zekâ anlayışı temelinde gelişirken daha sonraki yıllarda zekâ kavramının çeşitli etmenlerin bir araya gelmesiyle oluştuğu fikri savunulmuştur.

Zekâ kuramları Şekil 2'de kategorize edilmiştir:

Şekil 2: Zekâ Kuramları



2.1.4.1. Tek Etmen Kuramı

2.1.4.1.1. Galton'un Zekâ Kuramı

Zekâda bireysel farklılıkları çalışmalarına konu edinen ilk bilim insanı Galton olmuştur. Galton, genel zihinsel yetenek düşüncesini temel alan çalışmalar yapmıştır. Darwin'in kuzeni olan Galton, Darwin'in kitabındaki insan zekâsı ile ilgili çalışmasında kastettiği bilgiyi ilk keşfeden kişidir (Eröz, 2011: 23).

19. yüzyılın sonlarına doğru çalışmaları gerçekleştiren Galton, Binet'in geliştirdiği ilk zekâ testine zemin hazırlamış ve sonrasında yapılan pek çok çalışmanın öncülüğünü yapmıştır.

Galton (1961) zekâyı öğrenme gücü olarak görmüştür. Bu alandaki bireysel farklılıkların duyumlardan kaynaklandığını ve insanın duyu organları ne derece keskinse zekâsının o derece iyi işleyeceğini savunmuştur (Kızıl, 2012: 10).

2.1.4.1.2. Binet'in Zekâ Kuramı

Binet, Galton ile başlayan bireyler arasındaki zihin gücü farklarının incelenmesi akımına en önemli katkıyı sağlamıştır. Bir süre zekâyı duyum keskinliğini saptamaya yarayan araçlarla ölçmeye çalışmış fakat istediği sonucu elde edememiştir (Köroğlu, 2006: 10).

Fransa Hükümeti, Binet ve Simon'dan okuldan yararlanamayacak düzeydeki çocukları, yeterli zekâ potansiyeline sahip çocuklardan ayırt etmesi için zekâ testi geliştirmesini istedi (Kızıl, 2014: 14). Öncelikle çocukların hangi yaşlarda hangi becerileri yerine getirmesi gerektiğini tespit eden Binet, bu beceriler ile ilgili test maddelerini oluşturdu ve bu test maddelerini çocuklar üzerinde uyguladı. Böylece ilk bilimsel IQ testi oluşturulmuş oldu.

Fransa'da uyguladıktan sonra 1910'da Amerika'ya gönderilen Binet-Simon testi, Stanford Üniversitesi'nde Lewin Terman tarafından geliştirilmiş ve Stanford-Binet adıyla tüm dünyada uygulanmaya başlanmıştır (Stein ve Book, 2003: 31). Test maddeleri daha sonra tekrar düzenlenerek yetişkinlere uygun hale getirilmiş ve yetişkinlerin IQ'sunu ölçmek amacıyla da kullanılmıştır.

Binet geliştirdiği zekâ testinde başarı, zekâ toplamı olarak formülize edilmektedir. Zekâ yaşının (ZY) gerçek yaşa (Y) oranı, 100 ile çarpılır ve bir ölçü elde edilir. Zekâ yaşı, akran grubunun başarısıyla çocuğun zekâ başarısı karşılaştırılıp elde edilir. Formül halinde yazmak gerekirse; $IQ = \frac{ZY}{Y} \times 100$ (Konrad ve Hendl, 2005: 44).

Binet, zekânın altı özelliği olduğunu savunmuş ve bu özellikleri "anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirmek ve kendi kendini eleştirmek" şeklinde sıralamıştır (Dağlı, 2006: 5).

2.1.4.1.3. Piaget'in Zekâ Kuramı

Selçuk ve arkadaşlarına (2004) göre; Piaget, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamış ve zekâyı gelişimsel açıdan bakmayı tercih etmiştir. Aynı zamanda çocuklarda ilkel zekâ yapısının bulunmadığını ifade etmiştir (akt. Akgül, 2011: 6).

Piaget'e göre; zekâ, organizma ile çevre arasında uyum içerisinde olmasıdır. Her eylem, dengeye ulaşmak için yapılmaktadır. Organizma ile çevre arasında hiçbir zaman tam anlamıyla bir denge hali oluşmasa da beyin devamlı bu dengeye ulaşmak için çabalamaktadır.

Piaget'in zekâ kuramının temelinde zihnin özümleme ve uyma davranışları yer almaktadır. Özümleme; bireyin, yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde daha önceden var olan zihinsel yapının içerisine yerleştirmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır. Uyma ise; yeni şemalar oluşturarak ya da önceki şemaların kapsam ve niteliklerini değiştirerek yeni edinilen deneyimlerin gerekliliğine uygun davranmaktır (Kızıllı, 2012: 11). Kısaca özetleyecek olursak; özümleme, zihinde var olana eklemeler yapma iken uyma var olanı zihinden tamamen atıp yerine yenisini koymadır.

Kulaksızıoğlu'nun (2004) ifade ettiği gibi Piaget'e göre; bireyleri birbirinden farklı kılan en önemli zihin işlevi olan zekânın temel özellikleri üç noktada toplanmıştır:

- Zekâ organizmanın çevreye uyumunun özel bir halidir. Bu uyum bireyin evre ile etkileşimini gerçekleştirir.
- Zekâ bir çeşit denge halidir. Zihinsel yapılarla evre arasında durmadan yenilenen bir denge vardır.
- Zekâ bir çeşit zihinsel işlemler sistemidir. Bilgi edinmek hareketle olur (akt. Akgül, 2011: 6).

2.1.4.2. Çift Etmen Kuramı

2.1.4.2.1. Spearman'ın İki Faktör Kuramı

Spearman, "İnsanın Yetenekler" adlı kitabında "İki Faktör Kuramı" diye adlandırdığı bir zekâ kuramı ortaya atmıştır. Bu kuramda zekâyı iki faktörde incelemiştir. Bunlardan biri, 'g'(global) genel yetenek ve diğerisi 's'(spesifik) özel yetenektir.

Spearman, her türlü zihinsel etkinlikte rol oynayan genel bir zihinsel enerjinin varlığını savunmuş ve buna 'g' adını vermiştir. Farklı zihin yeteneklerini ölçen testlerde ilişkinin mükemmel olmayışını ise; özel faktörlerin var olmasına dayandırmıştır. özel faktörler (müzik, resim, spor, matematik vs.) ise 's' harfiyle simgelenmiştir. Spearman'a göre; bireylerin genel zihinsel yetenekleri birbirinden farklıdır. 'g' olme, zekâyı olme anlamına gelir (Köroğlu, 2006: 17).

Toker'in (1968) ifadesiyle, genel faktörler, özel faktörleri etkiler ve bu faktörlerin gelişmesine yardımcı olur. Kısaca genel ve özel zihin yetenekleri her bir etkinlik için farklı miktardadır (akt. Güler, 2006: 12).

2.1.4.2.2. Cattell'in Zekâ Kuramı

Cattell, yaptığı gözlem ve araştırma sonuçlarına göre; zekânın bölünmez tek bir yeti olmadığını, fakat faktör analizi ile belirlenen zekâ faktörlerinin de birbirinden bağımsız olmadığını, aralarında ortak yönler bulunduğunu ve bunların daha kapsamlı kavramlar altında toplanabileceğini savunmuştur (Kızıllı, 2012: 13).

Cattell, Thurstone'un görüşüne karşı çıkmış ve zekâyı billurlaşmış (crystallized) ve akıcı (fluid) zekâ olmak üzere iki ayrı gruba ayırarak incelemiştir. Billurlaşmış zekâ ya da kristalize zekâ; mantık yürütmeyi ve okul ortamında gerek duyulan sözel ve sayısal becerileri kapsar. Bu nedenle, kristalize zekâ testlerinde başarı, deneyim ve eğitimden büyük ölçüde etkilenmektedir. Akışkan zekâ kümesi ise görsel uzaysal yetenekleri, görsel ayrıntıları fark etme yeteneğini ve ezber belleğini kapsamaktadır. Akışkan zekâ testlerindeki başarıyı sağlamada deneyim ve eğitim çok fazla rol oynamamaktadır (Aysel, 2006: 59).

2.1.4.3. Çok Etmen Kuramı

2.1.4.3.1. Thorndike'in Çok Faktör Kuramı

Thorndike tarafından ortaya atılan sosyal zekâ modeli, zekâyı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk modeldir. Zihnin ayrı güçlere sahip olduğu ve bu güçlerin ortak özelliklerine göre sınıflandırılacağı görüşüne dayanmaktadır (Akgül, 2011: 11). Thorndike, zekânın birbirinden bağımsız faktörlerden meydana geldiğini savunmuştur. Thorndike'a göre; zekâ değil zekâlar vardır. Bir zihni problem çözmeye birden fazla faktör dâhil olmaktadır. Bu sebeple; Thorndike genel bir zekânın olmadığını ifade etmiştir (Köroğlu, 2006: 17).

Zekâyı çok etmen kuramına göre açıklayan Thorndike'a göre; zekâ, mekanik, sosyal ve soyut zekâ olmak üzere üç farklı kategoride ifade edilmektedir (Eröz, 2011: 24):

1. Mekanik Zekâ: Mekanizmaları anlama, alet, makine kullanma ve işletebilme gücü.
2. Sosyal Zekâ: İnsanları anlama, insanlar arası ilişkilerde başarılı olma gücü.

3. Soyut Zekâ: Sözcükler, sayılar, formüller gibi sembollerle düşünme gücü.

Sosyal zekâ, duygusal zekânın oluşumuna katkı sağlamıştır (Eröz, 2011: 25).

2.1.4.3.2. Thurstone'un Grup Faktör Kuramı

Thurstone'un zekâ teorisi, Chicago Üniversitesi'ndeki öğrencilere uygulanan bir dizi test sorularının analiz başarısından meydana gelmektedir. Zekânın genel bir faktör olduğunu reddeden Thurstone, bunun yerine birçok bağımsız zihinsel beceriden oluşan bir teori ortaya atmıştır (Konrad ve Hendl, 2005: 46).

Thurstone'a göre; zekâ, her biri birbirinden farklı bir zihin gücü isteyen yeteneklerden meydana gelmektedir. Bu yetenekleri ortaya çıkarmada birçok farklı test maddesi içeren çok sayıda testin sonuçlarından faktör analizi kullanılmıştır. Bu şekilde her farklı grup ile farklı yeteneği ölçmeye çalışan Thurstone, bu çalışmalarını sırasında on iki faktör elde etmiş fakat daha sonra bunları yedi faktör olarak belirlemiştir. Bu yedi faktörü ölçmek için ise; "Temel Yetenekler Testi" geliştirmiştir.

Özgüven'in (1994) bahsettiği gibi; Thurstone bu yedi faktörü şu şekilde sıralamaktadır: Sözel yetenek, Kelime akıcılığı, Sayısal yetenek, Genel muhakeme yeteneği, Yer-mekân ilişkileri, Bellek faktörü, Algısal faktörler (akt. Güler, 2006: 13).

Thurstone'm zekâ teorisi Spearman'm tezi temelinde ele almasına rağmen, Spearman'dan farklı olarak Thurstone bu yedi zihinsel yeteneğin birbirlerinden bağımsız oldukları görüşünü savunmuştur (Aysel, 2006: 61). Thurstone'm bu tezi 40lı yıllardan bu yana farklı faktör teorilerine rehberlik etmiştir ve "Devreden Faktör Teorisi" olarak da anılmıştır (Konrad ve Hendl, 2005: 47).

2.1.4.3.4. Guilford'un Çok Faktör Kuramı

Guilford, 1959 yılında yaptığı araştırmasında deneklerden 8 dakika içinde tuğlanın kullanım yerleri listesini istemiştir. Deneklerden bir grubu bu soruya "ev, okul, baca, barbekü yapımında" gibi yanıtlar verirken; diğer grup denek "kapının

kapanmasını, kâğıtların uçmasını önlemek, kovmak için köpeğe atılır, yere yazı yazılır” gibi örnekler yazmışlardır. Birinci grup denek tuğlayı tüm örneklerinde yapı malzemesi olarak ele aldığından bu grup bütünleştirici düşünceye sahiptir;. İkinci grup denekse örneklerinde çeşitlilik ve esneklik göstermektedir (akt. Aysel, 2006: 63).

Guilford faktör analizi yolu ile birbirinden kesin şekilde bağımsız zihinsel faktörler saptamış, “Zihin Yapısı” adını verdiği zekâ kuramını 1959 yılında yayınlamıştır (Yerli, 2009: 10). Guilford, zekânın içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç boyutu olduğunu ileri sürmüştür. Bu boyutlardan birinin eksikliği, zekânın yokluğu anlamına gelmektedir. Bu üç boyut ve alt boyutta farklı zihinsel işlemler sırasında devreye giren 120 zihinsel faktör tanımlanmaktadır. “Üç Boyutlu Zihinsel Yapı Modeli” adını verdiği kuramında faktör analizi tekniğinden yararlanmıştır (Dağlı, 2006: 10). Özgüven (1994) tarafından Guilford’un ortaya attığı zihnin 3 boyutu şu şekilde tanımlanmaktadır.

İşlem: Zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığı ne gibi süreçlerden geçtiği ile ilgili olan boyut olarak bilinir. Zihinsel süreç sırasında yapılan algılama, belleme, yaratıcı düşünme, geleneksel düşünme, eski bilgileri tanıyarak, yenilerini bulabilme ya da eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurabilme işlemlerini kapsar.

Ürün: Belirli içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonucu elde edilenle ilgili olan boyuttur. Zihinsel içerikler üzerinde yapılan işlemler sonucunda elde edilen ürünler ise; birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, çeviriler ve doğurgular bu boyutta yer alır.

İçerik: Zihinsel sürecin ne çeşit materyaller üzerinde olduğu ile ilgili olan boyutun adıdır. Zihinsel sürecin içeriği şekilsel, sembolik (sayılar, harfler vb.), anlamsal (sözcüklerin ifade ettiği fikir ve düşünceler) ve davranışsal (bireylerin kişilik ve tutumlarına ilişkin bilgiler) olmaktadır (akt. Akgül, 2011: 10).

2.3.1.3.4. Sternberg'in Üç Aşamalı Zekâ Kuramı

Sternberg (1985), insan zekâsının daha önce hiç bahsedilmemiş farklı becerilerini konu alan 'üçlü zekâ kuramı'nı 1985-1986 yıllarında ortaya atmıştır. Sternberg, gerçek yaşamda etkili performans için ihtiyaç duyulan becerilerin, geleneksel zekâ testlerinin ölçtüğü beceriler kadar öneme sahip olduğunu savunmuştur.

Bu teorinin diğerlerinden farkı, zekânın kültürel ve evrensel boyutunu incelemesidir. Çevre ve kültürün zekâ üzerindeki etkisini inceleyerek bu faktörlerin zeki ve zeki olmayan davranışın neler olduğuna karar verdikleri belirtilmektedir. Orijinallik ve otomatikleşme, davranışları zeki davranışlara dönüştüren iki beceri boyutuna denilmektedir (Konrad ve Hendl, 2005: 53).

Sternberg'in (1985) üç-aşamalı zekâ kuramı, analitik zekâ, uygulamaya yönelik zekâ ve yaratıcı zekâdan oluşmaktadır. Bu kurama göre; uygulamaya yönelik zekâ ve yaratıcı zekâ, okul ve iş yaşamındaki başarıyı analitik zekâdan daha iyi ortaya çıkarmaktadır. Sternberg'e (1997) göre, yaratıcı zekâ, analitik zekâdan farklıdır; ancak, yaratıcı zekânın varlığı ispatlanamamıştır. Bu model, bağlamsal, deneysel ve bileşenler alt teorilerinden oluşmaktadır (Dağlı, 2006: 13).

2.3.1.3.5. Ceci: Biyoekolojik Zekâ Teorisi

Ceci'nin Biyoekolojik Zekâ Teorisi'ne göre; biyolojik faktörler zekâ gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır ve bazı yönlerden zihinsel işlemler, kritik dönemlerin etkisinde kalmaktadır. Bu teoride, g faktörü gibi tek bir genel zihinsel faktör yoktur. Ceci tıpkı Gardner gibi zekânın çok yönlü olduğunu savunmuştur. Bu teoride esas konu çevredir ve zihinsel yetenekler kazanılan ve tekrar aktarılan çevreden çok fazla etkilenmektedir.

Ceci dört tip çevreyi ortaya koymuştur: Fiziki çevre, fiziksel dış uyaranlardan oluşmaktadır. Sosyal çevre, bazı faaliyetlerin sosyal uygunluğu ile ilişkili rol bilgisinden meydana gelmektedir. Zihinsel çevre, kişinin görevi neden yapacağını ve görevin ne olduğunu bilmesinin uzun süreli hafıza içinde sunulmasını kapsayan

çevredir Tarihi çevre, kişinin yaşadığı tarihi dönem ve gelişme üzerinde bu özel zamanın etkisidir. Ceci, kişiyi zeki yapan şeyin, kişinin ne yaptığı ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Ceci'ye göre zeki insan yoktur, çeşitli görevlerde zekice davranan insanlar vardır. Görev üzerinde akıllı performanslar göstermemizi sağlayan şey bilgidir (Dağlı, 2006: 15).

Bjorklund (1989) ise; bütün zekâ teorileri arasında Ceci'nin biyoekolojik zekâ kuramının, bilgi üzerinde önemle duran tek kuram olduğunu ifade etmiştir. Ceci'ye göre; bilgi sadece olgu olarak değil; problem çözme süreci ve stratejisidir. Ceci için bilgi, zekâyı çalıştıran motor demektir (akt. Gürsoy, 2005: 85).

2.3.1.3.6. Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi

Harvard Üniversitesi'nden psikolog Gardner ve felsefeci Goodman'ın geliştirdiği "Çoklu Zekâ Teori"leri zekâ konusunu anlamaya ışık tutmaktadır (Yaylacı, 2008: 18). Bu teori, birçok zekâ türünün etkisiyle meydana gelmiştir. Gardner, pek çok zekâ çeşidini birbirinden ayıran ve ispatlayabilen bazı belirtiler keşfetmiştir (Konrad ve Hendl, 2005: 53).

Gardner, insan zekâsının geniş yelpazesinin görmezlikten gelindiğini ve çocukları büyük yeteneklerin fark edilmediği bir sisteme yerleştirerek onlara büyük bir haksızlık yapıldığını düşünmektedir. Gardner, insanların sahip oldukları birçok yetenek ve yetenek bileşiminin, kalıplaşmış sınavlarla ölçülmediğini, IQ değerleri farklılık göstermesine karşın çeşitli niteliklere/özelliklere sahip kişilerin toplumda başarıyla yaşadığını ve zekâ denince yalnızca dilsel, matematiksel-mantıksal zekânın anlaşıldığını ifade etmiştir (Güler, 2006: 15).

Gardner'ın çoklu zekâ teorisinin ilkeleri şöyledir:

- İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir.
- Her insan aktif bir şekilde kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir.
- Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
- Zekâların her biri insanda farklı bir gelişim süreci ile var olur.
- Bütün zekâlar dinamiktir.

- İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
- Her insanda kendi zekâsını geliştirme ve tanıma imkânı vardır.
- Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zekâ hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- Bir zekânın kullanımı sırasında diğer zekâlardan da yararlanılabilir.
- Kişisel altyapı, kültür, genetik, inançların zekânın gelişimi üzerinde çok önemli katkıları vardır.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme için farklı ve özel kaynaklardır.
- İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir (web.deu.edu.tr/mate-matik/m2_b1.html; akt. Güler, 2006: 15).

Gardner, teorisinde yedi zekâ alanından bahsetmiştir. Fakat 1999 yılında yayınladığı yeni kitabında sekizinci bir zekâ alanından bahsetmiş ve kuramına bu zekâ alanını da dâhil etmiştir. Bu kuramda yer alan sekiz zekâ alanı ise Gardner (2004) şu şekilde sıralanmıştır: Mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-mekânsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, doğacı-varoluşçu zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, kişisel-içsel zekâ ve sözel-dilsel zekâ (akt. Kızıllı, 2012: 14).

2.3.1.3.7. Buzan'ın Zekâ Kuramı

Tony Buzan zekâ kavramını 3 kategori ve bunların altında yer alan 10 zekâ türüne ayırmış ve incelemiştir:

Yaratıcı ve Duygusal Zekâ: Yeni tarzlarda düşünme, özgün olma ve gerektiğinde kalabalıktan uzak durma yeteneğine denilmektedir. Bu zekâ alanında akışkanlık, esnek olma, özgünlük, yaratıcı fikir üretme yetenekleri yer alır. Bu zekâ, 4 alt zekâ türüne ayrılmıştır: yaratıcı zekâ, kişisel zekâ (kendinden tatmin olma IQ'su), sosyal zekâ (iletişim IQ'su), tinsel zekâ.

Bedensel Zekâ: Beden, cinsellik ve beş duyu bilinçliliği, bedenin genel fiziksel performansı, denge, esneklik, önceden görme, kıvraklık ve eşgüdümü yeteneklerini kapsayan zekâ türüdür. Bu zekâ türü 3 alt zekâ türünden oluşmaktadır: beden dili(fiziksel zekâ), duyuusal zekâ, cinsel zekâ.

Geleneksel Zekâ: Beynin sayılar alfabesiyle bileşimler oluşturma, sözcükleri kullanma ve biçimler arası ilişkileri görme ve nesnelerin uzaydaki ilişkisini kavrama yeteneğidir. Sayısal zekâ, mekânsal zekâ ve sözel zekâ olmak üzere 3 alt zekâ türünden oluşmuştur (Yaylacı, 2008: 20).

2.2. DUYGU

2.2.1. Duygunun Tanımı ve Gelişimi

Zekâ kavramı kadar tartışma konusu olan bir diğer kavram da duygudur. Duygu yüzyıllar boyunca insanlarda merak ve ilgi uyandırmış ve insanlar üzerine çok konuşup yorum yapmışlardır. Duygu sadece insanların değil bilimlerin de merak konusu olmaktan kaçamamıştır. Psikiyatri, Psikoloji, Felsefe, Biyoloji gibi bilimler yıllar boyu bilimle ilgilenmiş, kimi zaman farklı kimi zaman ortak yönlerden duygu ile ilgili araştırma yaparak değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Ayçiçek, 2012: 3).

Duygunun karmaşık bir olgu olması nedeniyle bu kavram için uzlaşıya varılamamıştır. Yüzyıllardır pek çok bilim insanı, filozof, psikolog ve eğitimbilimci kendi fikrini savunan tanımlar yapmışlar fakat ortak bir tanım oluşturamamışlardır. M.Ö yıllarda Aristoteles, duyguyu neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız ve varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçilerimiz şeklinde tanımlamıştır. Aristo'ya göre duygular istek uyandırır fakat bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç fonksiyonları ile birlikte hareket ederler (Konrad ve Hendl, 2005: 22).

Atabek'e (1999) göre; duygular insanların zayıf yanı sayılmıştır. Genellikle akıl erkeklere yakıştırılırken duygu ise kadınlara ait denilmiştir. Duyguları tanımak ve ifade etmek şairlere, sanatçılara ve kadınlara uygun görülmuş ve komutanlar, liderler ve iradesi güçlü olması gerekenler duygu kavramından uzak tutulmuştur (akt. Gürsoy, 2005: 27).

Öncelikle duygu kelimesinin kökeni incelendiğinde; Latince “movere” (hareket etme) kökünden gelmektedir. Bu kelimeye “e” ön ekini getirdiğimizde ise, “öteye hareket etmek” anlamına gelmektedir. Bu araştırmadan çıkarılan en önemli sonuç; bir duygu, daima bir davranış eğilimi göstermesidir (Konrad ve Hendl, 2005: 17).

Latince’de duyguları anlatmak için "motus anima" ifadesi kullanılmaktadır. "Motus anima" ifadesi "bizi harekete geçiren ruh" anlamındadır ve duyguların derinliğini ve gücünü ortaya koymaktadır (Cooper ve Sawaf, 2003: xi).

Goleman duyguyu, bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi şeklinde tanımlamıştır. Goleman’a göre duyguların yüze vuran evrenselliği belki ilk kez Darwin tarafından farkına varılmıştır ve Darwin bu evrenselliği duygu işaretlerini merkezi sinir sistemimize kaydetmiş olan evrensel güçlerin bir kanıtı olarak düşünmüştür. Darwin farklı türlerde ortak duygu ifadesi için başka pek çok örnekler vermiştir (Güvenç, 2012: 5). Goleman, duyguları ifade ederken, duygunun yalnızca bir his olmaktan öte, biyolojik sinyalleri harekete geçiren ve kişiyi öğrenme, öğrenileni uygulama ve buna uygun tavır geliştirme hususunda etkin kılan bir beceri şeklinde belirtmiştir (Karabulut, 2012: 25).

Duygusal zekâ tanımını ilk olarak ortaya atan Mayer ve Salovey’in tanımında duygular, fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri kapsayan uyum sağlayıcı organize tepkiler şeklinde ifade edilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004: 28).

Duygular günün her anında bize yaşamsal öneme sahip potansiyel olarak faydalı bilgiler sağlamaktadır. Bu kalpten gelen kaynak, yaratıcı zekâyı tetiklemenin yanı sıra kişiyi kendisine dürüst kılar ve güvenilir ilişkiler kurmayı sağlar. Beklenmedik durumlarda yol gösteren duygular, kişiyi ve kurumları felaketten kurtarır (Cooper ve Sawaf, 2003: xii). Cooper ve Sawaf’a göre duygular, bireyin içinde yükselen değerleri harekete geçiren ve davranışlara şekil veren enerji akımlarıdır ve dışa doğru yayılarak başkalarını etkilerler (Ural, 2001: 210).

Ashforth ve Humphrey (1995) ise; duygunun subjektif bir durum olduğunu belirtmişlerdir ve duyguların; temel duygular, sosyal duygular gibi gruptan meydana geldiğini vurgulamışlardır (Çakar ve Arbak, 2004: 28).

Plato, tüm öğrenme sürecini tamamen duygusal temellere dayandırmıştır ve duygusal zekânın önemine dikkat çekmiştir (Yurdakavuştu, 2012: 11).

Dökmen'e (2001) göre; duyguyu "kişinin belirli bir anda algıladıkları, hissettikleri, onun fenomenal alanını oluşturmaktadır ve fenomenal alan içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantıların adı 'duygu'dur'" şeklinde tanımlamıştır (Öveç, 2012: 5).

Oxford İngilizce sözlüğünde duygu kavramı "Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum" şeklinde ifade edilmektedir (akt. Akgül, 2011: 17). Türk Dil Kurumu ise; duygu kavramı için "belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" şeklinde bir tanımlama yapmıştır.

Frijda duyguyu "değişime hazır olma veya çevreye içsel öğelere bağlı olarak ilişkileri devam ettirmenin dâhil olduğu edilgen hareket hazırlığı ve doğal hareket kontrolü" şeklinde ifade etmiştir (Yaylacı, 2008: 39). Lazarus (1984) farklı bir bakış açısıyla duyguyu bireyin çevresindeki uyarıcıları algılaması ve değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan iç yaşantılar şeklinde bir tanımla açıklamaya çalışmıştır (Koçak, 2003: 2).

Son zamanlarda hâkim olan görüşe göre; duygular mantıklı olmanın ve akıllı kararlar vermenin vazgeçilmez bir ögesidir. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler insan zekânının yalnızca bilişsel zekâdan oluşmadığını ortaya koymuştur. Zekânın bilişsel olmayan boyutu yaşamımızın her alanında hak ettiği değeri görmeye başlamıştır.

2.2.2. Duygunun Oluşumu

Duyguların rastgele oluşmadığı bilinen ve ispatlanmış bir gerçektir. Her insan, içerisinde bulunduğu durumun ortaya çıkardığı duyguyu yaşamaktadır. Duyguyu

ortaya çıkaran uyaran ya organizmanın çevreyle etkileşimi sonucunda dışarıdan bir obje ya da durumun gösterimi veya bir anının hatırlanması yahut iç ortam değişikliğini yansıtan bir durumdur (akt. Eröz, 2011: 8). Her duygu ise; kendine özgü bir yol haritası belirlemiştir ve o yol haritasına göre hareket etmektedir.

Duygular birçok nedenden dolayı meydana gelmektedir; fakat her duygu alçak yoğunluktan yükseğe doğru giden bir sıranın parçasıdır. Bir duyguyu başlatan olay ya da düşünce sürdükçe yarattığı duygu da gittikçe güçlenecektir (Salovey ve Caruso, 2007: 53).

Duygular, bir şahsın bir anlık ruh hali ve karakter yapısına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Ayrıca, insanın duygusal davranışını, sadece olaylar değil; o kişinin olayı değerlendirme biçimi de farklılık göstermektedir (Konrad ve Hendl, 2005: 19).

Duygular çok çeşitli sebeplerle ortaya çıkmaktadır. Schmitd Atzert bunlardan üç ayrı faktörü şu şekilde sıralamaktadır:

- günlük deneyimler
- doğal afetler, savaş ve ölüm gibi büyük olaylar
- uzun süreli yaşam ve çevre şartları

İnsanlar duygularını iletişim kurmada bir araç olarak kullanırlar. Duygularını dile getirerek ya da mimikleriyle karşı tarafa kendileri ile ilgili ipuçları veren bireyler bu ipuçlarıyla ilişkilerinin ilk aşamasını oluştururlar.

2.2.3. Duyguların İşlevleri

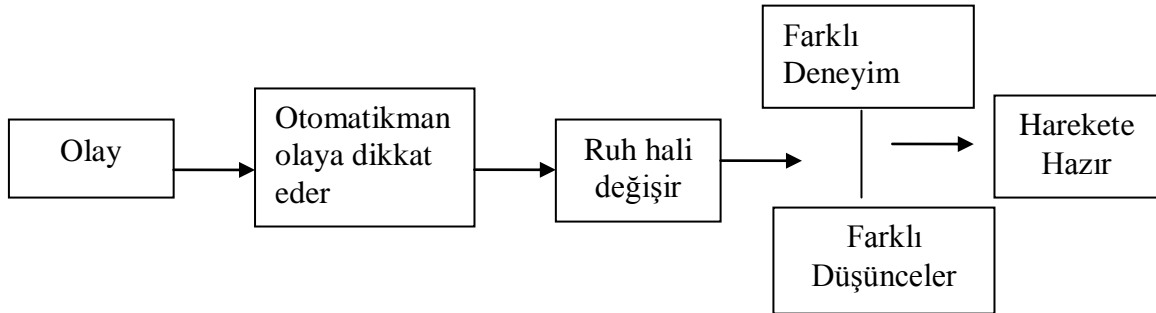
Duygular üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında duyguların sayısız işlevleri olduğu görülmektedir. Duygular olmadan insanların cansız bir objeden farksız olduğu ortadadır. İnsanoğlu duygularıyla ve duygularının yarattığı davranışlarıyla var olduğunu ispatlamaktadır. Her alanda duyguların varlığını kabul eden ve duygularını akıllıca kullanan bireylerin başarılı ve mutlu olduğu bilinen bir gerçektir.

Duygular, yaşamımızın özellikle kişilerarası ilişkilerimizde bize yol gösteren yapı taşlarıdır. Düşünceleri takip eden duygular, ilişkileri ve değişimleri izlemekte, ilişkiler hakkında anlamlar taşımakta ve bu anlamları aktarmaktadır (Yaylacı, 2008: 40).

Duygular; motivasyon, bilgi, kişisel güç, yenilik ve etkinin asıl kaynağıdır. Duygular çoğu zaman sağduyu ve mantıklı düşünmeyle çelişmezler; aksine sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve başarıya ulaştırır (Cooper ve Sawaf, 2003: xiv). Duygularla hareket etmek, sağduyu ve mantıktan uzaklaşmak anlamına gelmediği gibi aksine mantıkla ve sağduyuyla karar vermek ve o kararı uygulamaktır.

Duygular hem birey hem de tür olarak yaşamımızı sürdürmemizde önemli bir rol oynamaktadır. Bir türün hayatta kalması ve gelişmesi, acil durumlara müdahale etmek, çevreyi keşfetmek, tehlikelerden korumak, grubun diğer üyeleriyle bağlarını sürdürmek, kendini korumak, çoğalmak, saldırılara karşı müdahale etmek ve karşılıklı özen göstermek gibi birtakım davranışlara bağlıdır (Caruso ve Salovey, 2007: 42). Şekil 3'de duygunun işlevi gösterilmektedir:

Şekil 3: Bir Duygunun İşlevi



Kaynak: Caruso ve Salovey, 2007: 41.

Duygular iyi kavrayış ve doğru yargı için gereklidir. Duygular, mantığı tamamlamasına rağmen onun rasyonelleşmesini gerektirmez. Aynı zamanda, duygular bize sezgisel, önceden düşünülmüş ve üzerinde düşünülerek ortaya çıkarılan bir mantık sunmaktadır. Kısaca; duygular, iyi yaşamın itici dürtüleridir (Cooper ve Sawaf, 2003: 8).

Passons'a (1975) göre; duygular iki amaca hizmet ederler. Bunlardan birincisi, kişinin harekete geçmesi için enerji sağlamasıdır. İkincisi ise; kişinin kendi gereksinimlerini karşılayacak uygun davranışları yapabilmesi için yönlendirici ya da değerlendirici bir işlev ortaya koymalarıdır. Kısaca özetleyecek olursak; önceden duyarsız olduğumuz bir uyaran, deneyimlerin sonrasında zaman içinde duygusal bir nitelik kazanmıştır (Yurdakavuştu, 2012: 14).

Duygularımız hayatımızda alacağımız pek çok kişisel kararımız arasında seçim yapmamızda çok önemli bir rol oynar. Hangi işi yapacağımız, kiminle evleneceğimiz, nerede nasıl bir evde oturacağımız, kimlerle dostluk kuracağımız gibi pek çok konuda tek başına mantıkla karar veremeyiz. Bu durumda duygularımız devreye girer ve kararlarımızı almamızda bizi yol gösterir.

Her duygu bizi bir şekilde hareket etmeye hazırladığı gibi aynı zamanda her bir duygu, insan hayatında tekrar eden zorluklarla başa çıkabilecek şekilde bize rehberlik eder (Yurdakavuştu, 2012: 14). Karşımıza çıkan zorluklarla mücadele etmede duygularımız bize yardımcı olur. Bu zorluklar karşısında ne şekilde davranacağımızı bize söyleyen duygularımızdır. İnsanları hayatlarında mutlu kılabilen duygular aynı zamanda acı, kayıp, tehlike ve bunun gibi pek çok alanda zorluklara karşı koyabilmeleri ve belli amaca yönelebilmelerini sağlayan önemli birer yol göstericidir (Karayılmaz, 2008: 1). Duygularımız bu kadar hayatımızın içerisindeyken karşılaştığımız her zorlukta onları dışarıda bırakmanın imkânsız olduğu ortadadır.

Duygu; sosyal bağları kurmada, izlemede ve korumada kullanılmaktadır. Aynı zamanda çatışmada, sosyal hareketlilikte ve sosyal değişimde de önemli bir role sahiptir (Çoruk, 2012: 12).

Tüm duygular insanları harekete geçirmeyi sağlayan dürtülerdir. Çocuğunu kurtarmak için kendini ölüme terk eden annenin davranışları aslında duyguların gücünü gösteren bir kanıt olarak gösterilebilir. İnsana kendini ifade ettiren sevgi, her duygunun insan yaşamındaki vazgeçilmezliğine delil teşkil etmektedir (Öveç, 2012: 6). Yaşamımızda yaptığımız her davranış, her hareket duygularımızın eseridir. Duygularımız bizi içinde bulunduğumuz duruma göre davranmaya iter. Annenin içinde bulunduğu duruma göre yaptığı davranış, o annenin içerisindeki sevgi

duygusundan kaynaklanmaktadır. Eğer annenin içerisindeki sevgi duygusu bu denli güçlü olmasa böyle bir olay karşısında davranışı da bu denli etkileyici olmazdı.

2.2.4. Duyguların Özellikleri

Hayatımızın her anında bizimle birlikte olan ve davranışlarımızın rehberi olan duygularımız çoğu zaman iyi bir bilgi kaynağıdır. En basit şekliyle duygular şöyle sıralanmıştır:

- *Etrafta olup biten bazı değişimlere bağlı olarak meydana gelirler*
- *Kendiliğinden içgüdüsel olarak başlarlar,*
- *Ruh halinde anında değişikliklere sebep olurlar*
- *Dikkat yönünü ve düşünce biçimini değiştirirler,*
- *Kişiyi harekete hazır hale getirirler,*
- *Kişiyi özgü hisler uyandırırılar,*
- *Hemen dağılılabirler,*
- *Hayatla mücadele etmede, ayakta kalınabilmesinde ve gelişimde yardımcı olurlar (Caruso ve Salovey, 2007: 40).*

Ayrıca pek çok olay sonrasında bireyin davranışlarını şekillendiren duygular pek çok farklı yönden incelenmiş ve farklı özelliklerine vurgu yapılmıştır. Baltaş'a (2006) göre, duyguların genellikle kişiye özgü olma, bireysel olma, bedene yansıma, biyolojik kalıbı olma, geçici ve patolojik olma gibi pek çok özelliği vardır (Kızıl, 2014: 10). Bu özellikler kısaca aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- *İnsana has belli başlı duygular vardır*
- *Duygular biyolojik kalıplara sahiptir*
- *Duygular kişiye özeldir*
- *Duygu önce bedende görülür*
- *Duygular ortak arar.*
- *Duygular geçicidir*
- *Aynı durumu uzun süre yaşamak anormaldir.*

Çetinkaya'ya (2006: 24) ise duyguların özelliklerini farklı bir biçimde aşağıdaki maddelerle yeniden sıralamıştır:

- Duygular insanlara yardımcı olan bir gizli güce sahiptir.
- Duygular iyi kararlar almanın temelini oluşturur.
- Duygular kişinin sınırlarını oluşturmasını sağlar.
- Beden dili kişinin duygularını karşı tarafa iletir.
- Beden dilimiz insanlarla iletişim kurarak insanlara ihtiyaçlarını gösterir.
- Kişi ne kadar etkili iletişim kurarsa, kendisini o kadar iyi hisseder.
- Duyguların insanları birbirine bağlama gücü vardır (akt. Ayçiçek, 2012: 7).

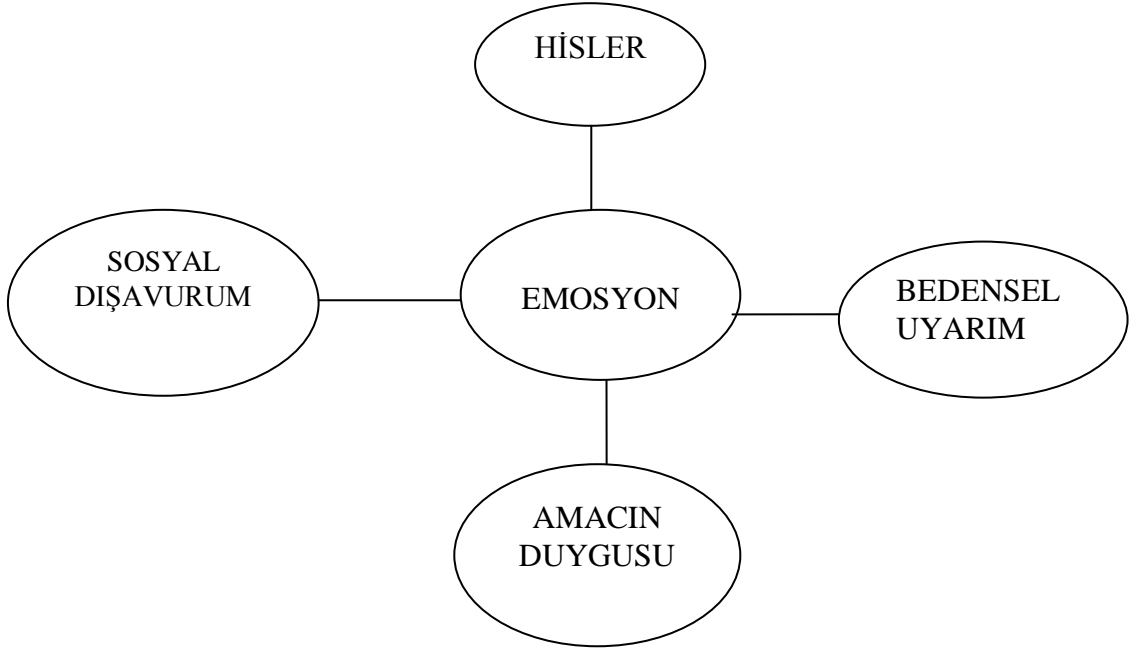
Her bir araştırmacı duyguyu farklı tanımladığı gibi özelliklerini de farklı yönlerden araştırmıştır ve ifade etmiştir. Fakat her araştırmacının ortak bir noktada birleştiği bir gerçek vardır: Duygular, insanoğlu için vazgeçilmezdir ve tüm hayatını düzenler.

2.2.5. Duygunun Bileşenleri

Konrad ve Hendl'e (2005: 20) göre; duygular dört ana bileşenden oluşmaktadır: öznel bileşen, bilgiye dayalı bileşen, psikolojik bileşen, değişken-dışavurumcu bileşen. Öznel bileşen, kişinin duygusunu tanımlayıp ifade ettiği durumdur. Yani, herhangi bir olay karşısında korkuyu hissettiğinizde bunu anlar ve yanınızdaki insanlara açıklıkla ifade edebilirsiniz. Bilgiye dayalı bileşende; algılama, değerlendirme ve duygusal durumlarla davranış tarzlarının kontrol mekanizmasını arayışı temeldedir. Kısacası korku duygusunun oluşumu, olay sonrasında olayı anlamaya çalışma ve davranışımızı da bu tahmine uygun biçimde biçimlendirmeye meydana gelmektedir. Psikolojik bileşen ise; duyguya verilen bedensel tepkidir. Korku örneğine bakarsak; korkan bir kişinin bedeninde yaşadığı kalbinin çarpması, alınının terlemesi gibi değişimlerdir. Değişken-dışavurumcu bileşen ise; insanın motor davranışlarını içerir. Örneğin; korku duygusunu içinde hissettiğinizde yapmak istediğiniz ilk şey kaçma davranışdır. Bu kaçma davranışı, korku duygusunun değişken- dışavurumcu bileşeninin karşılığıdır.

Ünal'a göre ise duygunun beş ana bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; sosyal dışavurum, emosyon, hisler, amacın duygusu ve bedensel uyarıdır. Emosyon, kişinin ruhsal durumu anlamına gelir (akt. Ayçiçek, 2012: 12).Şekil 4; duygunun bileşenlerini göstermektedir:

Şekil 4: Duygunun Bileşenleri



Kaynak: Ünal, 2004; akt. Ayçiçek, 2012: 12.

2.2.6. Duygunun Sınıflandırılması

İnsanlar her olay karşısında farklı bir duygu hissetmektedir. Bu şekilde ortaya milyonlarca farklı duygu ortaya çıkmaktadır. Fakat bu duygu aslında belli başlı duyguların karışımı veya birleşmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacılar bu duyguları kategorize etmeye ve bu şekilde açıklamaya çalışmışlardır. Duygu kavramı ile ilgili alanyazın tarandığında en eski temel duygu sınıflandırmasının Li Chi tarafından yapıldığı görülmüştür. Li Chi, birinci yüzyılda derlenen Çin ansiklopedisinde yedi adet duygunun varlığını savunmaktadır. Bunlar; sevinç, kızgınlık, üzüntü, korku, aşk, hoşlanma ve hoşlanmamadır. Fransız psikolog Descartes ise; altı basit ve temel duygunun "merak, aşk, nefret, arzu, sevinç ve keder" olduğunu vurgulamıştır. "Ruhun Arzuları" (Passion of the Soul) adlı eserinde

İngiliz Thomas Hobbes yedi basit güçlü duyguyu; arzu, istek, aşk, tiksinti, nefret, sevinç ve keder olarak adlandırmıştır.

Kernberg, duygulanımları “ilkel” ve “türev” olmak üzere iki kategoride incelemektedir: İlkel duygulanımlar, yaşamın ilk üç yılında kendilerini gösterirler; şiddetli ve evrensel niteliktedirler ve dağınık ve yeterince ayrışmamış bilişsel öğeleri vardır. Sonraki yıllarda, ilkel duygulanımların bilişsel olarak etkilenmelerinin değişmeleriyle açığa çıkan türev duygulanımlar ise daha komplekstir (Eröz, 2011: 10).

Araştırmacılar duyguları değişik açılardan incelemişler ve farklı sayıda temel duygu olduğunu savunmuşlardır. Aynı zamanda araştırmacılar duyguların sınıflandırılmasında bir görüş birliğine sahip değildiler Izard (1992) beş temel duygu (kaygı, depresyon, sevgi, düşmanlık, nefret) olduğunu ileri sürerken, Goleman (1999) sekiz temel duygu (öfke, korku, mutluluk, şaşkınlık, tiksinti, üzüntü, empati, kaygı) olduğu görüşünü ortaya atmıştır (Kervancı, 2008: 30). Duyguları daha iyi tanımak ve tanımlamak için bu sınıflandırmaları özenle incelemekte fayda olacaktır:

2.2.6.1. Birincil – İkincil Duygular

Duyguların oluşum sürecine bakarak birincil ve ikincil duygular olarak iki kategoride ele alındığı görülmektedir. Birincil duygular, insanın bir olay sonrasında anlık olarak ifade ettiği duygular olarak tanımlanırken olay sonrasında bir düşünme sürecinden sonra açığa çıkan duygular ise ikincil duygular olarak ifade edilmiştir (akt. Kervancı, 2008: 30). Kısacası; birincil duygular (örn. korku) bireyin doğuştan sahip olduğu duygularken ikincil duygular sonradan bireyin deneyimleriyle oluşan (örn. üzüntü) duygulardır.

2.2.6.2. Olumlu – Olumsuz Duygular

İnsanlar gün içerisinde pek çok duyguyu aynı anda yaşamaktadır. Bazen bu duygular insana iyi gelmekte bazen ise; insanı çıkmaza yahut bunalıma itmektedir. Bu duyguları incelediğimizde kimi zaman olumlu olup bizi motive ettikleri ve iyi

hissettikleri bazen de olumsuz olup bizi karamsarlığa, darlığa veya yalnızlığa yönettikleri görülmektedir.

Olumlu duygulara heyecan, mutluluk, neşe, iyimserlik odaklanma vb. örnekler verilebilirken, olumsuz duygulara ise; korku, kızgınlık, kin, düşmanlık, öfke, şiddet, kıskançlık, keder, üzüntü, tükenmişlik vb. duygular örnek olabilirler (Tuğrul, 1999: 14).

Olumlu duygularla farkına varamadığımız olayların ya da durumların birçok yönünü olumsuz duygular içerisindeyken keşfederiz. Olumlu duygular, yaratıcılığı, iyimserliği ve güzellikleri görmeye teşvik ederken olumsuz duygular olaylara her yönüyle bakmayı ve hatta analiz etmeyi, üzerine yoğunlaşmayı sağlar. Olumlu duyguları mutluluğu, refahı ve rahatlığı için isteyen insanlar olumsuz duygularını da ihmal etmemeliler. Olumsuz duyguları sayesinde gerçek dünyanın farkına varırlar. Bu yüzden olumlu duygularımızı da olumsuz duygularımızı da yaşarken ihmal etmeden farkında olarak ve aşırı gitmeden ölçülü bir biçimde yaşamak en doğru olanıdır.

2.2.7. Duygu Teorileri (Kuramları)

Araştırmacılar zamanla duygu kavramını genişletmişler ve duygunun nasıl oluştuğunu açıklamaya ve ispatlamaya çalışan kuramlar geliştirmişlerdir. Bu kuramlar duyguların nasıl oluştuğu sorusunun cevabını bulmaya çalışmış ve ortaya pek çok farklı görüş atılmıştır.

2.2.7.1. James – Lange Duygu Teorisi

Son yüzyılda; duygu kavramı ve türleri sosyo-psikolojik temelli teoriler ile etkili bir biçimde açıklanmıştır. Duygu ile ilgili ilk çalışmalar 1880'li yıllarda William James tarafından yapılmış ve James duyguyu "heyecan verici gerçeğin doğrudan algılanmasını takip eden bedensel değişimler ve değişikliklere gösterdiğimiz hisler" şeklinde açıklamıştır (Yaylacı, 2008: 40). James'ten sonra Lange, James'in fikirlerini temel alan birtakım çalışmalar yapmış ve bu iki çalışma literatürde bir arada anılmaya başlanmıştır.

James-Lange duygu teorisi olarak bilinen ilk duygu teorisi merkezi sinir sisteminden çok otonom ve bedensel gibi çevresel koşullara odaklanmıştır(Yaylacı, 2008: 41). Bu kuramın ana fikrinde, duyguların ortaya çıkmasının, bedenimizin çevreye verdiği tepkilerin farkına vardığımız zaman gerçekleşmesi yatar. Örneğin karşımıza çıkan köpeği ilk gördüğümüz zaman bedenimizde kalp atışlarının hızlanması, terleme gibi fizyolojik değişiklikler meydana gelir. Korku duygusu ise, bu değişikliklerin farkına varıldığı zaman algılanmaktadır. Kurama göre, önce fizyolojik değişiklikler, sonra duygular ortaya çıkmaktadır (akt. Aysel, 2006: 76).

2.2.7.2. Cannon – Bard Duygu Teorisi

Bir önceki çalışmaları eleştiren Cannon ve Bard, duygu oluşumunu sağlayan asıl faktörün talamus olduğunu savunmuşlardır. Bu kurama göre; talamus, selebral kortekse ve bedenin diğer bölgelerine aynı anda uyarılar yollayarak duyguyu oluşturan uyarılara tepkide bulunmakta ve duygu halleri de korteks ile sempatik sinir sisteminin birlikte canlanmasıyla oluşmaktadır. Kısacası; bedensel değişimler ve duygu hali eşgüdümlü bir biçimde oluşmaktadır (Yaylacı, 2008: 41).

Cannon-Bard duyguların ve bedensel davranışların art arda değil, aynı zamanda ortaya çıktıklarını savunmaktadır. Duygular davranışları belirlemediği gibi davranışlar da duyguları belirlememektedir. Duygusal yaşantımızı belirlemede ana rolü oynayan faktörler, gördüklerimiz ve algıladıklarımızdır (akt. Gülertekin, 2013: 7).

James - Lange'nin kuramı duygunun fizyolojik değişimlerden sonra ortaya çıkmasını savunmasına rağmen Cannon – Bard duygu ile fizyolojik değişimin aynı anda olduğu görüşündedir.

2.2.7.3. Bilişsel Teori

Bilişsel yaklaşıma göre, durumlara dair algımız veya olaylara verdiğimiz değer o durumlara ilişkin duygularımızın temelini oluşturmaktadır. Bireylerin duygusal tepkileri, olaylara yükledikleri anlama bağlı olarak oluşmakta ve farklılık göstermektedir. Yani, bir duygu, nasıl algılanıyor ve yorumlanıyorsa ona göre oluşmaktadır (Dağlı, 2006: 20). Bir duygunun ortaya çıkışında bizim öncesinde

gerçekleşen olaya yüklediğimiz anlam etkilidir. O olaya olumlu bir anlam yüklemişsek olumlu duygular hissederiz, fakat olumsuz bir anlam yüklemişsek olumsuz duygular oluşur. Yani, zihnimizde var olan anlam levhaları, duyguyu meydana getirir. Örneğin bir köpeğin karşıdan gelişi bazı insanlarda sevinç duygusu çağrıştırırken bazı insanlar içinde korku duygusunu hisseder. Bu yüzden bilişsel teoriye göre her insan aynı olay karşısında farklı duygular hissedebilir.

2.2.8. Duygu – Zekâ İlişkisi

Duygu ve zekâ arasındaki ilişki yüzyıllardır tartışıla gelmiş bir konudur. Aynı zamanda pek çok araştırmacı bu ilişki hakkında farklı görüşler ortaya atmıştır. Bu görüşleri klasik yaklaşımlar ve modern yaklaşımlar olmak üzere iki kategoride incelemek gerekir.

İnsanlar binlerce yıl hep “akıl” la ilgilendiler; akli zekâyla eşleştirdikleri için duygulara fazla değer vermediler ve duygular insanların zayıf yanı sayıldı (Acar, 2002: 56).

Klasik yaklaşıma göre duygular insana zarar vermektedir. Bu yaklaşımlar, “akılcılık” olarak da anılmaktadır. Antik felsefede Stoacılar, bilge kişinin hiçbir duygu veya hissin etkisinde kalmayan kişi olduğuna inanmışlardır. Platon ise, duyguların alt düzeyde ve yönsüz olduklarını, mantık tarafından yönlendirilmeleri gerektiği fikrini savunmuştur Galen’e göre ise, duygular, insan ruhunun hastalıkları olarak ifade edilir. Ortaçağ döneminde, Avrupa’da skolâstik Hıristiyan anlayışına göre; duygular, kötü unsurlardır Rönesans dönemine gelindiğinde, akıl iyiliğin, duygular kötülüğün yerini almıştır ve yedi ölümcül günah yorumlamaları da bu görüşü desteklemiştir (Çakar ve Arbak, 2004: 30).

Descartes ise; döneminde akılcılığı sistematik bir biçimde açıklamıştır. "Düşünüyorum öyleyse varım" anlayışıyla harekete geçen Descartes’e göre; duygular, kişinin düşüncelerine bağlı olarak oluşmaktadır. Descartes, zihnin incelikli işlemlerini organizmanın işleyiş ve yapısından ayrı düşünmüştür. Özetle, akılcı akım, duygular için kontrol edilmesi gereken ilkel unsurlar ifadesini kullanmıştır. Bu fikir akımı, sanayi devrimiyle birlikte, dünyada egemen ideal bir düşünce tarzı olmuştur.

18. yüzyılda romantik akım empati ve sezgiye dayalı ve duyguları içeren düşüncelerin vazgeçilmezliğini savunmasına karşın akılcılık güçlülüğünü ve geçerliliğini korumayı sürdürmüştür (Yan, 2008: 10).

Modern yaklaşımların varlığıyla aklın duygulara mutlak hâkimiyeti paradigması artık sorgulanmaya başlanmıştır. 1960lı yıllarda Kuzey Amerika ve Avrupa'da görülen sosyal olaylar bu sorgulamanın temelini oluşturmaktadır. Bu dönemdeki insanlar, akılcılık akımına karşı çıkıyor ve duygularını ifade ediyorlardı (Çakar ve Arbak, 2004: 31).

Yavuz'a (2004) göre duygularımız, beynimiz ile kalbimizin konuşması, kalbimiz ve beynimiz arasındaki köprü vazifesini üstlenmiştir. Duygularımız içimizde oluşan ve bizlere nelere ihtiyacımız olduğunu söyleyen seslerdir (akt. Güney, 2009: 14).

Bu dönemde duyguların bir tür enformasyon olduğu fikri önemli bir kavram olarak ortaya atılmıştır. Yani, insanlar yaşamlarıyla ilgili kararlarını alırken duygularını kullanmaktadırlar. Bu görüşe göre, duygular, çevremizdeki bir şeyin olumlu ya da olumsuz mu olduğunu değerlendirmede yardımcı olan bir tür stenografik işarettir. Kısacası; duygular bize değer hakkında enformasyon sağlamaktadır (Davis, 2004: 5).

Daha sonraları ise; beyin araştırmaları alanındaki gelişmelerden birini de nöroloji profesörü Damasio kaydetmiştir. Damasio, Descartes döneminden bu yana devam eden akıl-duygu bölünmüşlüğüne ve aklın mutlak hâkimiyetine "Descartes'in Yanılgısı" eserinde karşı çıkmıştır (Çakar ve Arbak, 2004: 31).

Duygu ve zekâ ilişkisi analizinde, dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da, insanların, her geçen gün daha da artan bir değişim içinde olması durumudur. Her gün meydana gelen sayısız değişim, insanların gelecekte neler yaşayacaklarını tahminde bulunmalarına engel olmaktadır (Yan, 2008: 13). Gelecekte nelerin değişime uğrayacağını bilemeyen insanlar da bu değişime uyum sağlamak durumundadırlar. Fakat bu hızlı değişim uyum sağlama olgusunu zorlaştırmaktadır.

Bu durumda da devreye Duygusal Zekâ girecek ve duygusal zekânın gerekliliği ortaya çıkacaktır.

2.3. DUYGUSAL ZEKÂ

2.3.1. Duygusal Zekânın Tanımı ve Gelişimi

Duygusal zekâ kavramı son yıllarda yoğun bir biçimde tartışılan ve üzerine birçok çalışmalar yapılan konulardan biridir. Duygu ve zekâ kavramlarının bir sentezi olarak ortaya çıkan duygusal zekâ kavramı etkili ve yeterli performans göstermede önemli bir yere sahiptir (Biol ve ark., 2009: 2). Duygusal zekânın temeli ise; Aristo'nun "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir" sözüne dayanmaktadır. Bu sözüyle Aristo farkında olmadan duygusal zekâyı kısaca tanımlamış ve bir açıdan duyguların kontrolüne dikkat çekmiştir.

Aynı zamanda duygusal zekânın temelinde ünlü Yunan filozof Sokrat'ın "kendini bil" ifadesi yer almaktadır (Köse, 2009: 9). Bu ifade, duygusal zekânın temel taşı olan kişinin kendini bilmesi mantığını taşımaktadır.

Duygusal zekâ kavramının tarihçesine bakıldığında, bu kavram Platon tarafından da tanımlanmıştır. Duygusal zekâ kavramı, Platon'un ifade ettiği "Tüm öğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır" sözü ile iki bin yıl öncesine kadar dayandırılabilir. O yıllardan günümüze eğitimciler, bilim insanları, felsefeciler duyguların yaşamımızdaki önemini ispatlamak için çalışmışlardır (Yaylacı, 2008: 45).

Ünlü şair ve düşünür Yunus Emre ise; "İlim, ilim bilmektir. İlim kendini bilmektir. Sen kendini bilmez isen. Bu nice okumaktır" dizelerinde insanoğlunun kendini bilmeden başka hiçbir şeyi bilemeyeceğini; ilimin önce kendini tanımaktan geçtiğini vurgulamıştır. Bu ifadelerle duygusal zekânın temellerini ortaya koymuş ve Yunus Emre farkında olmadan duygusal zekânın kendini tanıma yönünü vurgulamıştır.

Yıllar geçtikçe zekâ kavramının sadece zihinsel yeteneklere dayandığını savunan bilim adamları, araştırmalarından elde ettikleri sonuçları değerlendirirken; zekâ kavramına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutlarını da içine almıştır. Bu görüşe göre; insan zekâsının kapsam ve işleyişi, mantık ve diğer zihinsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de kapsamaktadır (Acar, 2002: 54).

Duygusal zekâ konusu 19. yüzyıldan itibaren ilgi görmeye başlamıştır. Carnegie (1936), bireylerin finansal başarılarının yalnızca %15'inin teknik bilgiden meydana geldiğini ileri sürmüştür (Yaylacı, 2008: 45).

Wechsler (1940), bilişsel zekâyı ölçmeye yönelik geliştirdiği IQ testlerinin bilişsel zekânın yanı sıra bilişsel olmayan zekâyı da ölçebileceği iddiasını ortaya atmıştır (Tufan, 2011: 10).

Maslow (1950) gibi hümanistik psikologlar insanların duygusal güçlerini nasıl geliştirebilecekleri üzerine araştırmalar yapmış ve yeni çalışmalara ışık tutmuştur (Yurdakavuştu, 2012: 15).

Gardner'ın (1983) bir bildiri niteliği taşıyan Çoklu Zekâ Teorisi, zekâ ile ilgili geleneksel yaklaşımların ötesinde yeni bir zekâ anlayışını ortaya çıkarmıştır. Çoklu Zekâ Teorisi ile birlikte hayatta başarılı olabilmek için tek bir zekâ türünün yeterli olmadığı, yedi farklı zekâ türünü kapsayan geniş bir yetenekler yelpazesinin olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır (Akgül, 2011: 21).

ABD'de 1985 yılında bir doktora öğrencisi olan Payne, Wayne Leon "Duygusallığın Çalışması: Duygusal zekayı geliştirme; Kişisel entegrasyon: Korku, Acı ve Kaderle olan ilişkisi" adlı doktora tezinde ilk olarak "Emotional Intelligence (Duygusal Zeka)" kavramının akademik çevrelerce kullanılmasını sağlamıştır (akt. Yurdakavuştu, 2012: 15).

1985'te İsraili psikolog Dr. Reuven alan yazında Bar-On olarak bilinen çalışmaları ile 'duygusal alan'(emotional quotient) kavramı kullanmaya başlamış ve araştırmalarında insanların yaşamlarında kendilerine başarıyı getirecek faktörleri ele almıştır (Yaylacı, 2008: 46).

Duygusal zekâ kavramı literatürde ilk kez Mayer ve Salovey tarafından kullanılmıştır. Mayer ve Salovey yazdıkları iki makalede de bu kavramı detaylı bir biçimde incelemiş ve bilimsel olarak duygusal zekâyı ölçen iki test geliştirilmiştir.

Duygusal zekâ kavramını ortaya atan Mayer ve Salovey olmasına rağmen bu kavramı tüm bilim çevrelerinde popüler hale getiren Goleman olmuştur. Goleman, Mayer ve Salovey'in tanımından sonra duygusal zekâ araştırmalarını iş dünyasına katmıştır. Ayrıca Goleman en çok satanlar listesine giren Duygusal Zekâ adlı kitabın da yazarıdır (Hafizoğlu, 2007: 7). Goleman'ın (1996) bu kitabı piyasaya çıkmış ve herkes "Duygusal Zekâ" kavramından haberdar olmuştur. Goleman'ın en çok satanlar listesinde yer alan kitabı ile tüm dünya zekânın sadece bilişsel zekâdan ibaret olmadığı gerçeğini öğrenmeye başlamıştır.

Üzerine bu denli çok konuşulan ve çalışma yapılan duygusal zekâ kavramı pek çok araştırmacı tarafından da tanımlanmıştır. Kavramın isim babası Mayer ve Salovey, duygusal zekâyı "Duyguları doğru bir biçimde algılama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; düşüncelere rehberlik edecek şekilde hisleri üretme ve kullanma yeteneği; duyguları veya duygusal enformasyonu anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları denetleme ve ifade etme yeteneği" şeklinde tanımlamıştır (Yaylacı, 2008: 47).

Cooper ve Sawaf'a (2003: xii) göre ise; duygusal zekâ "duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği" olarak tanımlanmaktadır.

Duygusal zekâ kavramını popüler hale getiren Goleman ise duygusal zekâyı, kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi bir şekilde yönetebilme yetisi olduğunu savunmuştur. Akademik zekâdan diğer adıyla IQ ile ölçülebilen salt bilişsel yetilerden ayrı olan ancak onu tamamlayan yeteneklerdir (Goleman, 2000: 393).

Bar-On ise; kişinin çevresel istekler ve baskılarla başa çıkabilme yeteneğini etkileyen kişisel, duygusal, sosyal yetenekler ve beceriler dizisi şeklinde bir tanım yapmıştır duygusal zekâ kavramı için (Gürsoy, 2005: 53).

Shaffer ve Shaffer (2005) gibi bazı araştırmacılar duygusal zekâyı çalışanların iş performanslarını etkileyen sosyal bir beceri olarak tanımlarken Poskey (2006) gibi bazı araştırmacılar da “kişinin kendi ve başkalarının güdülerini tanıyıp doğru tartabilmek ve değişen hayat şartlarına bağlı olarak bireylerin davranış ve duygularına yerinde ve uygun karşılıklar verebilmek” olarak ifade etmektedirler (akt. Delice ve Günbeyi, 2013: 211).

Konrad ve Hendl (2005: 13) duygusal zekâyı tanımlarken "kendini ve başkalarını motive edebilmek için serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin kompozisyonu" ifadesini kullanmışlardır.

Baltaş'a (2006) göre duygusal zekâ, “kendimizle ve başkalarıyla başa çıkmayı kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin bir şekilde kullanma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Yani, başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için bir yetkinliktir” diye özetlenebilir (akt. Polat ve Aktop, 2010: 5).

En sade tanımıyla duygusal zekâ, duyguların akıllıca kullanılması sanatıdır. Yani; kendi davranışlarını yönlendirmek için duygularından yararlanarak olumlu sonuçlar elde etme yeteneğidir (Weisinger, 1998: 12).

Matthews ve arkadaşları da duygusal zekâyı “Duyguları tanımlayabilme ve ifade etme, duyguları anlama, onları düşünceyle uyumlaştırma, kendi ve başkalarının hem pozitif hem de negatif duygularını düzenleyebilme yeteneği şeklinde tanımlamışlardır (akt. Eröz, 2011: 44).

Duygusal Zekâ Enstitüleri (DZE) ise bu kavramı, “Bireyin iç ve dış dünyasını barışık ve uyumlu kılması; evrendeki yerini yaşamsal gerçeklikte keşfetmesi” olarak tanımlamıştır (akt. Eröz, 2011: 44).

Merlevede ve arkadaşlarına (2006: 29) göre duygusal zekâ ise; çevreyle etkileşim kurarak hedeflere ulaşabilmedir. Ayrıca insanın aşağı yukarı sezgisel olarak öğrendiği bir dizi beceriyi kapsayan bir taşıyıcı terim olduğunu söylemektedirler.

Robbins'e göre duygusal zekâ; bir kişinin çevresinden gelen talep ve baskılarla başa çıkabilme becerisini etkileyen bilişsel olmayan yetenek ve becerilerin tümüdür (akt. Çakar ve Arbak, 2004: 34).

Atabek (2000) ise; duygusal zekâ için farkındalık, irade geliştirme, oto-kontrol, dürtü kontrolü, empatik dinleme, empatik yaklaşım, sorun çözme, grup çalışması yapabilme, sevgi ve saygıyı bilme, yanlısı kabul etme gibi becerilerin alanı şeklinde bir tanımlama yapmıştır (akt. Babaoğlu, 2010: 122).

Duygusal zekâ kavramına katkı sağlayan bilim adamlarından biri de Davies'tir. Davies, bütün duygusal zekâ alan yazını taradıktan sonra, duygusal zekânın dört boyutlu bir tanımı olduğuna karar vermiştir. Davies bütün ölçekleri araştırmış ve duygusal zekânın anlaşılması zor bir kavram olduğu kanısına varmıştır. Davies tarafından geliştirilen dört zekâ boyutu ise şunlardır: duyguların anlaşılması ve ifade edilmesi, başkalarının duygularının anlaşılması ve ifade edilmesi, kişinin kendi duygularını düzenlemesi ve kişinin duygularını performansını geliştirmek için kullanılmasıdır (akt. Yüksel, 2006: 13).

Davis'e (2004: 112) göre; duygusal bakımdan zeki bir kişi olmak, dinamik bir gelişim anlamına gelir.. Almayı ve vermeyi, öğrenmeyi ve anlamayı, dinlemeyi ve iletişim kurmayı, düşünmeyi ve harekete geçmeyi, kendi ihtiyaçlarımızı karşılarken başkalarınınkini de karşılamak şarttır.

Ayrıca duygusal zekâ problem çözümede duygusal bilgiyi kullanma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Duygusal bilgiyi- duygulardaki sallantıları- kullanmak insan yaşamındaki tek düze çözümlerden insanı kurtarabilir ve problem çözümede farklı çözüm yollarını kapsamlı biçimde görmeye yardımcı olabilir (Atay, 2002: 346).

2.3.2. Duygusal Zekânın Özellikleri

Yirminci yüzyılın başlarında hızlanan bilim ve teknolojik gelişmeler insan ırkını mutlu etmemeye başlamıştır. Bu sebeple insanlar farklı alanlara yönelmeye ve farklı uğraşlar edinmeye başlamıştır. Duygusal zekâ kavramı da tam olarak bu dönemde ortaya çıkmıştır. İnsanoğlu kendini bilişsel zekâ ile yeterli görmeyip bilişsel olmayan zekânın farkına varmış ve bu zekâyı araştırma, her yönünü ortaya koyma çabasına girmiştir. Yoğun iş temposu içerisinde kendi öz benliğini, kişisel ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak isteyen insanoğlu karşılaştığı sorunlara çözüm bulmada, duygularını yönetmede ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde farklı bir yönelim ihtiyacı duymuştur. Bu durumlara cevap veren yönelim de duygusal zekâ olmuştur.

Duygusal zekâ, kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi, öğrenmemizin yanı sıra duygular ile ilgili bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve iş yaşamımıza etkin bir şekilde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemize olanak sağlar (Köroğlu, 2006: 29).

Aynı zamanda insanı iyi bir hayat arkadaşına, nazik bir komşuya, anlayışlı bir ebeveyne veya karizmatik bir patrona dönüştüren şey, duygusal zekâdır. Çünkü iş hayatında başarı; evlilikte, birebir ilişkilerde ve sosyal hayatta mutluluğu yakalayabilmek için sözü edilen duygusal zekâyı ihtiyaç duyulmaktadır (Konrad ve Hendl, 2005: 10).

Duygusal zekâ yönetimi; bireyin hem kendisinin hem de karşısındakinin duygularını algılama, anlamlandırma, kontrol etme, duygusal beklentilere uygun ve yaşamında pozitif yönde etki ve enerji yaratacak şekilde stratejiler geliştirme süreci olarak tanımlanmıştır (Yaylacı, 2008: 49). Yaylacı (2008: 49-50)'ya göre duygusal zekâ:

- Zekânın zıttı değildir. Daha akılcı düşünebilmek için sezgilerimize, duygularımızın sinyallerine; duyguları daha etkili bir biçimde kullanabilmek için akılcı beyne ihtiyaç duyulur. Beyin ile kalbimizin ortak çalışması gerekir.
- Duygularla temas etme veya duyguları tamamen serbest bırakmak, kontrolsüz ve içinden geldiği gibi davranmak değildir. Ayrıca duyguları bastırmak veya

kontrol etmek de değildir. Doğru duyguyu doğru zamanda etkili bir biçimde kullanmak anlamına gelir.

- İyi veya İyi kalpli olmak da değildir. Duygusal zekâya sahip kişiler bazen ilişkilerde pek de hoş olmayan gerçekleri söyleyebilmelidir.

- Sadece kişisel gelişime dair bir olgu değildir. Duygusal zekâ ile ilgili beceriler-empati, aktif dinleme, çatışma, diyalog yönetimi-çoğunlukla iş başarısı ve performansı ile ilgilidir.

- Bireyin performansını artırma veya disiplin sağlama aktivitesi değildir. Bazı farklılıkları hemen fark edebileceği hızlı bir program değildir. Bireyler bir kelime veya bir işlemi bir saatte öğrenebilir. Ancak öfkelerini, heyecanlı yapısını yönetme yeteneği uzun zaman ister. Bu yüzden duygusal zekâ yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

2.3.3. Duygusal Zekânın Diğer Kavramlarla İlişkisi

2.3.3.1. EQ-IQ (Duygusal Zekâ ve Bilişsel Zekâ) İlişkisi

Bilişsel zekâ veya yaygın ifade edişi ile IQ (Intelligence Quotient) yüzyıllardır başarının tek unsuru olarak görülmüş ve zeki olmanın kıstası olarak kullanılmıştır fakat son yüzyılda başarılı insanların sadece bilişsel zekâya sahip olmadıkları görülmüştür. Bunun farkına varan pek çok bilim insanı ise; diğer zekâ türünü araştırmaya başlamış ve karşısına duygusal zekâ ya da EQ (Emotional Quotient) çıkmıştır.

EQ becerileri, IQ ya da bilişsel becerilerin karşıtı değildir; daha çok kavramsal düzeyde ve gerçek hayatta dinamik bir etkileşim halindedirler (Shapiro, 1999: 20). Her iki zekâ türü birbirinin tamamlayıcısı durumundadır ve biri olmadan diğeri tek başına hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Bunun en güzel örneklerinden biri; hem gerçek bir dahi hem de büyük ve empatik bir konuşmacı olan Jefferson'dır. Aynı zamanda Roosevelt için "ikinci sınıf zekâya fakat birinci sınıf mizaha sahip" tanımlaması yaparak onun EQ'suna dikkat çekmişlerdir. Bu örneklere bakarak Goleman'ın düşüncelerine destek verebiliriz. Çünkü Goleman'a (2000: 29) göre; IQ, insanların gelecekteki başarıları üzerinde pek fazla söz sahibi değildir. Goleman,

okulların ve giriş sınavlarının IQ'ya bu denli önem vermesine rağmen IQ'nun tek başına iş dünyasında veya hayattaki başarı düzeyini açıklamada yetersiz kalmasını şaşırtıcı bir durum olarak görmektedir. IQ'nun bu başarıdaki en yüksek payı yüzde 25 civarında tahmin edildiğini savunmaktadır.

IQ ve EQ birbirleriyle bağlantılıdır. Bireyler sorunları çözerken veya bir karar verecekleri zaman EQ, IQ'nun yardımına koşar. Duygusal zekâ becerileri, zihinsel becerilerle etkileşim halinde olduğu zaman ise bireylerin kısa bir sürede ve doğru şekilde davranmalarını olanak sağlar. EQ, IQ açısından yaşamsal öneme sahiptir. Bu sebeple, yaşamlarında başarılı olmuş bireyler her iki beceriye de sahiptirler (Adıgüzel, 2011: 29).

Yine yapılan araştırmalarda duygusal zekânın mutluluğun %50 sinden fazlasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır (akt. Yüksel, 2006: 14). Duygusal zekâ sayesinde mutluluğun büyük oranda arttığı ortadadır.

İş başarısı ile duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmalar duygusal zekânın iş başarısındaki etkisinin bilişsel zekâyâ göre çok daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bilişsel zekânın iş başarısındaki etkisi ortalama %6 iken duygusal zekânın %27 oranında etki yaptığı gerçeği yapılan araştırmalarla gözler önüne serilmiştir (Akgül, 2011: 24).

Stein ve Book (2003: 33) ise; EQ ile IQ arasında küçük bir karşılaştırma yapmış ve bir tespitte bulunmuştur. Stein ve Book (2003: 33)'a göre; kişi 17 yaşındayken IQ açısından en yüksek noktada, yetişkinlik döneminde durağan, yaşlılık döneminde ise iniştedir. Buna karşın, EQ açısından yaşlandıkça daha zeki ve olgun oluruz. EQ, ergenlik döneminin sonunda 102,7'ye kadar ulaşır ve 40lı yaşlarda sabitlenir. 50li yaşlara gelindiğinde ise; gerileme olur fakat IQ kadar büyük bir düşüş yaşanmaz.

Duygusal yaşam, matematik ve okuma gibi daha çok ya da az beceriyle yapılabilen ve kendine has yetenek gerektiren bir alan olarak bilinir. Eşit zekâyâ sahip iki kişiden biri hayatta başarılı olurken, diğerinin nasıl çıkmaza girdiğini anlamak için, kişinin bu alanlarda ne kadar yetenekli olduğunu bilmek gerekir.

Duygusal yetenek, bir “meta-yetenektir” . Bu, ham zekâ dâhil var olan diğer yeteneklerin ne kadar iyi kullanılabileceğinin belirleyicisi anlamına gelir (akt. Eröz, 2011: 47).

Peter Senge sadece zekâyâ bel bağlayanları uyarıyor:"Yüksek kişisel egemenliğe sahip insanlar akıl ile sezgi veya kafa ile kalp arasında seçim yapamazlar ama eğer yaparlarsa, bu seçim tek ayak üzerinde yürümeyi ya da tek gözle görmeyi tercih etmek anlamına gelir" (Cooper ve Sawaf, 2003: xiii).

Beynin bütünlük içinde çalışan fiziksel bir yapı olduğu ispatlandığından bu yana; duygusal ve bilişsel zekânın bir bütün içinde yer aldıkları fikri ortaya atılmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, farklı yaklaşımları baz alan farklı ölçekler kullanılsa dahi duygusal zekanın bilişsel zekayla birbirleriyle bağlantılı aynı zamanda ondan bağımsız olduğunu ortaya koymuştur (akt. Ergin ve Özgürol, 2011: 1769).

Goleman’a göre aslında biz birisi düşünmekte, diğeri ise hissetmekte olan iki zihne sahibiz. Birbirinden tamamen farklı bu iki kavrama tarzı, zihinsel yaşantımızı oluşturmak için etkileşim içerisindedirler. Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; bilincimize daha yakındır, düşüncelidir ve tartıp yansıtabilir. Bunun yanı sıra fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan kavrama sisteminin adı ise; duygusal zihindir. Bu duygusal/akılcı ikililiğin halk arasındaki karşılığı “kalp” ile “kafa”dır. Bir şeyin doğru olduğunu “kalpten” bilmek, akılcı zihinle düşünmekten daha farklı bir anlamdadır; bir biçimde daha derinden emin olmaktır aslında. Zihnin akılcı-duygusal dengesinin belirli bir ölçüsü vardır; hisler yoğunlaştıkça duygusal zihin devreye girer ve akılcı zihin etkisini yitirir (Eröz, 2011: 47).

2.3.3.2. Duygusal Zekâ – Yaş İlişkisi

Duygusal zekâ, insanoğlunun doğumundan itibaren gelişmeye başlar. Fakat gelişme gösterirken bilişsel zekâdan farklı bir yol izler. Kişi 17 yaşındayken IQ açısından en üst noktada, yetişkinlik evresinde durağan, yaşlılık döneminde ise inişe geçmiş durumdadır. Buna karşın EQ’nun bu gibi keskin çizgileri yoktur. Kanada ve

ABD’de 4000 kişi üzerinde yapılan araştırmalar gösteriyor ki; ergenlik dönemi sonunda elde edilen 95,3'lük puan 40lı yaşlara kadar 102,7'ye kadar yükselir. 40'lı yaşlarda EQ ilerlemesi sabitleşir. 50 yaşını geçtikten sonra ise; 101,5 sınırına kadar çok az miktarda geriler fakat keskin bir inişe geçmez. Bu durum her iki cinsiyet için de geçerlidir (Stein ve Book, 2003: 33).

Duygusal zekâ bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Örneğın Craig (1989) 6 aydan küçük bebeklerin zevk, rahatlık ve öfke gibi daha az özelleşmiş duyguları, 6 aydan büyük bebeklerin ise sevinç, korku ya da kızgınlık gibi farklı duyguları yaşayabileceklerini ortaya çıkarmıştır. Crawford ve arkadaşları (1992), 2 yaşındaki çocukların hem kızgınlıklarını hem de olumlu duygularını ifade edebildiklerini savunmuştur. Compos ve arkadaşları (1983) ise; bebeklerin çok erken aylardan bu yana annelerin yüz ifadelerini değerlendirme becerisini edindiklerini ortaya atmıştır (Köse, 2009: 11).

2.3.3.3. Duygusal Zekâ – Cinsiyet İlişkisi

Duygusal zekâ düzeyi bazı araştırmalarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterirken bazı araştırmalarda ise; cinsiyete göre duygusal zekâ düzeyleri arasında önemli bir ayırım görülmemiştir. Duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını savunan araştırmalardan birisi, Brackett, Mayer ve Warner tarafından gerçekteştirilmiştir. Ergenlik çağındaki gençlerin duygusal zekâlarının günlük davranışlara etkisini cinsiyete göre inceleyen Brackett, Mayer ve Warner (2004) kızların duygusal zekâlarının, erkeklere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu bulmuş, duygusal zekâsı düşük olan erkeklerin, duyguları anlama ve kullanma konusunda yetersiz kaldıklarından daha fazla alkol ve madde kullanımına, suç davranışlarına yöneldiklerini ve arkadaşlarıyla yetersiz ilişkiler kurduklarını ortaya koymuştur (Bircan ve Bacanlı, 2005: 65).

Goleman'a (2006) göre; **duygusal zekâsı yüksek kadınlar** kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getiren, kendi kendine olumlu bakan, hayatta bir anlam bulan bireylerdir. Ayrıca, duygusal zekâsı yüksek erkekler gibi duygusal zekâsı yüksek kadınlar da dışa dönük, neşeli, duygularını uygun biçimde ifade

etmede yeteneklidirler. Sosyal tavırları, yeni bireylere kolay bir şekilde ulaşmalarını sağlamaktadır.

Buna rağmen, **duygusal zekâsı yüksek erkekler**, sosyal açıdan dengeli, dışa dönük, neşeli, korkaklığa veya derin düşünmeye yatkınlığı olmayan bireyler olarak bilinir. Başkalarına bağlanma, sorumluluk alma, etik bir görüşe sahip olma özellikleri dikkat çekmektedir. İlişkilerinde başkalarına karşı sevecen ve ilgilidirler. Zengin ama kontrollü bir duygusal yaşama sahiptirler. Kendileriyle ve yaşadıkları sosyal dünyayla barışıktır(Eröz, 2011: 49; Doğan ve Demiral, 2007: 214).

2.3.3.4. Duygusal Zekâ – Akademik Başarı İlişkisi

Öncelikle işletme alanında çalışmalarının yoğunlaştığı duygusal zekâ son yıllarda eğitim alanında yoğunlaşmış ve hem yetişkin hem de çocukların akademik başarıları üzerinde artış göstermiştir. Bilim adamları yaptıkları araştırmalarda duygusal zekânın akademik başarıyı etkilediği fikrini ispatlamaya çalışmışlardır.

Duygusal zekâyla akademik başarının incelendiği pek çok çalışmada duygusal zekâyla akademik başarı arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Van Der Zee, Thijs ve Schakel (2002), duygusal zekânın akademik başarıyı etkilemede kişilik ve zekâ değişkenine nazaran daha güçlü olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Ancak birkaç çalışma duygusal zekâ ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ileri sürmüştür (Dağlı, 2006: 43).

Kocayörük'ün (2004) ifade ettiği gibi duygusal zekâ ve akademik zekâ birbirlerini tamamlayan iki parça olarak görüldüğünden ve zekâ dünyayla uyum içinde yaşama sanatı olarak tanımlandığından, insanın hem EQ hem de IQ'ya ihtiyacı olduğu ortadadır. Duygusal zekâ bu açıdan bakıldığında akademik-bilişsel zekânın destekleyicisi ve tamamlayıcısıdır (akt. Arlı ve ark., 2011: 3).

Üzel ve Hangül'ün (2011: 8) 125 öğrencinin üzerinde yaptığı araştırmaya göre; kız öğrencilerin duygusal zekâları erkek öğrencilerden daha yüksektir ve matematik başarıları ile aralarında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

2.3.3.5. Duygusal Zekâ – İletişim İlişkisi

Duygusal zekâ iletişim olgusunu da etkilemekte ve insanların iletişim becerisini farklılaştırmaktadır. Duygusal zekâ ile iletişim arasında pek çok çalışma yapılmakta ve bu çalışmalarda farklı yönde iletişim türleri ile kişilerin duygusal zekâlarının arasında anlamlı bir fark bulunup bulunulmadığı tartışılmaktadır.

Duygusal zekânın birçok boyutu, etkili ilişkiler kurma konusundaki altyapıyı sunar. Yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin, sosyal ilişkilerde daha yoğun ve güçlü olduğu ve daha iyi ilişkiler kurdukları ve devam ettirdikleri bilinen bir gerçektir. Bu anlamda yüksek duygusal zekâ puanına sahip bireyler ilişkilerde daha çok katılımcı olma, daha etkin olma fakat daha az kontrol istedikleri ve buna göre davrandıkları ortaya konmuştur (Yaylacı, 2008: 193).

Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan öğretmenlerde iletişim becerileri oldukça gelişmiş ve öğrencileriyle iletişim kurmada, öğretimde öğrencilerine büyük kolaylıklar sağlamaktadırlar. Bu sebeple; öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden biri de etkili iletişim becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler de, öğretim sürecinde etkili bir izlenim oluşturmak ve öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurarak öğretici kişiliklerini en üst seviyeye kadar taşıyabilmektedir (Gürşimşek, Vural ve Demirsöz, 2008: 3).

2.3.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ pek çok bilim insanı tarafından araştırılmış ve bu hususta kuramlar oluşturulmuştur. Bu kuramları oluşturan bilim adamlarının bu kuramları başlangıçta aynıdır. Fakat karma duygusal zekâ modeli yetenek tabanlı modelden farklılaşmaktadır. Ne kadar karma modeller içerisinde duygusal zekâ kavramının zihinsel becerileri bulunsu da, kişilik özelliklerini tanımlayan öğeleri de bulunmaktadır (akt. Çakar ve Arbak, 2004: 34).

Duygusal zekânın farklı noktalarına vurgu yapmalarına rağmen tüm modeller duygusal zekânın sonradan öğrenilebildiği ve geliştirilebildiği konusunda aynı fikirdedirler (Aysel, 2006: 87).

Literatürde duygusal zekâ ile ilgili görüşler gözden geçirildiğinde görüşlerin iki farklı yaklaşım altında toplandığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Duygusal Zekâ Modelleri

Mayer ve Salovey (1997)	Bar – On (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
<p>Temel Boyutları 1. Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme • Kendi ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme. • Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi. • Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme. 2. Duyguların Kullanımı • Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar. • Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur. 3. Duyguyu Anlamak ve Muhakeme Etmek • Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular ile anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak • Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak • Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak ile duygular arasındaki geçişleri anlamak 4. Duyguyu Yönetme ve Düzenleme • Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak, duyguları ayırt edebilmek.</p>	<p>Temel Boyutları 1. Kişisel Beceriler • Duygusal benlik bilinci. • Kendine güven. • Kendine saygı. • Kendini gerçekleştirme. • Bağımsızlık 2. Kişilerarası Beceriler • Bireyler arası ilişkiler • Sosyal sorumluluk. • Empati. 3. Uyumluluk Boyutu • Problem çözme. • Gerçeklik Testi. • Esneklik. 4. Stresle Başa Çıkma Boyutu • Stres toleransı. • Dürtü kontrolü. 5. Genel Ruh Durumu • Mutluluk. • İyimserlik.</p>	<p>Temel Boyutları 1. Kişisel Yeterlilik • Özbilinç (Duygusal bilinç, Öz değerlendirme, Özgüven) • Kendine Yön Verme (Özdenetim, Güvenilirlik, Vicdanlılık, Uyumluluk, Yenilikçilik.) • Motivasyon (Başarma güdüsü, Bağlılık, İnisiyatif, İyimserlik.) 2. Sosyal Yeterlilik • Empati (Bşkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanma, politik bilinç.) • Sosyal beceriler (etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri.)</p>	<p>Temel Boyutları 1. Duyguları Öğrenmek • Duygusal dürüstlük. • Duygusal enerji. • Duygusal geribildirim. • Pratik sezgi. 2. Duygusal Zindelik • Öz varlık. • Güven Çemberi. • Yapıcı hoşnutsuzluk. • Esneklik ve yenileme. 3. Duygusal Derinlik • Özgün potansiyel ve amaç • Adanmışlık. • Dürüstlüğü yaşamak. • Yetki olmadan etki. 4. Duygusal Simya • Sezgisel akış • Düşünsel zaman değişimi • Fırsatı sezinlemek. • Geleceği yaratmak.</p>
YETENEK MODELİ YAKL.	KARMA MODEL YAKLAŞIMI		

Kaynak: Doğan ve Şahin, 2007: 237.

2.3.4.1. Yetenek Modeli Yaklaşımı

2.3.4.1.1. Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Akbaş'ın (2006) ifade ettiği gibi Mayer ve Salovey'in modeli bir yetenek modelidir; mutluluk sıcaklık gibi yeteneğe dayanmayan faktörler modelde yer almamaktadır. Bu yaklaşım yeteneğe dayalı olmayan faktörlerin önemli olduğunu

kabul eder fakat bunların duygusal zekâdan bağımsız olduklarını savunmaktadır. Mayer ve Salovey modeli bu yönüyle karma modellerden ayrılmaktadır (akt. Akgül, 2011: 26)

Bilimsel anlamda duygusal zekâ üzerine yapılan ilk çalışma, 1990'da Salovey ve Mayer'in kaleme getirdiği "Hayal Gücü, Düşünce ve Kişilik" makalesi olmuştur. Araştırmaları, duyguların önemi ve ortalama bir insanın duyguları anlama seviyesi arasında var olan uçurumda daha hareketlenmiştir. Çoklu zekâ teorisiyle Howard Gardner, pratik ve başarılı zekâlar tartışmasıyla Sternberg (1985) gibi kişilerin çalışmalarından da esinlenmişlerdir. Bu model, duyguların bizi daha zeki kıldığı fikrini ortaya koymuş ve duygular hakkında bilgi edinmemize, onları etkin bir biçimde yönetmemize yardımcı olmuştur (Caruso ve Salovey, 2007: 61).

Mayer ve Salovey'in konuyla ilgili çalışmaları ve elde ettikleri bulguları kuramsal alanda önemli bir yer tutmaktadır. 1997'den önceki döneme ait çalışmaları karma görüşler içinde değerlendirilen Mayer ve Salovey, 1997'den sonra yaptığı çalışmalarda duygusal zekâyı daha sınırlandırıcı bir boyutta yani yetkinlik modeli içinde ele almışlardır (Yaylacı, 2008: 51).

Duyguları tanımlama; kendinin ve etrafındaki insanların ne hissettiklerini net bir biçimde anlama ve bu duyguları doğru bir biçimde ifade etme yeteneğidir. Bu beceri, duyguların farkındalığından öte bu farkındalığın doğru olup olmadığını vurgular.

Duyguları kullanma; duyguların bize nasıl yardımcı olduğunu ve düşünceyle nasıl bir uyum içerisinde çalıştıklarını tespit etme olanağı sağlar. Duyguları kullanma yeteneği, dünyaya farklı açılardan bakma ve başkalarının duygularını kendi içimizde hissedebilme imkânı tanır ve bakış açımızı değiştirir.

Duyguları anlama yeteneği ise; hissettiğimiz duyguların nasıl oluştuğunu ve sonraki adımda ne olacağını belirleyebilme yeteneğidir.

Son olarak duyguları yönetme yeteneğinde duygularımıza açık olmak ve edindiğimiz bu bilgileri doğru kararlar almak için kullanmaktır (Caruso ve Salovey, 2007: 61).

2.3.4.2. Karma Model Yaklaşımı

2.3.4.2.1. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekânın yapısı ile ilgili araştırmalar yapan ünlü bilim adamlarından biri de “duygusal bölüm” (EQ) terimini ilk kez kullanan Bar-On’ dur (akt. Yüksel, 2006: 24).

Mayer, Salovey ve Caruso'ya (2000) göre; Bar-On “Hayatta neden bazı kişiler diğerlerinden başarılı olabilmektedir?” sorusuna cevap bulabilmek için yaptığı araştırmalarda hayattaki başarıda beş fonksiyonun ilişkisi olduğunu buna ek olarak her bir fonksiyonun da alt bağlamları olduğunu saptamıştır (akt. Eröz: 2011, 60).

Bar-On duygusal zekâyı, beş ana ve on beş yan bölüme ayırarak incelemiştir. Bunlar Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2: Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

1. Kişisel Farkındalık	2. Kişilerarası Beceriler	3. Uyumluluk	4. Stresle Başa Çıkma	5. Genel Ruh Hali
a. Özsaygı	a. Empati	a. Problem Çözme	a. Strese Dayanıklılık	a. Mutluluk
b. Duygusal Farkındalık	b. Sosyal Sorumluluk	b. Gerçekliğin Test Edilmesi	b. Dürtü Kontrolü	b. Optimist Olma
c. Kendini İfade Etme	c. Kişilerarası İlişkiler	c. Esneklik		
d. Bağımsızlık				
e. Kendini Gerçekleştirme				

1. Kişisel Farkındalık Boyutu (İçsel Dünya Alanı): Kişisel farkındalık ve kendini ifade etme anlamına gelir. Beş alt boyuttan oluşmaktadır: özsaygı, kendini ifade etme, duygusal farkındalık, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme.

2. Kişilerarası Beceriler Boyutu (Dış Dünya Alanı): Sosyal farkındalık ve kişilerarası ilişkiler anlamına gelmektedir. Üç alt boyuttan oluşmaktadır: empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkiler.

3. Stresle Başa Çıkma Boyutu: Duyguların yönetimi ve düzenlenmesi anlamına gelmektedir. İki alt boyuttan meydana gelmektedir: strese dayanıklılık ve dürtü kontrolü.

4. Uyumluluk Boyutu: Değişim yönetimi anlamındadır. Üç alt boyuttan meydana gelmektedir: gerçekçiliğin test edilmesi, esneklik ve problem çözme.

5. Genel Ruh Hali: Kendini motive etmek demektir. İki alt boyuttan meydana gelmektedir: optimist olma ve mutluluk (Kızıllı, 2014: 29-30).

2.3.4.2.2. Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Cooper ve Sawaf'ın modeli de Bar-On'un modeli gibi bilişsel becerilerin (duygusal dürüstlük gibi) yanı sıra bazı kavramları (geleceği yaratmak gibi) kapsadığı için karma bir modeldir. Cooper ve Sawaf'ın modelinin boyutları pek çok zaman birbirlerini ya da benzer kavramları kapsar (örneğin; fırsatı sezinlemek ve pratik sezgi gibi). Bu model kuramsal sorunlara sahip olmanın yanı sıra işletmelerde duygusal zekânın yerine dair önemli kimi bilgiler sunmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004: 40).

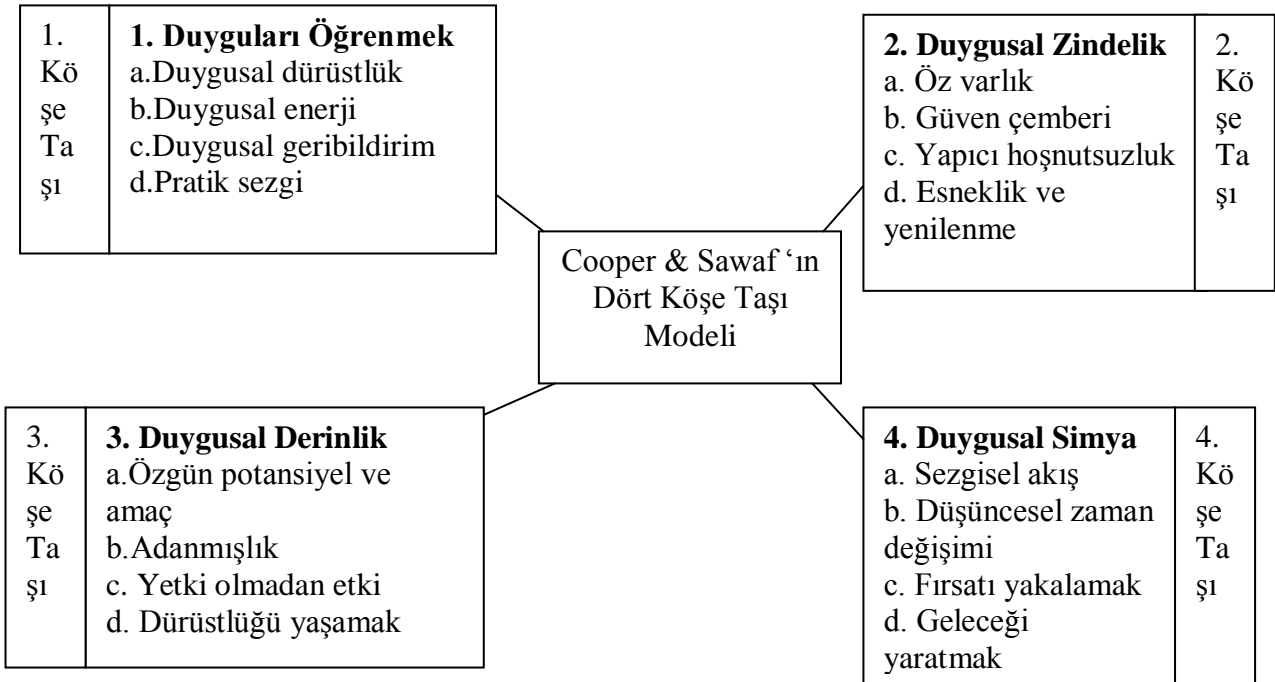
Cooper ve Sawaf (2003: xxxiv), "Liderlikte Duygusal Zekâ" adlı kitabında duygusal zekâ ile ilgili "Dört Köşe Taşlı Modeli" ortaya atmışlardır. Bu modele göre; duygusal zekâ 4 köşe taşından meydana gelmektedir. Birinci köşe taşı; duygusal dürüstlük, enerji, farkında olma, geri bildirim, sezgi, sorumluluk ve ilişki aracılığıyla bir kişisel etkinlik ve güven mekânı inşa eden duyguları öğrenmektir.

İkinci köşe taşı olan duygusal zindelik, içtenlik, inanırılık ve esnekliğinizi inşa ederek güven çemberimizi genişletebiliriz. Aynı zamanda çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğinizi artırır. Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik ise yaşamınızı ve işinizi, potansiyeliniz ve amacınızla uyumlu hale getirmek ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumlulukla denetlemek için yollar önerir. Duygusal zekâ buradan

dördüncü köşe taşı olan duygusal simyaya geçer. Sorun ve baskılarla birlikte yaşama ve gelecek için rekabet etme gücünüzü artırır, yaratıcı güdülerinizi geliştirirsiniz (Cooper ve Sawaf, 2003: xxxiv).

Cooper ve Sawaf'ın Dört Köşe Taşlı Modeli'nde birinci köşe taşı olan duyguları öğrenmek; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgi bölümlerinden meydana gelirken ikinci köşe taşı olan duygusal zindelik; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme bölümlerinden oluşmaktadır. Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, yetki olmadan etki ve dürüstlüğü yaşamak bölümlerinden oluşur. Son olarak dördüncü köşe taşı olan duygusal simyayı ise; sezgisel akış, düşüncese zaman değişimi, fırsatı yakalamak ve geleceği yaratmak bölümleri oluşturur. Cooper ve Sawaf'ın dört köşe taşı modeli, Şekil 5'de gösterilmektedir:

Şekil 5: Cooper ve Sawaf'ın Dört Köşe Taşı Modeli



Kaynak: Cooper ve Sawaf, 2003: xxxv.

2.3.4.2.3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Goleman'ın duygusal zekâ modeli, karma model olarak değerlendirilir. Çünkü; yeteneklerin yanı sıra Goleman (2009) motivasyon, sosyal beceriler ve kişilik özellikleri bileşenlerini de duygusal zekaya dahil etmektedir. Kişinin duygusal zekasının sadece yeteneklerden değil motivasyon, kişilik özellikleri ve sosyal becerilerden de oluştuğunu savunmaktadır.

Goleman kendi geliştirdiği modelinde Mayer ve Salovey'in modelini temel almakta ve bu modeli geliştirerek duygusal zekânın kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi güdüleme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisinden oluştuğunu ifade etmiştir Mayer ve Salovey' in temel yetenek modelinden geliştirilen Goleman'ın duygusal zekâ modeli ondan farklı olarak bilişsel yetenekleri kişinin kendi duygularının farkında olması ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) kapsayan bir karma model olarak ortaya çıkmıştır (Akgül, 2011: 31).

Salovey ve Mayer ortaya attıkları kuramı detaylandırarak geliştirmeyi sürdürürken, Goleman onların modelini, bu yeteneklerin çalışma hayatında ne denli gerekli olduğunu anlamak açısından en kullanışlı versiyona uyarlamıştır. Goleman'ın uyarlaması 5 temel duygusal ve sosyal yeterliliği kapsamaktadır. Bu boyutlar, Tablo 3'te açıklanmaktadır:

Tablo 3: Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

BOYUTLAR	BOYUTUN TANIMI	TEMEL YAPITAŞLARI
1) Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği	- Kişinin özgüven duyabilmesi -Kişinin gerçekçi bir biçimde kendini değerlendirmesi -Kişinin kendiyile alay edebilmesi
2) Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir biçimde yönetebilme Kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla baş edebilme yeteneği Kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerinin tatminini erteleyebilme yeteneği	-Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi - Kişinin belirsizliğe karşı rahat olabilmesi - Kişinin değişikliğe açık olabilmesi
3) Kişinin Kendini Motive Etmesi	Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı engeller ve sorunlar karşısında vazgeçmeme yeteneği Kişinin akış durumuna geçebilme yeteneği	- Kişinin başarıya dönük güçlü bir istek duyabilmesi - Kişinin başarısızlıklar karşısında bile optimist olabilmesi - Kişinin kendini örgüte adayabilmesi
4) Empati	Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir biçimde farkında olabilme yeteneği Kişinin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği	- Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi - Kişinin kültürlerarası hassaslığa sahip olabilmesi - Kişinin müşterilere hizmet edebilmesi
5) Sosyal Beceriler	Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorun çıkarmadan geçinebilme yeteneği	-Kişinin liderliği yönetmede etkinlik gösterebilmesi - Kişinin ikna edici olabilmesi - Kişinin takımlar oluşturup oluşturduğu bu takımlara liderlik edebilmesi

Kaynak: Çakar ve Arbak, 2004: 42.

2.3.5. İş Yaşamında Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ ilk olarak iş dünyasında anılmaya başlamış ve Goleman, Weisinger ve Cooper ve Sawaf dâhil pek çok bilim insanı iş alanında duygusal zekânın öneminin farkına varmış; araştırmalarını iş dünyasında yoğunlaştırmışlardır.

Duygusal zekânın sağladığı yeterlilikler kişinin kariyer ve hayat başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Bir işyerinde özellikle başarı; takım çalışmasına, beraber hareket etmeye ve iyi insan ilişkilerine dayanıyorsa o iş yerinde yeteri kadar

akademik bilgi donanımına sahip olmak o işyerinde istenilen başarı düzeyini yakalamaya yeterli olmamaktadır (Adıyaman, 2010: 15).

Bilim adamları, yaptıkları binlerce araştırma sonunda, duyguların iş yaşamındaki rolü hakkında bilgi sahibi oldular. Bu çalışmaların bazı sonuçları şaşırtıcı bulunmuştur. Örneğin; yöneticinin duyguları, onun örgütlenmesindeki başarısının önemli ve yararlı göstergesidir diyebiliriz. Gerçekten, Pennsylvania Üniversitesi'nden Profesör Sigal Barsade'nin araştırması gösteriyor ki; yönetici grubunun duygularının, şirket kazancı üzerinde doğrudan etkisi vardır. Olumlu ve ortak duygusal görüşü paylaşan üst düzey yönetici topluluğu, farklı duygusal görüşlere sahip yöneticilerden oluşan şirketlere oranla, hisse başına yüzde 4 ila 6 daha fazla kazanç elde etmektedirler (Caruso ve Salovey, 2007: 37).

George'a (2000) göre; çalışma hayatında başarıyı yakalamak için yüksek duygusal zekâlı yöneticilere ihtiyaç vardır. Yöneticiler duygularını iyi kullanır, çalışanlarının inanç ve duygularına değer verirlerse çalışanlarda göreve bağlılık ve iyimserlik artacaktır. Kendi ve çalışanların duygularını doğru olarak algılayıp doğru bir biçimde değerlendirebilen ve uygun tepkiler veren yöneticilerin daha başarılı oldukları, çalışanları daha iyi motive ettikleri ve çalışanların kişisel başarılarında artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yöneticilerin duygusal yeteneklerinin üst düzeyde olmasının, işgörenlerin iş doyumunu ve verimini pozitif yönde artıracığı ortadadır (Savaş, 2012: 140).

Macaluso'a (2003) göre; yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip yöneticiler çalışanlarının perspektiflerini, beden dillerini, enerjilerini ve ses özelliklerini değerlendirirken, daha az duygusal zekâyâ sahip yöneticiler el yordamıyla göreve konsantre olmaktadır. Abraham'a (1999) göre ise yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip olan yöneticiler daha az etik rol çatışması ve duygusal uyumsuzluk yaşarlar ve örgütsel güvensizliği bertaraf ederler. Bu sayede örgütsel adanmışlıkları da yüksek olur (Şahin ve ark., 2011: 977).

Çalışma hayatında sadece kişinin hangi mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğinin yanı sıra birbirleriyle nasıl ilişki kurdukları ve nasıl anlaştıkları da önemli hale gelmiştir. Günümüz yönetim anlayışında kişisel üstün özellikler ve

başarılar değil, ekiplerin üstünlükleri ve başarıları daha önemlidir. Ekipte birlikte çalışabilmenin, başarılı ve verimli olabilmenin yolu da, ekip üyelerinin duygusal zekâyâ sahip olmalarıyla ilgilidir. İnsan ilişkileri şirketler için, çalışanların bilişsel özelliklerinden daha çok önemlidir (Kızıl, 2014: 48).

Goleman'a (2000: 33) göre ise; duygusal zeka becerileri, bilişsel becerilerle sinerji halindedir. Üstün performans gösterenler her iki zekâ türüne de sahiptirler. İş ne kadar karmaşıksa, duygusal zekâ o kadar önem kazanır. İşin çok fazla karmaşık olmadığı alanlarda, kişinin zihinsel yeteneğiyle performansı arasında az ya da çok doğru bir orantı vardır. Ancak işin daha karmaşık olduğu düzeylerde IQ ve uzmanlık, olağandışı bir performans gösterecek kişilerin kimler olacağını belirlemez (Goleman, 2000: 49).

En temel yatırımını “insan”a yapan kurumlar iş dünyasının rekabetçi ortamından yüksek verimlilikle sıyrılmayı başarabileceklerdir. Çalışanlarının duygularına, fikirlerine ve emeklerine yönelik oluşturulan bir kültürle işleyen, bu amaçla eğitim ve sürekli değişimi ön plana alan kurumlar gelecekte de başarılarını sürdürebilecek yapılar olarak karşımıza çıkacaklardır (Doğan ve Demiral, 2007: 219).

2.3.6. İlişkilerde Duygusal Zekâ

İlişkilerde duygusal zekânın rolü zamanla ortaya çıkmaktadır. Çiftler, öncelikle kendi duygularının farkına varma, duygularını doğru bir biçimde ifade etme ve karşısındaki kişinin duygularını anlama gibi yetilere sahip olmalı ki ilişkiler uzun soluklu ve ilk günkü gibi devam edebilmeli. Özellikle ilişkiler evlilik boyutuna taşındığında her şey çok da farklı bir hale dönüşmektedir.

Evlilik kanunlar önünde pekiştirildikten sonra, evlilik sürecinde birden fazla boyut başlamaktadır. Çiftler, evliliğin sosyal boyutu, evliliğin kuralları, evlilikteki roller ve evliliğin duygusal boyutu gibi pek çok durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Evlilik terapilerine başvuran çiftlerde, en çok rastlanan sorunların başında, eşler arasındaki iletişim sorunu ve bu iletişimsizlikten doğan problemler görülmektedir. Bu durumlarda duygusal zekânın rolü ortaya çıkmaktadır (Özgen,

2006: 21). Özellikle duygusal zekanın empati yönü evliliklerde çok önemli bir role sahiptir. Kendini karşıdakinin yerine koyan kişi, onun duygularını rahatça anlayabilmekte ve aynı zamanda onun duygularına uygun bir biçimde cevap verebilmektedir. Bu sayede çiftler arasındaki etkili bir iletişim sağlanmaktadır.

2.3.7. Çocuk Yetiştirmede Duygusal Zekâ

Çocuklar doğdukları andan itibaren çevre ile ve çevresindeki insanlar ile etkileşim halindedirler. Aynı zamanda bilişsel zekâları ve duygusal zekâları gelişim göstermektedir. İlk 6 yıl çocuklarda bir daha hayatlarında asla elde edemeyecekleri hızda bir gelişim gerçekleşmektedir. Bu zaman diliminde çocukların duygusal zekâlarını mümkün olduğunca geliştirmek gerekmektedir. Sonrasında okul yaşamında sosyal ilişkiler kurmada ve kendini düzgün bir biçimde ifade etmede yardımcı olacak duygusal zekâ çocukları hayatı içerisinde olmayı öğretmektedir.

Araştırmacılar duygusal zekâyı oluşturan sosyal ve duygusal becerilerin, akademik zekâ testleriyle ölçülen bilişsel zekâdan çok daha önemli olduğunu savunmaktadır. Çocukluk döneminde kazanılan beceriler ve tepkiler yaşam boyu sürmektedir.

Modern çağın yarattığı gerilimlerle baş edebilecek çocukların yetiştirilmesinde, doğanın bıraktığı yerden devam etmemize yardımcı olan duygusal zekâ, çocukların duygularını tanımasına ve kontrol etmesine olanak sağlar (Shapiro, 1999:7).

2.3.8. Eğitim Örgütlerinde Duygusal Zekâ

Weisinger'e (1998: 21) göre; duygusal zekâ yükseltilebilir; geliştirilebilir, artırılabilir; doğuştan var ya da yok olan bir yetenek değildir. Duygusal zekâyı, herkes yetenekleri ve becerileri öğrenerek ve bu alanlarda alıştırmalar yaparak geliştirebilmektedir

Uzmanlara göre, duygusal zekâ düzeyi genetik olarak belirlenmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmez. Genel bir kani olarak, 13-19 arasındaki dönemden sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ'nin tersine,

duygusal zekânın öğrenilme ihtimali oldukça fazladır ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeye ulaşabilir (Yeşilyaprak, 2001: 142).

İletişim ve işbirliği becerisi yüksek yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel rollerini gerçekleştirmede daha başarılı olacakları ortaya konmuştur. Bireyin iletişim ve işbirliği beceri düzeyinin geliştirilmesi veya yükseltilmesi ise ancak bireyin duyguları ile ilgili değişkenleri öğrenip kullanmasının sağlanmasıyla meydana gelmektedir (Ural, 2001: 212-213).

Duygusal zekâyâ öğretmenler açısından bakmak da eğitim örgütlerinde oldukça önemlidir. Duygusal yetenekleri gelişmiş, duygusal zeka seviyesi yüksek olan bir öğretmen; özgüveni gelişmiş, kendini iyi hisseden, motivasyonu sağlanmış, öğretmeyi seven, duyarlı, doğru yorumlamalarda bulunabilen, doğal yaratıcılığı gelişmiş ve diğer kişilerle empati kurabilen bir kişi olarak tanımlanmaktadır. Kendi yeteneklerini sınıf ortamında kullanabilen bir öğretmen öğrencileri üzerinde pozitif etki yaratacak sağlıklı bir modeli ortaya koyar ve öğrencilerin başarısı için gerekli olan sağlıklı iletişim ortamları sağlar (Akgül, 2011: 35).

Duygusal zekâ konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonucu değerlendiren Yeşilyaprak (2001: 144) eğitim açısından doğurgularını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir.
- Hangi alanda olursa olsun öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez.
- Duygusal zekânın ihmal edilmesi, akademik zekâ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı artırır.
- Duygusal zekâ kapasitesi her öğrencide vardır ancak çocuklar farklı zekâ profilleri ile eğitim sürecine katılırlar.

- Öğretmenler, farklı zekâ alanlarına eşit derecede önem vermelidirler.

2.3.9. Duygusal Zekânın Geliştirilmesi

Weisinger'e (1998: 21) göre; duygusal zekâ yükseltilebilir; geliştirilebilir, artırılabilir; doğuştan var ya da yok olan bir yetenek değildir. Duygusal zekâyı, herkes yetenekleri ve becerileri öğrenerek ve bu alanlarda alıştırmalar yaparak geliştirebilmektedir.

Bu konuda kesin olan diğer bir konu da, duygusal zekânın yaşla birlikte artmasıdır. 40'lı yaşlara kadar yükselmeye devam eden EQ ilerlemesi, 40lı yaşlara gelindiğinde sabitleşir. 50 yaşını geçtikten sonra ise; çok az miktarda geriler fakat keskin bir inişe geçmez.

2.3.10. Duygusal Zekânın Ölçülmesi

Duygusal zekânın ölçülmesi sanıldığı kadar kolay değildir. Çünkü bazı psikologlar değerlendirme konusunda şüphelidirler. Fakat birçoğu ölçülebileceğine inanır ama üstesinden gelinmesi gereken engelleri vardır. Bunlar bazı testlerin ölçme yönteminde en zayıf olması ya da bazı testlerin bireysel uygulanamayacak kadar pahalı olmasıdır (Davis, 2004: 9)

Davis'e (2004: 9-10) göre; üç farklı ölçme yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemler; kendini rapor etme ölçekleri, çoklu değerlendirmeli testler ve performans testleridir. Kendini rapor etme ölçekleri, kişiye yetenekleri, becerileri ve davranışları ile ilgili soru sormakla beraber bu testlerde kişinin güçlü yanlarını abartıp zayıf yanlarını aza indirmek gibi olumsuzluklar oluşabilmektedir. Çoklu değerlendirme testi, kendini rapor etme ölçeklerine nazaran daha kullanışlı ve güvenilir bir yöntem olup kişi ile ilgili soruları bireyin kendisine değil de etrafındaki tanıdıklarına yöneltmektedir. EQ ölçümünde son yöntem ise; performans testleridir. Bu testler, kişiye pratik problemler sorup bu problemlere kişinin çözüm getirmesini istemektedir.

Araştırmacılar, duygusal zekâyı ölçmek için güvenilir bir yöntem konusunda ortak bir görüş oluşturamamışlardır. Duygusal zekânın farklı bileşenlerini

değerlendirmek için çok çeşitli ölçümler ortaya atılmıştır fakat bu ölçümler piyasaya sürülen popüler ölçümlerden öteye gitmemektedir. Aynı zamanda bu ölçümler, birbirleriyle rekabet içerisinde olan duygusal zekâ modellerinin temsilcisi olmuşlardır (Doğan ve Şahin, 2007: 242).

Günümüzde yaygın olarak duygusal zekâyı ölçmek için kullanılan dört adet test vardır. Bunlardan biri yetenek modeli yaklaşımını ölçerken diğer üçü de karma model yaklaşımını ölçen testlerdir. Yetenek modelini değerlendirmede kullanılan “Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği” (The Multifactor Emotional Intelligence Scale-MEIS), daha sonradan “Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zekâ Testi” (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test-MSCEIT) olarak yeniden düzenlenmiştir Karma model değerlendirmesinde kullanılan testler ise, Bar-On’un modelini ölçen “Duygusal Zekâ Katsayısı Envanteri” (Emotional Quotient Inventory-EQİ), Goleman’ın modelini ölçen “Duygusal Yetenekler Envanteri” (The Emotional Competence Inventory- ECI) ve Cooper Sawaf’ın modelini ölçen “Duygusal Zekâ Haritası” (EQ-Map) olarak ifade edilmektedir (Eröz, 2011: 74).

2.3.10.1. Yetenek Modeli Yaklaşımının Ölçümü

Mayer ve Salovey, duygusal zekâ eğer farklı bir zekâ türüyse diğer standart kişisel özelliklerden farklı bir ölçme sistemi ile ölçülebilmelidir diyerek bir ölçüm geliştirme çalışmalarına başlamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda da dört bölümden oluşan yetenek modeli yaklaşımını temel alan “Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS-Multi Factor Emotional Intelligence Scale)”ni (1999) geliştirmişlerdir. Mayer ve Salovey’in modelindeki birinci bölüm “Duyguları Tanımak”, dört adet alt testle ölçülmektedir. Bunlar; duyguların doğru biçimde tanımlanabilmesi için gerekli olan yüz ifadelerinde (48 madde), dizayn (48 madde), müzik (48 madde) ya da kısa hikayelerdeki (42 madde) duyguları doğru bir biçimde tanımlamak için gerekli olan testler olarak düzenlenmiştir (akt. Eröz, 2011: 74).

MEIS’e gelen eleştiriler üzerine Mayer, Salovey ve Caruso tarafından bu ölçek yeniden gözden geçirilmiş ve üzerinde bazı değişiklikler yapılarak "Mayer, Salovey ve Caruso Duygusal Zekâ Testi(Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT)" ortaya konmuştur. Caruso ve Salovey'e (2007: 127) göre; bu test

insanlardan duygusal sorunlarını çözmelerini ister ve cevapların doğrularını değerlendirmede bulunur. Daha sonra her bir kişinin toplam puanı, bir çeşit duygusal beceri düzeyinin hesaplanması için, geniş ve normative bir veritabanıyla karşılaştırılmaktadır. Bu puana EQ demek yerine EI puanı ya da duygusal zekâ düzeyi denmektedir.

2.3.10.2. Karma Model Yaklaşımının Ölçümü

1997 yılında Bar-On'un geliştirdiği Emotional Quotient Inventory (EQ-i) dünyada en yaygın duygusal zekâ testlerinden biri olarak kullanılmaktadır ve 30dan fazla dile çevrilmiştir. Bu test duygusal zekâyı ölçmek için geliştirilen ilk testtir. Bu test ile modelde de belirtilen a) Kişisel beceriler, b) Kişilerarası beceriler, c) Uyumluluk d) Stres yönetimi ve d) Genel ruh durumu ölçülmek istenmiştir. Akademik başarının önceden belirlenmesine de katkı sağlamıştır. Toplam 133 maddeden oluşan EQ-i, 17 yaş ve üstü için daha uygundur ve 40 dakika içerisinde tamamlanması gerekmektedir. Bar-On ayrıca 15 dakika içerisinde tamamlanabilen 8-18 yaş arası ergenler için de 60 maddeden oluşan gençlik versiyonunu (the EQ-i:YV), Dr. Handley'le birlikte EQ-360'ı 312 ve 2003'de EQ-Interview'ı geliştirmiştir. 2002 yılında da Özlem Mumcuoğlu, Bar-On Duygusal Zekâ Testi'nin Türkçe dilsel, eşdeğerlilik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını yüksek lisans tezi olarak çalışmıştır (Eröz, 2011: 76-77).

Karma duygusal zekâ modelleri arasında yer alan ve Cooper ve Sawaf'ın yöneticilerin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla ortaya koydukları ölçek, Kanada ve ABD'de kapsamlı olarak araştırdıkları, uyguladıkları ve istatistiksel güvenilirliğini test ettikleri EQ Haritası Soru Formu ile Değerleme Ölçeğidir (EQ Map). Toplam 5 bölüm ve 21 aşamadan meydana gelen soru formu ve EQ Haritası'nın ölçüm içeriği şu şekildedir (Cooper ve Sawaf, 2003: 377-395): "Şimdiki Çevre", "Duyguları Öğrenmek", "EQ Yeterlilikleri", "EQ Değerleri ve İnançları", "EQ Sonuçları"dır. Bilimsel yayınlarda bu soru ölçeğinin kullanılarak yapılan araştırma sayısı oldukça azdır ve bu yüzden geçerlilik ve güvenilirliği hakkında kesin bir bilgiye sahip olunamamaktadır (Doğan ve Şahin, 2007: 245). Cooper ve Sawaf'ın

dört köşe taşlı modelini ölçmek için geliştirilmiş olan EQ Haritası (EQ-Map) testi, üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

a) EQ Haritası Soru Formu,

b) EQ Haritası Puan Cetveli ve

c) EQ Haritası Yorumlama Rehberidir (Cooper ve Sawaf, 2003: 377).

“Duygusal Zekâ Yetenek Envanteri”, (Emotional Competence Inventory- ECI), Goleman’ın modelinde yer alan yetenekleri ölçmek için geliştirilmiş bir ölçüm aracıdır. Goleman’ın modelinde yer alan yeteneklerin ölçülmesi için ilk soru formunun hazırlanması, Boyatzis’in 1991’de “Kendini Değerlendirme Anketi” (Self-Assessment Questionnaire) ile gerçekleştirilmiştir. Bu ankette bilişsel olmayan yetenekleri de ölçmeyi amaçlayan soru formlarını yeniden yazmaya başlamaları ile Goleman’ın "Duygusal Zekâ Yetenek Envanteri" ortaya çıkmıştır. ECI’nın günümüzdeki versiyonunda ilk geliştirilen soru formunun % 40’ı yer almaktadır (akt. Eröz, 2011: 77)

2.4. SINIF

2.4.1. Sınıf Kavramı

Eğitimin doğuştan itibaren ailede başladığı herkes tarafından kabul edilmiştir. Fakat ailede başlayan bu eğitim kontrolsüz, spontane ve plansız yani informaldır. Formal eğitim ise; okullarda daha doğrusu sınıflarda verilmektedir. Öğrenci tüm öğrendiklerini sınıfta kontrollü, planlı ve önceden ayarlanmış şekilde öğrenir ve belli hedefler çerçevesinde gerçekleşir eğitim. Bu anlamda sınıf ve okul birbirinin tamamlayıcısı konumundadır.

Akınoğlu'na (2004) göre; bireyde öğrenmenin meydana gelmesini sağlayabilecek nitelikte bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için uygun öğrenme-öğretme ortamlarına ihtiyaç vardır (akt. Mumcu: 2008, 6). Sarıtaş'a (2000) göre; bu ortamlar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin olduğu, eğitsel iletişim ve etkileşimin meydana geldiği çevredir. Okulda ise; sınıf bu amaç için kurulmuş özel bir çevredir.

Eğitim sisteminin en alt sistemi olan sınıf; hem özel bir öğrenme alanı hem de sistemin üretim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yer olarak tanımlanmaktadır. Sınıf; eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır (akt. Mumcu, 2008: 6).

Kıran'a (2006) göre; sınıf öğrencinin yaşamında ailesinden sonra ikinci derecede önemli ilişkiler sistemine verilen addır. Sınıfta öğrencinin ailesinden öğrendiklerinin üstüne, bir yandan yeni bilgiler konmaya, yeni davranışlar kazandırılmaya ve çeşitli bilgiler verilmeye çalışılırken, diğer yandan getirilen yanlış davranışlar ve bilgiler varsa değiştirilmeye çalışılmaktadır (akt. Aslan, 2011: 29).

Çakmak'a (2003: 24) göre sınıf en basit tanımıyla öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir. Okul çatısı altında bulunan sınıflar, öğrenci ve öğretmenin karşılıklı etkileşim halinde olduğu, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleştiği ortamlardır. Bu kısa tanım, pek çok şeyi ifade etmektedir.

Başka bir tanımla sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinin sahip olduğu ve çeşitli iletişim araçlarından elde ettikleri bilgi ve yaşantılar, uygun bir düzenlemeyle paylaştıkları ortamdır (Başar, 2003: 80).

Aydın (2002) ise; sınıfı, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak bir yaşama alanı şeklinde tanımlamaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanlarının büyük bir kısmı bu ortak yaşama alanında geçmektedir. Sınıfta geçirilen bu zaman içinde, öğretmenler ve öğrenciler önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda ve belirli programlar çerçevesinde bu ortak yaşamın özneleri olarak çeşitli roller sergilemektedirler. Ancak sınıf içindeki yaşantıların, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle öğretmen sorumludur. Başka bir deyişle, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır (akt. Aslan, 2011: 30).

Güneş'e göre (2007: 25) eğitim yaklaşımlarından geleneksel yaklaşıma göre sınıf, öğrencilerin bir araya geldiği, bilgilerin aktarıldığı, soruların sorulduğu okul birimleridir. Bilimsel yaklaşıma göre ise; öğrencinin bilgi edinme sürecinin

yönetildiği ve bilgiyi işleme süreçlerinin kazandırıldığı yer iken yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme ortamı şeklinde tanımlanmaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma göre; öğrenme sadece sınıfta değil aynı zamanda sınıf dışında da devam etmekle beraber öğrenme ortamı; düşünme, yaratıcılık, sorgulama vb. zihinsel becerilerin geliştirildiği, ortak sorunların paylaşıldığı, kararların tartışıldıktan sonra alındığı, yoğun bir iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği, karşılıklı sevgi ve saygının yer aldığı, öğrencilerin öğrenmeye güdülendiği ortamlardır.

Türk Dil Kurumu ise; sınıfı öğrencilerin yıllık öğrenime göre ayrıldıkları bölümlerden her biri şeklinde tanımlamıştır.

Dönmez'e (2008) göre; okulun bir alt sistemi olan sınıflar, eğitim hizmetinin üretildiği ve öğrenmenin meydana geldiği mekânlardır. Sınıflar, öğrenci davranışlarının değiştirildiği ya da yeni davranışlar kazandırıldığı ortamlardır (akt. Aslan, 2011: 30)

Tutkun (2006) ; sınıfı, okul sisteminin en kritik ve işlevsel ögesi olarak ifade etmektedir. Ayrıca, gelişim düzeylerine göre ortak özellikleri olan öğrencilerden oluşan, amaçların yerine getirildiği ve öğretim etkinliklerinin yapıldığı yer olarak tanımlarken Bayrak ve Erişti (2006) ise sınıfı şu şekilde tanımlamaktadır: 'Sınıf ise öğretmen rehberliğinde öğrencilerin davranışlarını değişikliğe götürecek yaşantıları geçirdikleri, öğrenme amaçlı etkileşimler kurdukları ve hedeflenen ders içi öğrenmeleri gerçekleştirdikleri özel ortamdır' (akt. Ercoşkun, 2011: 18).

Şişman'a (2005) göre; sınıf, okul gibi bir sosyal sistem olarak düşünülebilir. Sınıfta yer alan öğrenciler, toplumun farklı kesimlerinden gelen, farklı ortamlarda sosyalleşme süreci içinde yer alan öğrenciler olabilir. Bu öğrenciler, okulda olduğu gibi sınıfta da yeniden bir sosyalleşme süreci ile karşılaşmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, okul ve sınıfta hâkim kuralları öğrenir. Bu sayede okul kültürü yanında bir de sınıf kültürü oluşur. Sınıf kültürü bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında hâkim olan değerleri, normları ve sembolleri belirtmektedir (akt. Mumcu, 2008: 7).

Çalık'a (2012: 2) göre sınıf, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin ve fiziksel kaynakların etkileşim halinde olduğu sosyal bir ortamdır.

Başka bir deyişle; sınıf, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yapıldığı bir yaşama alanıdır. Sınıf ortamı, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğrencilerin etkileşim içinde olduğu, kendine has havası ve iklimi olan sosyal bir çevre olarak da tanımlanabilir. Farklı kişilik özelliklerine, beklenti ve ihtiyaçlara sahip öğrenciler, sınıfta ortak toplumsal bir yapı meydana getirirler.

2.4.2. Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Özdemir'in (2004) deyişiyle; öğretmenlere büyük zorluklar çıkaran, sıklıkla veya uzun süre gözlemlenen, öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışlar istenmeyen davranış (akt. Ercoşkun, 2011: 68) olarak ifade edilmektedir.

Birçok sınıfta önemli ya da önemsiz pek çok istenmeyen öğrenci davranışı gözlenmektedir. Bu istenmeyen davranışlar, davranışı yapan öğrenciye, karşısındaki kişiye ve kültürün özelliklerine göre farklılık göstermektedir (Ercan, 2003: 104).

Tertemiz (2000) ise; sınıfta istenmeyen davranışları, sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin yasal beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta karmaşa yaratan davranışlar şeklinde tanımlamaktadır (akt. Karaoğlu, 2008: 24).

Öğrencinin sınıf ortamında sergilediği her davranışı sorun davranış olarak görmek yanlıştır. Öğrenciler, öğretim süresince istenen davranışlar sergilemesinin yanı sıra istenmeyen davranışlar da sergileyebilir (Çelik, 2005: 171).

Son yıllarda, pek çok ülkedeki okullarda öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar, eğitim sistemlerinin en önemli problemlerinden biri olarak görülmektedir. Öğrencilerin kontrol edilemeyen davranışları, sadece sınıf içinde öğrenme sürecini olumsuz etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda çok önemli zaman kayıplarına sebep olmaktadır (Çetin, 2009: 25). Kontrol edilemeyen bu davranışlar hem öğrencileri hem de öğretmenleri öğrenme sürecinde zor durumda bırakmaktadır. Aynı zamanda öğretmen tarafından planlanmış öğrenme süreci, hedefler doğrultusunda devam edememekte ve öğretmen ders sonu hedeflediği davranışları elde edememektedir.

Sınıfta gözlemlenen, istenmeyen öğrenci davranışları;

- Derse devam etmeme ya da derslere geç kalma,
- Derslere hazırlık yapmadan gelme,
- Sınıfta uygun olmayan yerde ve zamanda konuşma,
- Arkadaşlarına, kendisine ve eşyalarına zarar verme,
- Derste hayal kurma ya da ders dışı etkinliklerle uğraşmadır (Ercan, 2003: 105).

Tertemiz'e (2006) göre; öğretmen sınıfta istenmeyen bir öğrenci davranışı ile karşı karşıya kaldığında, davranışın boyutuna göre farklı tepki yöntemlerinden faydalanabilirler. Bu müdahaleler hiçbir tepki göstermemekten, büyük tepkilere kadar değişebilir. Tepki yöntemleri; görmezlikten gelme, fiziksel yakınlık, sözsüz uyarıcılar, yeniden yönlendirme, vazgeç ifadeleri, öğrencinin yalnız bırakılması veya yerinin değiştirilmesi, sözel azarlamalar ve mesajlar, eleştiri, sessizlik zamanı, kısa ara verme, mantıksal sonuçlar çıkarma, öğrenci ile bireysel konuşma, problemi tanımlama veya çözme biçimlerinde olabilir.(akt. Karaoğlu, 2008: 28).

Bununla beraber, istenmeyen öğrenci davranışını önlemek amacıyla öğretmen, planlı bir biçimde çalışmalı, sınıf içi etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine cevap verecek nitelikte hazırlamalı, sınıfı kontrollü bir biçimde yönetebilmeli ve sınıf kurallarını açık ve net bir şekilde önceden belirlemelidir.

2.4.3. Sınıf Kuralları (Sınıf İçi Kurallar)

Sınıfta öğrencilerin uymaları gereken kuralların oluşturulması sınıfın düzeni, öğretimin etkililiği, zamanın verimli kullanılması ve güvenlik boyutundan büyük bir önem kazanmıştır. İyi bir sınıf yönetiminin temeli dikkatli bir şekilde hazırlanmış kurallar ve yönergelere dayanmaktadır. Ancak öğretmenler ve öğrenciler açısından büyük önemi olan sınıf kurallarını oluşturma sürecinde bir dizi ilkeyi göz önünde bulundurmalıdır.

Erden (2005), Erdoğan (2008) ve Sarıtaş'a (2005) göre; öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzaklaştırmada, vazgeçirmede ve öğrencilere dair beklentilerin yerine getirilmesinde öğretmenin en büyük destekçisi sınıf kurallarıdır. Bu kurallar sayesinde öğrenci kendi davranışlarını düzenlemeyi öğrenir; kendisinden beklenen

ve beklenmeyen davranışları önceden iyi bilen öğrenci daha dikkatli davranır (akt. Ercoşkun, 2011: 70).

Kuralları daha etkili hale getirmek için kuralların tutarlı bir biçimde uygulanmasına ve izlenmesine dikkat edilmelidir. En iyi sınıflarda bile kurallar çeşitli nedenlerle zaman zaman ihlal edilmektedir. Öğrencilerin sınıf içi kuralları yeterli miktarda öğrenmemesi, kuralların tam olarak anlaşılabilmesi, kurallara uyulup uyulmadığının öğretmenler tarafından denetlenmemesi, öğretmenin tutarsız davranması, ara tatiller gibi birçok nedenlerden dolayı kurallar işlevini yitirebilir (Kohen, 2006: 9).

Kuralları daha işlevsel hale getirmek için öğretmenin bazı hususlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki, öğretmenin kurallar konusunda tutarlı olmasıdır. Öğretmen her öğrenci için daima aynı yol ve yöntemleri izlemeli, aynı uygulamaları yapmalıdır. Aynı zamanda öğretmen davranış ve tavırlarıyla sınıfta öğrencilerine model olmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmen öğrencilerine sık sık sınıf içi kuralları hatırlatmalı, gerekirse bu kuralları sınıf panosuna asmalıdır. Bu sayede öğrenciler için daha kalıcı hale gelen kurallar öğretmenin sınıf düzenini sağlamasına yardımcı olacaktır. Ayrıca, kurallara uyulmadığında bunun karşılığı olarak ceza veya yaptırım uygulanmalıdır. Öğrencilerin kuralları çiğnemenin bir sonucu olduğunu görmeleri gerekmektedir. Fakat bu yaptırımlar hataya uygun olarak uygulanmalıdır.

2.4.4. Etkili Sınıf Yönetimi

Etkili bir sınıf yönetiminde öğrencilere davranış değişikliği meydana getirirken güç, baskı veya zorlama kullanılmaz. Öğrencinin istekli katılımı cesaretlendirilerek onların kendi öğrenme ortamlarını düzenleyip kontrol etmeleri sağlanır. Bu sayede öğrenciler sorumluluk almayı öğrenir ve öğrenmeyi öğrenme önemli bir etkinlik gibi görünür (Çalık, 2012: 3)

Etkili ve verimli bir sınıf yönetimi bireyin bireysel, sosyal, kültürel ve demokratik açıdan gelişimine önemli katkılar sağlar. Bu tür sınıflarda öğrencilerin düşünme becerileri, değer yargıları ve kişisel görüşleri değişir. İyi yönetilen sınıflarda öğrenciler içsel motivasyonla güdülenir ve başarıyı elde ederler (Güneş, 2007: 27).

Etkili bir sınıf yönetimi için olumlu öğrenme ortamı oluşturan öğeler şu şekilde sıralanmaktadır: öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen etmenler,

sınıf ortamının fiziksel düzenlemesi ve eğitim ve öğretim alanındaki yönelimler (Özerbaş, 2007: 54).

Arı ve Saban (1999) ise; etkili bir sınıf yönetiminin, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon yönetimi, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıfın örgütlenmesi ve öğrenme ortamı yaratma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını içerdiğini savunmaktadır (akt. Yıldırım, 2012: 120).

Marzano'nun (2003) dediği gibi; öğretim ve öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamın meydana gelmesinde iyi yönetilen sınıflar etkilidir. Etkili sınıf yönetimi için sınıf ortamının özellikleri, çok boyutlu olduğu, öngörülemez olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin yönetimle ilgili düşünceleri sınıfta davranış ve yönetim biçimlerini etkilemektedir. Etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmek için öğretmenler belli becerileri edinmelidirler (akt. Çetin, 2009: 27).

Ağaoğlu'na (2003) göre; etkili sınıf yönetimi, öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Sınıf yönetimi eğitimde hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesine dair plandan uygulamaya tüm boyutları ile ilgili ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistemli bir biçimde uygulamaya konması ile ilgili tüm etkinlikleri içerir (akt. Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008: 54).

2.4.5. Öğretmen Nitelikleri

Sınıf içinde öğretmen nitelikleri tartışma konusu olmuş ve araştırmacıların her biri bu nitelikleri farklı yönden incelemiştir. Araştırmalar sonucu, araştırmacılar kendi kanaatine uygun nitelikleri sıralamışlar ve bir öğretmenin sınıfta etkili olabilmesi için gereken vazgeçilmez niteliklerini ortaya koymuşlardır. Pek çok araştırmacı bu nitelikleri kişisel ve mesleki veya kişisel ve akademik olmak üzere kategorize etmiş bazı araştırmacılar ise; bu nitelikleri bir bütün halinde incelemiştir. Sınıfta olumlu öğrenme ortamı için ve iyi bir sınıf yönetimi için öğretmende bulunması gereken nitelikleri şu başlıklar altında inceleyebiliriz:

2.4.5.1. Kişisel Nitelikler

Bela'nın (1969) belirttiği gibi; öğretmenin kişiliği üzerine araştırmacılar tarafından belirlenen ortak görüş, etkili öğretmen niteliklerinin kültürümüzdeki ve değerlerimizdeki tüm nitelikleri içine almasıdır. Bu kişilik niteliklerinin örnekleri sıcakkanlılık, dostça bir tavır ve sorumluluktur. Gelzels ve Jackson bu problem

üzerine şu şekilde açıklama yapmıştır: "İyi bir öğretmen kavgacı, sempatik olmama ve ahlaken bozuk olmaktan ziyade dostça, neşeli, sempatik ve ahlaken dürüst bir mizaca sahip olmalıdır" (akt. Sünbül, 1996: 598).

Erden'e (1998) göre ise; genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmende olması gereken en önemli kişilik özellikleri şunlardır: hoşgörülü ve sabırlı olma, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma, sevecen, anlayışlı ve esprili olma, yüksek başarı beklentisi, cesaretlendirici ve destekleyici olma (Aslan, 2011: 11-12).

Etkili bir sınıf yöneticisi olan ve öğrencilerine olumlu bir öğrenme ortamı yaratan öğretmen, öğrencilerine karşı açık, dürüst, içten, sabırlı, saygılı, sevecen, destekleyici olmalıdır. Öğrencilerinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğrencilerinin bireysel özelliklerini tanımalı ve ona uygun her fırsatı değerlendirmelidir (Özerbaş, 2007: 54).

Karagözoğlu (1993) yirmibirinci yüzyıl öğretmenlerinin çok fikirli, demokratik, kültürel, ekonomik, toplumsal ve çevre sorunlarıyla ilgili, insan sevgisiyle dolu, öğrencilerin bireysel farklarını bilen, sabırlı, hoşgörülü, yaratıcı, samimi ve esnek olması gerektiği savunmaktadır (Emrem, 2008: 20).

Gordon'a (2008: 39) göre öğretmen - öğrenci ilişkisinin iyi olması için öğretmenin sahip olması gereken bazı özellikleri vardır. Bunlar; açıklık ve şeffaflık, önemsemek, birbirine gereksinim duymak, ayrılık ve karşılıklı tatmin.

2.4.5.2. Mesleki Nitelikler

Bir öğretmenin kişilik özelliklerinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine dair nitelikleri de yeterli düzeyde gelişmiş olmalıdır. Sınıfını iyi yönetemeyen, öğrenmeyi yeterli seviyede gerçekleştiremeyen öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar iyi olursa olsun mesleğini icra edemediğinden iyi öğretmen diyemeyiz. İyi insan olmak ve iyi bir kişiliğe sahip olmak, iyi öğretmen olmak için yeterli değildir. Öğrencilere öğrenmede rehberlik etmek için ayrıca iyi bir eğitimci ve sınıf yöneticisi olmak gerekir.

Öğretmenin görünüşü ve davranışı, öğrenciler tarafından merak konusu olmaktadır. Öğrenciler, onu konuşmasından yürüyüşüne giyinişine, örnek alıp taklit etmek isterler. Bu yüzden, öğretmen her an, eğitimin amaçlarına uygun davranmalıdır (Başar, 1999: 116).

Eskicumalı (2002), öğretmenlerde bulunması gereken mesleki nitelikleri aşağıda şu şekilde özetlemiştir:

Mesleki özellikler;

- Öğretmenlik mesleği genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi ile ilgili yeterlilikler gerektirir.

- Ayrıca öğretmenler, görev olarak öğretmenin yanında idare ve yönetim görevlerine de sahiptir.

- Öğrencilerin yanında öğrenci velilerine ve topluma karşı sorumlulukları vardır (Aslan, 2011: 12).

Öğrenciler sadece iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulduğunda öğrenirler. Bu sayede öğrenciler, öğretmenlerine karşı tavır sergilemekten öte öğretmenlerine yardımcı olmakta ve öğrendiklerini daha hızlı ve daha kalıcı zihinlerine yerleştirirler. Öğretmenler öğrencileriyle iyi ilişkiler kurduklarında, roller arasında gidip gelmek, sert talim çavuşu gibi olmak veya erdemli ve insani zayıflıklardan yoksun gibi davranmak zorunda kalmazlar. Fakat iyi ilişkiler kurulmadığında en etkili öğretim tekniklerini seçilse dahi öğrencinin öğrenmesi gerçekleşmeyecektir (Gordon, 2008: 38).

Emmer'e (1991) göre ise; öğrenciler disiplin açısından yardım edici, olumlu yönelimli öğretmen beklerler. Öğretmenin olumlu duygusal halini öğrenciye yansıtması, örneğin öğrenciye sempati duyması, öğrenci davranışı üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenin mutluluk düzeyinin yüksek, olumsuz etkileme düzeyinin düşük olması gerekir (akt. Başar, 1999: 118).

Etkili ve yetenekli bir öğretmen öğretme için uzun zaman ayırmanın yanı sıra zamanı etkili ve verimli kullanabilme becerisine sahiptir. Etkili öğretmenin boşa harcadığı zaman çok azdır ve kayıt tutma, ödev verme, ödevleri toplama gibi etkinlikleri hızlı bir biçimde örgütler (Özyürek, 2007: 18).

2.4.6. Sınıf İçi Etkileşim

Sınıf içi etkileşim, her açıdan öğrenci ilişkilerini, sınıf içi iletişimi, öğretim yöntem, teknik ve araçlarının kullanılmasını, öğretmen ve öğrencilerin çok boyutlu özelliklerini ve davranışlarını kapsar (Yavuzer, 2003: 144):

Etkili bir sınıf yöneticinin olduğu sınıf ortamında çok yönlü iletişim söz konusudur. Bazen bir öğrenciye gönderilen bir mesaj başka bir öğrenci etkili

olmaktadır. Sınıfta öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını ve öğrencilerin akademik başarılarını, okula dair duyuşsal özelliklerini etkilemektedir (Özerbaş, 2007: 158).

Çakmak'a (2000) göre ise; öğrencilerin derse katılmaların değer vermek ve düşüncelerine önem vermek, katılımlarını sınıfta pekiştirmek ve empati kurarak öğrencileri anlamaya çalışmak, öğrencilerle kurulan etkileşimi olumlu yönde etkilemektedir (akt. Öztürk, 2000: 622).

Diğer yandan öğretmen, sınıftaki eğitim ve öğretim etkinliklerini planlarken, öğretimi gerçekleştirirken, öğrenileni değerlendirirken öğrencileri ile etkileşim içerisindedir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerinin gerektiği zaman kendisi ile iletişim kurmasını sağlayan kanallar açmalıdır (Erdoğan, 2002: 81).

Öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim sürecinin oluşması için her iki tarafında birbirlerini detaylıca tanımaları gerekir. Aynı zamanda ilişkiyi koparmamaları, birbirlerine güven duymaları ve nefret duygusunu aralarındaki ilişkiden uzak tutmaları gerekir (Erdoğan, 2002: 83).

Öğretmen sadece öğrencilerin sadece kendisiyle etkileşim içerisinde olmasını yeterli bulmamalı; diğer öğrencilerle iletişim halinde olmasına da özen göstermelidir. Öğrenciler akranlarıyla etkileşimleri sayesinde durumlara ve sorunlara kendi perspektifleri dışında başkalarının bakış açılarından bakmayı öğrenmektedirler. Akranlarla etkileşim, sosyal davranış için destek, imkânlar ve modeller sunmaktadır. Birinin başkalarına yardım etmesi, başkalarını teselli etmesi, başkalarıyla paylaşması, başkalarına özen göstermesi ve başkalarına destek sunması akranlarla etkileşimi içinde meydana gelmektedir (Koç, 2007: 81).

Akyol'a (2000) göre ise; öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu etkileşim, karşılıklı güven ve saygıyı doğurmaktadır. Bu sayede; öğrencilerin fikirlerini açıkça ve rahatça ifade etmelerini ve tartışmalara katılmalarını cesaretlendirir (akt. Öztürk, 2000: 622).

Sınıf içinde öğrenci-öğretmen etkileşiminden öte öğrenci-öğrenci etkileşimi de bulunmaktadır. Johnson ve Johnson'ın (1994) savunduğu gibi; öğrenciler aralarında kurdukları iletişim sayesinde birbirinin duygu ve davranışlarını anlar; aynı zamanda duygularını açıkça birbirlerine ifade ederler. Ayrıca, sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşiminin akademik başarı, toplumsallaşma ve gelişim üzerindeki etkileri,

özellikle ilköğretim düzeyinde, diğer faktörlerin hepsinden daha güçlü olmasına rağmen, akran etkileşiminin bu gücü ve önemi çoğunlukla görmezden gelinmektedir (akt. Yılmaz, 2001: 149). Fakat bu küçümsenecek ve göz ardı edilecek kadar önemsiz değildir. Pek çok öğrencinin sosyal yaşantısının temelleri okulda birbirleriyle kurdukları iletişim sonrasında gerçekleşmektedir. İçine kapanık olan bir çocuk okulda akranlarıyla etkileşim içine girer ve kişilik gelişimini, topluma ait olma duygusunu, benlik duygusunu ve buna benzer pek çok duygu ve davranışı kazanmaktadır.

2.5. SOSYAL BİLİMLERDE İKLİM

2.5.1. İklim Kavramı

Haller'in (1971) belirttiği gibi; iklim kavramı, Yunanca'dan türemiş olup "eğilim, yönelme" anlamına gelir ve İngilizce karşılığı (climate)'dir. Bununla beraber ısı, basınç, sıcaklık gibi fiziksel olaylar ifade etmektedir. İşletme alanında ise; işletme çalışanlarının iç ve dış çevresini nasıl değerlendirdiği anlamında kullanılır (akt. Büte, 2011: 172).

Litwin ve Stringer (1968) ise; psikolojik iklim kavramının ilk defa 1930'lu yıllarda Lewin tarafından yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıktığını savunmuştur ve çalışmalardaki asıl amacın, insan davranışı ve çevresel uyarıcılar arasındaki ilişkiyi kanıtlamak olduğunu söylemiştir (akt. Eriş, 2012: 48).

Dönertaş'ın (2008) tanımına göre iklim; bir örgütteki var olan şartların, çalışanlar tarafından algılanış biçimi ve örgütsel yaşamın kalitesi anlamına gelir. Yani iklim, bir örgütün psikolojik açıdan tanımlanması ve örgütteki insan ilişkilerinin kalitesini ortaya koyan kavrama denir (akt. Büte, 2011: 172).

Dessler'e (1976) göre; Forehand ve Gilmer ile Halpin ve Croft' un iklimin tanımı ile ilgili yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Forehand ve Gilmer'e göre iklim, örgütü diğer örgütlerden ayıran karakteristik niteliklerin toplamıdır ve bu nitelikler örgütteki insanların davranışlarını etkilemektedir. Halpin ve Croft ise; iklimi çalışanların örgüte karşı beslediği duygular şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca iklimin öznel boyutlarını oluşturan samimiyet, ölçülü olma ve engelleme gibi konulardan da bahsetmiştir (akt. Öztürk ve Deniz, 2008: 36).

Cherrington (1994) örgüt iklimini tanımlarken, öncelikle iklim kavramını açıklar. Cherrington'a göre; iklim bir örgütü diğer bir örgütten ayıran özellikler veya nitelikler setidir (Karcıoğlu, 2001: 269).

2.5.2. Örgüt İklimi ve Boyutları

Örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulamacılar, genellikle Örgüt İklimi (Organizational Climate) olarak, bazen de “örgüt havası” diye adlandırılan ve örgütün psikolojik yanını oluşturan bu kavramı, “örgüt iklimi” şeklinde ifade etmişlerdir. Örgüt iklimini pek çok farklı araştırmacı kavramın farklı yönlerini ele alarak tanımlamalar yapmışlardır. Tanımların bu denli farklı olmasının sebebi; iklimin çok boyutlu özelliğidir (Gül, 2012: 34). Katz ve Kahn'a (1977) göre tüm örgütler, kendi tabuları ve gelenekleriyle, kendi kültür ve iklimini oluşturur. Örgütün iklimi, formal sistemin norm ve değerlerini ve bunların doğal sistem içindeki görüşlerini ortaya koymaktadır (Baş, 2012: 14).

Örgütsel iklim, Hoy ve Miskel'e göre, örgütteki üyelerin, örgütün çalışma ortamı ile ilgili paylaştıkları algılarını ifade eder (Karcıoğlu, 2001: 269).

Ay ve Çelik (2003), örgüt iklimini örgüt işgörenlerinin, örgüte ve örgütün faaliyet, karar ve süreçlerine dair algılamaları şeklinde ifade etmiştir (akt. Doğan, 2011: 46).

Demirel'e (2003) göre; örgüt iklimi, örgütün kişiliği anlamına gelir; örgütü bir bütün olarak algılar ve bir örgütün önemli ortak özelliklerinin algılanma biçimi olarak da ifade edilebilir (akt. Özdemir ve ark., 2010: 214).

Bursalıoğlu (1991) ise; örgüt iklimini “Her örgüt gibi, fabrikanın da kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik, örgütün havasında görülür” şeklinde tanımlamıştır (Dinçer, 2013: 5).

Tagiuri'ya (1968) göre; örgüt iklimi, örgütün üyelerince hissedilen, onların davranışlarına etki eden ve örgütün belli bir kısım özelliklerine göre tanımlanan, iş çevresinin oldukça süregelen bir niteliği olarak tanımlanmıştır (Aksu, 1994: 23). Tagiuri, örgütsel iklim araştırmalarını analiz ederken kullanılan kavramları sınıflandırmak için bir taksonomi geliştirmiş ve iklimi örgütün çevresel kalitesi içinde değerlendirerek bu örgütsel çevrenin ekoloji, ortam, sosyal sistem ve kültür olmak üzere dört ayrı boyuttan meydana geldiğini savunmuştur (Kavgacı, 2010: 11).

Özcer (2005) ise, bireylerin çalışma ortamı ile ilgili algıları ve bu algıların zihinsel-duygusal sonuçları şeklinde tanımını yapmıştır. Yazara göre, iklim kavramında sosyal psikoloji etkileri görülür ve kavram bireylerin davranışlarını sergilediği psikolojik ortamı açıklar (Dinçer, 2013: 5).

Kao'ya (1989) göre; örgüt iklimi yaratıcılığın ve girişimciliğin olduğu yer olarak işlev görmektedir. Örgütsel yapılar, işin kalitesi, görev tanımları, yönetimin tutumu, insan kaynakları uygulamaları ve grup kültürü gibi birçok unsur iş ortamının doğasını meydana oluşturmakta; yaratıcılığı da etkisi altına almaktadır (akt. Çekmecelioğlu, 2006: 25). Yaratıcı bireyler, olağanlığı sevmeyen, işlerin nasıl yapılacağına dair görüşe sahip insanlardır ve destekleyici yönetime ihtiyaç hissederler. Çünkü yaratıcılık dinamizm ve hoşgörünün var olduğu örgütlerde oluşmaktadır.

Litwin ve Stringer'e (1968) göre de iklim; iş alanının ve bu alanda yaşayan ve çalışan kişilerin direkt ya da dolaylı olarak algılanmasına ve motive edilmesine ve davranışlarına etki ettiği kabul edilen ölçülebilir özellikler kümesi şeklinde tanımlanmıştır (Karcioğlu, 2001: 270).

Gilmer'e göre ise; örgütteki bireylerin davranışlarına etki eden ve örgütü diğer örgütlerden ayıran özelliklerdir (Aksu, 1994: 23).

Reichers ve Schneider'e (1990) göre; örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava veya ortam olarak ifade edilebilir. Bu görüşe göre; biri diğerinin sonucudur (akt. Şahin, 2003: 52).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak kısaca örgütsel iklim kavramını bir örgütün kendine has özelliklerini ve o örgütteki bireylere ait her türlü duygu, düşünce, değer ve tutumların toplamını yansıması şeklinde tanımlayabiliriz.

Bursalıoğlu (2011: 19) örgütü boyutlaştırmayı, modelleştirmek bakımından gerekli görmektedir. Örgütlerin sayısının artırılabilirliğini ya da azaltılabileceğini savunmuştur. Örgütü ise; amaç, yapı, süreç ve hava (iklim) olmak üzere 4 farklı boyutta incelemiştir. Örgütün amaç boyutu; örgütün amaçları ve değerleri ile ilgilidir. Yapı boyutu; örgütün içindeki yapı, hiyerarşi, statü ve rol ile ilgilidir. Örgütün süreç boyutu; yönetim süreçleri ile ilgilidir. İklim boyutu ise; kişiler ve gruplar arası ilişkilerin tümüdür.

2.5.3. Okul İklimi ve Boyutları

Okul denen özel çevrenin üç temel işlevi vardır. Bu özel çevrenin üç temel işlevinden biri, öğrencileri dış çevrenin zorluklarından korumak, onlara yaşamı kolay hale getirmektir. Okulun ikinci işlevi, dış çevrede kolay karşılaşılabilecek istenmeyen davranışları okuldan uzak tutarak, öğrenci davranışlarını bu davranışlardan arındırmaktır. Dengeleme, okulun üçüncü işlevidir. Okul dışındaki çevrede, insanların kişisel özelliklerinde farklılıklar vardır. İşte okul, bu kişisel farkların kendi sınırları içinde sergilenmesine, yaşamasına müsaade etmeyen, toplumda bulunmayan dengeyi kendi sınırları içinde oluşturması gereken bir kurum olarak tanımlanır (Başar, 2003: 4-5).

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görevi; öğrencilerin daha huzurlu ve rahat bir ortamda öğrenmeyi gerçekleştirecekleri bir okul iklimi sağlamaktır (Çelik, 2005: 34). Ayrıca okul yöneticilerinin önemli görevlerinden biri de; okulu dinamik bir hale getirmek ve olumlu bir iklim yaratmak olduğu söylenebilir. Çünkü okul yöneticilerinin davranışları ve tutumları okul iklimini önemli ölçüde değiştirmektedir (Aksu, 1994: 24).

Mayol ve Seldin'e (1983) göre; okul iklimi bir okulun etkililiğinin belirleyici öğelerindendir. Okul iklimi, okulun içinde olduğunda, sınıflarda veya koridorlarda teneffüs edilen havaya benzer. Aynı zamanda okul içindeki insanların birbirlerinin, okulun işlevi ve kararlara katılım gibi konulardaki değer ve inançlarını yansıtır (Kavgacı, 2010: 21).

Okul iklimi; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına etki eden ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (Çelik, 2005: 33).

Çalık ve Kurt'a (2010) göre; okul iklimi, okuldaki bütün bireylerin, kendi günlük çalışma çevreleri olan okulun çalışma ortamı ile ilgili paylaştıkları algılarını ortaya koyan bir kavramdır. Bireylerin çalıştıkları örgütlerini algılama biçimleri, onların örgütteki davranış biçimlerini ve performanslarına etki eden önemli bir faktördür (Bahçetepe, 2013: 52).

Olumlu bir okul ikliminde akademik başarı ve öğrenme önemli bir yer tutar; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler kurulmaktadır. Aynı zamanda okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin

politikası izlerler; ailenin desteği ve katılımına değer verilir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi, okul iklimi ve okuldan memnuniyet ile ilgilidir. Okul iklimi, öğrencilerin öğrenme, güvenlik duygusu ve risk alma gibi özelliklerine olumlu ya da olumsuz olarak etki etmektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010: 214).

2.6. SINIF İKLİMİ

2.6.1. Sınıf İklimi Kavramı

Akinoğlu'na (2004) göre; sınıfın içindeki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutum ve davranışları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel miras, öğrenciler arasındaki etkileşim, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (akt. Mumcu, 2008: 8).

Sınıfa ait birtakım çalışmalarda değişik tanımlamalar adı altında sınıfta etkili olan durumlar açıklanmaya çalışılmıştır. Alan yazında sınıf iklimi, sınıf çevresi, sınıf atmosferi gibi farklı adlandırmalar şeklinde ifade edilen ve sınıfta etkili olan sınıf şartlarını ortaya koymaktadır (Çakmak, 2003: 24). Bu farklı adlandırmaların yanı sıra kavramlarda eğitimciler tarafından alan yazında farklı açılardan tanımlanmıştır.

Sınıf iklimi; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerine etki eden sosyal ve kültürel unsurların birbirleriyle etkileşiminin bir ürünü olarak tanımlanır. Sınıf iklimi bir sınıfı diğerinden ayıran o sınıfa has özelliklerin toplamıdır. Bir benzerlik kurmak gerekirse; bir insan için kişilik ne ise; sınıf için de iklim odur (Özden, 2002: 39).

Fraser (2002) sınıf iklimini, sınıf dinamiklerine ilişkin öğrenme ortamında öğrencilerin sınıfta kendilerini nasıl hissettiği, öğretmen ile öğrenme-öğretme sürecinde eğitim yaşantılarına ilişkin nasıl tecrübe edindikleri ile ilgili olduğunu savunmaktadır. Sınıf iklimi, öğrenme-öğretme ortamına dair düzenlemelerle ilgilidir (akt. Kızıllan, 2011: 37).

Küçükahmet (2000) ise; sınıf iklimini öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin olduğu yer olarak tanımlamıştır. Bu iklimin oluşmasında sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamı ile öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim önemli bir rol oynamaktadır (akt. Ceylan, 2007: 16).

Açıkgöz'ün (1996) tanımına göre; sınıf iklimi, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim, kuralların açıklığı, sınıfın fiziksel durumunun oluşturduğu psikolojik, toplumsal ve fiziksel faktörlerin etkileşimidir. Bu nedenle, sınıf iklimi, sınıfa has bir çevresel özellik yaratmaktır (akt. Kızıllan, 2011: 38).

Sınıf ikliminde yoğun bir öğretmen-öğrenci etkileşimi vardır. Örneğin bir öğretmen derse girdiği zaman sınıfta farklı bir hava yaratabilir. Bu hava ya da iklim sayesinde sadece öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmaz aynı zamanda öğretmene karşı tutum ve davranışları da pozitif olur.

Olumlu bir sınıf ve öğrenme iklimi oluşturulmasına etki eden öğelerden biri sınıf yönetiminde kullanılan stratejilerdir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrencileri etkilemektedir (Yıldırım, 2012: 124).

Katherine (2003), öğretmenlerin hümanist bir sınıf iklimi yaratmada, öğrencilerin birbirlerine nasıl saygılı bir şekilde davranacağı hususunda eğitilmesi gerektiğini, öğrencilerin öğretmenlerinin onlara yardımcı olacağını ve daha fazla işbirliği ve daha az cezanın önemini bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Olumlu sınıf iklimi oluşturmada aşağıdaki yollara başvurulabileceğini vurgulamıştır:

- Bilişsel ve duyuşsal alana hitap etmek,
- Esnek programlar kullanmak,
- Öğrencilerin sosyalleşmesi, sağlıklı beslenmesi ve temizlik uygulamaları için zaman vermek,
- Öğrencilere boş zamanlarını nasıl değerlendireceklerini öğretmek,
- Şiddet, uyuşturucu bağımlılığı gibi konularda yaşlarına göre tartışma grupları oluşturmak,
- Öğrencilere toplu yaşam alanlarında nasıl davranmaları gerektiğini öğretmektir (Aslan, 2011: 34).

Sınıfın iklimi öğrenmemize; eğitime, okula, hayata dair perspektifimize şekil verebilmektedir. Bu süreçte bir öğrenciyi içinde bulunduğu ortamdan soyutlayamayız. Öğrenme süreci sınıftaki iklimden etkilendiği için öğrenciler sınıftaki olumsuz iklime rağmen bir öğrenme süreci yaşayamaz (Özden, 2002: 40).

Öğrenciler zorluklarla karşılaştıklarında yardım almayı ve öğrenmeyi ayrıca çabaları için desteklenmeyi beklerler. Bu tarz bir sınıf iklimi, öğretmenlerin

öğrencilerinin olumlu beklentileriyle iletişim kurarak, iyi performansları takdir ederek ve onları ödüllendirerek oluşturulur. Öğrenme için olumlu bir iklim, öğretmenin gerektiğinde öğrencilerin performanslarını takdir etmesiyle yaratılır. Öğretmen doğru zamanda öğrencilerini cesaretlendirip takdir ettiğinde öğrenciler yüksek seviyede motive olurlar (Emmer ve ark., 2003: 135).

Dönmez'e (2004) göre; olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin toplumsal ve entelektüel gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte, onları etkin katılıma özendirir. Böyle bir sınıf iklimi, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak öğretmen ile birlikte çalışmalarını kolaylaştırır ve ders sunum düzenini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda soruları ile yönlendirilmesine katkıda bulunur (akt. Kızıllan, 2011: 37).

2.6.2. Sınıf İklimi Boyutları

Öğretmenlerin sınıflarında yarattıkları sınıf iklimleri arasında doğal olarak farklılıklar oluşabilir. Sınıf iklimi konusuna açıklık getirmede farklı yaklaşımlardan bahsedilebilir. Borich (1996) etkili bir sınıf ikliminin iki temel boyutuna dikkat çekmiştir: sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye yönelik çevredir. Borich sosyal çevreyi sınıfta yaşanan etkileşim türleri olarak açıklamaktadır (Çakmak, 2003: 25). Sosyal çevre; öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler, birbirlerine sınıftaki davranışları, öğretmenin öğrencilerden beklentileri, kurallar, ders sunum düzeni, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine dair görüş ve düşünceleridir (Kızıllan, 2011: 39).

Sınıfı düzenlemeye yönelik çevre ise; sınıfın fiziksel ya da görsel yönlerini ifade etmektedir (Çakmak, 2003: 25). İyi bir fiziksel ortam ve sınıf düzeni, sınıf iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin, öğretmeyi gerçekleştirmek için uygun materyalleri sunması ve gerekli fiziksel düzenlemeleri yapması sınıf iklimine etki etmektedir.

2.6.3. Sınıf İklimini Etkileyen Faktörler

Açıkgöz'ün (2003) ifade ettiği gibi; bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi sınıftaki bireyler kurallar, insan ilişkileri, iletişim kalıpları, normlar, fiziksel koşullar, liderlik biçimleri gibi değişkenlerin etkisindedir. Her sınıfın kendine özgü çevresel özellikleri, iklimi vardır. Öğrenme bu iklimde oluşur ve sınıf ikliminden en az öğretmen, öğretim yöntemleri ve araç-gereç gibi faktörlerden etkilendiği kadar etkilenir (akt. Künkül, 2008: 11).

Şendur'a (1999) göre; etkili bir sınıf iklimi oluşturmada ve öğrenmeyi zevkli hale getirmede bazı düzenlemeler yapılır. Sınıfta olumlu bir iklim yaratmada bazı etkenler vardır. Mayer'e göre bu faktörler sınıfın kalabalık oluşu ve sınıfın yapısıdır (akt. Künkül, 2008: 13).

Sınıfta genel anlamda sözü edilen fiziksel özelliklere ek olarak Borich farklı bir yaklaşım getirerek, sınıfı çekici ya da özendirici duruma getirmek için ışılandırma gibi rahat bir öğrenme ortamı hazırlamada dikkat edilen özellikleri iç faktörler olarak ifade ederken sınıfta sıraların, masaların, sandalyelerin düzenlenmesi ile ilgili durumları dış faktörler olarak ifade etmiştir. Sınıf iklimini oluşturan belli başlı faktörler ise şu şekilde sıralanmaktadır: fiziksel çevre, duyuşsal çevre, öğretmen-öğrenci ilişkileri, model olma ya da model alma (Çakmak, 2003: 26). Fiziksel çevre sınıf iklimi hem olumlu yönde hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Oturma düzeni, öğrenmeye yardımcı araç ve gereçler ya da duvar panosunun düzeni fiziksel çevre değişkenlerindedir. Bu değişkenlerin sınıf iklimini ve öğrencinin öğrenme hızını etkilediği ortadadır. Duyuşsal çevre ise; öğretmenin tutum ve beklentilerini, görüşlerini içerir ve aynı zamanda sesini sınıfta kullanması, öğrencilere karşı tutum ve davranışları, özgüveni gibi değişkenler sınıf iklimini etkileyecek faktörlerdendir. Öğretmen-öğrenci arasında kurulan ilişki, sınıf içi etkileşimi ve sınıf iklimini olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Bu durum, öğretmenin benimsediği yaklaşıma göre farklılık göstermektedir. Model alma ya da model olma; sınıf iklimini etkileyen etkenlerden birisi olarak bilinir. Sınıf içinde öğretmenin sergilediği tavır ve davranışlar, öğrencilere rol model olmaktadır ve öğrenciler pek çok davranışı öğretmenini taklit ederek öğrenmektedir.

Ayrıca farklı bir yaklaşıma göre; sınıf iklimini etkileyen faktörler; sosyal, psikolojik ve fiziksel olmak üzere 3 grupta incelenebilir. Sınıfın fiziksel, sosyal ve psikolojik yönüne özellikle vurgu yapan bu yaklaşım her birinin önemine ayrı ayrı değinmektedir.

Kyriacou (Çakmak, 2003: 27) sınıf iklimini etkileyen faktörleri bir çatı altında toplamış ve bunu bir şema üzerinde göstermiştir. Bu faktörler uzun bir liste ve detaylı bir çerçevede gösterilebilir. Sınıfı etkileyen bu etkenleri alt başlıklar şeklinde incelemek onları bir bütün olarak görme bakımından yararlı olacaktır:

Şekil 6: Sınıf iklimini etkileyen faktörlere yönelik bir genel çerçeve



Kaynak: Çakmak, 2003: 27.

Amaçlı ve rahat bir öğrenme ortamı kurma: Öğretmenden sınıf ikliminde istenen durumlardan birisi derse amaçlı ve görev merkezli bir şekilde hazırlanmasıdır. Bu, öğretmenin derse zamanında başlayıp dersi zamanında tamamlaması, ders için hazırladığı plana uyması, öğrencinin öğrenmesini yakından gözlemlemesi ile ilgilidir. Ayrıca sınıf düzeni de sınıf iklimini etkileyen faktörlerden bir diğeridir (Çakmak, 2003: 27).

Öğrencileri motive etme: Olumlu sınıf iklimini kurmada önemli koşullardan biri de motivasyondur. Motivasyon; bazı öğrencilerin çalışmaya istekli olurken bazılarının isteksiz ve ilgisiz oluşunu; bazılarının görevlerini özenle yerine getirirken bazılarının önemsemeyişini açıklamak için kullanılır (Çakmak, 2003: 28).

Öğretmen-öğrenci ilişkileri: Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada öğretmen-öğrenci ilişkilerinin oldukça geniş bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler birbirlerine karşı saygılı olmalıdırlar. Öğrenciler için demokratik bir ortam oluşturan, fikirlerine saygı duyan ve öğrenci katılımını

artıran öğretmen olumlu sınıf iklimini oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmen ile ve birbirleriyle olan ilişkileri sınıf iklimini etkilemektedir.

Öğrencide kendine saygıyı artırma: Sınıf iklimini etkileyen etmenlerden biri de öğrencilerin kendine duydukları saygı ve güvenin öğretmen tarafından artırılmasıdır. Öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlaması için çeşitli stratejiler geliştirmelidir. Öğretmen, öğrencinin özgüvenini ve özsaygısını artırmak için farklı yöntemler uygulamalıdır.

Sınıf görünümü: Sınıfın genel görünümü, olumlu sınıf iklimi yaratmada önemli öğelerden biridir. Sınıfın aydınlatması, ısısı, oturma düzeni vs. sınıf iklimini etkilemektedir. Bu konuda en büyük sorumluluk öğretmene aittir. Sınıftaki panoların düzenlenmesinde, öğrencilerin çalışmaları için uygun ortam oluşturmalarında ve öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri tavır ve davranışlarından öğretmen sorumludur.

2.6.4. Sınıf İklimi Belirleyicileri/ Değişkenleri

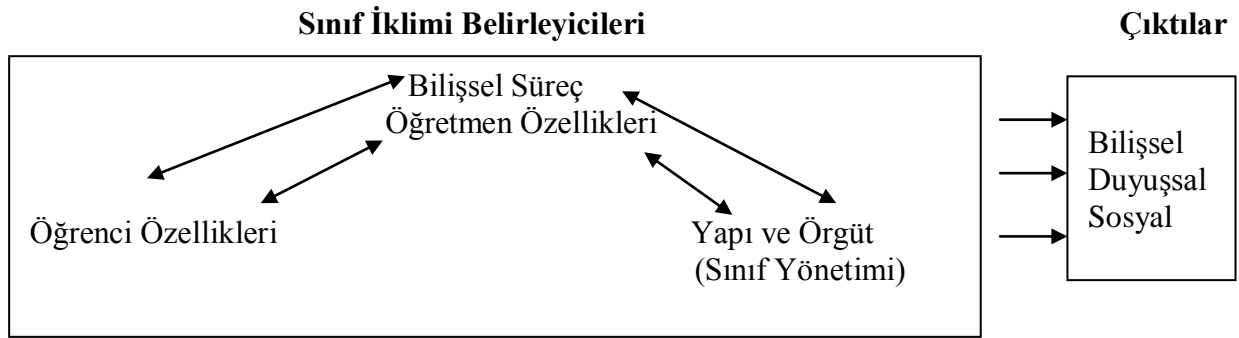
Sınıf ikliminin fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlerden etkilendiği bilinmektedir. Fakat sınıfın değişkenleri daha detaylı bir biçimde incelenecektir.

Etkili okul ve sınıf ortamı ile ilgili yapılan çalışmalardan toplanan bu unsurlar, her öğrencinin kendinde bulduğu, kendisini geliştirme olanağı yakaladığı, öğrenmenin bir sıkıntı yerine eğlenceye dönüşmesine yardımcı olan düzenlemelerdir. Bu değişkenler şu şekilde sıralanabilir (Özden, 2002: 40):

- Kural ve beklentilerin açıklığı
- Ödül ve teşvik
- Öğretme Yeteneği
- Yüksek Beklenti
- Öğrencilerin Derse Katılımı
- Öğretmen-Öğrenci İlişkisi
- Okul Aile İlişkileri
- Grup Normları
- Öğretmenlerin Kendi Aralarındaki ve Yönetimle İlişkileri

Moos (1980) sınıfın sosyal çevresinin belirleyicileri üzerine odaklanmak için birleştirici kavramsal çerçeve ihtiyacını vurgulamıştır. Aşağıda gösterilen model Moos tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre sınıf ikliminin kalitesi, bazı belirleyiciler arasındaki etkileşimin bir işlevi olarak görülebilir (akt. Mumcu, 2008: 14). Bu belirleyiciler şunlardır: öğretmen, öğrenci, sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim. Bu belirleyiciler Şekil 7'de verilmektedir:

Şekil 7: Sınıf iklimi belirleyicileri



Kaynak: Mac Aulay, 1999. akt. Mumcu, 2008: 14.

Getzels ve Thelens'e göre sınıf gruplarının iki önemli boyutu vardır ve birinci boyut sınıftaki öğrencilerin kişilikleri ve gereksinimleri iken ikinci boyut; sistemin amaçları ile ilgilidir. Birinci boyut sınıfın bireysel boyutu iken ikinci boyut toplumsal boyuttur. Sınıf davranışı ise; bu iki temel boyutun etkileşiminin bir sonucudur ve sınıf ikliminin belirleyicisidir (Demirbolat, 2000: 36).

Bir başka bakış açısıyla sınıf iklimini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz: Güç ilişkisi, iletişim, sınıfta korku ve kaygı, dikkat çekme, güdüleme, öğrencilerin özellikleri ve motivasyon.

Güç İlişkisi: Sınıf ortamı öğretmen ve öğrencilerin bir arada oldukları bir ortam olup öğretmenin bunun farkında olması ve aralarındaki bu ilişkiyi sürdürmesi gerekmektedir. Bu ilişkiyi sürdürürken de kendisine yasaların vermiş olduğu gücü öğrencileri kırmadan ve onlara hoşgörü, sevgi, sabır ve sevgiyle yaklaşarak kullanmalıdır.

Clark ve Peterson'a (1986) göre; öğretmen gücünü, öğrencilerle açık, içten, dürüst, yanlış yapabileceğini kabul ederek ve iyi ilişkiler kurarak, sınıfın iklimini sosyal açıdan iyi yapılandırarak kullanmalıdır (akt. Başar, 1999: 66).

İletişim: Baba ve Ace'ye (1989) göre ise; iletişim, haber ve bilgilerin çok yönlü akımıdır: Öğretmen öğrencilere, öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmene, çevreden hepsine. Tek yönlü iletişim sıkıcıdır, geri bildirim getirilerinden uzakta kalır. Öğretmen öğrencilerini dinler ve onlara neleri ne zaman söyleyeceği konusunda ipuçları çıkarır. Öğrencilerden gelen geri bildirim, öğretmenin uygun eylemleri seçmesini, amaçlara ulaşmasını kolaylaştırır, performansını artırır, çabalarını istenilen düzeye ulaştırır (akt. Başar, 1999: 67-68).

Sınıfta korku ve kaygı: Öğretmen, sınıftaki korku ve kaygı kaynaklarından biridir. Sert ve yetkici bir öğretmen, otoriter öğretmen öğrencilerin sınıfta çekingen ve korkak davranmalarına sebep olur.

Sınıftaki korku ve kaygı kaynaklarından biri öğretmendir. Otoriter öğretmen, öğrenciyi korkutur. Öğretmenin onları arkadaşları önünde küçük düşürebileceğini düşünmeleri, öğrencilerde kaygı yaratır. Öğretmen, her sözü ve eyleminin, farklı öğrencileri nasıl etkileyeceğini önceden düşünüp, uygun davranmalıdır. Öğretmen, düşünce ve eylemlerinde açık olmazsa, öğrenciler onun davranışlarını, sözlerini yanlış anlayabilir, farklı anlamlar verebilir (Başar, 1999: 67).

Dikkat çekme: İnsanlar her zaman aynı dikkat ve ilgiye sahip olamazlar. Ders süresi uzadıkça öğrencinin ilgi ve dikkati de azalır. Yeni ve ilginç olaylarda, dersin ilk ve son diliminde, ilgi ve dikkatin arttığı, enerjinin yükseldiği bilinmektedir (Başar, 1999: 83). Öğretmen, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini kendinde toplamayı ve dersi zevkli hale getirmeyi bilmelidir. Bu sayede kalıcı öğrenme oluşacaktır.

Güdüleme: Öğrenciyi derse hazırlamak için onu güdülemek gerekir. Derse hazır olan öğrenci, öğrenmeye de hazırdır demektir. Bu sebeple, öğretmen öğrencinin davranışlarını cesaretlendirmeli, yanlış yapsa dahi hoşgörülü davranmalı ve nazik bir dille eksikliklerini söylemelidir. Güdüleme çok çeşitli yollardan olabilir fakat öğretmen her öğrenci için uygun olan güdüleme yolunu seçmelidir.

Öğrencilerin özellikleri: Özgüven (2002), öğrenci davranışlarını belirleyen nitelikleri, çevre ve kalıtımın sentezi olarak tanımlamıştır. Genel yetenek, mizaç ve kişilik ile ilgili çeşitli özellikler çevre ve kalıtımın karşılıklı etkileşimleri sonucu, fiziksel özellikler, geniş ölçüde kalıtımın; tavırlar, değerler, ilgiler çeşitli alışkanlıklar geniş ölçüde toplumsal ve doğal çevrenin oluşturduğu nitelik ve davranışlardır (akt. Özkan, 2008: 9).

Motivasyon: Sınıfta ortaya çıkan öğrenme güçlükleriyle, disiplin olaylarının önemli bir bölümünün kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Motivasyon, sınıftaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından ve sınıf ikliminin belirleyicilerindedir (Ercan, 2003: 104).

Sınıfta öğrencilerin motivasyonunu sağlayan öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırır ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturur. Öğrencilerin sınıf içerisinde etkinliklere katılımını artırmak için öğretmenin öğrencileri motive etmesi başlıca görevidir. Öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için onlardaki merak duygusunu uyandırmak için öğretmenin konuları öğrencileri ilgilerini çekecek yönde çalışması önemlidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencinin motivasyonunu artırmak için yerinde ve zamanında ödül kullanmalıdır (Çakmak, 2003: 28).

2.6.5. Sınıf İklimi ve Sınıf Düzeni

Sınıf iklimine etki eden bir başka etmen de sınıftaki düzendir. Sınıftaki düzen farklı bakış açılarıyla değerlendirilebilir. Etkili bir ders sunumu, dersi yönetim yeteneği, öğrencilerle ilişkilerde belli seviyede kazanılmış düzen duygusunun öğretmenin stratejilerini etkilediği kanıtlanmıştır (Çakmak, 2003: 28).

Sınıfın düzeni öğrencileri pek çok açılardan etkileyebilir. Doyle'ın (1986) savunduğu gibi, öğrenciler çeşitli değer sistemlerine sahip farklı çevrelerde yetişmiş olabilir. Çok farklı öğrencilerin bireysel öğrenim ihtiyaçları yerine getirilirken bazı zorluklarla karşılaşılır. Bu sınıflarda işbirliği ve görevle ilgilenme düzeyi düşük olur. İyi yönetilmeyen sınıflarda bu etkiler daha belirgindir (akt. Başar, 1999: 93). McCafferty'a (1986) göre; düzen, bunları gözetten bir sosyalleşme süreci olarak görülmeli, öğrencilere belirli birey ve grup değerleri katmalıdır. Eğitsel işlere ilgi, saygınlığı paylaşma, birbirlerinin ihtiyaç, ilgi ve iyiliklerini düşünme, sınıfta daha iyi bir performans ve bütünlük sağlar. Bu etkinlikler, öğrencileri sosyalleşmesini sağlar (akt. Başar, 1999: 93).

2.6.6. Sınıf İkliminin Eğitimdeki Yeri

Bir sorun ortaya çıktığında öğrencilerin büyük bir kısmının çabasını destekleyen bir sınıf iklimi öğretme öğrenmeyi kolaylaştırır. Bradfield'e (1964) göre; olumlu bir ilişki öğrenme çevresi ve öğrenenlerin performansı arasında ve daha yakın bir ilişki öğrenci tutum ve güdülenmesi arasında meydana gelir. Öğrenciler öğrenme için güçlü bir tutum geliştirmelerinde daha çok ilgi gösterirler, daha çok çaba

harcırlar. Tutumlarındaki bu değışiklikler öğrenme davranışını olumlu etkiler ve öğrenme koşullarını geliştirir. Doyum getirecek davranış örüntüleri de öğrenmeyi etkiler. Başarının getirdiği haz, öğrencilerin gelecekteki başarıları göz önünde bulundurulduğunda umut ve beklentilerini artırmada gerekli olan güdüleme ve yönlendirmeyi sağlar. Öğrenciler, olumlu olarak öğretmene yönlendirildiğinde ve öğretmen, öğrenci arasında yakın bir ilişki kurulduğunda öğrenme için gerekli koşullar sağlanmış olacaktır (akt. Sağlam, 2006: 12).

Bradfield (1964) aynı zamanda sınıf ikliminin, hem fiziksel koşulları ve çevreyi (düşük düzeyli iklim öğeleri), hem de duygusal iklim, entelektüel iklim ve sosyal çevreyi de kapsadığını savunmaktadır (akt. Sağlam, 2006: 13). Modern bir sınıf iklimi, gerçek bir öğrenmeyi gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.

2.6.7. Sınıf İkliminin Önemi

Bir sınıfın iklimi, okulun iklimini tamamen yansıtmamakla beraber okul iklimi hakkında fikir sahibi olmamıza yardımcı olur. Fakat okul ikliminden farklıdır. Çünkü öğrenci sayısı olarak daha az olan sınıfta yönetim ve etkileşim daha fazladır. Küçük sınıflarda dahi bir iklimden söz edilir ve bu iklim her sınıfta farklıdır. Bir sınıfın iklimi; sınıftaki öğretmen ve öğrencilerin kişilik özelliklerinden, öğretmenlerin öğretim stratejilerinden ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinden meydana gelmektedir.

Ballantine'e (2001) göre ise; sınıf iklimini etkileyen özelliklerden biri de öğrencinin ait olduğu gruptur ki bu grupta çeşitli sosyal davranışları ve insanlarla iletişim kurmayı öğrenmektedirler. Sinirli, saldırgan öğrenciler kendi akran grupları tarafından dışlanırken zeki, neşeli, etik öğrenciler akran grupları tarafından tercih edilmektedirler. Bütün bunlarda öğrencilerin karakter özelliklerinin diğerleriyle olan ilişkilerini etkilediğini göstermektedir ve bu akran gruplarıyla olan ilişki öğrencilerin moral durumunu ve davranışlarını etkilemektedir. Sonuç olarak öğrencilerin moral ve davranışları sınıf iklimini etkilemektedir (akt. Sağlam, 2006: 19).

2.6.8. Sınıf İklimi Taksonomisi

Sınıflar arasında bulunan farklılıklar araştırmacıları öğrenme ortamlarının belirli bir taksonomisini geliştirmeye yönelik olarak bir tipolojisini oluşturmaya yönlendirmiştir. Moos'un (1973) iddia ettiği gibi; sınıfların aralarındaki homojenlik (benzerlik) ve heterojenlik (farklılık) yapılan incelemeler sonucunda tanımlanmıştır. Analiz, altı grup tanımını ortaya koymuştur (akt. Sağlam, 2006: 37):

1. İlişki-odaklı
2. Yaratıcılık-odaklı
3. Görev-odaklı
4. Destekçi-rekabetçi-odaklı
5. Yapılandırılmamış-rekabet-odaklı
6. Kontrol-odaklı

Buna dayalı olarak sınıf ortamlarının deneysel bir tipolojisi geliştirilmiştir.

Moos'a (1979) göre; sınıfların ilk iki grubu (ilk küme), ilişki ve yaratıcılık odaklılar, katılım, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini öne çıkarmaktadırlar. Görev-odaklı ve destekçi-rekabetçi-odaklı gruplardan oluşan ikinci küme genellikle destekçi bir çerçeve içerisinde hareket etmişlerdir. Görev-odaklı sınıflar, destekçi ve iyi organize edilmiş bir ortam içerisinde belirli akademik hedefleri sürdürmüşlerdir. Yapılandırılmamış-rekabet-odaklı sınıflar önce rekabete, sonra hedefe ulaşmayı önemsemişlerdir. Kontrol-odaklı sınıflar katı, öğretmen tarafından düzenlenmiş kurallar ve de katı düzen ve organizasyon politikaları ile tanımlanmaktadır (akt. Sağlam, 2006: 37).

2.6.9. Duygusal ve Toplumsal İklim

Barineau'ya (1981) göre; öğretmenin sınıfta öğrenciler açısından istenilir bir duygusal iklimi yaratarak onların duygusal gelişmesinde çocuğa rehberlik etmek için büyük bir sorumluluk üstlendiğini ifade etmiştir. Bu durum ise; öğretimsel liderlerin okullardaki öğretmenler için bu şekilde bir duygusal iklim yaratılması ile sağlanır. Yararlı öğretim sadece akademik yönden eksik öğrencilerin eksiklerini tamamlamak değildir; çok daha geniş alanları kapsamaktadır. Çocukların okul yaşamının dışındaki sorunlara ve kişisel sorunlara yönelik öğretmenin tutumu duygusal sınıf çevresinde önemli bir rol oynamaktadır (akt. Sağlam, 2006: 14).

Bradfield (1984) ise; istendik bir sınıf iklimi yaratma ve bu iklimi korumanın öğretimde oldukça önemli olduğunu savunmaktadır. Bradfield'e (1984) göre; sınıfta olumlu bir toplumsal iklim yaratan öğretmen hem öğrenciler tarafından sevilir, hem de bu öğretmen öğrenci davranışlarına yol gösterme imkânı bulacaktır. Öğrencinin tavırları bir bütün olarak okul çevresi içinde gelişme göstermektedir. İstendik bir toplumsal iklim içerisinde grubun üyesi olan öğretmen için yapıcı bir rehberlik sağlamak ancak öğrencinin perspektifini anlamak, ilgi ve güven ortamı sağlamak,

zorlukları anlamak ve gereken yerde, gereken zamanda güvenin verildiğinden emin olmak ile mümkündür. Ayrıca sınıf çevresini etkileyen en önemli öge öğretmendir. Öğretmenin nasıl bir kişi olduğu, ne yaptığı, ne ve nasıl söylediği, düşünceleri ve gösterdiği davranışlar öğrencileri çoğunlukla etkilemektedir (akt. Sağlam, 2006: 15).

Borich (1996) etkili bir sınıf ikliminin iki temel boyutunun sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye yönelik çevre olduğuna işaret etmiş bu iki temel boyuta dayalı olarak, sınıfta rekabetçi, işbirliğine dayalı, bireyci sınıf iklimleri olmak üzere üç tür sınıf ikliminden söz etmiştir (Aslan, 2011: 32).

Borich'e göre; rekabetçi bir sınıf iklimi tipinde öğrencilerin doğru cevapladıkları sorularda birbirleri ile yarıştıkları, öğretmenin ise; onlara doğru cevabı veren kişi olarak düşünüldüğü bir ortamdır (Çakmak, 2003: 25).

İşbirlikli sınıf ikliminde, toplumsal etkileşim için teşvik vardır. Öğretmen, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik eder ve onları her konuda cesaretlendirir (Köktaş, 2003: 167).

Bireyci sınıf iklimine göre; öğrenciler verilen çalışmalarını öğretmen gözetiminde tamamlarlar. Bu yaklaşımın odak noktası; öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarınıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin rolü ellerinden geleni yapmaya çalışarak çalışmalarını tamamlamak, öğretmenin görevi ise; öğrencilerin bu çabalarını gözlemlemek ve kontrolü altında tutmaktır (Çakmak, 2003: 26).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Duygusal Zekâ ile ilgili Araştırmalar

2.5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Acar'ın (2001) çalışmasının temel amacı; yöneticilerin duygusal zekâları ile liderlik davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmaktır. Duygusal zekânın boyutları; kişisel farkındalık, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu olarak saptanmıştır. Liderlik davranışları ise; insana ve göreve yönelik davranışlar olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 181 yönetici katılmıştır. Bu yöneticilerden duygusal zekâlarına ve liderlik davranışlarına yönelik bilgiler alınmıştır.

Adıgüzel (2011), çalışmasında MYO'larda öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyması amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir ve 320 öğrenciye uygulanmıştır.

Adıyaman'ın (2010) araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin "Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Düzeyi" ve "Çocukluk Çağı Depresyonu" nun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf düzeyi, cinsiyet, yerleşim birimleri ve algılanan ekonomik düzey değişkenlerinin etkileri de alt problemler olarak ele alınmıştır. İstanbul Avrupa yakasından fiziksel, sosyal çevre imkânları ve öğrenci sayısı bakımından birbirine yakın olan 5 ilçeden (Şişli, Kâğıthane, Esenler, Bayrampaşa, Beşiktaş) rastgele seçilen 10 İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 600 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin duygusal yeterliliklerini kullanma düzeyi ve çocukluk çağı depresyonunu tespit etmek amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır.

Akgül'ün (2011) araştırmasının amacı; resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kişisel ve mesleki durumlarına göre, duygusal zekâları bakımından aralarında bir fark bulunup bulunmadığını saptayarak, duygusal zekâ düzeyleri farklılaştıkça çatışma yönetimi stratejilerinin tercihinde değişim olup olmadığını belirlemektir.

Aysel (2006) yaptığı araştırmada; T.T.K.K. (Türkiye Tarım Kredi Kooperatifleri) Sakarya Bölge Birliğinde lider kadrolarında görev yapan personelin, kurum içindeki statülerine, eğitim düzeylerine, yaşlarına ve kurumdaki hizmet sürelerine göre duygusal zekâ düzeyleri arasındaki farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın kapsamı ise; T.T.K.K. Sakarya Bölge Birliği'nde lider konumunda bulunan çalışanlardan meydana gelmektedir. Sakarya Bölge Birliği Merkezi ve Bölge Birliğine bağlı kooperatifler araştırma kapsamında incelenmiştir.

Arlı, Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011) yaptığı araştırmanın amacı, Ege Üniversitesi Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında 2008–2009 yılında kayıtlı olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, problem çözme becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Atay'ın (2002) araştırmasının amacı; ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümüleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Çalışma grubu Erzurum il merkezinde görev yapan 71 ilköğretim okulu müdüründen meydana gelmektedir. Veri toplama aracı ise; "Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Ölçeği"dir.

Babaoğlan'ın (2010) yaptığı bu araştırmanın amacı, kendi algılarına göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ puanlarının yöneticinin cinsiyetine, medeni durumuna, branşına, müdür ya da müdür yardımcısı olmasına, ilköğretim ya da ortaöğretim yöneticisi olmasına, yöneticilik eğitimi alıp almamasına, eğitim durumuna, mesleki kıdemine, yaşına, yöneticilik kıdemine ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırmanın verileri Düzce'de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 2005 yılında müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışan 180 okul yöneticisinden toplanmıştır.

Bircan ve Bacanlı (2005); yaptığı çalışmada, ergenlerin duygusal zekâ, çatışma eğilimi ve suç davranışı düzeylerinin sosyoekonomik düzeye ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada, ergenlerin duygusal zekâ düzeylerinin çatışma eğilimi ve suç davranışı düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmaya, Ankara İl merkezinde genel lise programına devam eden lise son sınıftaki 889 ergen öğrenci katılmıştır.

Çakar ve Arbak'ın (2005) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin 2004 yılında yayımlanan 6. ciltin, 3. sayısındaki, "Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ" başlıklı makalelerinde, günümüz örgütleri için oldukça önemli bir kavram olan, duygusal zekâ kavramını, duygu – zekâ ilişkisinin tarihsel gelişimi ışığında, bütünlük bir çerçevede irdeleme amaçlanmıştır. Çalışmada herhangi bir ölçüm yapılmamış, literatürde bulunan mevcut duygusal zekâ kavramını tarihsel bir yelpazede inceleyerek, duygu – zekâ ikileminin örgütsel yansımaları ve duygusal zekânın günümüz örgütleri için önemi üzerinde durulmuştur.

Dağlı'nın (2006) yaptığı çalışma, ergenlerde zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Bahriye İlköğretim Okulu'nda okuyan 285 öğrenci katılmıştır. Zekâ bölümü duygusal zekânın her ikisinin de akademik başarıyla anlamlı ve pozitif ilişkiye sahip olduklarını göstermiştir.

Delice ve Günbeyi (2013); "Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği" adlı makalesinde farklı birimlerden ve farklı rütbelerden 113 polis liderinin duygusal zekâ seviyeleri ve liderlik davranışları araştırılmış ve polis liderlerinin duygusal zekâ seviyeleri ile liderlik davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir.

Eröz'n (2011) çalışmasının genel amacı; duygusal zekâ yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak iletişim ve duygusal zekâ kavramları teorik çerçevede incelenmiş ve aralarındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Güler (2006) "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki İncelenmesi" isimli çalışmada, İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen ile çalışmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçerken, duygusal zekâ ölçeği; problem çözme becerileri için problem çözme ile ilgili tutum ölçeği kullanılmıştır.

Güney (2009); bu çalışmada duygusal zekânın yöneticilerin zamanlarının önemli bir bölümünü ayırdıkları çatışmalar üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik yönetici görüşlerini belirlemektir.

Güvenç (2012); bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2010–2011 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 293 sınıf öğretmeni meydana getirmektedir.

İşmen (2001), yaptığı "Duygusal Zekâ ve Problem Çözme" araştırmasının sonucunda, 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zekâ ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu çalışmanın amaçlarından ilkinin, duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek ve ikinci amacı ise, duygusal zekâyı açıklama da bilgi işlem yaklaşımını kullanan teorilere veri sağlamak oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Üniversitesinde okuyan 225 öğrenci (Lisans - Tezsiz Yüksek Lisans) oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan öğrencilerin duygusal zekâlarını

belirlemek için EQ-NED (Ergin, İşmen, Özabacı, 1999), algılanan problem çözme becerilerini saptamak için ise Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Petersen 1982) kullanılmıştır. Problem çözme becerisi ve duygusal zekâ arasındaki ilişki Pearson Moment Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak incelenmiştir.

Kızıllı'nın (2014) "Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki" adlı çalışması, bu ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma eğitim kademesi kriter alınarak random olarak seçilen 28 okul ve 550 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Kızıllı (2012) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâları ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının; yaşa, cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine ve ailenin aylık ortalama gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Köroğlu'nun (2006) yaptığı araştırmanın amacı, sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyini saptamak ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma grubundaki sınıf rehber öğretmeni sayısı 424 ve psikolojik danışman sayısı 41 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul sayısı 41'dir.

Köse'nin (2009) "7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri" adlı araştırmasının amacı, 7-13 yaş öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim döneminde Samsun İli merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 2.,3.,4.,5.,6. ve 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan 237 kız, 263 erkek toplam 500 öğrenci oluşturmuştur. Sınıf değişkenine göre Duygusal Zekâ Toplam Puanlarına bakıldığında, sınıf düzeylerine göre, duygusal zekâ puanlarında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Özdemir (2007) "Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama" isimli araştırmasında duygusal zekânın cinsiyet ve medeni hal değişkenleri için kendini motive etme boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur.

Tufan (2011), yürüttüğü çalışmada, geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma her grupta 15 olmak üzere toplam 45

öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sonuç, geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitimi Programı'nın, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri üzerinde belirli oranda etkili olduğunu göstermektedir

Turanlı'nın (2007) araştırmasının amacı; ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerini, yönettikleri okulda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini, ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin demografik özellikleri ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini; 2005–2006 yılında İzmir ili metropolünde bulunan Konak, Bornova, Gaziemir, Narlıdere, Balçova, Çiğli, Buca, Karşıyaka, Güzelbahçe olmak üzere toplam dokuz ilçenin ilköğretim okullarındaki 178 müdür ve 2050 öğretmen oluşturmaktadır.

Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL, 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin 3.cilt 2. sayısında, “Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu” başlıklı makalesinde, konaklama işletmelerindeki yöneticilerin, duygusal zekânın üç boyutu olan, duyguların farkında olma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularının farkında olma düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır.

Yan (2008); bu çalışmada, geçmişten günümüze uzanan duygu-zekâ ilişkisini, bu konudaki gelişmeleri, bu gelişmeler ışığında ortaya çıkan duygusal zekâ kavramı ve duygusal zekânın yönetim ve yöneticiler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yerli (2009) yaptığı bu araştırma ile yetkinliklerin geliştirilmesini sağlamada en önemli görevde bulunan okul yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, İstanbul ili Anadolu yakasındaki resmi ilk ve orta öğretim okullarında yöneticilik yapan 310 yönetici ile sınırlıdır.

Yurdakavuştu'nun (2012) yapmış olduğu bu çalışmada, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri, duygusal zekâ ve sosyal beceri arasındaki ilişki İzmir ili Buca ilçesi örneklemini içinde incelenmektedir. Araştırma örneklemini rastgele seçilen üç okuldaki 5. sınıf öğrencilerinden 234 kız, 216 erkek olmak üzere toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır.

Yüksel'in (2006) bu çalışmasının amacı, duygusal zekâ ile performans ilişkisini incelemek ve bu doğrultuda uygulamalı bir araştırma yapmaktır. Bu çalışmanın sonucunda, ülkemizde performans değerlendirmede büyük sorunlar yaşandığı, yöneticilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bundan dolayı duygusal zekâ ile performans arasındaki ilişkiyi test etmenin ülkemiz için henüz erken olduğu tespit edilmiştir.

2.5.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Abraham (2004), Genetic, Social, and General Psychology Monographs adlı dergide yayımlanan "Performansı Etkileyen Duygusal Yetenek" adlı makalesinde, duygusal zekânın, iş yaşamındaki öneminden söz etmektedir. Daha önce bu konuya ilişkin olarak yapılan çalışmaları baz alarak, duygusal zekanın 27 ayrı yeteneğinden, hangisinin performansı arttırdığı ile ilgili çalışma yapılmıştır. Araştırmada herhangi bir ölçüm kullanmamış, daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarını derlemiştir (akt. Yüksel, 2006: 79).

Alien'in (2000) "Çocuklarda Duygusal Zekânın Araştırılması; Bilişsel Zekâ ile Duygusal Zekâ İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, 9-12 yaşlarındaki 60 çocuk üzerinde bilişsel ve duygusal zekâ arasındaki ilişki üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla iki farklı ölçek ve alt ölçekleri kullanılmıştır (akt. Köroğlu, 2006: 42).

Corso (2000) "Ergenlerde Duygusal Zekâ; Yeteneklilik ile Nasıl İlgilidir?" konulu çalışmasında, ergenlerde duygusal zekâ ve yeteneklilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Western Kentucky Üniversitesi'nde yaz okulu programında sözel ve matematiksel olarak yetenekli kabul edilen 12- 16 yaş arasındaki 100 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrenciler Bar-On EQ-i (gençler için duygusal zekâ envanteri) testini tamamlamışlardır ve aileleri onları likert ölçeğinde duygusal zekânın beş alanında değerlendirmiştir (akt. Köroğlu, 2006: 43).

Day ve Carroll (2003), "Personality and Individual Differences" dergisinde, yayımlanan makalesinde bireysel performansını, grup performansını ve grup üyelerinin davranışlarının, yetenek temelli duygusal zekâ ölçümünü kullanarak önceden tespit edilmesi hakkında bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma 246 kişi üzerinde yapılmış ve katılımcıların duygusal zekâlarını ölçmek için MSCEIT testini kullanmış, performanslarını ölçmek için ise katılımcıların patronlarına, "küçülmekte

olan bir şirket olsaydınız kimleri işten çıkartırdınız?" şeklinde örnek sorular sorarak katılımcıların performanslarını ölçmüştür (akt. Yüksel, 2006: 76).

Evans ve Moss (1969), Herzberg etmenlerinin iş doyumunu ya da doyumsuzluğu kaynağı olup olmadıklarını araştırmışlardır. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarında öğretmenlerin tüm faktörleri hem doyum hem de doyumsuzluk olarak gördüklerini saptanmıştır. Evans ve Moss sonuçlarının Herzberg sonuçları ile benzerlik göstermediğini vurgulamaktadırlar. Çünkü Herzberg doyumunu oluşturan etmenlerle doyumsuzluğa yol açan etmenlerin aynı etmenler olmadığını söylemiştir (akt. Turanlı, 2007: 99).

Fall (2004) 2004 "İlköğretim Okulu Müdürlerinde Liderliği Etkileyen Bir Faktör Olarak: Duygusal Yeterlik" adlı araştırmasında iş dünyasında, Goleman, Boyatzis, Hay/McBeer Group'un, Duygusal Yeterlik Envanterini (ECI-2.0) uygulayarak yöneticilerin ve üst düzey yöneticilerin verimliliklerinin önemli farklılıklar kaydettiğini belirtmektedir. Duygusal zekâ yeterliği yüksek derecelerde olan yöneticilerin, etkili liderler olduğundan yola çıkarak, ilköğretim okulu müdürlerinde de etkili liderlerin, duygusal zekâ yeterliklerinin yüksek çıkması durumunda benzer durumlar ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Öğretmenler ve okul müdürleri tarafından, okulların etkililiğini algılamalarına yönelik yapılan çalışmada duygusal yeterlik envanteri (ECI-2.0) kullanılmıştır. Bu çalışma, araştırmacı tarafından, iki taraflı uygulanmıştır (akt. Turanlı, 2007: 96).

Goleman (1995), kendinin farkında olmayı, duygusal yeterliğin diğer yeterliklerden farklı olarak geliştirilebilir olduğunu öne sürmüştür. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı, kendi değerlendirmelerinde, okullarının etkililiğini yüksek bulmuşlardır. Buna karşılık, öğretmenlerin büyük bir kısmı kendi okullarını ortalamanın üstünde ya da yüksek oranda etkili bulmuşlardır. Okul etkililiğinin dağılımının duygusal yeterlik dağılımına oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir (akt. Turanlı, 2007: 97).

Herring (2001), 9-12 yaşlarındaki 59 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerde sosyal ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiş ve 59 öğrenciye bir sosyal yeterlilik ölçeği ve EQ-i duygusal zekâ ölçeğini uygulamıştır (akt. Köroğlu, 2006: 43).

Kafetsios ve Loumakou (2007), 475 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekâ ve duyguları düzenlemenin, işte yaşanan duygular ve iş doyumunu ilişkisi amaçlanmıştır. Duygusal zekâyı ölçmek için Bar-On'un EQ-i adlı ölçeği kullanılmıştır. Veriler, gençler ve yaşlılar olmak üzere iki grup için ayrı ayrı analiz edilmiştir (akt. Akgül, 2011: 69).

Lyons ve Schneider (2005), www.sciencedirect.com adresinde yayımlanan aynı dergide yayımlanacak olan makalelerinde duygusal zekânın performans üzerine etkisi ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Makalenin amacı 4 duygusal zekâ boyutu olan duygusal algılama, bilinç oluşturma, duyguları anlama ve duyguları yönetmenin performans ve stres üzerindeki etkisini incelemektir. Uygulama, üniversite öğrencileri üzerinde ders kredisi karşılığında yapılmıştır. Çalışmanın amacı, duyguların insan düşüncelerini ve hislerini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Katılımcıların stres ortamında duygusal zekâlarının etkilerini ölçmek için, katılımcılara, sayısal bir görev verilmiştir (dört rakamlı bir sayıdan 7 şer 7 şer aşağı doğru saymaları istenmiştir). İş performanslarını ölçmek için ise kendilerini bir yönetici olarak görmeleri ve iş yerinde verimliliği artırmak, çalışanlar arasındaki sorunları çözmek için bir konuşma yapmaları ve işçilerden birine cinsel tacizde bulunma suçlamasıyla karşı karşıya kalan bir yöneticinin rolünü üstlenerek kendilerini savunmak için bir konuşma yapmaları istenmiştir. Duygusal zekâyı hesaplamada MSCEIT V 2.0 adı verilen 141 parçalı duygusal zeka testi uygulanmıştır. Aritmetik testin performansı yanlış ve doğru verilen cevapların sayılarıyla ölçülmüştür. Sözel testin performansı ise konuşmanın etkinliği, içeriği ve güven değerlendirmesi faktörleriyle ölçülmüştür (akt. Yüksel, 2006: 77).

Nelson ve Nelson'ın (2003) çalışmasında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin, başarı ve öğrendiklerini uzun süre akılda tutabilme yetenekleri üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön-test olarak öğrencilerin duygusal yetenek profillerini belirlemek amacıyla "Kişisel Başarı Yeteneği Sistemi" ve dört yıl sonra da öğrenciler mezun olma seviyesine geldiklerinde aynı test öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik ortalamaları da hesaplanmıştır (Akgül, 2011: 70).

Potter (2005) tarafından 310 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada duygusal zekâ müdahale (intervention) programının

üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir (akt. Tufan, 2011: 38).

Rahim ve Psenicka'nın (2002) "A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries" başlıklı araştırmasında 7 farklı ülkede (ABD, Yunanistan, Çin, Bangladeş, Hong Kong ve Makao, Güney Afrika ve Portekiz) duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ispatlamak üzere lisansüstü eğitim gören öğrenciler üzerinde çalışma yapılmıştır. Araştırmada yöneticilerin duygusal zekâlarının beş boyutunun atların çatışma yönetimi stratejileriyle (problem çözme ve pazarlık etme) arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır (akt. Akgül, 2011: 69).

Roitmann'ın (1999) yürüttüğü çalışmada da, şirketlerin, iletişim becerileri ve kişilerarası ilişki becerilerine sahip ve inisiyatif alabilen yani duygusal zekânın içerdiği becerilere sahip olanları işe almada öncelik tanıdığı görülmüştür. Şirketler, işletme yüksek lisansı yapanları işe aldıklarında ve bunlar şirkette daha üst kademeye terfi ettiklerinde bu becerilere daha çok ihtiyaç duyarlar (akt. Güler, 2006: 85).

Stenberg (2004) yaptığı çalışmada Duygusal Zekâ Eğitimi ve Koçluk Programının özel bir lisedeki öğrenci yıpranması (attrition) üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yedi hafta ve 20 saat süren bu program özyönetim, duyguların farkında olma, insanlarla ilişkiler, duyguları anlama ve duyguları kolaylaştırma (facilitating emotions) bölümlerini içermiştir. Araştırmadaki çalışma grubu 5 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerle, hem Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zekâ Testi (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test [MSCEIT]) uygulanmış hem de öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kayıt altına alınmış ve yorumlanmıştır. Bunun yanında, bu öğrencilerin öğrenci yıpranma oranları arşivdeki 5 yıllık yıpranma oranlarıyla kıyaslanmıştır (akt. Tufan, 2011: 37).

Vincent'in (2003) çalışmasında; sekiz hafta süren Sosyal-Duygusal Zekâ Programı'nın beşinci sınıf öğrencilerinin prososyal ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine yer veren bu çalışmada karışık sonuçlar elde edilmiştir. Programın bütünlüğü (integrity) yüksek çıkmıştır fakat algılanan kısa- dönem olumlu davranış değişikliği ile net bir bağlantı belirlenememiştir. Öğretmenler, öğrencilerin aksine programı kabul

edilebilir olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmanın, öğrencilerde davranış değişikliği olacağı ve öğrencilerin empatik becerilerinin artacağı biçimindeki hipotezleri doğrulanamamıştır. Uygulanan Çocuklar İçin Sosyal-Duygusal Zekâ Programının, beşinci sınıf öğrencilerinin prososyal ve problem davranışları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır (Tufan, 2011: 36).

Yates'in (1999) yaptığı betimsel araştırma ile sağlık eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâları ile sağlık alışkanlıkları incelenmiş, aralarında ilişki olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Araştırmada "Bar-On EQ-i kullanılmış ve çocuklarda duygusal zekâ, içsel ve dışsal davranış problemlerinin güçlü bir hafifleticisi olarak görülmüştür (akt. Köroğlu, 2006: 42).

Toronto, Buffalo ve New York'ta Multi Health System Inc. tarafından 3831 kişi üzerinde araştırma yapılmıştır ve insanlar yaşlandıkça duygusal zekâları da artmaktadır. Bar-On'un geliştirdiği duygusal zekâ ölçeği kullanılarak çeşitli yaş gruplarından insanlarla yapılan araştırmada, duygusal zekâ skorunun, yaşın artmasıyla birlikte, belli oranda yükseldiği ve 50li yaşların ortasında en üst düzeye ulaştığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan, IQ'nun da, 19-20 yaşlarında en üst seviyeye çıktığı ve yaş ilerledikçe düştüğü bilinmektedir. Araştırmayı yürüten Dr. Stein'e göre, duygusal olgunluğa, geçen zaman ve yaşanan deneyimlerle varılmaktadır (Stein ve Book, 2003) .

2.5.2. Sınıf İklimi ile ilgili Araştırmalar

2.5.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aslan (2011) bu araştırmada; ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni İnegöl ilçe merkezinde çalışan ilköğretim okulu öğretmen ve öğrencileridir. Araştırmaya 328 öğretmen, 360 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinde kademe değişkeninin etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Asrağ (2009) yaptığı araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemlerini tespit edip, değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tesadüfi

(random) olarak seçilen ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmenlerine “anket” uygulanarak yapılan bir çalışmadır. Yapılan analizlere bakarak, anadil öğrenim probleminin yaşandığı bölgelerde kardeş sayısının fazla olması, öğrencilerin mevsimlik tarım işçisi olarak çalışması, Türkçe öğrenim problemlerini çözmeye yönelik telafi ya da yetiştirici eğitim uygulamalarının uygulanmayışı, öğretmenlerin elinde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ek kılavuz kitapların olmayışı ve yeterli materyale sahip olunmaması öğretmenlerin ifade ettiği diğer olumsuzluklar olarak tespit edilmiştir.

Bilgiç'in (2009) yapmış olduğu bu çalışma; ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf iklimi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 106, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 112 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan da 80 olmak üzere toplam 298 öğrenci katılmıştır.

Ceylan (2007) bu çalışmada, ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin, iletişim becerileri ile sınıf iklimi arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul, hizmet süresi, görev yaptığı okul ve sınıf açısından ele alınarak incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme Aksaray Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mehmet Timur Sarrafoğlu İlköğretim Okulu, Şehit Recep Bozdağ İlköğretim Okulu ve Zafer İlköğretim Okulunda görev yapan 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile bu öğretmenlerin okuttukları sınıfın öğrencilerinden oluşmaktadır. Örnekleme alınan öğretmen sayısı 16 ve öğrenci sayısı 484'dür.

Erdoğan'ın (2009) yapmış olduğu bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin Sosyal bilgiler ders başarıları ve sınıf iklimi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, deneysel bir çalışma olup, kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2007–2008 II. yarısında İzmir Konak Murat Reis İlköğretim Okulunda öğrenim gören ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Karşı (2012) bu çalışmada ortaöğretimde okuyan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin algıladıkları sınıf ikliminin; akademik başarı, öğrenim gördükleri okul türleri, cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı ve akademik başarıları ile algıladıkları sınıf ikliminin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırılması

amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, İzmir İli Bayraklı merkez ilçesindeki ortaöğretim okullarında okuyan dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma tabakalandırma yöntemiyle tesadüfi olarak seçilen toplam 473 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kızılhan'ın (2011) yürüttüğü çalışma, sınıf ikliminin öğrenci başarısına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, sınıf ikliminin öğrenci başarısına etkisi öğretim elemanı desteği, katılma, kişilerarası ilişkiler, ders düzeni, rekabet ortamı ve kuralların belirginliği açısından değerlendirilmektedir. Ayrıca bu araştırma, sınıf ikliminin başarıya etkisini öğrencilerin demografik özellikleri (cinsiyet, mezun oldukları ortaöğretim kurumu, üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölge, 1982 ve öncesi ile 1982 sonrası kurulan üniversitelerdeki eğitim fakülteleri) açısından incelemektedir.

Künkül (2008); bu çalışmada, ilköğretimde okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ve algıladıkları sınıf ikliminin; cinsiyet, genel başarı, öğrenim görülen sınıfların mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı ve sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Mumcu (2008) bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin gerçek durum ve tercih ettikleri durum algılarını, bu algıların cinsiyet, sınıf ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi (SED) ile ilişkilerini; ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin mevcut durum ve tercih ettikleri durum algılarını ve bu algıların cinsiyet, branş ve kıdem ile ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır

Özkan'ın (2008) yapmış olduğu bu araştırmanın amacı, öğretmen ve öğrencilerdeki mizah anlayışları, bu mizah anlayışlarının sınıf ikliminin alt boyutlarına göre araştırarak, etkisi olup olmadığı ve meydana gelen etkilerini incelemektir. Araştırma Konya ili Meram ilçesinde seçilen altı ilköğretim ve beş ortaöğretim kurumundaki öğrencilere mizah tarzları ölçeği ve sınıf iklimi anketi, bu

sınıflarda ders veren öğretmenlere de mizah tarzları ölçeği uygulanarak veri toplanmıştır.

Sağlam'ın (2006) yaptığı araştırmada sınıf ikliminin öğrenme sürecindeki rolü ve öneminin ortaya konması, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin sınıf iklimi alt boyutlarına ait algılarının çok boyutlu incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinden İstanbul Anadolu yakasındaki 262 branş öğretmenini kapsanarak yürütölmüştür.

2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Allen (1986), 600 kişilik bir lisede dokuzuncu sınıfın derslerine bir öğrenci gibi girerek gözlem ve görüşmeler yapmıştır. Çalışmanın sonunda olumlu sınıf ikliminin özelliklerinden biri olan işe dönüklüğün sağlanmadığı ve öğrenci ilgisinin öğrenmeden çok eğlenceye odaklandığı sınıflarda öğrenmenin daha az gerçekteştiği sonucuna ulaşmıştır (akt. Künköl, 2008: 36).

Baek ve Choi (2002) “Kore’de, Öğrencilerin Sınıf İklimi Algıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğrencilerin sınıf çevresi algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada 10’uncu ve 11’inci sınıflardan toplam 29 sınıf ve 1012 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin çoğu orta gelire sahip ailelere mensuptur. Okul alanı, sosyoekonomik statü gibi toplumsal istatistiklere göre oldukça homojendir. Araştırma aracı olarak “Kore Sınıf İklimi Ölçeği”, “İngilizce Başarı Testi” ve “Sınıf ve Okul Organizasyonu Hakkında Genel Bilgi Anketi” kullanılmıştır. Sınıf ikliminin özelliklerini belirlemek için, veriler hem okulların türüne (erkek, kız ve karma okullar) göre hem de sınıfların (kız, erkek ve karma sınıflar) türüne göre analiz edilmiştir (akt. Mumcu, 2008: 46).

Bourke ve Smith'in (1989) araştırmasında, öğrencilerin okul ve sınıf yaşam kalitesinin akademik başarılarında etkili olduğunu ve daha iyi bir öğrenme yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha fazla istediklerini ortaya konmuştur (akt. Karşı, 2012: 38).

Byrne, Hattie ve Fraser'in (1986), yaptığı araştırmada öğrencilerin sınıf iklimi algısıyla yaş, cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi arasında önemli bir ilişki ortaya konmuştur (akt. Künköl, 2008: 37).

Burnett (2002) “Öğretmen Takdiri, Dönütü ve Öğrencilerin Sınıf İklimi Algıları” adlı çalışmasında, öğretmen takdiri ve dönütü ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları arasındaki ilişkiyi 6 kırsal ortaokulda (n=747) araştırmayı amaçlamıştır. “Öğretmen Dönütü Ölçeği” ve “Benim Sınıfım Ölçeği” bu araştırmanın bir parçası olarak geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (akt. Mumcu, 2008: 46).

Butler (1983) yaptığı çalışmada, öğretmen davranışları ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırılan dört öğretmen davranış biçimi (geleneksel otorite, kişisel tatmin, öğretmen işbirliği, sosyal- duygusal gelişim) ve altı sınıf iklimi etkeni (işbirliği- araştırma, mutsuzluk- kargaşa, sıkı denetim, bireyselleşme, pasif öğrenciler ve rekabet) arasındaki korelasyonda anlamlılık gözlemiştir (akt. Aslan, 2011: 36).

Ching-jun Lia (2009) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğrenme düzeylerini, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin de sınıf iklimini etkilediği sonucuna varmıştır (Aslan, 2011: 37).

DiLalla ve Mullineaux (2008), yaptığı çalışmada istenmedik davranışların sınıf iklimine etkisini incelemiştir. " The effect of classroom environment on problem behaviour: A twin study" adlı çalışmasında 1941 tek yumurta ikizi üzerinde araştırma yapmış ve ikizlerin sınıfta hem ayrı ayrı hem de birlikte iken sergilediği davranışları incelemiştir.

Fraser ve Fisher (1982) “Sınıfın Psikolojik İklimine İlişkin Öğrenci Algılarından Öğrenci Kazanımlarını Tahmin Etme” (Predicting Students’ Outcomes from Their Perceptions of Classroom Psychosocial Environment) adlı makalede, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları ve sınıf iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişki ile ilgili veriler Sınıf İklimi Ölçeği (CES) ve Bireyselleştirilmiş Sınıf Ölçeği (ICEQ) ile toplanmıştır. 116 sınıf ve 1.083 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, basit korelasyon, çoklu korelasyon, kısmi korelasyon analizleri uygulanmış, öğrenme ortamı ve öğrenme çıktılarına ilişkin değerlendirme yapılmıştır (akt. Kızıllan, 2011: 58).

Kealoha (2006) öğretmenlerin pedagojik özellikleriyle ve yetişkin öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için bir çalışma yapmıştır. Veriler üç haftalık gözlemler ve bireysel görüşmelerle toplanmıştır.

Araştırma beşi öğrenci merkezli ikisi öğretmen merkezli yedi sınıf ortamında yapılmıştır (akt. Aslan, 2011: 37).

Nair ve Fisher (1999) tarafından yapılan bu çalışmada; “Kolej ve Üniversite Sınıf İklimi Ölçeği” formunu değiştirmek, geçerliliğini sağlamak ve sonra da eğitimin lise ve üniversite seviyesinde öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf öğrenme iklimi algılarını karşılaştırmak için kullanmak amaçlanmıştır. Çalışma ayrıca 504 öğrencinin fen dersine karşı tutumunu da araştırmıştır. Bu araştırmaya toplam 504 öğrenci katılmış ve 205 katılımcı Kanada kurumlarından ve geri kalan 299 öğrenci de Avustralya kurumlarından olmuştur. Ayrıca 24 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler gerçek ve tercih edilen formları doldurmuş fakat davranışsal anketi sadece öğrenciler doldurmuştur (akt. Mumcu, 2008: 47).

Walberg (1967) 36 öğretmenin katıldığı araştırmasında öğretmenlerin kişilik özellikleri ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar öğrenci algılarına göre öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıf iklimi bileşenleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Walberg ve Anderson'ın (1968) araştırmasının amacı; sınıf iklimi ve bireysel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmaya 2100 lise öğrencisi katılmış ve araştırmada fizik dersinde yeni bir yönetim metod ve materyallerinin denenmiştir.

Walberg ve Haertal (1981) tarafından sınıf iklimi çalışmaları kullanılarak yapılan meta-analizi, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, motivasyon, başarı ve öğrenci memnuniyeti gibi belirli öğrenci çıktılarını belirlemede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmalarında yaklaşık olarak 17.000 öğrenci ve 823 sınıfın verilerini içeren 12 çalışmayı incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin bilişsel ve öğrenme çıktıları ve öğrencilerin sınıflarının psikolojik özelliklerini algılayışı arasındaki güçlü bağı açıkça desteklemektedir (akt. Karşı, 2012: 38).

Yin Cheong Cheng (1994) Hong Kong'daki 190 ilköğretim okulunda yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliklerinin ve güç kullanımının öğrencileri yönetmede etkili olduğunu, liderlik stiline sosyal iklim ve öğrencilerin duyuşsal performansı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Aslan, 2011: 36).

Türkiye’de duygusal zekâ ve sınıf iklimini ayrı ayrı ele alan araştırmalara rastlanmakla birlikte (örn. Eröz,2011; Acar, 2001; Güvenç, 2012; Sağlam, 2006;

Çakmak, 2003; Aslan, 2011), duygusal zekâ ile sınıf iklimi ilişkisini ele alan bir araştırmaya henüz rastlanamamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ ve sınıf ikliminin incelenmesi ve duygusal zekânın sınıf iklimine etkisinin ele alınması hedeflenmiştir. Araştırma resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini ve sınıf iklimini incelemek açısından önem teşkil edebildiği gibi, duygusal zekâ ile sınıf iklimi ilişkisini ve duygusal zekânın sınıf iklimine etkisini Türkiye’de ele alan ilk araştırma (ulaşılabilen araştırmalara göre) olma bakımından da önem taşımaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel (ilişkisel) bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2011: 82).

Bu araştırmada veriler nicel yöntem kullanılarak toplanmıştır. Nicel araştırmalar gözlemlenebilir verilerle test edilebilecek, doğruluğu ya da yanlışlığı ispatlanabilecek bir hipotez kurmakla başlar. Kurulan hipotezlerde, belirli değişkenler arasında bir ilişki olduğu varsayılır. Daha sonra toplanan verilerle bu değişkenler arasında hipotezde varsayılan ilişkinin olup olmadığı araştırılır, başka bir deyişle hipotez(ler)in doğruluğu test edilir (Şavran, 2013: 67). Araştırmada, nicel yöntem kapsamına uygun olarak veriler “Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sınıf İklimi Ölçeği” ile “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 27 resmi ortaokulda görev yapmakta olan 1100 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme yansızlık kuralına sadık kalınarak seçilmiştir. Yansızlık, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2011: 112).

Bu gruptan sonra tesadüfî örnekleme yapılmış, öncelikle izin alınan üç ilçeden (Buca, Bornova ve Konak) tesadüfî örnekleme yöntemi ile Buca ilçesi seçilmiş; daha sonra Buca ilçesinde bulunan 27 ortaokuldan tesadüfî örnekleme yöntemi ile 8 okul belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 8 resmi ortaokulda görev yapmakta olan 224 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan ortaokul isimleri EK-4’te verilmiştir.

Değerlendirmeye alınan ölçme araçlarında cinsiyete göre dağılım Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	136	60,7
Erkek	88	39,3
Toplam	224	100

Tablo 4’de örnekleme oluşturan öğretmenlerin %60’ının bayan, %39’unun erkek olduğu görülmektedir. Bu durum örnekleme yer alan bayan öğretmenlerin sayıca erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucunu vermektedir.

Ankette öğretmenlerin yaşları 20-25 yaş arası, 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası ve 41 yaş ve üstü olarak belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
20-25 yaş arası	26	11,6
26-30 yaş arası	34	15,2
31-35 yaş arası	67	29,9
36-40 yaş arası	20	8,9
41 yaş ve üstü	77	34,4
Toplam	224	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaş gruplarına bakıldığında 20-25 yaş arası öğretmen sayısı 26’dır. 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sayısı 34 ile öğretmenlerin %16,5’ini; 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin sayısı 67 ile öğretmenlerin %29,9’unu oluşturmaktadır. 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin sayısı 20 ve 41 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin sayısı 77’dir.

Ankette öğretmenlerin branşları Türkçe, matematik, sınıf, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, İngilizce, görsel sanatlar, bilişim teknolojileri, müzik, beden eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi olarak belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branşa göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Branş	N	%
Türkçe	26	11,6
Matematik	37	16,5
Sınıf	13	5,8
Fen ve Teknoloji	24	10,7
Sosyal Bilgiler	18	8,0
İngilizce	31	13,8
Görsel Sanatlar	14	6,3
Bilişim Teknolojileri	17	7,6
Müzik	18	8,0
Beden Eğitimi	17	7,6
Din Kült. ve Ahl. Bilgisi	9	4,0
Toplam	224	100

Tablo 6'da örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 11,6'sı Türkçe, %16,5'i matematik, %14,3'ü İngilizce ile ilk üç sırada yer alırken %5,4'ü görsel sanatlar, %5,8'i sınıf ve %4,0'ü din kültürü ve ahlak bilgisi son üç sırada yer almaktadır. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümünün Türkçe, Matematik ve İngilizce öğretmenlerinden meydana geldiği görülmektedir.

Ankette öğretmenlerin hizmet süreleri; 0-11 ay arası, 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 11-20 yıl arası ve 21 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Örnekleme Bulunan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Yaş	n	%
0-11 ay	12	5,4
1-5 yıl	45	20,1
6-10 yıl	57	25,4
11-20 yıl	55	24,6
21 ve üzeri	55	24,6
Toplam	224	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin hizmet süresi gruplarına bakıldığında 0-11 ay arasında öğretmen sayısı 12 ve 1-5 yıl arası grubundaki öğretmenlerin sayısı 45'tir. 6-10 yıl grubundaki öğretmenlerin sayısı 57

ve 11-20 yıl yaş grubundaki öğretmenlerin sayısı 55'tir. 21 ve üzeri grubundaki öğretmenlerin sayısı 55 ile öğretmenlerin %24,6'sını oluşturmaktadır.

Ankette öğretmenlerin öğrenim düzeyleri lisansüstü, lisans, ön lisans, eğitim enstitüsü olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	n	%
Öğretmen okulu	9	4,0
Önlisans	12	5,4
Lisans	178	79,5
Lisansüstü	21	9,4
Eğitim Enstitüsü	4	1,8
Toplam	224	100

Tablo 8'de örneklemi oluşturan öğretmenlerin %4'ünün öğretmen okulu, %5,4'ünün önlisans, %79,5'inin lisans, %9,4'ünün lisansüstü ve %1,8'inin ise eğitim enstitüsü mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümünün 4 yıllık lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezun sayısı 21 ile öğretmenlerin %9,4'ünü oluşturmaktadır. Bu veri öğretmenliğe başladıktan sonra üst öğrenime devam eden öğretmen sayısının yeterli çoğunluğa sahip olmadığını göstermektedir.

3.3. Araştırmanın Verilerinin Toplanması

Öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek amacıyla Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ-i), öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını ölçmek amacıyla Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ), bazı demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın sosyo-demografik değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form yardımı ile öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları, öğrenim düzeyleri (Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksekokulu, Önlisans, Lisans, Lisansüstü), branşları (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni), kıdemleri (0-11 ay, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) ve çalıştığı okul ile ilgili bazı sorular sorulmuştur (EK 1).

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ)

Duygusal zekânın ölçülmesinde Bar-On'un (1996) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinden" yararlanılmıştır. Reuven Bar-On tarafından geliştirilen Bar-On EQ ölçeği, Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilen ölçek, dördüncü kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinali ve yapılan çeviri karşılaştırılmış ve yanlış anlaşılma ihtimali olan ifadeler revize edilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması sırasında 5 banka müdürü ve iki tane müdür yardımcısıyla yüz yüze görüşme yöntemiyle ölçek uygulanmış ve ifadelerin içerik geçerliği test edilmiştir. Ölçekte yer alan 133 ifadeden, anketin hiçbir boyutunda yer almayan fakat araştırmaya katılanların ölçeği doldurma eğilimini ölçen 15 ifade ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra uzmanlarla yapılan görüşmeler sonrasında belirsiz ifadeler, çift anlamlılar ve benzer ifadeler belirlenerek ölçekten çıkartılmıştır. Bunun sonucunda "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceri", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh durumu" alt boyutlarını ölçen 87 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur (Acar, 2001: 115).

"Kişisel farkındalık" boyutunda 29, "kişilerarası beceriler" boyutunda 18 madde, "uyumluluk" boyutunda 15 madde, "stresle başa çıkma" boyutunda 13 madde ve "genel ruh durumu" boyutunda ise toplam 12 madde bulunmaktadır (Akgül, 2011: 75).

Ölçeğin güvenilirlik katsayıları şöyledir: Cronbach Alpha Katsayısı 1. boyutta .66, 2. boyutta .54, 3. boyutta .52, 4. boyutta .39, 5. boyutta .44 bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği ise .80'dir.

Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ)

Sınıf ortamı ölçeği, Moos ve Trickett (1987) tarafından ortaöğretim ve yüksek okulların sınıf iklimini ölçmek için geliştirilmiştir. 90 maddeden meydana gelen bu ölçekte her maddenin karşısında doğru ve yanlış kutucukları vardır.

Bu ölçek birçok ülkede (Fransa, Almanya, Çin, Portekiz ve Türkiye gibi) tercüme edilerek uyarlanmıştır. Türkçeye çevirisi Tüter (1989) tarafından yapılmış;

1992 yılında F. Erkman ve N. Tüter tarafından yapılan çalışmalar sonrasında en son halini almıştır.

Bu testin uygulanması ile aşağıdaki konularda bilgi sahibi olunabilir:

- 1- Sınıfı tanımlama
 - a) Sınıfın yapısı hakkında bilgi
 - b) Sınıfın karşılaştırması, farklılıkları bulma
- 2- Ortamı (sınıfı) değerlendirme etkisi
 - a) Sosyal iklimi anlama etkisi
 - b) Ekolojik bakış açısından sosyal iklimin etkisi
- 3- Planlama ve değerlendirme
 - a) Danışmanlığı kolaylaştırma
 - b) Öğrencileri ve sınıfı karşılaştırma
 - c) Sınıfı geliştirme
 - d) Değerlendirme programı

Ölçek, Nergis Tüter (1989) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve aynı zamanda güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. Uyarlamada her iki dili Türkçe ve İngilizceyi çok bilen uzmanlar görev almıştır. 90 maddelik Türkçe formda geri çeviri tekniği kullanılmıştır.

Sınıf ortamı ölçeği 3 boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar şu şekilde sıralanmıştır: 30 maddeden oluşan "ilişki" boyutu, 20 maddeden oluşan "kişisel gelişme ve oryantasyon" ve 40 maddeden oluşan "sistemi koruma ve geliştirme" boyutu.

Testin güvenilirliği, Moos ve Trickett (1987) tarafından Richardson 20 formülü kullanılarak yapılmıştır.

Türkiye'deki güvenilirlik çalışmaları Tüter (1989) tarafından Cronbach alpha tekniği ve test tekrar test tekniği kullanılarak birer hafta arayla test uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik katsayıları şöyledir: Cronbach Alpha Katsayısı 1. boyutta .76, 2. boyutta .54, 3. boyutta .83 bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği ise .84'tür.

3.4. Ölçeğin Uygulanması

Verileri toplamak amacıyla birleştirilerek oluşturulan ölçme aracının uygulanması için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni alınmıştır (EK-5). Ölçekler, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısıyla

birlikte, araştırma yapılan okullara elden götürülmüştür. Gidilen okullarda, idarecilerle görüşülüp öğretmenlere ölçme aracının açıklamaları yapılarak gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda, katılımı arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından okullara ölçek bırakılmıştır. Ölçme araçları belirtilen süre sonunda araştırmacı tarafından o okullara gidilerek teslim alınmıştır.

2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında, İzmir ilinin Buca ilçesinde bulunan 8 resmi ortaokulda görev yapan 350 öğretmene uygulanan ölçekten geriye dönen 224 ölçek incelenmiş, tümünün geçerli olduğu görülmüş ve değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin çözümlemesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma, ilişkisiz iki ayrı grup arasındaki farkın manidar olup olmadığını belirleyebilmek için t Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok grup arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde ANOVA sonrası Scheffe testi istatistiksel testlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasında ilişki ve yordama derecesinin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

1. BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinden Kişisel Bilgiler Formu, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sınıf İklimi Ölçeği ile elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Burada araştırmanın “Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri nelerdir?” şeklinde olan ilk sorusuna cevap aranmaktadır. Birinci alt probleme ait dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9: Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Duygusal Zekâlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Boyutlar Ölçek Maddeleri	n	\bar{X}	Ss												
KİŞİSEL FARKINDALIK	Madde 2	224	3.96	.90	UYUMLULUK	Madde 34	224	4.33	.74	STRESLE BAŞA ÇIKMA	Toplam	224	60.30	7.02	
	Madde 7	224	4.01	.91		Madde 42	224	3.94	.85		Madde 3	224	3.51	1.16	
	Madde 9	224	3.39	1.19		Madde 43	224	4.16	.77		Madde 6	224	3.69	.92	
	Madde 10	224	4.14	.99		Madde 45	224	4.25	.80		Madde 11	224	4.01	.89	
	Madde 14	224	4.12	.71		Madde 46	224	4.25	.76		Madde 29	224	3.66	1.07	
	Madde 15	224	4.28	.81		Madde 48	224	4.37	.72		Madde 36	224	3.98	.91	
	Madde 17	224	3.82	1.25		Madde 49	224	4.28	.67		Madde 60	224	3.92	.96	
	Madde 19	224	4.35	.64		Madde 57	224	4.39	.55		Madde 63	224	4.01	.89	
	Madde 20	224	3.96	.90		Madde 59	224	3.73	1.12		Madde 66	224	3.66	.97	
	Madde 21	224	4.19	.85		Madde 62	224	4.07	.94		Madde 68	224	3.96	.92	
	Madde 22	224	4.30	.77		Madde 67	224	4.25	.73		Madde 70	224	3.92	1.13	
	Madde 24	224	3.64	.97		Madde 77	224	4.19	.81		Madde 75	224	3.92	.75	
	Madde 26	224	4.12	.65		Madde 79	224	4.37	.79		Madde 80	224	4.14	.71	
	Madde 27	224	4.05	.71		Madde 81	224	3.89	1.06		Toplam	224	46.44	5.50	
	Madde 28	224	4.35	.51		Toplam	224	73.96	7.35		GENEL RUH HALİ	Madde 5	224	4.25	.68
	Madde 35	224	4.21	.75		Madde 1	224	4.32	.60			Madde 31	224	4.19	.61
	Madde 38	224	4.07	.92		Madde 4	224	4.10	.79			Madde 37	224	4.17	.82
	Madde 39	224	4.39	.74		Madde 12	224	4.17	.94			Madde 41	224	3.51	1.21
	Madde 64	224	3.69	1.07		Madde 18	224	3.98	.87			Madde 54	224	4.00	.84
	Madde 69	224	3.87	.90		Madde 23	224	4.35	.54			Madde 65	224	4.01	.74
Madde 73	224	4.05	.89	Madde 33	224	4.23	.56	Madde 72	224	4.10		.81			
Madde 84	224	3.96	.84	Madde 50	224	3.76	.96	Madde 74	224	4.00		1.08			
Madde 86	224	3.66	1.40	Madde 51	224	3.92	1.06	Madde 76	224	4.10		.84			
Toplam	224	101.60	10.15	Madde 52	224	3.78	.97	Madde 78	224	4.03		.81			
KİŞİSELARASI BECERİLER	Madde 16	224	4.00	1.03	Madde 56	224	4.01	.85	Madde 83	224	4.12	1.07			
	Madde 25	224	4.14	.66	Madde 58	224	3.80	1.09	Madde 85	224	3.98	.91			
	Madde 30	224	4.19	.74	Madde 61	224	3.94	.85	Toplam	224	48.51	5.66			
	Madde 32	224	4.30	.59	Madde 71	224	3.64	1.07	Genel Toplam	224	356.58	34.88			
					Madde 82	224	4.10	.92							
					Madde 87	224	4.12	1.02							

Tablo 9'da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekalarına ilişkin algı düzeyleri, "kişisel farkındalık" ($\bar{X} = 101.60$), "kişilerarası beceriler" ($\bar{X} = 73.96$), "uyumluluk" ($\bar{X} = 60.30$), "stresle başa çıkma" ($\bar{X} = 46.44$) ve "genel ruh hali" ($\bar{X} = 48.51$) boyutları ile ölçek genelinde ($\bar{X} = 356.58$) "katılıyorum" aralığında değişmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Duygusal zekânın "kişisel farkındalık" boyutu $\bar{X} = 101.60$ ile en yüksek ortalamaya sahip iken "stresle başa çıkma" boyutu $\bar{X} = 46.44$ ile diğer boyutlara nazaran en düşük ortalamaya sahiptir.

Duygusal zekânın "kişisel farkındalık" boyutunda 39. madde ($\bar{X} = 4.39$), "kişilerarası beceriler" boyutunda 57. madde ($\bar{X} = 4.39$), "uyumluluk" boyutunda 23. madde ($\bar{X} = 4.35$), "stresle başa çıkma" boyutunda 3. madde ($\bar{X} = 4.14$) ve "genel ruh hali" boyutunda 5. maddede ($\bar{X} = 4.25$) öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Duygusal zekânın "kişisel farkındalık" boyutunda 9. madde ($\bar{X} = 3.39$), "kişilerarası beceriler" boyutunda 59. madde ($\bar{X} = 3.73$), "uyumluluk" boyutunda 17. madde ($\bar{X} = 3.64$), "stresle başa çıkma" boyutunda 3. madde ($\bar{X} = 3.51$) ve "genel ruh hali" boyutunda 41. madde ($\bar{X} = 3.51$) en düşük ortalama ile algılanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Burada araştırmanın "Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri onların a) cinsiyetlerine, b) yaşlarına, c) öğrenim düzeylerine, d) branşlarına, e) hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde olan ikinci sorusuna cevap aranmaktadır.

a) *Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri*

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Duygusal Zekâlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Kişisel Farkındalık	Kadın	136	103.20	9.94	222	2.98	.03 Fark Önemli
	Erkek	88	99.13	10.03			
Kişilerarası Beceriler	Kadın	136	76.02	7.32	222	5.56	.00 Fark Önemli
	Erkek	88	70.77	6.17			
Uyumluluk	Kadın	136	62.02	7.19	222	4.79	.00 Fark Önemli
	Erkek	88	57.63	5.85			
Stresle Başa Çıkma	Kadın	136	47.44	5.14	222	3.44	.01 Fark Önemli
	Erkek	88	44.90	5.72			
Genel Ruh Hali	Kadın	136	49.94	5.65	222	4.91	.00 Fark Önemli
	Erkek	88	46.31	4.94			
Genel Toplam	Kadın	136	365.79	33.31	222	5.18	.00 Fark Önemli
	Erkek	88	342.36	32.54			

Tablo 10'da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algıları ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama duygusal zekâ puanları incelendiğinde, kadın öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Ölçek genelinde kadın öğretmenlerin duygusal zeka ortalamalarının (\bar{X} kadın= 365.79), erkek öğretmenlere (\bar{X} erkek= 342.36) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (t= 5.18, p<.05). Bu durum ölçeğin 5 boyutu üzerinde ayrı olarak incelenecektir.

"Kişisel farkındalık" boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (t= 2.98, p<.05). Kadın öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} = 103.20), erkek öğretmenlerin ortalaması (\bar{X} = 99.13) göre daha yüksektir.

"Kişilerarası beceriler" boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (t= 5.56, p<.05). Kadın öğretmenlerin puanları (\bar{X} = 76.02), erkek öğretmenlerin puan ortalamasına (\bar{X} = 70.77) nazaran daha yüksektir.

"Uyumluluk" boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t= 4.79$, $p<.05$). Bu boyutta kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 62.02$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 57.63$) göre daha yüksektir.

"Stresle başa çıkma" boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t= 3.44$, $p<.05$). Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 47.44$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 44.90$) nazaran daha yüksektir.

"Genel ruh hali" boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t= 4.91$, $p<.05$). Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 49.94$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 46.31$) nazaran daha yüksektir.

b) Yaşa göre öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin yaşa göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Duygusal Zekâlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
Kişisel Farkındalık	GA	4	813.47	203.36	2.00	.09 Fark önemsiz
	Gİ	219	22167.95	101.22		
	GN	223	22981.42			
Kişilerarası Beceriler	GA	4	843.181	210.79	4.12	.03 Fark önemli
	Gİ	219	11204.53	51.16		
	GN	223	12047.71			
Uyumluluk	GA	4	616.07	154.01	3.25	.01 Fark önemli
	Gİ	219	10375.28	47.37		
	GN	223	10991.35			
Stresle Başa Çıkma	GA	4	173.35	43.33	1.43	.22 Fark önemsiz
	Gİ	219	6594.00	30.11		
	GN	223	6767.35			
Genel Ruh Hali	GA	4	1287.30	321.82	5.12	.00 Fark önemli
	Gİ	219	5856.62	26.74		
	GN	223	7143.92			
Genel Toplam	GA	4	18938.06	4734.51	4.10	.00 Fark önemli
	Gİ	219	25240.15	1152.53		
	GN	223	27134.21			

* $p<.05$

Tablo 11'de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algılarında "kişisel farkındalık" ($F= 2.00, p<.05$) ve "stresle başa çıkma" ($F= 1,43, p>.05$) boyutu yaşa göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna rağmen ölçek genelinde ($F= 4.10, p<.05$), "kişilerarası beceriler" ($F= 4.12, p<.05$), "uyumluluk" ($F= 3.25, p<.05$) ve "genel ruh hali" ($F= 12.03, p<.05$) boyutu yaşa göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grubu Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort Fark (i - j)	p
Kişilerarası Beceriler	20-25	36-40	6.16	.05
	26-30	31-35	- 3.45	.02
	31-35	36-40	6.12	.00
	31-35	41 ve üzeri	2.97	.01
Uyumluluk	20-25	36-40	6.33	.00
	20-25	41 ve üzeri	3.98	.01
	31-35	36-40	4.56	.01
Genel Ruh Hali	20-25	26-30	6.61	.00
	20-25	31-35	4.29	.01
	20-25	36-40	8.36	.00
	20-25	41 ve üzeri	7.31	.00
	26-30	31-35	-2.31	.03
	31-35	36-40	4.07	.00
	31-35	41 ve üzeri	.86	.00

* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde üç boyutta 20-25 ve 36-40 yaş grubu öğretmenlerinin algıları ile 31-35 ve 36-40 yaş grubu öğretmenlerinin algıları arasındaki fark önemlidir. Buna göre 20-25 yaş grubu öğretmenlerinin algıları, 36-40 yaş grubu öğretmenlerinin algıları ve 31-35 yaş grubu öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algıları, 36-40 yaş grubu öğretmenlerine nazaran daha yüksektir.

"Kişilerarası beceriler" boyutunda 20-25 ve 36-40 yaş grubu, 26-30 ve 31-35 yaş grubu, 31-35 ve 36-40 yaş grubu ile 31-35 ve 41 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu durumda 20-25 yaş grubunun puan ortalaması, 36-40 yaş grubuna; 31-35 yaş grubunun puan ortalaması, 26-30 yaş grubuna; 31-35 yaş grubunun puan ortalaması, 36-40 yaş grubuna ve 41 ve üzeri yaş grubuna nazaran daha yüksektir.

"Uyumluluk" boyutunda 20-25 ve 36-40 yaş grubu, 20-25 ve 41 ve üzeri ile 31-35 ve 36-40 yaş grubu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu durumda 20-25 yaş grubu puan ortalaması, 36-40 yaş grubuna ve 41 ve üzeri yaş grubuna; 31-35 yaş grubu puan ortalaması, 36-40 yaş grubuna nazaran daha yüksektir.

"Genel ruh hali" boyutunda 20-25 yaş grubu ve 26-30, 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş grubu; 26-30 ve 31-35 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu ve 36-40, 41 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 20-25 yaş grubunun puan ortalaması 26-30, 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş grubuna; 26-30 yaş grubunun puan ortalaması 31-35 yaş grubuna ve 31-35 yaş grubunun puan ortalaması 36-40 ve 41 ve üzeri yaş grubuna nazaran daha yüksektir.

c) Öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13 ve 14'de gösterilmektedir.

Tablo 13. Öğrenim Düzeyine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Duygusal Zekâlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
Kişisel Farkındalık	GA	4	151.83	37.95	.36	.83
	Gİ	219	22829.59	104.24		Fark önemsiz
	GN	223	22981.42			
Kişilerarası Beceriler	GA	4	321.42	80.35	1.50	.20
	Gİ	219	11726.28	53.54		Fark önemsiz
	GN	223	12047.71			
Uyumluluk	GA	4	557.05	139.26	2.92	.02
	Gİ	219	10434.30	47.64		Fark önemli
	GN	223	10991.35			
Stresle Başa Çıkma	GA	4	94.87	23.71	.77	.54
	Gİ	219	6672.48	30.46		Fark önemsiz
	GN	223	6767.35			
Genel Ruh Hali	GA	4	293.78	73,44	2.34	.05
	Gİ	219	6850.14	31.27		Fark önemsiz
	GN	223	7143.92			
Genel Toplam	GA	4	9976.60	2494.15	2.09	.08
	Gİ	219	261365.60	1193.45		Fark önemsiz
	GN	223	271342.21			

*p<.05

Tablo 13'de ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekalarına ilişkin algılarında "uyumluluk" ($F= 2.92, p<.05$) boyutunda öğrenim düzeyine göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ölçek genelinde ($F= 2.09, p>.05$) ve "kişisel farkındalık" ($F= .36, p>.05$), "kişilerarası beceriler" ($F= 1.50, p>.05$), "stresle başa çıkma" ($F= .77, p>.05$) ve "genel ruh hali" ($F= 2.34, p>.05$) boyutlarında öğrenim düzeyine göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 14'de gösterilmektedir.

Tablo 14. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Öğrenim Düzeyi Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	Ort Fark (i - j)	p
Uyumluluk	Öğretmen Okulu	Önlisans	-10.16	.00
	Öğretmen Okulu	Lisans	-6.70	.00
	Öğretmen Okulu	Lisansüstü	-7.78	.00
	Öğretmen Okulu .	Eğitim Enstitüsü	-9.50	.02

* $p<.05$

Tablo 14'deki sonuçlara bakarak uyumluluk boyutunda öğretmen okulu mezunlarının duygusal zekâ algıları ile önlisans mezunlarının algıları, lisans mezunlarının algıları, lisansüstü mezunlarının algıları ve eğitim enstitüsü mezunlarının algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre Tablo 17' de öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin algıları, önlisans mezunu öğretmenlere, lisans mezunu öğretmenlere, lisansüstü mezunu öğretmenlere ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

d) Branşa göre öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin branşlarına göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15 ve 16'da gösterilmektedir.

Tablo 15. Branşlarına Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Duygusal Zekâlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
Kişisel Farkındalık	GA	10	2129.90	212.99	.41	.02
	Gİ	213	20851.52	97.89		Fark önemli
	GN	223	22981.42			
Kişilerarası Beceriler	GA	10	791.35	79.13	2.17	.14
	Gİ	213	11256.35	52.84		Fark önemsiz
	GN	223	12047.71			
Uyumluluk	GA	10	785.04	78.50	1.49	.09
	Gİ	213	10206.31	47.91		Fark önemsiz
	GN	223	10991.35			
Stresle Başa Çıkma	GA	10	674.69	67.46	1.63	.01
	Gİ	213	6092.66	28.60		Fark önemli
	GN	223	6767.35			
Genel Ruh Hali	GA	10	438.81	43.88	2.35	.18
	Gİ	213	6705.11	31.47		Fark önemsiz
	GN	223	7143.92			
Genel Toplam	GA	10	27631.59	2763.15	2.41	.01
	Gİ	213	243710.62	1144.18		Fark önemli
	GN	223	271342.21			

*p<.05

Tablo 15'de ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekalarına ilişkin algıları, ölçek genelinde (F= 2.41, p<.05) ve "kişisel farkındalık" (F= 2.92, p<.05) ve "stresle başa çıkma" (F= 1.63, p<.05) boyutunda branşlarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir."Kişilerarası beceriler" (F= 2.17, p>.05), "uyumluluk" (F= 1.49, p>.05) ve "genel ruh hali" (F= 2.35, p>.05) boyutlarında branşlarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Branşlar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	Ort Fark (i - j)	p
Kişisel Farkındalık	Türkçe Öğrt.	Müzik Öğrt.	-7.14	.02
	Türkçe Öğrt.	Beden Eğitimi Öğrt.	-7.14	.02
	Fen ve Tekn. Öğrt.	İngilizce Öğrt.	-6.70	.01
	Fen ve Tekn. Öğrt.	Beden Eğitimi Öğrt.	-8.83	.00
	İngilizce Öğrt.	Matematik Öğrt.	4.77	.04
	İngilizce Öğrt.	Bilişim Tekn. Öğrt.	7.12	.02
	Müzik Öğrt.	Matematik Öğrt.	6.90	.01
	Müzik Öğrt.	Fen ve Tekn. Öğrt.	8.60	.01
	Müzik Öğrt.	Bilişim Tekn. Öğrt.	9.25	.00
	Beden Eğitimi Öğrt.	Din Kült. Öğrt.	9.50	.02
	Beden Eğitimi Öğrt.	Matematik Öğrt.	6.90	.01
	Beden Eğitimi Öğrt.	Bilişim Öğrt.	9.25	.00
	Din Kült. Öğrt.	Müzik Öğrt.	-9.50	.02
	Stresle Başa Çıkma	Türkçe Öğrt.	İngilizce Öğrt.	-3.70
Türkçe Öğrt.		Müzik Öğrt.	-5.50	.00
Matematik Öğrt.		İngilizce Öğrt.	-4.70	.04
Matematik Öğrt.		Müzik Öğrt.	-6.90	.01
Sınıf Öğrt.		İngilizce Öğrt.	-3.50	.03
Sınıf Öğrt.		Müzik Öğrt.	-5.25	.00
Fen ve Tekn. Öğrt.		İngilizce Öğrt.	-4.25	.02
Fen ve Tekn. Öğrt.		Müzik Öğrt.	-6.00	.00
Sosyal Bilg. Öğrt.		Müzik Öğrt.	-4.25	.02
İngilizce Öğrt.		Görsel Sanatlar Öğrt.	4.41	.01
Görsel Sanatlar Öğrt.		Müzik Öğrt.	-6.16	.00
Bilişim Teknolojileri Öğrt.	Müzik Öğrt.	-4.00	.03	

*p<.05

Tablo 16’da farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu görülmektedir. "Kişisel farkındalık" boyutunda; müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin algıları, Türkçe öğretmenlerinin algılarına; İngilizce öğretmenlerinin algıları, fen ve teknoloji, matematik ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılarına; müzik öğretmenlerinin algıları, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin algılarına nazaran daha yüksektir. Aynı zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin algıları, din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılarına; din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları, müzik öğretmenlerinin algılarına göre daha yüksektir.

"Stresle başa çıkma" boyutunda; İngilizce öğretmenlerin algıları; Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sınıf ve görsel sanatlar öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir. Aynı zamanda müzik öğretmenlerin algıları; Türkçe, matematik, sınıf, fen ve teknoloji, sosyal, görsel sanatlar ve bilişim teknolojileri öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir.

e) Hizmet sürelerine göre öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin hizmet sürelerine göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17 ve 18'de gösterilmektedir.

Tablo 17. Hizmet Sürelerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Duygusal Zekâlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p	
Kişisel Farkındalık	GA	4	525.45	2991.00	2.52	.27	
	Gİ	219	22455.97	1184.37			Fark önemsiz
	GN	223	22981.42				
Kişilerarası Beceriler	GA	4	469.70	131.36	1.28	.06	
	Gİ	219	11578.00	102.53			Fark önemsiz
	GN	223	12047.71				
Uyumluluk	GA	4	989.42	117.42	2.22	.00	
	Gİ	219	10001.93	52.86			Fark önemli
	GN	223	10991.35				
Stresle Başa Çıkma	GA	4	189.64	247.35	5.41	.18	
	Gİ	219	6577.71	45.67			Fark önemsiz
	GN	223	6767.35				
Genel Ruh Hali	GA	4	781.28	47.41	1.57	.00	
	Gİ	219	6362.64	30.03			Fark önemli
	GN	223	7143.92				
Genel Toplam	GA	4	11964.02	2991.00	2.52	.04	
	Gİ	219	259378.19	1184.37			Fark önemli
	GN	223	271342.21				

Tablo 17'de ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algılarında "kişisel farkındalık" ($F= 1.28, p>.05$), "kişilerarası beceriler" ($F= 2.22, p>.05$) ve "stresle başa çıkma" ($F= 1.57, p>.05$) boyutu hizmet süresine göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablo 18'de görüldüğü gibi, ölçek geneli ($F= 2.52, p<.05$) ile "uyumluluk" ($F= 5.41, p<.05$) ve "genel ruh hali" ($F= 6.72, p<.05$) boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18. Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Hizmet Süreleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort Fark (i - j)	p
Uyumluluk	1-5 yıl	6-10 yıl	4.85	.00
	1-5 yıl	11-20 yıl	5.53	.00
	1-5 yıl	21 ve üzeri	5.19	.00
Genel Ruh Hali	0-11 ay	6-10 yıl	4.66	.01
	0-11 ay	11-20 yıl	4.41	.01
	0-11 ay	21 ve üzeri	5.13	.00
	1-5 yıl	6-10 yıl	4.07	.00
	1-5 yıl	11-20 yıl	3.82	.00
	1-5 yıl	21 ve üzeri	4.54	.00

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde iki boyutta 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ve 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. Buna göre her iki boyutta da 1-5 yıl görev yapmış öğretmenlerin algıları 6- 10 yıl, 11- 20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

"Uyumluluk" boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ile 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasında hizmet sürelerine göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 1-5 yıl görev yapmış öğretmenlerin lehine bir farklılık bulunmaktadır.

"Genel ruh hali" boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ile 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasında hizmet süresine göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Aynı zamanda 0-11 ay ve 6-10 yıl, 0-11 ay ve 11-20 yıl ile 0-11 ay ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algıları arasında kıdem yıllarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin algıları, 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir. Ayrıca 0-11 ay görev yapan öğretmenlerin algıları, 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Burada araştırmanın "Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri nelerdir?" şeklinde olan üçüncü sorusuna cevap aranmaktadır. Üçüncü alt probleme ait dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19: Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İklimine İlişkin Algı Düzeyleri

Boyutlar	n	Ss			
İlişki	Madde 1	224	3.92	.86	
	Madde 2	224	4.28	.64	
	Madde 3	224	3.91	.91	
	Madde 10	224	3.75	.89	
	Madde 11	224	3.85	.74	
	Madde 12	224	4.10	.81	
	Madde 19	224	3.80	.89	
	Madde 20	224	3.83	.75	
	Madde 21	224	3.89	.88	
	Madde 28	224	3.85	.85	
	Madde 29	224	3.91	.76	
	Madde 30	224	4.05	.79	
	Madde 37	224	4.05	.58	
	Madde 38	224	4.03	.70	
	Madde 39	224	4.35	.79	
	Madde 46	224	3.89	.97	
	Madde 47	224	3.92	.73	
	Madde 48	224	4.39	.77	
	Madde 55	224	3.89	.84	
	Madde 56	224	3.96	.88	
	Madde 57	224	4.01	.69	
	Madde 64	224	3.92	1.01	
	Madde 65	224	4.10	.84	
	Madde 66	224	4.16	.70	
	Madde 73	224	3.64	.97	
	Madde 74	224	3.58	.88	
	Madde 75	224	4.07	.90	
	Madde 82	224	3.92	.88	
	Madde 83	224	3.55	.86	
	Madde 84	224	3.85	1.00	
	Toplam	224	118.57	10.72	
	KİŞİSEL GELİŞME VE ORYANTASYON	Madde 4	224	3.57	1.11
		Madde 5	224	3.94	.74
		Madde 13	224	3.91	.95
Madde 14		224	4.03	.96	
Madde 22		224	3.28	1.14	
Madde 23		224	4.03	.73	
Madde 31		224	3.58	1.23	
Madde 32		224	3.53	1.01	
Madde 40		224	3.76	.86	
Madde 41		224	3.64	.97	
Madde 49		224	3.66	.87	
Madde 50		224	3.73	.99	
Madde 58		224	3.83	.94	
Madde 59		224	3.55	.88	
Madde 67		224	4.01	.79	
Madde 68		224	4.14	.79	
Madde 76		224	3.48	1.07	
Madde 77		224	3.41	1.14	
Madde 85		224	3.73	.89	
Madde 86		224	3.67	1.07	
Toplam		224	74.57	7.22	
SİSTEMİ KORUMA VE GELİŞTİRME		Madde 6	224	4.03	.82
		Madde 7	224	4.37	.61
		Madde 8	224	3.76	1.05
		Madde 9	224	4.08	.76
		Madde 15	224	3.28	1.04
	Madde 16	224	4.05	.85	
	Madde 17	224	3.85	.81	
	Madde 18	224	3.39	.95	
	Madde 24	224	4.07	.77	
	Madde 25	224	4.00	.70	
	Madde 26	224	3.91	.80	
	Madde 27	224	3.83	.99	
	Madde 33	224	4.03	.88	
	Madde 34	224	4.08	.69	
	Madde 35	224	3.64	.97	
	Madde 36	224	3.82	.89	
	Madde 42	224	3.58	1.10	
	Madde 43	224	4.03	.68	
	Madde 44	224	3.71	1.01	
	Madde 45	224	3.89	.88	
	Madde 51	224	3.53	1.03	
	Madde 52	224	4.08	.93	
	Madde 53	224	3.78	1.03	
	Madde 54	224	3.69	1.00	
	Madde 60	224	4.10	.77	
	Madde 61	224	4.01	.66	
	Madde 62	224	3.71	1.20	
	Madde 63	224	3.58	.94	
	Madde 69	224	4.28	.75	
	Madde 70	224	4.12	.73	
	Madde 71	224	3.89	.88	
	Madde 72	224	3.26	1.26	
	Madde 78	224	3.80	.93	
	Madde 79	224	3.82	.96	
Madde 80	224	4.23	.75		
Madde 81	224	3.91	.97		
Madde 87	224	3.87	.90		
Madde 88	224	4.23	.75		
Madde 89	224	4.33	.54		
Madde 90	224	4.16	.64		
Toplam	224	155.98	12.5		
Genel Toplam	224	349.12	26.99		

Tablo 19'da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri, ilişki ($\bar{X} = 118.57$) boyutu, kişisel gelişme ve oryantasyon ($\bar{X} = 74.57$) boyutu ve sistemi koruma ve geliştirme ($\bar{X} = 155.98$) boyutu ile ölçek genelinde ($\bar{X} = 349.12$) "katılıyorum" aralığında değişmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Sınıf ikliminin "sistemi koruma ve geliştirme" boyutu $\bar{X} = 155.98$ ile en yüksek ortalamaya sahip iken "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu $\bar{X} = 74.57$ ile diğer boyutlara nazaran en düşük ortalamaya sahiptir.

Sınıf ikliminin "ilişki" boyutunda 48. madde ($\bar{X} = 4.39$), "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutunda 77. madde ($\bar{X} = 4.14$) ve "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunda 7. madde ($\bar{X} = 4.37$) öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Sınıf ikliminin "ilişki" boyutunda 83. madde ($\bar{X} = 3.55$), "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutunda 28. madde ($\bar{X} = 3.28$) ve "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunda 88. madde ($\bar{X} = 3.23$) en düşük ortalama ile algılanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Burada araştırmanın "Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri onların a) cinsiyetlerine, b) yaşlarına, c) öğrenim düzeylerine, d) branşlarına, e) hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde olan ikinci sorusuna cevap aranmaktadır.

a) Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf İklimine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
İlişki	Kadın	136	120.35	10.38	222	2.24	.02 Fark Önemli
	Erkek	88	115.81	10.71			
Kişisel Gelişme ve Oryantasyon	Kadın	136	74.20	7.54	222	3.15	.28 Fark Önemsiz
	Erkek	88	75.13	6.70			
Sistemi Koruma ve Geliştirme	Kadın	136	157.79	13.27	222	-.94	.34 Fark Önemsiz
	Erkek	88	153.18	11.42			
Genel Toplam	Kadın	136	352.35	26.74	222	2.68	.08 Fark Önemsiz
	Erkek	88	344.13	26.77			

Tablo 20'de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algıları iki alt boyutta ve ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama sınıf iklimi puanları incelendiğinde, "kişisel gelişme ve oryantasyon" ve "sistemi koruma ve geliştirme" boyutlarında ve ölçek genelinde kadın öğretmenler lehine bir durum olduğu görülmektedir. Ölçek genelinde kadın öğretmenlerin sınıf iklimi puan ortalamalarının (\bar{X} kadın= 352.35), erkek öğretmenlere (\bar{X} erkek= 344.13) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($t= 2.68, p>.05$). Bu durum ölçeğin 3 boyutu üzerinde ayrı olarak incelenecektir.

"İlişki" boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t= 2.24, p>.05$). Kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 120.35$), erkek öğretmenlerin ortalamasına ($\bar{X} = 115.81$) göre daha yüksektir.

"Kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t= 3.15, p<.02$). Erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X} = 75.13$), kadın öğretmenlerin puan ortalamasına ($\bar{X} = 74.20$) nazaran daha yüksektir.

"Sistemi koruma ve geliştirme" boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t= -.94, p>.05$). Bu boyutta kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 157.79$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 153.18$) göre daha yüksektir.

b) Yaşa göre öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin yaşa göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Sınıf İklimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
İlişki	GA	4	1091.68	272.92	2.43	.04
	Gİ	219	24563.17	112.16		Fark önemli
	GN	223	25654.85			
Kişisel Gelişme ve Oryantasyon	GA	4	367.63	91.90	1.78	.13
	Gİ	219	11287.22	51.54		Fark önemsiz
	GN	223	11654.85			
Sistemi Koruma ve Geliştirme	GA	4	1126.423	281.60	1.75	.13
	Gİ	219	35149.506	160.50		Fark önemsiz
	GN	223	36275.929			
Genel Toplam	GA	4	4362.14	1090.53	1.51	.20
	Gİ	219	158190.35	722.33		Fark önemsiz
	GN	223	162552.50			

*p<.05

Tablo 21’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algılarında ölçek genelinde (F= 1.51, p>.05), "kişisel gelişme ve oryantasyon" (F= 1.78, p>.05) ve "sistemi koruma ve geliştirme" (F= 1,75, p>.05) boyutunda yaşa göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna rağmen "ilişki" (F= 2.43, p<.05) boyutu yaşa göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22. Sınıf İklimi ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grubu Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort Fark (i – j)	p
İlişki	20-25	26-30	5.88	.03
	20-25	31-35	6.52	.01
	20-25	36-40	9.33	.00
	20-25	41 ve üzeri	5.93	.01

*p<.05

Tablo 22’ye göre "ilişki" boyutunda 20-25 yaş grubu ve 26-30, 31-35, 36-40 ve 41 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 20-25 yaş grubunun

puan ortalaması; 26-30, 31-35, 36-40 ve 41ve üzeri yaş grubuna nazaran daha yüksektir.

c) Öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin kendi sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 23'de gösterilmektedir.

Tablo 23. Öğrenim Düzeyine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İklimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
İlişki	GA	4	207.27	51.82	.44	.77
	Gİ	219	25447.57	116.19		Fark önemsiz
	GN	223	25654.85			
Kişisel Gelişme ve Oryantasyon	GA	4	236.11	59.02	1.13	.34
	Gİ	219	11418.74	52.14		Fark önemsiz
	GN	223	11654.85			
Sistemi Koruma ve Geliştirme	GA	4	953.38	238.34	1.47	.21
	Gİ	219	35322.54	161.29		Fark önemsiz
	GN	223	36275.92			
Genel Toplam	GA	4	1708.15	427.03	.58	.67
	Gİ	219	160844.34	734.44		Fark önemsiz
	GN	223	162552.50			

*p<.05

Tablo 23'de görüldüğü gibi, ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algılarında, ölçek genelinde (F= .58, p>.05) ve "ilişki" (F= .44, p>.05), "kişisel gelişme ve oryantasyon" (F= 1.13, p>.05), "sistemi koruma ve geliştirme" (F= 1.47, p>.05) boyutunda öğrenim düzeyine göre p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

d) Branşa göre öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin branşlarına göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 24 ve 25'de gösterilmektedir.

Tablo 24. Branşlarına Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İklimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
İlişki	GA	10	2654.36	265.43	2.45	.08 Fark önemsiz
	Gİ	213	23000.49	107.98		
	GN	223	25654.85			
Kişisel Gelişme ve Oryantasyon	GA	10	1709.40	170.94	3.66	.00 Fark önemli
	Gİ	213	9945.45	46.69		
	GN	223	11654.85			
Sistemi Koruma ve Geliştirme	GA	10	3165.93	316.59	2.03	.31 Fark önemsiz
	Gİ	213	33109.99	155.44		
	GN	223	36275.92			
Genel Toplam	GA	10	18339.54	1833.95	2.70	.04 Fark önemli
	Gİ	213	144212.95	677.05		
	GN	223	162552.50			

*p<.05

Tablo 24'de ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algıları, "ilişki" (F= 2.45, p>.05) ve "sistemi koruma ve geliştirme" (F= 2.03, p>.05) boyutunda branşa göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Ölçek genelinde (F= 2.70, p<.05) ve "kişisel gelişme ve oryantasyon" (F= 3.66, p<.05) boyutunda branşa göre p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 25'de gösterilmektedir.

Tablo 25. Sınıf İklimi ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Branşlar Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	Ort Fark (i - j)	p
Kişisel Gelişme ve Oryantasyon	Türkçe Öğrt.	Matematik Öğrt.	3.82	.02
	Türkçe Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	10.09	.00
	Matematik. Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	6.26	.00
	Fen ve Tekn. Öğrt.	Matematik Öğrt.	3.73	.03
	Fen ve Tekn. Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	10.00	.00
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	8.10	.00
	Sınıf Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	7.91	.00
	İngilizce Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt..	6.91	.00
	Bilişim Tekn. Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	8.41	.00
	Din Kült. Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	9.16	.00
	Beden Eğitimi Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	10.91	.00
	Beden Eğitimi Öğrt	Matematik Öğrt.	4.65	.02
	Müzik Öğrt.	Sınıf Öğrt.	5.25	.03
	Müzik Öğrt.	Matematik Öğrt.	6.90	.00
	Müzik Öğrt.	Sosyal Bilgiler Öğrt.	5.00	.04
	Müzik Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	13.16	.00
	Müzik Öğrt.	İngilizce Öğrt.	6.25	.00
Genel Toplam	Türkçe Öğrt	Matematik Öğrt.	13.82	.03
	Türkçe Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt	27.76	.00
	Sınıf Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	25.33	.01
	Fen ve Tekn. Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	25.16	.00
	Bilişim Tekn. Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt	28.08	.00
	Müzik Öğrt.	Matematik Öğrt.	23.90	.00
	Müzik Öğrt..	Sosyal Bilgiler Öğrt.	24.25	.00
	Müzik Öğrt.	İngilizce Öğrt.	20.87	.00
	Müzik Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	37.83	.00
	Beden Eğitimi Öğrt.	Görsel Sanatlar Öğrt.	32.58	.00
	Beden Eğitimi Öğrt.	Matematik Öğrt.	18.65	.01
	Beden Eğitimi Öğrt	Sosyal Bilgiler Öğrt.	19.00	.04

*p<.05

Tablo 25’de farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucu görülmektedir. "Kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutunda; müzik öğretmenlerinin algıları, matematik, sınıf, sosyal bilgiler, görsel sanatlar ve İngilizce öğretmenlerinin algılarına; Türkçe öğretmenlerinin algıları, matematik ve görsel sanatlar öğretmenlerinin algılarına; beden eğitimi öğretmenlerinin algıları, matematik ve görsel sanatlar öğretmenlerinin algılarına;

matematik öğretmenlerinin algıları, görsel sanatlar öğretmenlerinin algılarına; fen ve teknoloji öğretmenlerinin algıları görsel sanatlar ve matematik öğretmenlerinin algılarına nazaran daha yüksektir. Aynı zamanda görsel sanatlar öğretmenlerinin algıları, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf, İngilizce ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılarına göre daha düşüktür.

Ölçek genelinde; Türkçe öğretmenlerinin algıları; Matematik ve görsel sanatlar öğretmenlerinin algılarına; beden eğitimi öğretmenlerinin algıları, matematik, sosyal bilgiler ve görsel sanatlar öğretmenlerinin algılarına nazaran daha yüksektir. Aynı zamanda müzik öğretmenlerinin algıları, Matematik, sosyal bilgiler, İngilizce ve görsel sanatlar öğretmenlerinin algılarına nazaran daha yüksektir. Ayrıca sınıf, fen ve teknoloji ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algıları, görsel sanatlar öğretmenlerinin algılarına nazaran daha yüksektir.

e) Hizmet sürelerine göre öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin hizmet sürelerine göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 26 ve 27'de gösterilmektedir.

Tablo 26. Hizmet Sürelerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İklimine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
İlişki	GA	4	2563.50	640.87	6.07	.00
	Gİ	219	23091.34	105.44		Fark önemli
	GN	223	25654.85			
Kişisel Gelişme ve Oryantasyon	GA	4	301.58	75.39	1.45	.21
	Gİ	219	11353.27	51.84		Fark önemsiz
	GN	223	11654.85			
Sistemi Koruma ve Geliştirme	GA	4	2119.80	529.95	3.39	.10
	Gİ	219	34156.12	155.96		Fark önemsiz
	GN	223	36275.92			
Genel Toplam	GA	4	11658.87	2914.72	4.23	.03
	Gİ	219	150893.62	689.01		Fark önemli
	GN	223	162552.50			

*p<.05

Tablo 26'da ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algılarında "sistemi koruma ve geliştirme" (F= 3.39, p>.05) ve "kişisel gelişme ve oryantasyon" (F= 1.45, p>.05) boyutu hizmet süresine göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık

göstermemektedir. Tablo 31'de görüldüğü gibi, ölçek geneli ($F= 4.23$, $p<.05$) ile "ilişki" ($F= 5.41$, $p<.05$) boyutunda hizmet süresine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 27'de gösterilmektedir

Tablo 27. Sınıf İklimi ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Hizmet Süreleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	Yaş	Ort Fark	p
İlişki	1-5 yıl	6-10 yıl	9.13	.00
	1-5 yıl	11-20 yıl	7.30	.00
	21 ve üzeri	6-10 yıl	5.88	.03
	21 ve üzeri	11-20 yıl	4.05	.03
Genel Toplam	1-5 yıl	6-10 yıl	19.79	.00
	1-5 yıl	11-20 yıl	18.04	.00
	1-5 yıl	21 ve üzeri	13.26	.01

* $p<.05$

"İlişki" boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl ile 1-5 yıl ve 11-20 yıl görev yapmış öğretmenlerin algıları hizmet süresine göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 1-5 yıl görev yapmış öğretmenlerin lehine bir farklılık bulunmaktadır. Aynı zamanda 21 ve üzeri ve 6-10 yıl ile 21 ve üzeri ve 11-20 yıl görev yapmış öğretmenlerin algıları hizmet süresine göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 21 ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine bir farklılık bulunmaktadır.

Ölçek genelinde 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ile 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasında hizmet süresine göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin algıları, 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Beşinci alt problem "Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre duygusal zekâ sınıf iklimini ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Beşinci alt problem için elde edilen veriler Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28. Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Duygusal Zekâları ve Sınıf İklimi Arasındaki Korelasyonlar Tablosu

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Kişisel Farkındalık	1	.82*	.79*	.60*	.82*	.54*	.45*	.57*
2. Kişilerarası Beceriler		1	.79*	.69*	.83*	.59*	.40*	.67*
3. Uyumluluk			1	.69*	.80*	.60*	.46*	.59*
4. Stresle Başa Çıkma				1	.63*	.42*	.18*	.40*
5. Genel Ruh Hali					1	.57*	.35*	.65*
6. İlişki						1	.50*	.74*
7. Kişisel Gelişme ve Oryantasyon							1	.45*
8. Sistemi Koruma ve Geliştirme								1

*p<.05

Tablo 28 incelendiğinde yordayan ve yordanan değişkenler arasında da pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Yordanan değişkenlerden "ilişki" ile yordayan değişkenlerden "kişisel farkındalık" ($r=.54$), "kişilerarası beceriler" ($r=.59$), "uyumluluk" ($r=.60$), "stresle başa çıkma" ($r=.42$) ile "genel ruh hali" ($r=.57$) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Yordanan değişkenlerden "kişisel gelişme ve oryantasyon" ile yordayan değişkenlerden "kişisel farkındalık" ($r=.45$), "kişilerarası beceriler" ($r=.40$), "uyumluluk" ($r=.46$) ve "genel ruh hali" ($r=.35$) arasında orta düzeyde ve "stresle başa çıkma" ($r=.18$) arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Yordanan değişkenlerden "sistemi koruma ve geliştirme" ile yordayan değişkenlerden "kişisel farkındalık" ($r=.57$), "kişilerarası beceriler" ($r=.67$), "uyumluluk" ($r=.59$), "stresle başa çıkma" ($r=.40$) ve "genel ruh hali" ($r=.65$) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre duygusal zekâ sınıf iklimini yordamasına ilişkin regresyon çözümlemesi sonuçları Tablo 29, 30 ve 31'de verilmektedir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının İlişki Boyutu Yordamasına İlişkin Regresyon Çözümlemesi Tablosu

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	55.511	5.833	-	9.516	.000	-	-
Kişisel Farkındalık	-.418	.158	-.395	-2.636	.007	-.134	-.176
Kişilerarası Beceriler	.104	.202	.071	.514	.033	.026	.035
Uyumluluk	.366	.196	.240	1.868	.000	.095	.126
Stresle Başa Çıkma	-.613	.193	-.315	-3.175	.000	-.162	-.211
Genel Ruh Hali	-.028	.235	-.015	-1.119	.824	-.006	-.008
R=.661 R ² =.436 F=28.011 p=.000							

Tablo 29'daki veriler incelendiğinde "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutları ile birlikte, "ilişki" boyutu ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir (R=.66, R²=.43, p<.05). Bu beş boyut birlikte sınıf iklimi toplam varyansının %44'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, "ilişki" boyutu üzerinde yordayıcı değişkenlerin önem derecesi *uyumluluk*, *kişilerarası beceriler*, *genel ruh hali*, *stresle başa çıkma* ve *kişisel farkındalık* olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre "uyumluluk" (R=.61, R²=.37, p<.05), "kişilerarası beceriler" (R=.58, R²=.33, p<.05), "stresle başa çıkma" (R=.40, R²=.16, p<.05) ile "kişisel farkındalık" (R=.53, R²=.28, p<.05) boyutları "ilişki" üzerinde orta düzeyde önemli birer yordayıcıdır. Duygusal zekânın "kişisel gelişme ve oryantasyonu" yordamasına ilişkin regresyon çözümlemesi sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının Kişisel Gelişme ve Oryantasyon Boyutu Yordamasına İlişkin Regresyon Çözümlemesi Tablosu

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	50.248	4.295	-	11.699	.000	-	-
Kişisel Farkındalık	-.418	.177	-.045	-.277	.782	-.015	-.019
Kişilerarası Beceriler	.104	.149	.020	.132	.895	.007	.009
Uyumluluk	.366	.144	.533	3.803	.000	.212	.250
Stresle Başa Çıkma	-.613	.142	-.635	-5.858	.000	-.326	-.370
Genel Ruh Hali	-.028	.080	-.294	-2.176	.031	-.121	-.146
R=.572 R ² =.327 F=17.610 p=.000							

Tablo 30'daki veriler incelendiğinde "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutları ile birlikte, "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir (R=.57, R²=.32, p<.05). Bu beş boyut birlikte sınıf iklimi toplam

varyansının %33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu üzerinde yordayıcı değişkenlerin önem derecesi *uyumluluk*, *kişilerarası beceriler*, *genel ruh hali*, *stresle başa çıkma* ve *kişisel farkındalık* olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre "uyumluluk" ($R=.43$, $R^2=.18$, $p<.05$), "stresle başa çıkma" ($R=.08$, $R^2=.07$, $p<.05$) ile "genel ruh hali" ($R=.32$, $R^2=.10$, $p<.05$) boyutları "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu üzerinde orta düzeyde önemli birer yordayıcıdır. Duygusal zekânın sistemi koruma ve geliştirme yordamasına ilişkin regresyon çözümlemesi sonuçları Tablo 31'de verilmektedir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının Sistemi Koruma ve Geliştirme Boyutu Yordamasına İlişkin Regresyon Çözümlemesi Tablosu

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	75.525	6.293	-	12.002	.000	-	-
Kişisel Farkındalık	-.359	.128	-.286	-2.802	.006	-.130	-.186
Kişilerarası Beceriler	1.074	.177	.619	6.065	.000	.281	.380
Uyumluluk	.457	.179	.252	2.560	.011	.119	.171
Stresle Başa Çıkma	-.592	.160	-.256	-3.696	.000	-.171	-.243
Genel Ruh Hali	.772	.201	.342	-3.835	.000	.178	.251
R=.730 R ² =.532 F=49.642 p=.000							

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutları ile birlikte, "sistemi koruma ve geliştirme" ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=.73$, $R^2=.53$, $p<.05$). Bu beş boyut birlikte sınıf iklimi toplam varyansının %53'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu üzerinde yordayıcı değişkenlerin önem derecesi *kişilerarası beceriler*, *genel ruh hali*, *uyumluluk*, *stresle başa çıkma* ve *kişisel farkındalık* olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre "kişisel farkındalık" ($R=.56$, $R^2=.31$, $p<.05$), "kişilerarası beceriler" ($R=.67$, $R^2=.45$, $p<.05$), "uyumluluk" ($R=.61$, $R^2=.37$, $p<.05$), "stresle başa çıkma" ($R=.38$, $R^2=.14$, $p<.05$) ile "genel ruh hali" ($R=.64$, $R^2=.42$, $p<.05$) boyutları "sistemi koruma ve geliştirme" üzerinde yüksek düzeyde önemli birer yordayıcıdır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları, bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve duygusal zekâları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, sonuçlar ve tartışma bölümü araştırmanın problemine ve alt problemine uygun olarak verilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri, "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutları ile ölçek genelinde "katılıyorum" aralığındadır ve ölçek genelinde tüm maddelerin ortalaması 356.58 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin duygusal zekâları ile bazı bağlamlarda bağlantı kurulacak olursa; Güvenç'in (2012) çalışması, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının "çok sık" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Adıyaman'ın (2010) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tüm duygusal zekâ boyutlarında kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmektedir ve bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Adıgüzel'in (2011) çalışmasında da meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ilginç bir biçimde "normalüstü" değerlendirilmiştir.

Duygusal zekânın "kişisel farkındalık" boyutu en yüksek ortalamaya sahip iken "stresle başa çıkma" boyutu tüm alt boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonuca göre; öğretmenlerin kendi duygularının farkına varmada daha yüksek düzeyde başarılı olurken stres yönetimi konusunda diğer boyutlara nazaran daha düşük seviyede başarılı oldukları söylenebilir. Aynı zamanda bu sonuç bize öğretmenlerin stres yönetimi konusunda kendilerini diğer boyutlar kadar geliştiremediklerini göstermektedir. Akgül'ün (2011) çalışmasının bulgularında en düşük ortalamaya sahip boyut, kişilerarası beceriler olarak bulunmuştur. Bu sonuca

bakarak öğretmenlerin düşük puana sahip boyutlarda kendilerini yeterince geliştiremedikleri söylenebilir.

Duygusal zekânın "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutunda hemen hemen tüm maddelerin öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak, öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algılarının yeterli seviyede olması önem arz etmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri erkek öğretmenlere nazaran daha yüksektir. Bu sonuç, Acar (2001), Adıyaman (2010), Bircan ve Bacanlı (2006), Dağlı (2006), Göçet (2006), Gürbüz ve Yüksel (2008), Güvenç (2012), İşmen (2001), Kızıl (2014), Kızıl (2012), Köse (2009), Yurdakavuştu (2012) ve Yüksel'in (2008) araştırmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun kadınların tabiatında yer alan duygularını daha kontrollü kullanma, kendi ve başkalarının duygularını daha kolay anlama ve stresle karşılaştıklarında daha hızlı ve pratik çözümler üretme beceri ve yetenekleri sayesinde ortaya çıktığı söylenebilir. Aynı zamanda kadınların doğası gereği duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmede erkeklere nazaran daha avantajlı olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar, Akgül (2011), Eröz (2011), Güler (2006), Güvenç (2009), Nazlı (2013), Sirem (2009) ve Yılmaz'ın (2014) araştırmalarında ortaya çıkan "duygusal zekâ puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir" sonucu ile ters düşmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algıları ölçek genelinde, "kişilerarası beceriler", "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu sonucu destekler nitelikte Kızıl'ın (2014) araştırması bulunurken Acar (2001), Akgül (2011), Güney (2009), Kızıl (2012), Nazlı (2013), Yüksel (2008) gibi araştırmacılar duygusal zekâyâ ilişkin algıların yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonucuna göre genç öğretmenlerin puan ortalaması, orta ve ileri yaşlı öğretmenlerin puan ortalamasına nazaran daha yüksektir. Bu durum genç

öğretmenlerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını kontrol etmede daha yenilikçi, modern yöntemlerle eğitildiği ve duygu yönetimi konusunda daha başarılı hale gelmeleri ile ortaya çıkabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algılarında "uyumluluk" boyutunda öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunurken ölçek genelinde ve "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmada "uyumluluk" boyutunda, öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin puanları, lisans, önlisans, lisansüstü ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin puanlarına nazaran daha düşüktür. Acar (2001), Yılmaz (2014) ve Gürbüz ve Yüksel (2008); çalışmasında bu sonuçları destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşmıştır. Öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin yaşlarının büyük olduğuna bakarak değişime ve bulunduğu ortama uyum sağlama yeteneğinin diğer gruba ait öğretmenlere nazaran daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonuçlara bakılarak eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin buldukları ortama ve yeniliklere uyum sağlama yeteneklerinin de arttığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları, "kişilerarası beceriler", "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutlarında branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermez iken ölçek genelinde, "kişisel farkındalık" ve "stresle başa çıkma" boyutunda branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durum müzik ve İngilizce öğretmenlerinin lehine bir farklılık göstermektedir. Duygusal zekânın branşa göre anlamlı farklılık göstermesi Babaoğlu'nun (2010) araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. İngilizce ve müzik öğretmenlerinin algıları, kendini tanıma ve stres yönetimi konularında diğer branş öğretmenlerine nazaran özellikle de sayısal ağırlıklı branşların öğretmenlerine nazaran daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâlarına ilişkin algılarında "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler" ve "stresle başa çıkma" boyutu hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemesine rağmen ölçek geneli ile "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Acar (2001), Yerli (2009) ve Akgül'ün (2011) sonuçları bu araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermemektedir. Yeni göreve başlamış öğretmenlerin kendi duygusal

zekâlarına ilişkin algı düzeyleri diğer yaş grubu öğretmenlerine nazaran daha yüksektir. Bu durumda göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrencinin duygularını anlama ve kontrol etmede, içinde buldukları duruma ve yeniliklere adapte olmada ve olumlu düşünme konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algı düzeyleri ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda “katılıyorum” aralığındadır. Tüm ölçek maddelerinin ortalaması 349.12 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Sınıf ikliminin "sistemi koruma ve geliştirme" boyutu en yüksek ortalamaya sahip iken "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu diğer boyutlara nazaran en düşük ortalamaya sahiptir. Bu araştırmanın sonuçları, Bilgiç (2009), Ceylan (2007) ve Erdoğan'ın (2009) araştırmasında ortaya çıkan sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu durumda hem sınıf içi düzeni korumaya hem de daha iyi hale getirmeye hevesli öğretmenlerin buldukları ortama uyum sağlamayı ve kendileri ile ilgili değişim ve yenilikleri çok fazla desteklemedikleri söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algıları iki alt boyutta ve ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu alt problemin sonuçları, Karaoğlu (2008), Karşı (2012), Kızıllan (2011), Mumcu (2008) ve Sağlam'ın (2006) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Cinsiyete göre aralarında anlamlı farklılık bulunmasa da annelik rollerinden dolayı kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkması beklenirdi.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algılarında "ilişki" boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermekle birlikte ölçek genelinde ve iki alt boyutta yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalardan biri olan Ceylan'ın (2007) araştırmasında, sınıf ikliminin yaş değişkenine göre incelenmesi sonucu önemli düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algıları, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sağlam'ın (2006) ve Emrem'in (2009) sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermekte ve sınıf ikliminin pek çok alt boyutunda öğrenim düzeyine göre farklılık bulunmamaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algılarında, ölçek genelinde ve "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutunda branşa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Fakat "ilişki" ve "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunda branşa göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Sağlam'ın (2006) araştırması branş değişkeni açısından bu araştırmanın sonuçları ile çelişmekte ve branş değişkeni iş odaklılık, yaratıcılık, öğretmen desteği ve düzen alt boyutlarına göre farklılaşma göstermektedir. Mumcu'nun (2008) araştırması, branş değişkeni açısından öğretmenlerin toplam ve alt boyutlara göre sınıf iklimi algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaması açısından bu araştırmanın sonuçları ile ters düşmektedir. Bu araştırmanın sonuçları müzik öğretmenlerinin buldukları ortama adaptasyon ve kişisel gelişim açısından sınıf iklimine ilişkin en yüksek algıya sahipken görsel sanatlar öğretmenlerinin bu yönden en düşük algıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara bakarak müzik öğretmenlerinin öğrencilerin rekabet ortamını yönetmede ve öğrencilere uygun iklimi yaratmada diğer branş öğretmenlerine nazaran daha başarılı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda görsel sanatlar öğretmenlerinin algı düzeyinin diğer branş öğretmenlerine nazaran daha düşük olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf iklimine ilişkin algılarında "sistemi koruma ve geliştirme" ve "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemesine rağmen ölçek geneli ile "ilişki" boyutunda hizmet süresine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Karaoğlu'nun (2008) sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olup öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça kullandıkları fiziksel ve psikolojik cezaların azaldığını ortaya koymuştur. Ceylan'ın (2007) araştırması ise; bu sonuç ile tutarlılık göstermemektedir ve hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının olumlu yönde geliştiğini ortaya koymaktadır. Ölçek genelinde ve ilişki boyutunda yeni göreve başlayan öğretmenlerin algıları, uzun süredir görev yapan öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir. Bu duruma bakarak yeni göreve başlamış öğretmenlerin mesleki bilgilerinin yeni oluşu, dinamik ve yenilikçi yapılarıyla öğrencilerin aktif katılımının, öğrenciler arasındaki dayanışma duygusunu ve öğrencilere destek oluşunun bu sonucu getirdiğini söyleyebiliriz.

Duygusal zekânın "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "uyumluluk",

"stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutları ile sınıf ikliminin "sistemi koruma ve geliştirme" boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki var iken "ilişki" boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal zekanın diğer boyutlarıyla sınıf ikliminin "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu benzer sonuçla orta düzey bir ilişki gösterirken, "stresle başa çıkma" boyutuyla arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal zekânın boyutları, "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunu önemli ölçüde yordamaktadır. Sonuçlara göre "uyumluluk", "kişilerarası beceriler", "stresle başa çıkma", "genel ruh durumu" ile "kişisel farkındalık" boyutları sınıf ikliminin "ilişki" ve "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutlarını orta düzeyde yordamakta iken, "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunu önemli ölçüde yordamaktadır.

Doğrudan duygusal zekâ ile sınıf iklimini ele almasalar da, benzerlik göstermeleri bakımından Adıgüzel (2011) ve Dağlı (2006) araştırmaları duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki anlamlı düzeyde ilişki ortaya koydukları için bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir denebilir. Güvenç (2012) ise sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ve yansıtıcı düşünme becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma ilkokullar, liseler ve özel okullarda yapılabilir.

2) Bu araştırma İzmir ili Buca ilçesi ortaokullarında görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Benzer bir araştırma başka örneklerde uygulanabilir.

3) Bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri ile sınıf iklimi arasındaki ilişki ele alınmıştır ve İzmir ili Buca ilçesindeki ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri ile yapılmıştır. Buna benzer

bir çalışma öğrencilere de uygulanabilir. Öğrencilerin bu araştırmaya verdiği bulgular toplanarak bu çalışma her iki açıdan değerlendirilebilir.

4) Ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâları ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi daha etkili bir şekilde incelemek için gözlem ve görüşmeye dayalı nitel çalışmalar yapılabilir.

5) Araştırmada, alt boyutlar cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Duygusal zekâ ve sınıf iklimi farklı çalışmalarda sınıfın büyüklüğü, fiziksel şartları, öğretmenlerin medeni durumu, sendikaya üye olup olmamaları gibi farklı değişkenler açısından incelenebilir.

6) Sınıf iklimini etkileyecek faktörleri daha detaylı bir şekilde incelemek için sınıf iklimi farklı değişkenler açısından incelenebilir.

5.2.2. Politikacı ve Uygulayıcılar İçin Öneriler

1) Öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerini daha da geliştirmek için duygusal zekâ ve sınıf iklimi kavramlarının önemi anlatılmalı, öğretmenlere kendi duygusal zekâlarını ve olumlu sınıf iklimi yaratma becerilerini geliştirecek tekniklerin öğretileceği kurs, seminer veya hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

2) Duygusal zekânın cinsiyete göre oluşan farklılığını gidermek için erkek öğretmenlere, yaşa göre oluşan farklılığını gidermek için orta yaşlı ve yaşlı öğretmenlere ve öğrenim düzeyine göre oluşan farklılığını gidermek için öğretmen okulu mezunu öğretmenlere duygusal zekâlarını geliştirecek etkinlikler yapılmalı; duygusal zekâ ile ilgili seminer, konferans ve sempozyumlar düzenlenip kişi üzerinde etkisi incelenmelidir.

3) Duygusal zekânın branşa göre oluşan farklılığını gidermek için sayısal ağırlıklı branş öğretmenlerine özellikle kendi duygularını yönetme ve stres yönetimi alanlarında kurs, seminer ve konferanslar verilmelidir.

4) Duygusal zekânın hizmet süresine göre oluşan farklılığını gidermek için hizmet süresi fazla öğretmenlerin uyum sağlama ve iyimser olma yönlerini geliştirmek için onlara hizmet içi eğitimler verilmeli ve konferans, kurs ve

seminerlerle eksiklikleri giderilmeli; öğretmenlerin sisteme daha anlayışlı, daha uyumlu, daha iyimser, daha kontrollü ve yeniliklere daha açık hale gelmeleri sağlanmalıdır.

5) Sınıf ikliminin hizmet süresine göre oluşan farklılığını gidermek için görsel sanatlar öğretmenlerine sınıf içinde etkili ve başarılı bir lider, iyi bir yönetici ve iletişime ve kişisel gelişimine önem veren yetenekli bir eğitici olmasına yardımcı olacak hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, seminerler ve kurslarla onların olumlu sınıf iklimi yaratma becerisini geliştirmesine destek olunmalıdır.

6) Sınıf ikliminin öğrenim düzeyine göre oluşan farklılığını gidermek için uzun süredir görev yapan öğretmenlere sınıf içi etkileşim, öğrenci-öğretmen ilişkisi, düzen ve organizasyon, öğretmen desteği ve kontrolü gibi pek çok konuda hizmet içi eğitimler ve onları geliştirici etkinlikler düzenlenmelidir. Sınıf içinde uygulanan yeni yöntem ve tekniklerin kazandırılacağı kurslar ve seminerler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar-Tekin, F. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsan Yönelik Lider Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-105020.
- Acar-Tekin, F. (2002). Duygusal Zekâ ve Liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Adıgüzel, E. (2011). *Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Öğrenme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-310788.
- Adıyaman, B. (2010). *İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerini Kullanma Düzeyi ve Çocukluk Çağı Depresyonu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D. YÖK Dokümantasyon Merkezi-273134.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D. YÖK Dokümantasyon Merkezi-296622.
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-36951.
- Arlı, D. & Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Problem Çözme ve Akademik Başarı İlişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*

25 (2), *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi* ISSN:1694-528X
İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Celalabat – Kırgızistan

Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-296473.

Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Anadil Öğrenim problemleri ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa ili Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-234956.

Atay, K. (2002). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(2), 344-355.

Ayçiçek, G. (2012). *Olumlu ve Olumsuz Duyguların İşgören Motivasyonu Üzerindeki Etkileri ve Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-356769.

Aydıntan, B. (2009). Ruhsal Zekânın Dönüştürücü Liderlik Üzerine Etkisini Araştıran Uygulamalı bir Çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 257-274.

Aysel, L. (2006). *Liderlik ve Duygusal Zekâ*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-192020.

- Babaoğlan, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-340377.
- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine Okul İklimi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-314070.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. 3. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. 10. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-241503.
- Bircan, S. & Bacanlı, F. (2005). Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 61-82.
- Biroğ, C. & Atamtürk, H. & Silman, F. & Şensoy, Ş. (2009). Analysis of the Emotional Intelligence Level of Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1(2009) 2606–2614.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 16. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Büte, M. (2011). Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Caruso, D. R. & Salovey, P. (2007). *Duygusal Zekâ Yöneticisi* (çev. Hale Kayra). Crea Yayıncılık.
- Coetzee, M. & Jansen, C.A. (2008). Emotional Intelligence in the Classroom: A Behavioral Profile of an Effective Teacher. Bulunduğu eser: T. Huber-Warring (Ed.), *Growing a Soul for Social Change: Building the Knowledge Base for Social Justice*. Chapter 14, 1st Edition, Information Age Publishing.
- Cooper, D. & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zekâ* (çev. Ayman, B. Z. & Sancar, B.), 3. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi(Aksaray İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-219207.
- Çalık, T. (2012). Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar. Bulunduğu eser: L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu- Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. Bulunduğu eser: L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakmak, M. & Kayabaşı, Y. & Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 53-64.

- Çapraz, B. & Kesken, J. & Ayyıldız, N. A. & İliç, D. (2009). Yönetmel Zekâya Doğru: Yönetmel Zekâ ve Bileşenlerini Tanımlamaya Yönelik Kavramsal Bir Çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 9(1), 187-211.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). Örgüt İklimi, Duygusal Bağlılık ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 295-310.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi ile ilgili Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-235593.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetim Davranışları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-345894.
- Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte Zekâ Bölümü, Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-219734.
- Davis, M. (2004). *Duygusal Zekânızı Ölçün*. (çev. Solina Silahlı.). 1. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Delice, M. & Günbeyi, M. (2013). Duygusal Zekâ ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi: Polis Teşkilatı Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.

- Demirbolat, A. (2000). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi, (Ed. Leyla Küçükahmet), *Sınıf Yönetimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DiLalla, L. F. & Mullineaux, P. Y. (2008). The Effect of Classroom Environment on Problem Behaviour. *Journal of School Psychology*, 46(2), 107-128.
- Dinçer, E. (2013). *Örgüt İklimi ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Bir Kamu Kurumunda Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-348046.
- Doğan, S. (2011). *Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-279771.
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F., Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 210-230.
- Doğan, S. & Şahin, F. (2007). Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler için Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. 6th Edition. The United States: Pearson Education.
- Emrem, S. (2008). *Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratmada Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-234806.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon(Güdülenme). Bulunduğu eser: L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-301129.

Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi*. 4. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, N. F. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Ders Başarısına ve Sınıf Atmosferine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-230947.

Ergin, Y. & Özgürol, M. B. (2011). Bilimsel Tutum ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, 2011, Antalya-Turkey, www.iconte.org, 1766-1773.

Eriş, S. (2012). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısıyla İlişkisi (Küçükçekmece İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-313303.

Eröz-Sü, S. (2011). *Duygusal Zekâ ve İletişim Arasındaki İlişki: Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-312292.

Goleman, D. (2000). *İş Başında Duygusal Zekâ*. (çev. Handan Balkara). 1. Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları.

Gordon, T. (2008). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (çev. Sermin Karakale). 1. Baskı. İstanbul: Profil Yayıncılık.

- Göçet, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-186622.
- Gül, Ö. (2012). *Örgütsel İklim ve İletişim İklimi Arasındaki Etkileşim: OMU Vakfı İşletmeleri Üzerine bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-313190.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-190268.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, F. (2009). *Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-250373.
- Gürbüz, S. & Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-162949.
- Gürşimşek, I. & Ekinci-Vural, D. & Selçicioğlu-Demirsöz, E. "Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 1-11.

- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-322444.
- Hafizoğlu, Ş. (2007). *The Relationship Among Emotional Intelligence, Psychological Adjustment And Behavior Problems During Adolescence*. (Unpublished doctoral dissertation). Boğaziçi University. YÖK Dokümantasyon Merkezi-206292.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal Zekâ: Bar-on Ölçeği Uyarlaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Programı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-330194.
- Karaoğlu, Ş. (2008). *Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Ödül-Ceza Sistemini Uygulama Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-219561.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 22. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana Sınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâ ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-218473.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve İklimi İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Karşı, F. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-313423.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde Örgütsel İklim ve Okul-Aile İlişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-278037.

Kervancı, F. (2008). *Büro Çalışanlarının Duygu Yönetimi Yeterlilik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Duygu Yönetimi Eğitimi Programının Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-226879.

Kızıl, Z. (2012). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duyusal Zekâlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-311780.

Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin Duyusal Zekâları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-358489.

Kızılhan, P. (2011). *Sınıf Atmosferinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-302034.

Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-215781.

- Koçak, R. (2003). *Duygusal İfade Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-126315.
- Kohen, L. (2006). *Etkili Sınıf Yönetimi için Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-171388.
- Konrad, S. & Hendl, C. (2005). *Duygularla Güçlenmek*. (çev. Meral Taştan). 1. Baskı. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Köroğlu, G. S. (2006). *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algularına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zekâ Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-205172.
- Köse, N. (2009). *7-13 Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-239853.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri ile Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-217107.
- Merlevede, P. E. & Vandamme, R. & Bridoux, D. (2006). *7 Adımda Duygusal Zekâ*. (çev. Tuğba Kırca). 1. Baskı. İstanbul: Omega Yayınları.
- Mumcu, M. (2008). *İlköğretim Okulu Öğrenci ve Öğretmenlerinin Gerçek ve Tercih Edilen Sınıf Atmosferi Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-226944.

Nazlı, S. (2013). *Hemşirelerde Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-347720.

Öveç, Ö. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Alan 6 Yaş Çocuklarının Bazı Duyguları(sevgi, korku, mutluluk, üzüntü) Resmetmelerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-320395.

Özdemir, A. & Özdemir-Yüksek, A. (2007). Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.

Özdemir, S. & Sezgin, F. & Şirin, H. & Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 213-224.

Özden, Y. (2002). Sınıf İçinde Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. Bulunduğu eser: E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Özerbaş-Somuncuoğlu, D. (2007). Sınıfta Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. Bulunduğu eser: M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. 1. Baskı. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Özgen, Ö. (2006). *Başarı ve İlişkide Duygusal Zekânın Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı.

- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-211367.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf İçi Etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (2), 621-640.
- Öztürk, A. & Deniz, M. E. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 7(3), 578-599, 2008(İlköğretim Online, 7(3), 578-599, 2008), [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. 2. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 13-23.
- Polat, S. & Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Örgütsel Destek Algılarının Girişimcilik Davranışlarına Etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız- Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat- Kırgızistan.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-190098.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (1), 167-187.

- Savaş, A. C. (2012). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2), 139-148.
- Shapiro, L. (1998). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. (çev. Ümran Kartal). 1. Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Stein, S. J. & Book, H. E. (2003). *EQ: Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı*. (çev. Müjde Işık). 1. Baskı. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, 1, 597-607.
- Şahin, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-128152.
- Şahin, S. & Aydoğdu, B. & Yoldaş, C. (2011). Duygusal Zekâ ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler: Eğitim Müfettişleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elementary Education Online*, 10(3), 974-990, *İlköğretim Online*, 10(3), 974-990. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Şavran-Gönç, T. (2012). Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri. Bulunduğu eser: Temmuz Gönç Şavran (Ed.), *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. 1. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitim Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Rehberlik ve Danışmanlık Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-302910.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zekâ. *Klinik Psikiatri Dergisi*, 12-20.

- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-211596.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Üzel, D. & Hangül, T. (2011). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Sempozyum: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Walberg, H. J. (1968). Teacher Personality and Classroom Climate. *Journal of School Psychology*, 5(2), 163-169.
- Walberg, H. J. & Anderson, G. (1968). *Journal of Educational Psychology*, 59(6), 414-419.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ Başarısının Gizli Kaynağı*. (çev. Nurettin Süleymangil). 1. Baskı. İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Yan, İ. (2008). *Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekânın Yöneticiler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-220075.
- Yaşlıoğlu, M. M. & Pekdemir, I. & Toplu, D. (2013). Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Yöntemleri Arasındaki İlişki ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 191-220.
- Yavuzer, Y. (2003). Sınıf İçi İletişim. Bulunduğu eser: Ömer Üre (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. 1. Baskı. Ankara: Mikro Yayınları.

- Yaylacı-Özdemir, G. (2008). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. 2. Baskı. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-250343.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel Farklılıkların Yönetimi ve Alternatif Bir Strateji: Kültürel Zekâ. *KMÜ İİBF Dergisi*, 11(16), 100-131.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 1-139.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Sergiledikleri Davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140.
- Yılmaz, A. (2001). Sınıf İçi Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Öğrenme ve Sosyal Gelişim Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 147.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Sosyal Beceri Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-317708.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zekâ ve Performans İlişkisi (Bir Uygulama)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-186577.
- TDK (2006). Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.org.tr (25.08.2014).

EKLER

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği
3. Sınıf İklimi Ölçeği
4. Araştırma Yapılan Okullar Listesi
5. Araştırma İzni

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenler;

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi İlknur DURDU tarafından yüksek lisans tezi olarak Doç. Dr. Semiha ŞAHİN'in danışmanlığında yapılmaktadır. Araştırmanın amacı, ortaokullarda görevli öğretmen ve öğrencilerin kendi duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine ilişkin görüşleri ile duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın güvenilirliği sizlerin vereceği cevapların içtenliğine bağlı olacaktır. Bu yüzden lütfen soruları cevaplarırken objektif olmaya ve sorular üzerinde fazla düşünmeden cevap vermeye özen gösteriniz. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

İlknur DURDU
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu bölüm, ilköğretim ikinci kademe kurumlarında görevli öğretmenlerin “ kişisel bilgileri “ ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (x) koyarak yanıtlayınız.

1. CİNSİYETİNİZ

() KADIN () ERKEK

2. YAŞINIZ

() 20 – 25 () 26 – 30 () 31 – 35 () 36 – 40 () 41 ve üzeri

3. BRANŞINIZ

4. MESLEKTEKİ KIDEMİNİZ

() 0 – 11 ay () 1 – 5 yıl () 6 – 10 yıl () 11 – 20 yıl () 21 yıl ve üzeri

5. MEZUN OLDUĞUNUZ OKUL / BÖLÜM

6. SINIF YA DA BRANŞ ÖĞRETMENİ MİSİNİZ? : () Sınıf öğretmeni () Branş öğretmeni

7. ÖĞRENİM DÜZEYİNİZ:

a. Öğretmen okulu b. Önlisans c. Lisans d. Lisansüstü e. Eğitim Enstitüsü

8. ÇALIŞTIĞINIZ OKULUN STATÜSÜ: a. Resmi Okul b. MLO c. Özel Okul

9. ÇALIŞTIĞINIZ OKULUN a. İlçesi: b. Mahallesi:

EK 2
BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

	Tamamen Kathiyorum	Kathiyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Zorluklarla bas edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle islerin düzeleceğine inanırım					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadıgımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım					
16. Sevgimi belli edemem					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim					
19. Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım					
20. Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22. Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir iste çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26. Fiziksel görüntümden memnunum.					
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgilimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır.					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37. Hayattan zevk almıyorum.					
38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					

40. Oldukça neşeli bir insanımdır					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi basıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52. Fantaziler yada hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantazilerime kendimi kaptırırım.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl bas edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım.					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serin kanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur.					
72. Hayatımdan memnunum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım					
74. Hafta sonlarımı ve tatilleri severim.					
75. Çok sinirlenmeden stresle bas edebilirim.					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77. Acı çeken insanların farkına varamam.					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82. Abartmayı severim.					
83. Gülümsemek benim için zordur.					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85. Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86. İstedğim zaman “hayır” demek benim için zordur.					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim					

EK 3

SINIF İKLİMİ ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğrenciler bu derste yaptıklarını hevesle yaparlar.					
2. Bu derste öğrenciler birbirlerini zamanla çok iyi tanır.					
3. Bu öğretmen öğrencilerle sohbet etmeye çok az zaman ayırır.					
4. Hemen hemen tüm ders saati günün dersini işlemeye ayrılır.					
5. Bu derste öğrenciler birbirleri ile rekabet etmek için bir baskı hissetmezler.					
6. Bu, iyi organize edilmiş bir derstir.					
7. Bu derste öğrencilerin uyması gereken belirli kurallar vardır.					
8. Bu derste uyulacak çok az kural vardır.					
9. Bu derste her zaman yeni fikirler denenir.					
10. Öğrenciler bu derste sık sık hayale dalarlar.					
11. Bu derste öğrenciler diğer öğrencileri tanımakla fazla ilgili değildirlir.					
12. Bu öğretmen öğrencilere kişisel ilgi gösterir.					
13. Bu derste öğrencilerden sınıf çalışmalarına bağlı kalmaları istenir.					
14. Öğrenciler bu derste sınıftaki en iyi notu almak için çok gayret ederler.					
15. Bu derste öğrenciler hemen hemen her zaman sakindirler.					
16. Bu derste kurallar sanki sık sık değişiyor.					
17. Eğer bu derste bir öğrenci bir kurala uymaz ise başı derde girer.					
18. Öğrenciler bu derste her gün farklı şeyler yaparlar.					
19. Bu derste öğrenciler çoğunlukla dakikaları sayarlar.					
20. Bu derste birçok arkadaşlıklar kurulmuştur.					
21. Bu öğretmen bir otoriteden çok bir arkadaş gibidir.					
22. Biz, ders dışı öğrenci faaliyetlerini tartışmaya, dersle ilgili konuları tartışmaya ayırdığımızdan daha çok zaman ayırırız.					
23. Bu derste bazı öğrenciler soruları ilk yanıtlayan kişi olmak için yarışır.					
24. Bu derste öğrenciler çok dalga geçerler.					
25. Öğretmen, bir öğrenci bir kurala uymadığında neler olacağını açıklar.					
26. Öğretmen çok sert değildir.					
27. Yeni ve değişik öğretim yöntemleri bu derste çok sık denenmez.					
28. Bu derste öğrencilerin çoğu öğretmenin söylediklerine gerçekten dikkat ederler.					
29. Bir proje için grup oluşturmak çok kolaydır.					
30. Öğretmen öğrencilere yardımcı olmak için olağanüstü gayret sarf eder.					
31. Bu derste belirli bir miktar konu işlenmesi çok önemlidir.					
32. Bu derste öğrenciler birbirleriyle rekabet etmezler.					
33. Bu ders genellikle bir kargaşa içindedir.					
34. Bu öğretmen kuralların neler olduğunu açıklar.					
35. Zamansız konuşmak nedeniyle öğrencilerin başı öğretmenle derde girebilir.					
36. Bu öğretmen, öğrencilerin alışılmamış projeler denemelerinden					

hoşlanır.					
37. Bu derste, çok az öğrenci sınıf tartışmalarına ve faaliyetlerine katılır.					
38. Be derste öğrenciler projeler üzerinde birlikte çalışmaktan zevk duyarlar.					
39. Bazen öğretmen doğru cevabı veremediklerinden dolayı öğrencileri utandırır.					
40. Bu derste öğrenciler fazla çalışmazlar.					
41. Eğer öğrenci ödevini zamanında getirmezse notu kırılır.					
42. Öğretmenin öğrencileri yerlerine oturmaları konusunda uyarması hemen hemen hiç gerekmez.					
43. Öğretmen koyduğu kurallara uyulması üzerinde önemle durur.					
44. Bu derste öğrenciler her zaman kurallara uymak zorunda değildir.					
45. Bu derste zamanın nasıl değerlendirileceği konusunda öğrencilere fazla söz hakkı verilmez.					
46. Pek çok öğrenci bu derste birbirlerine not yazarak veya kağıtlara bir şeyler karalayarak vakit geçirir.					
47. Öğrenciler bu dersin ödevlerinin yapılmasında birbirlerine yardım etmekten zevk alırlar.					
48. Bu öğretmen öğrencileri küçümseyerek konuşur.					
49. Bu derste genellikle başta planladığımız kadarını yaparız.					
50. Bu derste nota çok önem verilmez.					
51. Öğretmen sıklıkla öğrencilere sessiz olmalarını söyler.					
52. Öğrencilerin yaptıkları bir şeyden dolayı kınanıp kınanmamaları öğretmenin o günkü ruh haline bağlıdır.					
53. Bu ders başlayacağı zaman yerlerinde değillerse öğrencilerin başı derde girer,					
54. Öğretmen öğrencilerin yapması için alışılmamış projeler düşünüp bulur.					
55. Öğrenciler bazen bu derste sınıfa kendi yaptıkları çalışmalarını sunarlar.					
56. Bu derste öğrencilerin birbirlerini tanımak için fazla olanakları yoktur.					
57. Öğrenciler bir konu hakkında konuşmak istediklerinde bu öğretmen bunu yapacak zamanı bulur.					
58. Eğer öğrenci bu dersi birkaç gün kaçırırsa yetişmesi belli bir çaba gerektirir.					
59. Bu derste öğrenciler diğer öğrencilerin aldıkları notlarla ilgilenmezler.					
60. Genellikle ödevler açıkça anlatılır, böylece herkes ne yapacağını bilir.					
61. Her şey hakkında önceden belirlenmiş çalışma kuralları vardır.					
62. Bu derste insanın başının derde girmesi diğer birçok derstekinden daha kolaydır.					
63. Ödevlerini yaparken öğrencilerden belli kalıplara uymaları beklenir.					
64. Bu derste birçok öğrenci ancak yarı uyanık gibidir					
65. Bu derste herkesi ismiyle tanımak uzun zaman alır.					
66. Bu öğretmen öğrencilerin ne öğrenmek istediklerini bilmek ister.					
67. Bu öğretmen sık sık ders dışı konuları konuşmak için derse ara verir.					
68. Öğrenciler bu dersten iyi not almak için çalışmak zorundadırlar.					
69. Bu ders ender olarak vaktinde başlar.					
70. Öğretmen ilk birkaç haftada bu derste öğrencilerin neler yapıp neler yapmayacakları hakkında kuralları açıkladı.					
71. Öğretmen çok hoş görülüdür.					

72. Öğrenciler istedikleri yere oturabilirler.					
73. Öğrenciler bu derste bazen kendi başlarına fazladan çalışma yaparlar.					
74. Bu derste birbirleri ile geçinemeyen öğrenci grupları vardır.					
75. Bu öğretmen öğrencilere güvenmez.					
76. Bu ders bir şey öğrenilecek bir yerden çok ders dışı sosyal etkinlik zamanı gibidir.					
77. Bu derste sınıf birbirleriyle rekabet etmek için gruplara ayrılır.					
78. Bu derste faaliyetler açıkça ve dikkatlice planlanmıştır.					
79. Öğrenciler bir şeyin kurallara aykırı olup olmadığından her zaman emin değildirler.					
80. Öğretmen yaramazlık yapan öğrenciyi sınıftan dışarı çıkarır.					
81. Öğrenciler hemen hemen her gün aynı ödevleri yaparlar.					
82. Öğrenciler bu dersten zevk alırlar.					
83. Bu derste bazı öğrenciler birbirlerinden hoşlanmaz.					
84. Öğrenciler bu derste söyledikleri şeylere dikkat etmek zorundadırlar.					
85. Öğretmen ders konusuna bağlı kalır ve konu dışına çıkmaz.					
86. Öğrenciler çok çalışmasalar bile bu dersten geçerler.					
87. Öğretmen konuşurken öğrenciler onun sözünü kesmezler.					
88. Öğretmen kurallara uymayan öğrencilere karşı olan tutum ve davranışlarında tutarlıdır.					
89. Öğretmen bir kural koyduğu zaman buna uyulmasını bekler.					
90. Bu derste öğrencilerin kendi projelerini oluşturmalarına izin verilir.					

EK 4**ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ**

Sıra No	Okulun Adı	İlçe	İl
1	Akşemsettin Ortaokulu	Buca	İzmir
2	Buca Ortaokulu	Buca	İzmir
3	Buca Ötüken Ortaokulu	Buca	İzmir
4	Burhan Özfatura Ortaokulu	Buca	İzmir
5	Meşkure Şamlı Ortaokulu	Buca	İzmir
6	Saadet Emir Ortaokulu	Buca	İzmir
7	30 Ağustos Ortaokulu	Buca	İzmir
8	Şehit Üsteğmen Özcan Konuralp Ortaokulu	Buca	İzmir



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/4622128

16/10/2014

Konu: İlknur DURDU
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Buca/İZMİR

EK 5

ARAŞTIRMA İZİNLERİ

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 02/10/2014 tarih ve 1947 sayılı yazınız.
c) 15/10/2014 tarih ve 12018877/604.01.02/4588881 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlknur DURDU'nun "**Duygusal Zeka ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca, Bornova, Konak ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ENDER KARABULUT
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(2.. sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aşlı ile Aynıdır.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/4588881

15/10/2014

Konu: İlknur DURDU

Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 02/10/2014 tarih ve 1947sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlknur DURDU'nun "**Duygusal Zeka ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca, Bornova, Konak ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçelerin okullarında, 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR
15/10/2014
Zülkif DAĞLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.