

**T. C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EMPATİ YETERLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ**  
**BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**  
**(HENDEK ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TUBA AKKAŞ ERGÜN**

**DANIŞMAN**  
**PROF. DR. OSMAN TİTREK**

**HAZİRAN 2021**



**T. C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EMPATİ YETERLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ**  
**BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**  
**(HENDEK ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TUBA AKKAŞ ERGÜN**

**DANIŞMAN**  
**PROF. DR. OSMAN TİTREK**

**HAZİRAN 2021**

## BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Tuba AKKAŞ ERGÜN

## ÖNSÖZ

Duygular ve duyguları ifade ediş biçimi insanlarla olan iletişimde insanların kendilerini gösterdikleri en önemli etkidir. Duyguların öneminin eğitimde ortaya çıkışına bakıldığında, yine insanların iletişim kurma ihtiyaçlarının duygulara verilen önemi arttırdığını dolayısıyla insana verilen önemin de arttığı görülebilir. Eğitimin de insan hayatının büyük bir bölümünü kapsadığı ve giderek değiştiği bu zamanda, eğitimde duyguların önemi yok sayılamaz.

İletişimin gün geçtikçe önem kazandığı dünyada, empati kurmanın ve empatik davranmanın önemi bütün alanlarda hissedilebilmektedir. Eğitim de burada kendine düşen payı almaktadır. Öğretmenler empati kurma becerileri ile öğrencilerin sadece duygularını değil güdü ve düşüncelerini de anlamaya çalışırlar. Bu araştırmada öğretmenlerin empati ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve empati becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini etkileyip etkilemediği, eğer etkiliyorsa ne derecede etkilediği incelenecektir.

Elde edilen bulguların öğretmenlere sınıf yönetimi becerileri konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin empati becerilerinin sınıf yönetimlerine katkı sağladığının belirlenmesi hem bu konuda yapılacak farklı araştırmalara veri sağlamada hem de eğitim sisteminde empati becerilerinin sınıf yönetiminin üzerindeki etkisini artırmaya etkili olacaktır.

Bu tezi hazırlama sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Osman TİTREK'e teşekkür ederim.

Ayrıca, canım babam Yahya AKKAŞ'a, biricik annem Emel AKKAŞ'a, her zaman bana destek olan canım ikizim İlker AKKAŞ'a ve bütün bu süreçte yanımda olup, desteğini esirgemeyen sevgili eşim Ulaş ERGÜN'e gönülden sonsuz teşekkürler...

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN EMPATİ YETERLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (HENDEK ÖRNEĞİ)

Tuba AKKAŞ ERGÜN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya Üniversitesi, 2021

Bu araştırmada öğretmenlerin empati becerilerinin onların sınıf yönetimlerini nasıl etkilediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, basit ve tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Hendek ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kişisel bilgi formu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir. Araştırmada Titrek (2004) tarafından geliştirilen ‘İş Yaşamında Duygusal Zeka Düzeyleri Ölçeğinin Empati’ alt ölçeği ile İlgar (2007) tarafından hazırlanan ‘Sınıf Yönetimi Becerileri’ ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler formu ile birlikte, öğretmenlerin empati becerileri ve sınıf yönetimi becerilerini ölçmek için empati alt ölçeği maddeleri ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile elde edilen verilerin tümü SPSS 22.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tabi tutulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin empati becerileri boyutunun oldukça yüksek çıktığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin empati becerilerinde mezuniyet değişkeni ve sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almadıkları değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin empati becerileri ile cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, mesleği isteyerek seçme ve duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almadıkları değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezuniyet değişkeni olan ‘diğer’ (fen-edebiyat fakültesi, 2 yıllık eğitim yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Fakültesi) mezunu öğretmenlerin, ‘eğitim fakültesi mezunu’ öğretmenlere göre maddeleri arasında ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleği ‘evet, kendi isteğimle seçtim’ maddesi ile ‘başkalarının etkisiyle seçtim’ maddeleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, yansıtıcı, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet, yaş, branş, mesleki

kıdem, sınıf yönetimi ve duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almadıkları değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Empati, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi becerileri, ilköğretim öğretmenleri.

## ABSTRACT

### THE RELATION BETWEEN EMPATHY COMPETENCE AND CLASS MANAGEMENT SKILLS OF TEACHERS (HENDEK SAMPLE)

Tuba AKKAŞ ERGÜN, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Osman TİTREK

Sakarya University, 2021

It was aimed to identify empathy notion and how the teachers' empathy skills affects their classroom management skills in this research. The sample of the study is composed of 301 teachers who were chosen by simple random sampling and work in public schools in 2019-2020 academic year at Hendek, Sakarya. This research conducted via correlational survey model. Personal Information Form was improved to get informations about teachers' gender, age, marital status, professional seniority and their educational background. With the Empathy subscale of Emotional Intelligence Level in Working Life Scale which was improved by Titrek (2004), and the Classroom Management Skills scale that was prepared by İlgar (2007) had been used in this research. All of the data which had been acquired via Empathy subscale and classroom management skills scale to evaluate teachers' empathy and classroom management skills with personal details form were analyzed with SPSS 22.0. (Statistical Package For Social Sciences).

According to the results of the research; it was observed that teachers' empathy skills dimension is quite high. It was found that there is a significance difference between teachers' empathy skills about whether teachers have been educated about classroom management or not and graduation variable. It was observed that there is not any significance difference between teachers' empathy skills and gender, age, field of study, professional seniority, choosing the job willingly or not, having been educated about emotional intelligence or not variables. It was seen that there is a significance difference between the graduation item of teachers' on their classroom management skills. The significance difference is between the teachers who graduated from 'other' (faculty of science and letters, 2-years education high school, school of physical education and sports) and 'faculty of education' items and between 'yes, i chose it willingly' and 'i chose it with others' effect' items. It was seen that the relation between teachers' empathy skills and classroom management skills dimension is positively, reflective, medium-level and significant. It was observed that there is not any significant difference between the variables of teachers' gender, age, field of study, professional seniority, choosing the job



willingly or not, having been educated about classroom management and emotional intelligence or not and classroom management skills.

**Keywords:** Empahty, classroom management, classroom management skills, elementary school teachers.

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM .....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiv
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu .....	1
1.2. Araştırmanın amacı.....	2
1.3. Araştırmanın önemi .....	3
1.4. Problem cümlesi .....	4
1.5. Alt problemler.....	4
1.6. Varsayımlar .....	5
1.7. Araştırmanın sınırlılıkları .....	5
1.8. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II .....	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Duygu kavramı .....	6
2.2. Duygusal zeka kavramı .....	7
2.2.1. Duygusal zekayla ilişkisi bağlamında empati .....	8
2.2.2. Duygusal empati.....	9
2.3. Empati.....	9
2.3.1. Empati nedir?.....	9

2.3.2. Empatinin tarihi gelişimi .....	11
2.3.3. Empatinin bileşenleri.....	11
2.3.3.1. Bilişsel empati .....	12
2.3.4. Empati ile ilgili kuramlar.....	12
2.3.5. Empatinin önemi.....	13
2.3.6. Empatik eğilim ve empatik anlayış .....	13
2.3.7. Öğrenme ve öğretmede empatinin özellikleri .....	14
2.3.8. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde empatik anlayış .....	15
2.3.9. Öğretmen, olumlu sınıf ortamı ve empati.....	15
2.3.9.1. Empati sürecini olumlu etkileyecek öğretmen özellikleri .....	16
2.4. Sınıf yönetimi becerileri .....	16
2.4.1. Sınıf yönetimi .....	16
2.4.2. Sınıf yönetimi modelleri.....	17
2.5. Sınıf yönetiminin boyutları.....	18
2.5.1. Fiziksel düzen .....	19
2.5.2. Plan–program etkinliklerinin düzeni .....	19
2.5.3. Zaman düzenine yönelik etkinlikler .....	19
2.5.4. İlişki düzenlemeleri .....	19
2.5.5. Davranış düzenlemeleri .....	20
2.6. Sınıf yönetiminde disiplin .....	20
2.7. Sınıf yönetimi becerileri .....	22
2.7.1. Beceri.....	22
2.7.2. Sınıf yönetimi becerisi.....	22
2.7.3. Sınıf yönetimi becerilerini etkileyen faktörler.....	23
2.7.3.1.Okul .....	23
2.8. Empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki.....	25

2.9. Empati becerilerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi.....	26
2.10. Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar.....	28
2.10.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	28
2.10.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	31
BÖLÜM III.....	33
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	33
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi.....	33
3.2.1. Örnekleme grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları.....	34
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	36
3.4. Verilerin analizi.....	39
BÖLÜM IV.....	41
BULGULAR.....	41
4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular.....	41
4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular.....	42
4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular.....	44
4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular.....	49
4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular.....	54
4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular.....	55
BÖLÜM V.....	57
SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	57
5.1. Sonuç ve tartışma.....	57
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	67
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler.....	68
KAYNAKLAR.....	69

EKLER ..... 79

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları(N=300)	34
Tablo 2. Empati Alt Ölçeğinin Frekans Değerleri.....	37
Tablo 3. Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Frekans Değerleri .....	38
Tablo 4. Öğretmenlerin Empati Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	41
Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	42
Tablo 6. Öğretmenlerin Empati Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-test Sonuçları	44
Tablo 7. Öğretmenlerin Empati Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	45
Tablo 8. Öğretmenlerin Empati Becerilerinin Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 9. Öğretmenlerin Empati Becerilerine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	46
Tablo 10. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Empati Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları.....	46
Tablo 11. Öğretmenlerin Empati Becerilerine İlişkin Öğretmenlik Mesleğini Kendi İsteğine Göre Seçip Seçmediği Sorusu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	47
Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İle İlgili Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Empati Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları .....	48
Tablo 13. Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle İlgili Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Empati Beceri Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Testi Bulguları.....	48
Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetim Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları.....	49
Tablo 15. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal -Wallis Testi .....	50
Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	50

Tablo 17. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Testi .....	51
Tablo 18. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları.....	51
Tablo 19. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlik Mesleğini Kendi İsteğine Göre Seçip Seçmediği Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Testi .....	52
Tablo 20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlik Mesleğini Kendi İsteğine Göre Seçip Seçmediği Değişkenine Göre Anlamlı Farkın Hangi Değişkenler Arasında Olduğunu Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	53
Tablo 21. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İle İlgili Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları .....	54
Tablo 22. Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle İlgili Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları .....	54
Tablo 23. Öğretmenlerin Empati Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları (N=301).....	55
Tablo 24. Öğretmenlerin Empati Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları .....	56

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Empati Becerilerine Ait Çizgi Grafiği.....	39
Şekil 2. Sınıf Yönetim Becerileri Ait Çizgi Grafiği .....	39



## KISALTMALAR LİSTESİ

DZ: Duygusal Zeka

EQ: Duygusal Zeka

IQ: Bilişsel Zeka, Zihinsel Yeterlikler

TDK: Türk Dil Kurumu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem durumu

Duygular insanlar ve hatta çoğu zaman hayvanlar alemi için bile iletişimin temelini oluşturmuştur. Duyguların akıl sağlığı, ahlak, ruh ve bilişsel fonksiyonları öğrenme üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle sosyal ve duygusal beceriler öğrenme sürecinde de etkili bir ölçüttür (Coşkun, 2019). Duygular bireylerden ayrı düşünülmemelidir. Karşıdaki kişiyle kurulan iletişimde bireyi yönlendiren içsel etken duygulardır.

İnsanlar sosyal yaşamda aktif olabilmek için hayatlarının her anında başkalarıyla iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar. İnsanların kişilerle olan ilişkilerinde başarılı olabilmesi, önce kendisini daha sonra da başkalarını doğru bir şekilde anlayabilmesi ve kabul etmesiyle mümkün olabilir. Öğretmenler de öğrencileriyle doğru iletişim kurabilme becerisini kendilerine görev edinmelidirler. Öğrencilerle doğru ve sürekli iletişim kurabilmek için ilk yapılması gereken onlarla empati kurabilmeyi başarmak olmalıdır.

Empati genel olarak kişinin kendisini başkasının yerine koyarak ne düşünebileceğini anlama becerisi olarak tanımlansa da, farklı yaklaşımlarla farklı tanımlar yapmak mümkündür. Freud'a (1920) göre bir başkasını anlamak konusunda, ego bile empati gerektirir ve empati nesne ve özne arasındaki benzerliklere dayanan özel bir tanımlama metodudur (Özbay ve Canpolat, 2003).

Empati, öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerinin düzenlenmesinde önemli bir yer tutar. Empati seviyesi yüksek olan çocuklar yardımlaşma, işbirliği gibi konularda, empati seviyesi düşük olan çocuklara göre daha fazla eğilim gösterirler. Özellikle akranlarından daha az empatiye sahip olduğu ön görülen çocuklarda bu beceriyi geliştirmek çok önemlidir (Roberts ve Strayer, 1996).

Empati bugün bilişsel davranışçı yaklaşımda danışan ve danışılan arasındaki ilişkiyi destekleme faktörü olarak düşünülmektedir (Altınbaş, Gülöksüz, Özçetinkaya ve Oral, 2010). Çünkü yapılan çalışmalar empatinin ayna nöronlarla ilgili olduğunu göstermektedir.

Ayna nöronların bozulmasında empatinin kaybından elde edilen bulgular, bu ilişkinin en önemli göstergeleri olarak görülmektedir (Keysers, 2011; akt. Korkman ve Tekel, 2020).

Çocuklarda 12 yaş ve sonrasında, yani soyut işlemlerden somut işlemlere geçtikleri dönemde empati becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bireyler için empati ve çatışma çözme davranışları iletişim zincirinde birbirine bağlı iki halka gibidir (Demir, 2012).

Empatik anlayışla sınıfını yöneten bir öğretmen, öğrencilerine kendi görüşlerini kabul ettirmeye çalışmadan, fikirlerini onlara dayatmadan her öğrenciyi içtenlikle birer birey olarak görmelidir (Özgan, 1999). Öğretmenleri tarafından empatik bir şekilde yönetildiklerinin farkına varan öğrenciler genellikle öğretmenlerine karşı daha güvenli ve yakındır (Kuzgun, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmeleri için empati becerilerini en iyi şekilde kullanmaları gerekmektedir. Empati ve sınıf yönetimi becerileri konusunda kendisini eksik hisseden bir öğretmen zaman kaybetmeden bu konularla ilgili eğitimler alıp kendini geliştirmelidir, aksi halde olumlu bir sınıf yönetimi ortamı oluşturma konusunda sorunlar yaşayabileceği söylenebilir.

Konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmaların sonucunda öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçmesi, duygusal zeka veya sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almaması gibi değişkenlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi ve empati becerileri üzerinde etkisi olduğu görülebilmektedir. Bu değişkenlerin önemini bu çalışmada da test etmek adına, bu değişkenler alt problem olarak çalışmaya eklendi.

Sınıf yönetimi ve empati kavramının ilişkisi hakkında eğitim alanında yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf yönetiminde empati becerisinin önemini anlaşılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşayabilecekleri sorunlara ışık tutabilir. Bu değerlendirmeler sonucunda, empati becerisinin sınıf yönetimindeki öneminden hareketle, kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerinin empati becerilerinin, sınıf yönetimi becerilerine olan etkisini inceleme gereği ortaya çıkmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın amacı**

Duygular ve ilişkili olarak empati yaşamın her alanında, iş, okul, aile ve özel hayatlarımızda mutluluğu elde etmemizde büyük rol oynamaktadır. Empati kurabilme becerisi, ilişkilerimizde yaşayabileceğimiz iletişim sorunlarını, problemleri davranışları önleyebilmekte ve sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesinde önemli bir yere sahiptir. Empati ile ilgili literatür incelendiğinde empatik davranışlarla ilgili pek çok bulgu yer almaktadır. Empati ile ilgili yapılan çalışmalar empatik becerilerin iyileştirilmesinin sonucunda

problemlili davranışların azaldığını ve sınıf yönetimi konusunda istenen sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir.

Eğitimciler öğrencilerin önce duygusal özelliklerini geliştirebilmelidirler ki, kendi iç dünyasının farkında olan, dış dünya ile olumlu iletişim kurabilen, kendini en doğru şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirilebilsin. Sınıf yönetimi açısından da duygusal zekanın etkili boyutlarından birinin empati becerisi olacağı varsayılabilir. Eğer bir öğretmen empati becerisinden yoksun ise onun sınıf yönetimi konusunda bazı noktalarda eksik kalacağı söylenebilir.

Sınıf yönetimi kavramı öğretmenler için olmazsa olmaz bir kavramken, öğretmenden öğretmene de sınıf yönetimi şekilleri farklılıklar gösterebilir. Sınıf yönetimi aynı zamanda öğrencilerin kendilerini anlamalarını, kendilerini değerlendirmelerini sağlayan ve öz kontrollerini yapmalarına yardımcı olan bir beceridir. Türkiye'deki bütün eğitimciler sınıf yönetimi konusunda aynı görüşe sahip ya da hepsi eşit düzeyde başarılıdır gibi kesin ifadeler de bulunmak doğru olmaz. Çünkü öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini etkileyen çeşitli faktörler vardır. İşte duygusal zeka kavramı ve onun empati boyutu da bunların en başında gelmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin hem empati beceri düzeylerinin, hem de sınıf yönetimi becerilerinin belirli değişkenler (yaş, eğitim durumu, cinsiyet, pedagojik formasyonu, mesleki tecrübesi, çalıştığı okul türü, branşı, eğitim verdiği sınıf kademesi, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, konu ile ilgili aldığı eğitimler) ile farklılaşp farklılaşmadığı ve öğretmenlerin sahip oldukları empati becerilerinin, sınıf yönetimi becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **1.3. Araştırmanın önemi**

Bu araştırma ile öğretmenlerin hem empati beceri düzeylerinin, hem de sınıf yönetimi becerilerinin belirli değişkenler (yaş, eğitim durumu, cinsiyet, pedagojik formasyonu, mesleki tecrübesi, çalıştığı okul türü, branşı, eğitim verdiği sınıf kademesi, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, konu ile ilgili aldığı eğitimler) ile farklılaşp farklılaşmadığı ve öğretmenlerin mevcut şartlar içinde sahip oldukları empati beceri düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerinin durumunu belirleyeceği, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri durumlarının ve empati düzeylerinin belirlenmesine paralel olarak, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri için oluşturulacak programların içeriğine, bu araştırmadan elde edilecek verilerin katkı sağlayacağı, benzer konularda

yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı varsayılarak, tüm öğretmenler için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Problem cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi ‘Kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empati yeterlikleriyle sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki düzeyi nedir’ olarak belirlenmiştir.

#### **1.5. Alt problemler**

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki biçimde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin empati becerilerinin düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin empati becerilerinin:
  - a) Cinsiyet
  - b) Yaş
  - c) Mezuniyet
  - d) Mesleki kıdem
  - e) Branş
  - f) Mesleği isteyerek seçip seçmediği
  - g) Sınıf yönetimi eğitimi alıp almadığı
  - h) Duygusal zeka eğitimi alıp almadığı

Değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin:
  - a) Cinsiyet
  - b) Yaş
  - c) Mezuniyet
  - d) Mesleki kıdem
  - e) Branş
  - f) Mesleği isteyerek seçip seçmediği
  - g) Sınıf yönetimi eğitimi alıp almadığı
  - h) Duygusal zeka eğitimi alıp almadığı

Değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

5. Empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki düzeyi nedir?
6. Empati becerileri sınıf yönetimi becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

## **1.6. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.
2. Kullanılan veri toplama araçlarının araştırma problemlerine yönelik veri sağlama açısından yeterli olduğu farz edilmektedir.

## **1.7. Araştırmanın sınırlılıkları**

1. Bu çalışma Sakarya ili Hendek ilçesindeki 2019-2020 yılında görev yapan 301 öğretmenle sınırlıdır.
2. Elde edilen bulgular veri toplama araçlarından elde edilenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma; cinsiyet, yaş, mezuniyet, mesleki kıdem, branş, mesleği isteyerek seçip seçmeme, duygusal zeka ve sınıf yönetimi eğitimi alıp almama değişkenleri ile sınırlı tutulmaktadır.

## **1.8. Tanımlar**

Duygusal Zeka: Bireylerin duygularını, bu duyguların anlamlarını fark edebilme ve saptayabilme becerisidir (Stein ve Book, 2003: 28).

Empati: Kişinin kendisini karşısındaki insanın yerine koyabilme becerisi, onun duygu ve düşüncelerini doğru şekilde anlamasıdır (Dökmen, 2008).

Sınıf Yönetimi: Öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki davranışlarının zamanı da etkili bir şekilde kullanarak, ortaya çıkan durumlara en verimli şekilde hakim olabilme becerisi olarak tanımlanmıştır.

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Duygu kavramı

Duygu kavramıyla ilgili bugüne dek pek çok tanım yapılmıştır. “Duyguları tanımlamak zordur. Duygular limbik sistemde meydana gelen nöro-kimyasal reaksiyonlardır” (Titrek, 2016: 68). “Duygular bireylerin zihinlerinde oluşan pozitif veyahut negatif beğenme ya da acı hissetme şeklinde ortaya çıkan tepkilerdir” şeklinde tanımlanabilir. Duygular bireylerin harekete geçmelerini teşvik edebilir ve onlara yön verebilirler.

Duygular olumlu ve olumsuz duygular olarak ikiye ayrıldığında, olumlu duygular insanları birbirine yaklaştırırken, olumsuz duygular insanları birbirlerinden uzaklaştırabilir. Örneğin; karşıdaki kişiye duyulan saygı, arkadaşlık gibi kavramlar olumlu duygularken, karşıdaki kişiye karşı duyulan öfke, kin gibi duygular ise olumsuz duygular olarak varsayılmaktadır. İnsanların dilleri, ırkları, kültürleri farklı olabilir ama yaşadığı duygular evrensel olarak ele alınmaktadır. Genellikle duyguların dilinin ülkeden ülkeye değişiklik göstermediği düşünülür. Kötü bir duygu her dilde acıdır, iyi bir duygu her dilde tatlıdır. İnsanların ihtiyaçlarıyla duyguları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Zamanında ve yerinde giderilmeyen ihtiyaçlar farklı duygular doğurabilir (Tunca, 2010).

Duygular bireylerin davranışlarının nedenleri olarak tanımlanabilir. Duyguların bireylere motivasyon, istek, bireysel güç, yenilenme ve geri dönüt sağlamada yardımcı olduğu düşünülmektedir. Hisler, bireylerin tavırlarının hayattaki harmonileri ve sakil oluşlarının yansımalarındandır. Bireylerin hisleri ve istekleri arasında bir bağ bulunur. Bireylerin hisleri onların fikir ve tavırlarını da gösterir. Bireylerin birbirleriyle olan iletişimleri sonsuzdur (Baymur, 1994: 77; akt. Titrek, 2016: 71).

Şimdiye kadar yapılan araştırmalara göre duygular insanların hayatları boyunca birbirleriyle olan ilişkilerinin her aşamasını kapsar. Bir insanın kişiliği, karakteri duygularından ayrı düşünülemez. Duygular birer enerji kaynağıdır. İnsanların sürekli ilişkiler halinde olması onların hem günlük yaşantılarını hem de kimi zaman hayatlarını önemli ölçüde etkiler. Bu etkileşim içinde duyguların rolü yadsınamaz (Cooper, 1997: 31; akt. Titrek, 2016: 71).

Duyguların 4 ana ilkesi vardır; sübjektif bileşen, bilgi odaklı bileşen, ruhsal bileşen ve dışavurumcu bileşen (Konrad ve Hendl, 2002). Öznel bileşen kişinin kendi duygusu ve tanımladığı ifadeler olarak tanımlanabilir. Bilgiye dayalı bileşende ise esas olan duygusal durumları algılama, bir kontrol mekanizması oluşturmaya çalışmadır. Psikolojik bileşen, bütün duygu türleriyle ilişkili olan bedensel tepkilerle ilgilenirken, değişken-dışavurumcu bileşen insanların motor davranışlarıyla ilgilenir (Titrek, 2016).

İnsanları duygulardan ayrı düşünmek doğru olmayabilir. Duygular ve insanlar arasında sınırsız bir bağ olduğu varsayılabilir. Bu da insanların hayatlarının her anında duygularına, dolayısıyla duygusal zekalarına baş vurdukları düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Duygusal zeka ile ilgili yapılan araştırmaların temelini kişilerin davranışları üzerinde duyguların ne denli önemli olduğu fikrinin oluşturduğu, bu fikirden yola çıkarak da duyguları iyi yönetebilme konusunda pek çok olumlu yararın oluşacağı söylenebilir.

## **2.2. Duygusal zeka kavramı**

Örgütler gelişen ve değişen dünyada giderek çalışanlarının da duyguları olduğunu ve bu duyguların üretim süreçlerini doğrudan etkilediği anlayışına sahip olmaya başlamışlardır. Böyle bir süreçte çağdaş örgütlerin iki temel amacı vardır. Bunlardan ilki nitelikli ürün ortaya çıkarmak, ikinci ise çalışanlarının gereksinimlerini karşılamaktır. Birinci amacın ekonomi ile ilgili iken, ikinci temel amacın insan ilişkileri ve duygularla ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütler artık başarılı bir örgüt olabilmek ve çalışanlarının performansını en yükseğe çıkarabilmek için salt bilgi becerisinin yeterli olmadığını, iletişim ve liderlik becerilerinin de gerekli olduğunu kabullenmişlerdir. “Nitekim bireylerin bilme seviyesi fazla olduğunda yönetici pozisyonunda bulduklarında kişilerle iletişim konusunda başarısız oldukları, böylece örgüt olarak negatif bir durum yaşadıkları söylenebilir” (Goleman,1998; Titrek, 2016: 66).

Çalışanların örgütleri tarafından zeki olarak adlandırılabilmesi için çalışanların teknik becerilerinin yanı sıra etkili iletişim ve planlama becerilerini de geliştirmeleri gerektiği bilinen bir gerçektir. “İş yaşamındaki değişen koşullar ile ilgili olarak ortaya konan kuramların en sonuncusu, Goleman (1995;1998) tarafından sistemli olarak açıklanabilen Duygusal Zeka Kuramı’dır” (Titrek, 2016: 67).

Goleman, Thorndike tarafından sosyal zeka olarak ortaya konan zeka türü üzerinde çalışmış ve bunu geliştirerek ‘Duygusal Zeka’ (EQ) kavramını ortaya koymuştur. “Peter



Salovey ve Jack Mayer'e (1990) göre duygusal zeka; duygusal ve bilimsel gelişim için düşüncüyü destekleme, kişilerin duygularını, bu duyguların anlamlarını fark edebilme ve saptayabilme becerisidir” (Stein ve Book, 2003: 28). Duygusal zeka aynı zamanda; bireylerin sahip olduğu duyguların farkında olması, bu duyguları saptayabilmesi, kendini geliştirmede diğer bütün duygulara açık olabilmesi, takım çalışması için gerekli ikna, kabul gibi becerilere sahip olması ve diğer insanların da duygularına saygı duyup, onları önemseyerek iletişim kurmaya çalışmasıdır (Bridge, 2004).

Daniel Goleman (1998) duygusal zekayı kişinin kendisini eyleme geçirebilmesi, karşılaştığı zorluklara rağmen amaçları yönünde ilerleyebilmesi, iç güdülerini düzenleyerek gerektiğinde psikolojisini yönlendirebilmesi, empati yapabilmesi ve geleceğe dair umut beslemesidir.

Literatürdeki farklı tanımlara bakıldığında bu tanımların; duyguları anlama, bireylerin birbirleriyle etkili iletişim kurabilmesi, amaçlarını gerçekleştirmek için duygularından en yüksek hazzı alabilme yeterlilikleri ile ilgili noktalar etrafında oluştuğunu görmek mümkündür. Duygusal zeka seviyesi yüksek olan bireylerin duygularını başarıyla kontrol edebildiği ve yaşadıklarının sonuçlarını düşünerek davranışlarına yön verebildiği açıkça görülebilir.

### **2.2.1. Duygusal zekayla ilişkisi bağlamında empati**

Duygusal zekanın temel yapılarından birinin duygular olduğu ve duygu kavramının bilişsel ve duyuşsal duygular olarak ikiye ayrıldığı duygusal zekanın tanımları incelendiğinde görülmektedir. Duyuşsal duygu davranışlara yansıyan içsel duygularken, bilişsel duygu kavramı ise bedendeki değişikliklere çevredeki uyarıcılarla anlam yüklemek olarak tanımlanabilir. Duygusal zeka modellerinin tümü incelendiğinde, ortak noktanın bireyin kendisi ve etrafında bulunan bireylerin hislerini anlaması, duygularını başarılı bir şekilde yönetebilmesi olduğu görülmektedir. Duygusal zeka modellerinin tümünde anahtar bir kavram vardır. Bunlardan en önemlisi de, duygusal zekanın yapı taşlarından biri olan ‘empati’dir.

Duygusal zeka; duyguları algılama, duyguları dışa vurma yeteneği olarak tanımlanırken, empati, karşıdaki kişinin duygularını hissedebilme becerisidir. Bu sebeple görünürde farklı görünseler de empati duygusal zekanın temeli olarak tanımlanır (Goleman, 1998). Lane duygusal zekada kişinin kendi duygularının farkında olmasının önemini ve duygusal zeka ile empati kavramının ilişkisini vurgulamıştır. Empati ve duygusal zeka kavramının

ilişkisinde bireyin kendi duygularının farkında olması empati becerisi için ön koşuldur. Kendi duygularını anlayabilen ve duygularını yönetebilen kişiler, diğer kişilerin de duygularını anlama konusunda başarılı olabilecek ve böylece empati kurularak daha iyi ilişkiler geliştirebileceklerdir (Kabapınar, 2015).

### **2.2.2. Duygusal empati**

Empati en çağdaş anlamıyla duygusal bir deneyim olarak tanımlanmaktadır. Empati duygusal yönüyle ele alınmadığında, yalnızca bir başkasının hayatını tanımlama ve etiketleme yeteneği olarak tanımlanabilir (Strayer, 1990). Empati duygusundan bahsedebilmek için 2 duygusal bileşen olmalı. Biri duyguları deneyimleyebilme becerisi, diğeri ise yeterli düzeyde duygusal tepki verebilmektir. Duygular ortaya çıktıktan sonra doğru ve duygusal bir tepki ile duygusal empatiyi deneyimlemek gerekmektedir. Duygusal empatinin çocuklarda büyüdükçe gelişim gösterdiği birçok çalışmada kanıtlanmıştır. Ama bununla birlikte de yaş ve duygusal empati arasında herhangi bir ilişki yoktur (Dadds, Hunter, Hawes, Frost, Vassallo, Bunn ve El Masry, 2008).

## **2.3. Empati**

### **2.3.1. Empati nedir?**

İnsanlar var olduğu günden itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Bu nedenle buldukları yerde birbirleriyle etkileşim içinde bulunmuşlardır. Sosyal bir varlık olduğu için iletişimi devam ettirmesi gerektiğinin bilincine varan insan, karşısındaki kişiler tarafından anlaşılma ihtiyacı duymuştur.

Empati kelimesi ilk olarak Lipps (1897) tarafından kullanılmış ve 'Einfühlungsvermögen' olarak adlandırılmıştır. Yapılan pek çok araştırmaya göre empati; birlikte hissetmek, başkalarının duygularını anlayabilmek demektir (Ersoy ve Köşger, 2016). De Waal (2008) empatiyi etkilenme ve başka birinin duygularını paylaşma durumu, karşısındakiyle özdeşerek onun bakış açısını benimseyebilme olarak tanımlamıştır (Başer, Kırılıoğlu ve Kalaycı Kırılıoğlu, 2019).

Empati, kişilerin diğer insanların duygu ve düşünceleri karşısında kendini o kişinin yerine koyabilme becerisidir. Empati duygusuna sahip kişilerin karşısındaki insanları duygusal olarak daha kolay okuyabildikleri, onların iç dünyalarını daha kolay görebildikleri varsayılmaktadır. Goleman'a (1998) göre empati karşısındaki kişinin duygularını, kaygılarını ve gereksinimlerini anlayabilmek, kişinin kendisini onun yerinde düşünebilmesidir (Goleman, 1998: 39; akt. Titrek, 2016; 120).

Wisper'e (1990) göre empati diğerk bir kişinin duygu, fikir ve hallerini içinde bulundurma, Hoffman'a (1982) göre empati insanın kendisinin değil diğerk kişilerin bulunduğu hallere uygun hissel reaksiyonda bulunmadır (Gürtunca, 2013). Carl Rogers (1980) ise empatiyi bireyin kendisini bir başkasının durumuna yerleştirerek, durumlara o kişinin görüşüyle bakabilmesi ve onun his ve fikirlerini tam olarak anlayabilmesidir (Rogers, 1980; akt. Dökmen, 2008: 157).

“Empatinin kökeni özünü bilmektir. Hisler ne denli net ifade edilebilirse, duyguları anlayabilme de o denli iyi becerilebilir. Diğerklerinin nasıl anımsadığını anlayabilmenin yolu mimik, ses ritmi, jest ve yüz ifadesi gibi sözel olmayan becerileri anlayabilmektir” (Goleman, 1995:127-128; Titrek, 2016: 121).

Bir terapist olan bilim insanı Carl Rogers'a (1980) göre empati ya da empatik olma durumu, bir başkasının iç dünyasını doğru bir şekilde ve duygusal bileşenleri arasında anlamlı bir kişiymiş gibi algılamasıdır. Empati kendi başına bir iyileştirici etkindir. Empati terapisinin en güçlü yönlerinden biridir, çünkü salıverir ve onaylar. Empati karşıdaki kişiyi derinden ve yargılamadan anlamaya çalışmaktır. Aynı zamanda empati; bireyin karşıdaki kişiyi kendi fikirlerini empoze etmeden deneyimlerini ve anlamını açıklığa kavuşturarak başarılı bir dinlemeyi gerektirir.

İnsanlar günlük yaşantılarında kimi zaman beden dillerini sözsüz iletişim olarak kullanma eğilimi gösterirler. Böyle zamanlarda empatik olabilmek için sözsüz iletişim becerilerinin de güçlü olması gerekmektedir. Kişilerin gerçek duygularını, fikirlerini anlayabilmek için öncelikle sözlü olmayan iletişimin (beden ve yüz hareketleri) iyi anlaşılması gerekir, bunun için de empati becerisine sahip olunması gereklidir.

“İş dünyasındaki liderler açısından empatinin gittikçe artan bir önem kazanmasının bir nedeni de küreselleşmedir. Kùltürler arası diyalog kolaylıkla hatalara ve yanlış anlamalara yol açabilir. Empati bir panzehirdir. Buna sahip olanlar vücut dilinin inceliklerine alışkın olurlar; söylenen sözlerin altında yatan mesajı bilirler. Ayrıca empati yeteneklerin elde tutulmasında kilit bir rol oynar. Liderler iyi elemanlarını geliştirmek ve elde tutabilmek için her zaman empatiye ihtiyaç duymuştur” ( Goleman, 2019).

Empati kişilerin olaylara yaklaşımlarının sezildiğinin ve idrak edildiğinin gösterildiği bir yetenektir. Bir kişinin empati yapabilmesi için, karşısındaki bireyin farklı görüşlere, inançlara hakim olduğu fikrini benimsemelidir. Bu doğrultuda da iletişimde olduğu bireyi hiçbir şekilde yargılamamalı ve durumu anlayabilmek için gayret göstermelidir (Yüksel, 2015).

Empati, kişilerin düşünce yapılarının anlaşıldığını görmelerine imkan tanıyan bir yeterliliklerdir. Bir insanın empati gösterebilmesi, karşısında bulunan bireyin de başka değerlere, farklı fikirlere hakim olabileceğini idrak edebilmesiyle doğru orantılıdır. Empati becerisi karşıda bulunan kişiyi yargılamadan ‘o olarak’ algılamaya çalışmaktır. Karşıdaki kişinin duyguları tam olarak hissedilemese de anlaşılabilirlerdir. Empati kişilerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü insan içgüdüsel olarak anlaşılma, onaylanma ister. Empatik yaklaşımla bizimle iletişim kuran bir kişinin bizi anladığını, onayladığını hissedebiliriz. Bu da aramızdaki iletişimin güçlenmesini sağlar (Kabapınar, 2015).

### **2.3.2. Empatinin tarihi gelişimi**

Empati kavramı ilk kez 19. yüzyılda Robert Vischer aracılığıyla bir zanaat kavramı gibi kullanılmaya başlamıştır. Vischer eserlerinde seyircilerini etkileyebilmek adına, farklı duyu dünyalarına adapte olabilmek için ‘Einfühlung’ kavramını kullanmıştır. ‘Ein’ kelimesi Alman dilinde ‘içinde’, ‘Fühlung’ kelimesi ‘his, hissetme’ gibi anlamlar olarak kullanılmaktadır. Yani izlenen ya da dinlenen bir sanat eserinden etkilenmek anlamında ‘einfühlung’ kelimesi kullanmaya başlanmıştır. Alman filozof Theodore Lipps ise ‘einfühlung’ kelimesini psikolojide, kendi deneyimlerini aktarırken kullanmıştır. Lipps, kişinin kendisini bir sanat eserine yansıtması, onun içinde hissetmesini ifade ederken bu süreci ‘einfühlung’ olarak tanımlamıştır. Kişilerarası ilişkilerde ise ‘einfühlung’ kavramını ilk kez Wilhem Wundt 1903 yılında kullanmaya başlamıştır. 1909 yılına gelindiğinde Titchener ilk kez einfühlung kavramını Yunancadaki ‘empathia’ teriminden alarak İngilizceye ‘empathy’ olarak çevirmiştir. Empati 1920’lerden beri hem psikoterapistler hem de kişilik kuramcıları tarafından sık sık kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Kişilerarası iletişimde bu kavramı en çok kullanan bilim insanı ise Rogers olmuştur. Rogers’a (1980) göre empati; danışmanın danışanını koşulsuz kabulünde ön koşul olarak kurulması gereken beceridir (Kabapınar, 2015).

### **2.3.3. Empatinin bileşenleri**

Empatinin bileşenleri hakkında birçok farklı görüş bulunmaktadır. Ancak çoğu bilim insanının uzlaştığı görüş; empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenlerden oluştuğudur.

### **2.3.3.1. Bilişsel empati**

Bilişsel empati insanların karşısındaki kişilerin niyetlerini, ihtiyaçlarını, fikirlerini, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır. Bilişsel empati hissetmek yerine, düşünce yoluyla empatidir. Bilişsel empatiyi herhangi bir duygu ve sempati duymadan göstermek mümkündür. Bilişsel empati; temelde kendinizi başka birinin yerine koyabilmek ve durumlara onun bakış açısı ile bakabilme becerisidir (Dökmen, 2008).

### **2.3.3.2. Duyuşsal bileşen**

Duygusal empati; karşıdaki kişinin duygularını sanki biz yaşamışız gibi hissetmektir. Duygusal empati muhtemelen çocukken hissettiğimiz ilk empati türüdür. Duygusal empatide bir anne bebeğine gülümsediğinde, bebeğinin onun duygularını yakalayıp ona gülümsediğini görebilir veya bir bebek başka bir bebeğin ağladığını gördüğünde o da ağlamaya başlayabilir (Dökmen, 2008).

### **2.3.4. Empati ile ilgili kuramlar**

Ünal'a göre (1972) empati kavramı insanları anlama yeteneğidir ve insanlığın asıl merak ettiği soru; 'insanların birbirlerini nasıl anladıkları' sorusudur. İnsanlar karşısındaki kişilerin iç dünyaları, duygu ve düşünceleri hakkında bir bilgi sahibi değilken, onların ifade ettikleri duyguların arkasında yatan yaşantılara nasıl anlam verebilmektedir sorusu, aşağıdaki kuramlar tarafından açıklanmaya çalışılmaktadır.

#### **2.3.4.1. Çıkarsama kuramı**

Çıkarsama kuramı karşımızdaki kişilerin psikolojik yaşantısını bilemediğimiz için onunla ilgili davranışların yansımalarını kendi yaşantılarımızdan yola çıkarak yorumlayabildiğimizi savunmaktadır. Yani fiziksel davranışlarımızla ruhsal davranışları yorumlayabilir ve anlamlandırabiliriz. Çıkarsama kuramı empati kavramını bir tür yansıtma olarak ele almaktadır. Bu kuramdaki temel hedef; kişinin his ve hareketlerini bir diğer kişiye aktarmasıdır. Freud'a (1920) göre empati hemen kavrayamadığımız eylemleri taklit ve çıkarsama ile anlamaya çalışmaktır (Ünal, 1972).

#### **2.3.4.2. Rol oynama kuramı**

Mead (1920) tarafından geliştirilen rol oynama kuramı empatinin açıklanmasına yardımcı olan ikinci kuramdır. Rol oynama kuramı çevremizdekilerin hareketlerini taklit ederek,

kendimizi onların yerine koyarak, durumlara onların bakış açılarından bakabilmemizi ve empati yapabilmemizi mümkün kılar (Ünal, 1972).

#### **2.3.4.3. Heyecan yayılması olarak empati**

Sullivan (1940) tarafından geliştirilen bu kurama göre; çocuk ile onunla ilgilenen kişi arasında heyecansal bir bağ vardır. Karşımızdaki kişinin heyecanının dış belirtilerini fark ettiğimizde onun duyduğu heyecan bizde de uyanabilir. Böyle bir durumda heyecan geçişi olduğu söylenebilir. Örneğin; karşısında gülen bir kişi gören insan da güler ya da üzgün bir kişinin neden üzgün olduğunu bildiği zaman o da üzülür (Özen, 2015). Ancak burada önemli olan, karşıdaki kişinin duygusunun nedenini bilmektir. Nedeni bilinmeyen duygunun kişinin üzerinde bir etkisi olmaz (Ünal, 1972).

#### **2.3.5. Empatinin önemi**

Empati göz yanılgılarını, duyguları ve ahlaki duyguları açıklamaya yardımcı olur. Empati sayesinde davranışların ve duyguların aynı seviyeye gelmesi sağlanır. Empatinin içgüdüsel bir önemi vardır. Empati ilk olarak psikoloji alanında varlığını göstermiştir ve empati kurmada başarılı olduğunda, yapılan terapinin de başarılı sonuçlandığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalara göre, empati eğitiminin verildiği ülkelerde bireylerin yaşantılarının olumlu olarak etkilendiği gözlemlenmiştir. Empatinin insan yaşamı üzerinde olumlu etkileri vardır ve empati bütünsel bir süreçtir (Klis ve Kossewska, 1996). Empatinin sadece ilişki ve davranışlarda değil öğrenmede de çok önemli bir etkiye sahip olduğu varsayıldığında, bu etkinin öğretmenler tarafından gösterilen empati seviyesine bağlı olması beklenir.

Empati yalnızca empati kurulana yarar sağlayan bir etkinlik değil, empatiyi kuran kişi için de oldukça önemli bir etkinliktir. Empatik eğilimleri yüksek, empati kurma becerileri gelişmiş kişilerin çevreleri tarafından sevilme, aranan kişi olma ihtimalleri de artmaktadır. Empati becerileri yüksek olan kişiler lider olma özelliğine de sahiptirler (Dökmen, 2008).

#### **2.3.6. Empatik eğilim ve empatik anlayış**

Empati birine yardım etmenin en önemli yoludur. Sınıf ortamında öğrenci öğretmenin ona yardım ettiğini hissettiğinde empati becerisini hissedebilir. Empatik ilişkilerin özellikle zor ergenler için önemli olduğu söylenebilir. Empati kavramı günümüzde eğitim açısından kimi zaman yanlış anlaşılmakta, empati kavramının kelime anlamı olarak ilgilenme veya

etkilenme gibi tanımlandığı görülebilmektedir. Adler (1956) empatiyi ‘Başkasının gözleriyle görmek, kulaklarıyla duymak, bir başkasının kalbiyle hissetmek’ olarak tanımlamıştır. Karşımızdaki kişiye empati göstermenin sonucu kişinin anlaşıldığını hissetmesidir. Bu da genç yetişkinlerle iletişim kurabilmek için çok gereklidir (Hanna, Hanna ve Keys, 1999).

Pek çok öğretmen öğrencilerin sorunlarını, ikilemelerini anladıklarını varsayar ve onlarla öğrenciyi uzaklaştırarak iletişim kurduklarını düşünme eğilimi gösterebilir. Örneğin; bir ortaokul öğrencisi öğretmenine ödevini yapmadığını çünkü evde durumların kötü olduğunu söylediğinde öğretmeni “evde olanlara aldırış etme, sen ders çalışmana bak, yıllardır öğretmenlik yapıyorum ve duymadığım gerekçe kalmadı” diye cevap verirse, öğrencisi anlaşılmadığını düşünebilir ve öğretmenin empatik olmayan cevabıyla cesareti de kırılabilir. Ama öğretmen burada öğrencisini dinlemek için gerçekten zaman ayırabilirse, belki de öğrencinin anne ve babasının her gün evde sözlü olarak kavga ettiklerini, çocukların önünde birbirlerini boşanmakla ve sorumluluk almamakla tehdit ettikleri gerçeğini öğrenebilir.

Aslında öğretmen bu örnekte öğrencisini çok kolay bir cevapla cesaretlendirebilir ve ona bu durumun ne kadar zor olduğunu, öğrencisini anladığını söyleyebilirdi, bu şekilde de öğrencisinin hem öğretmene olan saygısı artabilir hem de kendisini daha değerli hissedebilirdi. Hem de böylece öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin ilerlemesi hızlanabilir, öğrenci ödevlerini yapmak için kendini sorumlu hissedebilirdi.

Empatik anlayışın hüküm sürdüğü sınıflarda öğretmen öğrencilerini kendi bakış açılarıyla yönlendirmez, kendi görüşlerini öğrencilerine dayatmaz, öğrencisini olduğu gibi kabul eder (Özgan,1999). Empatik tutumlardan yoksun olan öğretmen, istediği kadar iyi bir eğitimci olsun, konuyu en mükemmel şekilde anlatsın, yine de belirlenen amaçları gerçekleştirme konusunda eksiklik yaşayacaktır (Özbay ve Şahin, 1999).

Marzano J.S. ile Marzano R.J. (2003) 100’den fazla öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencileri ile ilişkisinin iyi olduğu öğretmenlerin, kural çiğneme gibi problemleri öğrencileriyle arasındaki ilişkinin kötü olan öğretmenlere göre %31 daha az disiplin sorunu yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

### **2.3.7. Öğrenme ve öğretmede empatinin özellikleri**

Empati; temel, yoğun ve fonksiyonel empati olarak üç gruba ayrılmaktadır. Temel empati ilk özellikler ve iletişimin anlamı olarak ikiye ayrılır. İlk özellikler: kabul edici ve açık

olmak, dikkat çekmek, dinlemek, ilgili olmak, pozitif ve kabul edici bir yaklaşım sergilemek, şevk göstermek; İletişimin anlamı: yüz ifadeleri ve etkileşim, jestler, beden dili ve hareketleri, yükseklik ve mesafe, dil ve ses tonu olarak kabul edilmektedir. Fonksiyonel empati ise; grup empati ve bütün sınıf ilişkileri, grupta diğerlerinin bakış açısını cesaretlendirmek olarak ele alınmaktadır. Bu da sınırlar, kurallar ve kodlar koyarak, disiplin, adil olma, kontrol, davranışlar ve empatik yapılarla sağlanabilir. Yoğun empati; pozitif duygular ve etkileşim geliştirmek, kendini ve diğerlerini anlamak ve anlayışı açıklamak, bütün ilişkilere minnettarlık, empatiye mesafe ve derinlik, davranış ve sorumluluk alma, diğerlerinin ve birbirlerinin algısını kabul edip yüksek oranda uyum sağlama, ahlaki bakışlar olarak gruplandırılmaktadır (Cooper, 2004).

### **2.3.8. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde empatik anlayış**

Empatik anlayışı yaşantısında kullanabilen bir kimse meslek yaşantısında da ilişkilerini kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir. Bir öğretmenin en önemli görevlerinden biri de öğretim yaptığı grubun kendilerini tanımalarına katkıda bulunmak ve bunu kolaylaştırmaktır. Öğretmen sadece ders anlatmakla yükümlü değildir, gerektiğinde öğrencisinin herhangi bir sorununu çözme konusunda ona yardım eden kişidir. Öğrencilerini yaşantıya hazırlar, onların kendilerini gerçekleştirme yolculuklarına rehberlik eder. Eğitimci kişi bir bakıma terapist gibi ilgilendiği öğrencilerine kendinden bir şeyler verendir. Bu sebeple, öğretmenin gerektiğinde kendi öz değerlendirmesini de yapması ve empatik olup olmadığını anlayabilmesi, kendini bu konuda geliştirebilmek için çaba sarf etmesi onun daha iyi bir öğretmen olmasını sağlar (Akkoyun, 1982).

### **2.3.9. Öğretmen, olumlu sınıf ortamı ve empati**

Rogers (1980) psikiyatrik uygulamalarının sonucuna dayanarak empati kurmayı ‘iki kişi arasında özel olarak yaşanan ve bir varoluşu ifade eden süreç’ olarak tanımlar. Bu süreci de kişinin özel dünyasına girerek, onun yaşadıklarını, yaşadıklarında yer alan kaynağı, öfke, korku, sevgi gibi duyguları fark edebilmek, onun hislerine karşı hassas ve anlayışlı olmak olarak tanımlar. Bu ikili ilişkinin de etkili olabilmesi için empatik yaklaşımın gerçekleşmesi gerektiğini söyler (Kabapınar, 2015).

Son yıllarda empati kavramının sınıf içinde kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar da empati kavramının sınıf içinde kullanımının önemini vurgulamaktadır. Empati kavramı bir öğretim yöntemi olarak önerilmekte ve kullanılmaktadır (Ersoy ve Köşger, 2016).



### **2.3.9.1. Empati sürecini olumlu etkileyecek öğretmen özellikleri**

Empati kurabilmek, öğretmenin öncelikle empati becerisine, duygularla ilgili olan farkındalığına ve öğretmenin kişilik yapısına bağlıdır. Öğretmenin sınıf ortamında empati kurarken yaşayacağı en önemli zorluk; öğrenci sayısı kadar kişi için kendisini ayrı ayrı onların yerine koymak ve onların duygularını anlamaya çalışmaktır. Bu süreci kolaylaştırabilmek için öğretmen (Kabapınar, 2015):

- Empati kurmanın öğrenciyi anlayabilme yollarından birisi olduğunu bilmeli,
- Empatinin geliştirilebilir bir beceri olduğunun farkında olmalı,
- İyi bir dinleyici olmalı,
- Duyguları iyi tanımalı ve teşhis etmede başarılı olmalı,
- Başarılı bir empati kurabilmek için diğer iletişim becerileriyle birlikte kullanılmalı,
- Öğrencileriyle kuracağı empati ilişkisinin sınıf yönetimini doğrudan etkileyeceğini bilmeli,
- Empati sürecinde nazik olmalı,

Empati sürecinde yapması gerekenleri bilmeli ve deneyimlemeye açık olmalı,

### **2.4. Sınıf yönetimi becerileri**

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

#### **2.4.1. Sınıf yönetimi**

Yönetim kavramı öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli ortamın düzenlenmesi boyutuyla ilgilenir, dolayısıyla sınıf yönetimi konusu da öğrenmenin gerçekleştiği ortamın, yani sınıf ortamının öğrenmeye uygun bir ortam olmasıyla ilgilenir. Sınıf ortamı denildiğinde, öğrenci öğretmen arasındaki ilişki ve iletişimin nasıl olduğu, sınıfın düzeni ve organizasyonu, öğrencilerin motivasyonu gibi birçok etken sayılabilir (Karip, 2017).

“Sınıf yönetimi kavramı öğretimin verimli olması ve devamlılığı için, öğrenci ve öğretmenlerin önüne konacak güçlüklerin kaldırılarak, öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlayarak, öğretim zamanını da iyi bir şekilde kullanarak, ders içindeki hedeflerin idare edilebilmesidir” (Erdoğan, 2008; Tunca, 2010: 36).

Sınıf yönetiminde iki ana hedef bulunur. Bunlardan biri öğrencilerin güdülerini arttırmak için bir güven ortamı yaratmaktır. Diğeri ise öğrencilerin sorumluluk duygularını güçlendirmek ve onlara becerilerini nasıl düzenleyebileceklerini göstermektir. Eğer öğretmen etkili bir sınıf yönetimi ortamı oluşturmak istiyorsa, kazandırmak istediği davranışı öğrenciye zorla değil, onlara bireysel öğrenmelerini oluşturmak için şans vererek ve bu davranışları kontrol ederek sağlayabilir. Sınıf yönetimi öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini, sorumluluk duygularını geliştirmede bir araçtır (Karip, 2017).

#### **2.4.2. Sınıf yönetimi modelleri**

“Sınıfı yönetme yaklaşımları geleneksel, önlemsel, tepkisel, gelişimsel ve bütünsel olarak ele alınabilir” (Başar, 2003). Bir eğitim öğretim dönemi boyunca bu modellerin hepsi ya da ayrı ayrı yürütülmesi gerekebilir. Sınıf yönetimi modellerinin kullanımı amaçlara, isteklere ve ihtiyaçlara göre değişiklik gösterir (Başar, 2003).

##### **2.4.2.1 Geleneksel model**

Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Yani sınıf içinde yapılan her türlü etkinlikte öğretmen aktif, öğrenci pasif bir rol oynar. Eğitimdeki amaç ile sınıfın kuralları belirlenirken öğrenenlerin görüşlerine yer verilmez. Sadece öğretmen tarafından belirlenen kurallar vardır. Öğretmen ne belirlediyse bu doğrudur ve değiştirilemezler. Geleneksel model, karamsar yargılar doğrultusunda ilerler. Bu nedenle, sınıfta disiplini sağlayabilmek için, otokratik yöntemlerin uygulanması gerektiği düşüncesine dayanır. Ancak bu yaklaşım, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişim durumunu daha çok güçleştirmektedir.

##### **2.4.2.2. Tepkisel model**

İstenilmeyen davranışın değiştirilmesini amaçlayan, istenmeyen bir davranışa tepki vermeyle oluşturulan bir sınıf yönetim modelidir” (Ünal ve Ada, 2000: 32). Sınıfı yönetebilme becerilerinden biri de davranışları düzenleyebilmedir. Sınıf içinde bulunan tavır ve davranışların büyük bir kısmı insan ilişkilerinden oluşmaktadır. Sınıftaki ilişkilerin doğru şekliyle öğretilmesi, iletişimin ve tavırların her zaman aynı şekilde olmasına neden olur (Başar, 2003). Sınıfta olumlu iletişim kurabilmek, tutarlı ve dengeli bir düzen oluşturabilmek, öğretmenlerin kararlı ve tutarlı bir tutum sergilemesine bağlıdır.

### **2.4.2.3. Önlemlsel model**

Önlemlsel model, olaylar daha gerçekleşmeden, istenmeyen davranışları oluşmadan önleyebilmek için gerekli düzenlemeleri oluşturur. Önlemlsel modelin amacı tepkisel modelin kullanımına olan ihtiyacı azaltmaktır. Önlemlsel model sayesinde sınıfta olumsuz durumların oluşmasını engellemeye yönelik bir sistem oluşturulur. “Bu sosyalleşme süreci içinde; eğitim öncesi düzenlemelerin yapılması, istenen davranışın rahatlıkla gösterilebileceği ortamın yaratılması, gerekli kuralların, plan ve programın hazırlanması yer alır” (Başar, 2003: 9).

### **2.4.2.4 Gelişimsel model**

“Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal, cinsel, ruhsal özellikleriyle, bütün ilerleme özelliklerinin gerektirdiği etkinliklerin uygulanmasını ve öğrencilerin buna göre yönlendirilmesi gerektiğini savunan bir modeldir” (Başar, 2003). Sınıf yönetiminde başarıyı artıracak yollardan biri de öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve onlardan gelişim özelliklerine uygun kazanımlar beklenmesidir (Başar, 2003).

### **2.4.2.5. Bütünsel model**

“Tepkisel, gelişimsel ve önlemlsel modellerin sınıf yönetiminde bulunulan ana uygun kullanıldığı karışım bir yaklaşımdır” (Erdoğan, 2008: 26). Bu modelde öğrenci temelde bulunur. Yani öğrenci sınıfın öznesi konumundadır. Sınıftaki kurallar, etkinlikler geleneksel yaklaşımın aksine öğretmen tarafından değil, öğrenciler tarafından uygun bir şekilde tartışılarak belirlenir. Bu tartışmalarda öğretmen aktif olarak katılmak yerine öğrencilere rehberdir. Böylece sınıfta öğrencilerin belirli amaçlar doğrultusunda bütünleşmesi sağlanır. “Olumlu davranışların, uygun ortamda gerçekleşeceği bilgisinden hareketle, olumsuz durumları gidermek için tepkisel yönetim birimlerinden de gerekenleri alır” (Başar, 2003: 10; Tunca, 2010: 40).

## **2.5. Sınıf yönetiminin boyutları**

“Sınıf yönetim becerilerinin boyutları beş alandaki etkinliklerden oluşur. Bunlar; sınıf ortamının fiziki durumu, öğretmenin derste kullandığı yöntem ve tekniklerle plan program oluşturması, sınıfta geçirilecek zamanın etkili olarak kullanılması ve öğrencilerle kurulacak iletişim ve etkileşimlerin, olumlu davranış değişikliklerine de neden olacak şekilde düzenlenmesidir” (Küçükahmet, 2009: 5; Tunca, 2010: 40).

### **2.5.1. Fiziksel düzen**

Fiziksel düzen sınıfta bulunan her türlü özelliği ifade etmektedir. Sınıfın temiz olması, ısısı, aldığı ışık, bulunan öğrenci grupları, eğitim için gerekli araçlar bu özelliklerden bazılarıdır (Başar, 2005). Sınıf ortamlarını doğru bir düzende kullanmanın ana nedeni öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Ayrıca fiziksel olarak öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmelerine katkı sağlar böylece öğrencileri de dışsal olarak motive etmiş olur.

### **2.5.2. Plan-program etkinliklerinin düzeni**

Bir diğer boyut plan-program etkinlikleridir. Bu boyut ders içinde işlenecek kazanımların düzenlenmesi, kullanılacak malzemelerin seçilip temin edilmesi, ders uygulamasında kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi, öğrencilerin ilerlemelerinin ve gerilemelerinin süreç içinde düzenli bir şekilde kaydedilmesi gibi etkinlikleri kapsar (Başar, 2005).

Öğrencisinin öğrenmesini kolaylaştırmak isteyen bir öğretmen, program ile ilgili gerekli uyarlamaları yaparak öğrencisi ile program arasında bir bağ kurabilmelidir. Çünkü öğrencilere yararlı olacak eğitim ve öğretimi düzenleyebilmek iyi bir planlama ile mümkün olur. Öğretim etkinliklerinin önceden planlanması ve programlanması hedeflenen amaçlara en maliyetsiz ve en pratik şekilde ulaşmayı sağlar.

### **2.5.3. Zaman düzenine yönelik etkinlikler**

Sınıf yönetimindeki bir diğer boyut zaman yönetimidir. Sınıfta kalıcı bir öğrenme ortamı oluşturabilme öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğu ve onu etkili kullanabilmeye doğru orantılıdır. Sınıf içindeki tüm zamanın tek bir etkinlikle harcanması bazen uygun olabilir ama genellikle böyle bir durum öğrenci için sıkıcı olur. Bu nedenle ders içindeki etkinliklerin çeşitliliğinin sağlanması bu boyutta önemlidir. Burada öğretmenin derste etkinliği nasıl, ne ile, ne kadar öğrenci ile ve ne zaman yapacağı çok önemlidir.

Bu boyutta yer alan maddeler; etkinliklerin çeşitli olması, ders içi ve dışında dersin işleyişini bozan etkinliklere yer verilmemesi, dersin monotonluktan uzak olarak, değişik etkinliklerle öğrencilerin katılımının artırılması ve bu sayede öğrencilerin derse olan ilgilerinin artması olarak sıralanabilir.

### **2.5.4. İlişki düzenlemeleri**

İlişki düzenlemeleri sınıf yönetimi becerisinin dördüncü boyutudur. Sınıftaki kuralların öğrencilerle belirlenmesi ve onlara kuralların alıştırılması, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkileri hazırlaması, bir diğer basamak olan davranış boyutunu da biçimlendirmektedir

(Başar, 2005). Öğrenme sürecinde sınıf en önemli değişkenlerden biridir. Sınıf ortamının durumunu da hem öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri hem de öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkileri belirlemektedir. Öğretmenler sınıfı idare ederken bazı bildirişim hususları kullanırlar ve bu hususlar eğitim-öğretim aktivitelerini doğrudan yansıtmaktadır (Şimşek ve Altinkurt, 2006). “Sağlıklı iletişim kuramayan öğretmen, öğretim anlamında ne kadar yeterli olursa olsun yararlı olamaz, hatta çocuklara zarar verebilir” (Selçuk, 2000: 94).

### **2.5.5. Davranış düzenlemeleri**

Sınıf yönetiminin beşinci boyutu davranış düzenlemeleridir. Davranış düzenlemeleri boyutu adından da anlaşılabilceği gibi sınıf içinde oluşabilecek tüm olumlu davranışların pekiştirildiği veya sorunlu davranışların engellenip düzeltildiği türdür (Başar, 2005). Sınıf içinde istenen tutumlar da istenmeyen davranışlar da öğretmenin kendi yorumuna göre değişiklik gösterebilir. Ama genel olarak bakıldığında öğrenmeyi engelleyen, sınıfta huzursuzluk yaratan bütün davranışlara olumsuz davranış denir.

“Okullar, öğrencilerin sadece ders öğrenmelerinden değil ayrıca diğer tüm edindikleri kazanımlardan da görevlidir. İşte bu yüzden okullar, öğrencilere hali hazırdaki uygun davranışlarını korumaları, bu davranışlarını geliştirmeleri, var olan olumsuz davranışlarını azaltmalarını ya da onlardan kurtulmalarını sağlamalarında önemli bir rol üstlenmektedir” (Eripek, 1998: 133). “Sınıf yönetimi ve sınıfın idaresi hakkındaki araştırmalar incelendiğinde, sınıf içindeki olumsuz tutumların birçoğunun önceden önlenebilir olduğu görülür” (Gordon, 2003; Jones ve Jones, 2007; Okçu ve Epçaçan, 2013: 71).

Davranış düzenleme deyince tabi ki sınıf kuralları ilk akla gelen öğelerdir. “Öğrencilerin sınıfta uymaları gereken kuralların saptanması sınıfın düzenliliği ve öğretimin etkili olması açısından önemlidir” (Celep, 2009: 43). Öğretmenin sınıfta bulunan öğrencileri doğru algılayabilmesi, onlara olumlu öğrenme ortamları hazırlayıp hazırlayamaması, öğretmenin sahip olduğu disiplin anlayışıyla ilgilidir.

### **2.6. Sınıf yönetiminde disiplin**

“Disiplin kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünüdür” (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2020). “Disiplin olumsuz durum ve davranışların meydana gelmesini önlemek için, işlerin belirli bir düzen içinde tutarlı ve kararlı davranışlarla yürütülmesidir” (Erdoğan, 2008: 117; Tunca, 2010: 47).

Disiplin kavramının merkezinde öğretmen ve öğrenci vardır. Sınıf ortamında öğretmenlerin ceza, ödül ve itaat tekniklerini çok sık kullanması, sınıfta bulunan öğrencilerin sağlıklı bir ahlak gelişimine sahip olmasını engeller. Disiplin olumsuz davranışı yalnızca kısa vadeli değerlendirmelerde değiştirebilir ya da etkileyebilir. Öğrencilerden sürekli öğretmenlerin kendi oluşturdukları kurallara uymalarını beklemeleri, öğrencilerin ahlaki değerlere sahip olan yetişkinler olarak yetişmelerini o derece zorlaştırır (Saban, 2000).

Sınıf içinde disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemler şu şekilde sıralanabilir (Yıldırım ve Aktepe, 2004):

- Planlı Çalışmak: Öğretmen hazırlayacağı çalışma planı sayesinde hem sınıf içindeki zamanını verimli kullanabilir hem de oluşabilecek karmaşıkları önleyebilir.
- Akıcı Etkinlik: Öğretmenler öğrencilere kırk dakika boyunca ders anlatmak yerine onlara ‘hiçbir şey yapmadan durabilecekleri’ zaman dilimleri vermelidir. Çünkü aşırı olan şeyler de akıcılık belirli bir süre sonra bozulur ve derste öğrencinin dikkatinin dağılması dersin bölünmesine neden olur. Burada disiplin de bozulabilir (Terzi, 2002).
- Tutarlılık: Öğretmen öğrencide oluşmasını istediği davranışlar konusunda öğrencilere ne kadar tutarlı davranırsa, öğrencinin de bu davranışı elde etme olasılığı o kadar hızlanır. Sınıf kurallarını uygulamada öğretmenin tutarlı olması çok önemlidir.
- Öğretmen Kontrolü: Eğer öğretmen ders içinde neler olup bittiğinin farkında değilse, yani o ders anlatırken öğrencileri arasında geçen diyalogları ya da eylemleri takip edemiyorsa, orada istenmeyen davranışı önleme konusunda başarılı olamaz.
- Kurallar Belirlemek: Genellikle her öğrenci belirli kurallar bütünü oluşturmak ister. Ve öğretmenlerinin onlardan neler bekleyip beklemediğini bu yolla bilmek isterler. Öğretmenler de öğrencilere kuralların neden gerekli olduğunu, öğrencilerden neler beklediğini düzgün bir dille anlatmalıdır ve öğrencilerine rol model olmalıdırlar (Aytekin, 2003).

## **2.7. Sınıf yönetimi becerileri**

### **2.7.1. Beceri**

“Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Mart 2020). Beceri kişinin bir işi yapabilme yeteneğidir.

### **2.7.2. Sınıf yönetimi becerisi**

Sınıf yönetimi öğretmenin ders süresince öğrencilerin öğrenme isteklerini kazandırma ortamı oluşturmak olarak tanımlanabilir. Başka bir tanımla sınıf yönetimi sınıf içindeki aktiviteleri organize etmek ve onları düzgün bir sırayla uygulamaktır. Sınıf yönetiminde öğretmen başarısını etkileyen en önemli faktör öğrencilerin öğrenme potansiyelinin farkındalığıdır. Bazı sınıflarda öğrenciler öğrenmeye istekli ve ders içi aktivitelerle meşgulken, bazı sınıflarda bu durumun tersine, öğrenciler isteksiz ve ders içi bağlantısı kopuktur. İşte böyle sınıflarda sınıf yönetimi faktörü büyük önem kazanmaktadır.

Sınıf yönetimi uzun bir süreci ifade eder. Sınıf yönetimi aynı zamanda bir zaman yönetimidir. Etkili bir sınıf yönetimine sahip öğretmenlerin, etkili birer öğretmen olduklarını söylemek yanlış olmaz. Çünkü etkili bir öğretmen öğrencisinin hem akademik hem de sosyal başarısı için dersinin süresini çok verimli kullanır, hangi aktivitenin ne kadar sürmesi gerektiğini bilir, öğrencilerine düzenli dönütler verir (Bonab ve Essmati, 2015).

Sınıf yönetimi sınıfta barışçıl, ılımlı bir ortam yaratmak, keşfederek öğrenmek demektir. Öğrenme çevresinde pozitif davranışlar ve duygular vardır. Etkili bir sınıf yönetiminde, yani pozitif duygu ve davranışların olduğu sınıf ortamında sorunlar daha az, motivasyon ve mutluluk yüksektir ( Nartgün ve Argon, 2018).

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar; sınıfın bulunduğu ortamın fiziksel donanımları, sınıf içinde kullanılan yöntem ve teknikler ve dahası olarak sıralanabilir. Sınıf yönetim becerilerinin en temelindeyse öğretmenin davranışları ve tavırları vardır (Küçükahmet, 2009). İyi bir sınıf yönetimi hakimiyetine sahip olmak doğuştan gelen bazı özelliklere sahip olmakla ilgili olsa da iyi eğitimcilerin bu konudaki becerilerini geliştirmek için sürekli eğitimlere katıldıkları ve belirli bir disiplin içinde çalıştıkları görülmektedir (Özsoy, 2003).

### **2.7.3. Sınıf yönetimi becerilerini etkileyen faktörler**

Sınıf yönetimi becerilerini etkileyen faktörlerin en önemlileri şu şekilde sıralanabilir:

#### **2.7.3.1.Okul**

Her okul kendine özgü bir kurum kültürüne sahiptir. Okulların kendine özgü kültürüne sahip olması onu toplumsal bir sistem yapar (Tezcan, 1988). Bu nedenle okulların kendine özgü kültürlerinden ötürü sınıf yönetimini etkileyen diğer faktörlerden de söz edilebilir. Bunlar:

##### **a. Okulun yönetim yapısı**

Bir okulun yönetim yapısının sınıf içindeki öğrenme ortamına etkisi yadsınamaz derecede önemlidir. Çünkü eğer bir okulda okulun kurallarına uymak önemliyse, böyle bir durumda temel amaç olan öğretim amacı artık ikinci önem basamağına düşmüş olabilir (Celep, 2009).

Okul yönetiminde idarecinin demokratik bir tutum sergilemesi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okulla ilgili alınan kararlarda söz sahibi olması, öğrencilerin okul başarısını ve öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu olarak etkiler.

##### **b. Okulun fiziksel özellikleri**

Okulun sahip olduğu fiziksel özellikler sınıfların içini de etkiler. En basitinden bir örnekle bir okulda öğrenci sayısı ne kadar fazlaysa, sınıflar da o kadar kalabalık olur. Okul mevcudu fazla olmayan okullarda, öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimin ve ilişkilerin yürütülmesinde daha başarılı olunduğu, yüksek başarı ortalamasına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin morallerinin ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu bu nedenlerle disiplin sorunlarının fazla yaşanmadığını söyleyebiliriz. Aynı şekilde kalabalık okullarda ise disiplin sorunları daha fazla çeşitlilik gösterebilmektedir.

#### **2.7.3.2. Öğretmen**

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok öğretmen faktörü vardır. Bunların başında öğretmenin karakter özellikleri, öğretimde uyguladığı yöntem ve teknikler, psikolojik ve fizyolojik özellikler sıralanabilir. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri olumlu olursa öğrencileriyle olumlu bir iletişim sağladığı gibi tersine olumsuz beklentide olduğunda da olumsuz bir iletişim sağlar. Bu da sınıf yönetiminde farklı model uygulamalarına neden olur (Erdoğan, 2008). Öğretmenin dersi nasıl işlediği, hangi yöntem ve teknikleri kullandığı da sınıf yönetimini etkiler. Öğretmen dersi işlerken doğru yöntemleri kullanıyorsa sınıfı yönetmesi



de kolaylaşır. Öğretmenler öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduğu, öğrencilerin hayatlarına yakından dokunduğu, onların kararlarını değiştirmede etkili oldukları için sosyal hayatta önemli bir role sahiptirler. Etkili sınıf yönetimine sahip öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler şu şekilde ele alınabilir:

- Sınıftaki fiziksel ortamı öğrencilerinin öğrenmeyi en iyi şekilde sağlayabileceği şekilde düzenler (Özyürek, 2005).
- Eğitim verdiği konu hakkında gerçekten bilgi sahibidir (Erdoğan, 2008).
- Öğretmenlik formasyonuna sahiptir (Toprakçı, 2008).
- Alanında yapılan çalışmalarını takip eder ve kalite geliştirmede en çok uygulanan temel yöntemleri kullanmayı ve yorumlamayı bilir ve bunları sınıf yönetiminde kullanır (Ensari ve Gündüz, 2006).
- Derse girdiği her zaman istekli ve kendinden emindir. Öğrencilerine değer verir (Çağlayan, 2003).
- İletişim süreçlerini ve yöntemleri iyi bilir ve bunları sınıf ortamında kullanır (Ünal ve Ada, 2000).
- Dersi ilginç hale getirmek için çeşitli stratejiler kullanır (Okutan, 2008).
- Birden fazla işi aynı anda yapabilir, bu özelliğiyle tüm sınıfı denetleyebilir (Özyürek, 2005).
- Düzenli ve dakiktir (Alıcıgüzel, 1998).
- Öğrencileri, öğrenme ve olumlu davranışlar gösterme konusunda güdüler, teşvik eder, ödül kullanır (Ünal ve Ada, 2000).
- Gerekliğinde öğrencileriyle okul dışındaki tecrübelerini paylaşabilir dengeli bir iletişim oluşmasını sağlar ve sürdürür (Küçükahmet, 2009).
- Sınıfta lider konumundadır, bireysel ve grup etkinliklerini yönetmede başarılıdır (Ünal ve Ada, 2000).
- Anadilini, jest ve mimiklerini iyi kullanır (Küçükahmet, 2009).

Günümüzde artık etkin eğitimin ana unsurunun interaktif sınıf yapısı olduğu gerçeği açıkça görülmekte ve öğretmenin sadece bilgiyi ileten, öğrencinin de bilgiyi alan pozisyonda olmadığı, ders boyunca, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sürekli olduğu kabul edilmiştir.

### **2.7.3.3. Öğrenci**

“Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, okul çocuğu, talebe, şakirt” (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2020). Öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılan, belirli bir yaşantı

sonucu hem fiziksel hem de sosyal davranışlarının bir hedef doğrultusunda ve olumlu yönde değiştirilmesi amaçlanan kişidir.

Bir öğretmen sınıf yönetimi konusunda iyi bir örnek olmak için öncelikle öğrencilerinin özelliklerini çok iyi bilmesi gerekir. Öğrencilerinin başarı durumlarını, sağlık durumlarını, ailelerinin ekonomik durumlarını, öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını bilmek öğretmene sınıf yönetimi konusunda çok yardımcı olur.

Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca pek çok sorun ve sıkıntı ile karşılaşır. Hayatlarında karşılaştıkları zorluklar, sıkıntılar elbette ki sınıf ortamında da kendisini gösterir. Sınıftaki bütün öğrencileri düşündüğümüzde, öğrencilerin yaşadıkları sorunların sınıfa yansması öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırabilir.

#### **2.7.3.4. Aile**

“Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2020). Aile faktörü öğrencinin öğrenmesinde, çok büyük bir etkidir. Çocuklar genelde okul dışındaki bütün zamanlarını aileleri ile geçirir. Dolayısıyla evin içindeki en ufak bir olumsuz durumdan ya da en küçük bir mutluluktan da çok kolay etkilenirler. Bu durumların da başarılarını ne kadar etkilediği yadsınamaz bir gerçektir. Bireyler hayatta sadece başarılarını değil, hayatlarının iyi ya da kötü aldığı şekilleri de ailelerine borçludurlar.

#### **2.7.3.5. Çevre**

Kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2020). Çevre faktörü öğrenme konusunda çok etkilidir. Bu bir davranış olabilir, bilimsel bir bilgi olabilir ya da en basitinden bir eylem bile olabilir. Öğrenilen çoğu şey önce ailede sonra da çevreden öğrenilir. Aynı şekilde öğrencinin okul çevresi de onun bulunduğu sınıf ortamını etkiler. Öğretmen yalnızca sınıfın içindeki öğrencileri değil, okulun çevresini de eğitmeyi amaç haline getirebilmelidir.

### **2.8. Empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki**

Bir öğretmen için empati kavramı yalnızca davranışlarını gösterebilme yolu değildir. Empati aynı zamanda öğretmene öğrenciyi tanımak, öğrenci merkezli kazanımlar üretebilmek, öğrencilere uygun eğitim planlamaları yapabilmek gibi birçok gerekli çalışmayı yapabilmesine yardımcı olan bir beceri olarak düşünülmektedir. Öğretmen öğrencisiyle iletişim kurarken empatik, açık ve anlaşılır olmalıdır. Kendini düzgün bir

şekilde ifade edebilmeli, öğrenci ile olan iletişimde genellikle verici olduğunu unutmamalıdır. Empatik becerilere sahip olduğunu öğrencilerine gösterebilen öğretmen, öğrencilere değer verdiğini onlara hissettirme konusunda da büyük oranda başarılı olabilir.

Etkili bir sınıf yönetiminin en önemli etkilerinden birisi; öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin sınıfta kaliteli bir şekilde geliştirilmesidir. İyi ilişki geliştirebilmenin parçaları; anlamak ve bilmektir. Öğretmenler öğrencilerinin gelişimi için her biri biricik olan öğrencilerinin özelliklerini bilmek adına adımlar atmalı. Öğrenciler duygularını gizleme konusunda çok başarılı olsalar da her zaman yaşlıları, öğretmenleri ve aileleriyle iyi ilişki kurma konusunda istekli olurlar (Wormeli, 2003).

Sınıf yönetiminde öğrencileriyle iyi bir ilişki kurmayı benimseyen öğretmenler, öğrencilerin gelişimine odaklanarak onlara sosyal ve pozitif olarak uygun davranışlar geliştirme konusunda yardım etmeye daha yatkındırlar. Etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin özellikleri öğretmenin karakter özellikleri ya da öğrencileri tarafından sevilmesi ile ilgili değildir. İlişkiler öğretmen tarafından gösterilen temel davranışlar ve belirli davranış stratejileri tarafından belirlenir (Bender, 2003). Bu yaklaşımla öğrencilere kişisel ilgi göstermek, açık öğrenme hedefleri kurmak, iddialı, eşitlikçi ve olumlu model olmak hedeflenir (Rogers ve Renard, 1999; Hall ve Hall, 2003). Birçok araştırma şunu ortaya koymaktadır ki; en etkili sınıf yönetimi bütün öğrencilere aynı davranmayan sınıf yöneticilerinin yaptığı türdür. Çünkü etkili sınıf yöneticileri, farklı öğrencilere farklı stratejiler uygulayan sınıf yöneticileridir (Brophy ve McCaslin, 1992).

Empati becerisinden yoksun olan bir öğretmenin öğrencilerine olumlu davranmasını, her bir öğrencisinin biricik olduğu bilinciyle kişiye uygun davranışta bulunmasını beklemek doğru olmaz. Bu nedenle empati becerisine sahip olamayan bir öğretmen sınıf yönetimi konusunda pek çok sorunla karşılaşır. En başta öğrencisini dinlemesi gerektiğini bilmez, hep doğruyu kendisinin bildiğini sanar ve bu düşünce ile empati kuramadığı için iletişim kurma konusunda başarısız olabilir.

## **2.9. Empati becerilerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi**

Son yirmi yıldır eğitim alanında güncel ve popüler olan empati kavramı ve bu kavramın nasıl ilerleyebileceği ile ilgili yapılan araştırmalar özellikle eğitim ve yönetim ile ilgilidir.

Bugünkü eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki etkisi bundan yirmi yıl önceki öğrencilerin üzerindeki etkisinden çok farklıdır. Artık öğrenciler dış dünyadan bağımsız olmamakla birlikte daha çok kendini düşünen, toplum bilincinden uzak, neyi ne zaman

yapmaları gerektiği başkaları tarafından kontrol edilen nesiller olarak karşımıza çıkmakta. İşte eğitim sisteminin en büyük eksikliği de nesillere davranışlarının nasıl olması gerektiğini öğretememek olarak ortaya çıkıyor. Bu nedenle de eğitim sistemlerinin öğrencilerin hem duygusal hem de sosyal eksiklik ve gerekliliklerini karşılayabilecek seviyede yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Kocayörük, 2004).

Duygusal zeka kavramının ve boyutlarının öğrenciler açısından geliştirilebileceği en ideal ortamlar okullar ve sınıflardır. Okul aileden sonra eğitimin devamını sağlayan örgüttür. Okullarda hatta sınıflarda empati kavramının entegre edildiği ders ortamları oluşturmak en önce öğretmenin görevidir. Böylece empati beceri düzeyleri yüksek sınıf ortamları hem öğrenme sürecini hem de okulların ve sınıfların iklimlerini olumlu olarak etkileyecektir (Titrek, 2007).

Eğitim başladığı andan itibaren çocukların çoğu öğretmenlerini örnek alırlar. Öğrenci ve öğretmen ilişkisi açısından davranışların örnek alındığı bir ortamda olumlu davranışları öğrencisine geçirmek bir öğretmenin ilk hedeflerinin başında gelir. Sınıf içinde bir öğretmen olumlu davranışları ne kadar çok gösterirse, öğrencilerin de bu olumlu davranışları örnek alma ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir (Başar, 2008). Bu yüzden de ele alınması gereken en önemli davranışlar öğretmenin tutumları olmalıdır. Bunlar; ödül, inanç, duyguların dahil edilerek iletişim kurulması ve kendisi olabilme olarak sıralanabilir. Bu boyutların tümü de empati kavramı ile ilişkilendirilebilir (Kaya, 1998).

Her öğretmenin kendine has bir eğitim felsefesi vardır. Öğretmenin eğitim felsefesini dayandırdığı bazı görüş ve inançlar vardır. Bu görüş ve inançları oluştururken de kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencileriyle arasındaki ilişkiler, sınıf yönetimleri gibi temel özelliklerinden bir özümseme yaratırlar. Öğretmenler hem davranışlarında hem de sınıflarının yönetimlerinde iki temel etkin yönetime sahiptir. Bunlar; otokratik ve demokratik yöntem olarak adlandırılabilir (Alıcıgüzel, 1998).

Otokratik yöntemle yönetilen sınıflarda, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları geri plandadır ve sınıf içindeki alınan bütün kararlar öğretmen tarafından alınır. Öğretmenler sınıf içi yönetimde başarılı olabilmek için öğrencileri disiplin cezası ile cezalandırma, akran kıyaslaması ya da ödül gibi yöntemlerden yararlanma eğilimi gösterebilirler.

Demokratik yöntemle yönetilen sınıflarda ise öğrenciler öğretim süreçlerinde alınan kararlara katılır, öğrenciler kendisine ve arkadaşlarına karşı saygılı davranma, davranışlarının yaratacağı sonuçların farkında olma gibi özelliklere sahiptir. Bireyin empati

beceri düzeyinin ilerlemesinde eğitim çok önemli bir rol oynar. Çünkü empati becerilerinin eğitim ile geliştirilebileceği söylenebilir.

Empati kavramı ile ilgili bir literatür taraması yapıldığında, empati kavramının farklı konularda ve pek çok değişken ile incelendiğini, bu araştırmaların genellikle eğitim ve iş konularında yapıldığı görülmektedir. Yine sınıf yönetimi becerileri ile ilgili araştırmalarda da önceliğin genellikle ‘sınıf yönetimi’ konusunda verildiğini ve bu çalışmaların eğitimin ilköğretim kademesinde yoğunlaştırıldığını, konu ‘sınıf yönetim becerileri’ başlığı altında ele alındığı zaman ise bu alanda yapılan çalışmaların hemen tümünün, ‘sınıf yönetimi’ genel çerçevesi dahilinde incelendiği görülmüyor. Bu konular ile ilgili yapılmış bazı önemli çalışmalar şu şekilde sıralanabilir:

## **2.10. Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar**

### **2.10.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar**

Özbay ve Şahin (1999) yılında yaptıkları ‘Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları’ konulu çalışmada, üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlerin empatik sınıf ortamı tutumlarını algılamalarını humanistik eğitim ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı çerçevesinde incelemeyi amaçlamışlar ve araştırmayı 480 öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda empatik sınıf ortamı bakımından bölümler arasında farklılıklar olduğu, sanat eğitimi bölümündeki öğrencilerin sınıf ortamını, fen ve sosyal bölümlerindeki öğrencilere göre daha empatik algıladıkları, ayrıca sosyal ve fen bölümündeki kız öğrencilerin öğretmen tutumlarını daha empatik buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Türnüklü ve Yıldız (2002) araştırmalarının sonucuna göre; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıklarında genellikle öğrencilerle göz göze temas kurma, sınıfın kurallarını tekrar etme, öğrenciyi ismiyle uyarma, öğrenciyi derse dahil etmeye çalışma gibi stratejileri kullanarak istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Burada öğretmenlerin istenmeyen davranış sonucunda ceza stratejilerini kullanmaması da göze çarpan bir diğer sonuçtur.

Atıcı (2003), araştırmasında problem çözme ve davranışları için sorumluluk alma konusunda öğrencilere yardım etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonuçlarını Glasser’in (1998) problem çözme basamaklarına göre altı aşamada ele almış. İncelenen kısa çalışma örneğinde de araştırmalarından birinin sonuçlarına yer verilmiştir. Örnekteki öğretmen ve

öğrencisi Hülya arasında geçen sınıf içi bir sorun Glasser'in (1998) problem çözme basamaklarından 'ben' dilinin kullanımı ile çözülmüştür.

İra'nın (2004), 'Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğrenme' konulu çalışmasının sonuçlarına göre; etkili sınıf yönetimine göre öğretmenin istenmeyen davranışı önleyebilmek için öğrencilerin sınıfta sessizliği sağlayıp sürdürmesinin yeterli olmadığını, etkili bir sınıf yönetimi için sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin yalnızca öğretmen tarafından değil, öğrencilerle birlikte oluşturulması gerektiği, sınıfta ortaya çıkan olayların sonuçlarından ziyade nedenlerinin konuşulması gerektiği, sınıfta bulunan bütün öğrencilerin ayrı ayrı önemli olduğunu ve öğrenci merkezli bir yöntemin baz alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Titrek (2004) 'Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeyleri arasındaki karşılaştırmalı araştırma' adlı çalışmasında, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin duygusal zeka düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda Titrek, öğretim üyelerinin duygusal zeka yeterliliklerinde kendilerini yeterli buldukları ancak öğretim üyelerinin 'olumlu ve olumsuz duygularını birlikte sentez etme, hissettiklerini doğru olarak anlama, stresli durumlarda kendini kontrol etme, fırsatları sezme' becerilerinde kendilerini önemli ölçüde eksik buldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretim üyelerinin, 'arkadaşlarının karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirme, diplomatik konuşma, iş arkadaşlarını etkileme, başkalarının bakış açılarını anlama, liderlik yapma, insanları ikna etme ve ekip içinde yer alma' becerilerinde kendilerini yetersiz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Titrek, öğretim üyelerinin duygusal zeka boyutları ile akademik düzeyi arasında düşük şiddette, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Sağlam, Adıgüzel ve Güngör (2008) yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ders içinde en çok gösterdikleri hatalı tavrın parmak kaldırmadan konuşma olduğu, bu davranışı ödevleri zamanında yapmama davranışının izlediği ve ardından da biri konuşurken onu dinlememe davranışının geldiği görülmüştür. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan istenmeyen davranışla baş etme yöntemleri arasında ise açıklama yapmak, düzgün bir şekilde sözlü uyarıda bulunmak, bazı pozitif öğrenci tutumlarını sembol olarak göstermek gibi yaklaşımlar görülmüştür.

Tunca (2010) araştırmasının sonuçlarında öğretmenlerin duygusal zeka ve ruh hali seviyelerinin oldukça üst, hislerden yararlanma ve hislerini ifade etme seviyelerinin düşük,

genel duygusal zeka düzeylerinin ise ortalama bir düzeyde olduğu gör÷lmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin elde edilen ortalama değerler incelendiğinde de, sınıf yönetimi becerilerinin son derece yüksek olduğu gör÷lmektedir.

Acun Kapıkıran, Kapıkıran ve Başaran (2010) yılında yaptıkları araştırmalarının sonucunda araştırmacılar cinsiyet değişkeninin sadece baba hislerini açıklama ile duygudaşlık yönelimleri arasında bir fark oluşturduğu, diğer değişkenlerle bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Demir (2012) tarafından yapılan ‘Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi’ konulu araştırmaya 150 aday öğretmen katılmış ve araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının empati kurma becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada amaç sınıf öğretmeni olarak yetişen adayların empati beceri düzeylerini ölçmek ve bazı değişkenlerle seviyelerinin ne olduğunu ortaya koymaya çalışmaktır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin orta düzey olduğu, ‘öğrenim şekli’ ile ‘cinsiyet’ etmenleri başlığında empati becerileri anlamlı türünde fark olmadığı ama ‘sınıf yönetiminde sosyal bilgiler öğrenimi dersini edinme’ değişkeninde empati becerilerinde bir fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güvenç (2012) yılında yaptığı araştırmasının sonuçlarını sekiz maddede toplamıştır. Özetle Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin ‘çok sık’ düzeyde olduğunu seçtikleri gör÷lmüştür. Bununla birlikte öğretmenler duygusal zekanın bazı boyutlarında eksik olduklarını da belirtmişlerdir.

Gürtunca’nın (2013) yılında yaptığı araştırmasında kullandığı ölçeğin Türkiye’de kullanılabilecek yeterli psikometrik özelliklere sahip olup olmadığını test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda Gürtunca ölçeğin 8-14 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin empati becerisini ölçmek için kullanılabilecek, geçerliği ve güvenirliği kabul edilebilir sınırlar içinde olan, elverişli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Toytok (2013) ‘un yaptığı araştırmasının sonuçlarında araştırmaya katılan öğretmen sayısının %15’nin duygusal zeka yeterlilik seviyesinin düşük olduğu ve bu öğretmenlerin empati boyutundaki yeterliliklerin diğer boyutlardaki yeterliliklere göre düşük çıktığı ve cinsiyetin duygusal zeka becerileri üzerinde bir etki yaratmadığını görmüştür. Eğitim boyutlarında ise eğitim seviyesi arttıkça duygusal zeka seviyesinin azaldığı gör÷lmüştür. Mesleki kıdem olarak ise, kıdem arttıkça öğretmenlerin duygusal yeterliliklerinin diğer

öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de kıdem arttıkça öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri arasında bir paralellik olduğu fikrine ulaşılabilir.

Dağda (2017) yaptığı araştırmasında henüz mesleğe başlamamış psikolojik destekçilerin duygudaşlık eğilimleriyle hislerini gösterebilme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve araştırmasının sonucunda Dağda, anne baba tutumlarının duygudaşlık eğilimler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığını ancak hisleri gösterebilme seviyeleri ile arasında fark oluşturduğunu görmüştür.

Şakar (2020) yaptığı ‘Çocuklarda empati gelişiminin desteklenmesi’ konulu çalışmasında çocuklarda empatiyi etkileyen faktörleri aile, okul ve nörogelişim olarak üç boyutta incelemiştir. Araştırmasının sonucunda empatinin çocuklarda doğumdan itibaren gelişmeye başladığını ve yeterli bir destekle gelişmeye devam ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de yapılan sınıf yönetim ile ilgili benzer çalışmaların sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin çoğunun sınıf yönetimi becerilerinin pek çok boyutunda yetersiz oldukları gözlemlenmektedir. Bu yetersizlikleri ivedilikle gidermek gerekmektedir. Bir diğer yandan da, öğretmenlerin büyük bir kısmının deneyim kazandıkça sınıf yönetimi becerilerinde yeterlilik kazandıkları sonuçlarına ulaşılmaktadır (Türnüklü ve Yıldız, 2002).

### **2.10.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar**

Cooper (2010) yaptığı araştırmasında okullardaki ahlaki değerlerin modellenmesine yönelik bazı deneysel araştırmaları ele almıştır. Çalışma ortamlarının sınıf ilişkileri üzerindeki gizli etkisini vurgulamayı amaçlamıştır. Araştırmasının sonuçlarında Cooper (2010), 4 özel empati türünün olduğu sonuçlarına ulaşmış ve bunları; temel, işlevsel, derin ve sahte empati olarak sıralamıştır.

Stojiljkovic, Djigic ve Zlatkovic (2012) yaptıkları ‘Empathy and teacher’s role’ konulu çalışmalarında, empatinin öğretmen rollerinden olan başarının kişisel değerlendirmeyle ilişkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Sırbistan’daki çeşitli okullardan 120 öğretmenin katıldığı araştırmada, araştırmacılar empatinin öğretmenlerin profesyonel rollerini yerine getirme başarılarıyla ilişkisine yarar sağlayabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Goroshit ve Hen (2016) yılında yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin yeterliliklerini ve duygusal yeterliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. 543 öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmalarında her iki öz yeterliliğin de öğretmenlerin empati becerilerinin gelişmesine



katkıda bulunduğunu ama öz yeterliliğin katkısının daha çok olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Meyers, Rowell, Wells ve Smith (2019) tarafından yapılan 'Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success' konulu araştırmada öğretmen empatisinin öğrencinin öğrenmesini geliştirdiğini savunmuş ve bunun için öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur. Bu önerileri; dinleme, öğrencilerin deneyimlerini doğrulama, sınırlar koyma, öğrencileri profesyonel hizmetlere yönlendirme gibi sıralamıştır.

Valente, Monteiro ve Lourenço (2019) yılında yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin duygusal zekalarının sınıf yönetimini nasıl etkilediğini ve öğretmenlerin duygusal zeka seviyeleriyle cinsiyet, akademik düzey ve çalışma saatleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamışlar. Araştırmalarının sonucunda ise duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenin öğrencilerin duygusal zeka seviyelerini ve davranışlarını kolaylıkla etkileyebildiğini, ayrıca öğrenciler sınıfta konsantre olmadıklarında duygusal zekası yüksek öğretmenlerin kolaylıkla sınıf içi aktiviteleri değiştirebildikleri, öğrencilerden hangisinin sorun çıkarma eğiliminde olduğunu rahatça ayırt edebildikleri görülmüştür.

Valente ve Lourenço (2020) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin duygusal zeka becerilerinin sınıf yönetimi çatışmalarını nasıl etkilediğini araştırmışlar ve sonucunda duygusal zeka becerileri daha yüksek olan öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle sorun çözme konusunda daha uyumlu ve daha tamamlayıcı oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde empati becerilerinin, sınıf yönetimi becerilerine olan etkisi incelenmeye çalışılacak, gerçekleştirilen araştırma çalışması anlatılacaktır. Yapılan araştırma verilerinin analizinden sonra da araştırma sonuçları değerlendirilecektir.

#### 3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırma; öğretmenlerin empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, sonuçların ortaya konmaya çalışıldığı ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. “İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır” (Karasar, 2011: 111; Bahtiyar ve Can, 2016: 50).

Araştırmada elde edilen verilere anket yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Ankete katılan katılımcılar Sakarya ili Hendek ilçesindeki 2019-2020 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 301 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar: Titrek (2004) tarafından geliştirilen ‘İş yaşamında duygusal zeka düzeyleri ölçeğinin empati’ alt ölçeği ile İlgar (2007) tarafından hazırlanan ‘Sınıf yönetimi becerileri’ ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini Sakarya ili, Hendek ilçesinde bulunan devlet okullarındaki öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 Eğitim – Öğretim döneminde Sakarya ili Hendek ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 301 öğretmen oluşturmuştur. Bu okullardaki görev yapan öğretmen sayısı; okul öncesinde 82, ilköğretimde 579 ve ortaöğretimde 375 olmak üzere toplam 1036’dır. Katılımcıların 86’sı ilkokulda, 215’i ise ortaokulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan 301 öğretmenden 184’ü kadın, 117’si erkek öğretmenden oluşmaktadır. Tabloya göre bu oranın %61,1

kadın, %38,9 erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Örneklem belirlenirken, araştırmanın amacına uygun olarak; zaman ve uygulama pratikliği gözetilerek, Hendek İlçesi'nde hizmet veren ilköğretim okullarından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçim yapılmıştır.

### 3.2.1. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları

Bu bölümde örneklem grubunun genel yapısı ve empati beceri düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri, bilgilerine yönelik tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Bu kısımda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş ve mezuniyet durumu, mesleği isteyerek seçip seçmediği, duygusal zeka ve sınıf yönetimi hakkında eğitim alıp almadığı durumları soruları bulunmaktadır.

Tablo 1.

*Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları(N=300)*

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	184	61,1
	Erkek	117	38,9
Yaş	20-30	208	69,1
	31-40	69	22,9
	41 ve üzeri	24	8,0
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi (4 yıllık)	226	75,1
	Diğer (fen edebiyat, Besyo ve 2 yıllık yüksekokul)	75	24,9
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	170	56,5
	6-10 Yıl	83	27,6
	11-20 Yıl	36	12,0
	21 ve üzeri	12	4,0
Branşınız	Sınıf Öğretmeni	92	30,6
	Branş Öğretmeni	209	69,4

Tablo 1'in devamı

Mesleği İsteyerek Seçme	Evet, tamamen kendi isteğimle	254	84,4
	Başkalarının etkisiyle	33	11,0
	Hayır, tamamen isteğim dışında seçtim	14	4,7
Sınıf Yönetimi ile İlgili Herhangi Bir Eğitim Aldı mı?	Evet	240	79,7
	Hayır	61	20,3
Duygusal Zeka İle İlgili Herhangi Bir Eğitim Aldı mı?	Evet	110	36,5
	Hayır	191	63,5

Tablo 1'de cinsiyet değişkenine göre, anket çalışmasına katılan 301 öğretmenden 184'ü kadın, 117'si erkek öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 1'e göre bu oranın %61,1 kadın, %38,9 erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeni incelendiğinde, araştırmaya katılanların %69,1'nin 20-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu da 301 kişilik evrenin 208 kişinin henüz meslek yaşantılarının başında, genç nesil olduğunu göstermektedir. %22,9'unun ise 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 69 kişinin bu yaş aralığında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yaş grubundaki ikinci çoğunluk 31-40 yaş aralığında oluşmakta. 41 yaş ve üzeri 24 öğretmenin ankete katıldığı görülmektedir. Anketin evreninin %8'i bu yaş grubundan oluşmaktadır. Bu durumda çalışmakta olan öğretmen grubunun büyük çoğunluğu genç yetişkinlerden oluşmaktadır.

Mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin %75,1 gibi büyük bir çoğunluğunun, (n=226) öğretmenin eğitim fakültelerinden, % 24,9 (n=75) kişinin fen-edebiyat fakültesi, 2 yıllık eğitim yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Fakültesi gibi okullardan mezun olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem durumunda evrenin çoğunluğunun yaş verileriyle de karşılaştırıldığında doğru bir orantı olduğu görülmektedir. Henüz 1-5 yıllık meslek hayatı olan öğretmenler 170 kişi ile %56,5'ini oluştururken, 6-10 yıllık öğretmenler 83 kişi ile %27,6'sını, 11-20 yıllık öğretmenler 36 kişi ile %12'sini, 21-30 yıl ve üzeri olan grup ise %4 ile 12 kişiden

oluşmaktadır. Daha önceki maddelerden olan yaş değişkeni de zaten bu durumu belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin branş durumuna bakıldığında ise, 209 öğretmenin branş öğretmeni, 92 öğretmenin ise sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin %69,4'ü branş, %30,6'sı ise sınıf öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,4 gibi büyük çoğunluğu, 254 kişi mesleğini isteyerek seçerken, 33 kişi yani %11'i başkalarının etkisiyle, 14 kişi yalnızca %4,7'si ise kendi isteği dışında seçmiştir.

Sınıf yönetimi hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı değişkenine verilen cevaplara göre, 240 öğretmen, yani evrenin %79,7'si sınıf yönetimi ile ilgili bir eğitim almışken, %20,3 gibi, aslında beklenilenden yüksek bir orandaki 61 öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin % 36,5 gibi bir oranla, evrenin yarısından daha azının, yani yalnızca 110 kişinin duygusal zeka hakkında herhangi bir eğitim aldınız mı sorusuna evet cevabını verdikleri, %63,5 gibi bir çoğunluğun, 191 kişinin ise hayır cevabı verdiği görülmektedir. Muhtemel nedenlerin başında, çoğu öğretmenin kendini geliştirmek adına bir çaba içerisinde olmaması söylenebilir.

Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmak ister misiniz değişkenine verilen cevapların %72,4'ü 'evet' iken, % 27,6'sının 'hayır' olduğu görülmektedir. Büyük çoğunluk evet dese de, 83 kişinin bu konuda isteksiz olması nedeniyle, öğretmenlerin bu konuda da kişisel gelişimlerini ya tamamladıklarını düşündüğünü ya da ilgilenmedikleri söylenebilir. Duygusal zeka ile ilgili hizmet içi eğitime katılmak ister misiniz sorusuna verilen cevaplar da sınıf yönetimi ile ilgili olanlardan farklı olmayarak, %71,4 gibi bir oranla 215 öğretmen 'evet' derken, %28,6 ile 86 öğretmen bu konuda da 'hayır' diyerek isteksiz kalmıştır.

### **3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri**

Veri toplama araçlarından ilki Titrek (2004) tarafından geliştirilmiş olan 'İş Yaşamında Duygusal Zeka Düzeyleri' ölçeğinin bir alt ölçeği olan 'empati' alt ölçeği kullanılmıştır. Titrek (2004), araştırmasında güvenilirlik katsayısını analiz etmek için iç tutarlık Cronbach Alpha Katsayı formülünü kullanmıştır. Titrek'in empati alt ölçeğinin alpha iç tutarlık katsayısı ,074 'tür ve bu bulguya göre empati alt ölçeğinin iç tutarlığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan empati alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı ,695 'tir. Bu sonuca göre ölçeğın iç tutarlığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan empati alt ölçeğinin maddelerinin faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olması ve tek faktörün toplam varyansın % 52,415'ini açıklaması, ölçeğın tek faktörlü olduğunu göstermektedir. Titrek'in Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi'nde yayınladığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları konulu araştırmasında kullandığı ölçekte de toplam varyansın %52,136'sını açıklaması bu tezi desteklemektedir (Titrek, 2004). Empati becerilerine ilişkin yeterlikler ölçeği, likert tipi dörtlü dereceleme türünde hazırlanmıştır. Titrek (2004) tarafından hazırlanan ana ölçekte beşli dereceleme türünde bir ölçek varken, çalışmada kesin yargı üretebilmek amacıyla 'kararsızım' seçeneği çıkartılarak, ölçek uygulanmıştır. Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken, en yüksek puan 4'tür.

Tablo 2.

*Empati Alt Ölçeğinin Frekans Değerleri*

Verilen Ağırlık	Seçenek	Sınırı
1	Kesinlikle katılmıyorum	0.00 – 0.99
2	Katılmıyorum	1.00 – 1.99
3	Katılıyorum	2.00 – 2.99
4	Kesinlikle katılıyorum	3.00 – 4.00

Üçüncü olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek için 'Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği' kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla, İlgar (2007) tarafından geliştirilmiştir. 33 beceri ifadesinden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. İlgar tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğın tek faktörlü bir yapıda olduğu görölmüştür ve ölçeğın Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .98 olarak bulunmuştur. Test yarı- test yöntemiyle elde edilen Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken, en yüksek puan 5'tir.

Tablo 3.

*Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Frekans Değerleri*

Verilen Ağırlık	Seçenek	Sınırı
1	Hiçbir zaman	1.00 – 1.79
2	Nadiren	1.80 – 2.59
3	Ara sıra	2.60 – 3.39
4	Çoğunlukla	3.40 – 4.19
5	Her zaman	4.20 – 5.00

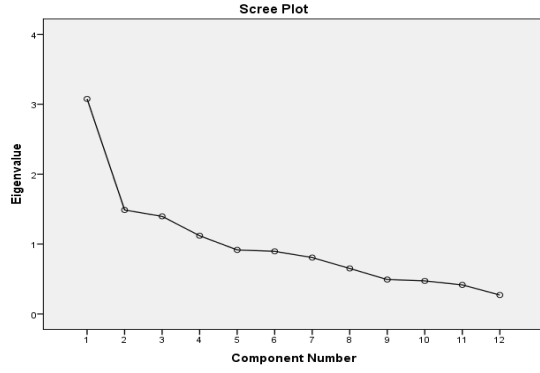
Ölçeğin güvenilirliğini (iç tutarlılık) belirlemek üzere Cronbach's Alpha, modelinden yararlanılmıştır. Ölçeğin geneli için yapılan güvenilirlik hesapları sonucu ise, Cronbach's Alpha değeri .938 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayılarının genel olarak 'yüksek derecede güvenilir' olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi ölçeğinin maddelerinin faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olması ve tek faktörün toplam varyansın % 58,992'sini açıklaması, ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermektedir. Bu da Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin tek bir boyut olarak yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

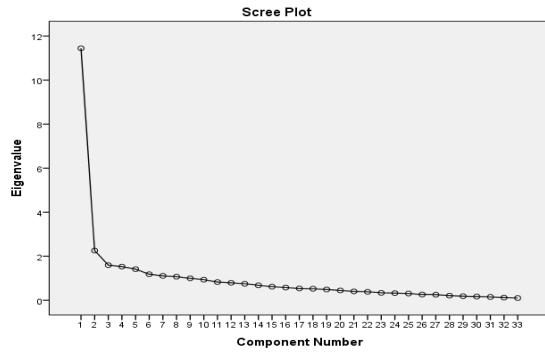
Sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile ilgili örnek ifadeler:

- Beden dilini etkili kullanabilme,
- Sınıf sorunlarını çözmeye demokratik yöntem kullanabilme,
- Öğrencilere tutarlı davranabilme,

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda empati becerileri boyutuna ait çizgi grafiği Şekil 1'de, sınıf yönetimi boyutuna ait çizgi grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 1. Empati Becerilerine Ait Çizgi Grafiği



Şekil 2. Sınıf Yönetim Becerileri Ait Çizgi Grafiği

### 3.4. Verilerin analizi

Öğretmenlerden, Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zeka Ölçeğinin Empati boyutu ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden edinilen verilerin tamamı SPSS 22.0 programıyla analize tabi olmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin bireysel özelliklerini özetleyebilmek için değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Araştırmada uygulanan Empati Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeklerinin alt boyut ve maddelerinin ortalama puanları ( $\bar{x}$ ) ve standart sapmaları (SS) hesaplanmıştır. Örneklem 30 ve daha fazla olduğu durumda, büyük gruplardan elde edilen verilerin normal dağılıma yakın dağılım olarak gösterildiği kabul edilir ve parametrik testler seçilebilir olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlerin empati beceri düzeylerini ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında; cinsiyet, branş, mezun olunan okul, sınıf yönetimi ve duygusal zeka ile ilgili konularda eğitim alma durumlarına göre her bir örneklem grubu için veri sayısı 30'u aştığı için Büyüköztürk'e (2018) göre normal dağılım gösterdiği kabul edilip, parametrik testler uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren



değişkenlerde, anlamlı farklılaşmanın varlığını incelemek için ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin empati beceri düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerini algılamalarında; yaş, mesleki tecrübe (kıdem) ve mesleği isteyerek seçme değişkenlerinde 'n<30' olduğu için Büyüköztürk'e (2018) göre normal dağılım göstermediği kabul edilip, non-parametrik testler uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerde, anlamlı farklılığın varlığını incelemek için ikiden fazla değişkeni olduğundan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin, hangi iki değişken arasında anlamlı farklılığın olduğunu ölçmek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin empati ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek için korelasyon, empatinin sınıf yönetimi becerilerini ne düzeyde yordadığını bulabilmek için ise regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, Kişisel Bilgi Formu, Empati Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden edinilen verilerle, istenilen hedefler yönünde yapılan istatistikî analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolar şeklinde ilgili istatistiksel tekniğe göre özetlenip, açıklamaları ifade edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin empati becerilerinin düzeyi nedir?” sorusuna cevap sunabilmek amacıyla öğretmenlerin empati becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

#### *Öğretmenlerin Empati Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde No	Empati Becerileri	$\bar{X}$	SS
10	Farklı dünya görüşlerindeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım.	3,5382	0,55621
1	İş arkadaşlarımı iyi dinlerim.	3,4718	0,52602
3	Başkalarının duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.	3,4585	0,51875
2	İş yaşamında başkalarının görüşlerine önem veririm.	3,3787	0,50604
9	İnsanlara karşı önyargılı hareket etmemeye özen gösteririm.	3,2392	0,59659
6	Başkalarının bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.	3,1993	0,47623
11	Bulduğum çevredeki güç ilişki ve ağlarımı doğru algılarım.	3,1196	0,57066
8	İş arkadaşlarımın karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.	3,1196	0,61018
5	İnsanların duygularını, yüz ifadelerinden okurum.	3,093	0,53974
4	Çevremdeki insanların açıkça ifade etmediği duygularını dahi çok iyi anlarım.	3,0166	0,58571
7	İş arkadaşlarımın duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.	2,9203	0,5718
12	Bayram, doğum günü vb. günleri güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.	2,7774	0,8248

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenlerin empati becerilerinin etkisi üzerinde ‘Farklı dünya görüşlerindeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım’ maddesi ( $\bar{X}=3,5382$ ) birinci sırada görülmektedir. Ağırlık sınırları incelendiğinde, ‘3,53’ puan ortalaması ‘3-4’

aralığında bulunarak ‘Kesinlikle katılıyorum’ sıklığına karşılık gelmektedir. Devamında, ‘İş arkadaşlarımı iyi dinlerim’ ( $\bar{X}=3,4718$ ), ‘Başkalarının duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım’ ( $\bar{X}=3,4585$ ), ‘İş yaşamında başkalarının görüşlerine önem veririm’ ( $\bar{X}=3,3787$ ), ‘İnsanlara karşı önyargılı hareket etmemeye özen gösteririm’ ( $\bar{X}=3,2392$ ), ‘Başkalarının bakış açılarını anlamak için sorular sorarım’ ( $\bar{X}=3,1993$ ), ‘Bulduğum çevredeki güç ilişki ve ağlarını doğru algılarım’ ( $\bar{X}=3,1196$ ), ‘İş arkadaşlarımın karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım’ ( $\bar{X}=3,1196$ ), ‘İnsanların duygularını, yüz ifadelerinden okurum’ ( $\bar{X}=3,093$ ), ‘Çevremdeki insanların açıkça ifade etmediği duygularını dahi çok iyi anlarım’ ( $\bar{X}=3,0166$ ) maddeleri de ‘3-4’ aralığında bulunarak ‘Kesinlikle katılıyorum’ sıklığına karşılık gelmektedir. ‘İş arkadaşlarımın duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim’ ( $\bar{X}=2,9203$ ), ‘Bayram, doğum günü vb. günleri güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım’ ( $\bar{X}=2,7774$ ) maddeleri ‘2-3’ aralığında bulunarak ‘Katılıyorum’ sıklığına denk gelmektedir.

#### 4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmada yer alan öğretmenlerin “Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin düzeyi nedir?” sorusuna cevap bulabilmek için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin istatistiksel bilgilere Tablo 5’te yer verilmiştir

Tablo 5.

#### *Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde No	Sınıf Yönetim Becerileri	$\bar{X}$	SS
28	Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilme	4,624	,5117
10	Beden dilini ( duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilme	4,488	,6143
17	Öğrenciyle başarılı göz teması kurabilme	4,481	,5863
14	Demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilme	4,471	,5802
8	Sınıf başkanı, başkan yardımcıları ve sınıf liderleriyle iletişim kurabilme	4,465	,5968
9	Sınıf sorunlarını çözümede demokratik yöntemler kullanabilme	4,428	,6369
32	Öğrencilerde “yapabilirim”, “başarabilirim” anlayışını geliştirebilme	4,395	,5998
7	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	4,375	,5790
26	Kendisini öğrencilerin yerine koyarak öğrencilerini anlayabilme	4,352	,5906
18	Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu öğretmenine anlatabilecek kadar kendisini onlara yakın hissettirebilme	4,332	,6500
6	Sınıfa girişte isteklilik ve motivasyonunu öğrencilerine yansıtabilme	4,309	,6171
5	Öğrencilerin dersi sevmesini sağlayabilme	4,275	,6785

Tablo 5' in devamı

23	Öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmesi için gerekli çabayı gösterebilme	4,272	,6155
22	Öğrencilerin sorumluluk sahibi bağımsız bireyler olmalarına yardım edebilme	4,269	,6033
12	Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayıp sürdürebilme	4,265	,5964
21	Öğrencilere tutarlı davranabilme	4,249	,5782
13	Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme	4,229	,5977
30	Sınıfta öğrenciler tarafından anlaşılan devamlı bir düzenin varlığını hissettirebilme	4,222	,6057
27	Öğrenciyle arasındaki mesafeyi gerektiği şekilde ayarlayabilme	4,202	,6699
33	Ders süresince öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlayabilme	4,196	,6256
4	Öğrencileri dersi dinlemeye hazır hale getirebilme	4,192	,5502
16	Sınıfta ortaya çıkan sorunları büyütmeden çözebilme	4,182	,6190
15	Sınıfta aşırı yarışmacı bir havadan çok işbirlikçi bir ortam yaratabilme	4,146	,6917
19	Sınıf içi problemlerin çözümünde öğrenciye öz yeterlik kazandırabilme	4,109	,6567
20	Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle kendi başına çözmeye çalışabilme	4,106	,6894
11	Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla ilintili olan davranışların ilişkisini anlayabilme	4,086	,6265
29	İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışabilme	3,980	,7115
25	Sınıf ortamını bozucu davranışların değiştirilmesini sağlayabilme	3,976	,6240
3	Kesinti, engellemeler karşısında gerekli önlemleri alabilme	3,976	,6078
24	Sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayabilme	3,953	,6815
31	Davranış değiştirme yöntemlerini etkili kullanabilme	3,913	,8241
2	İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme	3,777	,6483
1	Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme	3,770	,7051

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri etkisi üzerinde 'Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilme' maddesinin ( $\bar{X}=4,624$ ) birinci sırada olduğu görülmektedir. Ağırlık sınırları incelendiğinde '4,64' puan ortalaması '4-5' aralığında bulunarak 'çok iyi' başlığına denk gelmektedir. Sırasıyla 'Beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilme' ( $\bar{X}=4,488$ ), 'Öğrenciyle başarılı göz teması kurabilme' ( $\bar{X}=4,481$ ), 'Demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilme' ( $\bar{X}=4,471$ ) maddeleri takip etmektedir. Tabloda son maddelere bakıldığında ise 'Davranış

değiştirme yöntemlerini etkili kullanabilme' ( $\bar{X}=3,913$ ), 'İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme' ( $\bar{X}=3,777$ ), 'Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme' ( $\bar{X}=3,770$ ) maddeleri '3-4' aralığında bulunarak 'iyi' başlığına denk gelmektedir.

#### 4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin empati becerileri cinsiyet, yaş, mezuniyet, mesleki kıdem, branş, mesleği isteyerek seçip seçmediği, sınıf yönetimi eğitimi alıp almadığı ve duygusal zeka eğitimi alıp almadığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla ikili değişkenler olan cinsiyet, branş, mezuniyet, sınıf yönetimi eğitimi alıp almadığı ve duygusal zeka eğitimi alıp almadığı değişkenleri için t-test; yaş, mesleki kıdem ve mesleği isteyerek seçip seçmediği değişkenleri için Kruskal Wallis testi, Kruskal Wallis testinin sonuçlarında anlamlı fark bulunanlara Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Sonuçlar sırasıyla Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te gösterilmiştir. Öğretmenlerin empati becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan t-Testinin sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

#### *Öğretmenlerin Empati Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-test Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Empati	Kadın	184	3,1925	,3218	299	-,146	,884
	Erkek	117	3,1973	,1906			

Tablo 6 incelediğinde; öğretmenlerin empati becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{(299)} = -,146$ ;  $p > ,05$ ). Bu bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında empati becerilerini etkilemediği belirtilebilir. Öğretmenlerin empati becerilerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmenlerin Empati Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Krustal-Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek	Yaş	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
	20-30 yaş	208	3,1935	150,17			
Empati	31-40 yaş	69	3,2138	161,46	2	2,701	,253
	41yaş üzeri	24	3,1458	128,13			

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin empati becerisinde yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ;  $X^2_{(2)} = 2,701$ ). Yaş değişkeninin öğretmenlerin empati becerilerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). En düşük empati becerisi düzeyi, ortalama puanlara göre 41 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin empati becerilerinin mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan t- testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*Öğretmenlerin Empati Becerilerinin Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Ölçek	Mezuniyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Empati	Eğitim Fakültesi	226	3,175	,2671	299	-2,052	<b>,041*</b>
	Diğer	75	3,251	,3031			

\* Fark  $p<,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'e göre öğretmenlerin empati becerilerinde mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $t_{(299)} = -2,052$ ;  $p < ,05$ ). Eğitim Fakültesi ( $\bar{x}_{\text{Eğitim fak.}}=3,175$ ) ve diğer (fen-edebiyat fakültesi, 2 yıllık eğitim yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Fakültesi), ( $\bar{x}_{\text{diğer}}=3,251$ ) mezuniyet grubunda bulunan öğretmenlerin empati becerileri arasındaki ortalama puanlara bakıldığında, diğer grubunda bulunan öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi

mezunu grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek bir empati becerisi algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin empati becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

*Öğretmenlerin Empati Becerilerine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek	M. Kıdem	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
Empati	1-5 yıl	170	3,2098	157,75	3	4,270	,234
	6-10 yıl	83	3,1516	134,86			
	11-20 yıl	36	3,2153	158,58			
	21 yıl üzeri	12	3,2083	144,25			

Tablo 9’a göre öğretmenlerin empati becerilerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır (  $p > ,05$ ;  $X^2_{(3)} = 4,270$ ). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, empati becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Mesleğinin başında olan öğretmenlerin empati becerileri en yüksek çıkmışken, 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin empati becerileri en düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin empati becerilerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan t- Testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

*Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Empati Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları*

Ölçek	Branş	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Empati	Sınıf Öğr.	92	3,1803	,1989	299	-,583	,560
	Branş Öğr.	209	3,2006	,3065			

Tablo 10’da öğretmenlerin empati becerilerinde branş değişkeninde anlamlı fark bulunmamıştır ( $t_{(299)} = -583$ ;  $p > ,05$ ). Öğretmenlerin branş değişkenine göre empati becerileri incelendiğinde, branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin empati becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sınıf ve branş öğretmenlerinin empati becerileri ortalamalarına bakıldığında aralarında çok az bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin empati becerilerine ilişkin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

*Öğretmenlerin Empati Becerilerine İlişkin Öğretmenlik Mesleğini Kendi İsteğine Göre Seçip Seçmediği Sorusu Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Ölçek	Meslek Seçme	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
Empati	Evet, Kendi İsteğimle Seçtim	254	3,2070	153,49	2	2,447	,294
	Başkalarının Etkisiyle Seçtim	33	3,0985	128,91			
	Hayır, İsteğim Dışında Seçtim	14	3,1905	157,86			

Tablo 11’e göre öğretmenlerin empati becerilerinde öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ;  $X^2_{(2)} = 2,447$ ). Öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme, başkasının etkisiyle seçme ve isteği dışında seçmelerinin onların empati becerileri üzerinde herhangi bir farka neden olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin empati becerilerinin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almadıkları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.



Tablo 12.

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İle İlgili Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Empati Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları*

Ölçek	SY Eğitim Alma	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Empati	Evet	240	3,2146	,2640	299	2,527	<b>,012*</b>
	Hayır	61	3,1148	,3170			

\* Fark  $p < ,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin empati becerilerinde sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almadıkları değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $t_{299} = 2,527$ ;  $p = ,012$ ). Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alanların ( $\bar{x}_{\text{evet}} = 3,2146$ ), eğitim almayanlara ( $\bar{x}_{\text{hayır}} = 3,1148$ ) göre empati becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almadıklarına göre empati beceri düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan t-Test sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

*Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle İlgili Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Empati Beceri Düzeylerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Testi Bulguları*

Ölçek	DZ Eğitim Alma	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Empati	Evet	110	3,2159	,3006	299	1,021	,308
	Hayır	191	3,1819	,2639			

Tablo 13'e göre öğretmenlerin empati becerilerinde duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almadıkları durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ;  $t_{(299)} = 1,021$ ). Öğretmenlerin duygusal zeka konusunda eğitim alıp almamalarına bağlı olarak bulunan ortalama puanlara bakıldığında; duygusal zeka konusunda eğitim almış öğretmenlerin

empati beceri düzeylerinin duygusal zeka konusunda eğitim almamış öğretmenlerden anlamlı bir farkı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri cinsiyet, yaş, mezuniyet, mesleki kıdem, branş, mesleği isteyerek seçip seçmediği, sınıf yönetimi eğitimi alıp almadığı ve duygusal zeka eğitimi alıp almadığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla ikili değişkenler olan cinsiyet, branş, sınıf yönetimi eğitimi alıp almadığı ve duygusal zeka eğitimi alıp almadığı değişkenleri için t-test; yaş, mesleki kıdem, mezuniyet ve mesleği isteyerek seçip seçmediği değişkenleri için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testinin sonuçlarında anlamlı fark bulunanlara Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Sonuçlar sırasıyla Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22’de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.

#### *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetim Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Kadın	184	4,2289	,4025	299	,858	,397
	Erkek	117	4,1919	,3091			

Tablo 14 incelediğinde; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (  $p > ,05$ ;  $t_{(299)}=,858$ ). Öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarına göre sınıf yönetimi becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ( $t=,858$  ve  $p>,05$ ). Hem kadın, hem de erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeyleri çok yüksektir ( $\bar{X}$ =Kadın:4,22 ve  $\bar{X}$ =Erkek:4,19). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15.

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal -Wallis Testi*

Ölçek	Yaş	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	20-30 yaş	208	4,2059	152,96			
	31-40 yaş	69	4,2415	143,75	2	,632	,729
	41 yaş üzeri	24	4,2121	154,88			

Tablo 15'e göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinde yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ;  $X^2_{(2)} = ,632$ ). Yaş değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ( $p > ,05$ ). En düşük sınıf yönetimi becerisi düzeyi, ortalama puanlara göre 20-30 yaşındaki öğretmenlerde bulunmaktadır, ortalama puanlar genelde çok yüksek ve birbirine yakındır ve anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Ölçek	Mezuniyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Eğitim Fakültesi	226	4,188	,3521			
	Diğer	75	4,292	,4078	299	-2,136	<b>,033*</b>

\* Fark  $p < ,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ( $t_{299} = -2,136$ ;  $p = ,033$ ). Tabloya göre; diğer (fen-edebiyat fakültesi, 2 yıllık eğitim yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Fakültesi) mezunlarının sınıf yönetimi

becerileri, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine göre daha gelişmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17.

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Testi*

Ölçek	M. Kıdem	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
	1-5 yıl	170	4,1879	144,88			
Sınıf Yönetimi	6-10 yıl	83	4,2497	158,64	3	2,013	,570
Becerileri	11-20 yıl	36	4,2524	161,46			
	21 yıl üzeri	12	4,2125	153,50			

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır (  $p > ,05$ ). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamış, ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan t-testin sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.

*Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları*

Ölçek	Branş	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sınıf Yönetimi	Sınıf Öğr.	92	4,2516	,3472			
Becerileri	Branş Öğr.	209	4,1982	,3777	299	1,159	,248

Tablo 18'e göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır (  $t_{(299)} = 1,15$ ;  $p > ,05$ ). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğini kendi isteğine göre seçip seçmediği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19.

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlik Mesleğini Kendi İsteğine Göre Seçip Seçmediği Değişkenine Göre Farklılığı Gösteren Kruskal-Wallis Testi*

Ölçek	Meslek Seçme	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	sd	$X^2$	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet, Kendi İsteğimle Seçtim	254	4,2409	156,79			
	Başkalarının Etkisiyle Seçtim	33	4,0386	110,23	2	8,529	<b>,014*</b>
	Hayır, İsteğim Dışında Seçtim	14	4,1515	142,07			

\* Fark  $p < ,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğini kendi isteğine göre seçip seçmediği değişkenine göre anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlı farkın hangi iki değişken arasında olduğunu bulabilmek için ikili karşılaştırma testi Mann Whitney- U testi uygulanmıştır ( $X^2 = 8,529$ ;  $p = ,014$ ). Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20.

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğretmenlik Mesleğini Kendi İsteğine Göre Seçip Seçmediği Değişkenine Göre Anlamlı Farkın Hangi Değişkenler Arasında Olduğunu Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Ölçek	Meslek Seçimi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Evet, kendi isteğimle seçtim	254	149,06	37861,50	2905,5	<b>,004*</b>
	Başkalarının etkisiyle seçtim	33	105,05	3466,50		
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet, kendi isteğimle seçtim	254	135,23	34348,0	1593,0	,512
	Hayır, isteğim dışında seçtim	14	121,29	1698,0		
	Başkalarının etkisiyle seçtim	33	22,18	732,0	171,0	,162
	Hayır, isteğim dışında seçtim	14	28,89	396		

\* Fark  $p < ,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediklerine dair yapılan Mann Whitney- U testinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleği ‘Evet, kendi isteğimle seçtim’ maddesi ile ‘Başkalarının etkisiyle seçtim’ maddeleri arasında anlamlı bir fark vardır ( $U=2905,5$ ;  $p=,004$ ). Bu farklılığa göre mesleği ‘Evet, kendi isteğimle seçtim’ (Sıra ortalaması= 149,06) diyen öğretmenlerin, ‘Başkalarının etkisiyle seçtim’ (Sıra ortalaması= 105,05) diyen öğretmenlerden sınıf yönetimi becerileri daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almadıkları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan t-Testin sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21.

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İle İlgili Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları*

Ölçek	SY Eğitim Alma	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet	240	4,234	,3586	299	1,843	,066
	Hayır	61	4,137	,4007			

Tablo 21'e göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $t_{(299)} = 1,843$ ;  $p > ,05$ ). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almadıkları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan t-Testin sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22.

*Öğretmenlerin Duygusal Zeka İle İlgili Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerinde Farklılaşma Olup Olmadığına İlişkin t-Test Bulguları*

Ölçek	DZ Eğitim Alma	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Becerileri	Evet	110	4,2306	,3564	299	,572	,568
	Hayır	191	4,2053	,3765			

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır ( $t_{(299)} = ,572$ ;  $p > ,05$ ).

#### 4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin Empati Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri arasındaki ilişki düzeyi nedir? sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan korelasyon katsayısı testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

*Öğretmenlerin Empati Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları (N=301)*

	Empati	Sınıf Yönetim B.
Empati	r	1
	p	,404
Sınıf Yönetim B.	r	,404
	p	1

Tablo 23'e göre öğretmenlerin empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri boyutu arasındaki ilişki pozitif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,404$ ;  $p=,000$ ). Buna göre öğretmenlerin empati becerileri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artacaktır denebilir.

#### 4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Empati Becerileri Sınıf Yönetimi Becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin duygusal zekalarının empati boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olup olmadığı, öğretmenlerin duygusal zekalarının empati boyutunun sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi doğrusal regresyon analizi ile karşılaştırılarak bulunmuştur. Öğretmenlerin empati becerileri boyutu bağımsız değişken, sınıf yönetimi becerileri ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Doğrusal regresyon sonuçlarına göre, öğretmenlerin empati becerileri boyutunun, sınıf yönetimi becerilerini ne derecede etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin empati becerileri boyutunun, sınıf yönetimi becerilerini yordama gücü Tablo 24 yardımıyla belirlenmiştir



Tablo 24.

*Öğretmenlerin Empati Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	2,502	,225		11,112	,000
Empati	,536	,070	,404	7,633	,000

**r=,404 R<sup>2</sup>=,163 p=,00 F=58,269**

Tablo 24'te yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında düzeyi ile yansıtıcı pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $R=,404$ ,  $p<05$ ) görülmektedir. İlişki katsayısının 1.00 olması ileri derecede pozitif bir ilişki olduğunu, -1.00 olması ileri derecede negatif bir ilişki olduğunu ve 0.00 olmasıysa aralarında bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. İlişki katsayı değerinin mutlak değer olarak 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek, 0.70 ile 0.30 arasında olması orta ve 0.30 ile 0.00 arasında olması ise düşük bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2009: 32'den aktaran Güvenç, 2012). Bu sonuca göre öğretmenlerin empati becerileri arttıkça, sınıf yönetimi becerilerinin de arttığı, empati becerileri azaldıkça ise sınıf yönetimi becerilerinin de azaldığı söylenebilir.

Tablo 24'te duygusal zeka becerilerinin empati boyutu bağımsız değişken, sınıf yönetiminin ise bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ( $R= ,404$ ,  $R^2=,163$ ,  $p<0,5$ ). Elde edilen verilere göre, empati becerilerinin, sınıf yönetimi becerilerini yordama gücü % 16,3' tür. Bu sonuçlarla öğretmenlerin empati becerilerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin empati yeterliklerinin sınıf yönetimi becerileri ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ait elde edilen verilerin analizinde ortaya çıkan bulgulara göre elde edilen sonuçlarla öneriler bulunmaktadır.

Son yıllardaki araştırmalar insanların hem profesyonel yaşantılarında hem de günlük hayatlarında empati yeterliğinin ne denli önemli olduğunu göstermiş ve bu konu yıllar içinde pek çok araştırmaya konu olmuştur. Eğitim alanında özellikle sınıf yönetimi becerilerinde empati kurabilme becerisinin de göz ardı edilemeyecek bir etken olduğunun ortaya çıkmasıyla, empati becerileri sınıf yönetimi içinde kendine önemli bir yer edinmiştir. Bu çalışma da öğretmenlerde kendilerini geliştirmelerinde ve olumlu pek çok karakter özelliği barındırmalarına katkı sağlayan empati kavramına ne düzeyde sahip olduklarını ve bu yeterliklerinin sınıf yönetimi becerileriyle olan ilişkisini incelemek için yapılmıştır.

Öğretmenlerin empati becerilerinde ‘farklı dünya görüşündeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım’ ve ‘iş arkadaşlarımı iyi dinlerim’ maddeleri en yüksek yeterlilikleri olurken, ‘iş arkadaşlarımın duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim’ ve ‘bayram, doğum günü vb. günleri güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım’ maddeleri kendilerini en düşük gördükleri yeterlikler olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini düşük gördükleri yeterlikleri onların iş yaşamına profesyonel bir bakış açısıyla baktıkları, iş hayatlarında duygusal ilişkilere yer vermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, düşük çıkan yeterlikler bile aslında aralık olarak yüksek bir aralığa denk geldiğinden, öğretmenlerin empati becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Öğretmenler sınıf yönetimi becerilerinden ‘öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilme’ ve ‘beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilme’ becerilerinde kendilerini en başarılı bulurken, ‘öğrencileri dersi dinlemeye

hazır hale getirebilme' ve 'sınıfta ortaya çıkan sorunları büyütmeden çözebilme' becerileri ise kendilerini en düşük buldukları yeterlikler olarak görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük çıkan yeterliklerinde bile sonuç yüksek bir aralığa denk geldiği için, öğretmenler sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini gayet başarılı görüyor denebilir.

Empati beceri seviyeleri yüksek görünen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek çıktığı görülmüştür. Yani empati beceri seviyesi yüksek çıkan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri seviyelerinin de yüksek çıktığı söylenebilir. Sonuca benzer olarak, Özen (2015) yaptığı 'Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi' araştırmasında sınıf öğretmenlerinin empatik yönelim düzeylerinin toplam puan ortalamasının oldukça yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Avunduk (2016) eğitim durumu gruplarında empati boyutu bakımında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Empati puanı en yüksek profesörlerde en düşüğe pratisyen hekimlerde olduğu görülmüştür. Yine Güvenç (2012) yılında yaptığı araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine göre duygusal zekanın 'empati' alt boyutunda "Çok Sık" algı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri düzeyinin ortalamasının oldukça yüksek çıktığı gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini gayet yeterli gördükleri veya aldıkları eğitimlerin onlara bu konuda yardımcı olduklarını düşündükleri söylenebilir. Buna ilişkin olarak, öğretmenlerin empati becerileriyle sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, empati becerileri yüksek seviyedeki öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin de yüksek çıktığı söylenebilir. Sonuca paralel olarak, Tunca (2010) yılında yaptığı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden ortaya çıkan sonuçları incelediğinde sınıf yönetimi yeteneklerinin son derece yüksek çıktığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin empati becerileri cinsiyet değişkenine göre incelediğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçla, cinsiyetin empati becerileri üzerinde bir etkisi yoktur denilebilir. Bu sonuca paralel olarak, Tunca (2010) araştırmasında cinsiyet değişkeninin, duygusal zekanın bazı alt boyutlarında farklılık gösterdiğini ancak genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal zeka seviyelerinin birbirine oldukça yakın olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda çalışma bulgularının bazı araştırmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Geneldeyse kadın veya erkek öğretmenlerin empati seviyelerinin birbirine çok yakın olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç önceden yapılan araştırmaların sonucunda da elde edilen toplam duygusal zeka açısından kadınlar ve erkekler arasında bir fark olmadığı yargısına denktir (Goleman, 2009). Elde edilen sonuçlara benzerlik gösteren, Karasu ve Özdemir (2019) çalışmalarının bulgularında öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zeka ölçeğinin puan ortalamalarında fark bulunmadığını gözlemlemişlerdir. Özaslan, Kumcağız ve Baba Öztürk'ün (2020) yılında yaptıkları çalışmalarının sonucunda aday öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin cinsiyet türüne göre benzerlik olmadığı, kadınların sonuç ortalamalarının erkeklerden yüksek çıktığını gözlemlemişlerdir. Diken ve Aydoğdu (2018) araştırmalarında fen bilgisi branşında aday öğretmenlerin duygusal zekâ beceri seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna varmışlar, bu da aday öğretmenlerin empati becerilerinin de cinsiyet değişkeninde bir farklılık oluşturmadığı bulgusunu destekleyen bir sonuç olmuştur.

Öğretmenlerin empati becerilerinin yaş durumlarında bir fark bulunmamıştır. Ancak 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin empati becerilerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu, bu örneklem içinde 20-30 yaş aralığının 31-40 yaş aralığını takip ettiği ama 41 yaş ve üzerinde empati becerilerinin en düşük çıktığı söylenebilir. Bu da kuşaklar arasındaki empati becerisi algısının ne kadar farklı olduğunu göstermektedir. Yani, olgunluk olarak tabir edilen 30 ve 40 yaş aralığındaki öğretmenler empati kurma konusunda daha yetenekliyken, yeni mezun olan öğretmenler bu konuda 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler kadar hassas olmayabilirler. Aynı şekilde, 41 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler de empati kurma konusunda yeteri kadar hassas davranmayabilirler. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin empati becerilerinin 20-30 yaş aralığından daha yüksek çıkması, hem meslekte edindikleri tecrübenin hem de yaşantılarının o yaş grubundan fazla olmasından kaynaklanıyor olabilirken, 31-40 yaş aralığının empati becerilerinin 40 yaş ve üzerindeki grubundan fazla olmasıysa, 40 yaş üstü olan öğretmenlerin mesleki olarak empati kurma konusunda isteksiz kaldıkları ya da bu konuda eksik oldukları şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan bazı örnek çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tunca (2010) yılında yaptığı araştırmasının sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin yaş değişkenine göre duygusal zeka düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda öğretmenlerin yaşlarının farklılaşma yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun sonucunda da 51 yaş ve üstündekilerin, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere nazaran duygusal zekanın

duygulardan yararlanma boyutunun yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçla yaşı 50 ve üzerinde olan öğretmenlerin duygusal zeka becerilerinin genç öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür. Çelik ve Çağdaş (2008) yılında yaptıkları araştırmada okul öncesindekilerin empatik yönelimlerinin yaş durumuna göre fark bulunmadığını, cinsiyet, mesleği isteyerek seçme gibi değişkenlerde anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Karasu ve Özdemir (2019) çalışmalarında araştırmaya katılanların yaşları artarken duygusal zeka ölçeği toplam puan ortalamalarında önemli bir düşüş olduğu, buna ek olarak bütün alt boyutların yaş artışıyla birlikte toplam puan ortalamalarında önemli bir azalma olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmanın sonuçları literatürdeki sonuçlarla karşılaştırıldığında, katılımcıları aynı yaş gruplarında olmalarına rağmen sonuçlarda farklılıklar olabilmektedir.

Öğretmenlerin empati becerilerinde mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Eğitim Fakültesi ve diğer (fen-edebiyat fakültesi, 2 yıllık eğitim yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Fakültesi) mezuniyet grubunda bulunanların empati becerileri arasındaki ortalama puanlara bakıldığında, diğer grubunda bulunan öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi mezunu grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek bir empati becerisi algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Eğitim fakültesinde alınan eğitim derslerinin, diğer (fen-edebiyat fakültesi, 2 yıllık eğitim yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Fakültesi) mezunlarının aldığı formasyon eğitimine kıyasla daha yoğun geçtiği düşünüldüğünde, elde edilen sonuçta diğer grubundaki katılımcı sayısının az olması nedeniyle empati becerilerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden yüksek çıktığı söylenebilir.

Toytok (2013) yaptığı çalışmasında duygusal zeka becerilerinde eğitim bölümü durumuna göre öz bilinç ile sosyal beceriler alt maddelerinde bir değişken olmadığı, duyguları güdüleme, sürdürme ve empati alt boyutlarında ise anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın nedenini bulmak için yapılan Tukey-b testinin sonucunda anlamlı farkın empati maddesinde yüksek lisans eğitime sahip olma durumu ve öbür eğitim seviyelerinde çıktığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinde empati becerileri boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin empati becerileri en yüksekken, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin empati becerileri en düşük çıkmıştır. Elde edilen çalışmanın

bulguları bazı çalışmalarla benzerlik gösterirken bazı çalışmalarla da farklılık göstermektedir.

Toytok (2013) yaptığı çalışmasında, tüm öğretmenlerin duyguları güdüleme boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamalarının 'her zaman' seçeneği olduğu görülmektedir. 26 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise bu boyuttaki yeterlik ortalamalarının diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemin empati boyutuna göre sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin 'çok sık' seçeneğini çoğunlukla işaretledikleri, duygusal zekanın tüm boyutlarında anlamlı fark olduğu sonucu dikkat çekmektedir.

Özen (2015) yılında yaptığı 'Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi' çalışmasında öğretmenlerin empatik tutumları ile her bir alt maddesinde mesleki kıdeme göre incelediğinde herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Toytok (2013) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde duygusal zekanın alt boyutlarını mesleki kıdem değişkenine göre varyans analizi ile incelemiştir. Sonuca göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerinde duygusal zeka boyutlarında geçerli fark bulunduğu yargısına ulaşmıştır.

Analizlerin sonucunda, öğretmenlerin branş, öğretmenlik mesleğini kendi isteğiyle seçme ve duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almama durumlarında da empati becerileriyle aralarında bir farklılık göstermediği görülmüştür. Özaslan, Kumcağız ve Baba Öztürk (2020) ise araştırmalarında aday öğretmenlerin duygusal zeka becerileriyle eşit algı ve tavırlarının ilişkisini incelemiş ve sonuç olarak aday öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin branş ve cinsiyet türünde makul oranda farklılık gösterdiği sonucuna varmışlardır.

Ayrıca Tunca (2010) yılında yaptığı araştırmasının sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin branş değişkenine göre duygusal zeka düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı konusunda öğretmenlerin branşının, onların duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin ortalama puanlara bakıldığında aralarında çok küçük farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna paralel olarak Özen (2015), sınıf öğretmenlerinin empatik yönelimlerinin incelenmesi konulu çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alanların empatik yönelimlerine etkisini incelemek için empatik yönelim ölçeği kullanmış

ve branş dışı mezunu olmanın empatik yönelimleri üzerinde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin empati becerilerinde öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme, başkasının etkisiyle seçme ve isteği dışında seçmelerinin onların empati becerileri üzerinde herhangi bir farka neden olmadığı görülmüştür. Diğer yandan çalışmanın bulguları Özen (2015)'in bulguları ile benzerlik gösterirken, Çelik ve Çağdaş'ın (2008) çalışmaları ile farklılık göstermektedir. Özen (2015) çalışmasında medeni durum, mezuniyet, meslek seçimindeki isteklilik, mesleki haz ile empatik tutumlarının arasındaki durumda herhangi bir farklılık bulunmadığını gözlemlemiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almama değişkenine göre empati becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alanlarının, eğitim almayanlara göre empati becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin empati becerileri ile sınıf yönetimi yetenekleri arasında pozitif, orta düzey ve anlamlı bir bağlantı olduğu görülmüştür. Bağımsız değişken olarak öğretmenlerin empati becerileri, bağımlı değişken olarak sınıf yönetimi becerileri ele alınmıştır ve regresyon analizinin sonuçlarında empati becerileri, sınıf yönetimi becerilerinin % 16,3' ünü açıklamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf yönetimi hakkında eğitim alıp almadıkları, duygusal zeka hakkında eğitim alıp almadıkları değişkenleri arasında bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte, sınıf yönetimi hakkında eğitim almak isteyen öğretmen sayısı 218 iken, duygusal zeka ile ilgili eğitim almak isteyen öğretmen sayısı 215'tir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal zeka hakkında eğitim alıp almamaları onların sınıf yönetimi becerileri üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir denebilir.

Tunca (2010) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili eğitim alıp almadıkları değişkenine göre farklılık bulunmadığını gözlemlemiştir. Bu sonuçta araştırmadaki sonuçla paralellik göstermektedir. Yine sonuca paralel olarak, Demir (2012) yılında yaptığı sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi konulu araştırmasında, aday olan sınıf öğretmenlerinin 'Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf

Yönetimi Becerilerini Kullanma' eğitimi durumuna göre sınıf öğretmeni adaylarından sınıf yönetimi odaklı sosyal bilgiler dersi alanların bu dersi almayan adaylara göre empati becerilerinin daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Tunca (2010) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka ile ilgili eğitim alıp almama değişkenine göre duygusal zekanın, iyimserlik / ruh halini düzenleme düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu konuyla ilgili eğitim alan öğretmenlerin iyimserlik/ ruh halini düzenleme konusunda eğitim almayanlardan daha ileri seviyede oldukları bilgisine ulaşmıştır. Böylece de duygusal zeka hakkında alınan eğitimlerin bu yeterliliği desteklediği yargısına varmıştır.

Özen (2015) 'Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi' konulu araştırmasında öğretmenlerin empatik tutumlarında empati konusunda alınan eğitim açısından makul oranda farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2004), çalışmasında test grubunda yer alanlara yönelik geliştirilen empati eğitim programı sekiz hafta süresince uygulanmıştır Bu sonuca paralel olarak, empatik becerileri düşük olan öğrencilerin becerilerini geliştirebilmeleri için model alma, rol oynama ve bilgilendirmeye dayalı bir empati eğitim programının öğrencilerin empati becerilerini artırmada etkili olduğunu söylemiştir.

Alım ve Elikesik (2013) araştırmasında öğretmenlerin empati konusunda eğitilmelerine göre bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bulgu sonuçlarına göre; empati konusunda eğitim alan öğretmenlerin empati becerilerinin, bu tür eğitimlere daha fazla katılan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarına göre sınıf yönetimi becerileri düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bulunan sonuca paralel olarak; Toytok (2013) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini ölçmek için t-test kullanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmüştür. Tunca (2010) yılında yaptığı araştırmasının sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve araştırmasının sonucunda cinsiyetin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Diğer yandan Kendirci (2019) yılındaki çalışmasının sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi ve öğrenme öğretme süreci alt boyutlarıyla



cinsiyet türü arasında makul derecede fark olduğunu gözlemlemiştir. Bu anlamlı farklılığın kadın cinsiyetinde daha yüksek olduğunu söylemiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzen ve motivasyon alt türleriyle cinsiyet türünde anlamlı bir değişiklik görünmediği sonucuna varmıştır.

Kendirci (2019) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve iletişim, davranış yönetimi gibi alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan, Semerci ve Uyanık Balat (2018) yaptıkları çalışma sonucunda okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kişisel yeterlikle etkinlik planlama alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu anlamlı farkların 25 yaş altındaki öğretmenlerle, 26-30 ve 31-35 yaş arasındaki öğretmenler arasında olduğunu söylemişlerdir.

Bir başka çalışmada Zembat ve Küsmüş (2020) okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş açısından anlamlı bir fark gösterdiğini, bu farkın 21-25 yaş arasındaki öğretmenlerle 31-35 yaş ve 36 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında olduğunu söylemiştir. Okul öncesi çalışmalarda genel olarak varılan sonuç; yaş büyüdükçe sınıf yönetimi becerilerinin de geliştiği olmuştur.

Sınıf yönetimi becerilerine göre öğretmenlerin yaş ve cinsiyet boyutları arasında anlamlı bir fark yokken, öğretmenlerin mezuniyet ile sınıf yönetimi yeterliklerinde bir fark olduğu görülmüştür. Diğer (fen-edebiyat fakültesi, 2 yıllık eğitim yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Fakültesi) fakültelerden mezun olmuş öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olmuş öğretmenlerden daha gelişmiş sınıf yönetimi becerilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini mezuniyet boyutunda karşılaştırdıklarında öğretmenlerin mezun türü bölümlerine göre sınıf yönetimi becerilerinin genel olarak bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada Bayrakçı ve Sarı (2018) ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeteneklerinin eğitim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle mesleki kıdem değişkenlerinde geçerli bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularıyla benzer olarak Adıgüzel (2016) yaptığı araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarını mesleki kıdemlerine göre karşılaştırdığında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul

öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 6-9 yıl arasındaki kıdeme kadar göreceli olarak arttığını, 10 yıl ve üzerinde ise tekrar azaldığını söylemiştir.

Öte yandan Kendirci (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin davranış yönetimi alt boyutunda mesleki kıdem değişkeni ile anlamlı bir fark olduğunu, bu anlamlı farkın da 0-5 yıl ile 11-15 yıl arasındaki mesleki kıdem gruplarında olduğunu ve 11-15 yıl grubunun lehine olduğunu belirtmiştir. Yine sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olduğu ve bu anlamlı farkın 0-5 ile 16-20 mesleki kıdem yılı grupları arasında olup, 16-20 yıl grubunun lehine olduğunu söylemiştir.

Semerci ve Uyanık Balat (2018) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin kişisel yeterlik alt boyutu ile ölçeğin toplamında mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın 16 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerle 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerin empati becerilerinde branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarının onların sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) branş değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki etkiyi incelemek için uyguladıkları Mann-Whitney U testi sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel olarak ele alındığında anlamlı bir fark olmadığını ancak beceriler tek tek incelendiğinde, 81 maddeden 11'inde sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Bulunan farkların 10'u sınıf öğretmenlerinin lehine olurken, yalnızca 1'i branş öğretmenleri lehine olmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin branş öğretmenlerine göre daha demokratik olduğu yorumunu yapmışlardır.

İlgar (2007) ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bazı branşlara göre anlamlı farklar yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu bulmak için yaptığı analizler sonucunda ise, sınıf öğretmeni ve yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin sosyal bilgiler ve din bilgisi öğretmenlerinden yüksek olduğunu, beden eğitimi öğretmenlerinin puanlarının da din bilgisi öğretmenlerinden yüksek olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde mesleki kıdem ve branş değişkenlerinde anlamlı bir fark yokken, mesleği isteyerek seçme değişkeninde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, 'evet kendi isteğimle seçtim' maddesi ile 'başkalarının etkisi ile seçtim' maddeleri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğu, başkalarının etkisiyle seçenlerin ise düşük olduğu görülmüştür.

Tunca (2010) yaptığı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleklerini kendi tercihleri doğrultusunda seçmelerine göre anlamlı farklılaştığı, mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleği başkalarının etkisiyle seçen veya mesleği istemeyerek seçenlere oranla yüksek çıktığı bilgisine ulaşmıştır. Araştırmada bulunan sonuç da araştırmamızda bulunan sonuçla paralel bir sonuç göstermektedir. Adıgüzel (2016) araştırmasının sonucunda mesleğini kendi istekleri doğrultusunda tercih edenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, mesleği istemeyerek tercih edenlere oranla oldukça üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuca bakarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için sınıf yönetimi konusunda eğitim almaları durumunun öğretmenlerin sınıf yönetebilme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerine herhangi bir eğitim alma açısından incelediklerinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile herhangi bir eğitim alma değişkeninde anlamlı bir fark olduğunu gözlemlemişlerdir.

İlgar (2007) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle ilgili eğitim alıp almama değişkeninin sınıf yönetimi becerilerini ne denli etkilediği konusu ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda, bu değişkenle öğretmenlerin sınıf yönetimi yeteneklerinde anlamlı bir fark olduğunu görmüş, bu farkın da kurs-seminere ya da ders-kursa katılan gruplarla diğer gruplar arasında olduğunu söylemiştir. İlgar'a (2007) göre kurs veya seminere katılmış öğretmenlerin başka bir eğitime katılmamış veya yalnızca dersi alanlara oranla sınıf yönetimi becerileri daha yüksektir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Kaplan (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin hizmet içi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamlı farkın genel sınıf yönetimi, iletişim ve

davranış düzenlemeleri, plan program etkinlikleri ve zaman yönetimi gibi değişkenlerde olduğunu söylemiştir. Sonuçta hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre bu değişkenlerdeki beceri puanları daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında yordayıcı bir ilişki olması, öğretmenlerin empati becerilerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Empati becerileri gelişmiş olan bir öğretmenin, sınıf yönetimi becerileri konusunda da aynı derecede başarılı olacağı söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmanın son bölümünde, çalışmanın sonuçları üzerine yapılan yorum ve ortaya çıkan sonuçlarla, gelecekteki araştırmacı ve uygulayıcılara yardımcı olabilecek öneriler yer almaktadır.

### **5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler**

1. Araştırmanın sonuçlarında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri konusunda diğer (fen-edebiyat fakültesi, 2 yıllık eğitim yüksekokulu ve Beden Eğitimi ve Spor Fakültesi) mezunu öğretmenlere göre eksik olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirici eğitimlerin, daha tecrübeli olan öğretmenlerle uygulama çalışmaları yapmak gibi eğitimler şeklinde daha sık verilmesi ve bu şekilde öğretmenlerin mesleki performanslarının daha yüksek olması sağlanabilir. Empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi öğretmenlere fark ettirebilmek amacıyla, duygusal zeka ve boyutları üniversitelerde bir ders olarak verilebilir.

2. Üniversiteden mezun olan öğretmenlerin göreve başladıklarında aldıkları hizmet içi eğitimlere ‘duygusal zeka’ ve özellikle duygusal zekanın alt boyutlarından ‘empati’ kavramı ve konuları eklenebilir. Böylece üniversitede bu konu hakkında bilgi sahibi olmasalar bile, mezuniyet sonrası hem kişisel gelişim olarak hem de eğitimdeki önemi açısından empati ve duygusal zeka üzerine yüksek lisans yapmak isteyebilirler.

3. Elde edilen bulguların sonucunda sadece yeni mezun öğretmenlerin değil, belirli bir hizmet süresi olan öğretmenlerin de empati becerileri konusunda eksik olabildikleri görülmüştür. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığınca düzenli aralıklarla verilen seminerlere ya da hizmet içi eğitimlere ‘empati’ kavramı kesinlikle eklenmeli, ve Milli Eğitim

bünyesinde çalışan hem bütün öğretmenlerin hem de idarecilerin bu eğitimi alması sağlanmalıdır.

4. Bilgiyi öğrenmede kritik dönemin önemini bütün eğitimciler bilir. Küçük yaşta öğrenilen bilgiler daha kalıcı izlidir. Bu sebeple, öğrencilerin okuldan sonraki yaşantılarında gerekli kişisel başarıyı ve gelişimi sağlayabilmeleri için, duygusal zekanın ve özellikle empatinin gelişimi, ilkokul çağından itibaren okullarda öğretmenler tarafından sağlanmalıdır.

### **5.2.2. Araştırmacılar için öneriler**

1. Çalışılan araştırma Sakarya ilinin Hendek ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle de benzer araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırmada duygusal zekanın tek bir boyutu olan 'empati' boyutu üzerinde çalışmalar yapıldı, ancak duygusal zekanın diğer tüm boyutları ayrı ayrı birer araştırma konusu olabilirler.

3. Bu araştırma sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri üzerinde yapılmıştır, ortaöğretimdeki öğretmenler, okul yöneticileri ve meslek öğretmenlerinin de duygusal empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve empati becerileri ile ilgili nitel veya nitel nicel karma araştırmalar yapılabilir.

5. Farklı illerde ve farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin de empati yeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acun Kapıkıran N. , Kapıkıran Ş. ve Başaran B.I. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olumlu sosyal davranışları: cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi* 2010 (11) 1: 1–191. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57025>
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421713).
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Harper ve Row.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 2*, s. 63-69. doi: 10.1501/Egifak\_0000000891
- Aktepe, E. (2004). *Sınıf içi disiplin algılamaları ve disiplin sağlama araçları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Alıcıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alım, M. ve Elikesik, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2013, 17(3): 167-180. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32420>
- Altınbaş, K., Gülöksüz, S., Özçetinkaya, S. ve Oral, E. (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2010; 2(1):15-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115154>
- Atıcı, M. (2003). İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada Glasser'in problem çözme yaklaşımının uygulanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28, 128, 27-34. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5131/1213>.
- Avunduk, Y. (2016). *Duygusal zekanın iş performansı üzerindeki etkisi: tıp doktorları ile toplu ulaşım şoförleri üzerinde karşılaştırmalı alan uygulaması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 443420).
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. (16), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aytekin, H. (2003). *Sınıf yönetimi* (5), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 2016. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/432047>
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. (1). Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. (6). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, H. (2004). *Eğitim yöneticilerine ve eğitimcilere notlar*. (1). Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Balcı, A. ve Aydın, P. İ. (2008). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, M. (2008). *Çocuğun başarısında göz ardı edilen duyuşsal özelliklerin getirisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, E. İ. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başer, D., Kırılıoğlu, M. ve Kalaycı Kırılıoğlu, H.İ. (2019). Empati kavramına bauman çerçevesinden bir bakış. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19),2323-2344. doi: 10.26466/opus.570549.
- Baymur, F. (1994). Genel psikoloji. (13.baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayrakçı, M ve Sarı, B. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 1960-1977. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-448649
- Bonab, H.S. ve Essmati, A. (2015). Classroom management. Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi *Fen Bilimleri Dergisi (CFD)*, Cilt:36, No: 3. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/714151>
- Bender, W. L. (2003). *Relational discipline: strategies for in-your-face students*. Boston: Pearson.
- Bridge, B. (2004). *Duyguların eğitimi*. (2). İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Brophy, J. E. ve McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93(1), 63–68. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/1002045>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö.E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Celep, C. (2009). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education Journal*, 22: 3, 12-21. doi: 10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39: 1, 79-99. doi: 10.1080/03057240903528717.
- Coşkun, K. ve Öksüz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 2019, Vol. 6, No. 1, 36–47. doi: 10.21449/ijate.503393
- Çağlayan, A. (2003). *İlköğretimlerde eğitimde yönetim yönetimde kalite*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2008), Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010, 23-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724349>.
- Dadds, M.R., Hunter, K., Hawes, D.J., Frost, A.D., Vassallo, S., Bunn, P., ve El Masry, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39 (2), 111–122. doi: 10.1007/s10578-007-0075-4.



- Dağda, G. (2017). *Aday psikolojik danışmanların empatik eğilim ve duygularını ifade etme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi). Erişim adresi: <http://irep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/4303/dagdagizem.pdf?sequence=1>.
- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 107,121. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231603>
- Diken, E. H. ve Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) Arasındaki İlişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1): 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/547670>
- Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ensari, H. ve Gündüz, Y. (2006). *İlköğretim okullarında yönetim ve kalite*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eripek, S. (1998). Özel eğitim. Anadolu Üniversitesi, *Açık Öğretim Fakültesi Yayınları Özel Eğitim Dergisi*, No: 561. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/7508845>
- Ersoy, E.G. ve Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Journal of Medicine*, May, 2016;38 (2), 9-17. doi:10.20515/otd.33993
- Freud, S. (1920). *Group psychology and the analysis of the ego*. Standard Edition, 18. Cilt, Hogarth, London, 1955, 110.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka*. (1) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zeka*. (1) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zeka*. (3) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal zeka ve liderlik*. İstanbul: Optimist Yayıncılık.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Goroshit, M. ve Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy, *Teachers and Teaching*, 22:7, 805-818, doi: 10.1080/13540602.2016.1185818.

- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği türkiye geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 358142).
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 322444).
- Hall, P. S. ve Hall, N. D. (2003). Building relationships with challenging children. *educational leadership*, 61 (1), 60-63. Erişim adresi: [http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD\\_234\\_2.pdf](http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_234_2.pdf)
- Hanna, F. J., Hanna, C. A., ve Keys, S. G. (1999). Fifty strategies for counseling defiant and aggressive adolescents: Reaching, accepting, and relating. *Journal of Counseling and Development*, 77, 395–404. doi: 10.1002/j.1556-6676.1999.tb02465.x
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/42451.pdf>.
- İra, N. (2004) . Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğrenme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 310, ss. 34- 39.
- Jones, V. ve Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. USA: Pearson Education, Inc.
- Kabapınar, Y. (2015). *Empatiyle gelişmek: empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 516555)
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karasu, F. ve Özdemir, A. (2019). Sağlıkla ilişkili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi - Journal of Social Sciences*, ISSN 2146-4561 Aralık/December 2019, 9 (18): 223-238. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1045406>
- Karip, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. (14). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (1998). Öğrenmeyi kolaylaştırmada öğretmen davranışları. *Ankara, Milli Eğitim Dergisi*, 137.
- Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 548663)
- Keysers, C. (2011). *Empatik beyin: ayna nöronlarının keşfi insan doğasını anlama yetimizi nasıl değiştirdi? (Empathic brain: how the discovery of mirror neurons changes our understanding of human nature?)*. (Çev. Eper, A.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Klis, M. ve Kossewska, J. (1996). *Empathy in the structure of personality of special educators*. Reports-Research (ED 405323).
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka eğitimi'nde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2002). *Duygularla güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Korkman, H. ve Tekel, E. (2020). Mediating role of empathy in the relationship between emotional intelligence and thinking styles. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 192-200. doi: 10.33200/ijcer.659376
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Marzano J.S. ve Marzano R.J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership* (2003), 61(1), 6-13. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/283749466\\_The\\_Key\\_to\\_Classroom\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management)
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. ve Smith, B.C. (2019). *Teacher empathy: a model of empathy for teaching for student success*, college teaching, 67: 3, 160-168, doi: 10.1080/87567555.2019.1579699.

- Nartgün, Ş.S. ve Argon, T. (2018). Developing primary school teachers' classroom management skills. *International Journal on Lifelong Education and Leadership* (2018), 4(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/551116>
- Okçu V. ve Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Güz 2013, 200, 71*. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/457549>
- Okutan, M. (2008). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özaslan, H. , Kumcağız, H. ve Baba Öztürk, M. (2020). The relationship between emotional intelligence and democratic perceptions and attitudes of teacher candidates. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, Vol 21, No 2, 2020* pp. 636-654. doi: 10.17679/inuefd.590592
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15: 74 -83*.
- Özbay, H.M. ve Canpolat, B.I. (2003). Psikoterapide empati - nesnellik ikilemi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 2003; 6 (1): 39-45*. Erişim adresi: [https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD\\_6\\_1\\_39\\_45.pdf](https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_6_1_39_45.pdf)
- Özen, H. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin empatik yönelimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 413970).
- Özgan, H. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan empatik sınıf atmosferi tutumları ile başarı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 92216).
- Özgan,H., Yiğit,C., Aydın Z. ve Küllük M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2011 10(1):617- 635*. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223418>
- Özsoy, O. (2003). *Etkin öğrenci, etkin öğretmen, etkin eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk, O. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin nedenlerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 638739).
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Roberts, W. ve Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behaviour. *Journal of the Society for Research in Child Development*. Vol. 67, No. 2, 449-470. Doi: 10.1111/j 1467-8624.1996.tb01745.x
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. The USA: Mariner Books.
- Rogers, S. ve Renard, L. (1999). *Relationship-driven teaching*. *Educational Leadership*, 57(1), 34–37. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ592915>
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci- yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağlam, M. , Adıgüzel, A ve Güngör, Ö. (2008). İlköğretim sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yaklaşımları. *Proceedings of International Conference on Educational Science ICES'08 23-25 June (Eds. B. Özer, H. Yaratan, H. Caner), Famagusta-North Cyprus: Department Educational Sciences faculty of Education, 3: 1626-1635.*
- Salovey P. ve Mayer J.D (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519. doi: 10.17679/inuefd.394585.
- Stein, J. S. ve Book E. H. (2003). *EQ Duygusal zeka ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Stojiljkovic, S. , Djigic, G. ve Zlatkovic, B. (2012). Empathy and teacher's role. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69 ( 2012 ) 960 – 966.
- Strayer, J. (1990). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development*, (pp. 218–244). Cambridge University Press.
- Şakar, G.N. (2020). Çocuklarda empati gelişiminin desteklenmesi. *Ortaoğu Teknik Üniversitesi Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2020; 1(2):201-223. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1355306>

- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2006). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Özetleri*. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Terzi, A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 2000.
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin duygusal yeterliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeyleri arasındaki karşılaştırmalı bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 239563)
- Titrek, O. (2007). *İq'dan eq'ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Titrek, O. (2016). *İq'dan eq'ya duyguları zekice yönetme*. (5). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Toytok, H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zeka yeterliliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: sakarya il örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2013 – 1 (1), 27-43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17489>
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264508).
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, TDK. (2020).
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V.(2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284.
- Ünal, C. (1972), İnsanları anlama kabiliyeti, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (5), 72-93. doi: 10.1501/Egifak\_0000000383
- Ünal, S. ve Ada S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Valente, S., Monteiro, A. P. ve Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Wiley Periodicals, Inc, Psychol Schs*. 2019; 56: 741–750. doi: 10.1002/pits.22218

- Valente, S. ve Laurenço, A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education* 5:5. doi: 10.3389/educ.2020.00005.
- Yıldırım, B. ve Aktepe, E. (6-9 Temmuz, 2004). Sınıf içi disiplin algılamaları ve disiplin sağlama araçları. *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153251>
- Yüksel, A. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme öz değerlendirme sonuçları ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2015:2(1); 37– 49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88656>
- Zembat, R. ve Küsmüş İlçi, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 2020, Vol. 28, No:4, 1725-1739 doi:10.24106/kefdergi.3621.
- Wispe, L. (1990). History of the concept of the empathy In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.) *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wormeli, R. (2003). *Day one and beyond: Practical matters for middle-level teachers*. Portland, ME: Stenhouse.

## EKLER

Ek 1: Etik Kurulu Karar Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/11/2019-E.14145



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu

Sayı :61923333/050.99/  
Konu :17/11 Tuba AKKAŞ ERGÜN

Sayın Tuba AKKAŞ ERGÜN

İlgi : Tuba AKKAŞ ERGÜN 30/10/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.11.2019 tarihli ve 17 sayılı toplantısında alınan "11" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.  
Bilgilerinizi rica ederim.

**Prof. Dr. Bayram TOPAL**  
Etik Kurulu Başkanı V.

11. Tuba AKKAŞ ERGÜN'ün "Resmi ve Özel Kurumlarda Çalışan Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Yönetimine Etkisi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda "Resmi ve Özel Kurumlarda Çalışan Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Yönetimine Etkisi" başlıklı çalışmasının Etik açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Doğrulama İçin : <http://193.140.253.232/envision/Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEEFBLSTV>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adres:  
sakaryauniversiteel@ta01.kep.tr  
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31  
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



## Ek 2: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Kaymakamlık Olur Yazısı



T.C.  
HENDEK KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24347576-101.99-E.1159923  
Konu :İzin Talebi(Anket Uygulaması)

16/01/2020

KAYMAKAMLIK MAKAMINA  
HENDEK

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisi olan Tuba AKKAŞ ERGÜN İlçemizdeki özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlere "Sınıf Yönetimi Becerileri" ve "Duyusal Zeka Ölçekleri" anketini uygulamak istemektedir. Bu talep Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Sabri DOĞAN  
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
16/01/2020

Yakup GÜNEY  
Akyazı Kaymakamı  
Hendek Kaymakam V.

Hendek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü  
Başpınar Mahallesi 1142. Sokak No:5 Hendek / SAKARYA  
<http://hendek.meb.gov.tr-hendek54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi: Ercan YILMAZ (Şef)  
Telefon: 0264 614 60 64 – 614 61 14 Dahili: 1139  
Fax: 0264 614 6065

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 909c-68dd-3438-b8d7-36f6 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3: Araştırma Yapılan Okulların Listesi

Sakarya İli Hendek İlçesi

Araştırma Yapılan Okulların İsimleri:

Yeni Yüzyıl İlköğretim Okulu

Soğuksu ilköğretim okulu

Aşağıçalıca İlköğretim Okulu

Kurtuluş Ortaokulu

Hendek Özel Eğitim Uygulama 1. Ve 2. Kademe Okulu

Cumhuriyet İlkokulu

Noksel İlkokulu

Dikmen Ortaokulu

Atike Hanım Ortaokulu

Hendek İmam hatip ortaokulu

Şehit Ali Gaffar Ortaokulu

Yeşilyurt ortaokulu ve İmam hatip ortaokulu

Ziya Gökalp Ortaokulu

Şehit Mahmutbey Ortaokulu

## Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bu bölümde kişisel bilgilerimize ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen size uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

Görev Yaptığımız Okulum Adı:

1. Cinsiyetiniz

Kadın ( )

Erkek ( )

2. Yaşınız

20-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri ( )

3. Mezun Olduğunuz Okul

Öğretmen okulu (Lise) ( )

Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık) ( )

Eğitim Enstitüsü (3 yıllık) ( )

Eğitim Fakültesi (4 yıllık) ( )

Fen- Edebiyat Fakültesi ( )

Diğer (Belirtiniz) \_\_\_\_\_ ( )

4. Mesleki tecrübeniz (Kıdem durumunuz)

1-5 yıl ( )

6-10 yıl ( )

11-20 yıl ( )

21-30 yıl ( )

31 yıl ve üzeri ( )

5. Çalıştığımız Okul Türü

Devlet Okulu ( )

Özel Okul ( )

6. Branşımız

Sınıf Öğretmeni ( )

Branş öğretmenini ( ) Belirtiniz

7. Mesleğinizi İsteyerek mi Seçtiniz?

Evet, tamamen kendi isteğimle seçtim ( )

Başkalarının etkisiyle seçtim ( Arkadaş öğretmen aile vb.gibi ) ( )

Hayır, tamamen isteğim dışında seçtim ( )

8. Sınıf Yönetimi ile ilgili Ders, Kurs, Seminer ya da Farklı Bir Eğitim Aldınız mı?

Evet ( )

Hayır ( )

9. Duygusal Zeka Konusunda Ders, Kurs, Seminer ya da Farklı Bir Eğitim Aldınız mı?

Evet ( )

Hayır ( )

10. Sınıf Yönetim Becerileri ile İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Etkinliğine Katılmak İster misiniz?

Evet ( )

Hayır ( )

11. "Duygusal Zeka" ile İlgili Bir Hizmet İçi Eğitim Etkinliğine Katılmak İster misiniz?

Evet ( )

Hayır ( )

TEŞEKKUR EDERİM

Ek 5: Empati Alt Ölçeği

Sıra No	Empati Boyutu Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İş arkadaşlarımı iyi dinlerim.				
2	İş yaşamında başkalarının görüşlerine önem veririm.				
3	Başkalarının duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.				
4	Çevremdeki insanların açıkça ifade etmediği duygularını dahi çok iyi anlarım.				
5	İnsanların duygularını, yüz ifadelerinden okurum.				
6	Başkalarının bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.				
7	İş arkadaşlarımdan duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.				
8	İş arkadaşlarımdan karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.				
9	İnsanlara karşı önyargılı hareket etmemeye özen gösteririm.				
10	Farklı dünya görüşlerindeki insanlara karşı hoşgörülü davranırım.				
11	Bulduğum çevredeki güç ilişki ve ağlarını doğru algılarım.				
12	Bayram, doğum günü v.b. günleri güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.				

Ek 6: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

BECERİLER	Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
1- Ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme					
2- İstenmeyen davranışları denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltebilme					
3- Kesinti, engellemeler karşısında gerekli önlemleri alabilme					
4- Öğrencileri dersi dinlemeye hazır hale getirebilme					
5- Öğrencilerin dersi sevmesini sağlayabilme					
6-Sınıfa girişte isteklilik ve motivasyonunu öğrencilerine yansıtabilme					
7- Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme					
8- Sınıf başkanı, başkan yardımcıları ve sınıf liderleriyle iletişim kurabilme					
9- Sınıf sorunlarını çözmeye demokratik yöntemler kullanabilme					
10- Beden dilini ( duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili kullanabilme					
11- Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla ilgili olan davranışların ilişkisini anlayabilme					

12- Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayıp sürdürebilme					
13- Öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çaba gösterebilme					
14- Demokratik bir sınıf iklimi oluşturabilme					
15- Sınıfta aşırı yarışmacı bir havadan çok işbirlikçi bir ortam yaratabilme					
16- Sınıfta ortaya çıkan sorunları büyütmeden çözebilme					
17- Öğrenciyle başarılı göz teması kurabilme					
18- Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu öğretmenine anlatabilecek kadar kendisini onlara yakın hissettirebilme					
19- Sınıf içi problemlerin çözümünde öğrenciye öz yeterlik kazandırabilme					
20- Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle kendi başına çözmeye çalışabilme					
21- Öğrencilere tutarlı davranabilme					
22- Öğrencilerin sorumluluk sahibi bağımsız bireyler olmalarına yardım edebilme					
23- Öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmesi için gerekli çabayı gösterebilme					
24- Sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayabilme					
25- Sınıf ortamını bozucu davranışların					

değiştirilmesini sağlayabilme					
26- Kendisini öğrencilerin yerine koyarak öğrencilerini anlayabilme					
27- Öğrenciyle arasındaki mesafeyi gerektiği şekilde ayarlayabilme					
28- Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilme					
29- İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışabilme					
30- Sınıfta öğrenciler tarafından anlaşılan devamlı bir düzenin varlığını hissettirebilme					
31- Davranış değiştirme yöntemlerini etkili kullanabilme					
32- Öğrencilerde “yapabilirim”, “başarabilirim” anlayışını geliştirebilme					
33- Ders süresince öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlayabilme					