

161970

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ADAPAZARI İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE DUYGUSAL
ZEKÂ (EQ) YETERLİKLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Esef Hakan TOYTOK

Enstitü Ana Bilim Dalı : EĞİTİM BİLİMLERİ
Enstitü Bilim Dalı : EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

Tez Danışmanı : Yard. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

MART – 2005

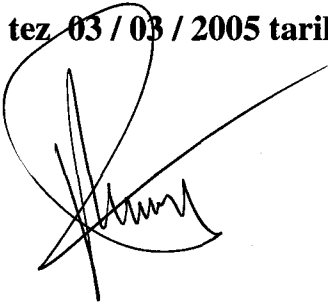
T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ADAPAZARI DEVLET İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE DUYGUSAL
ZEKÂ (EQ) YETERLİKLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ**

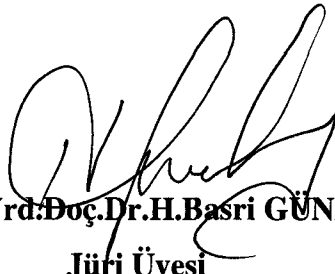
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Esef Hakan TOYTOK

Enstitü Ana Bilim Dalı : EĞİTİM BİLİMLERİ
Enstitü Bilim Dalı : EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

Bu tez 03 / 03 / 2005 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.



Doç.Dr.Aytekin İŞMAN
Jüri Başkanı



Yrd.Doç.Dr.H.Basri GÜNDÜZ
Jüri Üyesi



Yrd.Doç.Dr.Cemal SEZER
Jüri Üyesi

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki duygusal zekâ yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretimin en önemli yapı taşı olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın özbilinç, duygularını yönetme, duygularını güdüleme, empati ve sosyal beceriler boyutu yeterliklerini kullanma düzeylerini etkileyen engellerin ortadan kaldırılması ve bu yeterliklerini arttırması için çözüm yolları aramayı ve üretmeyi düşünmektedir.

Araştırmamın başlangıcından sonuna değin yardımlarının esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle inceleyen ve değerli zamanımı ayıran tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ'e ve Dr. Osman TİTREK'e desteklerini esirgemedikleri için sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Anket çalışmamın istatistiksel kısmında katkı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜL'e, anketlerimi dağıtımında ve toplanmasında yardımcı olan yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma, değerli müdürlerime ve meslektaşlarıma, araştırmam süresince bana sabırla destek veren ve her türlü yardımlarını esirgemeyen eşim Melek TOYTOK'a ve sevgili aile büyüklerime, yardımlarını gördüğüm fakat ismini sayamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Esef Hakan TOYTOK

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	v
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
GİRİŞ	1
1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	3
1.1.Örgüt.....	3
1.2.Yönetim.....	4
1.2.1.Yönetim Yaklaşımları.....	6
1.2.1.1.Amaç Odaklı Yönetim.....	6
1.2.1.2.Süreç Odaklı Yönetim.....	7
1.2.1.3.Otokratik Yönetim.....	7
1.2.1.4.Koruyucu Yönetim.....	7
1.2.1.5.Destekçi Yönetim.....	7
1.2.1.6.Birlikçi Yönetim.....	8
1.2.2.Yönetim Modelleri.....	8
1.2.2.1.Yapısal Modeller.....	8
1.2.2.2.Yönetimsel Modeller.....	8
1.2.2.3.Nicel Modeller.....	9
1.2.2.4.Davranışsal Modeller.....	9
1.2.2.5.Durumsal Modeller.....	9
1.2.2.6.Belirsizliğe Bağlı Modeller.....	9
1.2.2.7.Demokratik Modeller.....	9
1.3.Eğitim Yönetimi.....	10
1.4.Okul Yönetimi.....	10
1.5.Sınıf Yönetimi.....	12
1.5.1.Sınıf Yönetiminde Başvurulan Yaklaşımlar.....	13
1.5.1.1.Geleneksel Yaklaşım.....	14
1.5.1.2.Tepkisel Yaklaşım.....	14

1.5.1.3.Önlemsel Yaklaşım.....	14
1.5.1.4.Gelişimsel Yaklaşım.....	14
1.5.1.5.Bütünsel Yaklaşım.....	14
1.5.2.Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	14
1.6.Sınıf Yönetimi.....	15
1.6.1.Sınıf Yöneticisi Tipleri.....	15
1.6.1.1.Otoriter Sınıf Yöneticisi.....	16
1.6.1.2.Koruyucu Sınıf Yöneticisi.....	16
1.6.1.3.Destekçi Sınıf Yöneticisi.....	16
1.6.1.4.Birlikçi (Collegial) Sınıf Yöneticisi.....	16
1.6.1.5.Serbest (Free - rein) Sınıf Yöneticisi.....	16
1.6.1.6.Demokratik Sınıf Yöneticisi.....	17
1.6.2. Sınıf Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Özellikleri.....	17
1.6.2.1.1.Entelektüel Özelliği.....	17
1.6.2.1.2.Sosyal Özelliği.....	18
1.6.2.1.3.Liderlik Özelliği.....	18
1.6.3.Sınıf Yöneticisinde Sahip Olması Gereken Nitelikler.....	18
1.6.3.1.Bilgili Olmalı.....	18
1.6.3.2.Deneyimli Olmalı.....	19
1.6.3.3.Sağlıklı Olmalı.....	19
1.6.3.4.Âhlaklı Olmalı.....	19
1.6.3.5.Yetenekli Olmalı.....	19
1.6.4.Sınıf Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Yeterlikleri.....	20
1.6.4.1.Teknik Yeterlikleri.....	20
1.6.4.2.İnsancıl Yeterlikleri.....	20
1.6.4.3.Kavramsal Yeterlikleri.....	21
1.7.Duygu Nedir ?.....	22
1.8.Zekâ Nedir ?.....	25
1.8.1.Bileşimsel Alan.....	29
1.8.2.Deneyimsel Alan.....	29
1.8.3.Bağlamsal Alan.....	29

1.9. IQ (Intelligence Quotient) Nedir?.....	32
1.10. EQ (Emotional Quality) Nedir?.....	33
1.10.1.Kişisel Yeterlikler.....	35
1.10.1.1.Özbilinç.....	36
1.10.1.2.Duygularını Yönetme.....	38
1.10.1.3.Duygularını Güdüleme.....	40
1.10.2.Sosyal Yeterlikler.....	42
1.10.2.1.Empati.....	42
1.10.2.2.Sosyal Beceriler.....	44
1.11.Duygusal Zekânın Sınıf Yönetimindeki Yeri.....	47
1.12.Konuyla İlgili Araştırmalar.....	51
2.YÖNTEM.....	55
2.1.Araştırmanın Modeli.....	55
2.2.Araştırmanın Evreni.....	55
2.3.Araştırmanın Örneklemi.....	56
2.4.Verileri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	59
2.5.Verilerin Analizi.....	60
3.BULGULAR VE YORUM.....	62
3.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
3.2.Boyutlara Göre Ölçekteki İfadelerin Frekanslarına ve yüzdeliklerine İlişkin Bulgular ve yorum.....	66
3.2.1.Özbilinç Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
3.2.2.Duyguları Yönetme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
3.2.3.Duyguları Güdüleme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
3.2.4.Empati Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
3.2.5.Sosyal Beceriler Boyut Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
3.4.Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin	80

Bulgular ve yorum.....	
3.5.Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
3.6.Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
3.7.Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	94
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
KAYNAKLAR.....	107
EKLER.....	113
ÖZGEÇMİŞ.....	120



TOBLOLAR

Tablo 1.1. Golemen ve Stavemann'a Göre Duygu Türleri.....	24
Tablo 1.2. Zekâya İlişkin Olarak Geliştirilen Eski Ve Yeni Anlayışların Karşılaştırılması.....	31
Tablo 2.1. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin kurum tiplerine göre dağılımı.....	56
Tablo 2.2. Araştırmanın Örneklemindeki Öğretmenlerin Kurum Türlerine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.1. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlere Ait Medeni Durum	62
Tablo 3.2. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlere Ait Yaş İlgileri...	63
Tablo 3.3. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlere Ait Eğitim Durumu Bilgileri.....	64
Tablo 3.4. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlere Ait Mesleki Kıdem	65
Tablo 3.5. Közülüm Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67
Tablo 3.6. Duyguları Yönetme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	69
Tablo 3.7. Duyguları Güdüleme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	71
Tablo 3.8. Empati Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	73
Tablo 3.9. Sosyal Beceriler Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	75
Tablo 3.10. Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin t-testi Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 3.11. Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 3.12. Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 3.13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	90

Tablo 3.14. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi sonuçları.....	95
--	----



ÖZET

ANAHTAR KELİMELER: Sınıf Yönetimi, Duygusal Zekâ, Yeterlik

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıfı yönetirken duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Duygusal zekâ; Özbilinç (duygularının farkında olma), duyguları yönetme, duyguları güdüleme ve harekete geçirme, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır.

Araştırmanın evreni 2004 - 2005 öğretim yılında Adapazarı'na bağlı A, B ve C kurum tipi devlet ilköğretim okullarında görevli öğretmenler (1832) oluşturmaktadır. Verilerin çözümünde soruların frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ile $P < .05$ güvenirlilik aralığı için değişkenlerde t-testinde aritmetik ortalamalara ve Varyans analizinde ise Tukey b testine göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır;

İlköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinin alt boyutlarından Özbilinç boyutunda “çok sık”, Duyguları Yönetme boyutunda “her zaman”, Duygularını Güdüleme boyutunda “çok sık”, Empati boyutunda “çok sık” ve sosyal beceriler boyutunda ise “her zaman ” kullandıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre ise tüm boyutlarda sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Medeni durum değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı bir fark, özbilinç boyutu dışında diğer boyutlarda vardır. Yaş değişkenine ve kıdeme göre tüm boyutlarda anlamlı bir fark vardır. Eğitim durumu değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı bir fark, Özbilinç ve sosyal beceriler boyut dışında diğer boyutlarda vardır.

İlköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterlikleri boyutlarından özbilinç, duyguları güdüleme ve empati boyutunda biraz daha başarısız oldukları söylenebilir. Bu nedenle ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin bu boyutlarını geliştirmek için eğitim almaları sağlana bilinir.

SUMMARY

“The Level of Competence of Using Emotional Intelligence (EQ) of Teachers In Classroom Management In Adapazari State Primary Schools”

KEYWORDS : Classroom Management, Emotional Intelligence, Competence

This survey has been realised to find out how much primary school teachers apply emotional intelligence in classroom management. It was handled in five dimensions as self conscious (to be aware of emotions), managing, controlling and motivating emotions, empathy and social skills.

The universe of the survey is state school teachers as classified A,B and C type school teachers (1832) in Adapazari. In data analysis frequency (f), percentage (%) and for $P<05$ considering mathematical averages in t-test, in variance analysis meaningful results have been obtained according to Tukey b test. Some of the results which were found out by analysing findings are below.

Teachers of primary school stated that in classroom management they use from low level of emotional intelligence to self conscious dimension “very frequently”, managing emotions dimension “always”, motivating emotions dimension “very frequently” empathy dimension “very frequently” and “always” in social skills dimension. There is no recordable difference in using emotional intelligence competence between sexes in all levels. There are important differences in all dimensions except self conscious according to marital status. Also there are differences according to age and experience parameters. According to graduation level, there are considerable differences in all dimensions except self conscious and social skills dimensions.

It can be stated that in classroom management primary school teachers are less successful in self conscious, motivating emotions and empathy dimensions. That’s why the teachers of primary school should be supported to improve their skills in these dimensions.

GİRİŞ

Örgüt içerisinde duyguların anlaşılmadığı bir yönetim anlayışı hakimse, o örgüt içerisinde bulunanların duyguları bastırılır. Bastırılan duygular zamanla örgütte çatışmalara neden olur. Bu çatışmalar örgüt işleyişini ve dinamiğini düşürerek beraberinde başarısızlığı getirir. İyi bir yönetici insanın doğasında var olan duyguları görmezlikten gelmemelidir. Çünkü duygular bizim harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir.

Eğitim – öğretimin en önemli yapı taşı olan sınıf yöneticisinin, yönetim kuram, ilke ve yöntemlerini iyi bilmesi başarılı olduğu anlamına gelmemektedir. Başarı ancak yönetim kuram, ilke ve yöntemlerine ek olarak Duygusal Zekânın özbilinç, duygularını yönetme, duygularını güdüleme, empati ve sosyal beceriler yeterliklerinin ne kadar gelişmiş olduğuna ve bu yeterlikleri ne kadar kullandığına bağlıdır. Duygusal Zekâsı yüksek sınıf yöneticisinin daha duyarlı olabileceği, başarıyı yükseltebileceği, öğrenciler tarafından daha çok sevileneceği, öğrencilerle daha kolay iletişim kurabileceği ve daha iyi ilişkiler içerisinde olabileceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

“İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde Duygusal Zekâ (EQ) yeterliklerini kullanma düzeyleri nedir?”

Alt Problemler

- 1- İlköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal zekânın alt boyutlarından,
 - a. Özbilinç,
 - b. Duygularını yönetebilme,
 - c. Duygularını güdüleme,
 - d. Empati,
 - e. Sosyal beceriler boyutlarındaki yeterlikler ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri arasında;

- a. Özbilinç,
- b. Duygularını yönetebilme,
- c. Duygularını güdüleme,
- d. Empati,
- e. Sosyal Beceriler boyutlarında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ilköğretimin birinci kademesinde çalışacak öğretmen adayları için sınıf yönetimi içerisinde duygusal zekâ yeterliklerinin etkisi ve ilişkisi gösterilerek bu konuda gerekli eğitimin alınması ve duygusal zekâ yeterliklerinin geliştirilip kullanma eğitiminin sağlanması üzerine düşünme , tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratabilir.

İlköğretimin birinci kademesinde bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanmalarına yönelik algılarının tanınmalarına yardımcı olacağı ve bu anlamda sınıftaki öğretmen öğrenci ilişkilerine yön vermede yardımcı olabilir.

Araştırma bulgularının ilköğretimin birinci kademesindeki öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini geliştirmeye ve kullanmaya teşvik edebilir. İlköğretimin birinci kademesindeki öğretmenlerin sınıfta iyi bir iletişim ve de etkileşim ortamının oluşturulmasında araştırma bulgularından faydalanıla bilinir.

Bu alanda yeni araştırmalar yapacak olan araştırmacılara veri sağlayabileceği umulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2004 – 2005 öğretim yılında Adapazarı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan A, B ve C kurum tipindeki öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında yapılmış, özel okullar kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca bu araştırma ele alınan değişkenlerle sınırlıdır.

1. ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Toplumsal bir varlık olarak tanımlanan insanın ilk çağlardan beri dikkat çeken en belirgin özelliği, sahip olduklarıyla yetinmeyip daha fazlasını, daha iyisini ve daha güzelini arama çabasıdır. Bu çaba insanların ilk çağlardan bugünkü uygarlık düzeyine ulaşabilmesinde en temel etken olarak kabul edilebilir. Daha iyiyi daha güzeli arama çabasında yeterliklerin, sınırlılığının farkına vararak diğer insanlarla işbirliği yapma gereksinimi ise insanların örgütler oluşturmalarına yol açmıştır (Bursalıoğlu,1997:3).

Oluşturulan örgütlerin belirli bir yönetime ihtiyaç duyması da bu nedenle kaçınılmaz olmuştur.

1.1. Örgüt

Genel anlamda örgüt; insanların para, zaman gibi kendi güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek oluşturdukları yapı olarak tanımlanabilir. Örgütler günümüzde insan yaşamında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Ancak insanların amaçlarını gerçekleştirmede bir araç olarak kabul eden örgütleri rastlantısal olarak bir araya gelmiş bir grup insandan ayırt etmek gerekir. Bir örgütten söz edebilmek için en az üç temel özelliğin bir arada bulunması gerekir. Bunlar (Ağaoğlu, 2002:3);

- 1- Gerçekleşmesi insanların bireysel güçlerini aşan ortak bir amaç.
- 2- Birden fazla insan.
- 3- Bir araya gelen insanların ortak amaç gerçekleştirmeye değer bulup bunun için çaba göstermeye istekli olması.

Yukarıda belirtilen üç özellik bir arada bulunmadığında, bir örgütten ya da örgütlü bir çabadan söz edilemez. Örgütlerde bu çabaların etkili olması için etkili bir yönetim sisteminin de kurulması gereği ifade edilebilir.

1.2. Yönetim

İnsanların amacını gerçekleştirmek için örgütler oluşturmalarıyla birlikte örgütsel çabalarının yönlendirilmesi gerekmiş ve böylece yönetim kavramı ortaya çıkmıştır. Yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, ham maddeleri, yardımcı araçları ve zamanı bir birine uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamı olarak tanımlanabilir. Yönetimin bazı özellikleri vardır. Bunlar (Ağaoğlu,2002:3);

- 1- Amaca yönelik bir etkinliktir.
- 2- İnsan ilişkilerini temel alan bir etkinliktir.
- 3- Bir gurup etkinliğidir.
- 4- Demokratik yönleri vardır.
- 5- Bir işbirliği etkinliğidir.
- 6- İşbölümü ve uzmanlaşma etkinliğidir.
- 7- Bir eş güdüm etkinliğidir.
- 8- Basamaksal özelliğe sahiptir.
- 9- İki yönlü bir süreçtir.
- 10- Akılcılık vardır.
- 11- Evrensel niteliğe sahiptir.
- 12- Bilim yönü kadar sanat yönü de vardır.

Yönetimin özünde temel unsur olarak insanı etkilemek yatar. Yani herhangi bir yerde bulunan kişileri etkilemek için başvurulan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur.

Yönetimin ciddi bir disiplin olarak ortaya çıkması F. Taylor'un 1911 yılında "Bilimsel Yönetim" adlı kitabı yazmasıyla başlar. Taylor'a (1911) göre çalışan bir kişi makinenin hareketsiz bir parçasıdır ve iyi programlanmadığı zaman verimsizleşir. Bu nedenle çalışan kişilerin çok etkili bir şekilde kontrol edilmesi gerekir. Bu düşünceler çerçevesinde Taylor, verimliliğin nasıl artırılacağı ve çalışanların nasıl güdümlendirileceği sorusu ile ilgilenmiştir. Taylor gibi başarılı bir mühendis olan H. Fayol da işletmecilik üzerine düşünceler geliştirdi. Fayol (1841-1925), yönetimi

planlama, örgütleme, emretme, koordinasyon ve kontrol alt süreçleri altında gruplamıştır. Bu günkü yönetim uygulamaları ve yönetici görev analizleri büyük ölçüde Fayol'un bu sınıflandırmasına dayanmaktadır. Yönetim biliminin bir diğer öncülerinden biriside M. Weber'dir. İdeal örgüt yapısını kavramlaştırmaya çalışan Weber (1864-1920), altı temel boyuta sahip olan "Bürokrasi Modeli" ni geliştirmiştir. Weber'e göre çalışanlar arasında bölümleşme, bölümler arası hiyerarşi, performansı idare eden kuralla, çalışanların teknik niteliklerine göre seçilmesi ve işin kariyer gerektiren bir unsur olarak görünmesi yaklaşımını örgütü oluşturan temeller olarak belirlemiştir. Taylor, Weber ve Fayol klasik yönetim yaklaşımının temelini oluşturmaktadırlar. Bu kişilere sunduğu yaklaşımlarda yönetici, elinde bulundurduğu insanlardan azami verimi elde edecek şekilde bir düzen (organizasyon) ve işbölümü oluşturarak hedeflere erişmektedir. Bu yönetim akımı klasik yaklaşım olarak 1900'lü yıllardan 1930'lu yıllara kadar devam etmiştir. Klasik yönetim anlayışının yaklaşımları, insanın özde tembel, bencil, iş yapmaktan kaçmanın yollarını araştıran bir varlık olduğu var sayımından hareket eder ve üretken ve etkili hale sokmak için gerekli bir takım mekanik düzenlemeler ve modeller üzerinde durur (Erdoğan, 2001:3).

1929'da yaşanan ekonomik krizle iyice çöken işletmeler yeni yönetim arayışlarına girmişlerdir. Durum böyleyken yeni bir yönetim anlayışı ortaya çıkmış ve döneme hakim olmuştur. Bu anlayışa ise "Neo-klasik" yönetim anlayışı denmiştir. Neo-klasik yaklaşım, yönetime yepyeni ilkeler koymaktan ziyade klasik yönetimin boşluk ve eksiklerini tamamlayıcı bir yaklaşımdır. Klasik yönetimde eksik olan insanın duygu ve düşünceleri doğrultusunda hareket ettiği gerçeği neo-klasik yönetimin başlıca dayanağıdır. Neo-klasizmin öncüsü kabul edilen Elton Mayo işçilere daha fazla anlayış gösterildiği takdirde endüstriyel işletmelerin daha çok kazanç sağlanacağını savunarak o dönem için devrim sayılacak bir insan yaklaşımı ortaya koymuştur. 1930'lu yıllardan itibaren E. Mayo, A. Maslow, F. Herzberg, D.McGregor gibi düşünürler tarafından yapılan araştırmalar ve vaka incelemeleri insanı harekete geçirmek için mekanik düzenlemelerin yeterli olmadığını ortaya koydu. Yönetim sadece işletmenin kurucularına hizmet etmediği, çalışan bireylerin ve grupların amaç, arzu ve ihtiyaçlarının, moral ve motivasyonlarının da önemli olduğunu, bunlara dikkat etmese örgütsel amaçları etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilemeyeceği öne sürülür.

Böylece yapılan mekanik düzenlemelere ilaveten insanın psikolojik varlığına yönelik olarak da çaba sarf etmenin gerekli olduğuna inanılmaya başlanmıştır (Eren,1988:14). İleri sürülen bu düşüncelere dayalı olarak 1950'lerden sonra insan ilişkilerini esas alan yöneticilik anlayışı oluşmaya, örgütte en temel ve kritik unsurun insan olduğu kabul edilmeye başlandı ve örgütün, bireyin ihtiyaçlarını sağlamak için var olması gerektiği düşüncesi ortaya çıktı. Bütün bu düşüncelerin ardından, örgütün etkililiği için bireyin ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği öne sürüldü. Bireyin ihtiyaçlarının neler olabileceği konusunda ise Maslow'un geliştirdiği "İhtiyaçlar Teorisi" yol gösterdi. Maslow'un teorisine göre doyurulmayan ihtiyaçlar bireyin davranışlarına egemen olur (Erdoğan, 2001:5).

Yönetime katkı sağlayan bir diğer teoride "Genel Sistem Teorisi" dir. Bu teoriyi 1951'de Ludwing Bertalanffy ortaya atmıştır. Sistem, her birini etkileyen karmaşık ve etkileşimli unsurların bütünleşmiş bir topluluğu olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu,1991:17). Örgütü bağımlı değişkenlerden oluşan bir yapı olarak inceleyen sistem teorisinin en göze çarpan yanı taşıdığı birleştirici ve bütünleştirici özelliğidir. Sistem düşüncesine göre bütün, parçaların toplamından daha fazladır. Bu nedenle parçaya en küçük ve ilkel kısım olarak bakmamak gerekir (Gürsel,1997).

Modern yönetim uygulamalarına ışık tutan ve yukarıda anlatılan düşüncelerden esinlenerek biçimlendirilmiş olan temel yönetim yaklaşımları ve modellerinin açıklanması da yönetim kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (Erdoğan, 2001:6).

1.2.1. Yönetim Yaklaşımları

Bu yönetim yaklaşımlarının en önemlileri şunlar olabilir;

1.2.1.1. Amaç Odaklı Yönetim (sorun odaklı, sonuç odaklı)

Ortaya çıkan sorunları çözmeye odaklanmış yönetim anlayışıdır. Bu yönetim anlayışında sorunun çözülmesi kendi başına bir amaçtır (Özden, 2000:102).

1.2.1.2. Süreç Odaklı Yönetim

Bu yönetim anlayışına göre odak nokta sonuçları kontrol etmek değil, üretim esnasında etkide bulunarak süreci amaca uygun hale getirmektir. Süreç odaklı yönetim anlayışında performansın yükseltilmesi için çalışmalar yapılır. Sadece sonuca ulaşıp ulaşılmadığı değil sonuca ulaşılırken verilen uğraşlara yani sürece önem verilir. Sorunun kaynağı kişi değil süreç görülür. Yanlış kimin yaptığı değil, yanlışın neden ortaya çıktığı üzerinde durulur (Özden, 2000:104).

1.2.1.3. Otokratik Yönetim

Baskıcı bir yönetimdir. Bu yaklaşımda tüm güç yöneticinin elinde toplanır ve emirleri koşulsuz olarak yerine getirilir. Aksi durumda ise ceza verilir. Otokratik yönetimin dayanağı yasalar ve makamdır (Başaran, 1994:145).

1.2.1.4. Koruyucu Yönetim

Bireylerin kendilerini güvende hissetmelerini, yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlamayı hedefleyen yönetim biçimidir. Kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinden çok çalışanların gereksinimlerini karşılamak ön planda tutulur. Çünkü bireylerin kendilerine sağlanan yararlarla kuruma bağlanacakları ve böylece güçlerini kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için harcayacakları var sayılır (Başaran, 1994).

1.2.1.5. Destekçi Yönetim

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan bu yönetim anlayışına göre örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bireyler desteklenir. Bu yönetim anlayışı, bireylerin işlerinde etkin olmayı, sorumluluk almayı ve yönetime katılmayı istedikleri ve işbirliğine yatkın oldukları varsayımına dayanır (Başaran, 1994:145).

1.2.1.6. Birlikçi Yönetim (Collegial)

Kendi kendini yönetmede ve denetlemede uzman kişilerin çalıştığı kurumlarda uygulana bir yönetim biçimidir. Genel olarak birlikte çalışmaya (takım çalışması) dayalıdır. Bu yönetim biçiminde bireyin mesleki coşkuya ulaşacağı, yaratıcılığını artıracığı ve kurumuna yüksek düzeyde katkıda bulunacağı düşünülür (Başaran, 1994:146).

1.2.2.Yönetim Modelleri

Yönetim modellerini yapısal, yönetsel, nicel, davranışsal, durumsal (Öznel), belirsizliğe bağlı (esnek) ve demokratik olmak üzere yedi tanedir. Bunları kısaca açıklayacak olursak ;

1.2.2.1. Yapısal Modeller

Genel olarak amaç merkezli, rasyonel karar mekanizmalarına dayalı süreçlerin olduğu, Taylor ve Weber'in düşünceleri ile özdeşleşmiş olan modellerdir. Bu modellerde örgütün yapısının oluşturulmasına öncelik verilmektedir. Bireyselliğin göz ardı edilmesi, yukarıdan aşağıya işleyiş, duruma göre değişmeme bu modelin temel eksiklikleridir (Erdoğan, 2001:8).

1.2.2.2. Yönetsel Modeller

Fayol ve Follet gibi teorisyenlerin düşüncelerinden esinlenerek geliştirilen modellerdir. Bu modellerde örgütü verimli kılmak için yapıdan daha çok etkin bir yönetimin gerekliliği tercih edilir. Yönetim bir süreçler bütünü olarak görülür. Bu bütünlüğü oluşturan süreçler planlama, örgütleme, işe alma, yöneltme, koordinasyon, rapor etme, bütçeleme, denetleme gibi süreçlerdir (Başaran, 1994:139).

1.2.2.3. Nicel Modeller

Bu modeller örgüt ve işleyişi matematiksel modellerle açıklamaya çalışır. Nicel modeller örgüte ve işleyişine yeni bir görüş getirmekten çok yapısal, yönetsel kuramların getirdiği örgüt yapısını ve yönetim süreçlerini temel alır, bunları nicel bir yaklaşımla matematiksel modellere bağlamaya çalışır (Erdoğan, 2001:9).

1.2.2.4. Davranışsal Modeller

Bir örgütün var olması için bireylerin davranışlarını önemli gören modellerdir. Bu modeller birey örgütün en temel varlığı olarak görülür. Birey sadece parasal özendiricilerle değil psikolojik ve toplumsal güdüleyiciler yoluyla da verimli olur (Erdoğan, 2001:9).

1.2.2.5. Durumsal (öznel) Modeller

1950'li yıllarda doğan ve 1970'li yıllarda benimsenip yaygınlaşan "değişebilirlik" kuramına dayanan modellerdir. Bu kurama göre en iyi örgüt modeli yada en iyi yönetim biçimi yoktur. En iyi örgüt modeli örgüte uygun olan, en iyi yönetim biçimi ise yönetilenlerin niteliğine uyandır. Dolayısıyla her örgütün kendi doğasına uygun bir yapısı ve yönetim biçimi olmalıdır (Başaran, 1994:142).

1.2.2.6. Belirsizliğe Bağlı (Esnek) Modeller

Örgütlerin karmaşıklığını ve belirsizliğini vurgulayan modellerdir. Örgütler belirgin bir yapıdan çok, gevşek ve değişen bir yapıdadır. Bireyler genelde açık ve net bir amaç yerine genel amaçları kabul ederler (Erdoğan, 2001:10).

1.2.2.7. Demokratik Modeller

Formal modellere karşı deliştirilmiş olup daha çok katılıma dayalı modellerdir. Bu modeller kurumun değerlerinin üyeler tarafından paylaşılmasına önem verir. Bu tip

modeller bireylerin katılımını özendirmesine rağmen örgütsel standartların ihmal edilmesine açıktır (Erdoğan, 2001:10).

1.3. Eğitim Yönetimi

İlk çağlarda yalnızca var oluş kaygısı, korunma ve beslenme gibi gereksinimler ile oluşturulan örgütler, insanların çoğalmasına koşut olarak artan ve çeşitlilik gösteren gereksinimlere dayalı olarak gelişmiş ve çeşitlilik göstermiştir. İnsanlar, örgütlü yaşam sayesinde yaşamlarını daha kolay kılmalarının yanı sıra yeni bilgilerde edinmişlerdir. Bu bilgileri başka insanlarla, özellikle yeni kuşaklarla paylaşma ve aktarma çabaları ise eğitim örgütlerinin oluşturulmasında temel etken olmuştur. Önceleri, planlı programlı ve amaçlı bir etkinlik olarak ele alınmayan, yalnızca gerekli olduğu düşünüldüğünde aktarılan bilgiler eğitim örgütlerinin oluşturulması ile daha düzenli olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Zamanla yönetim bilimi ve eğitim bilimlerinde gözlenen gelişmelere koşut olarak eğitim örgütlerinin amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için madde ve insan kaynaklarının etkili bir biçimde yönetilmesinin gerekli görülmesiyle eğitim yönetimi alanı çıkmıştır. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikalara ve alınan kararları uygulamak olarak tanımlanabilir. Eğitim örgütleri kavramı denince akla okullar ve okulların yönetimi gelmektedir. Eğitim örgütlerinin farklı özellikleri vardır. Bu özellikler (Ağaoglu, 2002:4);

- Eğitim insanlarla doğrudan ve yakından ilgilenen bir hizmettir.
- Okulun temel amacı bireylere var olan kültürel birikimi aktarmak ve onların yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir.
- Eğitim kurumlarında süreci ve ürünü değerlendirmek kolay değildir.

1.4. Okul Yönetimi

Okul yönetimini, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak tanımlanabilir. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. 1970'li yıllara değin

okuldan beklenen görevler, okuma-yazma ve matematik öğretmek, içinde yaşanılan ülkeyi ve dünyayı tanıtmak ve iyi vatandaş yetiştirmek olarak açıkça tanımlana biliniyordu. Ancak 20. yy son yarısında dünyada hemen her alanda gözlenen hızlı değişimler doğrultusunda okuldan beklenen görevlerde değişmiştir. Bu değişikliklere koşut olarak önem kazanan okulların yönetimi konusu, özellikle etkili okul çalışmalarıyla birlikte daha da fazla dikkat çekmeye başlamıştır.(Ağaoğlu, 2002:6)

Purkey ve Smith (1983), etkili okulun önemli uygulama ölçümleri olan aşağıdaki değişkenleri ortaya çıkarmışlardır (Celep, 2000: 6);

a. Okulun Yönetim Boyutu: Çalışmaların çoğunda, bir okulun liderinin ve işgörenlerinin, sorunlarını nasıl çözeceklerini belirlemede önemli derecede özerkliğe gereksinme duydukları belirtilmektedir.

b. Öğretim Önderliği: Durkey ve smith'in "büyük müdür" kuramından şüphe duymalarına karşın, önderliğin okulda iyileştirmeyi başlatma ve sürdürme açısından gerekli olduğu açık olarak görülmektedir.

c. İşgören Kararlılığı (stability): Belli bir süre başarıyı elde eden okulda işgörenlere eğitim ortamı sağlanarak, okulun etkililiğinin devamı ve daha yüksek düzeydeki başarılarla ulaşmanın sağlandığı görülür.

d. Programın Açıklığı ve Örgütlenmesi: Orta öğretim düzeyinde amaçlı ve planlanmış bir ders programı, bir çok seçmeli derslerin olduğu yaklaşımından akademik olarak daha başarılı olduğu görülmektedir.

e. Okul İle İlgili Konularda İşgörenleri Geliştirme: Esas değişme insanlara yeni bilgi ve beceri sağlama yanında, onların tutum ve davranışlarını değiştirmesini içermektedir.

f. Aile İlgisi ve Desteği: Bu konuya ilişkin kanıtların belirsiz olmasına karşın, aileleri okulun sorunları ve amaçları konusunda bilgilendirmenin gerekli olduğunu kabul etmek akla uygun düşmektedir.

g. Akademik Başarının Okul Alanında Kabulü (benimsenmesi): Bir okulun kültürü kısmen okulun geleneklerinde, sembollerinde ve resmi olarak kabul gören başarılarında kendini göstermektedir.

h. En Üst Düzeyde Öğrenme Zamanı: Okullarda bilimsel etkinliğin ön plana çıkmasıyla, okuldaki günlük öğretim zamanının büyük bir bölümü akademik konulara ayrılacaktır.

Hemen her alanda gözlenen gelişmeler, yetiştirilmek istenen insanların geçmişe göre daha farklı yeterliklere sahip olmasını gündeme getirmiştir. Bu durum eğitim örgütleriyle ilgili beklentilerin değişmesine neden olmuştur. Değişen bu beklentilere bağlı olarak geçmişte en dengeli insan tipini oluşturan çok bilen insan, yerini bilgiyi gerektiğinde nerede, nasıl bulabileceğini bilen insana bırakmıştır. Ayrıca bilginin kalıcı ve değişmez olduğuna inanan insan tipi yerini bilginin kısa zamanda değişip eskidiği düşüncesiyle sürekli yeni bilgiler edinmek ve kendini geliştirmek isteyen insan tipine bırakmıştır. Günümüz ve geleceğin toplumları (Kaya, 2002:7) ;

- Nasıl öğreneceğini bilen,
- Gerçek bilgilere ulaşabilen,
- Düşünerek yeni bilgiler üretebilen,
- Sorun çözen

İnsanları gereksinmektedir. Bu temel değerler, okulun en temel hücresi olan sınıfın etkili bir biçimde yönetilmesi ile gerçekleştirilebilir.

1.5.Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi hakkında bir çok tanım yapılmaktadır. Yaygın tanımlardan birisi Doyle (?) tarafından yapılmıştır. Doyle (?), sınıf yönetimini şöyle tanımlamıştır: “İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesine sınıf yönetimi denir”.

Tanımda görüldüğü gibi sınıf yönetimi etkinliklerinin önemli bir boyutunu sınıf ortamı oluşturmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur.

Lemlech'e (?) göre ise sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Buradan da anlaşıldığı gibi sınıf yönetimine gerçekten çok değer verilmelidir. Çünkü sınıftaki kaynakların, insanların ve tabii ki zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur.

Sınıf yönetimi; öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2001:11).

Sınıf yönetimi; öğrencilerin kendini anlamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlayan bir araçtır (Celep, 2000:9).

Ayrıca sınıf yönetimi; sınıf ortamında bulunan bireylerin işbirliğini sağlama ve onları belirli bir amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için gösterilen iş ve çabaların toplamıdır.

Sınıf yönetimi; belirli bir amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütlenme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanması ile ilgili faaliyetlerin tümüdür. Bu tanımdan hareketle sınıf yönetimini bir süreç, bilim ve sanat olarak kabul etmek gerekir. Tanımda geçen planlama, örgütlenme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi terimler sınıf yönetiminin öncelikle bir süreç olduğunu, sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanması bir sanat olduğu ve ilke, kavram, teori, model ve teknikler ifadelerinin bulunması da bilim olduğunu ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2001:13).

1.5.1. Sınıf Yönetiminde Baş Vurulan Genel Yaklaşımlar

Toplumsal gelişmelere koşut olarak eğitim alanında gözlenen gelişmeler doğrultusunda sınıf yönetimi alanında da değişik yaklaşımların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş tane yaklaşım incelendiğinde;

- * baskıcılıktan → demokratikliliğe
- * şekil yönelimlikten → amaç yönelimliliğe
- * öğretmen merkezlikten → öğrenci merkezliliğe

doğru bir gelişim gösterdiği öne sürüle bilinir.

Sınıf yönetiminde baş vurulan yaklaşımlar genel olarak geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş tanedir (Başar, 1996:?).

Bunları sırayla açacak olursak;

1.5.1.1. Geleneksel Yaklaşım

Öğretmen, tasarlayıp hazırladığı bir takım sınıf içi davranış kurallarına öğrencilerinin baş eğmelerini ve bu kuralları harfiyen yerine getirmelerini bekler.

1.5.1.2. Tepkisel Yaklaşım

İstenmeyen davranışlara ödül ve ceza türü yollarla tepki gösterilerek uygulanan yöntemdir. Amaç, istenmeyen durum yada davranışların değiştirilmesidir.

1.5.1.3. Önlemsel Yaklaşım

Bu model, planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirmeyen, istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önlemeye dayalıdır. Amaç, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak vermeyen düzenlemeleri oluşturmaktır.

1.5.1.4. Gelişimsel Yaklaşım

Öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişim düzeylerine uygun bir şekilde hareket ederek gerçekleştirilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler bedensel ve ruhsal gelişimlerine uygun etkinlikler yapmaya yöneltilir.

1.5.1.5. Bütünsel Yaklaşım

Modellerin tümünü kullanmaya dayalı yaklaşımdır. Yani karma bir yaklaşım modelidir. Duruma göre hangi modelin kullanılacağı belirlenir ve sabit bir model uygulanmaz.

1.5.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıfın yönetilmesinden yönetimi etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler öğretmenin sahip olduğu kişisel geçmiş, öğretmenin eğitimi, öğretmen özelliği, öğrenci özelliği, öğrenci gereksinimi, derslerin işlenişi, ortam, çevre, aile, okulun büyüklüğü,

okulun amaçları, sınıfın büyüklüğü, oturma düzeni, yönetim yapısı, fiziksel yapı vb. etkenler olarak belirtilebilir (Erdoğan, 2001:29).

1.6. Sınıf Yöneticisi

Sınıf yöneticisi deyince akla ilk önce öğretmen gelmektedir. Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Yıllık öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçer. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. İnsanlığın doğuşundan itibaren varolan eğitim, her ne kadar canlı ve cansız çevre ile etkileşim yoluyla gerçekleşmekte ise de öğretici konumundaki bir öğretmen gözetiminde gerçekleştirilen eğitim daha kalıcı ve daha verimlidir. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır

Sınıf yöneticisi için bir çok tanım yapılabilir. Bu tanımların bazıları şunlardır (Erdoğan 2001:16);

Sınıf yöneticisi, belli bir amaç için bir araya gelen kişileri hedefe ulaştırmak için ahenkli bir şekilde, işbirliği içinde, etkili ve verimli olarak yönlendirmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişilerdir. Ancak bu tanım uygulamada sınıf yöneticisini açıklamada eksik ve yetersizdir. Çünkü sınıf yöneticisi sınıfta bulunan kişileri yönetmenin dışında maddi kaynakları ve zaman etkenini de kullanmak zorundadır. Bu durumda sınıf yöneticisi, bir zaman dilimi içerisinde belirli amaçlara ulaşmak için her türlü maddi kaynaklarla bireyleri bir araya getiren ve onlar arasında uygun bir iletişimi ve uyumlaşmayı sağlayan kişidir. Sınıfı etkileyen yakın ve genel çevre koşullarını göz önünde bulundurduğumuz zaman ise sınıf yöneticisini, sınıf sistemi içinde ve dışında değişen durumlara göre dengeleri kuran kişi olarak tanımlayabiliriz.

1.6.1. Sınıf Yöneticisi Tipleri

Sınıf yöneticisi tiplerini otoriter, koruyucu, destekçi, birlikçi(collegial), serbest(free-rein) ve demokratik sınıf yöneticisi diye gruplandırabiliriz. Bunları kısaca açacak olursak (Erdoğan, 2001:17) ;

1.6.1.1. Otoriter Sınıf Yöneticisi

Güce dayanan ilke ve kuralların uygulanmasıyla oluşan yönetim anlayışıdır. Sınıf yöneticisi tüm gücü elinde toplar ve verdiği buyrukların koşulsuz olarak yerine getirilmesini ister. Aksi durumda cezayı kullanır. Bu tarz sınıf yöneticileri öğrenciler üzerinde düşmanlık havası, güçsüzlük ve güvensizlik duygusu, başkalarına bağımlı olma ve sorunlardan kaçma gibi etkilere yol açabilir.

1.6.1.2. Koruyucu Sınıf Yöneticisi

Bu tip sınıf yöneticileri öncelikli olarak sınıfta bulunan kişileri korumaya ve her türlü isteklerini, ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Sınıftaki öğrencileri bağımlı hale getiren bir yöneticilik türüdür.

1.6.1.3. Destekçi Sınıf Yöneticisi

Bireyin desteklendiği bir yönetim anlayışıdır. Bu anlayışa göre sınıf yöneticisi bireylerin özgeçmişi, değerleri, beklentileri ve deneyimleri itibarıyla tanır ve onların kendilerini gerçekleştirmeleri için önderlik eder.

1.6.1.4. Birlikçi (collegial) Sınıf Yöneticisi

Bu tip sınıf yöneticileri sınıftakilerin kendi kendilerini yönlendirmelerine ve denetlemelerine imkan sağlar. Genel olarak birlikçi çalışmaya (takım çalışması) dayalı bir ortam oluşturmaya çalışır. Sınıftakilerin üretken bir biçimde çalışabilmelerinin önünde bulunan engelleri kaldırır ve bu şekilde sınıftakilerin coşkuya, mutluluğa ve yaratıcılığa kavuşabileceğine inanır.

1.6.1.5. Serbest (free-rein) Sınıf Yöneticisi

Bu tür yöneticiler ellerindeki yetkiyi kullanmazlar. Sınıftakiler kendi amaçlarını kendileri koyarlar, sorunlarını çözmek için kendileri uğraşırlar. Öğretmene baş

vurulduğu takdirde görüşünü söyler, gerekirse kaynak kişileri, diğer araç gereçleri sağlamaya çalışır. Bu yönetici inanarak uygulamıyorsa sınıfına bunu sınıfta kaos, stres, bunalım ve şaşkınlık duygusu ortaya çıkabilir.

1.6.1.6. Demokratik Sınıf Yöneticisi

Bu tip sınıf yöneticileri sınıfta bulunan kişilerin ihtiyaç ve arzularını azami düzeyde karşılayan ve aynı zamanda sınıfın amaçlarına azami düzeyde ulaşmasını sağlayan düzenlemeleri gerçekleştiren sınıf yöneticileridir. Demokratik sınıf yöneticisi sorumlulukları paylaşarak ve paylaştırarak öğrencilerin kendilerine olan güvenini geliştirmeye çalışır, hata yaptıklarında onları hatalarını düzeltmeleri için cesaretlendirir.

1.6.2. .Sınıf Yöneticisinde Sahip Olması Gereken Özellikler

Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken özellikleri filozofik, psikolojik ve teknik açıdan olmak üzere üç boyutta toplayabiliriz. Filozofik boyut değer sistemlerini, psikolojik boyut kişilik özelliklerini, teknik boyut da bilgi ve becerileri simgelemektedir (Bursalıoğlu, 1994: 213).

Yöneticilerin sahip olması gereken özellikleri sınıflayan üç özellik yaklaşımına göre de yöneticiler belirli entelektüel, karakter ve sosyal özelliklerine sahip olmalıdır. Bunlara birde liderlik özelliği eklenmiştir.

Bu özellikler (Erdoğan, 2001:19) ;

1.6.2.1. Entelektüel Özellikleri

Genel kültür, mantıklı olma, analiz yapabilme, sentez yapabilme, sezgi gücü, hayal kurabilme, muhakeme yapabilme, konsantre olabilme, açık olma gibi özellikler.

1.6.2.2. Karakter Özellikleri

Dengeli olma, uyum, dikkat, itiyat, girişkenlik, hafıza gücü, dinamiklik, kararlılık, düzenlilik, yöntemli çalışma, çabukluk, ciddi olma gibi özellikler. Özellikle öğretmenin

karakterinin temel olarak empati, saygı ve samimiyet gibi temel nitelikleri içermesi gerekir.

1.6.2.3. Sosyal Özellikleri

Dış görünüm, hitap edebilme, gurubu anlayabilme, iş disiplini, işbirliği, kendini ayarlayabilme gibi özellikler.

1.6.2.4.Liderlik Özelliği

Bu sayılanlara ek olarak sınıf yöneticisinin liderlik özelliklerine de sahip olması gerekmektedir. Lider etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme yada bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Buna göre sınıf yöneticisi yönettiği grubun düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini de sergilemiş olur.

1.6.3. Sınıf Yöneticisinde Sahip Olması Gereken Nitelikleri

Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken nitelikler bilgili olma, yetenekli olma, deneyimli olma, sağlıklı olma ve âhlaklı olma diye sıralanabilir.

Bunları inceleyecek olursak (Erdoğan, 2001:19) ;

1.6.3.1. Bilgili Olmalı

Sınıf yöneticisinin genel olarak öğretmenlik yaptığı alanı ve özel olarak da öğrettiği konuyu çok iyi bilmesi gerekir. Ayrıca yönetimin temel ilkelerini, tekniklerini, teorilerini ve süreçlerini de bilmek zorundadır. Bunlara ek olarak sınıf yöneticisinin rehberlik ilke ve teknikleri konusunda da öğrencilere pedagojik ve psikolojik anlamda yardım edebilecek düzeyde bilgisi olmalıdır.

Sınıf yöneticisi, eğitim dışında sosyoloji, psikoloji, siyaset, ekonomi, antropoloji, tarih ve edebiyat gibi alanlarda da bilgili olmalıdır. Bu alanların kazandıracığı çerçeve sınıf yönetimi uygulamalarına doğrudan veya dolaylı katkı sağlanabilir.

1.6.3.2. Deneyimli Olmalı

Sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmek için geliştirilen yaklaşımlar ve teknikler, belirli durumlarda yüz yüze kalındığında çok fazla anlam taşımayabilir. Bu yüzden sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi bir ölçüde zaman içinde karşılaşılan durumlarla kazanılacak deneyimlere bağlı olacaktır için sınıf yöneticisinin bildiklerini ve öğrendiklerini uygulaması gerekir.

1.6.3.3. Sağlıklı Olmalı

Öğretmen sağlıklı olmalı ve sağlığını korumalıdır. Sıkça hastalanan, çalışma gücü azalan, neşesini yitiren, görevine sürekli gelmeyen öğretmen, eğitim ve öğretim işini de sağlıklı olarak yürütemez. Öğretmenin sağlıklı ve canlı olması ölçüsünde öğrenciler de sağlıklı ve canlı olur.

1.6.3.4. Âhlaklı Olmalı

Sınıf yöneticisi iyi bir âhlaka sahip olmalıdır. Yani insan olmalı, insana değer vermeli, adaletli, tarafsız, dürüst olmalı, insana hukukun üstünlüğüne inanmalı ve belki de en önemlisi tutarlı davranmalıdır. Bilgi, yetenek ve deneyim iyi âhlakla bütünleşerek daha anlamlı hale gelir. İyi âhlaktan yoksun bir sınıf yöneticisi, sahip olduğu bilgiye, yeteneğe ve deneyime rağmen yönettiği sınıf için beklenmedik sorunların ve huzursuzlukların kaynağı olabilir.

1.6.3.5. Yetenekli Olmalı

Sınıf yöneticisi öğreticilik, yöneticilik ve rehberlik konusunda bildiklerini uygulayabilecek yeteneklere sahip olmalıdır. Sınıf yöneticisinin sahip olduğu bilgi

temelinin işe yaraması için sorun çözme, temsil etme, görüşme yapabilme, karar verme, yazılı ifade, konuşma, analiz yapma, sentez yapma, planlama, güdüleme, zamanı yönetebilme, çatışma yönetimi gibi alanlarda yetenekli olması gerekir.

1.6.4. Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken yetenekler

Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken yetenekleri teknik, beşeri ve kavramsal diye üç kategoriye ayırabiliriz. Bu yetenekler (Erdoğan, 2001:21) ;

1.6.4.1. Teknik Yeterlikler

Teknik yetenek, belirli görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi, yöntem ve teknikleri kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Teknik yetenek yöneticinin uzmanlaşmış bilgiyi kendi iş alanına uygulayabilme becerisidir. Örneğin, eğitim bilimleri ile ilgili kavram, yöntem ve tekniklerini bilme.

1.6.4.2. İnsancıl Yeterlikler

Beşeri yetenek, bir insanın diğer insanla birlikte çalışma konusundaki yeteneğini ve yargılarını ifade etmektedir. Bu beceriler, bireyin kendini anlaması ve kabul etmesi kadar başkalarının da anlaması ve kabul etmesi yeteneğini ifade eder. Öğretmenin çeşitli insan davranışlarını aynı potada ve aynı amaç için yönlendirebilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşmak için bu potansiyeli uyumlu ve ahenkli bir biçimde maharetle uygulayabilmesi gerekir. Bunlardan başka, öğretmenin sosyal ve ekonomik durumundan, vatandaşlık anlayışından, çevrenin tutumundan, öğretmenin oynaması beklenen rolleri bilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde çatışmaların gerçekleşmesi ve olumsuz durumların gelişmesi kaçınılmaz olur. Çünkü öğretmen kadar diğer meslek üyelerinde de böyle çatışmalar olabilecektir. Bu çatışmaların mutlaka kişilik bölünmesi ile sonuçlanması gerekmez. Sağlam bir değer sistemi olan öğretmenin, çatışan ve beklenen bu rolleri arasında denge kurabilmesi ve sürdürebilmesi olanağını bulacaktır. Bu değer sistemi ise, öğretmenin kişisel ve mesleki olduğu kadar beşeri becerilerinin de ürünü olacaktır. İşte bu noktada sınıf yönetiminin en etkin ögesi olan öğretmenin

duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin davranış bilimleri ve insan ilişkileri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir.

1.6.4.3. Kavramsal Yeterlikler

Kavramsal yetenek, olayları ve sorunları bir bütünlük içerisinde algılayabilme, anlayabilme, başkaları için açık olamayan bağlantıların, tutarsızlık ve karşıtlıkların farkına varabilme, karmaşık durumlarda anahtar olayı veya hareketleri tanımlayabilme ve benzetilen nesnelere arasındaki ilişkiyi görebilme gibi yetenekleri ifade etmektedir. Bir kurumun yada sorunun sistem bütünlüğü içerisinde alt öğeler arasındaki ilişkileri ve bağımlılığı görerek ele alabilme becerisi de kavramsal becerilerdendir. Kavramsal beceriler, bilginin harekete geçirilişini, birey ve grupların motive edilmesini, etkinliklerin birleştirilmesini ve düzenlenmesini, bir bütün olarak örgütün geliştirilmesini sağlayan önemli bir güçtür (Aydın,1993:22).

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmen bu derece karmaşık rolleri oynayıp, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışırken; yeni eğitim anlayışlarının değerlerini yerine getirmek için en önemli sorumlulukları, yine o sırtına almaktadır. Çünkü eğitimin en sıcak ortamı olan sınıfın yöneticisi öğretmendir. Öğrencilerle doğrudan, devamlı bir ilişki içindedir ve yeni eğitim anlayışları ışığında; globalleşen, sanayi toplumu olmaktan daha ileri gidip, bilgi toplumu olma yolunda ilerleyen yeni dünyanın insanını o yetiştirip yönlendirecektir. Bilim ve teknoloji çağının ihtiyacı olan, yaratıcı düşünme gücüne sahip, bilimsel düşünme ve eleştirme yeteneği olan bireyleri o yetiştirecektir. Bu önemli görevi üstlenen öğretmenden bir takım beceriler beklenmektedir. Bu beklenen yeterlikler, günümüzde duygusal zekâ yeterlikleri ile örtüştüğü ifade edilebilir. Özellikle kişisel yeterliklerin, duygusal zekânın duyguları anlama, duyguları yönetme ve duyguları güdüleme boyutlarındaki yeterlikler; kavramsal becerilerin ise empati ve özellikle de sosyal beceriler boyutlarında tanımlanan yeterliklerle örtüştüğü ifade edilebilir. Bu nedenle bu ilişkiyi açıklayabilmek için Duygusal Zekâ kavramı ve boyutlarını ortaya koymak gereklidir. Duygusal zekâ (EQ) kavramını açıklayabilmek için önce ilişkili olduğu kavramları tanımlamak gerekir.

1.7. Duygu Nedir ?

Duygu kelimesi Latince “movere” (hareket etme) kökünden gelmektedir. Bu kelimeye “-e” ön eki getirildiğinde ise “öteye hareket etmek” anlamına gelmektedir. Duyguları tanımak zordur. Ama duygular düşünüldüğünde farklı hislerin ortak özellikleri hemen bulunabilir (Titrek, 2004:15).

1. Duygu dünyası önceden tespit edilemez. Duygular kendiliğinden irade dışında gelişir.
2. Herhangi bir duyguya kapıldığı zaman aynı anda heyecanda hissedilir.
3. Duygular bazen hoş olabilir, bazen de hoş olmayabilir. Her durumda bu değerlendirilebilir.
4. Duygular kendini beden diliyle ve yüz hareketleriyle (Jest ve mimiklerle) dışa yansıtır. Arzular amaç ve hareketleri etkiler.

Duygu hakkında bir çok tanımlar yapılmıştır. Bunlardan en çok kabul görenleri (Titrek, 2004:15);

- ❖ Duygu, mutluluk, üzüntü, korku, nefret yada hoşlanma bilinci etkileyen, bilme ve bilinçli irade durumlarını fark etme ve birbirinden ayırmayı sağlayan bir durumdur. Duygu, his yada bir heyecana ait olan ve özellikle zevk yada acı veren zihinsel bir sürecin görünümüdür (<http://www.emotional.org>, 2002).
- ❖ Duygu, irademiz dışında gelişen bir davranış eğilimidir (Conrad ve Handl).
- ❖ Duygu, yaşamdaki farklılıkları başlatan ve hayatı kolaylaştıracak dengeyi oluşturan hislerdir (Salovey, Slayter).
- ❖ Duygu, harekete geçmemizi sağlayan dürtülerdir.
- ❖ Duygularımız bizim psikolojik ihtiyaçlarımızın miktarını belirler.
- ❖ Duygu, içimizdeki bir sestir ve bize ne yapmamı gerektiğini söyler.
- ❖ Duygu, içimizde dolaşan gizli bir kulaktır. Bize doğru ve yanlış söyler.
- ❖ Duygularımız, beynimizin ve kalbimizin konuşmasıdır. Kalbimiz ve beynimiz arasında köprüdür.
- ❖ Duygularımız içimizde oluşan ve bize ihtiyaçlarımızı söyleyen sestir.
- ❖ Her duygu zihnimize bedenimizin ortak bir tepkiye hazırlanması ve bizim yeni bir ruh haline geçmemizin başlangıcıdır.

Duygular insan davranışlarının, yaşamdaki uyum ve uyumsuzlukların önemli etmenleri arasındadır. Duygularla ihtiyaç ve güdüler arasında sıkı bir ilişki vardır. Temel ihtiyaçların karşılanmaması çeşitli duyguların çeşitli duyguların ortaya çıkmasına yol açar. Duygular insanların düşünce ve davranışlarını da etkiler. Sevgi, güven, sevinç vb. sözler duygusal yaşam deneyimi altında sık sık duyulan duygu ifadeleridir. Duygu, düşünce, davranışlar ve doğal olarak insanlar arasındaki ilişkiler kesintisizdir (Baymur,1994:77).

Cooper (1997), araştırmalara göre duygular, geçmişi, deneyimleri, anlayış yeteneğini ve hayatın her aşamasındaki insan ilişkilerini kapsar. Duygular kimliği oluştururlar ve içimize ışık saçan, yankılanan bir enerji kaynağı olarak dağılırlar. Bu enerji duygu, düşünce ve etkileşimin ileticisi ve kanıtlayıcısıdır. Bu kesintisiz ilişkiler hem günlük hem de iş yaşamını ve örgüt içi ilişkileri de yoğun bir biçimde etkilemektedir. İş yaşamı ve örgüt içi ilişkiler ağının sağlıklı olup olmasının da örgütte çalışan personelin performansını ve örgütün verimlilik düzeyini etkilediğini belirtmek olasıdır (Titrek, 2004:16).

Goleman (1998:359) duyguyu “ herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı yada devinimi şiddetli yada uyarılmış bir zihinsel durum” olarak tanımlamıştır. Hiç şüphesiz yıllardır duygu, kadınsızlık ve dağınıklık ile eş anlamlı görüldüğü için erkekte mantık egemenliği olduğu için erkek yöneticiler tarafından iş yaşamı ve örgütlerde reddedilmiştir. Demokrasinin gelişimi ve kadınların iş yaşamına giriş düzeyinin yükselmesi ile duygu kavramı iş yaşamında performans arttırmada etkili olabilecek bir unsur olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Duygusal zekâ üzerinde araştırmalar yapan psikoloji, nöropsikoloji, psikiyatri ve sosyo-biyoloji gibi bilim dalları az sayıdaki temel duyguların birbirleriyle karışarak duygular skalasını ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler. Goleman, Amerikalı duygular araştırmacısı Ekman’ı temel alarak sekiz temel duygu tanımlamaktadır. Bu duygular Alman psikoterapist Stavemann’ın “Duygusal Çalkantılar” adlı kitabında sözünü ettiği temel duygularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Sarı, kırmızı ve maviden oluşan üç temel rengin birbirleriyle karışımından oluşan sonsuz sayıdaki renkler gibi, az sayıdaki yukarıda belirtilen temel duyguların birbirleriyle karışımı ve etkileşiminden duygular skalasının ortaya çıktığı ileri sürülebilir. Duyguların çoğu yukarıda belirtilen temel duyguların karışımı olarak değerlendirilebilir. Örneğin kıskançlık duygusu, hoşlanma, korku ve kızgınlığın bir

karışımı olarak görülebilir. Hem Goleman, hem de Stavemann öfke, üzüntü, korku, mutluluk / neşe, sevgi duygularının temel duygular olduğu konusunda uzlaşırken, Stavemann'ın depresyon olarak tanımladığı aşırı olumsuz duyguları Goleman ise aşamalı olarak şaşkınlık, iğrenme, utanç / suçluluk olarak tanımlamaktadır (Titrek, 2004:17). Goleman ve Stavemann'a göre duygu türleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.1. Goleman ve Stavemann'a Göre Duygu Türleri.

GOLEMAN'A GÖRE TEMEL DUYGULAR	STAVEMANN'A GÖRE TEMEL DUYGULAR
1- Öfke	1- Kızgınlık
2- Üzüntü	2- Üzüntü
3- Korku	3- Korku
4- Mutluluk	4- Neşe
5- Sevgi	5- Hoşlanma
6- Şaşkınlık	
7- İğrenme	
8- Utanç / Mutluluk	6- Depresyon

(Kaynak : Brockert ve Braun 2000 : 22)

Le Doux (2001:130-131) ise duyguların oluşumunu biyolojik olarak açıklamıştır. Duygular beyinde Amigdala denilen bir bölgede oluşur. Uyarıcı amigdalanın farklı bölgeleri farklı duygusal sinyalleri alır, fakat bu bölgelerin tümü beyinle iletişim halinde olan ana çekirdekle iletişim kurarlar ve böylece fizyolojik tepkiler başlatılır. Duygusal davranışların en önemli ögesi olan amigdala da, subkorteksteki thalamustan doğrudan duygusal bilgiler alır ve bu ilgi korteks tarafından işlenmeden bile önce çeşitli bedensel tepkileri tetikler. Le Doux (2001), böylece bir

durum yada nesneye karşı duygular ve davranışların ortaya çıktığını belirtmektedir (Titrek, 2004;19).

Duygu kavramının açıklanmasında başka bir önemli kavram, duyguların gücüdür. Duygular, insan davranışlarının hayatta uyum ve uyumsuzlukların önemli etmenleri arasındadır. Duyguların ihtiyaç ve güdülerle sıkı bir ilişkisi vardır. Temel gereksinimlerin karşılanıp karşılanmaması çeşitli duyguların doğmasına yol açar. Sevgi, nefret, korku, ümit, sevinç, keder, neşe, kuşku ve sıkıntı günlük konuşmalarda sık kullanılan sözlere dir. Bu türlü yaşantılar duygusal yaşam deneyimi altında toplanır. Aslında duygular, düşünceler ve devinimler, psikolojik olayların birbirinden ayrılması çok güç olan temel öğelerdir. Duygu, düşünce ve devim arasında kesintisiz bir ilişki vardır (Baymur, 1994:6).

Cooper (1997:31), duygu kavramının açıklanmasında son kavram ise duyguların dilidir. Duygular enerjinin, etkinliğin ve bilginin içsel kaynağıdır. Duygular ne iyi nede kötüdür. Farklılık, üretilen enerji ve bilgiye dayanarak yapılanlardan ortaya çıkar. Bazı araştırmalara göre duygular, en az zekâ kadar hatta ondan daha fazla niteliklidir. Duygular kimliği oluştururlar ve insana ışık saçan, yankılanan bir enerji kaynağı olarak dağılırlar. Latince'de duygunun anlamı bizi hareket ettiren ruh olarak geçer. Bu enerji duygularımızın düşüncelerimizin, ters etkileşimimizin ileticisi ve kanıtlayıcısıdır.

1.8. Zekâ Nedir ?

Zekâ yıllarca farklı anlamlarda kullanılmıştır. Zekâ; öğrenme gücü, bireyin çevreye uyumu, anlama, akıl yürütme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Bazı psikologlar zekâyı bilişsel, bazıları duyuşsal ve kişisel özellikler açısından tanımlarken, bazıları da çevreye uyma yeterlikleri açısından tanımlanmıştır. Zekâ bilgi, öğrenme ve problem çözme yeterliliğini kazanmayı sağlayan kavramaya dönük bir yeterlikler setidir (www.emotionalig.org, 2002).

Kandel (2001:152-153), zekâ kavramını tanımlamadan önce oluşum süreci ve yerini belirtmek gerekir. Zekâ ile ilgili işlemler beyinde oluşur. Beyinde üst düzeydeki zekâyla ilgili işlemler dört bölgeye yada loplara bölünmüş olan beynin dış kabuğunda gerçekleşir. Çoğu üst düzey zihinsel süreç, dört lobu olan beyin korteksinde meydana gelir. Ön lop motor eş güdümünde tasarı ve amaçların oluşturulmasında

kullanılmaktadır. Ayrıca planlama strateji ve amaç gibi unsurların yanında motor eşgüdümü de aktiftir. Paryetal lop konuşma, algılama ve beden duyumlarıyla, arkadaki oksibital lop ise görmeyle ilgilidir. Şakaktaki lop işitme, koku alma, anıları saklama gibi hafıza konularıyla ilgilidir. Zekâ lopların bu süreçleri etkili olarak kullanma düzeyi ile oluşan bir zihinsel uyum sürecidir (Titrek, 2004;20).

Binet'e (1961) göre zekâ akıl yürütme, hüküm verme ve kendi kendini eleştirme kapasitesidir. Garrett (1954) ise, anlamayı ve sembolleri kullanmayı gerektiren problemlerin çözümünde ihtiyaç duyulan yetenekleri kapsar şeklinde tanımlayarak zekâyı bilişsel yönü ağır basan bir yetenek olarak görmektedirler.

Storrdad (1956) ise bireyin zor, karmaşık, soyut,ekonomik, amaca uygun, sosyal değeri olan ve özgün nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerine toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Wechsler'e (1958) göre ise zekâ, "bireyin amaca uygun hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresiyle düşüncelerini etkili bir şekilde kullanma gücüdür. Bireyin amaçlı davranma, mantıklı düşünme ve çevresiyle ilişkilerinde etkili olma kapasitesinin tümüdür" (Konrad ve Hendl, 2002:42) biçiminde ki tanımlar zekânın biyolojik ve zihinsel süreçle ilişkisine dönüktür.

Morgan'da (1981:37-38) zekâyı zihinsel becerilerin tümü olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle kişinin öğrenmiş olduğu her şeyi ve şimdiki öğrenme yeteneği bu tanıma girmektedir. Morgan (1981) hem kalıtımın, hem de çevrenin zekâ üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir.

Terman (1944), zekâyı "soyut semboller üzerinde düşünebilme" yeteneği olarak tanımlamakta ve bireyin soyut düşünebildiği ölçüde zeki olduğunu belirtmektedir. Piaget (1959) ise, " organizma ile çevresi arasındaki kendine uydurma ve kendini uydurma ile ilgili etkileşimlerin olduğu kadar tüm duygusal, hareketsel ve bilişsel nitelikteki ardışık durumların yöneldiği denge durumunu kurma yeterliği" (Titrek, 2004). Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976:347) da "algılama, belleme, çağırışım, imgeleme, hüküm verme, akıl yürütme,soyutlama, genelleme gibi yetenekler" Brockert ve Braun (2000:14) ise zekâyı "dünyanın bizden beklediklerini en iyi uyum gösterebilme yeteneği" olarak tanımlamıştır.

Freeman'a (1962) göre, yaşantıları bütünleştirme ve yeni durumlara uyumu sağlayan tepkilerde bulunma kapasitesidir. Bu kapasite, uyum, öğrenme ve ilişkileri görebilme gücüdür. Tek etmenli değil çok etmenlidir.

Sternberg (1983-1985) zekâyı dört genel yetenekle tanımlamaktadır (Atkinson ve diğerleri 1995:507):

1. Yaşantılardan öğrenme ve yararlanma yeteneği,
2. Soyut düşünme ya da akıl yürütme yeteneği,
3. Değişen ve belirsiz bir dünyanın durumlarına uyum sağlayabilme yeteneği,
4. Kişinin işlerini süratle gerçekleştirmesi için kendini güdüleme yeteneği.

Zekâ üzerine araştırmalar yapan bilim adamlarının tanımları incelendiğinde özellikle beyin ve zekâ ilişkisi üzerinde durdukları görülebilir. Nitekim Valiant'a (1998) göre beyni geliştirmek, zekâyı geliştirmektir. Bunun için şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Gerçek dünya ile bağlantı kurma (Gerçek nesnelere ve ortamlara, kişisel deneyimlerle bağlantılar kurma).
2. Düzenli programlarla zengin bilgi kaynaklarını sağlama.
3. Düzenli düşünme, ayrıntılar ve maddeyi tanımaya vurgu yapma.
4. Genel kavram ve düşüncelere ilişkin sosyal etkileşim sağlama.
5. Düşünme ve öğrenme stillerine destek sağlama.
6. Yetişme (çiraklık) döneminde rehberlik ederek sosyal destek sağlama.
7. Aile, toplum ve örgütü yenileştirme yollarını bulmayı deneme.

Dusek'in de (1987:72) belirttiği gibi zekânın basit ve genel kabul görmüş bir tanımı yoktur. Ancak amaca göre zekâ iki yolla tanımlana bilinir:

1. Nicel olarak
2. Nitel olarak

Nicel yaklaşım zekâyı, öğrenme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme yaklaşımı IQ testleri ile ölçülmektedir. Nitel yaklaşım ise zekâyı, düşünme tarzları olarak tanımlar. Yaşamda çevreden gelen bilgilenme sürecini bireyin nasıl ilişkilendirildiğini ve yapılaştırdığını gösterir. Çevreden gelen bu bilgiler bireyin

entelektüel gelişimini çeşitli evrelerde etkiler. Birey böylece yaşama ve içinde bulunduğu şartlara uyum sağlama yeterliliği kazanır.

Gardner (1986), “Çoklu Zekâ Kuramı” ile zekâ konusuna daha geniş bir görüş açısı kazandırarak, insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri ya da kabiliyetleri, “zekâ alanları” olarak tanımlamış insanlarda bireysel farklılıkların var olduğu gerçeğinden hareketle, zekâyı önce yedi tür alana ayıran Gardner, daha sonra birde bunlara doğa zekâsını da eklemiştir. Gardner’in (1999:15-43 ; Öktem 2001:6 ; Saban 2001:5-6 ; Selçuk ve Diğerleri 2002:25-30 ; Erçetin 2002:6-7 ; Özden 2002:132;Titrek, 2004;26) ileri sürdüğü zekâ alanları şunlardır:

1. Sözel - Dil Zekâ
2. Mantıksal – Matematiksel Zekâ
3. Görsel – Uzaysal Zekâ
4. Müziksel – Ritmik Zekâ
5. Bedensel – Kinestik Zekâ
6. Sosyal Zekâ
7. İçsel Zekâ
8. Doğacı Zekâ

Gardner’e (1999) göre zekâ çoğul ve çok yönlüdür. Ayrıca doğuştan kalıtımla getirilen zekâ iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Yani birey zeki olmayı öğrenebilir. Gardner’in (1999) sekiz zekâ türünde belirttiği sosyal ve içsel zekâ türlerinin kapsamında olan duygusal özellikler, iş yaşamının çeşitlenmesi ve çevresel faktörlerin hızla zenginleşmesi ile ön plana çıkmaya başlamıştır. Sternberg (1983-1985) pratik bilgiyi kapsayan bir biçimde zekâyı yeniden tanımlamıştır. Sternberg’e (1983) göre zekâ, bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetme kapasitesidir. Zekânın etkileşerek işleyen farklı birleşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâyla ilişkisi olduğunu ve Triarşik Zekâ Kuramı’nın bilişimsel, bağlamsal ve deneyimsel boyutlarını içerdiğini ileri sürmüştür.

1.8.1. Bileşimsel Alan

Bireyin zekice davranışlar geliştirirken kullandığı bilişsel süreç ve yapıları kapsayan içsel dünyasını kapsamaktadır. Bu alanda üç boyut yer almaktadır (Erçetin 2002:14).

Meta – bileşenler : Zekice davranışlar, araştırma yapma, planlama, problem çözme, sentez yapma, özgün bir bütün oluşturma, izleme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme gerektiren yönetsel süreçleri içerir. Meta –bileşenler, daha alt düzeydeki “performans” ve “bilgi kazanma” kazanma süreçlerinden sürekli geri bildirim alırlar.

Performans bileşenleri : Alt düzeyde yönetsel olmayan süreçleri içerir. Zekânın analitik görevlerini yerine getirirler. Performans bileşenleri bilgiyi, yeni durumlara ilişkin sonuç çıkarmak, uygulamak ve karşılaştırma yapmak için kullanılır.

Bilgiyi kazanma bileşenleri : Performans bileşenleri gibi yönetsel olmayan alt süreçleri içerir. Gönderilen bilgilerin ilgili yada değerli olup olmadığını ayırt eder. Bu süreç, eski ve yeni bilginin özümlemesi ve örgütlenmesi olan “seçici kodlama” dır.

1.8.2. Deneyimsel Alan

Yeni duruma yanıt verme, düşünce geliştirme bilgi işleme becerisinin düzeyine bağlıdır. Tekrarlanan düşünceler ve uygulamalar otomatikleşmeyi sağlar. Birey otomatik cevaplar vermesini gerektirmeyen durumlarda olayların akışına daha fazla dikkat edebilir (Selçuk ve diğerleri 2002:8 ; Erçetin 2002:17-18).

1.8.3. Bağlamsal Alan

Bu alanda bireyler, bir problemle karşılaştıklarında üç temel problem çözme stratejisi kullanmaktadır. Bunlar (Selçuk ve diğerleri 2002:8-9 ; Erçetin 2002:18);

Kendini değiştirme (çevreye uyum), başkalarını değiştirme (çevreyi biçimlendirme) ve koşulları değiştirme (çevreyi seçme).

Bir çok araştırmacı zekânın tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili yeni düşünceleri keşfetmek amacıyla beyni biyolojik bir perspektiften ele almıştır. Bunlardan biri olan Ceci'nin (1990) zekâ ile ilgili olan biyo – ekolojik teorisi, bir tek bilişsel potansiyelin ya da bir “g” faktörünün olmadığını ileri sürmüştür. Bunun yerine farklı sayılarda

potansiyelin olduğunu iddia eder. Bilginin ve doğal yeteneğin ayrılmaz bir bütün olduklarını, bununla birlikte ortamsal, biyolojik, üst – bilişsel ve güdüsel değişkenlerinde zekâ kavramı içerisinde yer aldıklarını da belirtmiştir. Öne çıkardığı üç ana kavram, çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgidir. Tek bir zekâ kavramına karşı çıkan Ceci (1986;1990;1994), zekâyâ ilişkin tanımladığı bu üç boyutu şöyle açıklamıştır:

1. Çoklu Bilişsel Potansiyel : Zekâ çok sayıda yeteneği ve bilişsel potansiyeli ifade eder. Her potansiyel, yeni ilişkilerin keşfedilmesini, düşüncelerin izlenmesini, belirli bir alana ilişkin bilgi kazanılmasını olanaklı kılar.

2. Bağlam : Bilgi alanları, kişilik, güdülenme, eğitim, bireyin yaşadığı yerin tarihi gibi pek çok öğeyi kapsar. Her biri bireyin bilişini ve kavrayışını etkileyen bu öğeler, problem çözmenin zihinsel, sosyal ve fiziksel bağlamını oluştururlar.

3. Bilişsel süreçlerle kazanılan enformasyon, kurallar, inançlar, tutumlar vb.'ni içerir. Bilgi karmaşıklık, ayrıntı ve ilişkililik düzeyine göre uzun dönemli bellekte örgütlenir ve yapılandırılır (Erçetin, 2001: 23-24).

Gardner (1986), Sternberg (1983) ve Ceci'nin (1986) çalışmaları ile zekâyâ ilişkin bakış açısı tüm dünyada değişmeye başlamıştır. Özellikle zekâ-performans, zekâ-güdüleme ve zekâ-sosyal beceriler ilişkisinin saptanması, iş yaşamı başarısı ile zekâ arasında ilişki kurulmasını sağladığı ifade edilebilir. Duygu, düşünce ve davranışlar ile zekâ arasında ilişkinin ortaya konulması, iş yaşamında duygu-zekâ ilişkisinin de incelenmesine yol açtığı belirtilebilir (Titrek, 2004;28).

Sonuç olarak salt mantığa ve sayısal ölçüme dayalı, sabit zekâ anlayışı yerine, yapılan araştırmalar sonucunda çok boyutlu doğuştan getirilen zekâ yeterliklerinin geliştirilebildiğine dayanan yeni zekâ anlayışları çıkmıştır. Zekâ anlayışlarındaki değişim Tablo 2'de gösterilebilir (Saban,2001:5 ; Selçuk,2002:11; Titrek,2004:29).

Tablo 1.2. Zekâya İlişkin Olarak Geliştirilen Eski Ve Yeni Anlayışların Karşılaştırılması

ZEKÂYA İLİŞKİN ESKİ BAKIŞ AÇISI	ZEKÂYA İLİŞKİN YENİ BAKIŞ AÇISI
1. Zekâ, doğuştan kazanılır ve sabittir. Asla değiştirilemez	1. Zekâ, bireyin genetik olarak kalıtımla getirdiği kapasitedir. Bu zekâ değiştirilebilir, iyileştirilebilir ve geliştirilebilir.
2. Zekâ, nicel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgene bilir.	2. Zekâ, her hangi bir performansta veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zekâ tekildir.	3. Zekâ, çeşitli yollarla ortaya konulabilir. Çok faktörlüdür.
4. Zekâ, gerçek yaşamdan soyutlanarak (yani, belli zekâ testleri ile) ölçülür.	4. Zekâ, bağlam / gerçek yaşam durumlarından yada koşullarından soyutlanamaz.
5. Zekâ, öğrencileri seviyelerine göre sıralamak, sınıflamak ve olası başarılarını kestirmek için kullanılır.	5. Zekâ, bireylerin gizil güçlerini veya doğal potansiyellerini ve onların başarılı olabilecekleri farklı yolları anlamak için kullanılır.

Kaynak : Saban,2001:5 ; Selçuk,2002:11; Titrek,2004:29

Özellikle zekâya ilişkin yeni bakış açısının merkezine duygusal zekâ kavramı yerleşmiştir. Duygusal zekâ, bu süreçteki yeni gelişmeleri daha mantıklı olarak açıklamış ve kabul görmüştür. Duygusal zekâ kuramı (EQ) ilgili bir dizi çalışmanın salt mantık ve akıl yürütme ile sayı ezberlemeye dayalı bilişsel zekâlı (IQ) insanların gerek iş, gerekse özel yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarını ortaya koymasıyla başlamıştır. Yapılan araştırmalar, yüksek bir EQ'ya sahip ve teknik açıdan yeterli yönetici ve iş görenlerin çözüm gerektiren çatışmaları, giderilmesi gereken grupsal ya da kurumsal eksiklikleri, örgüt içi ilişki ya da etkileşimleri

diğerlerine oranla daha kolay ve daha çabuk kavrayabildiğine işaret etmektedir (Cooper ve Sawaf 1997 : 9)

Goleman (1995), Thorndike'n (1920) sosyal zekâ adını verdiği zekâ üzerinde durmuş ve Duygusal Zekâ (EQ) kavramın ortaya atmıştır. Duygusal Zekâ (EQ); kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, umut besleme ile kendini gösterir. Herhangi bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepki akıl zihninden önce duygusal zihin tarafından algılanır (Selçuk ve diğerleri, 2002:3).

Duygusal zekâ, salt mantığa, veriler ve somut düşünce süreçlerine dayanan yönetim alanının da ciddi olarak sarsacak gibi görülmektedir. Özellikle duyguların işe karıştırılmaması kuralına dayanan yönetsel paradigmlar, bu sarsıntıdan en çok etkilenecek özelliktedir.böyle bir etkileme, disiplinler arası bir alan olan eğitim yönetiminde daha çok hissedilecektir. Çünkü duygusal zekâ paradigması, eğitim ve yönetim bilimlerinin bir sentezi olan eğitim yönetimi için, girdisi ve çıktısı insan olan yegane örgütün okul olması nedeniyle, daha önemli ve anlamlı görülmektedir (Karlı, Gündüz ve Ural, 2000).

Öyleyse duygusal zekâ kavramı nedir? Hangi boyutları vardır? Eğitim yönetimi örgütleri olan okullardaki iş yaşamına katkısı nasıldır? Gibi sorular akla gelmektedir. Bu soruları cevaplamak için öncelikle duygusal zekânın tanımlanması gerekmektedir. Ama önce Intelligence Quotient yani kısaca IQ'yu açıklayalım.

1.9. IQ (Intelligence Quotient) Nedir ?

IQ'nun (Intelligence Quotient)Türkçe anlamı zekâ bölümüdür. IQ zekâ yaşının kronojik yaşa bölümünü yüz ile çarpılması sonucu elde edilen sonuçtur. İlk kez Alman psikolog William Stern tarafından ortaya konan zekâ bölümü kavramı Lewis Terman tarafından Stonford-Binet testinde kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Test sonuçlarının aynı yaş gurubundaki standartlaştırılmış bir gurubun ortalama bir sonucuyla karşılaştırılması sonucu elde edilir zekâ bölümü. Ortalama zekâ bölümü 100 olarak kabul edilmiştir. 130'un üstündeki değerler üstün zekâlı, 70'in altındaki değerler ise geri zekâlı olarak nitelendirilir (www.duygusalzekâ.com,2004).

1.10. Duygusal Zekâ (EQ)

Duygusal zekâ kavramını ilk olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından uyum becerilerinden meydana gelme, bununla birlikte kişinin duygularını ve yeteneklerinin farkında olma, bunları hayatını yön vermede bir kaynak olarak kullanma şeklinde tanımlanmıştır.

Daha sonra Salovey ve Mayer (1990) hazırladıkları bir akademik makalede duygusal zekâyı tanımlamak için yapısı daha kapsamlı fikirler ileri sürdüler. Bu fikirlerden birincisi duygusal zekâ, başkalarının ve kendi duygularının her ikisini de değerlendirmektir. Bu duygusal kendini değerlendirme, yüz ifadeleri ve kelimeler yoluyla kişinin sahip olduğu duygularını ve duygularının nedenlerini, kendini sınıflandırmayı ve yeteneklerini belirtmeyi içerir. Diğerlerinin duygularını anlamak yoluyla duygusal değerlendirmenin temeli olan empati, başkalarıyla olan ilişkide onların duygularını anlamak, hissetmek ve olaylara onun bakış açısıyla bakmaktır. İkincisi, duygusal zekâ kişinin duygularının uyumsal ilişkisi yani duygularının yönetimidir. Kendi içinde duygularının yönetimi; denetleme ve kontrol sisteminin, kendini değerlendirmenin bir ürünüdür (Mayer & Gasehke, 1998 : 55).

İnsanlar olumsuz duygusal durumları bastırıp, bunları olumlu duygusal durumlara dönüştürmeye çalışarak kendini iyi hissetmeye çalışırlar. Duygusal kontrolün bu yönü başkalarının duygularını kontrol altına almadan daha önemlidir. Taraftarların istediği duygularla harekete geçebilen liderler karizmatik düşünülürler (Waiselewski 1985: 207-222).

Bir kişinin çok zeki, iyi bir eğitim almış, işinde deneyimli ve işini seven biri olduğundan duygusal zekâ becerilerini kullanamadığında başarısız olabilmektedir. İnsan ilişkilerinde ve iş yaşamında duygusal zekânın göstergelerinden bazıları şunlardır (Balcı, 2001:18);

- Kendi beden dilini kontrol edebilmek ve başkalarının beden diline duyarlı olmak,
- Empati göstermek,
- Uzlaşmaya dayalı sinerjik ilişkiler kurmak,
- İnsanlarla olumlu ilişkiler içinde olmak,
- Başkalarını da düşünmek,
- Yüksek duygusal enerji,

- İyimsenlik,
- Çalışmaya adanmış olmak,
- Değişime istek duymak,
- Kendini yönlendirebilmek,
- Olumsuz duygularla başa çıkma,
- Stresle başa çıkma,
- Kararlılık,

Araştırmalar duygusal zekânın her bir alt basamağının pek çok derecesi olduğunu göstermektedir. İnsanların duygusal zekâsı geliştirilebilir. Ancak bunun ön koşulu kendisi ile ilgili farkındalıktır (Baltaş, 1999; Balcı, 2001:21).

21. yy da kuruluşların başarısı, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerindeki başarısına bağlı olacaktır (Baltaş, 1999; Balcı, 2001:22).

Duygusal zekâ, yaşam süresince pek değişmeyen IQ'nun tersine yaşam süresince iyileşme gösterebilir. Tüm duygusal yeterlikler doğru uygulamayla geliştirilebilir. Bilişsel yetenekler sabit kalırken, duygusal yeterlilik yaşamın herhangi bir döneminde öğrenilabilir. İnsan ömrünün normal seyri içinde, kendi ruh hallerimizin bilincine daha fazla varmayı, sıkıntı veren hislerle daha iyi başa çıkmayı, dinleme ve empati göstermeyi öğrendikçe yani olgunlaştıkça duygusal zekâ da artma eğilimi gösterir. Duygusal yeterliliği geliştirmek konusunda, olgunluk bir avantajdır. İnsanlar ne kadar duyarsız, çekingen, asabi, hantal yada uyumsuz olursa olsunlar, motivasyon ve doğru yönlendirilmiş çabalar sayesinde duygusal yeterlilik geliştirebilirler (Goleman, 2000: 295-302).

Salovey (1990) duygusal zekâ becerilerini ; özbilinç, duyguları yönetebilmek, kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak ve ilişkileri yürütebilmek olmak üzere beş ana başlıkta toplanmıştır (Goleman, 1998: 61-163).

Özbilinç : Kişinin duygularını tanıyabilmesini, duyguları ve tepkileri arasındaki bağlantıları sezebilmesini, kararına duygularının mı yoksa düşüncenin mi hükmettiğini bilmesini, farklı seçimlerle bunların sonuçlarını öngörmesini içerir. Aynı zamanda kişinin zayıf ve güçlü yanlarını tanıması, kendisini olumlu ama gerçekçi olarak görmesi anlamına gelir.

Duygularını Yönetebilmek : Duyguların ardında ne olduğunun ayırımına varabilmek (öfkeye yol açan incinme duygusu gibi); kaygılarla, öfkeyle, üzüntüyle baş etme yollarını bilmektir. Önemli bir nokta da kararların ve hareketlerinin sorumluluğunu üstlenmek ve verilen sözleri mutlaka yerine getirmektir.

Kendini Harekete Geçirmek : Duygusal özdenetim, doyumunu erteleyebilme ve düşünmeden yapılan ani davranışları kontrol etmedir. Başka bir deyişle, kendine hakim olabilme, iyimser, yaratıcı, üretken ve etkili olabilme.

Başkalarının Duygularını Anlamak : Başkalarının duygularını anlayabilmek, olayları başkalarının bakış açısından görebilmek ve konu ile ilgili farklı düşüncelere saygı göstermektir. Bu hem dinlemeyi hem de sormayı bilmeyi, birinin söylediği ve yaptığıyla, buna karşı kendi tepki ve yargılarını ayırt etmeyi ; kendini ortaya koyabilmeyi, işbirliği yapabilmeyi, anlaşmazlıkları uzlaşarak çözebilmeyi içerir.

İlişkileri Yürütebilmek : İnsanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim kurabilmek, onların tepkilerini, duygularını akıllıca okuyabilmek, yönlendirebilmek ve alevlenebilecek tartışmaların üstesinden gelebilmektir.

Goleman (1998:2) duygusal zekâ kurama boyutlarını iki temel yeterlilik altında beş boyut altında toplamıştır. Bunlar ; 1. kişisel yeterlikler; özbilinç (kendinin farkında olma), duygularını yönetme (kendine çeki düzen verme), duyguları güdüleme 2. sosyal yeterlikler; empati ve sosyal beceriler olmak üzere. Yapılan çalışmalarda bu boyutlar dikkate alınmıştır.

1.10.1. Kişisel yeterlikler

Kişisel yeterlikler, “ bireyin iç halini ve kaynaklarını bilme, bu kaynak ve dürtüleri yönetme, hedeflere ulaşmayı sağlayan ve kolaylaştıran duygusal eğilimleri amaçlar doğrultusunda kullanma becerisi” olarak tanımlanabilir. Kişisel yeterlikler; özbilinç, kendine çekidüzen verme ve güdüleme (motivasyon) başlıkları altında toplanan duygusal yeterlikleri içermektedir (Titrek, 2004:39).

1.10.1.1. *Öz bilinç (kendinin farkında olma)*

Kendini tanıma, bir duyguyu oluşurken fark edebilmelidir. Duygularının farkında olma, duyguları tanıyıp onları tanımlayabilmeyi, bir karara duygularının mı yoksa düşüncelerinin mi hükmettiğini bilmeyi, farklı seçimleri ve bunların sonuçlarını öngörmeyi içerir. Aynı zamanda kişinin zayıf ve güçlü yanlarını tanıması, yani kendisini olumlu ama gerçekçi görmesi anlamına gelir. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler, kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden emindirler. Bu kişiler özerk, kendi sınırlarını bilen ve hayata olumlu gözle bakan insanlardır. Kötü ruh haline girdiklerinde, bunu dert edinip kafalarına takmaz ve daha kısa bir süre içerisinde kendilerini bu durumdan kurtarırlar. Berbat bir ruh halinin farkında olmak, aynı zamanda ondan kurtulmayı istemek anlamına gelir. “Öfkeye kapıldım” düşüncesi, salt hissedilen duyguya kapılarak harekete geçme seçeneği değil, aynı zamanda bu duygudan kendini kurtarma seçeneği de sunar. Hayatın akışı içinde alınabilecek sonsuz sayıda kişisel karar arasında yapılan seçim konusunda duygular hayati bir rol oynar. Güçlü duygular muhakeme sürecinde kaos yaratabilse de, duyguların farkında olmamak, özellikle geleceği belirleyen kararları tartmada yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Geleceği etkileyen birçok karar sadece mantığa dayalı alınamaz; kişinin güdülerine ve geçmiş deneyimlerinden derlenmiş duygusal bilgililiğe ihtiyaç vardır. Freud’un dediği gibi duygusal hayatın büyük bir kısmı bilinç altındadır. İkimizde hissettiklerimiz çoğu kez bilinç düzeyine erişmez çoğunlukla her duygu bilinç altındadır. Fizyolojik açıdan duygu genellikle kişi onu fark etmeden önce başlar. Bilinç öncesi duygusal kıpırtılar birikerek bilince ulaşır. Bilincin eşliğinde kıpırdayan duygular faaliyetleri hakkında bir fikir sahibi olmasak da algı ve tepkilerimizi yönlendirmekte oldukça etkindir. Duyguların farkında olma, duygusal özdenetim gibi diğer yetilerin üzerine inşa edildiği temel duygusal yeterlidir (Goleman, 1998:61-76).

Öz bilinç, duyguların yoğunluğuyla dağılabilecek abartılı tepkiler vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Buna karşılık, fırtınalı duygular içinde bile kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir. İnsanın duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, ihtiyaçlarını ve güdülerini, ayrıca bunların başkaları üzerindeki etkilerini anlama ve kabul etme yeterliliğine sahiptirler. Öz bilinçli insanlar duygularının kendilerini ve iş performanslarını nasıl etkilediğini görürler. Öz bilinci

yüksek iş görenler, nereye ve niçin yöneldiklerini bilir ve duygularının yaptıkları işe etkisi konusunda doğru, açık ve samimi konuşurlar. İşteki tüm görevleri üstlenmede kendilerine güven duyarlar (Goleman,2002:16).

Duygularımızın davranışımızı nasıl etkilediğini farkında olmak temel bir duygusal yeterlidir. Duygusal bilinç hepimizin içinde hep var olan his akışına uyum sağlamakla ve bu duyguların, algıladıklarımızı, düşündüklerimizi ve yaptıklarımızı nasıl şekillendirdiğini anlamakla başlar. Bu da hislerimizin etkileşimde bulunduğumuz kişileri etkilediği bilincini doğurur. Bu yetisini geliştiren kişi her an kendi duygularının bilincindedir ve çoğu zaman bu duyguların doğurduğu fiziksel hisleri de tanır. Bu hislerini sözlü ifade edebildiği gibi, sosyal açıdan da uygun bir biçimde dışa vurabilirler. Üstün performanslı bu kişiler bilinçli bir şekilde geribildirim ararlar; bunun değerli bir bilgi olduğunu fark ederek başkaları tarafından nasıl algılandıklarını işitmek isterler duygularının farkında olan insanlar öz güven sahibidirler. Kendinden emin bir izlenim bırakarak varlıklarını hissettirirler. Öz güvenden yoksun insanlar için her başarısızlık bir yetersizlik hissini doğurur. Öz güven eksikliği çaresizlik, güçsüzlük ve insanın hayatını alt üst eden bir his olan, kendinden şüphelenmeyle ortaya çıkabilir. Olumlu bir etki bırakmak için özgüven gerçeğe bağdaşmalıdır. Duygularının farkında olamama gerçekçi öz güvene engel oluşturur. Yüksek derecede özgüvenli insanlar karizmatik bir kişilik sergileyerek çevrelerindekiyle güven telkin edebilirler. Nitekim yöneticiler arasında üstün performans gösterenleri ortalama performans gösterenlerden ayıran şey daha yüksek özgüven düzeyleridir (Goleman, 2000:65-94).

Goleman'a (1995:354) göre duygusal öz bilinçli iş görenlerin;

- a. Kendi duygularını tanımlama ve adlandırmakta ilerleme kaydetme,
- b. Hislerinin nedenlerini anlama,
- c. Hisler ve hareketler arasındaki farkı kavrayabilme, yeterliklerini kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Öz bilincin temelinde üç tane duygusal yeterlilik vardır. bu yeterlikler; duygusal bilinç, doğru değerlendirme ve öz güvenden oluşmaktadır.

Sonuç olarak özbilinç, kendini tanıma, duygularının farkında olma ve onları tanımlama, bir karara duygularının mı yoksa düşüncelerinin mi hükmettiğini bilme, zayıf ve güçlü yanlarını tanıma yeterliklerini içerir. Böylece insan kendi hakkında doğru değerlendirmeler yapabilir ve çevresinde nasıl algılandığını fark edebilir. Kendini

anlayan insan hayatını kendi amaçları doğrultusunda yönlendirme yeterliliğine kavuşabilir. Ayrıca yüksek derecede öz bilinçli insanlar karizmatik bir kişilik sergileyerek çevrelerindekiyle güven telkin ederler.

1.10.1.2. Duygularını yönetme

Duygularını yönetmek doyumunu erteleyebilme ve düşünmeden yapılan ani davranışları kontrol etmedir. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan ve karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğidir. Önemli bir noktada kararların ve hareketlerin sorumluluğunu üstlenmek ve verilen sözleri mutlaka yerine getirmektir. Duygularını yönetme becerisinden yoksun olan kişiler, sürekli huzursuzlukla mücadele ederken bu becerilerini geliştirmiş olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleri ile karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlaya bilmektedirler. Amaç duyguları bastırmak değil, dengeyi sağlayabilmektir. Duygular fazlasıyla bastırıldığında donukluk ve uzaklık yaratır, kontrolden çıktığında patolojik bir hale gelir. İnsanın iyi hissetmesi için tatsız duygulardan kaçınması gerekmez, ancak fırtınalı duyguların tüm olumlu ruh hallerinin yerini alacak kadar kontrolden çıkmaması gerekir. Franklin'in (?) dediği gibi, öfke hiçbir zaman nedensiz değildir ama ender olarak iyi bir nedeni vardır. Öfke enerji verir, hatta coşturur. Durumu olumlu bir çerçevede yeniden düşünebilmek öfkeyi engelleyen en güçlü yöntemlerden biridir. Tice (?), insanların kederden kurtulmaya çalıştıkları sırada çok daha yaratıcı olduklarını vurgulamıştır. Duygusal zekâ açısından umutlu olmak kişinin zorlu engeller veya yenilgiler karşısında bunaltıcı kaygıya, teslimiyetçi bir tutuma yada depresyona yenik düşmemesi anlamına gelir. Motive olmak, duyguların tamamen performans ve öğrenimin hizmetine verilmesidir. Bir işe motive olan insanlar, hem duygularını denetim altına alıp yönlendirmekte, hem de duyguları olumlu, enerji yüklü ve yapılmakta olan işle uyumludur. Duygularımız, düşünmek ve planlamak uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yeteneklerimizi engelleyici yada güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yeteneklerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğimizi belirler. Yaptığımız işe heves ve keyifle hatta uygun düzeyde bir kaygıyla motive olduğumuz ölçüde de bizi başarıya ulaştırır. İşte duygusal zekâ tam da bu

anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yeteneklerimizi bileyerek yada körelterek derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 1998:77-125).

Duygularını yönetebilen insanlar, yıkıcı duyguları ve güduları etkili bir biçimde idare edebilirler. Çok zor anlarda bile sakin, olumlu ve soğuk kanlı davranırlar, düşünceleri berraktır, baskı altındayken bile dikkatleri dağılmaz. Stres altındayken soğuk kanlılığını korur, düşmanca davranan biriyle uğraşırken saldırganca karşılık vermezler. Bu insanlar etik kurallarına uygun davranır, ilkeli ve kararlı bir tavır sergiler ve özü sözü bir oldukları için güven oluştururlar. Düzenli ve dikkatli çalışır, amaçlarını gerçekleştirmekten kendilerini sorumlu tutarlar. Karşılaştıkları sorunları çözecek özgün fikirler üretirler, olaylara yeni perspektiflerden bakabilir ve yeni riskleri göze alabilirler. Hızlı değişimle kolayca başa çıkabilir, tepki ve taktirlerini sürekli değişen koşullara uyarlayabilirler. Uyum sağlama yetisinden yoksun olan insanlar korku, kaygı ve değişime karşı derin bir rahatsızlık duygusunun egemenliği altında kalırlar. İşteki yaratıcılık, sonuçlara ulaşmak için yeni fikirler etrafında döner. Yaratıcılık, duyguların kendisini ortaya çıkardığı iç sınırlamaların üstesinden gelebilmek için kendine çeki düzen verme yeterliklerini gerektirir. Duygularını yönetebilen insanlar engellere ve yenilgilere karşın ısrarla hedefleri araştırırlar, başarısızlık korkusundan değil, başarı umudundan yola çıkarlar ve fırsatları yakalamaya hazırdırlar. Gerektiğinde işin yapılabilmesi için bürokrasiyi deler ve kuralları esnetirler. İş görenlerin hatalarına karşı daha hoş görülü olmaları gerektiğini bilir, onları hatalarından dolayı cezalandırmak yerine bunlardan ders almalarına yardımcı olurlar (Goleman, 2000:95-166).

Goleman'a (1998:107,116,123) göre bu yeterliliğe sahip olanlar;

A.Öz Denetim

- (1). GÜdüsel hislerini ve sıkıntı verici duygularını yönetirler.
- (2). Zor anlarda bile sakin olumlu ve soğuk kanlı davranırlar.
- (3). Düşünceleri berraktır, baskı altında dahi dikkatleri dağılmaz.

B.Güvenirlik ve Vicdanlılık

- (4). Etik kurallarına uygun davranır ve sitem etmezler.
- (5). Bel bağlanabilir ve özü sözü doğru olduğu için güven duyulur.
- (6). Kendi hatalarını kabullenir ve başkalarının etik dışı davranışlarına karşı koyarlar.

(7). Verdikleri sözleri tutarak, ilkeli ve kararlı olurlar.

(8). Amaçlarını düzenli, dikkatli ve kendilerini sorumlu tutarak gerçekleştirir.

C.Uyum ve Yenilikçilik

(9). Çok çeşitli kaynaklardan yeni fikirleri arayıp bulurlar.

(10). Sorunları çözecek yeni fikirler üretirler ve yeni riskleri göze alabilirler.

(11). Sürekli değişen öcelikler ve hızlı değişmeler ile başa çıkabilirler.

(12). Olaylara geniş açıdan bakarak tepki ve taktirlerini sürekli değişen koşullara uyarlayabilirler.

Sonuç olarak duyguları yönetme, düşünmeden yapılan ani davranışları kontrol etme, kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan ve karamsarlıktan kurtulma, zor koşullarda kendini sıkıntıya sokacak davranışlardan kaçınma yeterliliğidir. Böylece insan, bulunduğu ortamda sakin kalmayı başararak, bireysel ve örgütsel amaçları etkili bir şekilde gerçekleştirme olanağına kavuşabilir. Duygularını yönetme yeterliliğinden yoksun olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken yeterliklerini geliştirmiş olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleri ile karşılaştıktan sonra kendilerini daha rahat ve çabuk toparlayabilmektedirler.

1.10.1.3. Duyguları Güdüleme

İş yaşamında gittikçe önem kazanan bu kavram, “başarılı olarak işe başlama ve sonuna kadar götürebilmenin önemli bir anahtarı” olarak tanımlanabilir. Şüphesiz işgörenler bir makine değil, insandırlar. İnsanların duygu ve düşünceleri vardır. bu duygu ve düşünceler bazı zamanlarda olması gereken durumların dışına çıkılmasına yol açmaktadır. Öyleyse işgörenlerin amaçlara odaklanması için bazı dürtü ve araçlarla amaca doğru yönlendirilmesi gereklidir. Bu güdüleme ile sağlanır. Güdüleminin düzeyi örgütün verimlilik ve etkililik düzeyine önemli ölçüde etki etmektedir. Schaefer’e (1977) göre örgüt açısından güdüleme, işgörenlerin işlerini yapma nedenidir. Güdüleme sürecini anlama, insanları yönetmenin önemli bir anahtarıdır. İşgörenlerin davranış nedenlerini bilen bir yönetici etkili bir güdüleme süreci ile problemleri daha rahat çözebilme, örgütte karar alındığında ve bir değişiklik yapıldığında ne olabileceğini kolaylıkla tahmin edebilme yeterliğini kazanabilir (Titrek,2004:42).

Genel anlamda güdüleme kavramı, enerjiyi belli bir amaç uğruna belli bir yönde harcamaktır. Duygusal zekâ açısından ise güdüleme kavramı, duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işe başlatmak ve bitirmektir. Bunu sağlayabilecek bazı kaynakların etkili olduğu saptanmıştır. Bunlar (Weisinger,1998:81-83):

- a. Bireyin Kendisi: Düşünceleri, heyecanları, davranışları vb. tüm potansiyeli,
- b. Destekleyici arkadaşlar, aile, meslektaşlar ve örnek alınan birisi,
- c. Bir duygusal danışman,
- d. Çevresindeki ve iş yerindeki hava, ışıklandırma, sesler ve size gelen diğer tüm mesajlar.

Bir başka ifadeye göre ise güdüleme, “belirlenen ve verilen bir yol içerisinde insanları harekete geçirme sürecidir.” Günümüzde insanların para dışındaki bir çok şeyle de güdülendiği saptanmıştır. Güdülenmenin temelinde ihtiyaçların karşılanma düzeyinin önemli bir rol oynadığını ve iş görenlerin ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi arttıkça, güdülenme düzeyinin de o ölçüde arttığını belirtmiştir (Hodgets, 1997:288).

Goleman (1998:145-157), sıra dışı performans gösteren kişilere özge üç güdüleme yeterliliğinden bahseder. Bu tür yeterliliğe sahip olanlar ;

Başarım Dürtüsü:

- (1). Kendini zorlayacak amaçlar belirlerler, bunlara ulaşma güdülerini çok yüksektir ve sonuçlarını hesaplayarak riske girerler.
- (2). Performanslarını geliştirmenin yollarını ararlar.

A. Kendini Adamak:

- (3). Büyük örgütsel amaçlara ulaşmada özveride bulunmaya hazırdırlar.
- (4). Karar alırken ve seçenekleri netleştirirken grubun ana değerlerini kullanırlar.
- (5). Gurubun misyonunu gerçekleştirmek için etkin bir biçimde fırsat kollarlar.

B. İnsiyatif ve İyimserlik:

- (6). İşin yapılabilmesi için gerektiğinde bürokrasiyi deler ve kuralları esnetirler.
- (7). Azim ve sebatlı olarak fırsatları yakalamaya ve amaçlara ulaşmaya çabalarlar.
- (8). Başarısızlık korkusundan değil, başarı umudundan yola çıkarlar.
- (9). Yenilgileri kişisel unsurlar değil, üstesinden gelinebilecek koşulların sonuçları olarak görürler.

Sonuç olarak duyguları güdüleme, insanın amaçları doğrultusunda duygularını harekete geçirmesi ve duygularını bu amaçlarını gerçekleştirmeye adanmasıdır. Kişinin mükemmellik düzeyine ulaşmayı hedeflemesi ve sürekli gelişim çabası içinde olmasıdır. Kişi içinde bulunduğu ekibin ve kurumun amaçlarından ve hedeflerinden heyecan duyar. Bu da bir sinerji oluşturabilir. Bu sinerji ile örgütün yada kurumun amaçlarını beklenenden daha yüksek düzeyde gerçekleştirilmesi olanağı sağlayabilir.

1.10.2. Sosyal Yeterlikler

Sosyal yeterlikler, başkaları ile ilişkilerde başarılı olmamızı belirler. Bu bölümde empati ve sosyal beceriler boyutları altında on üç duygusal yeterlilikten oluşur. Bu yeterlikler iş görenlerin sosyal ve iş yaşamında başarısını, diğer iş görenlerle birlikte hareket edebilme düzeyini belirler.

1.10.2.1. Empati

Empati, başkalarının duygularını anlayabilmek, olayları onların bakış açısından görebilmek ve insanların konu hakkındaki farklı düşüncelerine saygı göstermektir. Bu insanlarla ilişkide temel beceridir. Bu hem dinlemeyi hem de sormayı bilmeyi, birinin söylediği ve yaptığıyla, buna karşı kendi tepki ve yargılarını ayırt etmeyi ; öfkeli yada edilgen olmaktansa,kendini ortaya koyabilmeyi, işbirliği yapabilmeyi, anlaşmazlıkları uzlaşarak çözebilmeyi içerir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu ne istediğini gösteren sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu da onları yaşamında başarılı kılar. Empati, bir çok açıdan etik karar ve davranışların temelinde yer alır. Kişilerin empati düzeylerinin etik yargılarını şekillendirdiği bulgulanmıştır. Başkalarının ne hissettiğini anlayamamak duygusal zekâ bakımından büyük bir eksikliktir. Rosenthal ve öğrencileri (1977) PONS (Profile of Nonverbal Sessitivity / sözel olmayan duyarlılık profili) adlı bir empati testi geliştirmiştir. On sekiz ülkede uygulanan bu testte, sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme üstünlüğüne sahip olanların duygusal bakımdan daha dengeli, hayatın her alanında daha popüler, daha dışa dönük ve daha duyarlı oldukları görülmüştür (Goleman, 1998:126-143).

Bir başka tanıma göre ise empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2000:135).

İnsanlar nadiren ne hissettiklerini kelimelerle anlatırlar. Kelimeler yerine ses tonlarıyla, yüz ifadeleriyle yada sözel olmayan başka yollarla konuşurlar. Başkalarının duygularını anlayabilen insanlar, başkalarının dile getirilmemiş endişe yada hislerini sezer ve bunlara karşılık verebilir. Başkalarının duygularını anlayabilmenin ön koşulu, kişinin kendi duygularını tanınmasıdır. Başkalarının duygularını anlayabilmek iş yaşamında başkalarının hislerini ve bakış açılarını sezmek ve onların endişeleriyle etkin bir biçimde ilgilenmek, müşterilerin gereksinimlerini önceden tahmin etmek, kabullenmek ve karşılamak, başkaların gelişim gereksinimlerini sezmek ve yeteneklerini pekiştirmek, farklı insanlar aracılığıyla ortaya çıkan fırsatlardan yararlanmak, bir örgüt içindeki politik ve sosyal akımları kavramaktır. Başkalarının duygularını anlayabilme yetisine sahip olan bireyler duygusal ip uçlarına karşı dikkatli ve iyi dinleyicidirler. Başka insanların gereksinim ve hislerini anlayarak onlara yardımcı olurlar. İnsanların güçlü yönlerini ve başarılarını onaylayıp ödüllendirirler, insanların geri bildirim ihtiyacı içinde olduğunu bilir ve iş görenlerine yararlı geri bildirimler sunarlar. Ayrıca insanların gelişme ihtiyaçlarını saptayarak programlı eğitim verirler. Farklı alt yapıları olan insanlara saygı duyar ve onlarla iyi ilişkiler kurarlar. Farklı dünya görüşlerine anlayış gösterir, önyargıya ve hoşgörüsüzlüğe meydan okurlar ve bu çeşitliliği bir fırsat olarak görerek farklı insanların gelişim gösterebileceği bir ortam yaratırlar (Goleman, 2000:169-206).

Goleman (1998:175-203), empati yeterliliğine sahip olanların temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır.

A. Başkalarını Anlamak:

- (1). Duygusal ipuçlarına karşı dikkatli ve iyi dinleyicidirler.
- (2). Duyarlılık gösterir ve başkalarının bakış açılarını anlarlar.
- (3). Başka insanların gereksinim ve hislerini anlayarak onlara yardımcı olurlar.

B. Başkalarını Geliştirmek:

- (4). İnsanların başarılarını ödüllendirirler.
- (5). Yararlı geri bildirimler sunarlar.

(6). Akıl hocalığı yaparlar.

C. Çeşitlilikten Yararlanmak:

(7). Farklı insanların dünya görüşlerine saygı duyar ve iyi ilişkiler kurarlar.

(8). Çeşitliliği fırsat olarak görür ve farklı insanların gelişim gösterebileceği bir ortam yaratırlar.

(9). Olumsuz önyargılar ve hoşgörüsüzlüğe meydan okurlar.

D. Politik Bilinç:

(10). Anahtar nitelikli güç ilişkilerini doğru anlarlar.

(11). Yaşamsal önem taşıyan sosyal ağları keşfederler.

(12). Örgüt içi ve dışındaki gerçekleri doğru algılarlar.

Sonuç olarak empati, olayları karşımızdakinin bakış açısından görme, farklı düşüncelere saygılı olma, onların duygularını, ihtiyaçlarını ve düşüncelerini doğru olarak algılayarak bu ihtiyaç ve düşüncelerine doğru ve zamanında cevap verme yeterliliğidir. Empatik kişiler, başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır, önyargıya ve hoşgörüsüzlüğe meydan okur ve bu çeşitliliği bir fırsat olarak görerek farklı insanların gelişim gösterebileceği bir ortam yaratırlar.

1.10.2.2. Sosyal Beceriler

Her ilişkide duygusal sinyaller gönderir ve alırız. Duygusal zekâ bu alış verişin yönetimini içerir. Sosyal becerilerini geliştirenler insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim içinde her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler. Bu kişiler, insanlarla rahat ilişki kurabilen, onların tepkilerini, duygularını akıllıca okuyabilen, yönlendirebilen ve her insani faaliyette alevlenebilecek tartışmaların üstesinden gelebilen kişilerdir. Bunlar doğal liderlerdir, dile getirilmeyen ortak fikirleri ifade edebilen ve bunu bir topluluğun hedeflerine doğru yöneltecek bir şekilde açıklayabilen insanlardır. Diğerlerinin birlikte olmaktan hoşlandıkları kişilerdir. Çünkü duygusal olarak besleyicidirler, insanları iyi bir ruh haline sokarlar. Bu insanlar kendi duygu ifadelerini izlemekte becerikli, diğerlerinin tepki gösterme şekillerine hassas bir uyum gösteren ve böylece istenen sonuçları elde etmek için sosyal performanslarında sürekli

ince ayar yapabilen kişilerdir. İki insan etkileşimde bulunduğunda ruh hali, duygularını daha iyi ifade edebilenlerden daha edilgen olana doğru aktarılır. Başkalarını ruh hallerine uyum sağlamakta usta olan yada onlara kendi ruh hallerini aşılabilen kişilerin etkileşimleri, duygusal düzeyde daha pürüzsüz olacaktır (Goleman, 1998:144-163).

Sosyal beceriler, kişinin başkalarıyla birlikte olumlu tepkiler getirerek ve olumsuz tepkiler almaktan kaçınmasına yardım edecek şekilde davranmasını mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, öğrenilmiş, araçsal ve amaca yönelik, duruma özgü ve sosyal bağlama göre değişen, hem belli gözlenebilir davranışları hem de gözlenemez bilişsel ve duygusal öğeleri içeren davranışlardır (Bacanlı, 1999:10).

Duygu alış verişi, her insan etkileşiminin parçası olan ve gözle görülmeyen bir kişiler arası ekonomi oluşturulur, ama genellikle fark edilmeyecek kadar belirsizdir. Duygular iletişimin aşırı verimli bir şeklidir. Duygusal ekonomi, insanlar arasındaki his alışverişlerinin toplamıdır. Belirsiz yada belli belirsiz kurulan her etkileşimin bir parçası olarak, insanlar birbirlerinin kendini biraz daha iyi yada çok daha kötü hissetmesine yol açar. Her karşılaşma duygusal açıdan zehirleyici ile besleyici arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirilebilir. Başkalarının duygularını yönetebilen insanlar açık ve inandırıcı mesajlar göndererek, etkili ikna taktiklerini kullanırlar. Örgütte çıkan anlaşmazlıklarda görüşme yoluyla uzlaşma ve çözüm sağlarlar, iş görenlerine ilham verip, yol göstererek örgütte değişim katalizörlüğü rolünü üstlenirler. Bu insanlar diğer insanların gönlünü kazanmakta beceriklidirler, dinleyicilere hitap edecek şekilde sunuşlarını incelikle ayarlar, fikir birliği ve destek oluşturmak için dolaylı etkilime gibi karmaşık stratejiler kullanılır. Örgütte alınacak kararların benimsenmesi ve uygulanması için yöneticilerin iş görenlere de söz hakkı tanımaları ve destekleyici bir fikir birliği oluşturmaları gerekir. Karşılıklı ilişkilerde etkili olan bu insanlar iyi dinler, karşılıklı anlayış arar, açık iletişimi destekler ve iyi haberleri olduğu kadar kötü haberleri de kabul ederler. Orta ve üst düzey yöneticiler üzerinde yapılan bir inceleme, iletişim açısından en iyiler arasında yer alanların, içinde buldukları duygu hali ne olursa olsun sakin, soğuk kanlı ve sabırlı bir tutum gösterebilme yeteneğine sahip olduklarını bulgulamıştır. Çalkantılı anlarında bile birlikte oldukları kişinin kendilerine tam anlamı ile ulaşabilmesini sağlamak için kendi hislerini zorladığı şeyleri bir kenara itebiliyorlardı. Sonuç olarak, bu yöneticiler önemli bilgileri toplamak için gereken vakti ayırabiliyor ve yapıcı geri bildirimde bulunmak dahil yardımcı olmanın bir yolunu

buluyorlardı. İnsanları başından savmak yada saldırgan olmak yerine, yolunda giden ve gitmeyen işlerin yanı sıra aksilikleri giderirken bir yandan açık ve kesin konuşabiliyorlardı. Duygularını denetliyor, duyduklarına açık olabilmek için serin kanlılığını koruyor, her duruma aynı şekilde karşılık vermek yerine, tepkilerini hassas biçimde ayarlıyorlardı. Başkalarının duygularını yönetebilen insanlar iş yerinde zor insanları ve gergin durumları ustalikle idare edebilir, çatışma olasılığını fark eder, anlaşmazlıkları açığa çıkarır ve gerginliğin azalmasına yardımcı olurlar. Genelde her iki tarafında benimseyebileceği, kazan – kazan çözümleri yaratırlar (Goleman, 2000: 207-231).

Duygusal yetenekler her ne kadar davranışa dönüştürülmeleri çevresel bağlama göre farklılık gösterebilir de evrensel görünmektedirler. Araştırmalar göstermektedir ki bu yetenekler ölçülen geleneksel zekâdan farklıdır (Erkuş, 1999:44).

Shapiro (1998), sosyal becerilerin gelişimi bireyin sosyalleşme süreci ile yakın ilişki içerisinde. Sosyalleşme kişinin toplumda sosyal davranışı ile kabul edilip, etkin bir sosyal üye olmasını sağlamak için karmaşık ve iç içe bir ortamda gerçekleşen sürekli gelişme ve toplumsal değerleri öğrenme sürecidir. Sosyalleşme süreci çocuğun, çocuğun doğuştan gelen mizacı ve buna aileden gelen tepkinin birleşimi ile başlar. Bireyler sosyal becerilerini davranışlarına aktarırlar (Titrek, 2004:49).

Goleman (1998:39), sosyal becerileri, başkalarının istenilen tepkilerini uyandırmakta usta olmak olarak tanımlamaktadır. Bu boyuta etki, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, imece ve işbirliği ile ekip yetilerinden oluşan duygusal yeterlikler bulunmakta olduğunu belirtir.

Sonuç olarak sosyal beceriler, kişinin sosyal yaşamda başarılı olması için sahip olması gereken davranışlarının bütünü olarak belirtilebilir. Sosyal beceriler sayesinde birey, amaçlarının gerçekleşmesi doğrultusunda etki yaratarak, doğru ve açık bir şekilde iletişim becerilerini kullanıp, çatışma durumlarında uzlaşmacı ve çözüm yaratıcı davranışlar sergiler. İçinde bulunduğu topluluk içerisinde gerekirse liderlik yapar. Sosyal beceriler, gelişmeye ve değişime açık olma, sosyal yaşamdan güçlü bağlar kurma, işbirliği yapma gibi değerleri içermektedir. Bu değerlere sahip olan bireyler hayatın her aşamasında amaçlarını en yüksek düzeyde gerçekleştirme olanağına sahiptir.

1.11. Duygusal Zekânın Sınıf Yönetimdeki Yeri

Örgütlerin formal yapısı içinde duyguların yerinin olmadığı ve duygusallığın genellikle “yanlış” yada “kötü” olarak nitelendirildiği bir kültürde, çoğunlukla bireyler duygularını bastırırlar. Bastırılan yada dışa vurulmayan duygular kolaylıkla kısıktıla bilinir. Duyguların bastırılması, olaylara doğal tepkilerin inkar edilmesi anlamına gelir ki buda örgütlerde çatışmayı yoğunlaştırır ve daha çok kızgınlığa neden olur. Kızgınlık insanın varlığının, iş yaşamının ve toplumsal yaşamın bir parçası olan bir gerçektir. Bireyin temel psikolojik ihtiyaçları ile ilgili bir engeli, davranışı yada eylemi nasıl algıladığına bağlı olarak ortaya çıkar ve öğrenilmiş bir davranıştır. Kızgınlıkları arttıkça bireylerin düşünme biçimleri katılaştır ve belirli bir açıdan olayları değerlendirerek alternatif bakış açılarını göremez duruma gelir. Beklenmedik bir durum olan kızgınlık ansızın ortaya çıkar ve birey kontrolünü kaybeder. Tjosvold’a (1991) göre bizi başkaları kızdırmaz. Kızgınlığımızıza, bireylerin eylemlerini haksız, kasıtlı ve sinir bozucu olarak yorumlamak neden olur. Bireyler, düşüncelerini değiştirmekle duygularını değiştirebilirler. Birey öfkenin kendisini yönetmesine izin vermeyerek kendisi öfkeyi yönetebilir (Karip, 1999:27-35).

Düşük duygusal zekâ düzeyleri örgütü etkiler ve bunun bir maliyeti vardır. Sınıf yöneticinin birlikte çalıştığı kişilerin hissettikleri ile uyum içinde olması, anlaşmazlıkları yapıcı eleştiriler olarak dile getirebilmesi, etkili bir iletişim ağı kurabilmesi, astlarının yönetiminden memnuniyetlerini, morallerini yükseltecek ve kuruma bağlılıklarını arttıracaktır. Duygusal zekâ becerilerini kullanan sınıf yöneticileri üstleri tarafından sevilir ve saygı görürler (Weisinger 1998:14 ; Goleman, 1998:192).

Duygusal zekâ kavramı son yıllarda yönetim dünyasında sürekli gündeme gelen liderlik, ekip çalışması, örgüt kültürü gibi kavramların merkezine oturmuş durumdadır. Çünkü duygusal zekâsı yüksek kişiler duyguları ve mantıkları arasında tam bir denge kurarak en zor koşullar altında bile doğru kararlar verebilirler. Bu da liderliğin önemli vasıflarından biridir. Ekip çalışmasına yatkındırlar. Çünkü diğer insanlara empati ve sevecenlik duyarlar.

Başarı için gereksinim duyduğumuz beceriler entelektüel beyin gücüyle başlar, ama kişilerin yeteneklerinden sonuna kadar yararlanabilmeleri için duygusal yeterliliğe ihtiyaçları vardır. Bireylere ve guruplara ilham vererek yol gösteren yöneticiler lider

konumundadır. Lider, örgütün duygusal ikliminin ana kaynağıdır. Liderlerde duyguları aktarma yeteneği çok kuvvetlidir. Genellikle duygusal karizma üç etkene bağlıdır; güçlü duygular hissetmek, bu duyguları etki yapacak şekilde ifade edebilmek ve duygu alıcısından çok vericisi olmak. Kendini ifade etme düzeyi yüksek olan kişiler, yüz ifadelerini, seslerini, el kol hareketlerini yani tüm bedenlerini kullanarak iletişim kurarlar. Bu yetenek başkalarını harekete geçirmelerini, esinlendirmelerini ve dikkat çekmelerini mümkün kılar. En iyi liderler sık sık ortalıkta dolaşır ve iş görenleri ile sohbet ederek onların ailesel ve diğer kişisel konuları ile ilgilenirler. Ayrıca olup bitenden haberdar olmak istediklerinin bilinmesini sağlayarak iletişimi kolaylaştıran bir açıklık ortamı yaratırlar. Başarılı liderler kendi güven ve yeterlilik duygularını çevrelerine de yayar ve insanları hayal gücü daha geniş, uyumlu ve yenilikçi olmaları için esinlendirirler (Goleman, 2000:132-249).

Liderler iş ortamında moral ve coşku yaratarak riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler. İş görenleri ile empati kurarak önce onların düşünce ve duygularını, sonra eylemlerini dikkate alırlar. Kendilerini izleyenlere etkili mesajları doğrudan gönderirler. Çok zengin duygu dünyasına sahiptirler. Güçlü olan bu duyguları ile çevrelerini etkiler ve yönlendirirler (Erçetin,1998:12-13).

Liderler, bireyin başka bireylerin duygularını, düşüncelerini, en önemlisi de davranışlarını kontrol, etkileme ve yönlendirme gücüne sahip kişilerdir. İnsan sevgisi, insana saygı, insana güven, insanlar arasında ayırım yapmama gibi özelliklere uygulamada yer veren, gurubun sevgi, saygı,beğeni ve dikkatini kendi üzerinde toplayabilen yöneticiler lider konumundadırlar (Özsoy, 1987:55-56).

Sınıf yöneticileri için durumu kavrayabilmek, insani eğilimleri okuyabilmek ve ona göre hareket etmek gereklidir. Ortak hedefler doğrultusunda başkalarıyla çalışabilme yeteneğine sahip olan insanlar planları, bilgiyi ve kaynakları paylaşarak işbirliği yaparlar, dostane, işbirlikçi bir ortamı teşvik ederler ve işbirliği için fırsat yaratırlar (Goleman, 2000:254-271).

Eğitim sisteminde, öğretim yöntemlerinde ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler, sınıf yöneticisinin vizyoner bir lider olarak stratejik kararlar vermesini gerektirmektedir. Sınıf yöneticisi, sınıfını geleceğe taşıyabilecek bir vizyon üretmek zorundadır. Eğitimsel liderin etkililiği sınıf ortamında paylaşılan bir vizyon oluşturmasına bağlıdır (Çelik, 1999:191).

Sınıf yöneticilerinin saygı, yardımseverlik ve işbirliği gibi ekip niteliklerine örnek oluşturmaları, ekibin tüm üyelerini, etkin ve istekli bir katılım içine çekmeleri, ekip kimliği, dayanışma ruhu ve bağlılık oluşturmaları beklenmektedir. Çünkü insanlarda kendini yöneten bir çalışma ekibinin sunduğu işbirliği daha fazla hoşnutluk ve tatmin yaratır. Yıldız ekipleri ve öne çıkaran duygusal yeterliklerden kaynaklanan yetenekler (Balci, 2001:34);

- Kişiler arası anlayış yani empati,
- İşbirliği ve çabaların birleştirilmesi,
- Açık iletişim ve açık beklentiler belirleme, yeterli performans göstermeyen sınıf ekibi üyeleri ile yüzleşme,
- Kendini geliştirme dürtüsüne sahip ve başarılı olmayı öğrenmeye çalışma,
- Ekip olarak sahip oldukları güçlü ve zayıf yönleri değerlendirme,
- Ekip olarak kendine güvenme,
- İşbirliği içinde yapılacak görevlerine yaklaşımlarında esneklik,
- Diğer ekiplerle işbirliği içinde olmak

Bu tür yeterlikler ekiplerin daha iyi çalışmasına olanak tanır. Bir ekibin her üyesi, guruba eşi benzeri olmayan güç ve beceriler kazandırır. Bunlardan bazıları teknik, bazıları duygusal ve sosyal yeteneklerdir. Ekip bu öğrenimi açık bir hedef yada ortak sözleşmelerinin bir parçası haline getirebilirse, karşılıklı öğrenim için büyük bir fırsat yakalamış olur (Goleman, 2000:250-291).

Güven, açıklık ve dürüstlük, bir çalışma ortamında işbirliğinin ne ölçüde gerçekleşeceğini belirler. Güven duygusu, insan ilişkilerinin temeli olduğundan sağlıklı bir ekip çalışmasının da temelini oluşturur. Güven üç temele dayanır; kendine güven duymak, güvenilir olmak, başkalarına güven duymak. Başka insanlara duyulacak güven duygusunun temelinde de kendine güven yatar. İnsanın kendisine güven duyması, kendisini ve sınırlarını kabul etmesiyle başlar ve kendi iç sesine kulak vermesi ile şekillenir (Baltaş, 1999).

Duygusal zekâ, iş hayatının insanı keşfetmesini sağladı. Artık başarılı bir yönetici “yap” demiyor, hiyerarşik ve bürokratik hiç ilgisi olmayan “konuş, iletişim kur, paylaş ve yarat” diyor (Karamık, 1998:30).

Kişinin kendi içinde ve çevresi ile olan ilişkilerinde duygularını tanımasında, onları kontrol etmesinde, diğerlerinin duygularını tanımasında ve ilişkileri yönetmesinde sorumluluk önemlidir. “Sorumluluk, kendi cevabını seçme özgürlüğü veren bir güçtür.” Duygularını tanıyan, nedenlerini bilen ve bunları kontrol eden insanlar profesyonel, ileri görüşlü ve sorumluluk sahibi insanlardır. Bu insanlar kendi hayatlarından, başarı ve başarısızlıklardan sorumlu insanlardır ve başlarına gelenler için başkalarını suçlamazlar. Hareketlerini başkaları değil kendileri belirler. Duygularını tanımayan ve kontrol edemeyen insanların ise ruh hallerini ve davranışlarını dış etkiler belirler. Kendilerine güvenmedikleri için insiyatif alamazlar ve hareketleri başkaları tarafından yönlendirilir. Sorunları çözmede başarısızdırlar. Çünkü soruna bakışları bile bir sorundur. Kurumlarda kalıcı başarı, sorumluluk, bağlılık, güven, insiyatif ve enerji gibi görünmez (Eryar, 2000:11).

Duygusal zekâ becerilerini kullanabilen kişi uyumludur, iyimserdir, kararludur ve kendisini karşısındakinin yerine koyabilir. Hayat tavrı olumludur. Kendini karşısındakilerin yerine koyabilen bir yönetici, onun kendini önemli ve katılımın bir parçası gibi hissetmesini sağlayabilecek yapıcı eleştirilerle, kırmadan onu daha iyiye yönlendirebilecek, iyi bir iş yaptığında onu kutlayarak sınıftaki ekibe daha bağlı duruma getirebilecektir. Böylece hevesle çalışan insanlarla verimli ve çağdaş bir çalışma ortamı yaratarak sınıfını da kazandıracaktır (Ongun, 2000:2).

İnsana hizmet yada insan ilişkisi etkinliklerinde kendine güven ve saygısı olmayan bir insanın özellikle sınıf yöneticisinin varlığı her zaman olası olumsuz durumların alt yapısını oluşturur. Yöneticilerin iş ve iş dışı yaşam arasında kesintisiz bir duygu ve düşünce etkileşiminin, akışının hatta karışımının olduğunu bilmeleri gerekir. İnsan yapısı gereği işteki yaşantısını eve, evdeki yaşantısını işe taşır. Bu anlamda yöneticiler insanı biyolojik, psikolojik ve toplumsal bütünlüğü ele alıp yorumlamalıdır. Bu yolla da örgütlerin aklına, duygularına, manevi değerlerine hitap ederek örgütteki yönetim dengesini kurabilirler (Açıkalm, 1999:12-15).

Sınıf yöneticisinin örgüt içi ve örgüt dışı öğelerle etkili bir iletişim ve etkileşim sürecine girerek, insan ve madde kaynaklarını sistemin amaçları doğrultusunda

harekete geçirebilmeleri, yöntem kuram, ilke ve yöntemlerini iyi bilmeleri gerekmektedir (Kaya 1991:188).

Sonuç olarak, elbette işin nasıl yapılacağını bilmek bir gerekliliktir. Fakat öğretmen işini yaparken başkalarıyla da birlikte çalışılır. Bu nedenle yönetim kuram, ilke ve yöntemlerini iyi bilmesi başarılı olacağı anlamına gelmeyebilir. Bu noktada başarılı olabilmesi duygusal zekâ yeterliklerinin ne kadar gelişmiş olduğuna ve bu yeterliliğini ne kadar kullandığına bağlıdır. Duygusal zekâsı yüksek sınıf yöneticilerin daha duyarlı olacağı, başarının yükseleceği, öğrenciler tarafından sevineceği, öğrencilerle daha kolay iletişimin kurabileceği ve daha iyi ilişkiler içinde olacağı düşünülmektedir. Bulgulardan elde edilen verilerin sınıfta iyi bir iletişim ve etkileşim ortamının oluşturulmasında ve kaynaklardan en iyi şekilde yararlanarak en yüksek başarının elde edilmesinde sınıf yöneticilere yol gösterilebileceği düşünülmektedir.

1.11.Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Duygusal Zekâya ilişkin yapılan araştırmalar;

Yılmaz ve Ergin (1999), tarafından yapılan “ Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi İle 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma.” başlıklı araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aramıştır.

1. Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeğinin 5 alt boyutu ile 16 Kişilik Faktörü Envanterini ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden hangileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur?
2. Duygusal Zekâ ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?
3. Duygusal Zekâ ile deneklerin sözel yada sayısal bölümlerde öğrenci olmaları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma kapsamında Selçuk Üniversitesi'nde yer alan 4 fakültede okuyan 3. sınıf öğrencilerinden 1'er şube alınarak bu şubelerdeki öğrencilerin tamamı dahil edilmiştir. Araştırmanın yukarıdaki sorulara bulduğu yanıtlar şu şekilde özetlenmektedir.

1. Araştırmanın bulguları Duygusal Zekânın 5 alt boyutu ile 16 kişilik özelliğinden 10 kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifade ile

Duygusal Zekâ ile kişilik özellikleri arasında % 63 oranında bir benzerlik olduğu söylene bilinir. Araştırmada Duygusal Zekânın sadece birinci alt boyutunda olan öz bilinç (duygularının farkında olma) boyutu ile 16 kişilik özelliğinin hiç biri arasında ilişki gözlenmemiştir.

2. Araştırmada Duygusal Zekânın 5 alt boyutundan dördünde (1. 2. 3. 4.) kız ve erkekler arasında .05 düzeyinde manidar bir farklılık gözlenmiştir. Sadece 5. alt boyut olan “ İlişkileri Kontrol Etme” alt boyutunda kız ve erkekler arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma bulgularında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla duygusal zekâ puanları yüksek çıkmıştır.

3. Araştırmanın bulgularında sayısal bölümde okuyan öğrencilerin sözel bölümde okuyan öğrencilere göre duygusal zekâ puanları yüksek çıkmıştır.

Ayrıca duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin kesin sınırlarla ayırmanın mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır.

Derman (1999), “Aile Üyesi Yöneticilerin Duygusal Zekâsı ile Aile İşindeki Başarı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında İsrail’deki aile şirketlerindeki iş başarısı ile, aile bireyi yöneticilerinin duygusal zekâsı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hipotez, başarının yada başarısızlığın ortalama duygusal zekâyâ sahip yönetim gurubuna göre belirlenip belirlenmediğini inceliyor. Yani sadece yüksek bir duygusal zekâ yüksek bir iş başarısını getirmiyor veya düşük bir duygusal zekâyâ sahip bir yönetici, daha yüksek bir duygusal zekâyâ sahip bir yöneticinin bile üstesinden gelemeyeceği olumsuz bir etki bırakabiliyor.

Araştırma kapsamında 11 aile şirketinde çalışan 46 kişi alınmıştır. Bir yöneticinin duygusal zekâsı ve iş başarısı 4 yıllık dönemlerde dönüşümlü olarak incelenmiştir.

Araştırmada duygusal zekâ ile iş başarısı arasında yüksek bir korelasyon bulundu. İş başarısının yada başarısızlığını etkileyen şey, yönetim gurubunun ortalama duygusal zekâsından başka şey değildir. Duygusal zekâ yönlendirme gerektiren ve doğadan gelmeyen bir özellik olduğundan, bütün işler için özellikle de yöneticilerin daima yeteneklerine göre seçilmediği aile şirketleri ilgili çok önemli ip uçları içermektedir. Bu yüzden bu şirketlerin baş memurları duygusal zekânın arttırılabileceğinin farkında olmalıdırlar.

Balcı (2001), “ İlköğretim Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri” adlı araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanmada öğretmen ve yönetici görüşlerine baş vurarak müdürlerin duygusal zekâ becerilerini her zaman kullandıklarını ifade ederken, öğretmenler müdürlerin duygusal zekâ becerilerini bazen kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmasında Şanlıurfa ili merkez ilçe belediye sınırları içinde kalan ilköğretim okullarında görev yapan müdürler ve öğretmenler evreni oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 1999-2000 öğretim yılında bu evren içindeki 45 ilköğretim okulunda 1652 öğretmen ve 45 müdür görev yapmakta. Örnekleminde ise 45 okul müdürünü ve öğretmenlerinde % 55’ini almıştır.

Sonuç olarak, ilköğretim okul müdürlerinin öğrenim durumları ve kıdemleri ne olursa olsun, kendilerini algılama biçimleri öğretmenlerin müdürleri algılama biçimleri farklıdır. Bu durum müdürlerin müdürlerin duygularının her zaman farkında olmadıkları, duygularının nedenlerini yeterince anlayamadıkları, kendi duygularını yönetmede, başkalarının duygularını anlamada ve yönetmede zannettikleri kadar başarılı olmadıkları, bunun sonucunda da okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirme ve kullanma konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Titrek (2004), “ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı araştırmasında eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini 1269 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada şu bulgular elde edilmiştir;

1. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de öğretim üyesi imajı erkektir.
2. Öğretim üyelerinin yabancı dil bilme sorunu vardır. Bu nedenle araştırmalarını uluslar arası düzeye taşıyamamaktadırlar.

3. Öğretim üyelerinin duygusal zekâ yeterliklerinde kendilerini yeterli olarak algılamalarına karşın, özellikle olumlu ve olumsuz duygularını birlikte sentez etme, hissettiklerini doğru olarak anlama, stresli durumlarda kendini kontrol etme, fırsatları sezme, iş arkadaşlarını etkileme, arkadaşlarının karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirme, başkalarını bakış açılarını anlama, ekip içinde yer alma, liderlik yapma, diplomatik konuşma ve insanları ikna etme yeterliklerinde eksikliklerinin önemli düzeyde olduğunu belirtmiştir.
4. Öğretim üyelerinin akademik etkinliklerden makale ve bildiri türü yayınları tercih ettikleri ve yayınlarını ulusal düzeyde gerçekleştirme eğiliminde olduklarını belirtmiştir.
5. Öğretim üyelerinin duygusal zekâ boyutları ile akademik başarı düzeyi arasında düşük ve olumlu ilişki olduğunu saptamıştır.



2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâyâ ilişkin yeterlikleri kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Konuyla ilgili literatür taranmış, bu literatüre dayanarak Titrek (2004) tarafından hazırlanmış anket uyarlanarak öğretmenlere uygulanmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır

2.2.Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik bölümünden alınan verilerle Adapazarı'nda bulunan 110 devlet ilköğretim okulunda görev yapan toplam 1832 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde bulunan okullar 2003 / 6651 sayılı yönetmelikte bulunan 30. maddenin esaslarına göre A tipi, B tipi ve C tipi olmak üzere 3 tip kurum guruplamasından oluşmaktadır. Buna göre A tipi kurumlar 58 okulu ve 1531 öğretmeni oluşturmaktadır. Bu da evrenin % 83.57'sine karşılıktır. B tipi kurumlar 23 tane okulu ve 236 öğretmeni oluşmaktadır. Bu da evrenin % 12.88'ine karşılıktır. C tipi kurumlar ise 29 okulu ve 65 öğretmeni oluşturmaktadır. Bu da evrenin % 3.55'ini oluşturmaktadır. Evrene ilişkin okul ve öğretmenlerin dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırma evrenindeki öğretmenlerin kurum tiplerine göre dağılımı.

Kurum Tipi	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Yüzdelerik Dağılımı
A Tipi Kurumlar	58	1531	% 83.57
B Tipi Kurumlar	23	236	% 12.88
C Tipi Kurumlar	29	65	% 3.55
TOPLAM	110	1832	% 100

2.3.Araştırmanın Örnekleme

Bayraktaroğlu'nun (2002), "Sosyal Bilimlerde Araştırma" adlı kitabında yaptığı hesaplamalara göre 1900 civarındaki bir evrende örneklemin 384 olması gerekmektedir. Ancak araştırmada tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılarak, Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden A kurum tipi 20 okulda görev yapan 321 ve B kurum tipi 10 okulda görev yapan 50 öğretmen ile C kurum tipi kurumda görev yapan öğretmenlerin tamamının sayısının 65 olması nedeni ile bu gurubun tamamı alınarak örnekleme dahil edilerek toplam 436 tane öğretmen bu araştırmanın örnekleme olmuştur.

Öğretmenlerin doldurması için A, B ve C kurum tipi ilköğretim okullarına geri dönüşüm oranı düşünülerek toplam 850 adet ölçek dağıtılmıştır. Bu ölçeklerin geri dönüşümü 564 tane (% 66,4) olmuştur. Ancak doldurulan ölçeklerin 77 tanesi yönergeye uygun doldurulmadığı için elenerek, verilerin analizine 487 tanesi dahil edilmiştir. Örnekleme ilişkin okul ve öğretmenlerin dağılımı ile verilen ve dönen ölçek sayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 2.2. Araştırmanın Örneklemindeki Öğretmenlerin Kurum Tiplerine Göre Dağılımı.

NO	A KURUM TİPİ OKULLAR	ÖLÇEK	
		VERİLEN	DÖNEN
1	Ahmet Akkoç İ.Ö.O.	55	47
2	Atatürk İ.Ö.O.	55	38
3	Bahçelievler Gazi İ.Ö.O.	50	36
4	Büyükgazi İ.Ö.O.	30	21
5	CAP Anamur İ.Ö.O.	10	10
6	Dr. Nuri Bayar İ.Ö.O.	55	34
7	Erenler İ.Ö.O.	15	11
8	Eser İ.Ö.O.	25	11
9	Erenler Ali Dilmen İ.Ö.O.	50	30
10	Fevzi Çakmak İ.Ö.O.	10	9
11	Fatih İ.Ö.O.	20	14
12	Güneşler Köprübaşı İ.Ö.O.	15	10
13	Hakkı Demir İ.Ö.O.	40	29
14	İsmet İnönü İ.Ö.O.	25	14
15	Karaosman İ.Ö.O.	20	13
16	Kurtuluş İ.Ö.O.	20	14
17	Merkez Atatürk İ.Ö.O.	30	21
18	Mithat Paşa Şehit Ahmet Akyol İ.Ö.O.	50	42
19	Nurettin Tepe İ.Ö.O.	13	10
20	Zübeyde Hanım İ.Ö.O.	50	36
TOPLAM		638	450

Tablo 2.2.'sinin devamı

NO	B KURUM TİPİ OKULLAR		
1	Arifiye İ.Ö.O.	15	8
2	Beşköprü İ.Ö.O.	15	8
3	Cengiz Topel İ.Ö.O.	15	6
4	Ekinli İ.Ö.O.	15	8
5	Karadere İ.Ö.O.	15	7
6	Mehmet Sadık Eratik İ.Ö.O.	15	9
7	Kemaliye İ.Ö.O.	12	5
8	Serdivan .merkez İ.Ö.O.	15	11
9	Yukarı Kirazca İ.Ö.O.	15	6
10	Yazılı İ.Ö.O.	15	7
TOPLAM		147	75
NO	C KURUM TİPİ OKULLAR		
1	Abalı İ.Ö.O.	2	2
2	Abalı Yeni Mahalle İ.Ö.O.	2	2
3	Aralık Neyyir Hanım İ.Ö.O.	6	3
4	Aşağıdereköy İ.Ö.O.	4	1
5	Aşırlar İ.Ö.O.	1	-
6	Bekirpaşa Nakışlar İ.Ö.O.	1	-
7	Beşevler İ.Ö.O.	1	1
8	Bileciler Solaklar İ.Ö.O.	2	2
9	Büyükesence İ.Ö.O.	5	4
10	Çamyolu İ.Ö.O.	3	3
11	Çaybaşı Yeniköy Yeşiltepe İ.Ö.O.	1	-
12	Çubuklu İ.Ö.O.	1	-
13	Dağ Hasanbey İ.Ö.O.	2	-
14	Dağyoncalı İ.Ö.O.	1	-

Tablo 2.2.'sinin devamı

15	Hacılar İ.Ö.O.	1	1
16	Kadıköy İ.Ö.O.	1	1
17	Kamışlı İ.Ö.O.	1	1
18	Karapınar İ.Ö.O.	1	-
19	Kayalar Reşitbey İ.Ö.O.	3	3
20	Kuruçeşme İ.Ö.O.	2	-
21	Küçükesence İ.Ö.O.	2	2
22	Sakarya İ.Ö.O.	4	3
23	Sarıcalar İ.Ö.O.	1	1
24	Selahiye İ.Ö.O.	1	-
25	Taşkısığı İ.Ö.O.	4	-
26	Taşlık İ.Ö.O.	5	4
27	Uzunköy İ.Ö.O.	2	2
28	Yazlık Nemciye Gürbüz İ.Ö.O.	3	3
29	Yukarıdere İ.Ö.O.	2	-
TOPLAM		65	39

2.4.Verilerin Toplama Aracının Geliştirilmesi

Duygusal zekâyla ilgili yeterlikler ölçeğini hazırlamak için konuyla ilgili alanyazın taranmış, birkaç alanda duygusal zekâdan yoğun olarak söz edildiği saptanmıştır. Bu alanların; bireyin aile ve toplum ilişkilerinde duygusal zekâ, çocukların duygusal zekâsı, yöneticilerin (liderlikte) duygusal zekâsı ve iş-örgüt yaşamında duygusal zekâ boyutları olduğu görülmektedir. Araştırmanın özelliği dolayısıyla iş-örgüt yaşamında duygusal zekâyâ ilişkin alanyazında Cooper ve Sawaf (1997) ile Weisinger (1998) ile Goleman'ın (1998) çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Ancak, Duygusal Zekâ'ya ilişkin Amerika'da Bar-On (1997) ve Goleman (1998) ve ekibi tarafından hazırlanan iki ölçeğin kabul edildiği görülmektedir. Özellikle Goleman (1995;1998) tarafından geliştirilen modelin genel kabul gördüğü söylenebilir. Bu doğrultuda, Goleman modeline dayanarak iş-örgüt yaşamında duygusal zekâ yeterliklerini kullanmaya

yönelik Dr. Onsam TİTREK'in, "Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırma" konulu doktora çalışmasındaki ölçek, "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Duygusal Zekâ Yeterliklerini Kullanma Düzeyleri" ni ölçmeye uygun bir şekilde master ekleri düzenlenerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Ölçek, sınıf yönetiminde duygusal zekâyâ ilişkin ifadeleri içeren iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde 5 kişisel bilgi, ikinci bölümde ise 72 maddelik duygusal zekâ ölçeği şeklinde hazırlanarak çoğaltılıp, ilgili okul müdürlüklerine bizzat bırakılarak daha sonra bu veriler toplanmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Sınıf yönetiminde duygusal zekâyâ ilişkin yeterlikler ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek Hiç (1), Çok Nadir (2), Ara sıra (3), Çok sık (4) ve Her zaman (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5'tir. Örneğin "Duygularımın sınıftaki performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum" ifadesine her zaman seçeneğini işaretleyerek yanıt veren öğretmen, bu yeterliğin her zaman farkında olduğunu belirtmiş olmakta ve 5 puan almakta iken, hiç seçeneğinin işaretleyenler ise 1 puan almaktadır. Bu araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğindeki aralık için (5-1=4) hesaplanarak aralık katsayılarına göre ($4:5 = 0,80$) seçenek aralıkları Aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

SECENEKLER**X**

Hiçbir zaman	1,00 – 1,79
Çok az.....	1,80 – 2,59
Bazen.....	2,60 – 3,39
Çoğunlukla.....	3,40 – 4,19
Her zaman.....	4,20 – 5,00

Ölçekte Özbilinç (kendi duygularının farkında olma), Duyguları Yönetme, Duyguları Harekete Geçirme ve Güdüleme, Empati ve Sosyal Beceriler olmak üzere 5 boyut bulunmaktadır. 1. ve 12. sorular Özbilinç, 13. ve 27. sorular Duyguları Yönetme, 28. ve 39. sorular Duygularını Güdüleme, 40. ve 53. sorular Empati, 54. ve 72. sorular Sosyal Beceriler Boyutunu ifade etmektedir.

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. İlköğretimdeki öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinin analizinde, duygusal zekânın beş boyutu olan özbilinç, duygularını yönetme, duygularını güdüleme, empati ve sosyal becerilere ilişkin toplamında frekans (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Elde edilen veriler boyuttaki soru sayısına bölünerek değerlendirilmiştir. Ayrıca ilköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerine ilişkin bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem) farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin için t-test ve tek boyutlu varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde anlamlı fark olup olmadığının kaynağını belirlemek için Tukey b testi yapılmıştır. Sonuçlar $P < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

3.BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretimde görev yapan öğretmenlere ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Verilerin sunumunda ilk olarak katılımcılara ilişkin bazı kişisel bilgiler verilmiş, daha sonra ölçekteki boyut sırası izlenmiştir.

3.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine göre medeni durum, yaş, eğitim durumu ve meslekteki kıdemi değişkenine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 3.1. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlere Ait Medeni Durum Bilgileri

Medeni Durumunuz	Cinsiyet				TOPLAM	
	Kadın		Erkek		N	%
	N	%	N	%		
Evli	155	31,8	214	43,9	369	75,8
Bekar	71	14,6	34	7,0	105	21,6
Diğer	6	1,2	7	1,4	13	2,7
TOPLAM	232	47,6	255	52,4	487	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli 487 öğretmenin cinsiyet bağımsız değişkenine göre bakıldığında 232'si (%47,6'sı) kadın ve 255'i (%52,4) erkektir. Yani araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet bağımsız değişkenine göre dağılımı hemen hemen eşit sayıda olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli 487 öğretmenin medeni durum bağımsız değişkenine ilişkin olarak 369'u (%75,8) evli, 105'i (%21,6) bekar ve 13'ü (%2,7) diğerdir. Bu değişkende araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun evli olduğu ve çok küçük bir kısmının da diğer (boşanmış, dul) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlere Ait Yaş Bilgileri

Yaşınız	Cinsiyet				TOPLAM	
	Kadın		Erkek		N	%
	N	%	N	%		
20-29	97	19,6	55	11,3	152	31,2
30-39	96	19,7	87	17,9	183	37,6
40-49	34	7,0	95	19,5	129	26,5
50 ve Üstü	5	1,0	18	3,7	23	4,7
TOPLAM	232	47,6	255	52,4	487	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli 487 öğretmenin yaş bağımsız değişkenine ilişkin olarak 152'si (%31,2) 20 - 29 yaş arası, 183'ü (37,6) 30 - 39 yaş arası, 129'u (%26,5) 40 - 49 yaş arası ve 23'ü (%4,7) 50 ve üstüdür. Bu verilere bakarak araştırmamıza katılanların çoğunluğunu 30 - 39 yaş arası öğretmenler, en küçük bölümünü de 50 ve üstü yaş gurubundaki öğretmenler oluşturmaktadır. Demek ki Adapazarı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin 464'ü (%95,3) 50 yaşın altında, 335'i (%68,8) de 40 yaş gurubunun altında yer almaktadır. Yani Adapazarı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu genç öğretmenleri

oluşturduğu ifade edilebilir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 3.3. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlere Ait Eğitim Durumu Bilgileri

Eğitim Durumunuz	Cinsiyetiniz				TOPLAM	
	Kadın		Erkek		N	%
	N	%	N	%		
Ön lisans	31	6,4	48	9,9	79	16,2
Lisans	176	36,1	165	33,9	341	70,0
Yüksek Lisans	17	3,5	28	5,7	45	9,2
Diğer	8	1,6	14	2,9	22	4,5
TOPLAM	232	47,6	255	52,4	487	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli 487 öğretmenin eğitim durumu bağımsız değişkenine ilişkin olarak 79'u (%16,2) ön lisans, 341'i (%70) lisans, 45'i (%9,2) yüksek lisans ve 22'si (%4,5) diğer (öğretmen okulu, enstitü) dir. Buna göre Adapazarı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu lisans mezunu olduğu ifade edilebilir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 3.4. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlere Ait Mesleki Kıdem Bilgileri

Meslekteki Kıdeminiz	Cinsiyetiniz				TOPLAM	
	Kadın		Erkek		N	%
	N	%	N	%		
1-5	72	14,8	37	7,6	109	22,4
6-10	82	16,8	74	15,2	156	32,0
11-15	24	4,9	32	6,6	56	11,5
16-20	29	6,0	36	7,4	65	13,3
21-25	8	1,6	39	8,0	47	9,7
26 ve Üstü	17	3,5	37	7,6	54	11,1
TOPLAM	232	47,6	255	52,4	487	100

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli 487 öğretmenin meslekteki kıdem bağımsız değişkenine ilişkin olarak 109'u (%22,4) 1-5 yıllık, 156'sı (%32,0) 6-10 yıllık, 56'sı (%11,5) 11-15 yıllık, 65'i (%13,5) 16-20 yıllık, 47'si (%9,7) 21-25 yıllık ve 54'ü (%11,1) 26 ve üstü yıllık olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre Adapazarı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çoğunluğu Buna göre Adapazarı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çoğunluğu 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu söylenebilir. 26 ve üstü yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sayısı 11-15 yıllık kıdemdeki öğretmen sayısına eşit ve 21-25 yıllık kıdemdeki öğretmen sayısından fazla olması dikkat çekicidir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

3.2.Boyutlara Göre Ölçekteki İfadelerin Frekanslarına İlişkin Bulgular Ve Yorum

Bu başlık altında, ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerine ait her boyuta göre ölçekteki ifadelere verdikleri cevaplara ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.2.1.Özbilinç Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerine ilişkin özbilinç boyutuna verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdelik dağılımı hesaplanarak Tablo 9’da gösterilmiştir.



Tablo 3.5. Özbilinç Boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

NO	Özbilinç Boyutuna Ait Yeterlikler	Hiç(1)		Çok Nadir(2)		Ara Sıra(3)		Çok Sık(4)		Her Zaman(5)		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Sınıf yönetiminde karar verirken, olumlu ve olumsuz duygularımı birlikte değerlendiririm.	9	1,8	27	5,5	108	22,2	209	42,9	134	27,5	487	100
2	Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak, gerekli sonuçları çıkarırım.	7	1,4	18	3,7	102	20,9	224	46,0	136	27,9	487	100
3	Duygularımın sınıftaki performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum.	3	,6	18	3,7	54	11,1	210	43,1	202	41,5	487	100
4	Hissettiğim duyguların ortaya çıkarabileceği davranışlar ve etkilerini anlarım.	2	,4	10	2,1	70	14,4	236	48,5	169	34,7	487	100
5	Ortaya çıkan olumsuz duygularla yüzleşerek, onları yönlendirebilirim	1	,2	18	3,7	107	22,0	224	46,0	137	28,1	487	100
6	Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim.	2	,4	10	2,1	58	11,9	172	35,3	245	50,3	487	100
7	Duygu ve davranışlarımla ilgili dönütlere (geri beslemelere) önem veririm.	3	,6	20	4,1	91	18,7	218	44,8	155	31,8	487	100
8	Sınıf yönetmede olacakları önceden sezerim (önsezilerim güçlüdür).	-	-	14	2,9	91	18,7	232	47,6	149	30,6	487	100
9	Sınıf yönetmede Güçlü yada zayıf özelliklerimin farkındayım.	1	,2	9	1,8	47	9,7	210	43,1	220	45,2	487	100
10	Sınıf yönetmede güçlü yönlerimden sınıf yönetiminde yararlanırım.	1	,2	12	2,5	55	11,3	202	41,5	217	44,6	487	100
11	Sınıf yönetmede zayıf yönlerimi geliştirmeye çabalarım.	4	,8	13	2,7	74	15,2	190	39,0	206	42,3	487	100
12	Sınıf yönetmedeki görevleri başaracağım konusunda kendime güvenirim.	3	,6	9	1,8	36	7,4	188	38,6	251	51,5	487	100
TOPLAM		36	,6	178	3,1	893	15,3	2515	43	2221	38	5844	100

Tablo 9'a göre ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin özbilinç boyutuna ilişkin 12 ifadeye verdikleri yanıtlar maddeler bazında incelendiğinde yığılmanın "çok sık" ve "her zaman" ifadelerinde olduğu gözlenmiş olup, çoğunlukla "çok sık" (% 43) ifadesinin ve en az ise "hiç" (% ,6) ifadesinin işaretledikleri saptanmıştır. Buna göre ilköğretimdeki öğretmenler sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinin özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterliklere % 43'ü "çok sık" sahip olduklarını, % 38'i "her zaman" sahip olduklarını, % 15,3'ü "ara sıra" sahip olduklarını, % 3,1'i "çok nadir" sahip olduklarını ve % ,6'sı ise "hiç" sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Adapazarı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin özbilinç boyutu yeterliklerinin biraz düşük olduğu ifade edilebilir.

3.2.2.Duyguları Yönetme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerine ilişkin duyguları yönetme boyutuna verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdelik dağılımı hesaplanarak Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6.Duyguları Yönetme Boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

NO	Duyguları Yönetme Boyutuna Ait Yeterlikler	Hiç(1)		Çok Nadir(2)		Ara Sıra(3)		Çok Sık(4)		Her Zaman(5)		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13	Sınıf yönetiminde stresli durumda kolaylıkla sakinleşirim.	1	,2	28	5,7	123	25,3	203	41,7	132	27,1	487	100
14	Tedirgin olduğum bir olaydan sonraki baskı ortamında dahi öfke, haset, kin v.b. olumsuz duygulardan kurtulmayı başarıyorum.	-	-	25	5,1	97	19,9	201	41,3	164	33,7	487	100
15	Aksiliklere rağmen umudumu yitirmeden ve yılmadan çalışmalarımı yaparım..	1	,2	11	2,3	76	15,6	199	40,9	200	41,1	487	100
16	Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ederim.	2	,4	5	1,0	34	7,0	174	35,7	272	55,9	487	100
17	Sınıf yönetimde etik olarak hareket etmeyen öğrencileri uyarırım.	1	,2	9	1,8	37	7,6	179	36,8	261	53,6	487	100
18	Sınıf yönetiminde özenli ve ilkel olarak çalışmalarımı gerçekleştiririm.	2	,4	6	1,2	30	6,2	212	43,5	237	48,7	487	100
19	Sınıf yönetiminde sorumluluklarımı yerine getirirken nesnel (objektif) davranırım.	-	-	6	1,2	38	7,8	179	36,8	264	54,2	487	100
20	Sınıf yönetirken öğrencilere verdiğim sözlerimi tutarım.	-	-	6	1,2	28	5,7	183	37,6	269	55,2	487	100
21	Sınıf yönetirken öğrencilerimle ilişkilerimde vicdanımın sesini önemserim.	2	,4	10	2,1	48	9,9	174	35,7	253	52,0	487	100
22	Sınıf yönetiminde öğrencilerin güvenini kazanmaya çaba gösteririm.	-	-	7	1,4	30	6,2	126	25,9	324	66,5	487	100
23	Öğrencilerden hatalı davranışlarından dolayı gerektiğinde özür dilerim.	1	,2	22	4,5	68	14,0	164	33,7	232	47,6	487	100
24	Sınıf yönetiminde sorumluluklarımın gereğine uygun hareket ederim.	2	,4	4	,8	39	8,0	182	37,4	260	53,4	487	100
25	Sınıf yönetiminde öğrenci ilişkilerinde esnek davranışlar gösteririm.	8	1,6	22	4,5	121	24,8	196	40,2	140	28,7	487	100

Tablo 3.6'sının devamı.

26	Sınıfı etkili olarak yönetmek için değişik kaynaklardan yeni düşünceleri araştırmaya ilgi duyarım.	3	,6	14	2,9	96	19,7	197	40,5	177	36,3	487	100
27	Sınıfta ortaya çıkan problemlerin çözümünde yeni çözümler ortaya koyarım.	-	-	11	2,3	89	18,3	228	46,8	159	32,6	487	100
TOPLAM		23	,3	186	2,5	954	13,1	2797	38,3	3345	45,8	7305	100

Tablo 10'a göre ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin duyguları yönetme boyutuna ilişkin 15 ifadeye verdikleri yanıtlar maddeler bazında incelendiğinde yığılmanın "çok sık" ve "her zaman" ifadeleri üzerinde olduğu gözlenmiş olup, çoğunlukla "her zaman" (% 45,8) ve en az ise "hiç" (% ,3) ifadesini işaretledikleri saptanmıştır. Buna göre ilköğretimdeki öğretmenler sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinin duyguları yönetme boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterliklere % 45,8'i "her zaman" sahip olduklarını, % 38,3'ü "çok sık" sahip olduklarını, % 13,1'i "ara sıra" sahip olduklarını, % 2,5'i "çok nadir" sahip olduklarını ve % ,3'ü ise "hiç" sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre Adapazarı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin duygularını yönetme boyutu yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.2.3.Duyguları Güdüleme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerine ilişkin duyguları yönetme boyutuna verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdelik dağılımı hesaplanarak Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Duyguları Güdüleme Boyutuna ilişkin ğretmen görüşleri

NO	Duyguları Güdüleme Boyutuna Ait Yeterlikler	Hiç(1)		Çok Nadir(2)		Ara Sıra(3)		Çok Sık(4)		Her Zaman(5)		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
28	Rekabet ortamında dahi mizah v.b. olumlu davranışlarla kendimi ve çevremi olumlu yönde etkilerim.	1	,2	23	4,7	112	23,0	195	40,0	156	32,0	487	100
29	Engeller karşısında sakinleşerek, kendimi yaşamın amaçlarına doğru gdlerim.	1	,2	12	2,9	115	23,6	246	50,5	111	22,8	487	100
30	Risk alırken düşünür ve araştırırım.	-	-	16	3,3	78	16,0	214	43,9	178	36,6	487	100
31	öğrencilerin performansını nasıl arttıracadığı bilirim.	1	,2	7	1,4	66	13,6	251	51,5	162	33,3	487	100
32	Sınıf yönetiminde azim ve sebat göstererek çalışmalarımı sürdürürüm.	1	,2	4	,8	38	7,8	222	45,6	222	45,6	487	100
33	Sınıf ile ilgili büyük amaçlara ulaşmada kararlı olurum.	2	,4	7	1,4	62	12,7	207	42,5	209	42,9	487	100
34	Sınıftaki zorluklarımı aşmada kırtasiyecilik olmak yerine yaratıcı olmaya çalışırım.	2	,4	5	1,0	63	12,9	222	45,6	195	40,0	487	100
35	Sınıftaki ğrenci ilişkilerinde fedakarlık yapıp, inisiyatif(ilk adımı atma) kullanırım.	1	,2	1	1,4	70	14,4	209	42,9	200	41,1	487	100
36	Sınıfta ortaya çıkan fırsatları anlarım.	1	,2	5	1,0	74	15,2	237	48,7	170	34,9	487	100
37	Sınıfta, başarsızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçerim.	1	,2	6	1,2	61	12,5	221	45,4	198	40,7	487	100
38	Başarsızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim.	4	,8	2	,4	42	8,6	202	41,5	237	48,7	487	100
39	Sınıfın çıkarları ile bireysel çıkarları dengelemeye çabalarım.	14	2,9	16	3,3	56	11,5	229	47,0	172	35,3	487	100
TOPLAM		29	,5	114	1,9	837	14,3	2654	45,5	2210	37,8	5844	100

Tablo 11'e göre ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin duyguları güdüleme boyutuna ilişkin 12 ifadeye verdikleri yanıtlar maddeler bazında incelendiğinde yığılmanın "çok sık" ve "her zaman" ifadeleri üzerinde olduğu gözlenmiş olup, çoğunlukla "çok sık" (% 45,5) ve en az ise "hiç" (% ,5) ifadesini işaretledikleri saptanmıştır. Buna göre ilköğretimdeki öğretmenler sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinin duyguları güdüleme boyutunda yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterliklere % 45,5'i "çok sık" sahip olduklarını, % 37,8'i "her zaman" sahip olduklarını, % 14,3'ü "ara sıra" sahip olduklarını, % 1,9'u "çok nadir" sahip olduklarını ve % ,5'i ise "hiç" sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre Adapazarı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin duygularını güdüleme boyutu yeterliklerinin biraz düşük olduğu ifade edilebilir.

3.2.4. Empati Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerine ilişkin empati boyutuna verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdeleri hesaplanarak Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Empati Boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

№	Empati Boyutuna Ait Yeterlikler	Hiç(1)		Çok Nadir(2)		Ara Sıra(3)		Çok Sık(4)		Her Zaman(5)		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
40	Amaçlar doğrultusunda hareket etmek için öğrencileri kolaylıkla etkilerim.	2	,4	4	,8	68	14,0	230	47,2	183	37,6	487	100
41	Olaylar ve engeller karşısında kolaylıkla iyimser bakış açısı oluşturarak, bunu sürdürmeye özen gösteririm.	2	,4	10	2,1	70	14,4	225	46,2	180	37,0	487	100
42	Öğrencileri iyi dinlerim.	2	,4	4	,8	32	6,6	209	42,9	240	49,3	487	100
43	Sınıf yönetiminde öğrencilerin görüşlerine önem veririm.	-	-	7	1,4	52	10,7	210	43,1	218	44,8	487	100
44	Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.	-	-	8	1,6	56	11,5	203	41,7	220	45,2	487	100
45	Öğrencilerin açıkça ifade etmediği duygularını dahi çok iyi anlarım.	2	,4	10	2,1	102	20,9	214	43,9	159	32,6	487	100
46	Öğrencilerin duygularını, yüz ifadelerinden okurum.	1	,2	4	,8	68	14,0	215	44,1	199	40,9	487	100
47	Öğrencilerin bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.	2	,4	6	1,2	47	9,7	234	48,0	196	40,2	487	100
48	Öğrencilerin duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.	-	-	1	,2	65	13,3	204	41,9	217	44,6	487	100
49	Öğrencilerin karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.	2	,4	4	,8	49	10,1	210	43,1	222	45,6	487	100
50	Öğrencilere karşı önyargılı hareket etmemeye özen gösteririm.	3	,6	9	1,8	41	8,4	165	33,9	269	55,2	487	100
51	Farklı dünya görüşlerindeki öğrencilerin karşı hoşgörülü davranırım.	1	,2	9	1,8	36	7,4	180	37,0	261	53,6	487	100
52	Öğrenciler arasındaki güç ilişkisi ve ağlarımı doğru algılarım.	-	-	14	2,9	77	15,8	241	49,5	155	31,8	487	100

Tablo 3.8.'sinin devamı.

53	Bayram, doğum günü v.b. günleri öğrenci ve aileleri ile güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.	24	4,9	69	1,4	151	31,0	141	29,0	101	20,7	487	100
TOPLAM		41	,6	159	2,3	914	13,4	2881	42,3	2823	41,4	6818	100

Tablo 12'ye göre ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin empati boyutuna ilişkin 14 ifadeye verdikleri yanıtlar maddeler bazında incelendiğinde yığılmanın “çok sık” ve “her zaman” ifadeleri üzerinde olduğu gözlenmiş olup, çoğunlukla “çok sık” (% 42,3) ve en az ise “hiç” (% ,6) ifadesini işaretledikleri saptanmıştır. Buna göre ilköğretimdeki öğretmenler sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinin empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterliklere % 42,3'ü “çok sık” sahip olduklarını, % 41,4'ü “her zaman” sahip olduklarını, % 13,4'ü “ara sıra” sahip olduklarını, % 2,3'ü “çok nadir” sahip olduklarını ve % ,6'sı ise “hiç” sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre Adapazarı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin empati boyutu yeterlilikleri hemen hemen eşit olarak “çok sık” ve “her zaman” ifade etmişlerdir. Bu anlamda bazı öğretmenlerin empati yeterlikleri yeterli düzeyde iken aynı orandaki öğretmenlerin empati boyut yeterlilikleri daha düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.2.5.Sosyal Beceriler Boyut Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerine ilişkin sosyal beceriler boyutuna verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdelik dağılımı hesaplanarak Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Sosyal Beceriler Boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

NO	Sosyal Beceriler Boyutuna Ait Yeterlikler	Hiç(1)		Çok Nadir(2)		Ara Sıra(3)		Çok Sık(4)		Her Zaman(5)		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
54.	Öğrencileri kolayca ikna ederim.	1	,2	8	1,6	77	15,8	238	48,9	163	33,5	487	100
55.	Sunum ve konuşmalarımı dinletmek için gerekli stratejileri uygularım.	1	,2	7	1,4	65	13,3	220	45,2	194	39,8	487	100
56.	Öğrencilerle ilişkilerini karşılıklı saygı ile gerçekleştiririm.	2	,4	6	1,2	32	6,6	222	45,6	225	46,2	487	100
57.	Sınıf yönetiminde esnek ve açık biçimde, tüm iletişim kanallarımı etkili kullanırım.	1	,2	7	1,4	78	16,0	216	44,4	185	38,0	487	100
58.	Öğrencilerle iletişim kurarken beden dilini etkili kullanırım.	-	-	14	2,9	75	15,4	202	41,5	196	40,2	487	100
59.	Kişisel vizyonumu ve misyonumu, örgüt(kurum) vizyonu ile uyumlu olarak sınıfı yönetirim	4	,8	12	2,5	72	14,8	218	44,8	181	37,2	487	100
60.	Sınıf yönetiminde gerektiği durumlarda lider olmak için adım atmaktan çekinmem.	2	,4	8	1,6	65	13,3	208	42,7	204	41,9	487	100
61.	Sorumlu olduğum grubun performansını arttırmada onlara rehberlik ederim.	-	-	9	1,8	61	12,5	198	40,7	219	45,0	487	100
62.	Öğrencilerin ilişkilerinde gerginliklere yol açabilecek çatışmaları, uzlaştırarak çözerim.	-	-	8	1,6	53	10,9	209	42,9	217	44,6	487	100
63.	Sınıfta değişimin gereğini anladığımda, engelleri kaldırmaya girişirim.	-	-	9	1,8	55	11,3	214	43,9	209	42,9	487	100
64.	Gerektiğinde sınıfın değişimi için başkalarına model olurum.	6	1,2	13	2,7	103	21,1	204	41,9	161	33,1	487	100
65.	Gerektiğinde sınıfın değişimi için başkalarını model olarak alırım.	3	,6	14	2,9	99	20,3	215	44,1	156	32,0	487	100
66.	Öğrencilerin performanslarının gelişimi için gerektiğinde liderlik yapmaktan çekinmem.	2	,4	6	1,2	43	8,8	206	42,3	230	47,2	487	100
67.	Sınıf yönetiminde öğrencilerle yakın ve sıcak ilişkiler kurarım.	3	,6	4	,8	44	9,0	177	36,3	259	53,2	487	100

Tablo 3.9.'sunun devamı.

68.	Sınıf yönetiminde gergin durumlarda diplomatik davranış ve konuşmaları başarıyorum.	-	-	15	3,1	61	12,5	203	41,7	208	42,7	487	100
69.	Sınıfın etkili yönetimi için meslektaşlarımla, çeşitli gruplarda görev alıyorum.	7	1,4	22	4,5	99	20,3	188	38,6	171	35,1	487	100
70.	Sınıftaki çalışmalara sınıftaki tüm öğrencilerin katılımını sağlıyorum.	-	-	9	1,8	54	11,1	208	42,7	216	44,4	487	100
71.	Öğrencilerin karşılaştığı problemleri, işbirliği yaparak çözerim.	1	,2	3	,6	45	9,2	192	39,4	246	50,5	487	100
72.	İlişkilerde olumsuz durumlar olsa dahi meslektaşlarımla ve öğrencilerin saygınlığını korurum.	1	,2	3	,6	20	4,1	152	31,2	311	63,9	487	100
TOPLAM		34	,4	177	1,9	1201	13	3890	42,1	3951	42,6	9253	100

Tablo 13'e göre ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin sosyal beceriler boyutuna ilişkin 19 ifadeye verdikleri yanıtlar maddeler bazında incelendiğinde yığılmanın "çok sık" ve "her zaman" ifadeleri üzerinde olduğu gözlenmiş olup, çoğunlukla "her zaman" (% 42,6) ve en az ise "hiç" (% ,4) ifadesini işaretledikleri saptanmıştır. Buna göre ilköğretimdeki öğretmenler sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinin sosyal beceriler boyutunda yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterliklere % 42,6'sı "her zaman" sahip olduklarını, % 42,1'i "çok sık" sahip olduklarını, % 13'ü "ara sıra" sahip olduklarını, % 1,9'u "çok nadir" sahip olduklarını ve % ,4'ü ise "hiç" sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre Adapazarı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sosyal beceriler boyutu yeterlilikleri hemen hemen eşit olarak "çok sık" ve "her zaman" ifade etmişlerdir. Bu anlamda bazı öğretmenlerin sosyal beceriler yeterlikleri yeterli düzeyde iken hemen hemen aynı orandaki öğretmenlerin sosyal beceriler boyut yeterlilikleri daha düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.3.Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, cinsiyet değişkenine göre Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarına (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ilişkin boyut toplam puanları ayrı ayrı hesaplanmış ve sınıf yönetmede duygusal zekâ boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi analizi ile sınıanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.



Tablo 3.10. Cinsiyet Değişkenine göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin t-testi Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	CİNSİYET	N	X	SS	t	sd	P
Özbilinç Boyut	Kadın	231	49,94:12 = 4,16	6,227	,595	484	,552
	Erkek	255	49,62:12 = 4,14	5,719			
	Toplam	487	49,78:12 = 4,15				
Duyguları Yönetme	Kadın	232	63,77:15 = 4,25	6,371	-,706	484	,481
	Erkek	254	64,19:15 = 4,28	6,802			
	Toplam	487	63,98:15 = 4,27				
Duyguları Güdüleme	Kadın	231	58,31:12 = 4,86	6,792	-,754	484	,451
	Erkek	255	58,77:12 = 4,90	6,788			
	Toplam	587	58,54:12 = 4,88				
Empati	Kadın	231	50,54:14 = 3,61	5,456	-,264	482	,792
	Erkek	253	50,67:14 = 3,62	5,813			
	Toplam	587	50,61:14 = 3,62				
Sosyal Beceriler	Kadın	232	80,44:19 = 4,23	7,992	-,662	485	,508
	Erkek	255	80,96:19 = 4,26	9,251			
	Toplam	487	80,70:19 = 4,25				

P< ,05

* Anlamlı fark vardır

Tablo 14'te görüldüğü gibi ilköğretimdeki öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ'nın özbilinç (P >.05), duygularını yönetme (P >.05), duygularını güdüleme (P >.05), empati (P >.05) ve sosyal beceriler (P >.05) boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermedikleri saptanmıştır. Buna göre ilköğretimdeki öğretmenlerin sınıf yönetmede duygusal zekâ yeterlikleri boyutları ile cinsiyetleri arasında görüşlerinin farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama (X) değerleri incelendiğinde özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler boyutlarına ilişkin olarak kadın öğretmenler ile erkek öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Özbilinç boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması (X= 49,94), erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (X= 49,62) daha yüksektir. Kadınlar özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterliklere erkeklere nazaran daha yüksek sahip oldukları ifade edilebilir.

Duyguları yönetme boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması (X= 64,19), kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (X= 63,77) daha yüksektir. Erkekler duyguları yönetme boyutunda kadınlara nazaran daha yüksek yeterliliğe sahip oldukları ifade edilebilir.

Duyguları güdüleme boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması (X= 58,77), kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (X= 58,31) daha yüksektir. Erkekler duyguları güdüleme boyutunda kadınlara nazaran daha yüksek yeterliliğe sahip oldukları ifade edilebilir.

Empati boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması (X= 50,67), kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (X= 50,54) daha yüksektir. Erkekleri empati boyutunda kadınlara nazaran daha yüksek yeterliliğe sahip oldukları ifade edilebilir.

Sosyal beceriler boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması (X= 80,96), kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasından (X= 80,44) daha yüksektir. Erkekler sosyal beceriler boyutunda kadınlara nazaran daha yüksek yeterliliğe sahip oldukları ifade edilebilir.

Yukarıda belirtilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf yönetmede duygusal zekâ yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, ancak aritmetik ortalamalara (X) göre, erkeklerin özbilinç boyutu hariç diğer boyutlarda aritmetik ortalamaları kadınlara göre daha yüksek çıktığı ifade edilebilir.

3.4.Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, medeni durum değişkenine göre Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarına (zbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ilişkin boyut toplam puanları ayrı ayrı hesaplanmış ve sınıf yönetmede duygusal zekâ boyutlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile sınınmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.



Tablo 3.11. Medeni Durum Değişkenine göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	MEDENİ DURUM	N	X	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Özbilinç Boyutu	Evli	369	50,05:12 = 4,17	5,919	128,952	2	64,476	1,820	,163
	Bekar	104	48,79:12 = 4,07	5,726					
	Diğer	13	49,69:12 = 4,14	8,380	17111,237	483	35,427		
	Toplam	486	49,77:12 = 4,15	5,962	17240,189	485			
Duyguları Yönetme Boyutu	Evli	368	64,65:15 = 4,31	6,257	678,423	2	339,211	8,021	,000*
	Bekar	105	61,80:15 = 4,12	7,061					
	Diğer	13	62,92:15 = 4,19	8,539	20427,503	483	42,293		
	Toplam	486	63,99:15 = 4,27	6,597	21105,926	485			
Duyguları Güdüleme Boyutu	Evli	368	59,23:12 = 4,96	6,649	708,121	2	354,211	7,905	,000*
	Bekar	105	56,48:12 = 4,71	6,731					
	Diğer	13	56,00:12 = 4,67	7,627	21634,093	483	42,293		
	Toplam	486	58,55:12 = 4,88	6,787	22342,214	485			
Empati Boyutu	Evli	366	51,06:14 = 3,68	5,582	305,133	2	152,567	4,873	,008*
	Bekar	105	49,25:14 = 3,52	5,646					
	Diğer	13	48,92:14 = 3,49	5,545	15058,280	481	31,306		
	Toplam	487	50,61:14 = 3,62	5,640	15363,413	483			
Sosyal Beceriler Boyutu	Evli	369	81,59:19 = 4,29	8,436	1255,151	2	627,576	8,612	,000*
	Bekar	105	78,24:19 = 4,12	8,722					
	Diğer	13	75,69:19 = 3,98	9,869	35269,026	484	71,870		
	Toplam	487	80,71:19 = 4,25	8,669	36524,177	486			

P< ,05

* Anlamlı fark vardır

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarından duyguları yönetme (P<.050), duyguları güdüleme (P<.050), empati (P<.050) ve sosyal beceriler (P<.050) arasında anlamlı bir

farklılık göstermesine karşılık; özbilinç ($P>.050$) boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre aritmetik ortalama (X) değerlerine bakıldığında ise; özbilinç boyutundaki sıralama olumludan olumsuz doğru evlilerin aritmetik ortalaması ($X= 50,05$), diğerlerin aritmetik ortalaması ($X= 49,69$) ve bekarların aritmetik ortalaması ($X= 48,79$) olarak saptandığından, bu boyutta evliler özbilinç yeterlik düzeyleri daha yüksek bekarların ise daha düşük olduğu; duyguları yönetme boyutundaki sıralama olumludan olumsuz doğru, evlilerin aritmetik ortalaması ($X= 64,65$), diğerlerin aritmetik ortalaması ($X= 62,92$) ve bekarların aritmetik ortalaması ($X= 61,80$) olarak saptandığından, bu boyutta evliler duygularını yönetme yeterlik düzeylerinin daha yüksek bekarların ise daha düşük olduğu; duygularını güdüleme boyutundaki sıralama olumludan olumsuz doğru evlilerin aritmetik ortalaması ($X= 59,23$), bekarların aritmetik ortalaması ($X= 56,48$) ve diğerlerin aritmetik ortalaması ($X= 56,00$) olarak saptandığından, bu boyutta evlilerin duygularını güdüleme yeterlik düzeyinin diğerlere göre daha yüksek olduğu; empati boyutundaki sıralama olumludan olumsuz doğru evlilerin aritmetik ortalaması ($X= 51,56$), bekarların aritmetik ortalaması ($X= 49,25$) ve diğerlerin aritmetik ortalaması ($X= 48,92$) olarak saptandığından, bu boyutta evlilerin empati yeterlik düzeyinin diğerlere göre daha yüksek olduğu ve sosyal beceriler boyutundaki sıralama olumludan olumsuz doğru evlilerin aritmetik ortalaması ($X= 81,59$), bekarların aritmetik ortalaması ($X= 78,24$) ve diğerlerin aritmetik ortalaması ($X= 75,69$) olarak saptandığından, bu boyutta evlilerin sosyal beceriler yeterlik düzeyinin diğerlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir

Medeni durum değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi bulguları incelendiğinde özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($P>.50$) görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında medeni durum değişkenine göre duygusal zekânın özbilinç boyutunda görüşlerin farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Duyguları yönetme boyutuna ilişkin olarak medeni durum değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına

bakıldığında anlamlı bir farkın ($P<.50$) olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı incelendiğinde evli öğretmenlerin duygularını yönetme boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterliklere göre kendilerini diğer ve bekar öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görüşü ifade edilebilir.

Duyuları güdüleme boyutuna ilişkin olarak medeni durum değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın ($P<.50$) olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı incelendiğinde evli öğretmenlerin duyguları güdüleme ve boyutunda yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterliklere göre kendilerini bekar ve diğer öğretmenlere göre daha yeterli bulduklarını öngördükleri ifade edilebilir. Empati boyutuna ilişkin olarak medeni durum değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın ($P<.50$) olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağı incelendiğinde tüm guruplar (evli, bekar ve diğer) “çok sık” ifadesi ortalamasında yanıt vermişlerdir. Evlilerin bu boyut yeterliğinde yer alan ifadelere daha olumlu yanıt verirken diğerler ise en olumsuz yanıtı vermişlerdir. Bekarlar ise evli ve diğer gurubun ortasında bir değer ifade etmişlerdir. Buna göre empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterliklerin evlilerde bekar ve diğerler öğretmen gurubuna nazaran daha üst düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Sosyal beceriler boyutuna ilişkin olarak medeni durum değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farkın ($P<.50$) olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın kaynağına bakıldığında ise evli öğretmen ile diğer öğretmen görüşleri arasında kesin bir görüş farkının olduğu, evlilerin bu boyutta yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterliklere “her zaman”, diğerlerin ise “çok sık” gerçekleştirdikleri ifade edilebilir.

Sonuç olarak tüm boyutlarda, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekânın yeterliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, evlilerin

görüşleri ile bekarların ve diğerlerin görüşleri arasında olumlu düzeyde bir farkın olduğu ifade edilebilir.

3.5.Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, yaş değişkenine göre Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarına (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ilişkin boyut toplam puanları ayrı ayrı hesaplanmış ve sınıf yönetmede duygusal zekâ boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile sınıanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.



Tablo 3.12. Yaş Değişkenine göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Yaş	N	X	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Özbiliş Boyutu	20 - 29	151	49,04:12 = 4,09	5,503	696,714	3	232,238	6,766	,000*
	30 - 39	183	49,00:12 = 4,08	6,130					
	40 - 49	129	51,75:12 = 4,31	5,787	16543,476	482	34,323		
	50 ve üstü	23	49,57:12 = 4,13	6,309					
	Toplam	486	49,77:12 = 4,15	5,962					
Duyguları Yönetme Boyutu	20 - 29	152	62,33:15 = 4,16	6,401	1498,421	3	499,474	12,278	,000*
	30 - 39	182	63,27:15 = 4,22	6,623					
	40 - 49	129	66,67:15 = 4,44	5,911	19607,505	482	40,679		
	50 ve üstü	23	65,61:15 = 4,37	6,767					
	Toplam	486	63,99:15 = 4,27	6,597					
uyguları Güdüleme Boyutu	20 - 29	152	51,80:12 = 4,32	6,341	1623,219	3	541,073	12,587	,000*
	30 - 39	183	52,83:12 = 4,40	7,061					
	40 - 49	128	56,21:12 = 4,68	6,129	20718,995	482	42,985		
	50 ve üstü	23	56,13:12 = 4,68	6,040					
	Toplam	486	53,55:12 = 4,46	6,787					
Empati Boyutu	20 - 29	152	54,43:14 = 3,53	5,420	820,777	3	273,592	9,030	,000*
	30 - 39	182	55,02:14 = 3,57	5,670					
	40 - 49	127	57,57:14 = 3,76	5,479	14542,636	480	30,297		
	50 ve üstü	23	57,17:14 = 3,73	4,793					
	Toplam	484	55,61:14 = 3,62	5,640					

Tablo 3.12.'sinin devamı.

Sosyal Beceriler Boyutu	20 - 29	152	79,34:19 = 4,18	8,184	1781,665	3	593,888	8,256	,000*
	30 - 39	183	79,56:19 = 4,19	8,860					
	40 - 49	129	83,81:19 = 4,41	8,339	34742,512	483			
	50 ve üstü	23	81,48:19 = 4,29	8,090					
	Toplam	487	80,71:19 = 4,25	8,669	36524,177	486			

P< ,05

* Anlamlı fark vardır

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarında (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) anlamlı fark ($P<.50$) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre aritmetik ortalama (X) değerlerine bakıldığında ise; özbilinç boyutundaki olumludan olumsuz doğru olan sıralama 40-49 yaş arası (X = 51,75), 50 ve üstü yaş arası (X = 49,57), 20-29 yaş arası (X = 40,04) ve 30-39 yaş arası (X=49,00) olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre bu boyutta 40-49 yaş arası grup daha olumlu yanıtlar verirken 30-39 yaş arası grup daha olumsuz cevaplar vermişlerdir. Buna göre 40-49 yaş arası öğretmenler yaş değişkenine göre özbilinç boyutunda diğer öğretmenlere nazaran daha yeterli oldukları ifade edilebilir.

Duyguları yönetme boyutunda olumludan olumsuz doğru olan sıralama 40-49 yaş arası (X= 66,67), 50 ve üstü yaş arası (X= 65,61), 30-39 yaş arası (X= 63,27) ve 20-29 yaş arası (X= 62,33) olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre duygularını yönetme boyutunda 40-49 yaş arası grup daha olumlu yanıtlar verirken 20-29 yaş arası grup daha olumsuz cevaplar vermişlerdir. Buna göre 40-49 yaş arası grup yaş değişkenine göre duygularını yönetme boyutu yeterliğinde diğer gruplara nazaran daha yeterli oldukları ve 20-29 yaş arası grubun yaş değişkenine göre duygularını yönetme boyutu yeterliğinde diğer gruplara nazaran daha yetersiz oldukları söylenebilir.

Duygularını güdüleme boyutundaki olumludan olumsuz doğru sıralama 40-49 yaş arası (X= 56,21), 50 ve üstü yaş arası (X= 56,13), 30-39 yaş arası (X= 52,83) ve 20-29 yaş arası (X=51,80) olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre duyguları güdüleme boyutunda 40-49 yaş arası grup daha olumlu yanıtlar verirken 20-29 yaş

arası gurup daha olumsuz cevaplar vermişlerdir. Buna göre 40-49 yaş arası gurup yaş değişkenine göre duyguları güdüleme boyutu yeterliğinde diğer guruplara nazaran daha yeterli oldukları ve 20-29 yaş arası gurubun yaş değişkenine göre duyguları güdüleme boyut yeterliğinde diğer guruplara nazaran daha yetersiz oldukları söylenebilir.

Empati boyutundaki olumludan olumsuzu doğru olan sıralama 40-49 yaş arası ($X= 52,57$), 50 ve üstü yaş arası ($X= 52,17$), 30-39 yaş arası ($X= 50,02$) ve 20-29 yaş arası ($X= 49,43$) olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre empati boyutunda 40-49 yaş arası gurup daha olumlu yanıtlar verirken 20-29 yaş arası gurup daha olumsuz cevaplar vermişlerdir. Buna göre 40-49 yaş arası gurup yaş değişkenine göre empati boyutu yeterliğinde diğer guruplara nazaran daha yeterli oldukları ve 20-29 yaş arası gurubun yaş değişkenine göre empati boyut yeterliğinde diğer guruplara nazaran daha yetersiz oldukları söylenebilir.

Sosyal beceriler boyutunda olumludan olumsuzu doğru olan sıralama 40-49 yaş arası ($X= 83,81$), 50 ve üstü yaş arası ($X= 81,48$), 30-39 yaş arası ($X= 79,56$) ve 20-29 yaş arası ($X= 79,34$) olarak saptanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre sosyal beceriler boyutunda 40-49 yaş arası gurup daha olumlu yanıtlar verirken 20-29 yaş arası gurup daha olumsuz cevaplar vermişlerdir. Buna göre 40-49 yaş arası gurup yaş değişkenine göre sosyal beceriler boyutu yeterliğinde diğer guruplara nazaran daha yeterli oldukları ve 20-29 yaş arası gurubun yaş değişkenine göre sosyal beceriler boyut yeterliğinde diğer guruplara nazaran daha yetersiz oldukları söylenebilir.

Yaş değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi bulguları incelendiğinde tüm boyutlarda anlamlı bir farkın olduğu ($P<.50$) görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında yaş değişkenine göre duygusal zekânın özbilinç boyutunda görüş 40-49 yaş arası gurupta diğer guruplara göre daha olumlu anlamda kesin bir fark var olduğu ifade edilebilir. Çünkü 40-49 yaş arası gurup "her zaman" ifadesi görüşünü ortaya koyarken 20-29, 30-39 ve 50 ve üstü yaş arası guruplar "çok sık" ifadesi görüşünü ortaya koymaktadırlar. Buna göre 40-49 yaş arası öğretmenler gurubu diğer guruplara göre sınıf yönetiminde duygusal zekânın özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterliklerde çok daha yeterli oldukları söylenebilir.

Duyguları yönetme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında 40-49 yaş arası gurup ile 20-29 yaş arası gurup görüşleri arasında kesin bir farkın olduğu söylenebilir. 40-49 yaş gurubundaki öğretmenler sınıf yönetmede duygusal zekânın duyguları yönetme boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterlikleri “her zaman” ifade görüşüyle ortaya koyarken, 20-29 yaş arasındaki öğretmenler “çok sık” ifade görüşüyle ortaya koymuşlardır. Buna göre 40-49 yaş arasındaki öğretmenler bu boyut yeterliğinde diğer öğretmen yaş guruplarına göre daha başarılı oldukları ifade edilebilir.

Duyguları güdüleme boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında 40-49 yaş arası gurup ile 50 ve üstü yaş arası gurup görüşleri ve 20-29 ile 30-39 yaş arası gurupların görüşleri arasında paralellik olduğu saptanmıştır. 40-49 ile 50 ve üzeri yaşlar arasındaki öğretmenler bu boyutta yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterlikleri “her zaman” görüşü ile ortaya kayarken, 20-29 ile 30-39 yaş arası öğretmenler bu boyut yeterliklerini “çok sık” ifadesi görüşü ile ortaya koymuşlardır. Buna göre 40- 49 ile 50 ve üzeri yaş gurubundaki öğretmenler sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinden duyguları güdüleme boyutunda 20-29 ve 30-39 yaş gurubuna göre daha başarılı ve yeterli oldukları ifade edilebilir.

Empati boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında 40-49 yaş gurubundaki öğretmenler ile 20-29 yaş gurubundaki öğretmen görüşleri arasında fark olduğu saptanmıştır. 40-49 yaş arası öğretmenler sınıf yönetmede duygusal zekânın empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterliklerine 20-29 yaş arası öğretmenlere göre daha fazla olumlu bir görüş farkının olduğunu ortaya koydukları söylenebilir. Buna 40-49 yaş arasındaki öğretmenler bu boyut yeterliğinin daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Sosyal beceriler boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında 40-49 yaş arası öğretmenlerin görüşleri ile 20-29 ve 30-39 yaş arası öğretmen görüşleri arasında kesin bir fark olduğu saptanmıştır. 40-49 yaş arası öğretmenler sınıf yönetiminde duygusal zekânın sosyal beceriler boyutunda yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterliklere “her zaman” ifadesi ile görüşünü ortaya koyarken, 20-29 ile 30-39 yaş arasındaki öğretmenler “çok sık” ifadesi ile görüşlerini

ortaya koydukları ifade edilebilir. Buna göre sınıf yönetiminde duygusal zekânın sosyal beceriler boyutunda yer alan yeterliklerde 40-49 yaş arası öğretmenlerin daha başarılı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak tüm boyutlarda, öğretmenlerin yaş değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekânın yeterliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, 40-49 yaş arasındaki öğretmen görüşlerinin, diğer yaştaki öğretmen görüşlerine göre daha olumlu düzeyde bir farkın olduğu ifade edilebilir.

3.6.Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, eğitim durumu değişkenine göre Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarına (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ilişkin boyut toplam puanları ayrı ayrı hesaplanmış ve sınıf yönetmede duygusal zekâ boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 3.13. Eğitim Durumu Değişkenine göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	Eğitim Durumu	N	X	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Özbiliş Boyutu	ön lisans	79	51,30:12 = 4,28	6,192	227,267	3	75,756 35,297	2,146	,094
	lisans	341	49,42:12 = 4,12	5,832					
	yüksek lis.	44	49,70:12 = 4,14	5,932	17012,922	482			
	diğer	22	49,77:12 = 4,15	6,704					
	Toplam	486	49,77:12 = 4,15	5,962	17240,189	485			
Duyguları Yönetme Boyutu	ön lisans	79	65,76:15 = 4,38	7,033	410,804	3	136,935 42,936	3,189	,024*
	lisans	340	63,52:15 = 4,23	6,488					
	yüksek lis.	45	63,49:15 = 4,23	6,218	20695,922	482			
	diğer	22	65,86:15 = 4,39	6,424					
	Toplam	486	63,99:15 = 4,27	6,597	21105,926	485			
Duyguları Güdüleme Boyutu	ön lisans	79	55,82:12 = 4,65	6,827	528,611	3	176,229 45,256	3,894	,009*
	lisans	340	53,04:12 = 4,42	6,615					
	yüksek lis.	45	53,02:12 = 4,42	6,831	21813,528	482			
	diğer	22	54,45:12 = 4,54	7,842					
	Toplam	486	53,55:12 = 4,46	6,787	22342,214	485			
Empati Boyutu	ön lisans	79	52,03:14 = 3,72	4,878	277,611	3	92,537 31,429	2,944	,033*
	lisans	338	50,22:14 = 3,59	5,749					
	yüksek lis.	45	50,18:14 = 3,58	5,642	15085,802	480			
	diğer	22	52,27:14 = 3,73	5,742					
	Toplam	484	50,61:14 = 3,62	5,640	15363,413	483			
Sosyal Beceriler Boyutu	ön lisans	79	81,95:19 = 4,31	9,555	464,776	3	154,925 74,657	2,075	,103
	lisans	341	80,16:19 = 4,22	8,562					
	yüksek lis.	45	81,13:19 = 4,27	7,644	366059,401	483			
	diğer	22	83,95:19 = 4,42	8,295					
	Toplam	487	80,71:19 = 4,25	8,669	36524,177	486			

P< ,05

* Anlamlı fark vardır

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim durumu değişkenlerine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ’nın özbilinç ve sosyal beceriler boyutlarında anlamlı bir fark ($P>.50$) yoktur; duyguları yönetme, duyguları güdüleme ve empati boyutlarında anlamlı bir fark ($P<.50$) bulunmaktadır.

İlköğretimdeki öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise; özbilinç boyutundaki olumludan olumsuz doğru olan sıralama ön lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 51,30$), diğer eğitim düzeyinde olanlar ($X= 49,77$), yüksek lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 49,70$) ve lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 49,42$) olarak saptanmıştır. Özbilinç boyutunda eğitim durumu değişkenine göre ön lisans düzeyindekilerin aritmetik ortalamaları, lisans, yüksek lisans ve diğer eğitim durumundakilere göre olumlu anlamda farklılık göstermekte, diğer guruplarda ise bu farklılık hemen hemen eşit olarak görüldüğü ifade edilebilir. Aritmetik ortalamalara göre ön lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlere nazaran özbilinç boyutu yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Eğitim değişkenine göre duygularını yönetme boyutundaki olumludan olumsuz doğru olan aritmetik ortalama sıralamaları diğer eğitim düzeyinde olanlar ($X= 65,86$), ön lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 65,76$), lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 63,52$) ve yüksek lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 63,49$) olarak saptanmıştır. Duyguları yönetme boyutunda eğitim durumu değişkenine göre aritmetik ortalamalara bakıldığında ifadelerin dağılımında çok büyük bir farklılık göstermediği ancak en olumlu ifadeleri diğer eğitim düzeyinde, en olumsuz ifadeleri de yüksek lisans düzeyinde olanları kullandığı bulgusuna göre diğer eğitim durumunda olan öğretmenlerin bu boyut yeterliklerinde diğer eğitim düzeyi guruplarına nazaran başarılı oldukları görüşü söylenebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre duyguları güdüleme boyutunda olumludan olumsuz doğru olan aritmetik ortalama sıralamaları ön lisana eğitim düzeyinde olanlar ($X=55,82$), diğer eğitim düzeyinde olanlar ($X= 54,45$), lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 53,04$) ve yüksek lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 53,02$) olarak saptanmıştır. Duyguları güdüleme boyutunda eğitim durumu değişkenine göre öğretmen ifadelerinde çok büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak ön lisans eğitim düzeyindeki öğretmen ifadeleri diğer guruplardaki öğretmen ifadelerine göre daha olumlu olduğu

anlaşılmaktadır. Buna göre ön lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin duygularını güdüleme boyutu yeterliklerinde aritmetik ortalamalarına göre bakıldığında daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre empati boyutunda olumludan olumsuz doğru olan aritmetik ortalama sıralamaları diğer eğitim düzeyinde olanlar ($X= 52,27$), ön lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 52,03$), lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 50,22$) ve yüksek lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 50,18$) olarak saptanmıştır. Empati boyutunda eğitim durumu değişkenine göre bakıldığında öğretmenlerin işaretlemiş olduğu ifadeler “çok sık” içerisinde dağılmaktadır. Buna göre aritmetik ortalamalara bakılarak empati boyutunda öğretmenlerin hangi eğitim düzeyinde olursa olsun yeterliklerinin düşük olduğu ve bu boyut yeterliklerini geliştirecek çalışmalar yapması gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre sosyal beceriler boyutunda olumludan olumsuz doğru olan aritmetik ortalama sıralamaları diğer eğitim düzeyinde olanlar ($X= 83,95$), ön lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 81,95$), yüksek lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 81,13$) ve lisans eğitim düzeyinde olanlar ($X= 80,16$) olarak saptanmıştır. Sosyal beceriler boyutunda eğitim durumu değişkenine göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde tüm eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin ifadeleri “her zaman” seçeneği içerisinde dağılmaktadır. Ancak diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlerin ifadeleri aritmetik ortalamalarına bakılarak diğer guruplara göre daha olumlu bir görüş sergilemektedir. En olumsuz görüş lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerden gelmektedir. Buna göre sosyal beceriler boyutunda eğitim durumu değişkenine göre diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlerin daha yeterli oldukları ifade edilebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi bulguları incelendiğinde özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven anlamlı gibi yeterlikler arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($P>.50$) görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi bulguları incelendiğinde duyguları yönetme boyutunda anlamlı bir farkın olduğu ($P<.50$)

görülmektedir. Buna göre diğer eğitim düzeyinde olan öğretmen görüşleri daha olumlu iken, yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin görüşleri daha olumsuz olmaktadır. Ama büyük bir görüş farkı yoktur. Duyguları yönetme boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterlikleri eğitim durumu değişkenine göre tüm eğitim düzeyindeki öğretmenler “her zaman” seçeneğini işaretleyerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Buna göre bu boyutta eğitim düzeyindeki öğretmenlerin yeterlikleri başarılı olduğu, sadece yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin görüşlerinin biraz daha iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi bulguları incelendiğinde duyguları güdüleme boyutunda anlamlı bir farkın olduğu ($P<.50$) görülmektedir. Buna göre ön lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin görüşleri daha olumlu iken yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin görüşleri daha olumsuz olmaktadır. Ancak genel anlamda tüm eğitim düzeyindeki öğretmenlerin görüşleri “her zaman” seçeneği içerisinde dağılmaktadır. Yani genel anlamda öğretmen görüşleri arasında büyük bir fark yoktur. Duyguları güdüleme boyutunda yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterlikleri başarılı düzeyde olduğu söylenebilir. Sadece yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin duygularını güdüleme boyutunun biraz daha arttırılması gerektiği vurgulanabilir.

Eğitim durumu değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi bulguları incelendiğinde empati boyutunda anlamlı bir farkın olduğu ($P<.50$) görülmektedir. Buna göre empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterliklerine tüm eğitim düzeyindeki öğretmenler “çok sık” seçeneği ile görüşlerini ortaya koymuşlardır. Ancak diğer eğitim düzeyindeki öğretmenler “çok sık” seçeneği içerisinde en olumlu görüş bildirdikleri, yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin ise bu seçenek içerisinde daha olumsuz görüş bildirdiği söylenebilir. Empati boyutunda eğitim düzeyindeki tüm öğretmenlerin bir eğitim almaları ve bu yeterliklerini bir üst basamağa çıkarmaları gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi bulguları incelendiğinde sosyal beceriler boyutunda yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterlikler arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($P>.50$) görülmektedir.

Sonuç olarak tüm boyutlarda, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın yeterliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, ön lisans ve diğer eğitim düzeyi seçenekleri arasında, lisans ve yüksek lisans düzeyinde olanlara göre olumlu düzeyde bir farkın olduğu ifade edilebilir.

3.7.Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, eğitim durumu değişkenine göre Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarına (zbilin, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) ilişkin boyut toplam puanları ayrı ayrı hesaplanmış ve sınıf yönetmede duygusal zekâ boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 3.14. Meslekteki Kıdem Değişkenine göre Duygusal Zekâ'nın Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	KIDEM	N	X	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Özbiliş Boyutu	1 – 5	108	48,74:12 = 4,06	5,795	1001,032	5	200,206	5,918	,000*
	6 – 10	156	48,84:12 = 4,07	6,087					
	11 – 15	56	48,84:12 = 4,07	5,308					
	16 – 20	65	52,40:12 = 4,37	5,080	16239,157	480	33,832		
	21 – 25	47	50,26:12 = 4,19	6,081					
	26 ve üstü	54	51,89:12 = 4,32	6,145					
	Toplam	486	49,77:12 = 4,15	5,962	17240,189	485			
Duyguları Yönetme Boyutu	1 – 5	109	61,65:15 = 4,11	6,746	1591,542	5	318,308	7,830	,000*
	6 – 10	155	63,07:15 = 4,20	6,431					
	11 – 15	56	63,39:15 = 4,23	6,497					
	16 – 20	65	66,62:15 = 4,44	5,370	19514,384	480	40,655		
	21 – 25	47	65,60:15 = 4,37	6,459					
	26 ve üstü	54	66,78:15 = 4,45	6,362					
	Toplam	486	63,99:15 = 4,27	6,597	21105,926	485			
Duyguları Güdüleme Boyutu	1 – 5	109	51,56:12 = 4,30	6,514	1890,225	5	378,045	8,873	,000*
	6 – 10	156	52,55:12 = 4,38	6,766					
	11 – 15	56	52,50:12 = 4,38	7,294					
	16 – 20	65	55,62:12 = 4,64	5,801	20451,989	480	42,608		
	21 – 25	46	55,62:12 = 4,64	6,490					
	26 ve üstü	54	57,33:12 = 4,78	5,824					
	Toplam	486	53,55:12 = 4,46	6,787	22342,214	485			

Tablo 3.14.'sünün devamı.

Empati Boyutu	1 – 5	109	49,61:14 = 3,54	5,486	951,309	5	190,262	6,310	,000*
	6 – 10	156	49,79:14 = 3,56	5,606					
	11 – 15	55	49,15:14 = 3,51	6,448					
	16 – 20	65	52,41:14 = 3,74	4,396	14412,105	478	30,154		
	21 – 25	47	52,30:14 = 3,74	4,903					
	26 ve üstü	53	52,91:14 = 3,78	5,755					
	Toplam	484	50,61:14 = 3,62	5,640	15363,413	483			
Sosyal Beceriler Boyutu	1 – 5	109	79,08:19 =4,16	8,309	2132,124	5	426,425	5,964	,000*
	6 – 10	156	79,65:19 =4,19	8,362					
	11 – 15	56	78,77:19 =4,15	9,929					
	16 – 20	65	82,43:19 =4,34	8,359	34392,053	481	71,501		
	21 – 25	47	82,87:19 =4,36	8,430					
	26 ve üstü	54	85,11:19 =4,48	7,442					
	Toplam	487	80,71:19 =4,25	8,669	36524,177	486			

P< ,05

* Anlamlı fark vardır

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkenlerine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarında (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) anlamlı fark (P<.50) bulunmaktadır.

İlköğretimdeki öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise; özbilinç boyutundaki olumludan olumsuz doğru olan sıralama 16-20 yıl arası öğretmenler (X= 52,40), 26 ve üstü yıl arası öğretmenler (X= 51,89), 21-25 yıl arası öğretmenler (X= 50,26), 6-10 ile 11-15 yıl arası öğretmenler (X= 48,84) ve 1-5 yıl arası öğretmenler (X= 48,74) olarak saptanmıştır. Özbilinç boyutunun meslekteki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında 16-20 ile 26 ve üstü yıl arası öğretmenlerin “her zaman” ifadesi içinde yanıtları yer alırken, diğer kıdemdeki öğretmenlerin ise “çok sık” ifadesi içinde yanıtları yer almaktadır. Buna göre 16-20 ile 26 ve üstü yıl arası öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına göre görüşleri olumlu iken diğer guruplarda yer alan kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri 16-20 ile

26 ve üstü yıl arası öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumsuz olmaktadır. Aritmetik ortalama değerlerine bakılarak özbiñç boyutunda 16-20 ile 26 ve üstü yıl arası öğretmenlerin yeterli oldukları ifade edilebilirken; 1-5, 6-10,11-15 ve 21-25 yıllık öğretmenlerin bu boyutta yeterlilikleri başarılı bulunmadığı ve gerekli çalışmalarla bu yeterliğin artırılması gerektiği ifade edilebilir.

Duyguları yönetme boyutunda mesleki kıdemlere göre olumludan olumsuz doğru aritmetik ortalama sıralaması yapıldığında 26 ve üstü yıl arası öğretmenler ($X= 66,78$), 16-20 yıl arası öğretmenler ($X= 66,62$), 21-25 yıl arası öğretmenler ($X=65,60$), 11-15 yıl arası öğretmenler ($X= 63,69$), 6-10 yıl arası öğretmenler ($X= 63,07$) ve 1-5 yıl arası öğretmenler ($X=61,65$) olarak saptanmıştır. Duyguları yönetme boyutunun meslekteki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-5 yıl arası öğretmenlerin “çok sık”, diğer meslek kademelerindeki öğretmenlerinde “ her zaman” seçeneğini işaretleyerek bu yeterliği hakkında görüşünü ortaya koymuşlardır. Aritmetik ortalamalarına göre en olumlu görüş 26 ve üstü yıl kademelerindeki öğretmenlerden gelmiştir. Buna göre duygularını yönetme boyutunda aritmetik ortalamalara göre 1-5 yıl kademelerindeki öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılarak bir üst basamağa çıkartılması için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir. Diğer kademelerde bu boyut yeterliliği görüşlerinde çok büyük bir farkın olmadığını de söyleye biliriz.

Duygularını güdüleme boyutunda mesleki kıdemlere göre olumludan olumsuz doğru aritmetik ortalama sıralaması yapıldığında 26 ve üstü yıllık öğretmenler ($X=$), 21-25 ile 16-20 yıllık öğretmenler ($X= 55,62$), 6-10 yıllık öğretmenler ($X= 52,55$), 11-15 yıllık öğretmenler ($X= 52,50$) ve 1-5 yıllık öğretmenler ($X= 51,56$) olarak saptanmıştır. Duyguları güdüleme boyutunun meslekteki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında tüm öğretmenlerin ifadeleri “her zaman” seçeneği içerisinde yer almaktadır. Ancak 26 ve üstü öğretmenlerin bu boyut yeterlik ortalaması diğer guruplardan daha yüksek olduğu da ortadadır. Buna göre bu boyut yeterlik düzeyinde aritmetik ortalamalara bakılarak çok büyük bir görüş farkı olmadığı ifade edilebilir.

Empati boyutunda mesleki kıdemlere göre olumludan olumsuzsa doğru aritmetik ortalama sıralaması yapıldığında 26 ve üstü yıllık öğretmenler ($X= 52,91$), 16-20 yıllık öğretmenler ($X=52,41$), 21-25 yıllık öğretmenler ($X= 52,30$), 6-10 yıllık öğretmenler ($X= 49,79$), 1-5 yıllık öğretmenler ($X= 49,61$) ve 11-15 yıllık öğretmenler ($X= 49,15$)

olarak saptanmıştır. Empati boyutunun meslekteki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında tüm öğretmenlerin ifadeleri “çok sık” seçeneği içerisinde yer almaktadır. Buna göre empati boyutunda tüm mesleki kıdemdeki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakılarak yeterlilik düzeyleri düşük olduğu ve bu alanda bir eğitim ile bu boyut yeterliğinin yükseltilmesi gerektiği ifade edilebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakılarak “çok sık” seçeneği içerisinde sadece 26 ve üstü yıllık öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri de unutulmamalıdır.

Sosyal beceriler boyutunda mesleki kıdemlere göre olumludan olumsuzsa doğru aritmetik ortalama sıralaması yapıldığında 25 ve üstü yıllık öğretmenler ($X= 85,11$), 21-25 yıllık öğretmenler ($X= 82,87$), 16-20 yıllık öğretmenler ($X= 82,43$), 6-10 yıllık öğretmenler ($X= 79,65$), 1-5 yıllık öğretmenler ($X= 79,08$) ve 11-15 yıllık öğretmenler ($X= 78,77$) olarak saptanmıştır. Sosyal beceriler boyutunun meslekteki kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-5 yıllar arası öğretmenler ile 11-15 yıllar arası öğretmenler “çok sık” ifadesi ile görüşlerini ortaya koyarken, diğer kıdemdeki öğretmenler “her zaman” ifadesi ile görüşlerini ortaya koymuşlardır. Buna göre 1-5 ile 11-15 yıllık öğretmenlerin sosyal beceriler boyutunda aritmetik ortalamalarına bakılarak yeterlik düzeylerinin düşük, diğer kıdemdeki meslektaşlarının ise bu boyut yeterliğinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ'nın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin varyans analizi bulguları incelendiğinde tüm boyutlarda ($P<.50$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında meslekteki kıdem değişkenine göre duygusal zekânın özbilinç boyutunda 16-20 yıllık öğretmenler ve 26 ve üstü yıllık öğretmenler görüşleri benzerlik göstermekte “her zaman” ifadesi içerisinde yer almakta, ancak 16-20 yıllık öğretmenler 26 ve üstü yıllık öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmektedirler. 1-5, 11-15 ve 6-10 yıllık öğretmen görüşleri ise “çok sık” ifadesi içerisinde benzerlik göstermektedir. Buna göre mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ boyutlarından özbilinç boyutunda 16-20 ile 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterliklere 1-5, 11-15

ve 6-10 mesleki kıdeme sahip meslektaşlarına nazaran daha yüksek değerde sahip oldukları ifade edilebilir.

Meslekteki kıdem değişkenine göre duygusal zekânın duyguları yönetme boyutunda öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında 26 ve üstü yıllık öğretmenler ile 16-20 yıllık öğretmen görüşlerinin paralellik gösterdiği saptanmıştır. 1-5 yıllık öğretmen görüşleri ile 26 ve üstü ve 16-20 yıllık öğretmen görüşleri anlamında kesin bir fark olduğu ifade edilebilir. Buna göre 26 ve üstü yıllık öğretmenler ile 16-20 yıllık öğretmen görüşlerinin “her zaman” ifadesi içerisinde yer almasına karşılık, 1-5 yıllık öğretmen görüşleri “çok sık” ifadesi içerisinde yer almaktadır. Bunun kaynağına bakıldığında göreve yeni başlayan öğretmenlerin (1-5) duyguları yönetme boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterlikleri diğer meslektaşlarına göre yeterli bulunmadığı, bu anlamda bir eğitim almaları gerektiği ve mesleki kıdeme göre 26 ve üstü ile 16-20 yıllık öğretmenlerin bu boyutta yeterli oldukları söylenebilir.

Meslekteki kıdem değişkenine göre duygusal zekânın duyguları güdüleme boyutunda öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında 26 ve üstü, 16-20 ve 21-25 yıllık öğretmen görüşlerinin “her zaman” ifadesi içerisinde dağılım gösterdiği; 1-5, 11-15 ve 6-10 yıllık öğretmen görüşlerinin “çok sık” ifadesi içerisinde dağılım gösterdiği ve bu anlamda kesin bir görüş ayrılığı olduğu ifade edilebilir. Buna göre 1-5, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmen görüşlerine göre duyguları güdüleme boyutunda yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterlik düzeyleri düşük olduğu ve bu boyut yeterlilikleri için bir eğitim alması gerektiği ifade edilebilir. Duyguları yönetme boyutunda 26 ve üstü, 16-20 ve 21-25 yıllık öğretmen görüşleri yeterli bulunduğu söylenebilir.

Meslekteki kıdem değişkenine göre duygusal zekânın empati boyutunda öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında 26 ve üstü, 16-20 ve 21-25 yıllık öğretmen görüşlerinin paralellik gösterdiği; 11-15, 1-5 ve 6-10 yıllık öğretmen görüşlerinin ise paralellik gösterdiği saptanmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin görüş ayrılığı içerisinde olduğu ifade edilebilir. Buna göre 11-15, 1-5 ve 16-20 yıllık öğretmen görüşlerine göre empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterlikleri, 26 ve üstü, 16-20 ve 21-25 yıllık öğretmen

görüşlerine göre daha olumsuz olduğu söylenebilir. Genel anlamda empati boyutunda tüm mesleki kıdemdeki öğretmenlerin görüşleri “çok sık” ifadesi içerisinde dağılım göstermektedir. Buna göre tüm mesleki kıdemdeki öğretmenlerin empati boyutunda eksik yeterliğe sahip olduğu ve bu öğretmen için çok önemli yeterlik düzeyinin artırılması için gerekli eğitim ve çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Meslekteki kıdem değişkenine göre duygusal zekânın sosyal beceriler boyutunda öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise 26 ve üstü yıllık öğretmenlerin görüşleri ile 11-15 yıllık öğretmen görüşleri arasında kesin bir farkın olduğu, diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlerin ise bu iki görüş içerisinde dağılım gösterdiği saptanmıştır. Buna göre 26 ve üstü yıllık öğretmenlerin sosyal beceriler boyutunda yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterliklerde 11-15 yıllık öğretmenlere göre çok daha başarılı oldukları, 11-15 yıllık öğretmenlerin ise diğer meslektaşlarına göre bu yeterliliğinin düşük olduğu ve öğretmenler için en önemli boyutlardan biri olan bu boyut için gerekli çalışmalarla yeterliklerinin yükseltilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak tüm boyutlarda, öğretmenlerin meslekteki kıdem değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekânın yeterliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, 25 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile diğer mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında olumlu düzeyde bir farkın olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak ortaya konan öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarını aşağıda maddeler halinde vermek mümkündür.

İlköğretimdeki Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı hemen hemen eşit düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımına bakıldığında % 75,8'i evliler, % 21,6'sını bekarlar, geriye kalanlar ise diğer (dul,boşanmış) dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlara göre dağılımına bakıldığında büyük bir çoğunluğu (% 68,8) 40 yaşın altında yer almaktadır. Yani Adapazarı devlet ilköğretim okullarında genç öğretmen nüfusu hakimdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında öğretmenlerin % 70'i lisans mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre dağılımına bakıldığında ise öğretmenlerin yarısı (% 54,4) 10 yılın altında mesleki kıdeme sahiptirler. 26 ve üstü yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sayısı 11-15 yıllık kıdemdeki öğretmen sayısına eşit ve 21-25 yıllık kıdemdeki öğretmen sayısından (% 9,7) fazladır.

Boyutlara Göre Ölçekteki İfadelerin Frekanslarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıf yönetmede duygusal zeka yeterlik düzeyleri ile ilgili ifadelere verdikleri yanıtlara bakıldığında özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterliklerine “çok sık”, duyguları yönetme

boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterliklerine “her zaman”, duygularını güdüleme boyutunda yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterliklerine “çok sık”, empati boyutunda diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterliklerine “çok sık” ve sosyal beceriler boyutunda etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterliklerine “her zaman” sahip olduklarını belirtmektedirler. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini duygularını yönetme ve sosyal beceriler boyutunda yeterli düzeyde bulunurken, özbilinç, duyguları güdüleme ve empati boyutunda yetersiz oldukları görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri konusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Ancak aritmetik ortalamalarına bakıldığında özbilinç boyutunda kadınların; duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler boyutunda ise erkeklerin daha olumlu görüş belirttiği görülmektedir.

Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Medeni durum değişkenine göre sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri konusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında özbilinç boyutu dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı görüş farklılıkları bulunmuştur. Ancak özbilinç boyutunda evlilerin diğer guruplara göre daha olumlu ifadeler kullandığı görülmektedir. Duyguları yönetme boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı görüş farkları görülmüştür. Buna göre evli öğretmenlerin bu boyutta yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterlikleri kullandıklarını “her zaman” ifadesi ile, bekarlar ise “çok sık” ifadesi ile belirtmişlerdir.

Duyguları güdüleme boyutunda öğretmenlerin medeni durumları ne olursa olsun başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterliklere “her zaman” kullandıklarını ifade etmektedirler.

Empati boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı görüş farkları görülmüştür. Öğretmenlerin medeni durumları ne olursa olsun empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterlikleri “çok sık” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal beceriler boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı görüş farkları görülmüştür. Evli öğretmenler sosyal beceriler boyutunda yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterlikleri “her zaman” kullandıklarını belirtirken, bekar ve diğer öğretmenler ise “çok sık” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yaş Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Özbilinç boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. 40-49 yaş arası öğretmenler özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterlikleri “her zaman” kullandıklarını belirtirken, diğer yaş guruplarındaki öğretmenler “çok sık” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Duyguları yönetme boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. 20-29 yaş arası öğretmenler duyguları yönetme boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterlikleri “çok sık” kullandıklarını, diğer yaş gurubundaki öğretmenler ise “her zaman” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Duyguları güdüleme boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yaşları ne olursa olsun duyguları güdüleme boyutunda yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterlikleri “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Empati boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yaşları ne olursa olsun empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama,

diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterlikleri “çok sık” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sosyal beceriler boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. 20-39 yaş arası öğretmenler sosyal beceriler boyutunda yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterlikleri “çok sık” kullandıkları, diğer yaş gurubundaki öğretmenler ise “her zaman” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Özbilinç boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir görüş farklılığı görülmemiştir. Ön lisans düzeyindeki öğretmenlerin özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterlikleri “ her zaman”, diğer eğitim düzeyi guruplarındaki öğretmenlerin ise “çok sık” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Duyguları yönetme boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir görüş farklılığı görülmüştür. Eğitim durumları ne olursa olsun öğretmenlerin duyguları yönetme boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterlikleri “her zaman” kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Duyguları güdüleme boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir görüş farklılığı görülmüştür. Eğitim durumları ne olursa olsun öğretmenlerin duyguları güdüleme boyutunda yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterlikleri “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Empati boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir görüş farklılığı görülmüştür. Eğitim durumları ne olursa olsun öğretmenlerin empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterlikleri “çok sık” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal beceriler boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir görüş farklılığı görülmemiştir. Eğitim durumları ne olursa olsun öğretmenlerin sosyal beceriler boyutunda yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma,

işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterlikleri “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Sonuçlar.

Özbilinç boyutunda meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. 26 ve üstü ile 16-20 yıllık kıdemdeki öğretmenlerin özbilinç boyutunda yer alan kendi duygularını tanımlama ve adlandırma, hislerinin nedenini anlama, hisler ve hareketler arasında farkı kavrama, kendine güven gibi yeterlikleri “ her zaman”, diğer kıdemdeki öğretmenlerin ise “çok sık” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Duyguları yönetme boyutunda meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. 1-5 yıllık öğretmenler duyguları yönetme boyutunda yer alan özdenetim, güvenilirlik, dürüst ve vicdanlı olma ve kendi kendine karar verme gibi yeterlikleri “çok sık”, diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Duygularını güdüleme boyutunda meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ne olursa olsun duyguları güdüleme boyutunda yer alan başarının sürmesi, bağlılık, iyimserlik, yenilikçi olma gibi yeterlikleri “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Empati boyutunda meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ne olursa olsun empati boyutunda yer alan diğerlerini anlama, diğerlerini geliştirme, hizmet uyumu, değişim yaratabilme gücü gibi yeterlikleri “çok sık” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal beceriler boyutunda meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı görüş farklılıkları görülmüştür. 1-15 yıllık öğretmenlerin sosyal beceriler boyutunda yer alan etki gücü, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, yapıcı bağları kurma, işbirliği ve birbirini destekleme, ekip yetileri, değişim katalizörü olma gibi yeterlikleri “çok sık”, diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlerin ise “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

Adapazarı devlet ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerine ilişkin yapılan bu araştırmada elde edilen bulgularının değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki önerilere ulaşılmıştır.

1. Görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanmalarına ilişkin hizmet içi eğitim almaları,
2. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sırasında mevcut müfredat içerisine, sınıf yönetiminde duygusal zekâ kullanımı başlığı altında teori ve uygulamalar konması,
3. İlköğretimin ikinci kademesinde okuyan öğrencilere göre öğretmenlerin sınıf yönetmedeki duygusal zekâ yeterlik düzeylerini saptamaya dönük olarak da bu araştırmanın yapılması,
4. İlköğretim okul yöneticilerine göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterlik düzeylerini saptamaya dönük olarak da bu araştırmanın yapılması,
5. Cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre bile yeterlilik düzeyi her zaman düşük çıkan duygusal zekânın empati boyutundaki nedenin araştırılması,

Önerilebilir.

KAYNAKLAR

KİTAPLAR

AÇIKALIN, Aytaç, “ Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği ”,
Pegem Yayınları, Ankara, 1998

AÇIKALIN, Aytaç, “ İnsan Kaynağının Geliştirilmesi”, Pegem Yayınları , Ankara,
1999

ALTUNİŞİK, Remzi, Recai COŞKUN, Engin YILDIRIM, Serkan BAYRAKTAROĞLU, “ Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri” ,
Sakarya Kitapevi, Sakarya, 2002

AYDIN, Mustafa, “ Eğitim Yönetimi” , Hatipoğlu Yayınları, Ankara, 1991

BALCI, Ali, “ Etkili Okul ve Okul Geliştirme ”, Pegem Yayıncılık , Ankara , 2001

BALCI, Ali, “ Sosyal Bilimlerde Araştırma”, PegemA Yayınları , Ankara , 2001

BAŞARAN, İ. Ethem, “Yönetim”, Gül Yayınları , Ankara , 1989

BAŞARAN, İ. Ethem, “ Yönetimde İnsan İlişkisi”, Gül Yayınları , Ankara , 1992

BAŞARAN, İ. Ethem, “ Eğitim Yönetimi”, Gül Yayınları , Ankara , 1994

BAYMUR, Feriha, “ Genel Psikoloji”, İnkılap Basım ve Dağıtım Kitapevi, İstanbul,
1994

BOYDAK, Alp, “ Öğrenme Sitilleri” , Beyaz Yayınları, İstanbul, 2001

BROCKERT, S. , G. BRAUN, “ Duygusal Zekâ Test Kitabı: Duygusal Zekânızı
Değerlendirin” , Çeviren Nurettin Süleymengil, MNS Yayıncılık, İstanbul, 2000

- BURSALIOĞLU, Ziya**, “ Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama”, Pegem Yayınları , Ankara , 1997
- BURSALIOĞLU, Ziya**, “ Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar”, Pegem Yayınları , Ankara , 1997
- CELEP, Cevat**, “ Sınıf Yönetimi ve Disiplin”, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000
- COOPER, Robert K., Ayman SAWAF**, “ Liderlikte Duygusal Zekâ” , Çeviren Zelal Bedriye Ayman – Banu Sancar, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000
- ÇELİK, Vehbi**, “ Eğitimsel Liderlik”, Pegem Yayınları , Ankara , 2000
- CONDRILL, Jo, Bennie BOUGH**, “ 101 İletişim Yolu”, Çeviren Aslı Şahin, Beyaz Yayınları, İstanbul, 2000
- DUSEK, J. B.** , “ Adolescent Development And Behavior.” New Jersey: Prentice Hall International Inc , 1978
- DÖKMEN, Üstün**, “ İletişim Çatışmaları ve Empati”, Sistem Yayıncılık , İstanbul , 2000
- ERÇETİN, Şule**, “ Örgütsel Zekâ” , Nobel Yayın ve Dağıtım , Ankara, 2001
- ERDOĞAN, İrfan**, “ Sınıf Yönetimi, Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları”, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2001
- EREN, Erol**, “ Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi” , Beta Basım Yayın ve Dağıtım A.Ş. , İstanbul, 1998
- GLASSER, William**, “ Okulda Kaliteli Eğitim”, Çeviren Ulaş Kaplan, Beyaz Yayınları, İstanbul, 1999
- GLASSER, William**, “Başarısızlığın Olmadığı Okul”, Çeviren Kıvılcım Teksöz, Beyaz Yayınları, İstanbul, 1999

- GLASSER, William**, “ Kaliteli Eğitimde Öğretmen”, Çeviren Ulaş Kaplan, Beyaz Yayınları, İstanbul, 1999
- GOLEMAN, Daniel**, “Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Daha Önemlidir.”, Çeviren Banu Şekçin Yüksel, Varlık Yayınları, 1998
- GOLEMAN, Daniel**, “ İş Başında Duygusal Zekâ” , Çeviren Banu Seçkin Yüksel, Varlık Yayınları, 2000
- GORDON, Thomas**, “ Etkili Öğretmenlik Eğitimi”, Çeviren Emel Aksay, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996
- KARASAR, Niyazi**, “Araştırmalarda Rapor Hazırlama” Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001
- KARİP, Emin**, “ Çatışma Yönetimi”, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000
- KAYA, Zeki, Esmahan AĞAOĞLU, İlhan AKAR, Mehmet E. SARDOĞLU, Orhan AKINOĞLU, Ömer F. TUTKUN, İsa KORKMAZ, Şükrü ADA,**
“Sınıf Yönetimi” , Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002
- KENDEL, E. ,** “ Öğrenme Hafıza ve Genetik Anahtarlar Üzerine Zihnin Halleri”, Çeviren Derya Duman, Phoenix Yayınevi, Ankara, 2001
- MORGAN, Cilford T. ,** “ Psikolojiye Giriş Ders Kitabı” , Çeviren S. Karakaş, Meteksan Limited Şirketi, Ankara, 1981
- NELSEN, Jane, Lynn LOTT, Stephen GLENN,** “ Sınıfta Pozitif Disiplin”, Çeviren Miyase Koyuncu, Hayat Yayınları, İstanbul, 2000
- OKUTAN, Mehmet, Naciye AKSOY, Yüksel ÖZDEN, Gülay EKİCİ, İbrahim KISAÇ, Muammer ERGÜN, Bülent ÖZTÜRK, Abbas TÜRNÜKLÜ, Mehmet GÜVEN, Asım ÖZDEMİR,** “ Sınıf Yönetimi”, Editör Emin KARİP, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2004

- ÖZDEN, Yüksel**, “ Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler”, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000
- SERTER, Nur**, “ 21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim”, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1997
- SELÇUK, Ziya**, “ Çoklu Zekâ Uygulamaları” , Nobel Yayın Dağıtım Limited Şirketi, Ankara, 2002
- SHAPIRO, Lawrence E.** , “ Yüksk EQ’lu Bir Çocuk Yetiştirmek”, Çeviren Ümran Kartal, Varlık Yayınları, İstanbul, 2001
- ŞİŞMAN, Mehmet**, “ Öğretim Liderliği” , Pegem Yayınları, Ankara , 2002
- ŞİŞMAN, Mehmet, Selahattin TURAN**, “ Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001
- TAYMAZ, Haydar**, “ Okul Yönetimi” , Saypa Yayın Dağıtım ve Kitapevi, İstanbul, 2001
- TİTİZ, M. Tmaz**, “ Ezbersiz Eğitim Yol Haritası”, Beyaz Yayınları , İstanbul , 1999
- TİTİZ, M. Tmaz**, “ Okulda Yeni Eğitim”, Beyaz Yayınları , İstanbul , 2000
- WEISINGER, Handrie**, “ İş Yaşamında Duygusal Zekâ”, Çeviren Nurettin Süleymangil, MNS Yayıncılık, İstanbul, 1998
- YAVUZ, Kudret Eren**, “Duygusal Zekâ Gelişimi, Anne Babalar ve Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Rehberi”, Bizim Büro Basımevi Yayın Dağıtım Sanayi Ticaret Limited Şirketi, Ankara, 2003
- ZİLLİOĞLU, Merih**, “ İletişim Nedir?” , Cem Yayınevi, İstanbul, 1993

DİĞER KAYNAKLAR

BALCI, İnci, “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri” Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2001

BALTAŞ, Acar, “ İş ve Aile Yaşamında Başarılı Olmanın Anahtarı: EQ”, Hürriyet Gazetesi Eki , 30 Mayıs 1999

BALTAŞ, Acar, “ Duygusal Zekâ Nedir?”, Hürriyet Gazetesi Eki , 6 Haziran 1999

ERKUŞ, A, “ Zekâ Konusunda Son Gelişmeler, Yaşam Boyu Öğrenme ve Başarıda Zekânın Rolü”, Türk Psikoloji Bülteni, 1999

ERYAR, Didem, “ Yönetimde Duygusal Zekâ” Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi, Ekim 2000

GARDNER, Howart, “ Multiple İntelligence” , Çeviren M. Tüzel, İstanbul, Enka Okulları Eğitim Dizisi, 1999

<http://www.duygusalzekâ.com>, (2004) ,“IQ (Intelligence Quotient) NEDİR ?”, 13.02.2004

<http://www.emotionaliq.org /model.htm> (2002). “There are many definitions of emotional intelligence” , 16.07.2002

KARAMIK, Sunay, “ Duygusal Zekâ”, Power Dergisi, Haziran, 1998

KARSLI, Mehmet Durdu, Hasan Basri GÜNDÜZ, Ayhan URAL, “ Eğitim Yönetiminde Duygusal Zekânın Önemi ve Duygusal Zekâ Açısından Eğitim Yönetiminin Değerlendirilmesi” , IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, 27-30 Eylül 2000

KARSLI, Mehmet Durdu, Hasan Basri GÜNDÜZ, Osman TİTREK, Erkan YAMAN, “ Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Programlarında Duygusal

Zekâ Yeterliklerinin Kullanılabilirliği.”, 21.Yüzyılda Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırmaları Uygulama Merkezi, Ankara, 16-17 Mayıs 2002

ONGUN, İpek, “ Duygusal Zekâ”, Sabah Gazetesi Melodi Eki, 19 Mayıs 2000

TİTREK, Osman, “Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma” , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftiş Programı Bilim Dalında Doktora Tezi, Ankra, 2004

YAMAN, Erkan, “ Öğretimde Kalite Açısından Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2002

EKLER

EK-A

**T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
YENİ MAHALLE İLKÖĞRETİM OKULU
MÜDÜRLÜĞÜ**

SAYI : 400 \ 57
KONU : Anket Uygulaması İzin
İsteği

09.11.2004

KARASU İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

SAKARYA

Sakarya Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapmakta olduğum yüksek lisansımın tez konusu olan “İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Duygusal Zeka Becerilerini Kullanma Düzeyleri” nin alan çalışması için Adapazarı okullarında bulunan öğretmenlere anket uygulanması gerekmektedir.

Söz konusu olan Adapazarı’ndaki okullarda görevli öğretmenlere anket uygulayabilmem için izin alınması hususunda gereğinin yapılmasını arz ederim.

EK:

1 Adet Uygulanacak Anket

Esef Hakan TOYTOK
Müdür Yetk. Öğrt.

EK-B



**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

Esentepe : 54187.Sakarya
Telefon : 90-264-3460322
Faks : 90-264-3460324
E-Posta : sbe@sakarya.edu.tr
Web : www.sbe.sakarya.edu.tr

Sayı : B.30.2.SAÜ.0.E1.00.00. 50 . 2875
Konu : Anket Çalışması

17.12.2004

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi 0160Y16033 numaralı Esef Hakan TOYTOK, enstitümüze bağlı olarak Yrd.Doç.Dr.Hasan Basri GÜNDÜZ danışmanlığında “İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Duygusal Zeka Yeterliklerini Kullanma Düzeyi” konulu anket çalışması yapmaktadır.

Bilgilerinize arz ederim.


Murteza OKTAR
Enstitü Sekreteri

EK-C

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.54.00.05.01. 070 /
KONU : Anket

32656

VALİLİK MAKAMINA
SAKARYA

İlimiz, Karasu İlçesi Yeni mahalle İlköğretim Okulu Müdürlüğünde Müdür Yetkili olarak görev yapan Yüksek Lisans öğrencisi Sınıf Öğretmeni Esef Hakan TOYTOK' un İlimizdeki İlköğretim Okulu öğretmenlerine " Duygusal Zeka Becerilerini Kullanma Düzeyleri " konulu anket uygulaması yapmak istemektedirler.

İlgili anket formları ilişikte sunulmuş olup, söz konusu anketin İlköğretim Okullarında uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, tensiplerinizi arz ederim.

Aziz ERSOY
Milli Eğitim Müdürü

OLUR.
.../11/2004

Mustafa GÜNI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-D

Sayın Meslektaşım,

Bu ölçek, İlköğretim Okullarında görev yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Sınıf Yönetiminde Kullanma Düzeylerine yönelik olan bir araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar (yüksek lisans tezi) için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu soruları, sınıfı yönetirken kendinizi duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyini düşünerek yanıt veriniz.

Ölçekte yer alan ifadelere ilişkin yanıtlarınızı “Hiç, Çok nadir, Ara sıra, Çok sık, Her zaman” seçeneklerinden oluşan beş dereceli ölçek üzerindeki kutuyu (**X**) işareti ile işaretlemeniz beklenmektedir. Ölçekten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçek formuna isim yazmanız beklenmemektedir. *İfadelerin lütfen tamamını yanıtlayınız.*

Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Adres:

Yeni Mahalle İlköğretim Okulu
Karasu / SAKARYA

Esef Hakan TOYTOK

Sakarya Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel: 0535-3858555

E- Posta: hakantoytok@mynet.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

Lütfen yanıtı bırakmayınız!

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Medeni durumunuz: Evli Bekar Diğer
3. Yaşınız: 20-29 30-39 40-49
50 ve üstü
4. Eğitim Durumu: ön lisans lisans yüksek lisans diğer
5. Öğretmenlikteki kıdeminiz: 1-5.yıl 6-10 11-15
16-20 21-25 26 ve üstü

BÖLÜM II

Açıklama: Aşağıda ilköğretimdeki öğretmenlerin duygusal zeka kuramına ilişkin yeterlikleri sınıf yönetiminde kullanma sıklığını belirten ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak bu duygusal yeterlikleri, sınıfı yönetirken ne sıklıkta kullandığınızı belirten ifadelerin karşısındaki kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz

Madde No	DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİKLERİ	KULLANMA SIKLIĞI				
		Hiç	Çok nadir	Ara sıra	Çok sık	Her zaman
1	Sınıf yönetiminde karar verirken, olumlu ve olumsuz duygularımı birlikte değerlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Hissettiklerimden kendimi sorumlu tutarak, gerekli sonuçları çıkarırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Duygularımın sınıftaki performansımı nasıl etkilediğinin farkında olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Hissettiğim duyguların ortaya çıkarabileceği davranışlar ve etkilerini anlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ortaya çıkan olumsuz duygularla yüzleşerek, onları yönlendirebilirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kendimi iyi hissetmemi sağlayan duygularımı bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Duygu ve davranışlarımla ilgili dönütlere (geri beslemelere) önem veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Sınıf yönetmede olacakları önceden sezerim (önsezilerim güçlüdür).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Sınıf yönetmede Güçlü ya da zayıf özelliklerimin farkındayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Sınıf yönetmede güçlü yönlerimden sınıf yönetiminde yararlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Sınıf yönetmede zayıf yönlerimi geliştirmeye çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Sınıf yönetmedeki görevleri başaracağım konusunda kendime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Sınıf yönetiminde stresli durumda kolaylıkla sakinleşirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Tedirgin olduğum bir olaydan sonraki baskı ortamında dahi öfke, haset, kin v.b. olumsuz duygulardan kurtulmayı başarırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Aksiliklere rağmen umudumu yitirmeden ve yılmadan çalışmalarımı yaparım..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Dürüst ve açık karakterin, etik değerlerin gerektirdiği biçimde hareket ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Sınıf yönetmede etik olarak hareket etmeyen öğrencileri uyarırım..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Sınıf yönetiminde özenli ve ilkeli olarak çalışmalarımı gerçekleştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Sınıf yönetiminde sorumluluklarımı yerine getirirken nesnel (objektif) davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Sınıf yönetirken öğrencilere verdiğim sözlerimi tutarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Sınıf yönetirken öğrencilerimle ilişkilerimde vicdanımın sesini önemserim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Sınıf yönetiminde öğrencilerin güvenini kazanmaya çaba gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Öğrencilerden hatalı davranışlarımdan dolayı gerektiğinde özür dilerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Sınıf yönetiminde sorumluluklarımın gereğine uygun hareket ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Sınıf yönetiminde öğrenci ilişkilerinde esnek davranışlar gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Sınıfı etkili olarak yönetmek için değişik kaynaklardan yeni düşünceleri araştırmaya ilgi duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Sınıfta ortaya çıkan problemlerin çözümünde yeni çözümler ortaya koyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Rekabet ortamında dahi mizah v.b. olumlu davranışlarla kendimi ve çevremi olumlu yönde etkilerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Engeller karşısında sakinleşerek, kendimi yaşamın amaçlarına doğru güdülerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Risk alırken düşünür ve araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Öğrencilerin performansını nasıl arttıracığımı bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Sınıf yönetiminde azim ve sebat göstererek çalışmalarımı sürdürürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Sınıf ile ilgili büyük amaçlara ulaşmada kararlı olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Sınıftaki zorluklarını aşmada kırtasiyecilik yerine yaratıcı olmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Sınıftaki öğrenci ilişkilerinde fedakarlık yapıp, inisiyatif (ilk adımı atma) kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Sınıfta ortaya çıkan fırsatları anlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Sınıfta, başarısızlıktan korkmadan kısa sürede harekete geçerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Başarısızlık durumundan ders çıkararak, başarmak için tekrar harekete geçerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Madde No	DUYGUSAL ZEKÂ YETERLİKLERİ Sınıfı Yönetirken;	KULLANMA SIKLIĞI				
		Hiç	Çok nadir	Ara sıra	Çok sık	Her zaman
39	Sınıfın çıkarları ile bireysel çıkarları dengelemeye çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Amaçlar doğrultusunda hareket etmek için öğrencileri kolaylıkla etkilerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Olaylar ve engeller karşısında kolaylıkla iyimser bakış açısı oluşturarak, bunu sürdürmeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Öğrencileri iyi dinlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Sınıf yönetiminde öğrencilerin görüşlerine önem veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Öğrencilerin açıkça ifade etmediği duygularını dahi çok iyi anlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Öğrencilerin duygularını, yüz ifadelerinden okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Öğrencilerin bakış açılarını anlamak için sorular sorarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Öğrencilerin duygusal yönden gelişmelerine yardım ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Öğrencilerin karamsar ruh hallerini iyimserliğe çevirmeye çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Öğrencilere karşı önyargılı hareket etmemeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Farklı dünya görüşlerindeki öğrencilerin karşı hoşgörülü davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Öğrenciler arasındaki güç ilişkisi ve ağlarını doğru algılarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Bayram, doğum günü v.b. günleri öğrenci ve aileleri ile güçlü bağlar kurmak için fırsat olarak kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Öğrencileri kolayca ikna ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Sunum ve konuşmalarımı dinletmek için gerekli stratejileri uygulayırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Öğrencilerle ilişkilerini karşılıklı saygı ile gerçekleştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Sınıf yönetiminde esnek ve açık biçimde, tüm iletişim kanallarını etkili kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Öğrencilerle iletişim kurarken beden dilini etkili kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Kişisel vizyonumu ve misyonumu, örgüt(kurum)vizyonu ile uyumlu olarak sınıfı yönetirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Sınıf yönetiminde gerektiği durumlarda lider olmak için adım atmaktan çekinmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Sorumlu olduğum grubun performansını arttırmada onlara rehberlik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Öğrencilerin ilişkilerinde gerginliklere yol açabilecek çatışmaları, uzlaştırarak çözerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Sınıfta değişimin gereğini anladığımda, engelleri kaldırmaya girişirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	Gerektiğinde sınıfın değişimi için başkalarına model olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	Gerektiğinde sınıfın değişimi için başkalarını model olarak alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Öğrencilerin performanslarının gelişimi için gerektiğinde liderlik yapmaktan çekinmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Sınıf yönetiminde öğrencilerle yakın ve sıcak ilişkiler kurarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Sınıf yönetiminde gergin durumlarda diplomatik davranış ve konuşmaları başarırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	Sınıfın etkili yönetimi meslektaşlarımla, çeşitli gruplarda görev alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Sınıftaki çalışmalara sınıftaki tüm öğrencilerin katılımını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71	Öğrencilerin karşılaştığı problemleri, işbirliği yaparak çözerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72	İlişkilerde olumsuz durumlar olsa dahi meslektaşlarımla ve öğrencilerin saygınlığını korurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖZGEÇMİŞ

Esef Hakan TOYTOK, 1976 Adana'da doğdu. İlköğrenimini İleri İlk Okulunda, Orta Öğrenimini Mersin Orta Okulunda ve Lise Öğrenimini Atatürk Lisesinde Mersinde, Üniversite Öğrenimini 1996 yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yaptı. 2000 yılında mezun olarak Düzce'nin Akçakoca İlçesindeki Dadalı Köyü İlköğretim Okulunda göreve başladı. Burada dört yıl Müdür Yetkili Öğretmen olarak Görev Yaptı. 2002 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrenimine kayıt yaptırmaya hak kazandı. Halen yüksek lisans öğrenimi sürmekte. Şu an Sakarya'nın Karasu İlçesinde bulunan Yeni Mahalle İlköğretim Okulunda Müdür Yetkili Öğretmen olarak görev yapmaktadır. Evli ve birde kızı vardır.