

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYİ İLE
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DÜZEYİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

ALİ AKAN

AMASYA

Temmuz-2020

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYİ İLE
ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DÜZEYİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Ali AKAN**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU**

AMASYA-2020

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 11/06/2020

İmza

Ali AKAN

TEZ ONAY SAYFASI

Ali AKAN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzey ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Düzeyi ile İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 01.07.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hasan BALTACI

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sami PEKTAŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum. -/-

Doç. Dr. Nevzat AYDIN
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYİ İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DÜZEYİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Ali AKAN

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Temmuz / 2020
Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik algıları belirlenerek, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlere ait çeşitli değişkenlerin söz konusu algıları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezi ve merkez beldelerdeki resmi devlet ilkokullarında görev yapan 400 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu” , “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizi SPSS-15 paket programı ile yapılmış, verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Spearman Rho korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin algılar ile bu davranışı sergileme düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre cinsiyet, okuldaki hizmet yılı ve mezun olunan branşta çalışma değişkenlerine göre hem toplam puanda hem de alt boyutlarda duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yaş ve kıdem değişkenlerinde duyguları kullanma alt boyutunda ve toplam puanda, meslekten memnuniyet değişkeninde tüm alt boyutlarda ve toplam puanda, öğrenim durumu değişkeninde ise duyguları kullanma alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Medeni durum değişkeninde evli sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin demografik özelliklere göre incelendiğinde gereklilik düzeyinde toplam puan ve alt boyutlarda medeni durum, kıdem, okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma durumu ve öğrenim durumuna göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışları gereklilik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre sadece değerlendirme desteği alt boyutunda anlamlı fark olmadığı görülürken diğer alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yaş değişkeninde ise öğrenme süreci desteği alt boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Meslekten memnuniyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre incelendiğinde, sergileme düzeyinde toplam puan ve alt boyutlarında yaş, mezun olunan branşta çalışma ve öğrenim durumuna göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışları sergileme düzeyleri arasında anlamlı fark bulunulamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre duygu ve düşünce desteği alt boyutunda, medeni durum değişkeninde duygu ve düşünce desteği ile değerlendirme desteği alt boyutlarında, meslekten memnuniyet değişkeninde ise tüm alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kıdem ve okuldaki hizmet yılı değişkenlerinde ise sadece değerlendirme desteği alt boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının toplamı arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar neticesinde, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâyı geliştirici etkinlikler ile öğrenme sürecini planlamaları, eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin özerkliklerinin desteklenmeleri, öğrencilerin sahip oldukları beceriler doğrultusunda özerklik süreçlerine dahil edilmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları, Öğrenen Özerkliği, Sınıf Öğretmeni.

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP OF CLASSROOM TEACHERS WITH THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THE LEVEL OF SUPPORTING LEARNER AUTONOMY

Ali AKAN

Amasya University, Institute Of Social Sciences

Department Of Primary Education, M.A., July / 2020

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

The aim of this research is to determine the relationship between classroom teachers' levels of emotional intelligence and their views on behaviors that promote learner autonomy. For this purpose, the behaviors of classroom teachers' perceptions of promoting learner autonomy emotional intelligence levels determined to learner autonomy promoting behaviors of classroom teachers examined the relationship between emotional intelligence levels. In addition, it was determined whether various variables of teachers made a significant difference in their perceptions.

The research was carried out with the relational screening model and 400 classroom teachers who worked in official state primary schools in Erzincan city center and central towns participated in the study in the 2018-2019 academic year. The data were collected using the Personal Information Form, the learner autonomy support behaviors scale, and The Emotional Intelligence Scale. Statistical analysis of the study was conducted with the SPSS-15 package program and the analysis of the data included percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney U-test, Kruskal Wallis H test and Spearman Rho correlation analyses.

According to the results of the study, the emotional intelligence levels of classroom teachers, perceptions of the need for behaviors to support learner autonomy, and the level of exhibiting this behavior are high.

According to the demographic characteristics of the teachers, gender, year of service at school, and the graduate branch, there was no significant difference between the levels of emotional intelligence in both the total score and the lower dimensions according to the study variables. Year of service at school and the study variables in the

graduated branch. There was a significant difference in using emotions in the age and seniority variables and in the total score, in the job satisfaction variable in all the lower dimensions and in the total score, and in the education status variable in the lower dimension of using emotions. There was found to be significant difference in the marital status variable in favor of married classroom teachers.

When the teachers are examined according to demographic characteristics, it is observed that there is no significant difference between the level of requirement and the level of requirement in the lower dimensions of marital status, seniority, year of service at the school, working status in the graduated branch and behaviors of supporting learner autonomy according to the education status. While there was no significant difference in the lower dimension of evaluation support only according to the gender variable, there was a significant difference in the other lower dimensions and the total score. In the age variable, there was a significant difference in the lower dimension of learning process support. It was determined that there was a significant difference in all sub-dimensions and total scale score according to occupation satisfaction variable.

When the behavior of teachers to support learner autonomy was examined according to demographic variables, there was no significant difference in the overall score and lower dimensions of the level of exhibiting according to age, working and education status in the graduated branch. There was a significant difference in the lower dimension of emotion and thought support according to the gender variable, in the lower dimensions of emotion and thought support and evaluation support in the marital status variable, and in the lower dimensions and total score in the occupation satisfaction variable. In the seniority and year of Service variables, there was a significant difference only in the lower dimension of assessment support.

There has been a positive correlation between the emotional intelligence levels of classroom teachers and the necessity and exhibiting levels of learner autonomy-supporting behaviors on a total scale and in lower dimensions.

As a result of these results, suggestions were made for classroom teachers to plan the learning process with activities that enhance emotional intelligence, to support teachers' autonomy in education and training processes, and to include students in autonomy processes in line with their skills.

Keywords: Emotional Intelligence, Behaviors Supporting Learner Autonomy, Learner Autonomy, Classroom Teacher.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında ilişki ortaya konulmuştur. Ayrıca çeşitli değişkenlere göre bu öğretmenlerin, duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmam boyunca bana yardımcı olan, sabrı ve yapıcı tavırlarıyla beni sürekli motive eden çok kıymetli tez danışmanım ve saygıdeğer hocam Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOğLU' na teşekkürlerimi sunuyorum.

Ali AKAN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	6
1.2. Problem Cümlesi.....	9
1.3.Araştırmanın Amacı.....	9
1.4.Araştırmanın Önemi	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Araştırmanın Varsayımları	10
1.7. Tanımlar	11

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	12
2.1.1. Duygu	12
2.1.2. Zekâ.....	13
2.1.3. Duygu ve Zekâ İlişkisi	14
2.1.4. Duygusal Zekâ	15
2.1.5. Duygusal Zekânın Özellikleri.....	19

2.1.6. Duygusal Zekânın Diğer Kavramlarla İlişkisi	21
2.1.6.1. Duygusal Zekâ ile Bilişsel Zekâ Arası İlişki (EQ-IQ İlişkisi)	21
2.1.6.2. Duygusal Zekâ -Yaş İlişkisi.....	22
2.1.6.3. Duygusal Zekâ -Cinsiyet İlişkisi	23
2.1.6.4. Duygusal Zekâ- Akademik Başarı Arası İlişki.....	23
2.1.6.5. Duygusal Zekâ- İletişim İlişkisi	24
2.1.6.6.Duygusal Zekâ -Psikoloji İlişkisi	24
2.1.6.7.Duygusal Zekâ- Problem Çözme Becerisi İlişkisi	25
2.1.7.Duygusal Zekânın Boyutları	25
2.1.7.1.Kişisel Yeterlilikler	25
2.1.7.1.1.Özbilinç.....	26
2.1.7.1.2. Duyguları Yönetmek (Öz yönetim).....	26
2.1.7.1.3. Güdüleme (Motivasyon)	27
2.1.7.2. Sosyal Yeterlilikler	28
2.1.7.2.1 Empati (Duygudaşlık).....	28
2.1.7.2.2 Sosyal Beceriler (İlişkileri Yönetmek)	29
2.1.8.Duygusal Zekâ Modelleri.....	30
2.1.8.1.Yetenek Modeli.....	30
2.1.8.1.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli.....	30
2.1.8.2.Karma Model	31
2.1.8.2.1. Bar-On Modeli.....	31
2.1.8.2.2.Robert Cooper ve Ayman Sawaf 'ın Modeli	33
2.1.8.2.3. Daniel Goleman Modeli.....	34
2.1.9.Eğitimde Duygusal Zekâ	35
2.1.10.Duygusal Zekânın Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rollerini	38
2.1.11.Duygusal Zekâsı Gelişmiş Öğrencilerin Özellikleri	39
2.1.12.Özerklik.....	40
2.1.13. Öğrenen Özerkliği	41
2.1.14. Özerk Öğrenen	47
2.1.15. Öğrenen Özerkliğinin Sağlanmasında Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	52
2.1.15.1. Öğrenen Özerkliğinde Öğretmen Rollerini	52

2.1.15.2. Öğrenen Özerkliğinde Öğrencinin Rollerini.....	57
2.1.16. Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Yaklaşımlar	59
2.1.16.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar	60
2.1.16.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar	61
2.1.16.3. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar.....	62
2.1.16.4. Sınıf Temelli Yaklaşımlar	62
2.1.16.5. Program Temelli Yaklaşımlar	63
2.1.16.6. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar.....	64
2.1.17. Özerk Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler.....	65
2. 1.17.1. Aile	65
2. 1.17.2. Sosyal Çevre	66
2. 1.17.3. Teknolojik Araç-Gereçler	66
2. 1.17.4. Akran Grupları	66
2. 1.17.5. Bilişsel Zekâ	67
2. 1.17.6. Duygusal Zekâ	67
2. 1.17.7. Güven.....	67
2. 1.17.8. Motivasyon	67
2. 1.17.9. İnanç	68
2. 1.17.10. Yaş	68
2. 1.17.11. Kaygı	68
2. 1.17.12. Tutum	68
2. 1.17.13. Oyun.....	68
2. 1.17.14. Deneyim	69
2. 1.17.15. Kültür.....	69
2. 1.17.16. Çoklu Zekâ	69
2. 1.17.17. Öğrenme Stilleri.....	70
2.1.18. Yapılandırmacılık ve Öğrenen Özerkliği	70
2.2. İlgili Araştırmalar.....	72
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	72
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	79

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM	83
3.1.Araştırma Modeli	83
3.2.Evren ve Örneklem.....	83
3.3. Veri Toplama Araçları	87
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	87
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği	87
3.3.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği.....	88
3.4. Verilerin Toplanması.....	88
3.5. Verilerin Analizi.....	88

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	91
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	92
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	92
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	93
4.12. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	103
4.20. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	111
4.5. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	120

IV. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	123
------------------	-----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	139
6.1. Sonuçlar	139
6.1.1.Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin sonuçlar	139
6.1.2.Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeylerine yönelik sonuçlar	139
6.1.3.Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenme düzeylerine yönelik sonuçlar	139
6.1.4.Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	140
6.1.5.Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyleri ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	140

6.1.6.Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergileme düzeyleri ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	141
6.1.7. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.	142
6.2. Öneriler	142
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	142
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	143
KAYNAKÇA	144
EKLER.....	165
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	166
Ek 2: Ölçek Uygulama Resmi İzni	167
Ek 3: Duygusal Zekâ Ölçeği	168
Ek 4: Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği	169
ÖZGEÇMİŞ	170

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Bar-On Modeline Göre Duygusal Zekâ Boyutları	32
Tablo 2. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli	33
Tablo 3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli	34
Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	84
Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	84
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları	84
Tablo 7. Öğretmenlerin Kıdemlere Göre Dağılımları	85
Tablo 8. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımları	85
Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Branşta Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları	86
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları	86
Tablo 11. Öğretmenlerin Meslekten Memnuniyete Göre Dağılımları	86
Tablo 12. Kolmogorov- Smirnov Normallik Testi	90
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri	91
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliğine Yönelik Görüşleri	92
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşleri	93
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre .. İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları	94
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları	95
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	96
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	97

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	99
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mezun Olunan Branşta Çalışma Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları	100
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	101
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Meslekten Memnuniyet Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	102
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları	104
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları	104
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	105
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	106
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	107
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Mezun Olunan Branşta Çalışma Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları	108
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	109
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	110
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları	111

Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	113
Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	114
Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	115
Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Branşta Çalışma Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	117
Tablo 38. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	118
Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Meslekten Memnuniyet Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	119
Tablo 40. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Düzeylerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki	120

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğrenen Özerkliği Şeması	42
Şekil 2 . Özerkliği Destekleyen Yaklaşımlar	60



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Alanyazında Öğrenen Özerkliği Tanımları	45
---	----



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



I.BÖLÜM

1.GİRİŞ

Küreselleşme sonucu hızla gelişen dünyada insanlıkla yaşıt olan eğitim, kişinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ortaya çıkaran aynı zamanda kişiyi çevre ile ilişkilerinde başarılı yapan bir olgudur. Yerel ve evrensel değerler ışığında etkili iletişim kurabilen, empati, uyum, motivasyon, liderlik yapabilme, sorumluluk sahibi ve bilinçli bireyler yetiştirmek eğitim faaliyetlerinin temel amaçları arasındadır. Eğitim faaliyetlerinin merkezi olan okullar, öğrencileri bu değerler ışığında yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Tüm bunları yerine getirmede bilişsel zekâ gücünün yetersiz kaldığı ve duygusal zekânın destekleyici özelliği kabul görmüş bir durumdur. Bu bağlamda günümüz küresel insanlarını topluma hazırlayan okulların, öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal zekâlarına destek vermeleri kabul görmüş bir gerçektir.

Eğitim sistemleri, bilgi ve teknolojik değişmelere ayak uyduran bireyler yetiştirmek için tek bir zekâ alanının yeterli olmadığına farkına varmışlardır. Tek bir zekânın insanı tam anlamıyla başarıya götürmediği görülmüştür. Bunun için okul başarısı ile hayat başarısını destekleyici programlar oluşturulmaktadır. Çünkü okul başarısı ile hayat başarısının her zaman paralel gitmediği toplum içinde anlaşılmaktadır. Bu programların temelini oluşturan duygusal beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi bilim dünyasının öncelikleri arasındadır. Dolayısıyla bu durum duygusal eğitimin şansa bırakılamayacak kadar önemli olduğunu göstermekte ve de öğrencilerin bişisel, duygusal ve psikomotor açıdan bütün olarak ele alındığı bir eğitim anlayışını gerekli kılmaktadır.

Bilgi çağında hızla gelişen koşullar altında kişilerin çevreleriyle sürekli etkileşim halinde buldukları göz önüne alındığında, duygusal zekânın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Duygusal zekâları sayesinde kişisel gelişim ve değişimlerini güncel tutan, gelişmelere ayak uydurabilen, duygularını analiz ederek kontrol edebilen, yeniliğe açık ve risk alabilen bireyler, yoğun ve sürekli değişimin yaşandığı günümüz dünyasında eğitim, iş ve aile hayatlarında daha başarılı olacaklardır. Çünkü duygusal zekâ iş, ev ve özel yaşamın bütününe etkilemektedir.

Duygusal zekâ, sosyal bilimler ve psikoloji alanlarının ilgilendiği önemli konulardan biridir. Ayrıca üzerinde en çok araştırma yapılan ve çalışılan konuların arasındadır. Goleman 1995 yılında yayımladığı “Duygusal Zekâ Neden IQ’dan Daha Önemlidir?” kitabı ile duygusal zekâ kavramının temelini oluşturmuştur. Bu kitapta Goleman, aile yaşamından mesleki yaşama, toplumsal ilişkilerden bireysel ilişkilere kadar kişinin duygusal zekâdan yoksun olduğu durumlarda etkileneceğini ve çatışmalarla etkili bir şekilde baş edemeyeceğini belirtmektedir. Günümüz dünyasında görünen ailevi, sosyal, mesleki ve bireysel sorunlar Goleman’ın duygusal zekâ konusunda ne kadar haklı olduğunu ortaya koymaktadır (Güler, 2006). Bu yüzden yaşamda duygusal zekâ hak ettiği öneme sahip olmaya başlayarak, hayat başarısındaki önemi anlaşılmaktadır.

Duygusal zekâ, kişinin duygularını bilme, anlama, değerlendirme ve etkin şekilde düzenleyebilme yeteneklerinin toplamı olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir tanımda ise bireyin duygularını anlayabilmesi, çevresine motive olup çevresindekileri de motive edebilmesi ve kişisel ilişkilerini kaliteli bir şekilde yönetebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Baymur, 2004). Bu tanımlarda duyguların gücü ve insan ilişkilerindeki etkinliği ön plana çıkmaktadır. Duygusal zekânın duyguların anlaşılmasında ve duygusal bilgilerin yapılandırılmasında temel olduğu kaçınılmaz bir gerçektir.

Günümüzde duygusal zekâ, kişisel veya bireysel hayatta ya da iş dünyalarında kendilerini iyi veya kötü hissettiren durum, olay ve eylemlerin neler olduklarını fark ederek yaşamlarını ona göre düzenleyebilme becerileri olarak da bilinmektedir (Topses, 2003). Bu bağlamda duygusal zekânın oluşumunda yaşanan hayattan edinilen tecrübelerin yanı sıra çocukluk döneminde yaşananların ve kalıtsal yetilerin de etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Bireylerin iş ve özel yaşamlarında etkileşim halinde oldukları kişilerle sosyal ilişkilerinde, duygusal zekâ ya sahip olmaları ve bu zekâlarını etkili bir şekilde kullanarak başarılı, huzurlu ve mutlu olacakları inancı artarak devam etmektedir (Selçuk, 1997). Çünkü duygusal zekâ seviyeleri yüksek olan bireyler, kendi özelliklerini tanıyan, yeteneklerini ve ihtiyaçlarını bilen, güçlü ve zayıf noktalarının farkında olan, duygularını etkili yöneterek sağlıklı kararlar verebilen fertler olarak düşünülmektedir. Bu bireyler doğru olan kararları verebilme süreçlerinde duygularından ve duygularının güçlü sezilerinden faydalanarak, duygusal zekâlarını olumlu bir şekilde kullanabilmektedirler. Bundan dolayı yüksek seviye duygusal zekâ becerilerine sahip bireylerden duygularını tanıyıp bu duygularını doğru kullanmalarını, başka insanlarla empati kurabilmelerini ve zorluklar karşısında yılmadan süreci etkili yönetmeleri beklenmektedir.

Duygusal zekâsı gelişmiş kişiler öz bilinç sahibi, duygularını idare ederek yönetebilen, kendini pozitif yönde harekete geçirirken başkalarının duygularını da göz ardı etmeyen ve sosyal ilişkilerde diğer insanları kırmayan özelliklere sahiptirler. Kendini tanıyıp duygularını kontrol edebilen kişiler, başka insanlarla sağlam temele dayanan ilişkiler kurabilmektedirler. Duygusal zekâsı çok gelişmiş bir kişi, ilişkilerinde güvensizlik nedeniyle oluşan problemler ve duygularını kontrol edememe sonucu yapılan yanlışlıklarla zaman kaybetmez. Bu durumun tam tersine bunları yeni fırsatlar olarak görüp enerjisini daha başarılı faaliyetlere yöneltebilir (Güney, 2009). Böylece hayat ve iş motivasyonu çok yüksek olarak, üst düzey başarı sağlayabilir. Ayrıca hırs ve aşırılığa yenik düşmeden, kendini başkalarına kanıtlama gereği duymadan zihinsel, psikolojik ve sosyal olarak rahat bir hayat sürdürebilirler.

Duygusal zekâ, yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da önemi artan bir kavram haline gelmiştir. Eğitimde başarılı ve çalışkan bireyler yetiştirmek için duygusal zekâyı verilen önem ve değer artmaktadır. Bilişsel zekânın tek başına yeterli olmadığı duygusal zekânın da gerekliliği artık eğitim camiasının fikir birliğine vardığı bir görüş olmuştur. Çünkü duygusal zekânın özel yaşamda, iş yaşamında ve sosyal yaşamda başarılı bireyler yetiştirmek için bilişsel zekâyı beraber kullanılması daha önemli ve gerekli görülmektedir. Eğitim ortamında başarıyı elde ederek üretmek, karşılaşılan problemlere en uygun çözümler bulabilmek duygusal zekânın öneminin anlaşılmasıyla mümkündür (Sternberg, 1998). Duygusal zekânın, verimli kullanıldığında hem günlük hayatta hem de eğitim yaşantılarında hedefe ulaştırıcı özel bir güç olduğu söylenebilir.

Duygusal zekâ seviyeleri yüksek olan öğretmenler, kendi içsel süreçlerini ve iletişim becerilerini etkili kullanmaktadırlar. Bunun sonucunda ise olumlu bir sınıf iklimi geliştirerek tüm öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlayabilirler. Dolayısıyla süreçte aktif olan öğrenciler duygusal ve bilişsel zekâlarını birleştirerek hem akademik hem de sosyo-kültürel alanlarda başarılı bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilirler.

Eğitim merkezleri olan okullar sadece bilgi yüklemekle yetinirse öğrenciler duygularını tanımada çok yetersiz kalacaklardır. Çünkü sınavlarda bilgiyi ölçen eğitim sistemi duygularını tanımayan, çatışmaları nasıl çözeceklerini ve doğru kararlar almayı bilmeyen bireyleri eğitmede yetersiz kalmaktadır. Okulların sadece bilgi yükleyen kurumlar olmadığı zaman belki de çok geç olacaktır. Bunun için duygusal zekâ geliştirici faaliyetlerin eğitim sistemimizde yerini alması herkesin isteği haline gelmiştir. Bu kapsamda, hayatta başarılı olmanın ve iyi bir insan olarak yetişmenin anahtarının duygusal zekânın kıymetini bilmek ve bu sihirli güce gereken önemi vermek olduğu

söylenbilir (Yaylacı, 2008). Okullarda öğrencilere duygusal zekânın kazandırılması, onların zorlukları aşmalarında ve olumsuz durumlarla daha kolay başa çıkabilmelerinde yardımcı olabilmektedir. Duygusal becerileri gelişmiş olan öğrenciler, kavga türünden çatışmalara daha az girmekle kalmaz, kendilerine zarar verecek duyguların esiri de olmazlar.

Gelişen teknolojik yenilikler ve küreselleşen dünya, öğretmenin öğrencilere bilgi aktaran görevinin yani geleneksel öğrenmelerinin yerine öğrenenlerin kendi ön bilgilerine dayalı, aktif öğrenme çabalarıyla anlamlı bir şekilde öğrenmelerini esas alan öğrenen merkezli süreçleri değerli görmektedir. Bu süreçte öğretme yerine öğrenme, bilgi sunma yerine bilgiyi keşfetme temeline dayanan yapılandırmacı yaklaşımlar da öğrenci merkezli eğitim-öğretim çalışmalarını desteklemektedir (Çankaya, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımın desteklediği bilgiyi bulan öğrenciler, yenilik ve teknoloji asrının özelliklerine sahip olabilmektedirler. Çünkü bu öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandırır ve öğrenmenin sorumluluğunu yüklenirler.

Yapılandırmacı öğrenmeler öğretmen ve öğrenenin rollerini, geleneksel yaklaşımlara göre farklı bir boyuta taşımıştır. Geleneksel yaklaşımlar aynı model ve benzer şekilde insan yetiştirme çabasıdır (Aydoğdu, 2009). Yapılandırmacı çağdaş yaklaşımlar ise kendi kararlarını verebilen, özgür ve demokratik düşünebilen, bağımsız çalışabilen özerk bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmenlerin bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencinin kendi kararlarını alarak sorunları çözmeye yardımcı olma ve öğrencilere seçenekler sunma rolleri ile yapılandırmacı yaklaşıma uygun model olmaları beklenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen özerkliğini sağlamak ve öğrenen özerkliğinin geliştirilmesini desteklemek esas alınmaktadır. Öğrenenin etkin katılımı, kendi kendine öğrenmesi ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alması teşvik edilir. Öğrenenlerin iş birliği ile öğrenmelerine, kendi yeteneklerinin farkında olmalarına, öğrenmenin çok fazla yolunun olduğuna, problem çözerek kendilerini değerlendirmelerine olanak veren yapılandırmacı yaklaşım ile daha özerk öğrenenler desteklenerek onlara değer verilmektedir (Koç, 2006).

Özerk öğrenme, öğrenen bireyin kendi öğrenmelerinde sorumluluk üstlenmesi ve ne öğreneceğine kendisinin karar vermesidir (Holec, 1981). Günümüz eğitim sistemi öğretmen merkezliliğinden öğrenci merkezliliğe doğru kaydığı için özerklik de bu süreçte daha da değer kazanmıştır. Öğretmenler özerklik sağlama durumlarında yönlendirici, yol gösterici ve öğrencilere kazandıracakları bilgi, beceri ve değerlerin kaynaklarıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere özerk öğrenme becerileri kazandırmada en önemli

faktör oldukları söylenebilir (Oğuz, 2013). Öğretmenler, öğrenenlere bilgi vermek yerine onların gelişimlerini ve karar verme sürecindeki özgürlüklerini destekleyerek özerklik davranışlarını pekiştirebilirler.

Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabilmeleri ve bu konuda kendilerine yetecek becerilerle donatılabilmesi için öğretmenlerin kendilerine bu becerileri kazandırmış olmaları gerekmektedir. Öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecek vasıflarla yetiştirilmesi, öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği ve özerkliğin sınıfın ayrılmaz bir parçası olarak kabul edildiği ortamlarda gerçekleşebilir. Öğretmenin de özerk öğrenen olması, bu konudaki bilgi ve tecrübelerini öğrencilere aktarması öğrenenin özerkliğini gösterebileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması ile mümkündür (Castle, 2004).

Özerklik desteğinin sağlandığı sınıf ortamlarında öğrenciler kendilerini daha değerli görmekte, özerkliği bir sınıf kültürü olarak kabul etmekte, yüksek düzeyde özsaygı geliştirmekte, kendilerine daha çok güvenmekte, konuları ve etkinlikleri daha iyi kavrayarak analiz etmekte ve fiziksel, ruhsal, sosyal ve duygusal yönden gelişme göstermektedirler (Deci ve Ryan, 1987).

Öğrenme sürecinde neler istediğini bilen ve verdiği kararların sorumluluğunu taşıyan öğrenen, özerk davranışları etkili sergilemektedir. Öğrenenlerin istek ve yeterliliklerini fark ederek onun bu vasıflarını geliştirecek olan öğretmenlerin gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekir (Weng, 2011). Bu özelliklere sahip öğretmenlere de özerk öğretmenler adı verilmektedir. Özerk öğretmenlere düşen en önemli görevler arasında öğrencilerin ilgi, gereksinim ve tercihlerini belirleyip bunları desteklemeleri, sınıf içinde öğrencilerin özerkliklerini sağlayacak olanaklar sağlamaları sayılabilir (Koç, 2006).

Öğretmeler öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini, süreci planlamalarını ve öğrenen bireyler olarak sorgulayıcı olmalarını isteyerek, özerkliği pekiştirici rollerin sağlanmasını teşvik edebilirler. Özerkliği destekleyen öğretmenlerden öğrencileri kendi istedikleri doğrultuda yönlendirmeleri ve kontrol altına almaları değil, öğrencilerin kendilerine özgü şekilde özerk öğrenmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir (Gönüllü, 2015).

Kendisi özerk olan öğretmenlerin, öğrencilerindeki bu özerk davranışları desteklemesi ve onları öğrenme konusunda cesaretlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencileri ile aralarında güçlü bağlar kurmaları, onlara rehberlik yapmaları, onların güçlü yönlerini bilmeleri, öğrenme ortamlarını etkili düzenlemeleri ve eğitim

öğretim süreçlerini etkili bir şekilde planlamaları öğrenenleri özerklik konusunda çok daha fazla isteklendirmektedir (Black ve Deci, 2000).

Öğretmenlerin öğrenen özerkliği konusunda yapıcı olmaları ve özerkliği özendirici davranışlar sergilemeleri, bu davranışları pekiştirmeleri öğrencilerin okula, derslere, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve günlük hayata karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Okulu ve öğretmenlerini bütün yönleriyle benimseyen ve kendisini okulun bir parçası olarak gören mutlu öğrencilerin, öğrenmelerinin sorumluluğunu almak ve özgürce yeni öğrenmeler edinmek için daha arzulu olacakları söylenebilir. Dolayısıyla bu sayede okulun hedeflerine uygun bireyler yetişecek, öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri gelişerek okulun ismi başarılı bir şekilde anılacaktır.

1.1.Problem Durumu

İnsanlar duyguların önemini ve duyguların günlük hayatlarını nasıl etkilediklerini fark ettikleri için, duyguların yaşamda kritik önem taşıdıklarını keşfetmişlerdir. Davranışlara yön vermek ve onları yönetmek için duygusal becerilerin olmazsa olmaz olduklarını anlamışlardır. Gittikçe hızlı bir şekilde gelişen hayat döngüsü ve özellikle de teknolojik ilerlemeler, insanların beden ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz durumlarla baş edebilme yeteneği sağlayan duygusal zekâ kavramı, çok önemli bir şekle girmiştir. Duygusal zekânın insanın temel yapısını doğrudan ilgilendiren özellikte olması ve yaşamın ilk yıllarından başlayarak tüm dönemlerde duygusal sıkıntılarla başa çıkmayı sağlayıcı özelliklerinden dolayı gördüğü büyük ilgi sürekli artmaktadır.

Duygusal zekâ kavramı, yıllar önce ortaya atılarak üzerinde çok fazla çalışma yapılmasına rağmen son dönemlerde bilimsel çevrelerin dikkatini çekmiş ve bilimin ilerlemesiyle birlikte önemi daha da anlaşılır hale gelmiştir. İş yaşamına yönelik duygusal zekâ çalışmaları, daha sonra eğitim dünyasının ilgisini çekmiş ve eğitimciler üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlardır (Davis, 2004). Duygusal zekânın eğitim için çok önemli olduğunu ve eğitim ile içi içe olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü duygusal zekâ eğitim hayatının ve ilişkilerinin akışını etkileyen bir kavramdır.

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını anlaması ve yönetmesinin yanında başkalarının da duygularını anlayıp, empati kurarak, motivasyonu arttırdığı için bireyin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini de doğrudan etkilemektedir. Başarı testlerinin insanların gerçek hayattaki başarılarının tek yordayıcısı olmadığını anlaşılması ile birlikte duygusal zekânın önemi daha da artmıştır. Bilim insanlarının bilişsel zekânın yanında

duygusal zekânın da varlığını ve önemini kabul etmeleri ve herkese bu kavramın önemini tanıtmaya başlamaları duygusal zekânın gelişimine katkı sağlamıştır (Güler, 2006). Bu konuda çalışma yapan önemli bir bilim adamı Goleman'dır.

Goleman'a göre (1995, s. 55) duygusal zekâ, duyguları etkili bir şekilde yöneterek insanları yaşadıkları hayatta daha mutlu ve kendisiyle barışık bireyler yapmaya yarayan yeteneklerdir. Ayrıca duygusal zekâ, kişinin kendisine ve başkalarına ait duygularını tanıması, sosyal ilişkilerini yönetebilmesi, kendisini güdüleyerek sosyal çevreye uyum sağlaması olarak da ifade edilmiştir. Goleman'ın duygusal zekâ modeli, bilişsel yetenekleri ve diğer özellikleri içine alan karma model olarak ortaya çıkmıştır. Karma modeldeki bilişsel yetenekler kişinin kendi hislerinin farkına varması olarak ifade edilirken diğer özellikleri ise kişinin kendini motive edebilmesi, kendini denetlemesi, kendi yeteneklerine güvenmesi şeklinde ifade edilmiştir (Kocayörük, 2004).

Duygusal zekâ ile ilgili eğitimde yapılan çalışmalar günümüz dünyasında dikkat çekici boyuta ulaşmıştır. Öğretmenler, öğrenciler ve okul idarecileri üzerinde yapılan incelemeler, duygusal zekânın eğitim öğretim ortamlarında değerini ortaya koymaktadır. Bilişsel zekânın yanında duygusal zekânın da geliştirilmesi eğitimde istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bundan dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinde bireylerin duygusal zekâlarını geliştirici çabalar hem öğrencileri hem de toplumu olumlu yönde etkileyecektir (Eren Yavuz, 2013). Olumlu etkilerin sonuçları istedik yönde birey yetiştirme hedefinde olan devlet politikalarına hizmet edecektir. Duygusal zekâ seviyeleri gelişen öğrenciler, ülke için hem beyin gücü hem de örnek vatandaşları oluştururlar.

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşmak ve etkili başarılar elde edilebilmek için, öğretmenlerin bilgiyi sunan ve ezberleten rollerinden sıyrılmaları gerekmektedir. Çağdaş eğitim sisteminde öğretmenlerin rehber ve rol model özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda bilgiye ulaştırıcı, öğrenci merkezli ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak öğretmenler önem kazanmaktadır. Bu vasıflara sahip öğretmenlere özerk öğretmenler denilmekte olup bu öğretmenlerin öğrencilerinin de özerk oldukları söylenebilir (Kırtıl, 2009). Özerklik desteği yüksek ve istedik yönde olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yönelik duygu, düşünce ve isteklerini anlamaya çalışmakta, etkinlikleri yeniden yapılandırmak için öğrencileri çok yönlü olarak cesaretlendirmektedirler.

Öğretmelerin bilgiyi aktarıcı rollerinden yönlendirici rollere geçmeleri öğrencilerin de bilgiyi alıcı rollerinden bilgiyi oluşturucu ve yapılandırıcı rollere geçişini sağlamıştır.

Öğrencilerin eğitim dünyasındaki rollerinin değişmesi çeşitli öğrenme felsefelerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu süreçte ortaya çıkan kavramlardan biri de öğrenen özerkliği olmuştur. Öğrenen özerkliği, öğrenenin öğrenmedeki sorumluluğunu alarak kendi öğrenmelerinin farkında olmasını içermektedir (Yaşarsoy, 2006). Nasıl öğreneceklerini bilen özerk öğrenenler, öğrenme süreçlerinde öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenmeyi öğrenen bireyler gereksiz bilgilerle uğraşmayarak bilginin özüne ulaşırlar. Bundan dolayı günümüz yenilikçi dünyasında insanın her şeyi bilmesini beklemekten ziyade, onun öğrenmeyi öğrenmesini sağlamak gerekir. Öğrenmeyi öğrenmesini bilen bireyler, öğrenen özerkler olarak vasıflandırılırlar. Bu süreçte öğretmenlerin öğrenen özerkliği kavramını çok iyi bilmeleri, sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerde özerkliği pekiştirmeleri gerekmektedir (Yavuzer, 2003).

Eğitim öğretim durumlarını yöneten ve yürüten öğretmenlerin öğrencilerini çok yönlü olarak tanımaları ve onları becerilerine göre yetiştirmeleri çok önemlidir. Öğrencilerini özerk yapan ve onların özerk davranışlarını destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı zekâ tür ve seviyeye sahip olduklarını bilmeleri gerekmektedir. Öğrenen özerkliğinde öğrencilerin farklı zekâ türlerine hitap edilmeli ve bu öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri geliştirilmelidir. Sadece bilişsel zekâ ya önem verilip duygusal zekânın ihmal edilmesi öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara aykırı olarak görülmektedir (Uğur Zorlu, 2015). Eğitimde bilişsel ve duygusal zekânın iç içe oldukları düşünülürse, yapılacak etkinliklerin bu doğrultuda planlanması özerk öğrenmeler açısından olumlu sonuçlar verecektir.

Duygusal zekâ ve öğrenen özerkliğinin çok önemli olduğu günümüz eğitim dünyasında, öğretmenlerin bu kavramların ne anlama geldiğini ve bu kavramların önemini bilmeleri yeni nesiller, mutlu bireyler ve güçlü toplumlar için önem teşkil etmektedir (Tufan, 2011). Bu bağlamda yapılan çalışmada eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmede, kendini ve duygularını tanıyan bireyler yetiştirmede, başkalarının hakkına saygı gösteren insanları topluma kazandırmada ve öğrenmeyi öğrenen nesiller yetiştirmede öncelikle rol model olmak gibi önemli görevleri olan öğretmenlerin, duygusal zekâ ve öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin araştırılması oldukça önemlidir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi “Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında ilişki var mıdır?” olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarının gerekliliğine yönelik algı düzeyleri nasıldır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışını sergileme düzeyleri nasıldır?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma, öğrenim durumu, meslekten memnuniyet durumu değişkenlerine göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma, öğrenim durumu, meslekten memnuniyet durumu değişkenlerine göre öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma, öğrenim durumu, meslekten memnuniyet durumu değişkenlerine göre öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışını gereklilik ve sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, mezun olunan branşta çalışıp çalışmama durumu, öğrenim durumu ve meslekten memnuniyet durumları değişkenlerine göre, duygusal zekâ düzeyleri arasında öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını algılama düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemektir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin sınıflarında bilişsel ve duygusal zekânın birlikte gelişmesine önem vermeleri öğrencilerin gelişimlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerle duygusal zekâyı geliştirici faaliyetlerde bulunmaları öğrencilerin özerk öğrenmelerine olumlu katkı yapacağı gibi aynı zamanda öğrencilerin kendilerinin yeteneklerini daha iyi tanımalarına, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı göstermelerine yardımcı olacaktır (Köse, 2009). Kendileri özerk olan öğretmenlerin öğrencileri de özerk olduğunda, duygusal ve bilişsel zekâ seviyeleri üst düzeye ulaşacaktır. Bu niteliğe sahip öğretmenler, kendi öğrenme süreçlerine karar veren ve bununla ilgili sorumluluk almak isteyen öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi noktasında katkı sağlayabileceklerdir (Özdemir, 2003).

Bu araştırmayla ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin cevapları doğrultusunda duygusal zekâ düzeyleri ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, duygusal zekâ ile ilgili çalışmaların eğitimin üst kademelerinde yapıldığı, öğrenen özerkliğini destekleme davranışları üzerine ise daha çok yabancı dil öğretimi alanında çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın ilgili konularda yapılacak araştırmalara örnek teşkil etmesi, ilgili çalışmalara katkı sağlaması ve öğretmenlerde farkındalık oluşturması bakımından araştırmanın, önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezi ve merkez beldelerde devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Ayrıca Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere kullanılan ölçeklerde yer alan maddelere samimi, yansız ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Zekâ: Kavramlar ve nesnelere aracılığıyla somut veya soyut olgular arasında ilişki kurabilme, muhakeme etme, zihinsel işlevleri kavrayarak bunları hayatta uyumlu şekilde kullanabilmektir. (Güler, 2006).

Duygu: Psikolojik ve biyolojik haller ile bir dizi hareket eğilimidir (Goleman, 2009).

Duygusal Zekâ: Duyguların akıllıca kullanımı sonucu kişinin kendisiyle ve çevresiyle ilişkilerini en üst düzeye çıkarmasını sağlayan yeteneklerdir (Cooper ve Sawaf, 2003).

Bilişsel Zekâ: Dikkat, bellek, akıl yürütme, soyutlamadan oluşan zihinsel beceriler ve yetenekler toplamıdır (Acar, 2001).

Özerklik: Kişinin kendi davranışlarını düzenleyerek bu davranışlara yön vermesi sonucu bağımsız olma durumudur (Metz, 2010).

Öğrenen Özerkliği: Öğrenen bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerileridir (Aydoğdu, 2009).

Özerk Öğrenen: Öğrenilecek konuya göre aktif olarak bağımsız öğrenme yaklaşımı sergileyen ve güçlü tahmin yürütme yetenekleri olan öğrenen profildir (Gönüllü, 2015)

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Duygu

Duygu kavramıyla ilgili tarihsel süreç içinde farklı açıklamalar yapılmasına rağmen ne olduğu konusunda üzerinde kesin bir yargıya varılamamıştır. Çünkü duyguların ortaya çıkması ve gelişmesi, oluşması, farklı durumlara girmesi son derece karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Duygular insanların kendilerini iyi veya kötü hissetmelerine neden olarak kişiler üzerinde bir etkiye neden olurlar. Bu etki neticesinde kişinin hayatı ile duyguları sürekli iç içe ve ilişkili olmaktadır. Hayatın her safhasında kendini gösteren duygular, insanı harekete geçirici ruh olarak da ifade edilebilir (Arı, 2005). İnsan davranışlarını bilişsel ve fizyolojik olarak da uyaran duygular, kişinin genel ruh halini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Budak, 2005).

Duygular kişisel olduğu için o anı veya durumu yaşayan bireye aittir. Bir duyguyu niçin hissettiğimiz değil o duyguyla ne yaptığımız ve nasıl davrandığımız önemlidir. Bazı insanlar olumsuz duyguların neden olabileceği davranışlardan korkarak o davranışlara neden olabilecek duygusunu reddetmeye hatta inkar etmeye kadar gidebilir. Davranışta bulunmamak için duygusunu bastırmaya çalışabilir. Davranışı bastırmaya çalışmak içsel alanında yabancılaşma hissine neden olur. Ama duyguları anlayıp, tanımak onların ne anlama geldiğini bilmek kişiyi doğru olan hareket alanına yönlendirir (Mumcuoğlu, 2002).

Duyguların nerede ve ne şekilde çıkacağı önceden tespit edilemez. Duygular istek dışı ve çevresel şartlara bağlı olarak ortaya çıkabilir. Ortaya çıkan duygular bilişsel ve psikolojik dünyamızı olumlu veya olumsuz yönde etkileyerek bizleri iyi-kötü, mutlu-mutsuz, heyecanlı-sakin gibi hâllere sokarlar. Duygular, bireyin hâl ve hareketleri ile ifade edilir (Atalay,2014).

İnsanların yaşamlarında duygular, karar alma süreçlerinde de etkisini göstermektedir. Çünkü kişinin geçmişte yaşadıkları, başından geçen olaylar kısaca tecrübeleri duyguları üzerinde bir etki bırakarak, duyguları etkilemiştir ve duygusal birikime neden olmuştur. Bu tecrübeler kişinin olaylar karşısında farklı duygulara kapılıp farklı tepkiler vermesine neden olacaktır. Duygular eyleme geçişte ve bizi harekete yönlendirmede dürtü görevi üstlenirler. Kişi bir faaliyete başlayacağı zaman içsel dünyasının sesi olan duygularına danışır ve ona göre hareket eder. Çünkü duygular, iç dünyamızı uyandıran tutku çalkantılarıdır (Balci, 2004).

Yaşantılar duygular aracılığıyla bir anlam ifade ederek varlığın temelini oluşturur. İnsan hayatında kaçınılmaz olan sorunlar ile duygular aracılığıyla yüzleşerek sorunlarını duygularının kalitesiyle ve duygusal yeterliliği ile yönetmektedir. Çünkü duygular insanlara yardım edecek gizli bir güce sahiptirler (Dicle, 2006).

Çevreden gelen uyarıcılara yanıt verip iletişime geçmek için kişiye kılavuzluk eden duygular, insanın iç dünyasında uyarıcı etkilere neden olarak psikolojik çalkantılar yaratmaktadırlar. Bu çalkantılar hedef odaklı davranışları etkiler fakat duygusal yoğunluğun fazla olması, kişinin duygularına sahip çıkamamasına neden olur. Bu durum da kişide çatışmalara, dikkat eksikliğine, neden olabilmektedir.

Duygular kendiliğinden içgüdüsel olarak başlayıp hemen dağılabilirler, kişiye özgü hisler uyandırarak kişinin düşüncelerini ve davranışlarını değiştirirler. Duygularımız davranışlarımızın rehberi ve hayatla mücadele etmede biyolojik kalıplardır (Selçuk, 1997).

2.1.2. Zekâ

Zekâ, üzerinde çok tartışılan ve araştırma yapılan bir konu olmuştur. Araştırmacılar zekânın daha çok yetenek olduğu konusuna vurgu yapmışlardır. Ancak zekânın nasıl bir yetenek olduğu ve hangi işlevleri gördüğü konularında ortak bir karara varılamamıştır. Zekânın bir yetenek mi yoksa derinlemesine araştırılması gereken bilişsel kodlar mı olduğu konusu açıklığa kavuşturulamamıştır (Bülbüloğlu, 2001). Zekâ, bilim adamları tarafından önceden bilişsel yeteneklere dayandırılırken daha sonraki araştırmalarda zekânın çevre şartları ve insan ilişkilerinden etkilenen bir potansiyele sahip olduğu belirtilmiştir (Kuzucu, 2011).

Zekâ, bilgileri beyne kaydedip, yeri geldikçe geri çağırın, bilgileri somut yaşantılarla ilişkilendiren ve akıl yürütmeyi sağlayan bilişsel kapasitedir. Soyut düşünme becerileri ve etkili problem çözme eylemleri zekânın etkisiyle ön plana çıkar (Dicle, 2006). Türk Dil

Kurumu Sözlüğü (2006, s. 214) zekâyı “İnsanın düşünebilmesi, akıl yürütebilmesi, objektif gerçekleri algılayabilmesi, yargılama yapabilmesi ve sonuç çıkarabilmenin tamamı, zekilik, bilgelik” şeklinde tanımlamaktadır.

Zekâ, bilinçli düşünceler ve davranışlar toplamı olarak kişinin çevresinde karşılaştığı zorluklarla mücadelesini içine alır. Çevreye uyum sağlamada ve çevre şartlarını düzenlemede zekânın etkisi ön plana çıkar. Kendini ve duygularını yönetme kapasitesine sahip zeki kişiler, karmaşık olayların arasındaki ilişkileri ve fark edilemeyen simgeleri görebilirler. Zekâ ile çevrede olanlar seçilir ve çevreye uyum sağlanır. Bu uyum sonucu neyin doğru olduğunu ve bu doğrunun nerelerde kullanılacağı bilinir (Duman, 2003).

Zekâ, öğrenilen bilgilerin farklı durumlarda kullanılması, problem çözme becerileri, tecrübeler sonucu fayda verecek bilgilerin elde edilmesi gibi özel çabaların toplamıdır. Öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamda kullanılması ve bu bilgileri edinmek için izlenen yollar da zekâ tanımına dahildir. Zekâ aynı zamanda bilgiyi elde etmek için gösterilen hızı da kapsar. Kişilerin zekâ seviyeleri, bilgilerin elde edilme hızına ve akılda tutma sürelerine göre değişir (Gibson, 2004).

İnsanın zihinsel süreçleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır ama duyguların fonksiyonu ve çalışma mekanizması önemsenmemiştir. Başarıların ölçülmesinde kişiye zekâ testleri uygulanmıştır. Ama bu zekâ testleri kişilerin akademik başarılarını tespit ederken özel hayat ve iş yaşamı hakkında yetersiz kalmıştır. Bilişsel zekâsı yüksek olduğu halde iş yaşamında başarısız, özel hayatı mutsuz olan insanların sayısı çoktur. Ters durumda ise bilişsel zekâsı vasat olup da hayatında çok büyük başarılar elde eden mutlu kişiler fazladır (Erol, 2004).

2.1.3. Duygu ve Zekâ ilişkisi

Duygu ve zekâ arasındaki ilişki her zaman tartışılmış bir konu olmuştur. Salovey ve Mayer (1990), Cooper ve Sawaf (1998), Bar-On (1997) gibi araştırmacılar bu kavramlarla ilgili değişik çalışmalar yaparak farklı fikirler ortaya atmışlardır. Bu farklı görüşler modern ve klasik felsefe yaklaşımları olmak üzere iki kategoride incelenebilir (Doğan, 2009).

Klasik yaklaşımlar duygulara olumsuz bakarak duyguların insana zarar verdiğine inanarak; akli ön plana çıkarıp insanların duyguların etkisinde kalamayacağı fikrini benimsemişlerdir. Klasik yaklaşıma göre bilge kişi, duyguların etkisinde kalmayan insandır. Ayrıca duygulara ruhsal hastalıklar, kötü varlıklar gözü ile bakılmıştır. Rönesans

döneminde akıl iyiliğın, duygular ise kötülüğün yerine geçmiş kavramlar olduğu inanışı hâkim olmuştur (Çakar ve Arbak, 2004).

Descartes, yaşadığı çağda akılcılığa önem verip ön plana çıkarmıştır. “Düşünüyorum öyleyse varım” anlayışıyla duyguların kişisel düşünceler ve akla göre şekillendiğini ifade etmiştir. Descartes zihnin işleyişini bedensel sistemden ayrı düşünmüş, duygular ile bedeni farklı yapılar olarak görmüştür (Köknel, 1995).

Klasik yaklaşımların önemsemediği aklın mutlak hakimiyeti düşüncesi, modern yaklaşımların ortaya çıkışıyla sorgulanmaya başlamıştır. Duygulara olan bakış açısı değişmiştir. İnsanlar akılcılık paradigmasının yanında duygularını da önemser olmuştur. Duyguların kalp ile beyin arasında iletişimi sağlayan köprü olduğu bu dönemde ifade edilmiştir. Modern yaklaşımlar, insan kararlarının duygulardan bağımsız olamayacağını ve duygu ile yaşantıların iç içe olduğuna inanmışlardır (Denham, 1998).

Duygu-zekâ ilişkileri araştırmalar ile daha farklı boyutlar kazanabilmektedir. Değişen ve yenilenen dünyada, bu kavramlar da gelişmelere kayıtsız kalamayacaktır. İleride nelerin değişime uğrayacağını bilemeyen insanlar da bu değişime uymak zorundadırlar. Yapılan çalışmalar ve incelemeler sonucu değişimi yönetmek isteyen insanlar, duygu ve zekâ bağları arasında denge kurmak zorundadırlar. Çünkü değişen dünya şartları, zekânın da geliştiğini ve duyguların ise tanınıp harekete geçirilmesini insanlara bir zorunluluk olarak sunmuştur. Bu durumda ortaya çıkacak ve duygu ile düşünceler arası bağ kuracak bir kavramın gerekliliği anlaşılmıştır. Gerekliliği o kavram ise duygusal zekâdır (İşmen, 2001).

2.1.4. Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda araştırmacılar tarafından ilgi gören, tartışmaların merkezine konu olan ve üzerinde çeşitli araştırmalar yapılan konulardan biridir. Duygu ve zekâ kelimelerinin bir karışımı olarak ortaya çıkan duygusal zekâ, performans ve yetenekler göstergesi olarak ifade edilebilir (Kulaksızoğlu, 2005).

Aristo'nun “Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ama doğru insana, uygun zamanda, mantıklı nedenlerle, ölçülü miktarda ve etkili üslupla kızmak; işte bu kolay bir şey değildir” sözü duygusal zekânın kısa bir özeti sayılabilir. Farkında olmadan duygusal zekânın tanımını yapan Aristo, duyguların kullanımında denge ve ölçünün önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca “Kendini bil” ifadesini kullanan Yunan filozof Sokrat, duygusal zekânın

önce kişinin hal ve hareketlerini, yaşama şeklini, hislerini ve düşüncelerini bilmesiyle ortaya çıkıp gelişeceğini söylemiştir (Eymen, 2007).

Platon'un "Tüm öğretme ve öğrenme süreci duygusal bir temele dayanır" cümlesi, duygusal zekânın öğrenme ile yakın ilişkisini göstermektedir. Duygusal bir motivasyon olmadan öğrenmenin zor olacağı belirtilmiştir. Kalıcı öğrenmeler duygusal zekânın güdüleyici özelliğine bağlanmıştır (Yaylacı, 2008).

Ünlü halk ozanı, şair ve bilge Yunus Emre ise "İlim ilim bilmektir. İlim kendini bilmektir. Sen kendini bilmez isen. Bu nice okumaktır" mısralarında insanoğlunun kendini bilmeden ilmin sırlarını bilemeyeceğinden, ilmin esasının kişinin kendini tanımakla başlayacağını ifade etmiştir. Kendini bilen kişinin duygularını ve bilişsel özelliklerini bildiği görülmektedir. Ayrıca duygusal zekânın da ilim öğrenmek için önemli olduğu ve kişinin kendi duygularını tanımak ile aynı anlama geldiği anlaşılmaktadır.

İnsan zekânının sadece zihinsel yeteneklere dayandığı görüşü eski zaman insanlarınca kuvvetli bir şekilde savunuluyordu. Ancak zekânın çevresel faktörler, insani ilişkiler yanında duygusal bütünlüğü içeren yapısının olduğu ve bu bütünlüğün duygusal zekâyı içerdiği görülmektedir (Goleman, 2009).

Wechsler, bilişsel zekâyı ölçmeye yönelik olarak geliştirdiği IQ testlerinin bilişsel zekânın yanı sıra bilişsel olmayan zekâyı da ölçebileceği iddiasını ortaya atmıştır (Tuğrul,1999). İnsancıl yaklaşıma sahip Maslow ve diğer hümanistler, insanların duygusal güç ve özelliklerini nasıl geliştirecekleri üzerine incelemeler yapmışlar ve yeni araştırmalara öncelik vermişlerdir (Yurdakavuştu, 2012). Gardner'in (1983) Çoklu Zekâ Teorisi, zekâ ile ilgili ifadelerin ötesinde yeni ve farklı bir zekâ anlayışı sunmuştur. Çoklu Zekâ Teorisi ile yaşamda başarılı olmak için bir zekânın değil yedi farklı zekâ türünü içeren geniş bir istidatlar toplamına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Tuğrul,1999).

ABD'de 1985'te doktora öğrencisi olan Payne, Wayne Leon "Duygusallığın Çalışması: Duygusal Zekâyı Geliştirme, Kişisel Entegrasyon Korku, Acı ve Kaderle Olan İlişkisi" adlı doktora tezinde "Emotional Intellience" (Duygusal Zekâ) kavramını kullanarak dünyaya tanıtmıştır (Yurdakavuştu, 2012, s. 69).

İsrailli psikolog Dr. Reuven 1985'te alan yazında Bar-On olarak nitelendirilen çalışmalarıyla duygusal alan (emotional quotient) ifadesini kullanmış ve bilimsel çalışmalarında yetenekler ve yetkinlikler üzerinde durmuştur (Yaylacı, 2008). Bireyin kendini güzel bir şekilde ifade edebilmesi, toplumda sağlıklı ilişkiler kurabilmesi,

zorlukların üstesinden gelebilmesi, çatışmaları fırsatlara çevirebilmesi gibi özellikler yetenek ve yetkinliklere örnek verilebilir.

Duygusal zekâ kavramının alan yazında gelişmesinde Mayer ve Salovey önemli katkılar yapmışlardır. Yazdıkları iki makalede duygusal zekâyı detaylı bir şekilde incelemişler ve duygusal zekâ üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Bilişsel yeteneklerin toplamının duygusal zekâyı oluşturduğunu vurgulamışlardır. Mayer ve Salovey (2004) bir makalelerinde duygusal zekâ için şunları söylemişlerdir: Duyguları doğru biçimde algılama potansiyeli ve ifade edebilme yetisi, duyguları büyük bir ekrandan bütünlük içerisinde görebilme ve anlama, duyguları denetleme ve uygun zamanda uygun duyguları kullanma becerileridir. Duygusal zekâ kapasitesi duyguların ve zekânın bir bütünlük içerisinde değişimini ve gelişimini içermektedir (Doğan ve Şahin, 2007).

Duygusal zekâ kavramını ortaya çıkaranlar Mayer ve Salovey olmasına rağmen bu kavramı bilim dünyasında ünlü yapan ve başkalarınca merak uyandıran Goleman olmuştur. Goleman, duygusal zekâ araştırmalarına iş dünyası üzerinde odaklanmıştır. Goleman 'ın (1996) yılında piyasaya sürdüğü ve o yıllar en çok satanlar arasında yer aldığı 'Duygusal Zekâ 'adlı kitabı zekânın farklı işlevlerinden bahsetmiştir. Duygusal zekânın farklı yetenekleri ortaya çıkardığını ve hayatta mutlu olmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Goleman duygusal zekâyı, kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma ve düzenleme, doğru kararlar verebilme olarak tanımlamıştır. Duygusal zekânın motive edici özelliğinden ve güdüleyici kuvveti ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Duygusal zekâ, akademik ve bilişsel zekâyı tamamlayan, destekleyen ve değerlendirmeye yardımcı olan yetenekler olarak görülmüştür (Köksal, 2007). Duyguları iyi yönetmek ve duygusal ilişkilerde usta olmak duygusal zekânın temel unsurları arasında sayılmaktadır. Duygularını ve düşüncelerini yapıcı bir dille ifade etme, açık fikirli olma ve empati yapabilme duygusal zekâ alanlarının unsurlarına örnek verilebilir (Kuzucu, 2007).

Duygusal zekâ duyguların etkileyici gücünü görmek ve bu gücü insan ilişkilerinde kullanabilmektir. Duyguları ve duygusal enformasyonu anlama şekli duygusal zekânın düşüncelere rehberlik edecek yönü üzerine odaklanmaktadır. Duygusal zekâ, kişinin kendini ve başkalarını motive edebilmek için istek ve kabiliyetlerini anlamlı olarak bir araya getirme sürecidir. Bu süreçte kişi duygularını tanıyarak anlar ve etkili bir şekilde kullanır. İnsanın duyguları aracılığıyla neyi ve niçin istediği; duygularını nerede ve nasıl kullanacağını bilme işlemleri duygusal zekânın içini dolduran manalardır (Baltaş, 2006).

Bar-On, duygusal zekâ için kişinin çevresel arzular ve baskılarla başa çıkabilme yeteneği; bu yetenekleri oluşturan sosyal beceriler, duygusal yeterlilikler ve kişisel iyi olma durumlarıdır (Kılıçarslan, 2009) ifadelerini kullanmıştır.

Duygusal zekâ, çalışanların işteki performansını etkileyen bir güçtür. Bu güç ile insanlar kendilerini ve başkalarını motive ederek, zorlu hayat şartlarında mücadele edebilmektedir. Duyguların gücünün anlaşılması ile insan enerjisi etkin bir şekilde kullanılır. Ayrıca insanların iş yaşamı dışında özel ve aile hayatında diğer insanların görmek istedikleri gibi biri olmak için sahip olduğu yeterlilikler duygusal zekâdan bir bölümü oluşturur (Delice ve Günbeyi, 2013).

Duygusal zekâ, duyguları ustaca ve zekice kullanma sanatıdır. Yani kişinin kendi davranışlarını idare etmek için duyguların potansiyel gücünden faydalanarak olumlu sonuçlar elde etme işidir. Duyguların tanındıktan sonra uygulanması ve duyguları düşüncelerle uyumlaştırma eylemi duygusal zekânın düzenleyici işlevini gösterir. Duygusal zekâ olumlu-olumsuz şekiller alabilen hislerimizi, denetim görevi ile düzenlemektedir (Kale, 2012).

İnsanoğlu iç ve dış dünyasında uyumlu ve barışık olduğunda duygularını etkili yönetebilir. Bunun sonucunda evrendeki yerini yaşamsal gerçeklikte keşfederek duygusal zekâsının en üst seviyesine çıkar. Ayrıca yaşayarak öğrendiği becerileri kullanarak duygusal ve bilişsel hedeflerine ulaşır. Çünkü duygusal zekâ bir dizi beceriyi kapsayan yetenekler toplamıdır. Robbins'e göre duygusal zekâ; toplumda ortak yaşayan insanların hoşla gitmeyen istek ve zorlamalarıyla, başa çıkabilme becerilerini etkileyen yeterliliklerdir (Çakar ve Arbak, 2004).

Duygusal zekâ, problem çözmede ve çözüm üretip çatışmaları engellemede duygusal bilgileri kullanma becerileri olarak da tanımlanmıştır. Duygusal bilginin kullanılması problem durumlarında dinlemeyi ve iletişim kurmayı, duygusal olarak harekete geçmeyi kendi ihtiyaçlarımızı karşılarken başkalarını da anlamayı, doğru kararlar vermeyi, girişimci olmayı sağlayarak duygusal zekânın dinamik bir gelişim göstermesine neden olmaktadır. Duygusal zekânın vermiş olduğu bir heyecanla problemler değişik yollarla çözülmeye çalışılır ve tek tip çözüm merkezlilikten insanı uzaklaştırır (Gülay, 2011).

Davies, duygusal zekâ ile ilgili yaptığı çalışmalardan sonra duygusal zekânın anlaşılması zor bir kavram olduğunu belirtmiştir. Çünkü duygusal süreçlerin karışık ve diğer zihinsel yapılarla ilişkili fonksiyonu duygusal zekâyı anlaşılabilir bir yapıya

büründürmüştür. Duyguların anlaşılıp ifade edilmesi, diğer insanların duygularının anlaşılması ve ifade edilmesi, insanın kendi duygularını düzenlemesi ve organize etmesi, duygusal kapasitelerin artırılma işlemleri bir bütün olarak düşünülürse duygusal zekânın bu süreçteki zor ve anlaşılmaz yapısı ortaya konmaktadır (Özyürek, 2017).

Duygusal zekâ, insanın enerji merkezi olan duygularını ortaya çıkarıp bu duyguların gücünü duygusal etkileşim, duygusal verimlilik, duygusal yapıcılık, duygusal iletişim, duygusal yakınlık, duygusal kavrama, duygusal empati, duygusal okur yazarlık, duygusal uygunluk, duygusal derinlik ve duygusal simya boyutlarında kullanabilmesidir (Doğan, 2009). Duygusal zekâ bu sayılan farklı boyutlardaki bütünsel yetenekler toplamını ifade etmektedir.

2.1.5. Duygusal Zekânın Özellikleri

Yirminci yüzyıldan itibaren gelişen sanayi ve teknoloji insanları maddi yönlerden rahatlatmış, kolaylıklar getirmiştir. Ancak insanları ruhsal olarak tam mutlu edememiştir. Bu tatminsizlik insanları değişik incelemeye ve çalışmalara yöneltmiştir. Duygusal zekâ da bu dönemlerde ortaya çıkan incelemelerin neticesidir. Bu incelemeler ile insanoğlu bilişsel zekâsının dışında bilişsel olmayan zekâsının da farkına varmış ve bu zekâsının farklı boyutlarını tespit etmek için çalışmalar yapmıştır. Hızlanan bilimsel faaliyetler ve gelişen teknoloji sonucu ortaya çıkan yoğun iş temposu, insanın öz benliğini ve manevi ihtiyaçlarını tatmin edemez hale gelmiştir. Ayrıca sorunlara çözümler üretmede ve duygularını yönetmede yetersiz kalınca yeni yönelimlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçlara cevap verecek kavram ise “duygusal zekâ” olmuştur (Köksal, 2007, s. 56).

Duygusal zekâ, kendimizin ve çevremizdeki diğer kişilerin duygularını bilmeyi, kavramayı, değerlendirmeyi, duyguların dilini öğrenip günlük hayatta kullanmayı ve iş hayatında başarılı olmayı sağlayacak yetenekleri elde etmemizi sağlar (Yüksel, 2006).

Duygusal zekâ, kişiyi iyi bir dost ve sadık bir arkadaşına, anlayışlı bir aile ferdine, vizyoner bir lidere dönüştürmeyi sağlayacak bir güç mekanizmasıdır. Çünkü aile hayatında, insani ilişkilerde ve yönetim süreçlerinde duygusal zekâ devreye girerek etkili kararlar almayı sağlar (İşmen, 2004).

Duygusal zekâ, duygusal beklentilere uyumlu olma süreci ve duygusal enerjiyi açığa çıkarma eylemidir. Duygusal stratejiler geliştirme ve bunlarla çalışma, duyguları uygun ortamlarda kullanma, davranışlara yön verme duygusal zekâyı gizli bir güce dönüştürür. Duygusal zekâ, hayatın her alanında etkili olup insanların daha mutlu olmalarına katkı sağlar ve kişinin duygusal gelişimini ve becerilerini artırır (İşmen, 2004).

Duyguları istendik yönde bir amaç için kullanmak ve düşünceleri kontrol altına almak, duygular ile ilişkileri geliştirmek ve ilişkileri anlamlandırmak, duygusal zekânın temel özelliklerindedir. Duygusal zekâ, kişilerin sahip oldukları bilişsel nitelikleri daha da artırmaya yarar, duyguların ifade tarzını ve kontrol edilebilmesini geliştirir. Duygusal zekâ, duyguların kontrolünü etkili bir biçimde sağlamaya olanak verir (Kırtıl, 2009).

Duyguları bir amaç veya hedef olarak kullanmak, duygusal yakınlık sağlamak, duygularla ilişkili olabilecek bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını yerine getirmek duygusal zekânın fonksiyonlarındandır. Birey diğer birey veya durumlarla ilişki kurup bu ilişkileri etkili yönetebilirse duyguları da diğer kişi veya durumlara yönelir. Bu durum duygusal zekânın farklı alanlara transferi olarak değerlendirilebilir (İşmen, 2004).

Duyguların kontrol mekanizması ve duygusal motivasyon, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamayı, onları ifade etmeyi ve duygusal sürdürülebilirliği sağlar. Duygularını zekâsı ile harmanlayabilmek kişinin duygusal zekâsının yüksek olduğunu gösterir (Köksal, 2007).

Yaylacı (2008, s. 49-50) 'ya göre duygusal zekâ:

- 1) Zekânın zıttı değildir. Daha akılcı düşünebilmek için sezgilerimize, duygularımızın sinyallerine; duyguları daha etkili kullanmak için akılcı beyne ihtiyaç duyulur. Beyin ile kalbin ortak paydada buluşup çalışması duygusal zekâ ile olur.
- 2) Duygularla temas etmemek veya duyguları tamamen serbest bırakmak, içinden geldiği gibi kontrolsüz davranmak değildir. Ayrıca duyguları bastırmak ve duygusal ihtiyaçları görmezden gelmek de duygusal zekâ dan sayılmayan davranışlardır. Duygusal zekâ, duyguları yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmaktır.
- 3) İyi kalpli ve iyi bir şahıs olmak da değildir. Duygusal zekâ ya sahip kişiler yeri ve zamanı gelince acı gerçekleri ve hoşça gitmeyen hakikatları söyleyerek doğru olan duyguları ifade ederler.
- 4) Sadece bireysel gelişime dair bir kelime değildir. Çok boyutu olan, geniş içeriklere sahip ve farklı manalar içeren kavramdır duygusal zekâ. Örnek olarak empati, arkadaşlık, etkin iletişim, samimiyet, doğruluk, iş ahlakı gibi ifadeler duygusal zekânın içeriğini dolduran kelimelerden bazılarıdır.
- 5) Bireyin performansını geliştirme ve bireyi disipline etme işlemi değildir.
- 6) Eğitsel çıktıları veya ürünleri hemen gözlemleyebileceğimiz bir program değildir. Birey bir işlemi yapmayı veya problemi çözmeyi bir saatte öğrenebilir.

Ancak endişesini, çatışmayı nasıl yöneteceğini, heyecanlı durumlarda nasıl tepki vereceğini bilmesi uzun zaman ve çaba ister. Bundan dolayı duygusal zekâ yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreçtir.

2.1.6. Duygusal Zekânın Diğer Kavramlarla İlişkisi

2.1.6.1. Duygusal Zekâ ile Bilişsel Zekâ Arası İlişki (EQ-IQ İlişkisi)

Bilişsel zekâ başarılı olmanın tek şartı olarak görülmüş ve zekiliğin ölçütü varsayılmış ve zekilik işareti kabul edilmiştir. Fakat yaşadığımız çağda başarılı kabul edilen kişilerin yalnız bilişsel zekâyâ sahip olmadıkları görülmüştür. Konuyla ilgili araştırma yapan bilim adamları da zekânın farklı yönlerine vurgu yapmış ve duygusal zekânın etkililiğini savunmuşlardır (Özyer, 2004).

Duygusal zekâ bilişsel zekânın yerini alan bir kavram olmayıp birbirlerinin yerine de kullanılmazlar. Bu kavramlar birbirleri ile sistematik olarak etkileşim halindedirler. Her iki zekâ bir zincirin halkaları gibi birbirini tamamlar (Salı, 2015).

Duygusal zekâ ile bilişsel zekâ ilişkisel olarak bağlantılara sahiptir. Problem çözme durumlarında veya karar verme süreçlerinde duygusal zekâ bilişsel zekânın yardımına koşar (Ergin, 2000). Duygusal zekâ yetileri zihinsel becerilerle iletişim durumlarında olduğu zaman, bireye doğru olan davranışı doğru zamanda yapma şansı verir. Yani duygusal ve bilişsel zekâ etkileşim sonucu bireyin başarılı ürünler vermesine ve mutlu olmasına yardım ederler. Böylece duygusal zekânın kişiyi destekleyici yönü ortaya çıkmış olur (Shapiro, 1998).

Beynin bir bütünlük içinde çalışan yapısının olduğu ispatlandıktan sonra, duygusal zekâ ile bilişsel zekânın ayrı düşünülmemeyeceği bilimsel çevrelerce kabul görmüştür. Duygusal ve zihinsel özelliklerle donatılan insan, yaşamında kendisine lazım olacak yetenekleri zekâsıyla ortaya çıkarmak zorundadır. Duygusal zekâ ile duygusal yaşantılar, bilişsel zekâ ile de bilişsel yaşantılar kontrol altına alınarak mutlu birey olmanın yolu açılır (Pişkin, 2007).

Sınav ile öğrenci alan okullar veya işe eleman seçen şirketler, bilişsel zekâyâ önem verip duygusal zekâyı ihmal etmektedirler. Bilişsel zekânın önemi fazladır yalnız iş dünyasında, okulda ve günlük hayatta başarıyı belirlemede yetersiz kalmaktadır. İş, okul ve günlük hayatta bilişsel ve duygusal zekâ birbirinden bağımsız değerlendirilmemelidir.

Çünkü başarıya ulaşmış kişiler duygusal ve zihinsel becerilerini tanıyıp kullanan bireylerdir (Somuncuoğlu, 2005).

İş hayatında başarı ile duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmalarda duygusal zekânın etkisinin bilişsel zekâyâ göre çok daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Goleman'a göre kişide düşünme ve hissetme özellikleri gören iki ayrı zihin vardır. Birbirinden farklı olan bu kavramlar zihin haritamızı oluşturan fotoğraflar gibidir. Aklın egemen olduğu zihin, çoğu zaman farkında olduğumuz bir kavrama tarzıdır; bilincimize daha yakındır, düşünce merkezlidir ve bilişsel yansımalarımızı içerir. Bunun yanında bazen mantık içinde bazen de mantıksal yapının dışına çıkan sistem ise duygusal zihindir. Bu duygusal ve akılcı iki zihnin halk arasındaki karşılığı “kalp ile kafa” dır (Köse, 2009, s. 101). Bir şeyin doğru olduğunu “kalpten” bilmek akılcı zihinle düşünmekten daha değişik anlamdadır yani daha derinden emin olmaktır aslında. “Kafa” ile düşünen ve kalp ile tasdik eden zihin yapımız akılcı-duygusal dengeyi sağlar. Bu denge hislerin yoğunluğunun azalıp artması ile değişebilir. Hisler yoğunlaştıkça duygusal zihin devreye girer ve akılcı zihin etkisini yitirir (Acar, 2002).

2.1.6.2. Duygusal Zekâ -Yaş İlişkisi

Duygusal zekâ insanın doğumundan itibaren gelişmeye başlar ve bilişsel zekânın gelişiminden farklı bir yol izler. Bilişsel zekâ yaşam boyu inişli çıkışlı bir yol izlerken duygusal zekâ ise daha istikametli bir gelişim gösterir. Kanada ve ABD’de 4000 kişi üzerinde yapılan araştırma sonuçları ile ergenlik dönemi sonunda elde edilen 95,3’ lük EQ puanı 40’lı yaşlara kadar 102,7’ye kadar yükselir. 40’lı yaşlarda EQ ilerlemesi sabitleşir ve 50 yaştan sonra 101,5 sınırına gerilese de fazla bir inişe geçmez. Bu durum erkek ve bayanlarda aynı sayılabilir (Stein ve Book,2003; akt, Salı, 2015).

Duygusal zekâ bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Bebeklikten itibaren yaş ilerledikçe duygusal zekâ seviyesi de artar. Bebeklerde sözel iletişim başlamadan duyguların ifade edilmesi yoluyla iletişim başlamaktadır. Bebeklikten itibaren duygular tanınmaya ve ayırt edilmeye başlanır.

Duyguların kontrolü yaşla birlikte değişir. Bebekler duygularını ifade ederler ama kontrol edemezler. Bebekler içsel durumlarını vücut hareketleriyle, çıkardıkları seslerle, yüz ifadeleriyle dışa vururlar. İki yaşından sonra dil gelişiminin etkisiyle duygular daha rahat ifade edilir. Üç yaşından sonra duygular ortama bağlı olarak kontrol edilebilirken okul çağında ise duygular toplumsal değerlere göre kontrol edilebilir (Şengönül, 2013). Anne babaların davranışları çocuğun çocukların duygusal yaşantılarında ve duygusal

zekâlarında çok önemli etkiler yapar. Bu yüzden aileler çocuklarının duygusal zekâlarını bebeklikten itibaren geliştirici davranış modelleri oluşturmalarıdır (Şengönül, 2013).

2.1.6.3. Duygusal Zekâ -Cinsiyet İlişkisi

Duygusal zekânın cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirten araştırmaların varlığı yanında bazı araştırmalarda ise cinsiyete göre duygusal zekâ düzeyleri arasında önemli bir farklılaşma görülmemiştir. Ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin duygusal zekâlarının günlük davranışlara etkisini cinsiyete göre araştıran Brockett, Mayer ve Warner (2004) kızların duygusal zekâlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca duygusal zekâ seviyesi düşük olan erkeklerin duygularını tanıma ve kullanmada eksik olduklarından dolayı zararlı madde kullandıkları, değişik suçlara karıştıkları, arkadaş ilişkilerinin kötü oldukları ve ailelerinden kopuk yaşadıkları belirtilmiştir (Bircan ve Bacanlı ,2005).

Kızların duygularını tanımada ve kullanmada erkeklere göre daha yetenekli, duygusal olarak daha duyarlı, duygusal ilişkiler kurmada daha akılcı oldukları, empatik ve sosyal olarak da mantıklı tepkiler geliştirdikleri belirtilmektedir. Bu özellikleri ile kızların duygusal zekâ seviyelerinin daha iyi olduğu söylenebilir (Şengönül, 2013).

Goleman'a (2006, s.88) göre duygusal zekâsı yüksek kadınlar kendine güveni yüksek, duygularını açıkça dile getiren, hayata pozitif bakabilen ve mutlu olmayı bilen bireylerdir. Duygusal zekâsı yüksek olan erkekler de dışa dönük, sorumluluk sahibi, başkalarına karşı adil ve sağlıklı bir kimliğe sahiptirler. Ayrıca düzenli bir yaşamı benimserler (Yavuz, 2009).

2.1.6.4. Duygusal Zekâ- Akademik Başarı Arası İlişki

Duygusal zekânın öneminin anlaşılması ve hayatımızın her alanına girmesi ile üzerine yapılan çalışmalar da artmıştır. Bu çalışma alanlarından birisi de akademik başarıdır. Duygusal zekânın akademik başarıya olan etkisi ve geliştirici rolü eğitimcilerle yeni bakış açıları kazandırmıştır (Tarhan, 2014).

Eğitimde duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar ve duygusal zekânın gelişmesi için yapılan aktiviteler beraberinde akademik başarının artmasını sağlamış, duygularını tanıyıp etkili kullanan bireyler yetişmesini sağlamıştır. Akademik gelişme gösteren nesiller duygularını tanımada ve başkalarının duygularını anlamada daha sağlıklı kişilik özellikleri sergilerler (Sungur, 2001).

Duygusal zekâ ile gelişme gösteren akademik başarı, öğrencilerin özgüvenini geliştirir ve başkalarıyla daha iyi ilişkiler içinde olmalarında etkili olacaktır. Duygusal zekâ sı yüksek olan bireylerin başarıma isteği ve azmi artacak, akademik zekâsı ile duygusal zekâsını başarı oluşturmak için harmanlayacaktır (Öner, 1996). Akademik bakış açısına sahip başarılı bireyler duygusal zekâlarını kullanmada çok iyi birer modeldirler.

2.1.6.5. Duygusal Zekâ- İletişim İlişkisi

Duygusal zekâ ile iletişim becerileri daha iyi ve etkili olmaktadır. Kendi ve başkalarının duygularını bilen birey bu duyguları etkili iletişim yoluyla ifade eder. Duygularını tanıyan ve duygusal yakınlık kuran insanlar iletişim kurmada zorlanmazlar, açık ve net mesajlar gönderirler. Duygusal zekâsı gelişenlerin iletişim kanalları daima açıktır ve iletişime geçmekte zorlanmazlar (Mumcuoğlu, 2002).

Kişiler arası ilişkilerin temelini oluşturan iletişim, duygusal zekâ ile amaca daha iyi hizmet eder. Çünkü duygusal zekâ, iletişim sürecinde farklı kişilerin farklı duygularının alışverişlerini yönetici durumunda olan yetenekleri içerir. Duygusal zekâsı ile iletişim becerilerini birleştirenler daha iyi anlaşır ve çatışma ortamlarından uzak olurlar (Yaylacı ,2008).

Yapılan araştırmalar ile duygusal zekâsı gelişmiş öğretmenlerin, iletişim becerileri de oldukça iyidir. Bu öğretmenler öğrenci ile sınıf içi ve dışında, eğitim faaliyetlerinde ve örgüt ikliminde diğer çalışanlar ile çok verimli iletişim kurarlar. Öğretmenlerin etkili iletişim becerileri öğrencileri duygusal ve bilişsel yönden geliştirerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflere ulaşılmasını da kolaylaştırır (Yalçın, 2010).

2.1.6.6. Duygusal Zekâ -Psikoloji İlişkisi

Duygusal zekâ kişilerin psikolojileri ile yakından ilgilidir. Stres yönetimi ve duygusal iyi oluş duygusal zekâ yetenekleri üzerinde etkilidir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler stresle daha çabuk başa çıkabilirler ve duygusal olarak iyi halde bulunurlar. Duygularını anlayan ve yönetebilen kişiler duygusal açıdan daha sağlıklı olurlar. Duygusal sağlık ise kişinin olumsuz durumlar karşısında daha dayanıklı olmasını sağlar. Depresyon, kaygı, stres gibi olumsuz psikolojiler duygusal zekâsı yüksek bireylere fazla etki etmemektedir. Ayrıca duygusal zekâsı yüksek bireyler iyi psikolojilere sahip oldukları için alkol ve uyuşturucu gibi zararlı maddelerden uzak durmaktadırlar (Yalçın, 2010).

Duygusal zekâ ile ruh sağlığı kişisel huzura sebep olarak mutlu ve özgüvene sahip bireyler yetişmesine katkıda bulunurlar. Kişilik özellikleri ve benlik saygısının gelişimi psikolojik iyi olmanın göstergesi sayılır (Langelier, 2006). Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygu, düşüncelerini anlayabilmede, eleştirisel düşünmede, etik kurallara uymada, duyarlı bireyler olmada, kişisel yeterliliklerde, problem çözme becerilerinde kişiye rehberlik eden ve yol gösteren kılavuz yetenekler bütünü olduğundan psikoloji ile yakından ilgilidir. Psikolojik iyi olma durumları duyguların farkında olarak, duyguları yöneterek ve empatik beceriler göstererek daha üst düzeye çıkar. Yüksek düzey duygusal zekâ sahipleri psikolojik sorunlar karşısında daha az yıpranma ve daha etkili çatışma çözme yöntemleri kullanarak özgün karakterler oluştururlar (Özdemir, 2003).

2.1.6.7.Duygusal Zekâ- Problem Çözme Becerisi İlişkisi

İş, evlilik ve özel hayatta ortaya çıkan istenmeyen problemler kişileri huzursuz etmektedir. Bu huzursuzlukların giderilmesi ile mutlu olunur. Huzursuzlukları ortadan kaldıran bir yol da duygusal zekânın etkili kullanılmasıdır. Problemlerin temelinde duyguları tanımamak ve duyguları yanlış yerde kullanmak gelmektedir. Duyguların iyi tanınması ve analiz edilmesi ile problem ortamları oluşmaz veya oluşan problemler daha etkili şekilde çözülebilir (Baltaş, 2006).

Hayatta problemlerin olması normal görülür ancak önemli olan herkesin duygusuna hitap edecek ve tarafları memnun edecek uygun çözümler bulmaktır. Uygun çözümler bulmanın etkili yollarından biri de duygusal zekâ dır. Duygusal zekâ ile empatik beceriler gelişmiş olacağından problemler daha kolay ve etkili bir şekilde çözümlür. Ayrıca insanlarla iyi ilişkiler kurmak hayatta başarılı ve huzurlu olmanın, problemleri etkili çözmenin temeli olan duygusal zekâmızı belirler (Özerbaş, 2004).

2.1.7.Duygusal Zekânın Boyutları

Duygusal zekânın “kişisel ve sosyal yeterlilikler” olmak üzere iki ana boyutu ve bunlara bağlı alt boyutları vardır.

2.1.7.1.Kişisel Yeterlilikler

Bu yeterlilikler kişisel kapasitemizi, kendimizi yönetme ve tanımadaki başarılarımızı belirler. Ayrıca bireyin içsel yaşantılarını ve değişik duygularını bilme, anlama, kullanma becerileri olarak anlam kazanır. Üç alt boyutu vardır.

2.1.7.1.1.Özbilinç

Benlik bilinci veya duyguları tanıma olarak da ifade edilir. Kişinin ruh halini ve değişik düşünce yapılarını, güçlü ve sınırlı yönlerini bilme şeklidir. Güçlü yanlarını bilen kişi isabetli olarak öz değerlendirme yapabilir. Duygusal öz bilinç kişinin duygularını, ihtiyaçlarını, hedeflerini tanıması, özgün tercihler yapabilmesi, sahip olduğu potansiyelinin ve gücünün farkında olarak eylemlere rehberlik etmesi için altıncı hissini kullanmasıdır (Çakar, 2002).

Özbilinç sahibi kişiler değişen şartlarda nasıl davranacaklarını bilirler, neye ihtiyaç duyduklarını veya kendilerini nasıl yenileyecekleri konusunda sağlam bir anlayışa sahiptirler. Özdeğer ve yeteneklerini fark etmede başarılı olup psikolojik refaha sahiptirler.

Özbilinçleri gelişmiş bireyler güçlü ve gelişmeye açık yönlerinin, duygularının, ruhsal alemlerinin, yeteneklerinin tanınması ve diğer haller üzerine etkilerini anlamada ustalaşmışlardır (Coşkun, 2015).

Yüksek duygusal zekâ sahibi profesyoneller duyguların performansı nasıl etkilediğinin farkında olurlar. Duygularını tanıma kapasitesi gösterirler. Böylelikle hayatlarında daha radikal karar vererek öz bilinç oluştururlar. Ancak tersi bir durum olan duyguların tanınmaması ise kişiyi hissi olarak boşluğa düşürür (Titrek ,2010).

Öz bilinç kişinin duygusal derinliklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak kişinin hangi duyguları hissettiklerini ve bunların nedenlerini bilerek yaptıkları ile söyledikleri arasında tutarlı olmayı sağlar. Bu durum kişinin güçlü, zayıf yönlerini ve sınırlarını bilip kabullenmesini sağlayarak duygusal zekâ ile öz bilincin iç içe olduğunu gösterir.

2.1.7.1.2. Duyguları Yönetmek (Öz yönetim)

Duygu ve düşünceleri kontrol ederek onları etkili olarak yönlendirmektir. Aleyhte olabilecek duyguları lehte bir duruma çevirmektir. Rahatsız edici duygu ve dürtüleri denetim altına alarak rahata kavuşmak, huzur bulmaktır (Sattler, 2001).

Duyguları verimli bir şekilde yönetmek duyguların rahatsız edici özelliklerinden sıyrılmayı kolaylaştırır. Bu sıyrılış duyguların kölesi olmaktan kurtuluş olarak da tanımlanabilir. Duyguların kölesi olmaktan kurtuluş duyguları bastırmak değildir. Duyguları dengeli, uyumlu biçimde ortaya koymak, kişisel kontrolde başarılı olmak, zarar verebilecek duyguları ve güdüleri duygusal özdenetim ile yönetmek insanın öz yönetim başarısını gösterir (Seçer, 2017).

Kişisel arzuların kontrolüne girmek yerine bu istekleri zihinsel yaşantımızda uygun biçimde kullanmak duygusal yönetim becerilerimizi gösterir. Duyguları uygun biçimde kullanıp yeri ve zamanı gelince duyguların ertelenmesi duygusal zekâ ya sahip kişilerin özellikleri arasındadır (Ural, 2001).

2.1.7.1.3. GÜDÜLEME (MOTİVASYON)

Motivasyon, para ve statünün ötesinde nedenler için hedefler koyarak bu hedeflerin peşinden gitmek, çalışmalarını bırakmadan tutku ve kararlılık ile yoluna devam etmek, engel ve aksiliklere rağmen enerjisini azaltmadan hedeflere koşmak, en iyi sonuçları elde etmek için kişinin içsel olarak kendini güdülemesidir. Motivasyon bir işe başlamanın ve işi sonuna kadar devam ettirebilmenin anahtarıdır (Alegre, 2011).

İnsanın kendini motive edebilmesi duygusal yapısını aracı olarak kullanarak bir işi başlatmasına, daima başarıya isteğine, heyecanına sahip olmasına ve eylemleri başarıyla bitirmesine neden olur. Kendini motive eden insan zorlukların karşısında, işlerin ters gittiği durumlarda başarıya isteğiyle amacına en iyi şekilde ulaşmak ve zorlukları yenmek için aha metanetli olur. Yılmadan kendinde devam etme enerjisi bulur. Güçlü motivasyon sahibi duygusal zekâlı insanlar başarısız olduklarında bile iyimser olmayı bilirler (Akaydın ve Akduman, 2016).

Motivasyon ile davranışlar yön bulan güçlerdir. Bu güçler ile kişi olumsuz durumlarda özverili davranır, azimli, sabırlı olur ve ulaşmak istediği hedefler karşısında başarısızlık duygularına kapılmaz. Kişi pozitif duygularla yoğun olarak donanır (Ural, 2001).

Motivasyonu güçlü bireyler kendilerini ve başkalarını cesaretlendirerek hedeflere ulaşmak için odaklanırlar. Başarı ve mutluluğu yakalamak için odaklanırlar. Hayatta başarıyı yakalamış iş adamları, sporcular, müzisyenler ve bilim adamları üzerinde yapılan incelemeler hepsinin ortak özelliği yüksek seviye motivasyona sahip olmaları ve çok sıkı bir çalışma programı uygulamalarıdır. Ayrıca onlar duygusal zekâlarını çok iyi tanıyan ve geliştiren kişiler olarak tanınmışlardır (Ekinci, 2010).

Duygusal zekâ yetenekleri bireylerin motivasyonları üzerinde kalıcı etkiler yaparak zor görevler karşısında kişiye içsel pekiştirme sağlar. Kişinin kararlarını ve yapmış olduğu eylemlerini daha iyi tanımasını motive edici özellikler duygusal zekâ ile tamamlanmış olur (Yurdakavuştu, 2012).

Sosyal ilişkileri gelişmiş, arkadaş çevresi güvenli, sağlıklı iletişim kurabilen yüksek seviye duygusal zekâ sahipleri bireyler kendilerini motive etmede çok mahir olup duygusal potansiyellerinin farkındadırlar. İş hayatında, evlilikte, okulda, günlük yaşamda motivasyon kişilerin ve toplumların vazgeçilmezidir. Çünkü sosyal bir varlık olan insan değişik duyguların ve karmaşık hayat şartlarının altında ezilince bilişsel, duygusal zekâsını kullanarak motive olur. Bunun sonucunda daha huzurlu bir hayat kazanır (Canbolat, 2017).

2.1.7.2. Sosyal Yeterlilikler

Bu yeterlilikler ilişkilerimizi yönetme kapasitelerimiz ve bu ilişkilerimizi idare etme yeteneklerimizdir. Diğer insanları anlamak ve duygusal olarak kontrollü olmak, sosyal farkındalık ile duyguları net bir biçimde algılamak sosyal yeterliliklerin ilgi alanlarıdır (Ekinci, 2010).

2.1.7.2.1 Empati (Duygudaşlık)

Başkalarının duygu, ihtiyaç ve kaygılarını anlayarak farkına varmak, diğer insanların duygusal karakterlerine saygı göstermektir. İnsanların duygu ve düşüncelerini anlamak ve kendilerini onların yerine koymak duygudaşlık özelliğine sahip kişilerin özellikleridir (Kurt, 2016).

Empati başkalarının duygu ve hislerinin bilincinde olmayı gerektirir. Bireylerin psikolojik ve zihinsel özellikleri farklı yapılarda olduğu için duyguları da değişik değişik olacaktır. Yakınıımızda olan kişi veya bir arkadaşımız bizimle o anda aynı şartlarda olsa bile farklı hislerde olabilir, değişik duyguları yaşıyordur. O kişinin duygularını anlamak ve kendimizi onun yerine koymak duygusal zekânın bir gereği olan empati becerisidir. Empati ile öz bilinç duygusal zekâ da temel kavramlar sayılabilir. Öz bilinç duyguların açık olması ile hislerin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Alegre, 2011). Kişilerin ne hissettiklerinin bilinmesi ile sağlıklı iletişim kurulur. Böylece empati, toplumsal dokuyu koruyan önemli ve gerekli bir beceri olur.

Empati yapmayınca diğer insanların duygularını ihmal etmiş oluruz ve dolayısıyla o duyguyu yaşayan kişiyi görmezden gelmiş oluruz. Bu davranış ise toplumda ben merkezli birey olmanın yolunu açar ve duygusal yalnızlık yaşayan bireyler oluşturur. Toplum huzuru ve mutlu bireyler için empati çok önemli olup duygusal zekâ için de vazgeçilmez unsurdur (Salovey ve Sluyter, 1997).

Kişiler hakkında niyet okuyuculuğu yapıp kötü bir zanda bulunmak diğer insanları anlamayı zorlaştırır. Başkalarının duygu ve bakış açıları empatik yönelimler ile anlarız. Empatik davranışlar olumlu iletişim iklimi ve arkadaş ilişkileri pozitif yapar. İnsanların neye ve nasıl önem verdiklerinin bilinmesi sürecinde güven duygusu gelişerek olumlu hislerin zirvesine ulaşılır (Stein ve Book, 2000).

2.1.7.2.2 Sosyal Beceriler (İlişkileri Yönetmek)

İnsanların ilişki kurma süreci ve bu ilişkileri uzun süre devam ettirebilmesi becerileridir. Uzun soluklu ve sağlam ilişkiler, beceri gerektiren davranışlardır. İletişim ve yönetim becerilerinde usta olanlar uzun süreli sosyal becerileri yapabilen kişilerdir. Bu kişilerin duygusal zekâlarının gelişmiş olduğunun söylenmesi yanlış olmayacaktır (Furnham ve Petrides, 2003).

Sosyal becerilere takım ruhu oluşturma ve sosyal birlikteliği sağlamak da denilebilir. Çünkü takımlar ancak ilişkileri yönetebilen ve farklı karakterleri bir araya getiren insanlar sayesinde oluşur (Titrek, 2010). Bunlar ise sosyal becerileri gelişmiş kimselerdir.

İlişkileri yönetmenin temel şartlarından biri kişinin duygularından haberdar olmak ve bu duyguları ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği yaparak sürdürmektir. İlişkileri etkili yöneten kişilerin en önemli özelliği çatışma yaşamadan duygusal etkileşim içinde olmaktır (Titrek, 2010).

Kişiler arası kurulan bağ ile ilişkiler daha etkili yönetilir. Bu bağın temelinde duygusal yakınlık ve duygusal iletişim yatar. Yakın ve uzak çevrede devamlı iyi ilişkiler içinde olmak ve bu ilişkileri karşılıklı saygıya dayandırmak duygusal zekânın etkinliğini gösterir. İyi bir dinleyici, etkili bir hitap edici, soru sormasını bilen ve uzlaşmacı yapıya sahip kişiler sosyal becerileri gelişmiş şahsiyetlerdir (Aksaraylı ve Özgen, 2008).

Sosyal beceriler ile olumlu iklimler oluşur, eğitim ortamlarında kalıcı öğrenmeler sağlanır, insanları tanıma yetenekleri ortaya çıkar. Yardımsever ve paylaşımcı kişiler, yönetici veya liderler sosyal becerileri etkili kullanarak insanları hedefler etrafında toplarlar (Kulaksızoğlu, 2005).

İlişkiler ağı kurup sürdürmek iyi bir iletişim becerisi gerektirir. İlişkileri yönetmek aslında iletişimi yönetmektir. İletişim, duygusal zekâ için vazgeçilmez bir kavramdır. İnsanın kendisini çok iyi ifade edebilmesi ve başkalarının ne dediklerini doğru olarak anlayıp yorumlayabilmesi sosyal beceriler ile olur. Bu becerilere ulaşan birey ilişkileri daha sağlıklı yönetir (Kulaksızoğlu, 2005).

2.1.8.Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kavramı 1990 'lı yıllarda ortaya atıldığında üzerine çok sayıda araştırma yapılmış ve değişik araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Çünkü o zamana kadar bilişsel zekânın üzerinde durulmuş, bilişsel zekânın ilgi ve önemi anlatılmıştır. Duygusal zekâ literatüre girdikten sonra araştırmacılar tarafından farklı duygusal zekâ modelleri geliştirilmiştir. Duygusal zekâ için geliştirilen başlıca dört tane model vardır. Bunlar: Salovey ve Mayer (1990) 'ın, Bar-On (1997) 'un, Goleman (1995) 'ın ve Cooper ve Sawaf (2000) 'ın geliştirdikleri ve kendi isimleriyle özdeşleştikleri duygusal zekâ modelleridir (Eymen, 2007). Duygusal zekâ modelleri karma ve yetenek modelleri altında karşımıza çıkmaktadır.

2.1.8.1.Yetenek Modeli

John D. Mayer ve Peter Salovey'in geliştirdikleri model olup yetenekler dizisini oluşturmaktadır. Duygusal zekânın yetenekler toplamı olduğu ve duyguların mantık yürütmeye yardımcı olduğu vurgulanır.

2.1.8.1.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli

Duyguları tanıma, ifade etme, anlama, empati kurma, problemleri çözme, çevreyle uyum içinde olma, duyguları ayırt etme, davranışlara etkili rehberlik etme manalarında duygusal zekâyı kullanan John D. Mayer ve Peter Salovey (1993), duygusal zekâ terimini ilk kez kullanan araştırmacılarıdır.

Bu model yetenek temelli bir boyut olup yeteneklere dayanmayan faktörleri kabul etmez. Duygusal zekâ yetenekler toplamı olarak görülür ve duygusal zekânın önemi problemleri çözme, akıl yürütmeye ortaya çıkar (Yavuzer, 2000).

Duyguların sözlü veya sözsüz değerlendirilmesi, ifade edilmesi, kişisel duyguların tanınip düzenlenmesini benimseyen modeldir. Mayer ve Salovey yetenekler modelini 4 bölüme ayırmış ve bunu dört dallı diyagram olarak adlandırmışlardır. Bunlar; duyguyu algılama yeteneği, duyguyla düşünceyi anlamlandırma yeteneği, duyguyu anlama yeteneği ve duyguyu yönetme yeteneğidir.

- 1) Duyguları Algılama: Kendimizin ve başkalarının ne hissettiklerini anlama, bu duyguları ifade etme yetenekleridir. Farklı duygusal becerileri ayırt etme ve değerlendirme becerilerini kapsar (Yavuzer, 2005).

- 2) Duyguyla Düşünceyi Anlamlandırmak: Duygusal bilgiyi kontrol edebilme ve düşünceleri zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verme yeteneğidir (Kale,2012).
- 3) Duyguları Anlamak: Duyguların içeriğini ve duygular arası geçişleri anlama yeteneğidir. Bir duygudan diğerine geçişte duygusal bilgiyi kullanma ve değerlendirme becerileridir. Örneğin mutluluk ile huzur arasındaki ilişkiyi anlama gibi (Kılıçarslan, 2009).
- 4) Duyguları Yönetmek: Hoş olan veya hoşnutsuzluk oluşturan duyguları düzenleyebilmek, duyguların zihinsel gelişim sürecinde yönünü tespit etmek, duygularımızla açık olarak edindiğimiz bilgileri doğru kararlar almak için kullanma yeteneğidir (Caruso ve Salovey, 2002'den akt. Yüksel ,2006).

2.1.8.2.Karma Model

Goleman, Bar-On, Cooper ve Sawaf 'ın geliştirdikleri model olup yetenekler modelinin geliştirilmiş şeklidir. Bu model duygu ve zekânın dışında sosyal yetenekler ve kişisel becerileri de içine almaktadır (Kale, 2012).

2.1.8.2.1. Bar-On Modeli

Bar-On, sosyal ve duygusal zekâ alanında yirmi yılı aşkın süredir çalışmalar yapan bilim adamıdır. Duygusal zekâyı şöyle tanımlamıştır: "Kişinin çevresel baskı ve taleplerle etkin mücadele etmesini sağlayan yetenekler, beceriler toplamıdır." (Acar, 2002, s. 55).

Bar-On 'un duygusal zekâ modeli, performans ve başarıyı bir kapasite olarak görmekte, çözüm yolundan neticeye odaklanmaktadır. Bu model kişilerin veya grupların duygularını kontrol edebilme, empati kurabilme, sorunları etkili çözüme, güçlü duygusal yönetime sahip olma ve sosyal yeteneklere yatırım yapabilme alanlarıdır. Bu modelin temelinde "Neden bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma yeteneğine sahiptirler?" sorusuna cevap bulma vardır (Babaoğlu, 2010, s.96).

Bar -On 'un duygusal zekâ yetenekleri bilişsel zekâ yeteneklerinden kopuk değildir. Bar- On modelinde zihinsel yeteneklerle zihinsel olmayan yetilerin birleşimi esas olup buna karma model demektedir. Bar -On duygusal zekâyı kişisel farkındalık, kişiler arası beceriler, genel uyum, stresi yönetmek ve genel ruh hali olmak üzere beş ana boyutta, bu boyutların alt kategorileri olan on beş alt boyutta incelemiştir (Kılıçarslan, 2009).

Tablo 1. Bar-On Modeline Göre Duygusal Zekâ Boyutları

İçedönük Fonksiyonlar	Öz-Farkındalık ve Kendini İfade Etme
Öz saygı	Bireyin kendini algılaması, kabulü
Duygusal Öz Farkındalık	Bireyin duygularını fark etmesi, anlaması
Kendini İfade Etme	Bireyin duygularını net ifade etmesi
Bağımsızlık	Başkalarına duygu ve zihinsel olarak bağımlı olmaması
Kendini Gerçekleştirme	Kişisel hedefler için çaba harcamak
Kişilerarası Fonksiyonlar	Sosyal Farkındalık ve Kişilerarası İlişki
Empati	Başkalarının duygularını anlamak
Sosyal Sorumluluk	İşbirliği ve özdeşleşme yapmak
Kişiler Arası İlişki	Güven temelli iyi ilişkiler kurmak
Stres Yönetimi	Duygusal Yönetim ve Düzenleme
Strese Dayanıklılık	Duyguları yönetebilme
Dürtü Kontrolü	Duyguları kontrol edebilmek
Genel Uyum	Değişim Yönetimi
Gerçeğin Test Edilmesi	Duygu ve düşüncelerin değerlendirilmesi
Esneklik	Duygu ve düşünceleri yeni durumlara ayarlama
Problem Çözme	Değişik problemleri özgün çözmek
Genel Ruh Hali	Öz-motivasyon
İyimserlik	Bireyin pozitif olması ve hayatın aydınlık yönüne bakması
Mutluluk	Bireyin kendisinden, başkalarından ve genel olarak hayattan memnun olması

2.1.8.2.2. Robert Cooper ve Ayman Sawaf 'ın Modeli

Cooper ve Sawaf 'ın duygusal zekâ modeli, duygusal zekâyı örgüt şartları içinde inceleyerek duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadır. Bu model zihinsel yetenekler ile diğer yeteneklerin birleşimi olan karma bir modeldir (Kılıçarslan, 2009). Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyı dört köşe taşı adını verdikleri modelle açıklamışlardır. Bu dört köşe taşı duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak tanımlamışlardır (Eymen,2007).

- 1) Duyguları Öğrenmek: Kişinin duygusal potansiyelini bilmesi ve ilişkilerinde bu potansiyeli kullanmasıdır. Bunun için duygusal dürüstlüğe, duygusal enerjiye, duygusal geri bildirim ve özgün sezgiye sahip olmalıdır (Cooper ve Sawaf, 2003' ten akt; Erol, 2004).
- 2) Duygusal Zindelik: Zindelik, fiziksel ve zihinsel açıdan bir gereklilik olup duygusal süreçlerde de önem arz eder. Kişinin duygusal açıdan sahip oldukları, yapıcı hoşnutsuzlukları, güven ortamı, esnekliği ve yenileşmeye açık bir yapıya sahip olması duygusal zindeliğin temellerini oluşturur (Cooper ve Sawaf, 2003' ten akt; Erol, 2004).
- 3) Duygusal Derinlik: Kişinin kendi potansiyelini ve hedeflerini belirledikten sonra amaçları uğruna duygusal olarak adanması, motive olması ve yılmamasıdır (Cooper ve Sawaf, 2003' ten akt; Erol, 2004).
- 4) Duygusal Simya: Duygusal simya ile önem verilmeyen veya önemsiz görülen duygular önemli hale getirilerek duygusal enerji oluşturulur. Duygulardan fırsatlar oluşturulmaya çalışılarak farklı kaynaklardan yeni ürünler üretilir (Cooper ve Sawaf, 2003' ten akt; Erol, 2004).

Tablo 2. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli

Ana Boyut	Alt Boyutlar
Duyguları Öğrenmek	Duygusal dürüstlük Duygusal enerji Pratik sezgi Duygusal geribildirim
Duygusal Zindelik	Öz varlık Güven çemberi Yapıcı hoşnutsuzluk Esneklik ve yenileme

Duygusal Derinlik	Özgün potansiyel ve amaç Dürüstlüğü yaşamak Adanmışlık Yetki olmadan etki
Duygusal Simya	Sezgisel akış Geleceği yaratmak Düşünsel zaman değişimi Fırsatı sezinlemek

2.1.8.2.3. Daniel Goleman Modeli

Daniel Goleman, Salovey ve Mayer'in duygusal zekâ ile ilgili çalışmalarından etkilenmiş ve konu ile ilgili yani çalışmalar yapmıştır. Temel yetenek modeli üzerine zihinsel becerileri ve hislerin etkilerini de katarak karma model çalışması yapmıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Goleman (2001) duygusal zekâ modelinde başarının şartlarını ve kişiler arası etkili ilişkilerin yollarını açıklamıştır. Duygusal zekânın iki ana boyutunu ve bunlara ait alt boyutları belirterek bu boyutları şöyle ifade etmiştir. Ana boyutların ilki kişisel yeterlilikler ve öz farkındalık, kişinin kendini düzenlemesi ve motivasyon olmak üzere üç alt boyutu vardır. Diğer ana boyut ise sosyal yeterlilikler olup empati ve sosyal beceriler olmak üzere iki alt boyutu vardır (Kılıçarslan, 2009). Bu boyutlar tabloda açıklanmıştır.

Tablo 3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Boyutlar	Boyutun Tanımı	Temel Unsurları
Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	Kişinin herhangi bir duyguyu hissettiğinde o duyguyu tanıması ve o duygu ile etkili kararlar verebilme yetenekleri	Kişinin özgüvenli olması kendini gerçekçi değerlendirebilmesi
Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	Kişinin duygularını yönetebilmesi, olumsuz duygularla mücadele edebilmesi, zevklerini erteleyebilmesi	Kişinin açık, net, dürüst olması, yenilikçi olması
Kişinin Kendini Motive Etmesi	Kişinin amaçlarına odaklanması, engeller karşısında vazgeçmeme yeteneği	Kişinin başarıya aç olması, başarıyı istemesi
Empati	Kişinin kendisini başkasının yerine koyabilme yeteneği	Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi
Sosyal Beceriler	Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle huzurlu yaşama yetenekleri	Kişinin takımlar oluşturup bu takımları yönetmesi. Kişinin ikna edici olabilmesi

2.1.9.Eğitimde Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramı son yıllarda alan yazına giren bir kavram olmasına karşın çok farklı alanlarda kendini göstermekte ve her geçen gün önem kazanmaktadır. Duygusal zekânın özünde duygular yer aldığından dolayı duygusal öğrenme günümüz insanının önemseydiği bir ifade olmaktadır (Tarhan, 2007).

Bir toplumun çağdaş uygarlık seviyesine gelmesi ve bilgi toplumu halini alması bireylerin aldığı eğitimle doğru orantılıdır. İlk eğitimin evde başladığı gerçeğiyle ailede anne babanın çocuğun eğitimiyle ilgilenmesi ve onu topluma kazandırması büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2002). Aileler bilinçli bir şekilde çocuk yetiştirerek topluma faydalı insanlar yetiştirmelidirler. Çocukların ailelerinin davranış ve yaşantılarını örnek aldığı gerçeği anne babaların daha hassas olmalarını, örnek davranışlar sergilemelerini zorunlu kılmaktadır (Yeşilyaprak, 2001). Hayata hazırlanan çocukların eğitiminde ailede verilen eğitimin kalitesi çok önemlidir (Galibiye, 2004).

Aile içinde ilgi gören, sorularına cevap bulan, sevgi ve alaka gören çocuklar kendilerini değerli görürler. Öz güvenleri gelişir, karakter gelişimleri sağlam olur, bilişsel ve duygusal yönden huzurlu olurlar. Ters durumda ise değer verilmeyen, ailece vakit geçirilmeyen, dinlenilmeyen bir çocuk duygusal ihtiyaçlarını doyuramayacaktır. Ayrıca duygusal ve bilişsel gelişimi istenilen seviyede olmayacak ve duygularını tanıyıp etkili kullanmayacaktır (Kılıçarslan, 2009).

Eğitimin okuldan sonraki yeri okuldur. Okul, kişilerin yetenek ve kapasitelerini geliştiren yer olup bu yerde insan zekâsının gelişimi, bilişsel becerilerinin artırılması beklenir. Eğitimin temel amaçlarından olan bireyin bir bütün halinde gelişimi, okullardaki kaliteli faaliyetlerle gerçekleşecektir. Okullarda sadece bilişsel becerilere önem vermek duygusal ve sosyal yönleri ihmal etmek kişinin gelişim bütünlüğünü olumsuz etkileyecektir (Yeşilyaprak, 2001).

Kalıtımın etkisinin çok az olduğu duygusal zekâ eğitimle her yaşta ve durumda geliştirilir, öğretilir, iletilebilir. Duygusal zekânın gelişiminde bilgiler ve yaşantılar temel olduğu için uzmanlar bu alandaki yeteneklerin geliştirilmesinde eğitimin rolünün çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim ile duygusal zekâ iç içe ayrılmazdır. Eğitim ile kişi duygularını tanır ve duygularını olumlu yönlerde kullanmayı öğrenir (Tuğrul, 1999).

Günümüz eğitim kurumlarının bilgi yükleyici ve sınav merkezli eğitim anlayışı öğrencilerin sadece bilişsel zekâlarına önem vermektedir. Bu sistemle yetişen öğrencilerin sosyal ve duygusal özellikleri geri planda kalmaktadır (Goleman, 1995). Test çözen ve ödev yapan bireyler yetişmekte bunun tersine duygusal yetersizlikleri çok olan öğrenciler oluşmaktadır.

Liseden sonra istediği üniversiteyi kazanamayan veya üniversiteyi bitirdikten sonra işe yerleşemeyen, hayatta başarılı olamayan öğrencilerin varlığı az denemeyecek seviyededir (Costarelli and Stamou, 2009). Bu sonuçlar eğitim sistemimizde sorunların varlığını göstermektedir. Okullarımızın eğitim yapısı yalnız bilgi yükleme merkezli olduğundan dolayı kişileri hayat koşullarına hazırlamada yetersiz kalmaktadır. Sadece bilgi yüklemesi kişilerin hayatında başarıyı getirememektedir (Ceyhan, 1993).

Okullar, bilgi yüklemenin dışında toplumda zor şartlara göğüs gerecek, sosyal ve duygusal becerileri gelişen bireyler yetiştirme görevini de yapmalıdır. Ayrıca okullar öğrencilere hayatta hedeflerinin olması gerektiğini, sorunlara değişik çözüm bulma becerilerini, doğru yerde doğru kararlar verebilmelerini, eleştirel düşünebilme becerilerini de kazandırabilmelidirler. Özellikle müfredatlarda “sevgi, paylaşmak, birliktelik, değer vermek, saygılı olmak, sosyal birliktelik” gibi temel değerlere yer verilmelidir (Epstein, 1998, s. 19).

Sınıf içi eğitimde öğretmenlerin alan bilgisinin yanında sevgisini ve insani değerleri de öğrencilere vermesi onların bütünsel gelişimlerine faydalı olacaktır. Çünkü öğrenmeler bilişsel süreçlerin dışında duygusal temellere de dayanmaktadır. Duygusal temelli öğrenmeler öğrencilerin kendilerini ve kendi duygularını; başkalarını ve başkalarının duygularını tanımalarını, anlamalarını ve daha etkili kullanmalarını sağlar. Bunun sonucunda öğrenmeler istenilen seviyede gerçekleşir (Özyürek, 2017).

Öğrencilerin gizli güçleri ve yetenekleri, akademik performansı geliştirilmek istendiğinde duygusal ve bilişsel zekâsının ortak çalışabileceği faaliyetler çok etkili olur. Bu faaliyetlerin uygulayıcısı olan öğretmenler öğrencilerin daha fazla duygusuna hitap eden öğrenme faaliyetleri gerçekleştirmelidirler. Yapılan araştırmalar bilişsel yeteneklerin tek başına başarılı olmada yeterli olmadığını duygusal ve sosyal yeteneklerin de başarıyı artırdığını belirtmektedir (Gerber, 2004).

Okulların sadece bilgi öğretme görevi öğrencilere olumsuz etkiler yapar. Gelişen dünya şartlarında bilginin tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Edinilen bilgiler hayatın bazı safhalarında yetersiz kalmakta burada sosyal ve duygusal özellikler ön plana

çıkılmaktadır (Yılmaz, 2002). Örneğin okulda başarılı olup iş, aile yaşamında başarısız bireylerin varlığı veya okulda başarısız olup da iş, aile hayatında çok başarılı olmuş bireylerin varlığı eğitimde bilişsel ve duygusal zekâların ayrılmaz bir bütün olduğunu göstermektedir. Okullar öğrenciyi kalbi, akli, vicdani, sosyal yönden geliştirmeli ve bu yönde eğitim politikaları izlemelidir. Bu politikalar ile okullardan sonraki hayata hazırlanacak bireyler tam donanımlı olurlar.

Öğrencileri bilişsel ve sosyal yönden geliştirmeye çalışan okullar, duygusal zekânın da gelişim merkezleri olmak zorundadırlar. Öğrencilerin motive edildiği, hataları güzelce düzeltildiği, sosyal aktivitelerle öğrendikleri bir okul olumlu duyguları aşıl原因 ve duygusal becerileri geliştiren bir yer olarak akılda kalır. Duygusal yetenek ve zekâları gelişen öğrenciler daha başarılı olurlar, olumsuz davranışlardan uzak kalırlar (Atalay, 2014).

Anaokulları ve ilkokullarda verilecek eğitimler öğrencilerin diğer eğitim yaşantılarına hatta ömürlerine etki edecek kritik çabalardan oluşmaktadır. Duygusal zekâ için kritik zamanlar sayılabilecek temel eğitim dönemleri öğrencilerin duygusal yeterliliklerini, zekâ profillerini ve öz bilinç yetilerini geliştirerek mükemmel bireyler oluşumunun temellerini atacaktır (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekâ, kişinin yetenekleri ve becerileri geliştikçe artmaktadır. Duygusal zekâ seviyesi okullarda sadece ilk çocukluk dönemlerinde değil yaşam boyu gelişir. Bilişsel zekâ insanlarda 13-19 yaş arasından sonra fazla gelişme gösteremezken duygusal zekâ gelişimi yaşam boyu sürebilmektedir (Ulutaş, 2005). Bu gelişim okullar tarafından desteklenirse eğitim öğretim hedefleri istendik seviyede olacaktır. Aksi durumda bilişsel becerilere daha fazla zaman ayırıp sadece bilgi yüklemesinin olduğu eğitimler pasif ve sönük bireyler üretmeye mahkûm olacaktır. Goleman (2009, s. 71) 'ın vurguladığı gibi:

“...Günümüzde çocuklarımızın duygusal eğitimini şansa bırakıyoruz ve bunun sonuçları çok yıkıcı oluyor. Çözümlerden biri, okulların öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak akli ve kalbi yetiştirerek nasıl eğitebileceğine dair bir vizyon geliştirmektir...Yakın gelecekte okullardaki eğitimin düzenli olarak özbilinç, özdenetim, empatiyle dinleme, anlaşmazlık çözme ve iş birliği gibi temel insan becerilerini kapsayacağına inanıyorum.”

İfadesi okullar ile ilgili önemli gerçeğe vurgu yapmaktadır (Kılıçarslan, 2009).

Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde olumlu duyguları beslemelidirler. Öğrencilerin olumlu duygularının gelişeceği yer sınıf ortamı olacağı için öğretmenler çok hassas olmalıdırlar. Sosyal becerileri gelişen, arkadaş ilişkileri iyi olan öğrenciler kendilerine ve çevrelerine zarar verecek davranışlardan kaçınırlar. Eğitimin işlevlerinden sayılan yüksek

duyarlılık sahibi bireyler yetiştirmek, özgün becerilere sahip insanlar elde etmek ve sosyal yönden gelişen mutlu vatandaşlar etkili sınıflarda olumlu duyguların beslendiği etkinliklerle gerçekleşmektedir (Titrek, 2010).

Çocuklar, ihtiyaçları olan sosyal, duygusal beceriler ile yeterlikleri zamanında alamadıklarında ileride duygusal sorunlar yaşamaktadırlar. Bu keyifsizlikler kaygı, öfke, idare edememe, empati kuramama ve çalışamama gibi belirtiler gösterir. Bu duygularla okula gelen öğrenci ise çevresine daha büyük zorluklar yaşatır. Fakat okul, bu tür zorlukları aşmak ve çocuğa yardım etmek için doğal bir yerdir. Okulun kendisini bu tür becerileri kazandırmak için hazırlaması gerekir (Yeşilyaprak, 2001).

2.1.10. Duygusal Zekânın Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rollerini

Eğitim sisteminin yükünü çeken öğretmenlerin duygusal zekânın öğretilmesi ve geliştirilmesinde de önemli kişiler oldukları bilinmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki rollerini şöyle sıralayabiliriz (Gibson, 2004):

- 1) Öğretmenler duygusal zekânın geliştirilip ilerletileceğinin farkında olmalı ve bu yönde eğitim yapmalıdırlar.
- 2) Öğretmenler farklı zekâ ya sahip öğrencilerin olduğunu bilip herkese eşit derecede önem vermelidirler.
- 3) Sınıf içi etkinliklerde bilişsel ve duygusal zekânın ayrılmaz yönünü bilerek her iki zekâyı da geliştirici etkinlikler yapmalıdırlar.
- 4) Öğretmenler duygusal ve akademik zekâyı birbirinden ayrı düşünmemelidir. Her iki zekânın da önemli olduğunu kabul etmelidirler.
- 5) Öğrenme ortamları hazırlanırken öğrencilerin duygularından bağımsız olmamalıdır.
- 6) Öğretmenler eğitimin her kademesinde duygusal zekâ ya önem vermelidirler.
- 7) Öğretmenler duygusal zekânın yaşam boyu geliştirileceğini öğrencilere hissettirmelidirler.
- 8) Öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel becerilerini kritik dönem tabir edilen zamanlarda daha çok geliştirmelidirler.
- 9) Öğrencilerin sosyalleşmelerini ve hayata hazırlanmalarını sağlamak için çaba harcamalıdırlar.
- 10) Öğrencilere kendilerini nasıl yöneteceklerini öğretmelidirler.
- 11) Hayatta karmaşık duygularla baş etmenin yollarını öğrencilere yaşayarak öğretmelidirler.

- 12) Öğretmenler öğrencilere diğer insanlarla nasıl geçinileceğini nasıl işbirliği yapılacağını kavratmalıdırlar.
- 13) Öğrencilere yalnızlıkla mücadele etmeyi ve zorluklardan ders çıkarmayı öğretmelidirler.
- 14) Öğretmenler sadece verilen görevleri yapan bireyler değil tüm yetenekleri gelişmiş bireyler yetiştirmelidirler.
- 15) Öğrencilerin zekâlarının gelişim evrelerine uygun olarak ve onların düzeyleri doğrultusunda etkili bilgilerle donatılmalarını sağlamalıdırlar.
- 16) Öğretmenler öğrencilerin hem zihinsel hem de duygusal olarak öğrenmelerini geliştirici ve daha fazla derinlemesine duygu yaşayabilecekleri etkinlikler ile duygusal zekâlarını geliştirmelidirler.
- 17) Öğrencilerin duygu derinliklerini fark etmeleri için sınıf içi farklı etkinlikler gerçekleştirmelidirler.
- 18) Öğrencilerin pozitif duygularına daha fazla önem vermelidirler.
- 19) Öğrencilere hayatta başarılı ve mutlu olmanın yollarını öğretmelidirler.
- 20) Öğretmenler öğrencilerin duygusal zekâları ile etkili düşünme ve öğrenme yetenekleri arasındaki ilişkiyi bilip ona göre davranmalıdırlar.
- 21) Öğretmenler öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına karşılık verebilmelidirler.
- 22) Öğretmenler örnek davranışları ile öğrencilerin duygusal yaşantılarında derin ve kalıcı izler bırakacağından dolayı öğretmenler duygusal anlamda da örnek kişiler olmalıdırlar.
- 23) Öğretmenleri tarafından duygusal ihtiyaçlarına karşılık verilen, duyguları eleştirilere maruz kalmadan dinlenen ve anlaşılan öğrenciler daha yüksek duygusal zekâ seviyesine sahip olurlar. Ayrıca özgüvenleri de gelişir.

2.1.11. Duygusal Zekâsı Gelişmiş Öğrencilerin Özellikleri

- 1) Daha az okul problemi yaşarlar, okul sevgileri çoktur.
- 2) Akademik performansları çok iyidir.
- 3) Arkadaş ilişkileri gelişmiştir.
- 4) Kendilerine olan güvenleri yüksektir.
- 5) Daha pozitif başa çıkma stratejileri geliştirirler.
- 6) Daha az ebeveyn çatışması yaşarlar.
- 7) Duygularını tanıyarak kontrol altında tutabilirler.
- 8) Hayatla barışık ve mutludurlar.
- 9) İşbirliği ve grup çalışması yaparlar.

- 10) Liderlik özelliklerine sahiptirler.
- 11) Ne hissettiklerini iyi bilirler.
- 12) Düşünce ve davranışları arasında mantıklı bağ kurarlar.
- 13) Hedeflerini oluşturarak onlara odaklanırlar.
- 14) Kötü davranışları yoktur ve zararlı maddelerden uzak dururlar.
- 15) Güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.
- 16) Olumsuz durumlarda bile tutarlı kararlar verirler.
- 17) Moral bozucu veya olumsuz durumlarda bile duygularını etkili yönetebilirler.

2.1.12.Özerklik

Özerklik kelimesinin kökeni eski Yunan dilinde “autonomia” kelimesinden gelip bağımsız olma durumu, kendini etkili idare etme becerisi ve özgürce tavırlar sergileyebilme anlamına gelmektedir (Bingöl, 2012). Özerklik kavramı eski çağlardan itibaren kullanılmış olup farklı düşünür ve ilim adamının söylemlerinde yer bulmuştur. Aristo, özerkliği yaşadığı dönemde politik dilde kullanarak bu kelimeyi felsefi ve sosyal olaylarla ilişkilendirmiştir (İşler, 2005)

Özerklik, Türk Dil Kurumu (2006) sözlüğünde “Bir kişi veya topluluğun kendi uyacağı yasayı, kuralı kendisinin koyması”, “yönetimsel olarak dış denetimden bağımsız olması” veya “bir topluluğun, bir kuruluşun kendine özgü yasalarla kendi kendini yönetme hakkı, otonomi, muhtariyet “şeklinde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu ‘nun sözlüğünde geçen özerklik tanımları bu kelimenin siyasi, politik ve felsefi yönlerine vurgu yapmaktadır. “Kişinin kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışları yönetebilme konusundaki bağımsız oluşu “tanımı ise özerklik kelimesinin eğitimsel yönünü göstermektedir.

Longman Dictionary of Comtemporary English (2003) sözlüğünde özerklik “bireyin diğer kişiler tarafından kontrol edilmeksizin kendi kararlarını kendisinin vererek daha aktif olma becerileridir “şeklinde tanımlanmıştır.

Özerklik, öğrenme sürecinde yer alan bireyin kendi sorumluluğunu üstlenerek çeşitli bilgi, beceri ve kapasitelerle donanmış olmasını gerekli kılmak anlamına gelmektedir. Ayrıca bireyin öğrenme-öğretme ortamında seçim yapması ve tercihini kullanması olarak da ifade edilmektedir (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens and Dochy, 2009).

Kişinin kendi başına öğrenme vazifelerini başarıyla üstlenerek sürdürmesi ve sorumluluğunu taşıyabilme potansiyeli de özerkliğin tanımları arasında gösterilir. Kişisel öğrenmelerde sorumluluk ve kontrol altında tutulabilen öğrenme süreçleri özerk kişinin

vasıflarındandır. Özerklik sürecinde kişinin bireysel özellikleri ön plana çıkararak özgür ve özgün öğrenmeler gerçekleşir (Benson, 2006).

Özerklik, bağımsız ve özgür öğrenme, işbirliği ve dayanışma, bireyselleştirme, öz yönetim becerili öğrenme gibi kavramlarla yakın ilişkili ve bağlantılıdır. Bundan dolayı özerklik için öğrenen merkezli disiplin, öz yönetimli öğrenme ve bağımsız öğrenme süreçleri gibi ifadeler de söylenmesi yanlış olmamaktadır. Çünkü özerklikte bireyin bağımsız olması ve bağımsız öğrenmesi çok önemlidir (Mahamadpour, 2013). Özerklik kavramının değişik tanımları incelendiğinde “bağımsızlık, özgür öğrenme, kendi kendini yönetebilme ve kararlarını özgürce alabilme” ifadeleri ön plana çıkmaktadır.

2.1.13. Öğrenen Özerkliği

Günümüz eğitim sisteminin benimsemiş olduğu öğrenci merkezli eğitim, öğretmenin sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde yol gösterici rolü üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin öğrenme süreçlerinde etkin bir rol üstlenmesi ve yaparak yaşayarak bilgiye ulaşması çok önemsenmektedir (Barlas, 2012). Ancak geçmişten gelen ve etkileri devam eden geleneksel eğitim sistemi öğrenci, öğretmen ve velileri yönlendirmektedir. Öğrencilerin büyük bölümü öğrenme durumlarında başkalarına bağımlı olmaktan sıyrılamayarak kendi başarılarına öğrenememektedirler. Ayrıca öğrendikleri bilgi ve becerileri de gerçek yaşamda uygulamada zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durumun neticesi olarak öğrenen özerkliğinin bireylere kazandırılması eğitimde gerekli ve önemli olmuştur (Oktar Ergür, 2010)

Öğrenen özerkliği son yıllarda eğitim alanında sıklıkla kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Bu kavram öğrencinin öğrenirken kendi sorumluluğunu bilmesi ve bu sorumluluğu kullanma becerileri olarak ifade edilmektedir. Öğrencinin öğrenme sorumluluğu farklı aşamaları kapsayan bir süreç olduğu için öğrenci bu süreçlerde becerilerini etkili kullanarak öğrenen bir özerk olabilmektedir (Koç, 2006).

Holec (1981) öğrenen özerkliği konusunda üç farklı tanım ifade etmiştir. Birinci tanımda öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak öğrenmesi ve etkinliklerde bulunması öğrenen özerkliğidir. Öğrencinin bağımsızlığı, önceden belli olan öğretim programı ve müfredatından özgür, sınırsız ve dilediği kadar faydalanabilmesidir. Bağımsız öğrenen olan öğrenci öğretim araç gereçlerini, materyallerini, öğretim ortamlarını istediği gibi kullanabilir. Bunları yaparken öğretmenin olmaması sorun olmamaktadır. Öğrenci kendi ilgi ve becerisine göre öğrenme ihtiyacını giderebilmektedir. Öğrencinin bu tür bağımsız

öğrenmelerine örnek olarak proje ve performans çalışmaları, ev ödevleri ve de bilgisayar ile öğrenmeler gösterilebilir.

Holec'in ikinci tanımında ise öğrenci özerk öğrenmelerde öğretim programlarına uyar ve bu programlara katkı sağlar. Kazanımların ortaya konması, konu içerikleri ve bölümlerinin tanımlanması, öğretim yöntem ve stratejilerinin belirlenmesi, sürecin bütünsel olarak değerlendirilmesi aşamalarında öğrenenin katkısı vardır. Böylelikle aktif bir katılım ile öğrenci, kendisine verilenlerle yetinmeyerek sürecin bir parçası olur. Öğrenen özerkliğinin bu bölümünde etkin katılım söz konusudur (Eker, 2010).

Üçüncü tanımda ise öğrenci özerk öğrenmeyi pekiştirerek öğrenme sorumluluğunu almıştır. Özerk öğrenme öğrenci ile bütünleşmiştir. Öğrenen bir özerk olan öğrenci içsel kapasitesini kendi öğrenme becerisi ile bütünleştirir. Özerk öğrenme öğrencinin bir parçası haline alır (Sert, 2007).

Holec' in öğrenen özerkliği ile ilgili tanımlarından sonra öğrenen özerkliğinin aşamalarını gösteren şema şekilde verilmiştir.



Şekil 1. Öğrenen özerkliği şeması (Council of Europe'den akt. Demirel ve Mirici, 2002)

Little' a (1991, s. 53) göre özerk öğrenmede karar alma, bağımsız iş görme, eleştirel uygulama ve öğrenme süreçlerinde aktif olma söz konusudur. Öğrenenin sorumluluğu ne kadar fazla olursa o ölçüde özerk öğrenen olarak adlandırılır. Özerk olma öğrenme merkezinin değil, öğrenen kişinin özelliğidir. Bu öğrenen özerklik durumu doğuştan gelmemekte olup ilgi, istidat ve yeteneklerle gelişmektedir. Özerklik kazanılması öğrenenin öğrenmenin tüm aşamalarında bilinçli ve aktif olmasıyla ortaya çıkar (Holec, 1981).

Little ve Dam (1998) öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendi yollarını çizerek, karar verme ve gelişme aşamalarında ne ölçüde başarılı olduklarının gereğini bildirmişlerdir. Yani öğrenciler eğitim ve öğretim aşamalarının tüm aşamalarında özerk davranışlar göstererek özerk beceriler ve nitelikler sağlarlar.

Özerk öğrenenler çalışmalarında plan, sorumluluk ve istekli olma halleriyle ön plana çıkarlar. Bu üç özellik ile öğrenme süreçlerine odaklanan ve bu süreçte aktif rol oynan kişiler daha özerk davranışlar sergilemektedirler. Dışsal müdahalelerin olmadığı bireysel ya da grup çalışmaları öğrencilerin planlı eylemleri, sorumlu ve istekli olmaları kendi kararlarını vermelerini sağlayarak onları daha özerk yapmaktadır (Wenden, 1991).

Benson ve Voller (1997) öğrenen özerkliğinin farklı durum ve şekillerde kullanıldığını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- 1) Öğrencilerin şahsi çalıştığı durumlar.
- 2) Öğrenmesini bilen öğrenenlerin bu öğrendiklerini farklı durumlarda uyguladığı bazı beceriler.
- 3) Eğitim örgütlerince verilen eğitim aracılığıyla baskı altına alınan kişisel kapasitenin tanınıp kullanılmasını gerektiren durumlar.
- 4) Kendisinin nasıl ve ne yönde öğreneceğine karar verecek bireyin öğreneceği durumlar.

Öğrenen özerkliği, eğitim öğretim faaliyetlerinde kişisel sorumluluk ve öz beceriler kazanma yeteneklerinin toplamıdır. Bu doğrultuda öğrenecek kişi kendisinin öğrenme açılarını bilerek edineceği tecrübeleri etkili yönetir. Etkili süreç yönetimi etkin öğrenmeyi sağlayarak öğrenmede özerkliği oluşturur. Öğrenen özerkliği gelişen bireyler daha başarılı ve mutlu kişiler olurlar (Er, 2014).

Özerk öğrenme davranışı gelişen öğrenciler, öğrenme ortamlarında gördükleri ilgi ve sunulan olanaklar ile öğrenen davranışları daha iyi sergilerler. Gördükleri ilgi ve çeşitli

olanaklar öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenebilecek vasıflarda yetişmelerine sebep olacaktır. Bunun sonucunda öğrencilerin bireysel farklılıkları ve özellikleri ön planda olarak eğitim öğretim faaliyetleri merkeze alınır. Böyle durumda vurgulanan öğrenme sürecinin aşamaları özerklik için bir kültür haline dönüşebilmektedir (Dickinson, 1997).

Öğrenen özerkliği, öğrenme çabaları gösteren bireyin sorumluluk alarak kendi öğrenmesini kontrollü bir şekilde yürütebilmesini gerektirir. Kontrol altına alınabilen ve etkili yönetebilen öğrenme durumları öğrencinin öğrenme aşamalarıyla ilgili farkındalık geliştirmesini sağlar (Benson, 2006).

Öğrenen özerkliğinde esas olarak öğrencinin merkezde olması bilinse de öğretmen yine tamamen pasif bir hale bürünmez. Burada öğretmen rehber konumundadır. Çünkü bazı becerilerin planlanması ve organize edilmesi öğrenci için zor olabilmektedir. Bu ve benzeri durumlarda öğretmenin rehberlik rolleri öğrenciler için daha özerk öğrenmeleri sağlamaktadır. Planlanan uygun öğrenme durumlarında öğrenci aktif katılım, bireysel ve grup çalışmaları ile öğrenme sürecine katkıda bulunur (Confessore ve Park, 2004).

Öğrenci öğretmene bağımlı olmadan öğrenmeyi biliyorsa bu, öğrenen özerkliğinin temelidir. Burada önemli olan öğrenmenin gerçekleşmesi öğrenci tarafından öz yönetimli bir şekilde hedeflere ulaştırıcı çabalardır (Panton, 1999).

Eğitim öğretim faaliyetleri, öğrenen özerkliğinin olduğu durumlarda öğrencinin kontrolünde tamamen yer almamaktadır. Öğrenen özerkliği bağımsız öğrenmeler olduğu için aynı zamanda öğretmenin yönlendirmesini gerektirir. Yönlendirici rolündeki öğretmen, sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerinin öğrenciye göre düzeninden sorumlu olmaktadır (Demirel ve Mirici, 2002). Böyle yöntemler ile öğrencilerin özerkliği daha iyi özümsemeleri sağlanmış olur.

Öğrenen özerkliğinde öğrenen başkasının denetim mekanizması altında olmak yerine kendi kontrolünün kendi elinde olmasını sağlayarak, öğrenmeyle ilgili kararlarını kendisinin almasına olanak verir (Liu, 2015).

Alan yazın incelendiğinde öğrenen özerkliği ile ilgili değişik tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

-
- Kell (1963): Öğrenen bireyin öğrenme aşamalarını ve süreçlerini değişik yöntem ve şekillerle koordine etmesidir.
- Young (1986): Başkalarının istek ve ısrarlarına takılmadan kişisel eğitim dünyasında öğrencinin aktif ve de özerk olmasıdır.
- Boud (1988): Öğrenen bireyin öğrenirken sorumlulukların büyük bir kısmını kendine yüklemesidir.
- Hunt, Gow ve Baines (1989): Öğrenmeyi isteyen bireyin bilgi kaynaklarına ulaşırken ve bu kaynakları kullanırken başarılı olduğu süreçlerdir.
- Little (1989): Bireyin öğrenme işlemlerini sürdürürken elde ettiği sorumluluklar toplamıdır.
- Goodwin (1999): Öğrenme sürecindeki bireyin kişisel gelişim ve bağımsız becerilerinin arasındaki muvazene yapma becerileridir.
- Wenden (1991): Öğrenmeyi öğrenirken bağımsız olma, öğrenmeyi içselleştirme ve öğrenilen becerileri farklı alanlara yansıtmasıdır.
- Luthans (2002): Bireyle özdeşleşen beceridir ve birey ile içselleştirildiğinde oluşan öğrenmelerdir.
- Dickinson (1987): Öğrenme, öğretmene bağlı olmadan, materyale mecbur bırakılmadan gerçekleşiyorsa öğrenen özerkliği de oluşmaktadır.
- Maddux (1996): Hedefleri olan bireyin bu hedeflere ulaşırken özgür olmasının gerekliliği ve öğrenme süreçlerini planlarken kendi dünyasını yazmasıdır.
- Peterson (2000): Bireyin öğrenme becerilerini, öğrenmeye yönelik tutum ve algılarını, öğrenme modellerini, öğrenme süreçlerini bir bütün olarak yaşam felsefesi haline getirmesidir.
- Littlewood (1999): Hayatta her zaman başkaları aracılığıyla öğrenilemeyeceğinden dolayı kişinin kendi başına ve kendi deneyimleri ile öğrenmelerinin bütünüdür.
- Fenner (2000): Öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar ve yapısal felsefelerdir.
- Shrader (2003): Öğrenenin sorumluluk alması ve öğretmenin öğrenci merkezliliğini destekleme sürecidir.
- Smith (2008): Öğrenenin aktif role geçtiği, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar edindiği ve farkındalığını artırdığı öğrenme çabalarıdır.
- Little (1991): Öğrenme süreçlerinin plan, uygulama, gözlem ve geri dönüt aşamalarında öğrenenin üst düzey katılım gösterdiği beceriler toplamıdır.
- Dickinson (1995): Öğrenme süreçleri ve öğrenme için gösterilen çabalar toplamıdır. Bu toplam çabalar kişinin kendi öğrenme sorumluluğunun yansımalarıdır.
- Bandura (1982): Öğrenenler nasıl öğreneceklerini bilip, kendilerini motive ederlerse ayrıca bağımsız ve aktif faaliyetler gösterirlerse öğrenen özerkliği gerçekleşmiş olur.
-

Öğrenen özerkliği, kişinin nasıl öğreneceğini bilme durumu, özgür öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi ve öğrenerek bağımsız olmasıdır. Bu süreçte birey kendi öğrenme sorumluluğunu yüklenerek araştırma ve özgün olma becerilerini geliştirir. Böylelikle özerlik öğrenenin sahip olduğu bir nitelik şeklini almış olur (Sinclair, 2000).

Little (1990) öğrenen özerkliği konusunda yanlış bilinen ifadeleri veya kavramsal yanlışları belirterek bazı açıklamalar yapmıştır. Bunlar;

- 1) Öğrenen özerkliği öğretmen olmadan da bireyin kendi çabaları ile gerçekleşen öğrenmelerdir.
- 2) Öğretmenin öğrencilere müdahale veya desteği öğrenen özerkliğini engeller.
- 3) Öğrenen özerkliği, öğrenmeyi veya öğretmeyi sağlayan yeni bir yöntemdir.
- 4) Basit ifade edilebilecek veya tanımlanabilecek bir sistematik eğitim bütünlüğüdür.
- 5) Yaşam boyu öğrenme olmadan tek seferlik öğrenilen sabit bir durumdur (Little, 1990; akt, Mete 2010).

Yukarıdaki yanlışlar dahilinde öğrenen özerkliğinin gerçek ve doğru ifadelerinin neler olduğu anlaşılabilir. Öğrenen özerkliğinde öğretmen tamamen pasif değildir sadece rehber konumundadır. Öğretmen, rehberlik faaliyetleri ile öğrenene yol gösteren konumundadır. Yani yaptığı rehberlik veya danışmanlık ile öğrencinin kendi başına öğrenmesine yardımcı olur. Bu rehberlik süreci uzun çalışmalar ve sıkı takipler ile elde edileceği için yaşamın her devresinde var olacak öğrenmelerdir. Bunun için öğrenen özerkliği kısa süreli ve anlık öğrenmeler olmayıp devamlı, dinamik ve bütüncül bir yapıyı ifade etmektedir (Koç, 2006).

Öğrenmede özerkliğin gerçekleşmesi için beş farklı derece vardır. Özerkliğin ilk derecesinde öğrenci hedef, yöntem, program gibi öğelerin farkında olmalıdır. İkinci derecede öğrenci öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde, hedef seçiminde ve görev belirlemede katım göstererek süreçte aktif olmalıdır. Müdahil olma derecesinde ise öğrenen, öğrenme görevlerinde yer alarak kararlara müdahale eder ve hedefleri şekillendirir. Dördüncü seviye olan üretici olmada ise öğrenen birey, mevcut öğrendiklerini geliştirir ve yeni öğrenmeler ile seviye olarak ilerler. Son seviyede ise öğrenen öğrendiklerini iş, okul veya ev ortamına aktararak tam anlamıyla özerk olur. Öğrendiklerini günlük yaşamda uygular (Onozawa, 2010; akt: Öztürk Yurtseven, 2016).

2.1.14. Özerk Öğrenen

Özerk öğrenen nasıl ve ne şekilde öğreneceğini bilen, öğrenirken aktif olan, konuları iyi özümseyen, girişken ve cesaretli, kendine özgü öğrenme stilleri olan öğrencidir. Bu tür öğrenenler bilişsel ve kişisel özellikleri ile öğrenme süreçlerini başarı ile bütünleştirerek tam öğrenmelere sahip olurlar (Keegan, 1996).

Eğitim öğretim süreçlerinde özerk öğrenme özellikleri gelişmiş öğrenenler yetiştirmek ve özerklik üzerinde eğitimler yapmak sağlıklı gelecekler için çok önemlidir (Aydoğdu, 2009). Özerk öğrenenler yetiştirmek de eğitim sistemimizin hedefleri arasında doğrudan veya dolaylı olarak yer almaktadır. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda genel amaçlar içerisinde öğrenen özerkliği kavramına şu şekilde vurgu yapılmaktadır (MEB, 1973);

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Eğitim sistemimizin hedefleri ile özerk öğrenen bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Bu özerk öğrenenlerin yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması, planlı ve programlı bir öğretimle gerçekleştirilebileceğinden eğitim müfredatlarında, programlarında bu becerileri geliştirecek uygulamalara yer verilmelidir. Özerk öğrenme becerileri geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

Eğitim sistemimizde özerk öğrenme becerileri geliştirmeye yönelik yapılan faaliyetlerden bir diğeri de 2004-2005 eğitim öğretim yılında yapılandırma merkezli yaklaşıma geçilmesidir. Bu süreçte yeni ve öğrenen merkezli çalışmalar yapılarak

uygulamaya konulmuştur. Planlanan çalışmalar, yürütülen faaliyetler ile eğitimin tüm süreçlerinde özerk öğrenenler yetiştirmek programının hedeflerinden bir tanesi olmuştur. Aktif katılımlı, nasıl öğreneceğini bilen ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinin farkında olan sorumluluk sahibi bireyleri kazanmak yeni sistemde temel faktör durumuna gelmiştir. Bu sistem ayrıca sınıf içinde ve sınıf dışında öğrenenin kolay öğrenmesine, demokratik davranışlar sergilemesine ve rahat bir şekilde kendi başına nasıl öğreneceğini bilmesine olanak sağlayacaktır. Birey hayatının her safhasında ve hangi eğitim kademesinde olursa olsun öğrenmeye olan isteği, aktif katılımı bitmeyecektir (Durak Üğüten, 2015).

Dickinson'a göre (1993, s. 331) özerk öğrenen bireyler neyi nasıl öğreneceklerini bilirler, öğrenmek için uygun metotlar kullanırlar, öğrendiklerini nerede ve nasıl transfer edeceklerini fark ederler, kendi öğrenmelerini takip ederek uygun değerlendirme özelliklerine sahip olurlar. Bu tarza sahip bireyler öğrenerek gelişirler ve geliştikçe çevrelerindeki yenilikleri yakından takip ederler (Göçer, 2013).

Candy (1991) özerk öğrenme sahiplerinde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- 1) Düzenli ve disiplinli olmalılar,
- 2) Mantıksal ve analitik becerileri olmalıdır,
- 3) Yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş olmalıdır,
- 4) Kendilerini ve özelliklerini bilmelidirler,
- 5) Merak duyguları her zaman üst düzeyde bulunmalıdır,
- 6) Esnek bir bakış açısına sahip olmalıdırlar,
- 7) Kararlı ve sorumluluk sahibi olmalıdırlar,
- 8) Atılgan ve girişimci olmalılar,
- 9) Kendilerine güvenleri olmalıdırlar,
- 10) Olumlu benlik algısına sahip olmalıdırlar,
- 11) Kendi kendilerini idare eden bağımsız bireyler olmalıdırlar,
- 12) Bilgiye ulaşma ve bilgiyi bulma yetenekleri gelişmelidir,
- 13) Öğrenme süreçlerini takip ederek aktif olmalıdırlar,
- 14) Uygun değerlendirme kriterleri geliştirmeli ve uygulamalıdırlar.

Özerk öğrenenler öğrenme faaliyetlerinde özgür ve katılımcı olarak uygun araçları belirleyip bu doğrultuda ihtiyaç ve gerekliliklerini düzenleyebilirler (Dickinson, 1995). Süreçte kendi ilgi, ihtiyaç ve becerilerinin farkına varan öğrenciler hedef belirlerken bunu dikkate alırlar ve hedefleri daha işlevsel olur. İşlevsel hedefler belirlemek öğrenmede başarılar getirir (Gömleksiz, 2000).

Motivasyonları yüksek olan özerk öğrenenler öğrenme durumlarında kendi yetenek ve becerilerine göre kendilerini yönlendirirler (Wenden, 1991). Bu süreç içinde oluşabilecek olumsuz durumları nasıl aşacaklarını bilirler ve etkili stratejiler ile problemleri çözerler. Böylece süreci aktif, etkili ve verimli olarak yönetirler. İş ve işlemlerde aktif olarak yer alarak bilgiyi öğrenmek yerine bilginin ne şekilde öğrenileceğinin temellerini atarlar. Bu temeller öğrenenin sorumluluk, girişkenlik, özgüven ve istekli olma özelliklerinin birleşimi ile atılır (Aydoğdu, 2009).

Özerk öğrenenler öğrenmede önlerine çıkan engelleri veya zorlukları aşabilme potansiyellerine sahiptirler. Bu bireyler geçmiş öğrenmelerini, hayat deneyimlerini, sosyal ve kültürel tecrübelerini kullanarak zoru kolay, bilinmeyi bilinen ve anlaşılabilir anlaşılır kılarlar (Cotterall, 1995). Ayrıca bu engelleri aşarak öğrenme süreçlerini kaliteli yönetenler kendi öğrenmelerindeki çabayı değerlendirirler. Sürecin sıkıntı ve zorluklarını geniş çapta analiz ederek sonraki aşamalarda ortaya çıkabilecek engelleri öngörürler.

Özerk öğrenme sahibi olabilecek birey hem bireysel çalışabilmeli hem de başkalarıyla uyumlu çalışma becerileri sergileyebilmelidir. Başkalarının tecrübe ve çalışmalarından yararlanarak kendilerine daha iyi yön çizerler. Bu bireyler öğrendiklerini daha iyi transfer ederek buldukları ortamın şartlarına uygun roller de sergilerler. Sosyal ilişkilerin ve işbirliğinin önemini kavrayan özerk öğrenen böylelikle performansını doğrudan artırma yollarını bulmuş olur (Gönüllü, 2015).

Özerk öğrenenler, öğrenme süreçlerinde hem hedef belirler hem de öğrenmenin toplumsal yönünü göz önüne alırlar. Çünkü hedefler öğrenme için çok önemlidir ancak öğrenme öğretme süreçlerinde toplumsal beklentiler de unutulmamalıdır. Toplumun bireylerden beklentileri hedef belirlemenin yönünü şekillendirir. Toplumsal beklentiler ve hedefler iç içe olabilmektedirler. Özerk öğrenenler süreç içerisinde bunları etkili kullanmaktadırlar (Balçıkkanlı, 2006).

Thanasoulas (2000) özerk öğrenenlerin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- 1) Öğrenme istekleri gelişmiştir.
- 2) Farkındalıkları fazladır.

- 3) Değişimi etkili yönetirler.
- 4) İşbirliği içerisinde dirler.
- 5) Bağımsız öğrenmeyi severler.
- 6) Sürekli gelişim halindedirler.
- 7) Kendilerine özgü öğrenme stilleri vardır.
- 8) Farklı öğrenme stratejileri geliştirirler.
- 9) Hedeflere ulaşmak için risk alırlar.
- 10) Etkili iletişime sahiptirler.
- 11) Öğrenme süreçlerinde aktiftirler.
- 12) Gelecek hakkında planları vardır.
- 13) Hayal güçleri gelişmiştir.
- 14) Öğrenme içeriğinin oluşmasında aktiftirler.
- 15) Farklı düşünce ve görüşleri dikkate alırlar.

Özerk öğrenenler öğrenme öğretme durumlarında başkalarının ne düşündüklerini, kendileri hakkında neler söyleyeceklerinden çok kendi çalışmalarının önemli olduğu fikrini benimseyerek çalışmalarını yürütürler. Öğretmenlerinin veya başkalarının takdirini kazanmak, yüksek notlar veya dereceler almak için çalışmazlar. Bunun yerine kendileri olurlar ve bağımsız öğrenme davranışları gösterirler. Bu davranışları sergilerken başkalarını tamamen yok saymazlar ancak herkese de itaatkâr olmazlar. Çünkü onlar öğrenme süreçlerini veya programlarını, hedefleri sorgularlar, öneri sunarlar, alternatifler üretirler (Scharle ve Szabo, 2000).

Chan' a göre özerk öğrenenlerin öğrenme süreçlerinin aşamaları şu şekildedir:

- 1) Öğrenmenin amaçları veya kazanımları belirlenir.
- 2) Hedeflere ulaştırıcı stratejileri belirleme.
- 3) Çalışmalar için plan, proje hazırlama.
- 4) Öğrenmeler üzerine analizler yaparak sorunları tespit etme.
- 5) Kaynakları, araç gereçleri belirleme.
- 6) Öğrenenin gelişimini veya performansını değerlendirme.

Özerk öğrenen birey hedeflerini ve alt hedeflerini belirledikten sonra hedeflere uygun faaliyetler yaparak başarıya ulaşmalıdır. Daha sonra ise hedeflere ne derece ulaşıldığını tespit etmelidir. Bunun için de hedefleri doğrudan etkileyen pek çok değişkeni incelemelidir. Öğrenme süreçleri, öğrenme materyalleri ile yakından ilgilidir. Hedeflere

uygun olarak belirlenecek materyaller süreçte çok önemli olup zengin öğrenmeler oluşturur (Barlas, 2012).

Özerk öğrenenler kendi çalışma programlarını oluştururken çeşitli görsel ve basılı araç gereçlerden faydalanabilirler. Bu materyaller ile süreçte uygun ve verimli öğrenmelerin önü açılmış olur. Ayrıca ders içi veya ders dışı faaliyetlerde bu materyaller öğrencinin kendi kapasitesini artırmasına yardımcı olur (Eker, 2010).

Dickonson (1993, s. 332), geleneksel yöntemlerle öğrenen öğrenciler ile özerk öğrenen öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir. Ona göre bu iki tür öğrencilerin farkları şöyledir:

- 1) Özerk öğrenenler süreçte aktif rol alırken geleneksel yollarla öğrenenler pasiftirler. Yani geleneksel yöntemlerle öğrenenler kendilerine neyi öğretirlerse onu öğrenirler.
- 2) Özerk öğrenenler neyi nasıl öğreneceklerini bilirler. Geleneksel şekilde öğrenenler ise kendilerine verilen kadarıyla öğrenmiş olurlar.
- 3) Özerk öğrenenlerin bireysel hedefleri vardır. Geleneksel yöntemlerle öğrenenler ise hedeflere mutlak bir şekilde uyarlar, mevcut hedeflere göre hareket ederler.
- 4) Özerk öğrenenlerin kendilerine özgü öğrenme yöntem ve teknikleri vardır. Öğretmenlerin tekniklerine ve yöntemlerine ise geleneksel öğrenenler uyarlar.
- 5) Özerk öğrenenlerin sosyal yönleri çok gelişmişken geleneksel öğrenenler ise daha çok bireysel çalışmayı severler.

Özerk öğrenenlerin farklı nitelik ve stillerine ilişkin alan yazında uzmanlar tarafından değişik açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalardan bazıları şöyledir:

- 1) Kendi öğrenmelerini kendileri planlayarak öğrenmenin sorumluluğu içerisinde aktif rol alırlar. Ayrıca bu sürecin gerektirdiği bilgi ve becerileri sergilerler (Holec, 1981).
- 2) Bağımsız ve aktif çalışmalarının sonucu olarak yönlendirmelerden uzak bir eğitim öğretim geliştirirler (Boud, 1988).
- 3) Bireysel sorumluluk duygusu dahilinde problem çözüp proje ve ürün ortaya koyarlar (Dickinson, 1987).
- 4) Etkileşimli öğretim stratejileri ile zamanı etkili olarak kullanırlar. Bunun sonucu olarak da öğrendiklerini günlük yaşama aktarırlar (Wenden, 1991).
- 5) İlgili alanlarına göre hedef belirlerler ve hedeflerini kapasitelerine göre uygulamaya çalışırlar. Kapasite ve kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre öğrenmeleri gerçekleştirirler (Dam, 1995).

- 6) Bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak değişimi etkili bir şekilde yönetirler. Değişimi yönetirken yenilikleri yakından takip ederler, öğrenmelerini istekli sürdürürler ve farkındalık geliştirirler (Breeen ve Man, 1997).
- 7) Özerk öğrenenlerin soyut ve somut düşünme becerileri gelişmiştir. Bu becerileri ile öğrenmede bağımsızlığa ve özerkliği tasarlamada farkındalık oluştururlar (Benson, 1996).
- 8) Kavram ve olguları öğrenmeye, öğrendiklerini uygulama ve uyguladıklarını takip ederek değerlendirme özellikleri gelişen özerk öğrenenler, biliş üstü kapasitelerini bilgi çağına göre düzenlemektedirler (Little, 1999).

2.1.15. Öğrenen Özerkliğinin Sağlanmasında Öğretmen ve Öğrenci Roller

Özerk öğrenmelerin gerçekleşmesi ve sürdürülebilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin rolleri ve görevleri vardır. Bu rol ve görevler bilinirse etkili öğrenmeler gerçekleşir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin özerklik kavramına ilişkin bilişsel algılarının etkileşim halinde olması gerekir. Böylece etkileşim sonucu iç içe olan roller birbirlerini etkilemektedir. Öğreten ve öğrenenler görev, sorumluluk ve rollerini bilip üzerlerine düşen görevleri yaparlarsa özerk öğrenmeler daha kalıcı ve gerçekçi olur (Gardner ve Miller, 1999).

2.1.15.1. Öğrenen Özerkliğinde Öğretmen Roller

Öğretmenler öğrencilere özerk desteği sağlayarak onların öğrenme sürecini içselleştirmelerine destek sağlar. Özerklik desteği, öğretmen tarafından öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıyarak onların bakış açılarını dikkate alması ve etkinliklere katılmak için öğrencileri teşvik etme potansiyelidir. Özerklik desteği, öğrenci çalışmalarını önemli bularak onları etkinlikleri ile kapsamaktır. Özerklik desteğinin zıttı ise baskı ve zorlamadır. Baskı altına alınan ortamlarda etkili ve eğlenceli öğrenmeler olmamaktadır (Güzel ve Barın, 2013).

Öğretmenlerin talimat veren, baskı kuran ve yönergeleri uygulatan eylemleri özerklik desteğiyle bağdaşmaz. Oysa özerk öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğretmenlerin özerk rolleri desteklemeleri ve öğrencilerin öğrenme çabalarını önemseyerek takdir etmesi çok önemli güdü kaynaklarıdır (Eker, 2010).

Öğretmenler, öğrenenlerin tercihlerine saygı duyarak onları öğrenme süreçlerinde motive etmelidirler. Etkili ve rahat bir ortam sağlayarak olumlu bir iletişim iklimi oluşturmalıdırlar. Olumlu iklimlerin sağlandığı ortamda öğrenciler kendilerini daha özgür

hissederek öğrenmelere daha iştıyaklı olurlar. Buna karşılık baskıcı bir tutum gösterecek öğretmenler, öğrencilerde güvensizlik ve çatışma ortamlarına yol açarlar.

Öğretmenler ne kadar fazla özerklik desteği sağlarsa o kadar fazla özerk öğrenmeler gerçekleşir. Ayrıca öğrencilerin ilgi, istidat ve yeteneklerini geliştirici öğrenme ortamları ile kendilerini rahatça ifade edebilmelerini, kişisel kararlar verebilmelerini, duygularını dile getirebilmelerini ve düşüncelerini rahatça söyleyebilmelerini sağlayabilirler (Reeve, 2006).

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini benimseyip kabullenmesinde etkili yöntemlerin ve eğitim malzemelerinin seçilip takip edilmesinde öğretmenler yol gösterici olarak onlara özerklik desteği sunar. Özerklik desteği veren özerk öğretmenler öğrencilere sınıfta imkânlar vermenin yanı sıra uygun şartlarda sınıf dışı ortamlarda da onları desteklemeye çalışırlar. Bu ortamlarda öğrenci daha bağımsız, daha çok güdülen ve daha çok sorumluluk alan özerk bir kişi olur. Böyle bir süreçte hem öğreten hem de öğrenen beraber gelişimlerini sürdürürler (Reeve, 2006).

Öğretmenlerin vereceği özerklik desteğinin öğrencide anlam kazanması ve karşılığını bulması için olumlu iletişim dili kullanılmalı, eğitimsel alternatifler sunulmalı ve hedef davranışlar açıkça belirlenmelidir. Bu süreçte önemli olan ise öğrencilerin özerk öğrenme ortamında aktif çabalarıdır. Öğrenci süreçte aktif olaksa öğretmen özerk destekleyici davranışların neler olduğunu bilmelidir. Bu davranışları öğrenme ortamında uygun tutum ve hallerle göstermeli, öğrenme ortamlarını düzenlemelidir (Ramos, 2006).

Öğretmen özerklik uygulamalarında öğrencinin plan yapmasını, bu planın etkili uygulanmasını ve uygulamanın değerlendirilmesini sağlayacak ortamları hazırlayarak öğrencinin çoklu olarak gelişmesine olanak vermelidir (Dam, 2011). Bu destek ile öğrencinin çabalarının takdir edilmesiyle ve küçük adımlarının bile önemli görülmesiyle daha da pekişebilir.

Özerk öğretmenler, öğrencileri rahat ve huzurlu ortamlarda daha iyi öğrenen kişiler yaparlar. Kendini rahat hisseden öğrenci görev ve sorumluluklarını bilerek üzerine düşenleri özgürce yapabilir. Yani baskı ve yönlendirmelerle özerklik desteği verilemeyeceği gibi öğrenenleri de eğitimden soğutmaktadır. Bunun tersinde ise öğretmenler etkili rehberlikler ile öğrencilere daha özerk olmalarını kazandırır (Oğuz, 2013).

Özerk öğrenmelerde etkili rol olan öğretmeler, bu rolleri öğrencilerine aktardıkları ölçüde başarılı sayılırlar. Burada rehber konumunda olan öğretmen sınıf içinde ve de sınıf

dışında verimli destekleyici çabalar ile hem öğrencilerin hem de kendisinin gelişimini sürdürür. Bu gelişimler eğitim kademelerinin tüm bölümlerinde devam eder (Oktar Ergür, 2010).

Özerk öğretmen bir öğrenci gibi bilmediklerini öğrenen yapı içinde olmalıdır. Bu yönü ile her şeyi bildiğini zanneden yapılandırma temelli sistemden habersiz öğretmenlerden farklıdır. Yani özerk öğretmenler gelişimlerini sürdürürler, sürekli öğrenirler. Bunları yapan öğretmenler öğrencilerin özerk desteği almalarına daha fazla katkı sağlayıp onlar için etkili öğrenme ortamı hazırlar. Öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesinde ve öğrenmeler hakkında kararlar alabilmesinde özerk öğretmenlerin katkıları çok fazladır (Oğuz, 2013).

Özerk öğrenmelerde öğretmenin asıl görevi yaşam boyu öğrenmesini bilen ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenebilen öğrenciler yetiştirmektir. Bu süreçte öğretmenlerin destekleri ile öğrenci merkezli öğrenme, nasıl öğreneceğini bilme, bilgiye özgürce ulaşabilme ve yaparak yaşayarak öğrenme kavramları ön plana çıkmaktadır. Belirtilen bu kavramlar geleneksel öğrenmelerden farklı olup geleneksel öğretmenler de bu kavramlardan habersizdirler. Ayrıca öğrencilerin özerk öğrenmelerden uzak kalmalarına da neden olmaktadır (Demirtaş, 2010).

Yaşamın her yerinde kendinden emin ve sürekli öğrenen durumundaki öğrenciler, bilgiyi yapılandırma sürecinde sorumluluk üstlenirler. Bu sorumlulukları ile hedeflere uymak yerine hedefleri planlarlar. Verilenlerle yetinmek yerine verilenleri kendileri yapılandırarak geliştirirler. Öğretmen merkezli öğrenmeler yerine öğrenci merkezli öğrenmeleri benimserler (Barlas, 2012). Bu özellikler ile öğrenmeler dar bir alanda ve belli bir süreyle sınırlı kalmayarak eğitim öğretimin tüm aşamalarında devam edebilmektedir. Burada öğretmenin öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermesi, ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlayacak zemin oluşturması, bireysel farklılıkları dikkate alarak onları hayata hazırlaması önem arz etmektedir.

Öğrenen özerkliğinin gerçekleşmesi için öğretmenlerin rollerini bilip bu rollere göre hareket etmeleri çok önemlidir. Bireyin merkezde olduğu ve ihtiyaçlarına cevap verildiği bir sürecin öğretmen tarafından yönetilmesi bu öğretmenin bazı rollerinden sayılır. Bu roller ile özerk öğrenenler öğrenme hedefleri, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi durumlarda başarılı olarak buldukları ortamın gereklerine uygun davranırlar. Ayrıca özerk birey olma niteliklerini daha kolay sergileyebilirler (Gönüllü, 2015).

Öğrenen özerkliğinin gerçekleşmesi için belli sürelerin geçmesi gerekir. Çünkü özerk öğrenmeler kısa sürede ve aniden kazanılan beceriler değildir. Öğrenenlerin süreçte aktif

olmadığı ve sorgulamadan verilenleri aldığı durumlarda kısa süreli öğrenmeler gerçekleşse bile bu durum kalıcı olmaktan uzaktır. Ancak öğretmenlerin özerk destekleri verdikleri öğrenmelerde öğrencilerin sorumlulukları artacaktır. Bu şekildeki öğrenciler öğrenme etkinliklerini sergiledikleri yaklaşım tarzları ile özerk davranabilmenin temeli haline getirirler (Erbil Tursun, 2010).

Günümüz eğitim dünyasının gerektirdiği şekilde öğrenmede sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçmiştir (Erdoğan, 2015). Bu geçişte öğretmenin rolleri de farklılaşmıştır. Öğretmenler bilgiyi sunan kişiler olmaktan çıkıp öğrenci ile bilgi arasında köprü konumuna geçmiştir. Öğrenen bu köprüyü kullanarak bilgiye ulaşmalı, bilgiyi etkili kullanmalı ve bilgiler ile kendi bilgisini etkin bir biçimde yapılandırmalıdır (Oktar Ergün, 2010). Bunun sonucunda öğrencilerin yapılandığı bilgileri özerklik sürecinde etkili bir şekilde kullanarak başarıya ulaşması muhtemeldir.

Öğretmenler özerk öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerin beceri ve ilgilerine göre etkinlikler yapmalıdırlar, onların gelişimlerini yükseltmek için bireysel yeteneklerine göre eğitim vermelidirler. Ayrıca okul içi ve dışı aktiviteler ile dersin amaçları takip edilmeli, derslere uygun proje ve ödevler verilmelidir. Süreçte aktif rol alan ve ihtiyaçları doğrultusunda ders işlenen öğrenciler yeni öğrenmeler için heyecan duyarak bilişsel, dilsel, duyuşsal ve sosyal becerileri kazanmış olurlar (Güzel ve Barın, 2013). Burada özerk desteğini ve sürekli rehberlik rolünü iyi veren öğretmenlerin etkisi büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenin vereceği özerkliği destekleme ve pekiştirme çabalarında öğrenen hep aktif öğretmen hep pasif bir konumda değildir. Özerklik sürecinde tüm sorumluluklar öğrencidedir veya öğrenci tamamen aktiftir gibi bir ifade doğru değildir. Öğretmenler yeri ve zamanı geldikçe özerklik sürecinde aktif role bürünebilmektedirler. Öğretmenin olmadığı bir süreçte öğrenmelerin gerçekleşmesi zor bir durumdur. Öğretmenler yeni yaklaşımların gerektirdiği bilgi, beceri ve tecrübelerle donanmış olarak özerklik süreçlerini daha iyi ve aktif yönetirler. Öğretmenlerin donanımlı olmaları özerkliğin sağlanmasında olmazsa olmazların başında gelir (Öztürk, 2011).

Öğrencilerinin öğrenmelerini destekleyen bir öğretmen, özerkliği bir sınıf kültürü şekline getirdiği ölçüde başarı gösterir. Bu tür bir sınıfta bilgi, beceri ve deneyimlerini öğrencilere yansıtılabilen bir öğretmen, özerk davranabilen ve kendi öğrenmelerini idaresine alan öğrenciler yetiştirir (Çintaş Yıldız, 2015).

Bir bireyin öğrenme süreçlerinde özerk olması için öğrenme sorumluluğunu alabilmesi, öğrenme merkezinde olması, ilgi ve ihtiyaçlarına değer verilerek öğrenmenin

tüm boyutlarında aktif katılım göstermesi gerekmektedir. Bu sayılanlar ise öğretmenin eğitim öğretim ortamlarını, hedeflerini ve planlarını çok iyi yönetmesiyle meydana gelecektir. Öğrenme ortamlarının özerk öğrenenlere göre tasarlanması ve sürecin öğretmen tarafından etkili yönetilmesi hedeflenen kazanımlara ulaşmada etkili bir faktördür. Bunların tersi durumlarda ise öğrencilerin öğrenen özerkliklerini arttırmaları ve geliştirmeleri çok zordur. Öğretmenin desteği olmadan öğrenen neyi, nasıl, ne şekilde, ne zaman ve ne amaçla öğreneceğini bilmede zorluklar yaşar (Aydoğdu, 2009).

Özerk öğrenci nasıl öğreneceğini bilen bir yapıya özerk öğretmen ile ulaşır. Bir öğretmen dersin içeriği, öğretme stratejileri ve metotları hakkında öğrenenlerle görüşmelerde bulunuyorsa, öğrenenlerin özerk olmalarına daha çok destek verir. Öğrenenlerle fikir alışverişi yapmayan ve bireylere öğrenme süreçlerinden haber vermeyen öğretmenler verimli sonuçlar alamazlar. Çünkü direkt bilgi aktaran konumuna geçen bu durumdaki öğretmenden özerk öğrenciler yetiştirmeleri beklenmez. Ayrıca günümüz eğitim şartları da öğrencilere bilgi aktaran geleneksel öğrenmelere karşıdır (Akınoğlu, 2012).

Sternberg'e (1998, s. 85) göre özerk öğretmenlerin çeşitli özellikleri şöyle sıralanabilir:

- 1) Öğrencilere sorumluluk alma ve etkili karar verme becerileri kazandırır.
- 2) Eğitim süreçlerinde öğrenenlerle beraber öğrenerek gelişimlerini sürdürürler.
- 3) Öğrencileri motive ederler.
- 4) Öğrenciler üzerinde olumsuz etki eden ve öğrenmelere engel olabilecek şartları düzenlerler.
- 5) Öğrencilere öğrenme durumlarında fırsat tanırlar.
- 6) Öğrenme ortamlarını zenginleştirirler.
- 7) Öğrencilerin görüşlerine değer verirler.
- 8) Özerkliği sınıf kültürü haline getirmek için olumlu sınıf iklimi oluştururlar.
- 9) Tecrübelerini öğrencilere aktarırlar.
- 10) Öğrenme etkinliklerinde plan ve programlı olurlar.
- 11) Öğrencilerin yetenek ve becerilerini bilirler.
- 12) Öğrencilerle çatışma yazamazlar ve onların üstünde baskı kurmazlar.
- 13) Öğrencileri iyi tanırlar.
- 14) Sınıf yönetimi konusunda başarılıdırlar.
- 15) Alanlarında yeterli bilgi ve becerilere sahiptirler.
- 16) Öğrencilere güven vererek onları desteklerler.

- 17) Danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerini başarılı yaparak öğrencilerini takip ederler.
- 18) Öğrencilere verdikleri dönütler ile onları güdülerler.
- 19) Eğitim öğretim ortamını başarılı yöneten liderlerdir.
- 20) Öğrencilere özgün materyaller sunarak onların daha iyi öğrenmelerini pekiştirirler.
- 21) Öğretmekten çok öğrenmeye önem verirler.
- 22) Öğrencilerin verdikleri kararlara saygı duyarak yeni kararlar almaları için onları cesaretlendirirler.
- 23) Eğitim teknolojilerini etkili kullanarak öğrencilerin daha fazla duyusuna hitap ederler.
- 24) Öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimini ve başarısını izlerler.

2.1.15.2. Öğrenen Özerkliğinde Öğrencinin Roller

Öğrenme süreçlerinde önemli bir unsur olan özerk öğrenci, daha aktif rol alarak pasif konumdan çıkmalıdır. Bu aktif olma durumları onları sürekli olarak öğretmeni dinleme yerine kendi öğrenmelerini gerçekleştirme olarak görünür. Öğrencilerin öğrendiklerini okul içinde ve okul dışında etkili uygulamaları yaşamın her alanında öğrenen olduklarını gösterir (Demirtaş, 2010).

Öğrencilerin daha özerk olmaları için onlarda var olan sorumluluk duyguları geliştirilmelidir. Aldıkları sorumlulukları yerine getiren öğrenciler özerklik yolunda önemli mesafe alırlar. Öğrenenler bu süreçte öğrencilerinin özelliklerine göre farklı etkinlikler ile onları güdüleyerek yaşayarak ve yaparak öğrenmelerine destek vermelidirler (Eker, 2010). Daha çok güdülenen ve daha çok kendilerine güvenen öğrenenler, öğrenmelere katılım göstererek daha çok özerk davranışlar sergileyebilirler.

Özerklik sağlama süreçlerinde öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine sağladıkları serbestlik alanları içinde kuralların gelişimini engelleyici yönlerinden sıyrılarak farkındalık geliştirirler. Kurallar eğitimde var olan unsurlardır ancak özerk öğrenenler bu kuralları kendi lehine çevirmeyi bildikleri için öğrenmelerini kontrol altına alma ve üstlenme becerilerini çok iyi sergilerler (Baylan, 2017). Bunun sonucunda ise öğrenci öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunur. Özerk öğrenenin bu katkıları hedeflere yönelik işlerin seçiminde ve planlanmasında, uygun öğrenme durumlarında ve üst bilişsel stratejiler geliştirmede önemli faktör olur.

Demokratik sınıf ortamlarında öğrenci, kendini daha özgür hissederek etkin ve verimli çalışarak kendi sorumluluğunu üstlenir. Öğretmenlerin vereceği demokratik ortamdaki özerklik desteği, serbestlik alanları sağlayarak bilginin öğrenci tarafından

oluşturulup, organize edilmesine olanak verir (Koç, 2006). Bu şekildeki bir öğrenen bilgiyi kendi emrinin altına alır, bilgiyi işler ve özerklik sürecinde özgürleşmiş bir kişi olarak karşımıza çıkar. Öğrenenin katılım gösterdiği ve öğrenen merkezli olan bir demokratik sınıf ortamı bu yönleri ile özerkliğin oluşmasında esas unsurdur.

Özerk olma durumlarında daha da gelişmek isteyen birey, diğer özerk öğrenenlerle etkileşim ve iş birliği içinde olmalıdır. Eğitimde bireysel çalışmaların yanında grupsal çabalar da çok önemli olduğu için özerk öğrenen, bu yönde farkındalık geliştirip başkalarından yararlanmasını bilmelidir. Karşılıklı etkileşim, iş birliği ve dayanışma ile karmaşık yapılar anlaşılır hale gelir ve daha donanımlı özerk bireyler artar (Shen, 2011).

Özerkliğin öğretilmeyeceğini ama öğrenileceğini kavrayacak öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandırır (Güvenç, 2011). Öğrenme faaliyetlerine etkin ve gerçekçi katılım göstererek bilgiye, beceriye ve olumlu davranışlara sahip olurlar. Bu süreçte bilgiyi yapılandırarak öğrenen öğrenciler kendilerine özgü tarza sahip olarak bilgiyi yorumlayıp anlamlandırarak kodlarlar. Uygun zaman ve ortamlarda bu bilgiyi kullanırlar (Açıkgöz, 2006). Özerk öğrenenin bu şekilde bir yapılandırmacı role de bürünmesi onun yaşam boyu eğitimsel olarak gelişme göstereceğine bir işaret olabilmektedir.

Holec (1981) özerk öğrenme süreçlerinde öğrencilerin rollerini şöyle sıralamıştır:

- 1) Kendilerine uygun hedefler tanımlamalıdır.
- 2) Öğrenme süreçlerinde aktif rol almalıdırlar.
- 3) Kendilerine özgü yöntemler ile hedeflere yürümelidirler.
- 4) Karşılaştığı sorunlara yapıcı çözümler üretmelidir.
- 5) Öğrenme malzemelerini bir araya getirerek özgün ürünler sergilemelidir.
- 6) Öğrenmelerin gerçekleşmesi için sorumluluk almalıdır.
- 7) Öz değerlendirme yaparak güçlü ve zayıf yönlerini bilmelidir.
- 8) Değerlendirme sonuçları ile yeni hedefler belirlemelidir.
- 9) Kendilerine özel öğrenmeler için bireysel farkındalık oluşturmalıdır.
- 10) Teknoloji etkin ve faydalı bir şekilde kullanılmalıdır.
- 11) Toplumsal gelişmelere ve çevresel yeniliklere duyarlı olmalıdır.
- 12) Eleştirel düşünen ve araştırarak sorgulayan niteliklere sahip olmalıdır.
- 13) Öğretmenleri ve diğer arkadaşları ile etkileşimli çalışmalıdır.
- 14) Yeni fikirler üretmek için kendilerine ait öğrenme programları geliştirmelidirler.
- 15) Öğretmenlere bağlı bireyler değil öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalıdırlar.
- 16) Öğrenmeler için merak duygularını canlı tutmalıdırlar.
- 17) Öğrenme ile ilgili yanlış bildiklerinde ısrar etmemelidirler.

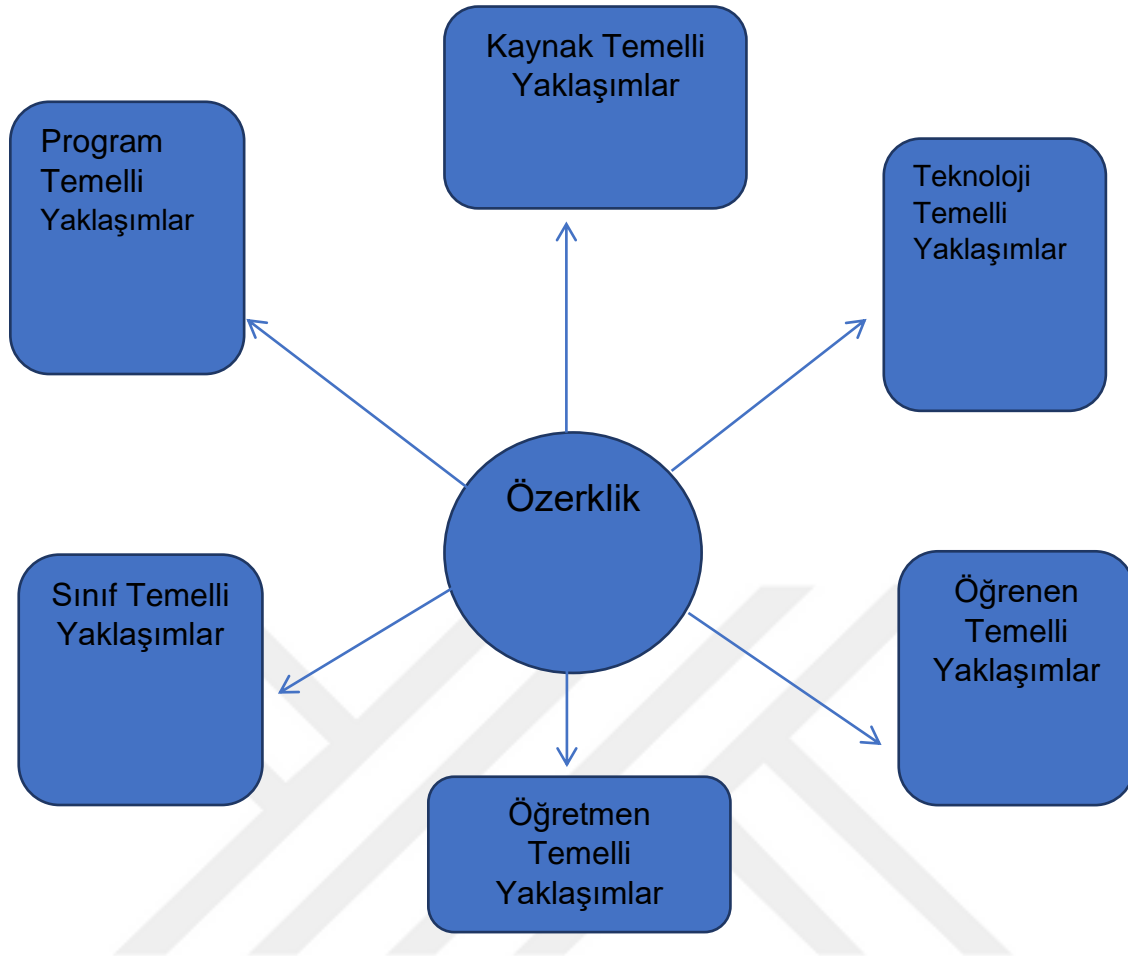
- 18) Zorluklar karşısında yılmadan çaba göstermelidirler.
- 19) Her türlü bilgi ve becerinin zamanla öğrenileceğini bilip aceleci bir tutum içinde olmamalıdır.
- 20) Düzenli ve planlı çalışmalıdır.
- 21) Öğrenen sınıf içi ve sınıf dışı yapması gereken rolleri bilmelidir.
- 22) Öğrenciler ilgi, ihtiyaç ve tercihlerini netleştirerek öğrenme süreçlerini içselleştirmelidirler.
- 23) Evrensel değerleri benimseyerek kendini gerçekleştirmiş bireyler olmalıdırlar.

2.1.16. Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Yaklaşımlar

Öğrenme öğretme faaliyetlerinde özerk öğrenenlerin yetiştirilmesi ve özerk öğrenmelerin sağlanması için altı tür destekleyici yaklaşım bulunmaktadır. Benson (2001), bu yaklaşımları şöyle sıralamıştır:

- 1) Kaynak Temelli Yaklaşımlar
- 2) Teknoloji Temelli Yaklaşımlar
- 3) Öğrenen Temelli Yaklaşımlar
- 4) Sınıf Temelli Yaklaşımlar
- 5) Program Temelli Yaklaşımlar
- 6) Öğretmen Temelli Yaklaşımlar

Bu sayılan altı yaklaşım isim olarak birbirinden farklı görünmektedir. Ancak bu yaklaşımlar temel ve esas olarak birbirinden ayrı değildir. Ayrıca birbirlerini tamamlayan unsurlar olup özerklik süreçlerinde bir bütün olarak değerlendirilebilirler (Erbil Tursun, 2010).



Şekil 2. Özerkliği destekleyen yaklaşımlar (Benson, 2001)

2.1.16.1. Kaynak Temelli Yaklaşımlar

Kaynak temelli yaklaşımlarda öğrenenler, eğitim-öğretim malzeme ve araç gereçleriyle bağımsız bir etkileşim içerisindeydirler. Öğrenenler hedeflere uygun planlama yapmada, öğrenme materyali belirlemede ve öğrenmeyi değerlendirmede öz kontrole sahiptirler ve onlara bu kaynakları kontrol etme olanakları verilir (Hamzadayı, 2010). Öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin seçme hakları ön plana çıkar ve özgür seçimlere sahiptirler.

Öğrenme kaynaklarının bağımsız kullanımı için öğretmenler öğrenenleri desteklerler. Öğretmenlerin destekleri öğrenenleri kendi öğrenmelerini belirleme ve bu öğrenmeleri etkili uygulamalarında özgür kılmaktır (Erbil Tursun, 2010).

Kaynak temelli yaklaşımlar özerk öğrenmeleri destekleyerek öğrencilerin öğrenme kaynaklarıyla etkileşim halinde olmalarını önemserler ve onların kişisel çalışmalarını üzerinde daha çok aktif olmalarına olanak verirler. Bu olanakları elde eden birey kendi

öğrenme şekil, tarz ve hızını seçerek daha özgür öğrenen olur. Bunun sonucunda yaşam boyu öğrenmesini bilen öğrenen olarak özerk bir yapıya kavuşur (Balçıkkanlı, 2006).

Kaynak temelli yaklaşımlarda öğrencilere kendi öğrenmelerini planlama, istediği materyali seçme ve kullanma, kendi öğrenmelerini yönetme, süreç sonunu değerlendirme yapmaları için şans verilir. Bu şanslı etkili kullanan öğrenciler özgürlüğe sahip olurlar. Özgür öğrenmeleri ile öğrenme süreçlerinin kontrolünü ellerine alırlar. Bu yaklaşımlar ile öğrenme süreçlerinin kontrolünü alıp daha özgür olan bireyler özerk öğrenmeler için başarılı olurlar, çalışmalara daha istekli katılırlar ve bireysel öğrenmelerini hedefler doğrultusunda geliştirirler (Demircan Yıldırım, 2014).

2.1.16.2. Teknoloji Temelli Yaklaşımlar

Teknoloji temelli yaklaşımlar öğrenenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde eğitim teknolojilerini kullanarak bu teknolojiler ile bağımsız olarak etkileşim halinde olmayı öngörmektedir. Bu yaklaşımlar kaynak temelli yaklaşımlara benzemektedir. Bu benzerlikler öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi bakımından göze çarpmaktadır. Aralarındaki fark ise öğrenmeye ulaşmada ve özerk öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde teknolojik gelişmelerin takip edilerek kullanılmasına odaklanmasıdır (Erbil Tursun, 2010). Eğitimsel hedefler doğrultusunda teknoloji kullanımı ile öğrenen özerkliğinin sağlanması arasında çok önemli ilişki olduğu bir gerçektir (Oktar Ergür, 2010).

Öğretimsel süreçler ve eğitim çalışmalarında teknolojik materyaller kullanan öğrenciler kendi öğrenmelerinden daha çok sorumlu olarak kişisel düzenlemeler yapabilirler. Yapılacak kişisel düzenlemeler öğrencinin kendi başına öğrenme faaliyetlerine olanak tanır ve öğretmene olan bağımlılık giderek azalır. Böylelikle özerklik sürecinde daha aktif olan öğrenci profili ortaya çıkar (Servi, 2010).

Teknolojik temelli yaklaşımlara göre özerk olmak isteyen öğrenenlerden şu özellikler beklenmektedir:

- 1) Teknolojik yenilik ve gelişmeleri takip etmek.
- 2) Eğitim ortamlarında teknolojik materyalleri amacına uygun kullanmak.
- 3) Edindikleri bilgileri teknolojik araç-gereçlerle gerçek hayata aktarmak.
- 4) Teknolojik interaktif uygulamalar ile çok yönlü gelişim göstermek.
- 5) Öğrenme süreçlerinde teknolojik gelişmeler ile projeler üretmek.
- 6) Teknolojiyi etkin kullanarak akademik başarıyı artırmak.
- 7) Teknolojik okur-yazar olarak bilgiye ulaşmak.
- 8) Teknolojiyi yerinde ve doğru kullanarak gelişmek.

- 9) Öğrendikleri bilgi ve becerileri diğer kişi, grup ve toplumlara transfer etmek.
- 10) Bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi keşfetmek.

2.1.16.3. Öğrenen Temelli Yaklaşımlar

Öğrenenin eğitim öğretim süreçlerinde ulaşması beklenen davranışsal ve psikolojik değişimleri kontrol altına almak için gösterdiği çabaları kapsar. Öğrenen merkezli yaklaşımlar ile öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde öğrenme ve öğretme stratejilerinin etkin kullanımı, bu stratejilerin verimli yönetilmesi öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırır (Erbil Tursun, 2010).

Bu yaklaşım ile özerk gelişim, öğrenme teknik ve stratejilerini sahip olduğu ilgi ve becerilerine göre kullanır. Ayrıca özerklik süreçlerini planlama ve uygulamada bu stratejiler ile bilinçli öğrenmeler düzenler (Demircan Yıldırım, 2014).

Öğrenmelerin temelini oluşturan öğrenci, bu yaklaşımlar ile bilgiyi alan konumundan çıkar yani pasifliği bırakır. Ayrıca öğrenme kademelerinin tamamında bilgiyi üreten olarak aktif öğrenen olur. Öğretmenler ise bilgiyi sunan kaynak olmaktan uzaklaşarak bilginin erişilmesi sırasında engelleri kaldıran görevli haline gelirler. Öğrenme materyalleri öğrencinin gelişimlerine göre kullanılarak öğrenmeleri kolaylaştırırlar (Kaya ve Kılıç Çakmak, 2015).

Öğrenen özerkliğini amaçlayan bu yaklaşım öğrenciyi merkeze alarak öğretmenleri, materyalleri, öğrenme ortamlarını, hedef davranışları ve içeriği öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için birer araç yapmaktadır (Kucuroğlu Tirkeş, 2000).

Öğrenen temelli yaklaşımlara göre özerk öğrenmelerin sadece öğrenci sorumluluğunda olduğu veya birtakım becerilerin öğrencinin kazanmasıyla özerkliğin gerçekleşeceği düşünceleri yanlıştır (Eren, 2015). Bu yaklaşım ile birey kendi öğrenmeleri ile ilgili farkındalık oluşturur, ilgi ve becerilerine göre öğrenmelerini yöneterek bilişsel ve duyuşsal olarak gelişir. Ancak bu süreçte tüm sorumluluk öğrencide olmadığı gibi sınırlı yönlerden gelişme göstermesi de özerkliğin gerçekleştiği anlamına gelmemektedir (Hamzadayı, 2010)

2.1.16.4. Sınıf Temelli Yaklaşımlar

Bu yaklaşım, sınıf içi etkinlikleri planlama ve değerlendirme süreçlerinde öğrenenin kontrol etme vazifesini esas alır. Yani öğretimi planlama ve değerlendirmenin merkezinde öğrenen olursa etkili kontrol mekanizması daha iyi çalışır. Geleneksel sınıflardaki

öğrenme ortamlarının değişimiyle ilgilenen bu yaklaşım öğrenci merkezli sınıfları oluşturmayı hedeflemektedir. Öğrenci merkezli ve öğrenen odaklı sınıflarda özerkliği geliştirmek için öğrenciler, öğrenmenin içeriğini belirleyerek aşamaları kontrol edebilirler. Ayrıca öğrenene öğrenme süreçlerinde her türlü destek verilerek kendi kararlarını vermelerine yardımcı olunur (Erbil Tursun, 2010).

Sınıf temelli yaklaşımlarda öğrenenin hedef oluşturma ve plan yapma işlevleri desteklenerek özerk yönleri geliştirilir. Öğretmene olan bağımlılıkları azaltılarak kendilerinin veya diğer arkadaşlarının öğretmeni olmalarını sağlayacak uygulamalar yapılır (Herreid ve Schiller, 2013). Bu uygulamalar sonucu kendi öğrenmelerinde söz sahibi olan öğrenci özerklik yönünden gelişir. Özerklik yolunda daha da gelişen öğrenci sınıf içi uygulamalarda daha girişken olur.

Bu yaklaşım sınıf içi etkinlik boyutunda öğrenenlerin bireysel veya grup halindeki çalışmalarını pekiştirmektedir. Öğrenenler kendi başlarına çalıştıklarında öğrenme etkinliklerini ve öğrenmenin niteliklerini kendi özelliklerine göre ayarlayabilirler. İşbirlikçi öğrenmelerde ise grup üyeleri sınıfta daha etkileşimli çalışarak birbirlerini desteklerler. Grup üyeleri öğrenmeye karşı farklı tutum, stil, strateji, yaklaşım ve niteliklerini aynı çatı altında toplayarak özgün ürünler ortaya çıkarırlar. İşbirlikçi öğrenmeler bu özellikleri ile sınıf temelli yaklaşımların vazgeçilmez modelleridir (Demircan Yıldırım, 2014).

2.1.16.5. Program Temelli Yaklaşımlar

Özerklik sürecindeki öğrenen birey, öğrenme programlarının işlevselliğinden ve işlemeden dolayı kontrol sahibidir. Ayrıca birey programın hedefleri, içeriği, süreçleri ve değerlendirme kısımlarında bağımsız rol alarak programa şekil verebilmektedir (Erbil Tursun, 2010).

Program temelli yaklaşımlar ile öğrencilerin ihtiyaçları belirlenir, fikirlerine başvurulur ve yetenekleri ortaya çıkarılır. Öğrenen ile elde edilen bu bilgiler süreç öncesi oluşturulacak programlara alt yapı sağlayacaktır. Bu programlar ile öğrencilerin akademik performansları, kendine olan güvenleri, öğrenmeye olan güdeleri ve araştırmacı bireyler olmaları yolundaki cesaretleri özerk öğrenmelerin yapı taşları ortaya çıkar (Demircan Yıldırım, 2014).

Bu yaklaşımlara göre öğrenenler öğretmenleriyle işbirliği yaparak kendi kararlarının sorumluluğunu alırlar. Öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre içerik süreçte belirlenir. Yani önceden belirlenmiş ve sınırları çizilmiş bir program içeriği yoktur. Sürecin ilerlemesiyle

daha çok netleşen içerik programı, öğrenene karar verme aşamalarında dolaylı veya doğrudan verilecek destek ile başarılı bir şekilde uygulanır. Uygulanan bu içerikler öğrenen özerkliğini bütün müfredata egemen kılmak için öğrenenin özelliklerine göre yenilenip geliştirilebilir (Servi, 2010).

Öğrenenin kontrolü bütün programa yayılırsa öğrenen, öğretmen desteği ve diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olmanın önemine bu yaklaşım vurgu yapar. Öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını değerlendirme olanakları buldukları bu yaklaşımlar ile öğrenme sürecine destek sağlayıcı davranışlar kazandırmak programın temelleridir. Bu davranışlar ile öğrenciler sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini kendi kendilerine kullanabilirler (Özkal ve Demirkol, 2014).

Öğretmenler öğrenenleri çoklu zekâlarına göre hazırlayarak onları program geliştirme süreçlerinin içine katabilirler. Bunun için öğretmenlerin program temelli yaklaşımlara göre yapmaları gerekenler şöyle sıralanabilir: (Nunan, 1998)

- 1) Hedefleri öğrenciler için açık ve anlamlı şekle getirmek.
- 2) Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine destek vermek.
- 3) Öğrencileri özerk olma durumlarına cesaretlendirmek.
- 4) Öğrenme süreçleri ile ilgili konularda öğrencilere bilgi vermek.
- 5) Kendi öğrenme stratejilerini belirleyecek öğrencilere yol göstermek.
- 6) Öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerini sağlayacak ortamlar hazırlamak.
- 7) Farklı etkinliklerin yapılacağı sınıf içi roller hazırlamak.

2.1.16.6. Öğretmen Temelli Yaklaşımlar

Öğrenen özerkliğini geliştirmek için öğretmenin rolleri ve öğretmenin rehberlik rollerine vurgu yapan yaklaşımdır. Bu yaklaşımlara göre öğretmen, çeşitli faaliyetlerin uygulanmasından sorumludur. Ayrıca bu faaliyetler özerkliğin gelişimine katkı sağlayabilecek bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Benson, 2001).

Öğrenen özerkliğinde öğretmen kaynak kişidir. Buradaki kaynak kişi olmaları her şeyi bildikleri ve öğrettikleri anlamına gelmemekte olup öğrenenleri bilgiye ulaştırmada yönlendirici oldukları belirtilmektedir. Öğretmenlerin buradaki görevi öğrenciyi bilgiye yönlendirmek ve bilgiyi keşfetmesini sağlamaktır. Öğretmenler sahip oldukları bilgi ve becerilerle öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayarak onları daha özerk yapmaktadırlar (Erbil Tursun, 2014).

Bu yaklaşımda öğretmen, öğrenmede zorluk çeken öğrenciye doğrudan yardım yapmak yerine öğrenciyi etkili bir şekilde yönlendirerek bilgiye ulaşmasını sağlamalıdır. Ayrıca ilgisiz öğrencileri desteklemeli, zor öğrenenleri motive etmeli ve özerklik için öğrencilere psiko-sosyal destek vermelidir (Cottrel,1995). Ayrıca kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları için farkındalık oluşturmali, hedef belirleme, içerik ve materyal seçiminde, yöntem ve teknik seçmede, kendi performanslarını değerlendirmede söz sahibi olmalarına izin vermelidir (Öztürk, 2011).

Öğretmen temelli yaklaşımlara göre öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- 1) Bilgiyi öğrenciye sunmak yerine öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlamak.
- 2) Danışmanlık ve rehberlik yaparak özerk öğrenmeleri desteklemek.
- 3) Öğrenenin süreçte hedef belirlemesinden değerlendirme yapmasına kadar aktif ve bağımsız olmasına yardım etmek.
- 4) Öğrenenlerle birlikte bilmediklerini öğrenmek.
- 5) Öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmalarına olanak vermek.
- 6) Özerk öğrenmeler konusunda öğrencileri inandırarak onları motive etmek.
- 7) Öğrencileri yetenekli oldukları konulara yönlendirebilmek.
- 8) Öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkları kendilerinin düzeltmeleri için yardımcı olmak.
- 9) Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalar yapmak.
- 10) Derslerde öğrencileri soru sormaya teşvik etmek.

2.1.17. Özerk Öğrenmeleri Etkileyen Faktörler

2. 1.17.1. Aile

İlk eğitim ailede başladığı için anne-babanın öğrenen üzerindeki örnek davranışları çok önemlidir. Özerk öğrenmeler için temel model olan ailede, çocukların özerk davranışları desteklenmelidir. Aile içerisinde etkili iletişim, okuma alışkanlıkları, eğitime verilen değer ve yapılan etkinlikler öğrencileri özerklik sürecinde cesaretlendirecektir. Bunun tersi durumda ise aileden ilgi ve alaka görmeyen, dersleriyle ilgilenilmeyen, ev ödevlerinde yalnız kalan öğrenci ise akademik ve sosyal yönden gelişmeyeceği gibi özerk davranışlar da sergileyemez (Özkal ve Demirkol, 2014).

2. 1.17.2. Sosyal Çevre

Öğrenci yaşadığı çevreden öğrendiklerini, edindiği bilgi ve becerileri, örnek aldığı rol ve modelleri yaşamının her alanında sergileyeceği için bunları okul ortamına da taşıması muhtemeldir. Öğrenme ortamına sosyal çevreden öğrendikleri ile gelen öğrenen, olumlu veya olumsuz davranışlar göstermektedir. Öğrenenin olumsuz davranışları eğitim ortamında eğitimciler tarafından istendik yönde davranışlara döndürülmektedir (Akıllılar, 2013).

Özerklik sürecinde öğrencilere uygun rol modelleri sunulması onların gelişim göstermelerini sağlayacaktır. Bu rol modeller öğretmenler, arkadaşlar, akran grupları veya ünlü kişiler olabilmektedir. Öğrenen özerkliği yolunda bu kişi veya kişilerin olumlu örnek davranışları ile kendisini geliştirecek olan öğrenen çevresi için de örnek model olacaktır (Akyol, 2008).

2. 1.17.3. Teknolojik Araç-Gereçler

Sınıf içi etkinliklerde kullanılacak bilişim teknolojileri ile öğrencilerin çoklu öğrenmeleri desteklenir. Hem görsel hem de işitsel olan bu teknolojik araç-gereçler, öğretmenlerin rehberliğinde kullanılarak öğrenme ortamlarını zenginleştirecektir. Soyut öğrenmeler de somut hale getirilerek öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklarını göz önüne alarak yaşam boyu öğrenen özerk olmalarına katkı sağlamaktadır (Akkan, Bilgi, Akdur, Temizhan ve Çiçek, 2011).

2. 1.17.4. Akran Grupları

Öğrenme içeriği, yöntem ve stratejilerini sınıf içi gruplarla belirleyen öğrenci kalıcı öğrenmeler için doğru bir iş yapmış olur. Çünkü etkileşimli sınıf ortamında öğrenen, sürece hem aktif katılır hem de diğer arkadaşları ile etkileşim halinde olarak gelişimlerini sürdürür. Bu tarz çalışmalar içerisinde olan birey, kendi öğrenmelerini şekillendirerek birbirlerini de öğrenmeler konusunda cesaretlendirirler. Akran gruplarının bu şekildeki olumlu tutumları öğrenmelere ilişkin farkındalıklarını arttırarak öğrenme sürecinin de sorumluluğunu paylaşırlar. Ayrıca birbirlerinin eksikliklerini de tamamlayarak öğretmenlerinden bağımsız özerk öğrenen olurlar (Çintaş Yıldız, 2015).

2. 1.17.5. Bilişsel Zekâ

Bilişsel zekâ seviyeleri üst düzeyde olan veya bilişsel zekâlarını geliştirmek isteyen, bu konuda çok çaba harcayan bireyler özerklik sağlama süreçlerinde daha başarılı olmaktadır. Bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilen ve bu doğrultuda kendilerine uygun planlar yapan öğrenenler, akademik zekâlarını en üst seviyede kullanarak kendilerinin öğretmeni olurlar. Öğrenen özerkliğini sağlamak için sadece bilişsel zekâ yeterli olmamakla birlikte diğer unsurlar arasında önemli bir işlev görmektedir (Hamzadayı, 2010).

2. 1.17.6. Duygusal Zekâ

Bilişsel zekâlarının yanında duygusal zekâları da gelişen bireyler, özerk öğrenmelerde daha başarılı olmaktadır. Duygularını tanıyan, kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilen bireyler öğrenmelerini planlarken bunlara dikkat ederler. Daha bağımsız ve sorumluluk sahibi olan duygusal zekâ yönünden gelişmiş öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirerek öğrenmelerinde kontrol sahibi olurlar (Yeşilyaprak, 2001).

2. 1.17.7. Güven

Kendilerine olan güveni yüksek olan öğrenciler, eğitim öğretim süreçlerini daha verimli ve istekli geçirerek özerkliği elde ederler. Zorluklar karşısında yılmadan ve başarısızlık hissine kapılmadan güvenle çalışırlar, öğrenmelerini sürdürürler. Bunun sonucunda özerkliğe ilişkin davranışları daha çok sergilerler (Alkın Şahin, Tunca ve Oğuz, 2015).

2. 1.17.8. Motivasyon

Öğrenciler için öğrenme süreçlerinde tüm faktörler sağlansa bile onların öğrenmelere karşı isteklerinin olması gerekir. İstekli olan ve motive edilen öğrenciler daha iyi öğrenirler. Öğrenciler için etkinlikler öncesi motive edilmeleri ve öğrenmeye şartlandırılmaları çok önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenler öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını arttırmalıdır. Motivasyonları artan öğrencilerin öz güvenleri artarak eğitim öğretim süreçlerinde özerk öğrenen olurlar. Bu öğrenen özerkler, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, doğru kararları yerinde verebilme gibi bilişsel, sosyal, dilsel ve duyuşsal beceriler kazanma ve bu becerileri geliştirme fırsatlarını yüksek motivasyona sahip olarak elde ederler (Benson, 2001).

2. 1.17.9. İnanç

Başarılı olacaklarına ve kendilerini geliştireceklerine inançları olan öğrencilerin özerklik süreçlerinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Başarısızlık korkusu olan öğrenciler ise özerklik yolunda fazla bir gelişme gösterememektedirler. Bunun için öğrencilerin öğrenmeye olan inançları, özerklik oluşturma ve öğrenen özerkliği geliştirmenin temelidir. Eğitimin lideri konumunda olan öğretmenler ise öğrencilerine güvenmeleri ve öğrencilerinin başarabileceklerine dair olumlu tutum, inanç ve bakış açısı geliştirmeleri gerekmektedir (Aydoğdu, 2009).

2. 1.17.10. Yaş

Öğrencileri erken yaşlarda ilgi ve beceri alanlarına göre tanıyacak öğretmenler öğrenen özerkliğinin oluşum ve gelişim süreçlerini hızlandırırlar. Çünkü özerklik becerilerini edinmek çocukluk çağlarında daha kolay olur. Bu durumun farkında olacak öğretmenler ise öğrencilere uygun hedef ve planlarla bireysel farklılıkları göz önüne alıp öğrenme süreçlerinde özerk öğrenenleri desteklerler (Çintaş Yıldız, 2015).

2. 1.17.11. Kaygı

Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin aşırı kaygılı olmaları veya hiç kaygılı olmamaları öğrenmeler üzerinde olumsuz etki etmektedir. Bu durumun yerine öğrenenlerde orta düzey kaygının olması onları rahatlatır ve pasif rollerden kurtarıp kendilerine olan güvenlerini geliştirir (Calp, 2013).

2. 1.17.12. Tutum

Özerk öğrenme sürecinde öğrenenlerin öğrenmelere karşı olumlu tutum içerisinde olmaları etkili atmosferler ile öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır. Olumlu tutuma sahip olan öğrenenler hem zorlukları daha kolay aşabilmekte hem de öğrenme süreçlerinin kontrolünü ellerinde tutabilmektedirler. Bu süreçte öğretmenler de öğrencilerin etkinliklere, derslere ve çalışmalara karşı olumlu tutum geliştirmelerine fırsat vermelidirler (Eker, 2010).

2. 1.17.13. Oyun

Öğrencilerin gelişimlerinde önemli bir yeri olan oyunun, eğlenerek öğrenmelerde ve öğrenenin sorumluluk almasında çok büyük etkisi vardır. Kendini ve yeteneklerini oyunla tanıyan öğrenci, oyun ile daha bağımsız olmakta ve liderlik sahibi roller üstlenmektedir.

Oyunun çocuk için önemini anlayabilen öğretmenler eğitici ve eğlendirici oyunlarla öğrencileri özerklik süreçlerinde daha üst seviyelere taşıyabilirler. Bunun için oyunun boşa geçirilen bir etkinlik olmadığı ve öğrenen özerkliği yolunda önemli bir güç olduğu öğretmenlerce benimsenmelidir (Castle, 2004).

2. 1.17.14. Deneyim

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaşamış oldukları deneyimler ile yeni öğrenmelere daha çabuk uyum sağlayarak özerk öğrenme becerilerini arttırmaları. Geçmişte yaptıkları eleştirilmeyip takdir gören, yanlışlıkları için dışlanmayıp yol gösterilen öğrenciler yaşadıkları bu deneyimler ile daha özerk öğrenmeler oluştururlar (Güvenç, 2011). Çünkü geçmişte yaşadıkları kendileri için güzel bir tecrübe olmuştur ve ileri öğrenmeler için de temel altyapıyı oluşturmaktadır. Yanlış veya eksik yaparak doğruyu bulan öğrenciler kendilerine olan güvenle yeni öğrenmelere girişirler. Bunun için sınıf içinde veya sınıf dışında öğrencilerin deneyimleri ve yaptıkları çalışmaları, olumlu eleştiriler ve yapıcı dönütlerle desteklenerek öğrenen özerk olmaları için motive edilmelidirler (Koç, 2006).

2. 1.17.15. Kültür

Farklı kültürel özelliklere sahip olan ve aynı sınıfta, aynı şartlarda öğrenim gören öğrenciler özerklik durumlarında kendilerine özgü davranışlar ve sosyal roller sergilerler. Çünkü öğrenme süreçlerindeki öğrenenler kendilerine has olan kültürel özellikleri ile öğrenmeye dahil olurlar. Ayrıca kendi kültürlerinin etkisi altında kalırlar. Bu etkiler öğrencilerin özerk öğrenmelerini destekleyici veya engelleyici yönde olabilmektedir (Cesur, 2008).

2. 1.17.16. Çoklu Zekâ

Öğrencilerde farklı zekâ türleri olduğu ve herkesin öğrenmesinin birbirinden farklı olduğunu belirten Gardner, çoklu zekâ ile bireylerin kendilerine uygun öğrenmelerini oluşturduklarını ve karmaşık problemleri çözdüklerini ifade etmiştir (Özdemir, 2006). Bireyin sahip olduğu farklı zekâ türleri ile sınıf içi veya dışında değişik etkinlikler ile öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenirler. Her bireyin farklı ilgi, yetenek, beceri ve potansiyeli olduğundan dolayı özerk öğrenme süreçlerinde öğrenci daha bağımsız olarak öğrenmelerinin kontrolünü sağlamaktadır. Bunun için öğretmenler öğrencilerin farklı zekâlarına hitap edecek öğrenme içerik, teknik ve yöntemleri uygulayarak onların süreçte

daha aktif olmalarını ve öğrenmelerinin çeşitlilik göstermelerine yardımcı olmalıdırlar (Cihangir Çankaya, 2009).

2. 1.17.17. Öğrenme Stilleri

Öğretmenler öğrencilerin özelliklerini tanıyarak her öğrencinin öğrenme stiline göre dersi planlamalı ve etkinlikleri uygulamalıdırlar. Öğrencilerin farklı ilgi ve yetenekleri olduğu için öğrenme süreçlerinde bu ilgi ve yetenekleri göz önüne alınmalıdır. Her öğrencinin öğrenme stili farklı olduğu için ders içi ve ders dışı etkinlikler çeşitlendirilmelidir. Öğrenciler arası bireysel farklılıkları ve nasıl öğreneceklerini belirlemeden yapılan eğitim öğretim başarıya ulaşmamaktadır. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak ve özerklik süreçlerinde daha etkili bireyler için her öğrenciye uygun içerikler belirlenmeli ve öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğu artırılmalıdır (Cesur, 2008).

2.1.18. Yapılandırmacılık ve Öğrenen Özerkliği

Yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrencinin merkezde bulunduğu ve öğrenenin aktif aktif olduğu bir durumdur. Öğrenenler aktif ve bağımsız çalışmalar ile günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları çözebilmek için bildiklerini, öğrendiklerini ve çalıştıklarını yapılandırır. Yapılandırıcı sınıf ortamları öğrencileri derse karşı motive ederek konuları daha ilgi çekici, eğlendirici ve zenginleştirici yapar. Bunun sonucunda kalıcı, zevkli ve etkili öğrenmeler belirir. Ayrıca öğrenme ortamları da öğrencinin özelliklerine göre donatılır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerle ilgili problemlerin belirlenmesi ve temel kavramların bütünleştirilerek yapılandırılması önemli bir konudur. Öğrenci görüşlerine başvurulup öğrenciye uygun programlar ortaya çıkarılır. Bu programlarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal, psikomotor ve özgün potansiyel özellikleri dikkate alınır.

Yapılandırmacılığın geleneksel yaklaşımlardan farklı yönleri vardır. Öğrencilerin sorularının tek bir cevabının olmaması ve öğrencilerin özgürce görüşlerini ifade etmeleri yapılandırmacılığın temelleridir. Tek bir cevap ile sınırlandırılmayan öğrenci farklı görüş ve alternatif yanıtlarla bağımsız ve sürekli öğrenen olabilmektedir. Böylelikle bilgiye nasıl ve nereden ulaşacağını, alternatif bilgi kaynaklarını niçin kullanacağını, bilgiyi nasıl yapılandırıp öğrenmelerinin temeli nasıl oluşturacağını bilerek daha özerk öğrenen kimliğini oluşturur. Bu faktörlerden dolayı yapılandırmacılık, doğrudan veya dolaylı olarak özerk öğrenenler yetiştirmeyi hedef alır (Erbil Tursun, 2010).

Öğrencilere bilgi aktaran geleneksel öğretmenler yerine, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini ve kendilerine uygun öğrenmeleri nasıl gerçekleştireceklerini bilen öğrenenler yetiştirmek yapılandırmayı esas alan öğretmenlerle mümkün olacaktır. Bunun için öğretmenlerin bu süreçteki görev ve sorumlulukları fazladır. Sınıflarında yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturarak öğrencileri öğrenme süreçlerine etkin katıp öğrencilerin kendi öğrenmelerini sağlamalıdır. Ayrıca kendi bilgilerini kullanarak bilginin sonsuz gücüne ulaşan öğrenciler de bu tür öğretmenlerin eserleridir (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012).

Yapılandırmacılıkta bilginin anlamlandırılması ve yapılandırılması esas unsur olup bireyin kendi girişimi ile öğrenmeler etkileşimli şekilde sağlanır. Bireylerin girişimci rolleri ile öğrenme aktiviteleri netleşir (Aksu, 2005). Bu rollere uygun hareket eden öğrenen, problem çözme becerilerinde, yeni ürünler ortaya koymada, eleştirel düşünme yöntemlerinde ve işbirlikçi çalışmalarda öğrenen özerkliğini pekiştirmiş olur.

Yapılandırmacı sistem öğrencinin bilinçli ve aktif çabalarını desteklemektedir. Bu bilinçli etkinlikler öğrenenler için özerklik süreçlerinin alt yapısını oluşturarak bilgiyi yapılandıran bireyleri kazanmaya çalışır (Akınoğlu, 2012).

Öğrenen özerkliği aşamalarında öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur ve bağımsız yapıdadır. Ayrıca bilgiyi kendi ve aktif olarak öğrenmektedir. Dolayısıyla öğrenci keşfedici, yapılandırıcı, transfer edici ve karmaşık yapıları çözendir. Tüm bilgileri değil kendi işine yarayan kadarını öğrenir. Önceki öğrenmeleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurarak bilgiyi günlük yaşamda kullanır. Gerçek hayattaki belirsizlikleri ve problemleri araştırarak farklı çözümler üretir. Bu sayılan süreçler ve faaliyetler neticesinde öğrenci öğrenmelerinde bilişsel olarak üst seviyelere çıkar, kendine özgü stratejiler ile bilgiyi yapılandırarak çok yönlü gelişim gösterir (Akınoğlu, 2012). Öğrenenler ne kadar fazla özerklik davranışları sergilerlerse yapılandırmacı yaklaşımdan beklenen çıktılara sahip olurlar.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenen özerkliğini aşağıdaki etmenlerden dolayı desteklemektedir.

- 1) Öğrenen kendi deneyim ve çabalarını yansıtır.
- 2) Öğrencilerin ilgi ve öğrenme arzuları uyandırılır.
- 3) Günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlere karşı koyabilecek öğrenenler yetiştirmek.
- 4) Öğrenenler öğrenme süreçlerini etkili yönetebilirler.

- 5) Deneysel, sübjektif ve öznel bilgiler vardır.
- 6) Öğrenmeler sürekli ve disiplinler arası devam eder.
- 7) Eleştirisel bakış açısıyla bilgiye ulaşılabilir.
- 8) Öğrenme süreçlerinde sosyal etkinlikler ve diğer insanlarla kurulan ilişkiler önemlidir.
- 9) Öğrencilerin yetenek ve becerileri önemsenir.
- 10) Çevre şartlarına göre değişebilen öğrenmeler vardır.
- 11) Öğrenmeyi öğretmek temeldir.
- 12) Öğrenmeler doğuştan gelmez ve öğrenciler edilgen değildir.
- 13) Öğrenme ve değerlendirme iç içe, ilişkilidir.
- 14) Öğrenci merkezli yaklaşımlar ile problemlere çözüm üretilir.
- 15) Akran çalışmaları ile grubun ve bireyin başarısı artırılır.
- 16) Sorulara alternatif çözümler üretilir.
- 17) Öğretmen aktarıcı değil yapılandırmaya yönlendiricidir.
- 18) Esnek programlar ile biliş üstü yetenekler ortaya çıkarılır.
- 19) Bireyin problemi nasıl çözdüğünün farkında olması için nasıl öğrendiğine önem verilir.
- 20) Öğrenenler sınırsız deneyim ve yenilikçi fikirler ile öğrenilecek koskoca bir dünya oluştururlar.
- 21) Öğrenci plan belirleyip hedef oluşturduktan sonra da bunları yeri ve zamanı geldikçe değiştirebilir (Duran, 2004).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tunca (2004), meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme becerileri arasında olumsuz yönde ve zayıf ilişki olduğunu saptamıştır. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin problem durumlarında öncelikle herkesin düşündüğü çözümleri uyguladıklarını belirtmiştir. Ayrıca duygusal zekânın cinsiyete bağlı değil yaşa ve kıdeme göre problem çözme becerilerinin farklılaştığını bulmuştur (Tunca, 2004).

Yıldırım (2005), *ELT Students' Perceptions and Behavior Related to Learner Autonomy as Learners and Future Teachers* (İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenci ve Geleceğin Öğretmenleri Olarak Otonom Öğrenme ile İlgili Görüş ve Davranışları) isimli

çalışmasında, Türkiye 'deki İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin özerk öğrenmeyle ilgili görüş ve davranışları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 90 tane 1. Sınıf öğrencisi ve 89 tane 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce Öğretmenliği öğrencileri bazı alanlarda daha fazla kontrol ve sorumluluk sahibi olmaya hazırlanırken, bazı alanlarda destek ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Birinci ve dördüncü sınıftaki İngilizce Öğretmenliği öğrencileri özerk öğrenmeler ile ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin özerk öğrenmelerle ilgili görüş ve davranışları çok fazla farklılıklar göstermemektedir.

Güler (2006), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmasında 200 öğretmenin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla Duygusal Zekâ Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ile duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkeni ile duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeni ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tarhan ve Saraç (2006), "Öğrenmede Özyönetimlilik ve Özerklik Kavramlarına Artsüremli Bir Bakış" konulu çalışmalarında; bu alanda çalışan ve incelemelerde bulunan araştırmacılar için alan yazın taraması yaparak zaman içerisinde değişen ve yenilenen kavramları çok yönlü ve karşılaştırmalı bir şekilde açıklamışlardır.

Otacioğlu (2007), müzik öğretmeni adaylarının akademik çalgı ve başarı düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, 80 müzik öğretmeni adayından veriler toplamıştır. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik çalgı başarıları düzeyleri ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Akademik çalgı başarı düzeyleri ve duygusal zekâ puanları arasında cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi arttıkça akademik çalgı başarısının da arttığı saptanmıştır.

Sabancı (2007), EFL Teachers' Views on the Learner Autonomy at Primary and Secondary State Schools in Eskişehir (Eskişehir İlindeki İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri) adlı çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma Eskişehir ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öğrenen özerkliği

davranışlarını destekleyici bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenler kendi açıklamalarını yaparak kendi stratejilerini bulmayı, sınıf içi etkileşim durumları ve kendi ölçme konularının öğretim şartlarında öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde en uygun alanlar olarak belirtmişlerdir.

Baylan (2007), *University Students' and Their Teachers' Perceptions and Expectations of Learner Autonomy in EFL Preparatory Classes (Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrenci ve Öğretmenlerinin Öğrenci Özerkliğini Algılamaları ve Öğrenci Özerkliğinden Beklentileri)* adlı araştırmasında öğrenciler ve öğretmenler tarafından özerklik algıları ve beklentileri arasındaki farkı bulmayı, hangi demografik ve sosyal faktörlerin öğrencilerin özerklik beklentilerini etkilediklerini ve öğrencilerin öğrenci özerkliğinden beklentileri ile davranışsal etmenler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya üç farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 282 hazırlık sınıfı öğrencisi ile bu üç üniversitede görev yapan 27 okutman katılmıştır. Araştırmada anketler ve mülakatlar ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve ders işleyişi gibi alanlarda sorumluluklarını paylaşmak istemedikleri görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenci özerkliği algıları ve öğrenci özerkliğinden beklentilerinin farklı olduğu da araştırma sonucunda saptanmıştır.

Erdoğdu (2008), Duygusal zekâyı bazı değişkenler açısından incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 532 üniversite öğrencisi oluşturmuştur ve Duygusal Zekâ Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği puanları, erkek öğrencilerin duygusal zekâ puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları alanlar, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları, anne-baba tutumları öğrencilerin duygusal zekâ ölçek puanlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte olup duygusal zekânın da gelişimini etkilemektedir.

Deniz ve Öztürk (2008), okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekâları ile iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim ve sosyal etkinliklere katılım gibi değişkenler açısından incelemiştir. İç Anadolu Bölgesi'nde 13 değişik ilde görev yapan 378 okul öncesi öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile yaş değişkeni arasında ilişki olmadığı; ancak duygusal zekâ alt boyutlarından kişisel beceri, stresle başa çıkma, genel ruh hali puanlarının eğitim düzeyi değişkeni ile anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Hizmet içi eğitime katılma durumuna göre okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının değişmediği, sosyal etkinliklere katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının bazen katılanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu okul öncesi

öğretmenlerinin kişisel beceri puanlarının ön lisans mezunlarına göre yüksek olduğu görülmüştür.

Kılıç ve Önen (2009), “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile Etik Muhakeme Yetenekleri” çalışmasında üniversitede öğrenim gören 250 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçları yaşa, cinsiyete, öğrenim gördükleri bölüme ve yerleşim yerlerine göre sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Erbil Tursun (2010), Ortaöğretim İngilizce Dersinde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliği ile İlgili Görüşleri adlı çalışmasında, öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin öğrenen özerkliğine olan bakış açıları ve görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmaya 676 öğrenci ile 60 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin İngilizce dersine olan sorumlulukları öğretmenleri ile paylaşmaya hazır olduklarını belirtmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla sorumluluk almaya daha istekli oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin İngilizce dersi ile ilgili sorumluluklarını öğrenciler ile paylaşmaya istekli ve hazır olmadıkları da tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerini ders dışı aktivitelerde İngilizce öğrenimi için teşvik ettikleri de araştırmanın sonuçları arasındadır.

Akgül (2011), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki ve kişisel durumlarını, duygusal zekâları bakımından incelemiştir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel durumlarının duygusal zekâları ile aralarında bir fark bulunmadığını saptayarak, duygusal zekâ düzeylerinin farklılaşmasının çatışma yönetim stratejilerini değiştirmediği sonucuna ulaşmıştır.

Arlı, Altunay ve Yalçınkaya (2011), öğretmen adaylarının duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin mezun oldukları bölüm, yapılan tezsiz yüksek lisans, cinsiyet ve hayata karşı bakış açısı gibi değişkenlerle aralarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinde ise mezun olunan bölüm, yapılan tezsiz yüksek lisans ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerileri ve akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülürken, problem çözme becerisi ile akademik başarı arasında ise pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Güvenç (2011), Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği düzeyleri kıdeme göre farklılıklar göstermezken, mesleki öz yeterlik algıları kıdeme göre farklılıklar göstermiştir.

Güvenç (2012), sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 293 sınıf öğretmeni meydana getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarının yansıtıcı düşünme becerileri ile anlamlı ilişki bulunmuştur.

Arslan, Efe ve Aydın (2013), okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalarında, 376 okul öncesi öğretmen adayından elde ettikleri verileri kullanmışlardır. Araştırmaya Selçuk, Mevlânâ ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları katılmıştır. Duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarıyla yaşam doyumu ölçeği arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, çevre şartlarına uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali olan duygusal zekânın alt boyutlarının yaşam doyumunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2013), "Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri" isimli çalışmasında, öğretmenlerin özerkliği destekleyici davranışları her zaman gerekli buldukları buna karşın özerkliği destekleyici davranışları çoğu zaman sergilediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin özerklik desteği davranışları gereklilik ve sergilenme durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik desteği davranışlarının gereklilik düzeyi görüşlerinin, özerklik desteği davranışlarının sergilenme düzeyinden daha yüksek olduğu belirtilerek; öğretmen görüşlerinin okul türü, cinsiyet ve branşlara göre farklılaştığı da saptanmıştır.

Kızıl (2014), öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 271 kadın ve 279 erkek öğretmenle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık puanlarının yüksek olduğu ayrıca aralarında da pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Korkman ve Deniz (2014), üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı puanlarının duygusal zekâ ve akıcı zekâ bağlamında incelenmesi amacıyla, Afyonkarahisar' da üniversitede öğrenim gören 627 öğrenciden veriler toplanmıştır. Yapılan araştırma

sonucunda üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı ile iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve duygusal zekâ puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Özkal ve Demirkol (2014), “Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu çalışmalarında öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesi düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif olarak anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik ve sergilenme düzeylerine ait görüşlerinin çalıştıkları okulun resmi olup olmamasına göre anlamlı fark göstermediği, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir.

Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014), “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında, varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik gibi eğitim inançlarının alt boyutlarında öğretmenler en yüksek katılımı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Özerklik desteğinin alt boyutları olan duygu ve düşünce desteği boyutu, öğretmenler tarafından hem gerekli hem de sergilenmekte olduğu vurgulanmıştır.

Özdemir (2015), eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için çalışma yaparak, duygusal zekânın yaşam doyumunu yordama düzeyini incelemiştir. Duygusal zekâ ile yaşam doyumlarını alan, bölüm, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Araştırmaya 519 kadın ve 232 erkek olmak üzere toplamda 751 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumları genelde ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zekâ toplam ve alt boyutları ile yaşam doyumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekânın yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ düzeyinin öğrenim görülen alana göre öz kontrol alt boyutu hariç anlamlı düzeyde farklılaşmadığını, öz kontrol alt boyutunda eşit ağırlık lehine, yaşam doyumunda ise eşit ağırlık ve sözel alanları lehinde anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Akçil ve Oğuz (2015), “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmalarının sonucunda, fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında orta düzey, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuşlardır.

Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin buldukları okulun, bulunduğu yerleşim yeri açısından öz yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Alkın Şahin, Tunca ve Oğuz (2015), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları” adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını orta düzeyde sergilemektedirler. Ancak sınıf öğretmenleri eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını ise daha üst düzeyde sergileyebilmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları kıdeme göre, duygu ve düşünce desteği boyutunda anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar göstermemiştir.

Özdemir ve Dilekmen (2016), eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, duygusal zekânın yaşam doyumunu yordama durumunu ve duygusal zekâ ile yaşa doyumlarının bölüm, sınıf düzeyi bağlamında incelenmesi için 751 eğitim fakültesi öğrencisi ile çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ düzeyinde öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı farklılaşma görülmezken, yaşam doyumunda çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Duygusal zekânın yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir. Duygusal zekâ düzeyinde duygusallık ile sosyallik alt boyutları hariç, duygusal iyi oluş ve öz kontrol boyutları ile duygusal zekâ toplam boyutunda ve yaşam doyumunda dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Taş (2016), “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Düzeylerinin İncelenmesi” çalışmasında fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin duygu ve düşünce desteğini gereklilik ve sergilenme düzeyinde gösterdiklerini belirtmiştir. Mezuniyet alanı, mezuniyet, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin özerk öğrenmeler ile anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin özerklik desteğini gerekli görme ve sergileme düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler özerklik desteğini gerekli gördükleri halde sergileme düzeyinde eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri gerekli görme düzeylerinden daha düşük bulmuşlardır. Öğretmen liderliği alt boyutlarından olan mesleki gelişimin gerekli görülerek sergilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretmen liderliği arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

2.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Walker (2001), çalışmasında öğretmenlere ECI (Kendini Raporlama Enstrümanı) kullanarak, onların kendi duygusal zekâ düzeylerini ölçen bir araştırma yapmıştır. ECI' 'ın uygulanmasından sonra, öğretmenlerin yarısına bir araştırma aracı verilmiştir. Bu araştırma aracı ile öğretmenler kendi sınıflarında otuz gün boyunca kullanılan egzersizleri içermektedir. Egzersizler, öğretmenin okul saatleri içerisinde yaşayabilecekleri negatif duygulara, düşüncelere ve davranışlara odaklanmalarına yardım edecek yönergeler, detaylar ve görevleri içermektedir. Araştırmanın amacı, öğretmenlere negatif duyguları, düşünceleri ve davranışları tanımlamalarına, negatif duygulara nelerin sebep olduklarına ve bu sebeplerin ortaya çıktığında nelerin yapılabileceğine karar vermektir. Otuz günlük uygulamadan sonra, katılımcılar öğretmenler arasında herhangi bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek için yeni bir anket doldurdular. Sonuçlar, ECI'de yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin bile 'belirli duygusal yeterlikler geliştirilebilir' olduğunu ortaya koymuştur.

Boyd (2005), öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri, öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içindeki duygusal zekâyla ilgili davranışları kabulüyle aynı olmadığı görülmüştür. Duygusal zekâ testinde iyi bir seviyede yer alan öğretmen, öğrenciler tarafından sınıf içinde duygusal zekâ davranışları gösteren biri olarak algılanmamıştır.

Kaufhold ve Johnson (2005), bir çalışmalarında ortaöğretim kurumlarında çalışan eğitimcilerin duygusal zekâ becerilerinin farkında olup olmadıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin farkında olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisans eğitimi almış öğretmenler ile yüksek lisans eğitimi almış öğretmenler arasında duygusal zekâ farkındalığı bakımından bir farklılık olmadığı da görülmüştür.

Kafetsios ve Loumakou (2007), 475 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal zekâ ile duyguları düzenlemenin, işte yaşanan duygular ile iş doyumunu ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekânın “genel ruh hali” boyutunun işte yaşanan duyguların bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duyguları düzenleme alt boyutunun ise, genç öğretmenler arasında işte yaşanan duyguları ve de iş doyumunu anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Justice ve Espinoza (2007), tarafından 160 aday öğretmene “Duygusal Zekâ ve Başlangıç Öğretmen Adayları” isimli duygusal zekâ skalası uygulanmıştır. Aday öğretmenlerin, kişiler arası becerilerinden olan “iddia”, kişisel liderlik alanlarından olan “rahat olma, empati ve karar verme”, öz yönetim becerilerinden “dürtü kontrol, zaman yönetimi ve bağlılık etiği”, kişiye özgü gelişim alanı olan “kendine güven ve stres yönetimi”, potansiyel problem alanında “saygı” becerilerini geliştirmeleri gerekirken liderlik, esneklik ve öfke yönetimi gibi becerilere sahip oldukları gözlenmiştir.

Jiang (2008), Consructing Concepts of Learner Autonomy in Languange Education in the Chinese Context: A Narrive-based Inquiryin to University Students' Conceptions of Succesful English Languange Learning isimli çalışmasında, Çin' de öğrencilerin İngilizce öğretiminden sonra öğrenen özerkliği kavramına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramını anlayıp anlamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda Çin'deki öğrencilerin öğrenen özerkliği kavramına ilişkin bilgilerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde, öğrenen özerkliği ile ilgili kavramları oluşturmada ve ilişkilendirmede başarılı olduklarını da göstermiştir.

Rastegar ve Memarpour (2009) çalışmalarında İranlı İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca bu ilişkiyi yaş, cinsiyet ve öğretmenlik tecrübesi değişkenleri bakımından da belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet ve öğretmenlik tecrübeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucunu tespit etmişlerdir.

Kostina (2011), Exploration of Student Perceptions of Autonomy, Student-Instrucror Dialogue and Satisfaction in a Web-Based Distance Russioan Classroom: A Mixed Methods Study adlı çalışmasında web tabanlı uzaktan Rusça öğretimini incelemiştir. Çalışmanın içeriğinde Rusça öğretiminde özerklik, öğrenci öğretmen arası ilişkiler ve etkileşimler ve öğrencinin web tabanlı uzaktan Rusça öğretimindeki memnuniyeti

arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde iki yükseköğretim kurumunda öğrenim gören 46 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenen özerkliği, karşılıklı diyalog ve kurs memnuniyeti düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Anari (2012), çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları ile iş doyumları, duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları, iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 84 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile iş doyumunu, duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Farklı cinsiyet ve yaştaki öğretmenler arasında iş doyumunu ve örgütsel bağlılık bakımından anlamlı fark bulunamamıştır. Kadın öğretmenlerin duygusal zekâlarının daha yüksek seviyede olduğunu göstermiştir.

Ma ve Ma (2012), *Motivating Chinese Students by Fostering in Learner Language Learning* adlı makalesinde öğrenen özerkliği ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyerek, öğrencileri çalışmalarında daha motive etmek için motivasyon ve özerkliğin birbirinden nasıl destek alacağı üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucuna göre, kendi öğrenmelerinden daha aktif ve kararlı roller sergileyen öğrencilerin motivasyonlarının artacağı ve öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilecekleri ortaya konmuştur.

Mishra ve Laskar (2013), çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyet, deneyim ve kıdem bakımından duygusal zekâlarını incelemiştir. 120 ortaokul ve lise öğretmenine uygulanan ölçek sonrası, öğretmenlerin duygusal zekâlarının normal olarak dağıldığını belirlemiştir.

Paul ve Thavaraj (2015), çalışmalarında ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin duygusal zekâ seviyelerinin belirlenmesini ve bazı demografik değişkenlerle duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ortalama bir duygusal zekâ seviyesine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Yoke ve Panatik (2015), çalışmalarında öğretmenlerin duygusal zekâları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 384 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile iş doyumunu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Naqvi, Iqbal ve Akhtar (2016), çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâları ve iş performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 1900 ortaokul

öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâları ile iş performansları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.



III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Erzincan merkez ve merkez beldelerdeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise ilişkisel tarama modelidir. Tarama araştırmaları, katılımcı kişilerin bir konu üzerindeki tutum, davranış ve inançlarını ortaya çıkarmayı sağlayan bir desendir. Tarama deseni ile çalışmanın evreni içinden alınan bir örneklem aracılığıyla evrenin genel algı ve görüşleri tasvir edilmeye çalışılır. İlişkisel tarama modeli, değişkenlerin kendi aralarında tek tek ya da iki veya daha çok değişkenin birbirleriyle ilişkilerinde neden sonuç ilişkisinden çok değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğer sonuçlar hakkında çıkarımlar yapmak için önemli sonuçlar verebilmektedir (Karasar, 2013).

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan merkez ve merkez beldelerdeki devlet ilkokullarında görev yapan 426 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ulaşılması hedeflenmiş, bu kapsamda öğretmen sayısı kadar ölçek çoğaltılarak okullara dağıtılmış ve ölçeklerle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçeklerin toplama sürecinde 426 sınıf öğretmenin tamamına ulaşılmış ancak 400 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Evrenin tamamına ulaşmak hedeflendiğinden evren sayısından örneklem seçimi yöntemine gidilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	202	50,5
Erkek	198	49,5
Toplam	400	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 400 öğretmenin %50,5'inin (N=202) kadın ve %49,5'inin (N=198) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Evli	314	78,5
Bekâr	86	21,5
Toplam	400	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,5'inin (N=314) evli ve %21'inin (N=86) bekar olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
20-30 yaş	75	18,8
31-40 yaş	134	33,5
41-50 yaş	117	29,3
51 ve üzeri yaş	74	18,5
Toplam	400	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %18,8'inin (N=75) 20-30 yaş aralığında, %33,5'inin (N=134) 31-40 yaş aralığında, %29,3'ünün (N=117) 41-50 yaş aralığında ve %18,5'inin (N=74) 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kıdemlere Göre Dağılımları

Kıdem	N	%
1-5 yıl	73	18,3
6-10 yıl	53	13,3
11-15 yıl	88	22,0
16-20 yıl	78	19,5
21 yıl ve üzeri	108	27,0
Toplam	400	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %18,3'ünün (N=73) 1-5 yıl arasında, %13,3'ünün (N=53) 6-10 yıl arasında, %22'sinin (N=88) 11-15 yıl arasında, %19,5'inin (N=78) 16-20 yıl arasında ve %27'sinin (N=108) 21 yıl ve üzeri bir süredir öğretmenlik kıdemlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Okuldaki Hizmet Süresi	N	%
1-5 yıl	187	46,8
6-10 yıl	102	25,5
11-15 yıl	74	18,5
16-20 yıl	24	6,0
21 yıl ve üzeri	13	3,3
Toplam	400	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,8'inin (N=187) 1-5 yıl, %25,5'inin (N=102) 6-10 yıl, %18,5'inin (N=74) 11-15 yıl, %6'sının (N=24) 16-20 yıl ve %3,3'ünün (N=13) 21 yıl ve üzeri süredir şu an görev yaptıkları okullarda çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları branşta çalışıp çalışmama durumlarına göre dağılımları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Branşta Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Mezun Olunan Branşta Çalışma		
Durumu	N	%
Evet	343	85,8
Hayır	57	14,3
Toplam	400	100,0

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin %85,8'inin (N=343) mezun oldukları branşta çalıştıkları, %14,3'ünün (N=57) ise mezun oldukları branşta çalışmadıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	N	%
Ön Lisans	23	5,8
Eğitim fakültesi	313	78,3
Diğer fakülte	37	9,3
Lisansüstü	27	6,8
Toplam	400	100,0

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin %5,8'inin (N=23) ön lisans, %78,3'ünün (n=313) eğitim fakültesi, %9,3'ünün (N=37) diğer fakülte ve %6,8'inin (N=27) lisansüstü mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekten memnuniyet durumlarına göre dağılımları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Meslekten Memnuniyete Göre Dağılımları

Meslekten Memnuniyet	N	%
Çok memnun	142	35,5
Memnunum	231	57,8
Memnun değilim	27	6,8
Toplam	400	100,0

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin %35,5'inin (N=142) meslekten çok memnun, %57,8'inin (N=231) meslekten memnun ve %6,8'inin (N=27) ise meslekten memnun olmadıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, mezun olunan branşta çalışma, öğrenim durumu ve meslekten memnuniyet derecesi bilgilerini almaya yönelik olarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formdaki bilgilerin duygusal zekâ düzeyi ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ölçeklerinden alınacak puanlar ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Chi-Sum Wong ve Kenneth Law tarafından geliştirilen “Wong and Law Emotional Scale (WLEIS)” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Karakuş (2013) tarafından yapılmıştır.

Duygusal zekâ ölçeği 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek 1-Hiçbir zaman, 2-Ara sıra, 3-Bazen, 4-Çoğu zaman ve 5-Her zaman aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek 4 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. 1-4 numaralı maddeler kendi duygularını tanıma, 5-8 numaralı maddeler başkalarının duygularını anlama, 9-12 numaralı maddeler duyguları kullanma ve 13-16 numaralı maddeler ise duygu düzenleme alt boyutunu ölçmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini iç tutarlılık yöntemiyle belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin 1-4 numaralı birinci alt boyutunda güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,90$, 5-8 numaralı ikinci alt boyutunda güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,80$, 9-12 numaralı üçüncü alt boyutunda güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,89$ ve 13-16 numaralı dördüncü alt boyutunda güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,86$ bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenirligi ise $\alpha=0,87$ ’dir.

Bu araştırmada ise yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı birinci alt boyutta $\alpha=0,86$, ikinci alt boyutta $\alpha=0,81$, üçüncü alt boyutta $\alpha=0,82$, dördüncü alt boyutta $\alpha=0,87$ ve ölçek toplamında $\alpha=0,90$ olarak bulunmuştur.

3.3.3. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği

Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği Oğuz (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla likert tipi 16 madde vardır. Ölçek, duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. 1-7.maddeler duygu ve düşünce desteği, 8-12.maddeler öğrenme süreci desteği ve 13-16.maddeler değerlendirme desteği alt boyutlarını ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenirliğini iç tutarlılık yöntemiyle belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin gereklilik düzeyinde 1-7 numaralı birinci alt boyutunda güvenirlik katsayısı $\alpha=0,85$, 8-12 numaralı ikinci alt boyutunda güvenirlik katsayısı $\alpha=0,76$ ve 13-16 numaralı üçüncü alt boyutunda ise güvenirlik katsayısı $\alpha=0,81$ ve ölçeğin toplam güvenirliği ise $\alpha=0,89$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin sergilenme düzeyinde 1-7 numaralı birinci alt boyutunda güvenirlik katsayısı $\alpha=0,83$, 8-12 numaralı ikinci alt boyutunda güvenirlik katsayısı $\alpha=0,80$ ve 13-16 numaralı üçüncü alt boyutunda ise güvenirlik katsayısı $\alpha=0,82$ ve ölçeğin toplam güvenirliği ise $\alpha=0,85$ olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada ise yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı gereklilik düzeyinde birinci alt boyutta $\alpha=0,89$, ikinci alt boyutta $\alpha=0,85$, üçüncü alt boyutta $\alpha=0,89$ ve ölçek toplamında $\alpha=0,94$ olarak bulunmuştur. Sergilenme düzeyinde ise iç tutarlılık katsayısı birinci alt boyutta $\alpha=0,84$, ikinci alt boyutta $\alpha=0,81$, üçüncü alt boyutta $\alpha=0,83$ ve ölçek toplamında $\alpha=0,90$ olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Duygusal Zekâ Ölçeği, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının belirlenmesi için Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Ölçeği ve bazı demografik bilgiler ile değişkenlerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu 426 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS.15 paket programı ile yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu değerlere göre verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel

istatistiklerin yanı sıra, cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan branşta çalışma değişkenlerinin analizinde Mann Whitney U Testi; yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, öğrenim durumu ve meslekten memnuniyet değişkenlerinin analizinde ise Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Spearman Rho Testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda yapılan normallik testi gösterilmiştir.



Tablo 12. Kolmogorov- Smirnov Normallik Testi

	Cinsiyet	Z	N	P
Kendi Duygularını	Kadın	,161	202	,00
Tanıma	Erkek	,142	198	,00
Başkasının	Kadın	,131	202	,00
Duygularını	Erkek	,142	198	,00
Anlama				
Duyguları	Kadın	,119	202	,00
Kullanma	Erkek	,146	198	,00
Duyguları	Kadın	,172	202	,00
Düzenleme	Erkek	,142	198	,00
Toplam Ölçek	Kadın	,074	202	,00
Duygusal Zekâ	Erkek	,098	198	,00
Duygu ve	Kadın	,205	202	,00
Düşünce Desteği	Erkek	,152	198	,00
Gereklilik				
Öğrenme Süreci	Kadın	,177	202	,00
Desteği Gereklilik	Erkek	,166	198	,00
Değerlendirme	Kadın	,173	202	,00
Desteği Gereklilik	Erkek	,164	198	,00
Toplam Ölçek	Kadın	,163	202	,00
Gereklilik	Erkek	,121	198	,00
Duygu ve	Kadın	,161	202	,00
Düşünce Desteği	Erkek	,148	198	,00
Sergileme				
Öğrenme Süreci	Kadın	,112	202	,00
Desteği	Erkek	,155	198	,00
Sergileme				
Değerlendirme	Kadın	,167	202	,00
Desteği	Erkek	,146	198	,00
Sergileme				
Toplam Ölçek	Kadın	,110	202	,00
Sergileme	Erkek	,101	198	,00

Tablo 12 incelendiğinde $p < 0,05$ değerleri görülmektedir. Bu değerlere göre analizlerin normal dağılım göstermediği ve bunun sonucunda non-parametrik testler kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan merkez ve merkez beldelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenerek çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini tespit etmeye yönelik bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri

Boyutlar	N	Min	Max	\bar{x}	ss
Kendi Duyguları	400	4,00	20,00	17,48	2,33
Başkasının Duyguları	400	4,00	20,00	15,91	2,45
Duyguları Kullanma	400	4,00	20,00	16,15	2,66
Duyguları Düzenleme	400	4,00	20,00	15,50	2,85
Toplam Ölçek	400	16,00	80,00	65,05	7,94

Tablo 13'teki sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x} = 65,05$) ile toplam ölçek puanında olduğu ve en düşük ortalamanın ise ($\bar{x} = 15,50$) duyguları düzenleme alt boyut puanında olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutların puanları ise kendi duyguları alt boyutunda ($\bar{x} = 17,48$), duyguları kullanma alt boyutunda ($\bar{x} = 16,15$) ve başkasının duyguları alt boyutunda ise ($\bar{x} = 15,91$) olduğu görülmektedir. Tablodaki maksimum puanlar ve aritmetik ortalamalara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo14'te yer verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliğine Yönelik Görüşleri

Boyutlar	N	Min	Max	\bar{x}	ss
Duygu ve Düşünce Desteği	400	7,00	35,00	31,39	3,89
Öğrenme Süreci Desteği	400	5,00	25,00	21,97	3,04
Değerlendirme Desteği	400	4,00	20,00	16,97	2,97
Toplam Ölçek	400	16,00	80,00	70,38	8,98

Tablo 14'teki sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik görüşlerinin incelendiği tabloda duygu ve düşünce desteği alt boyutu ortalaması ($\bar{x} = 31,39$), öğrenme süreci desteği alt boyutu ortalaması ($\bar{x} = 21,97$) puanında olup en düşük ortalamanın ise ($\bar{x} = 16,97$) değerlendirme desteği alt boyutunda olduğu görülmüştür. En yüksek ortalama ($\bar{x} = 70,38$) ile toplam ölçek puanındadır. Tablodaki maksimum puanlar ve aritmetik ortalamalara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo15'te yer verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşleri

Boyutlar	N	Min	Max	\bar{x}	ss
Duygu ve Düşünce Desteği	400	16,00	35,00	30,01	3,84
Öğrenme Süreci Desteği	400	10,00	25,00	20,92	3,16
Değerlendirme Desteği	400	4,00	20,00	16,10	3,21
Toplam Ölçek	400	35,00	80,00	67,04	9,17

Tablo 15'teki sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemeye yönelik görüşlerinin incelendiği duygu ve düşünce desteği alt boyutu ortalaması (\bar{x} =30,01), öğrenme süreci desteği alt boyutu ortalaması (\bar{x} =20,92) puanında olup en düşük ortalamanın ise (\bar{x} =16,10) değerlendirme desteği alt boyutunda olduğu ve en yüksek ortalamanın (\bar{x} =67,04) ile toplam ölçek puanında olduğu görülmüştür. Tablodaki maksimum puanlar ve aritmetik ortalamalara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma, öğrenim durumu, meslekten memnuniyet durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23' te yer verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kendi Duyguları	Kadın	202	207,80	41976,50	18522,50	,19
	Erkek	198	193,05	38223,50		
Başkasının Duyguları	Kadın	202	197,85	39966,50	19463,50	,64
	Erkek	198	203,20	40233,50		
Duyguları Kullanma	Kadın	202	201,87	40777,50	19721,50	,80
	Erkek	198	199,10	39422,50		
Duyguları Düzenleme	Kadın	202	192,57	38899,50	18396,50	,16
	Erkek	198	208,59	41300,50		
Toplam Ölçek	Kadın	202	198,36	40068,00	19565,00	,70
	Erkek	198	202,69	40132,00		

Tablo 16'daki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, duyguları kullanma alt boyutunda ($U=19721,50$, $p=,809$) puanında, başkasının duyguları alt boyutunda ($U=19463,50$, $p=,641$) puanında, kendi duyguları alt boyutunda ($U=18522,50$, $p=,194$) puanında, duyguları düzenleme alt boyutunda ($U=18396,50$, $p=,162$) puanında ve toplam ölçek puanında ($U=19565,00$, $p=,708$) olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre toplam ölçekte ve alt boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Kendi duyguları ve duyguları kullanma alt boyutlarında kadın öğretmenlerin grup ortalamalarının erkek öğretmenlerin grup ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Başkasının duyguları ile duyguları düzenleme alt boyutları ile toplam ölçekte erkek öğretmenlerin grup ortalamalarının kadın öğretmenlerin grup ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni durum	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kendi Duyguları	Evli	314	208,93	65605,50	10853,50	,005*
	Bekar	86	169,70	14594,50		
Başkasının Duyguları	Evli	314	209,36	65740,50	10718,50	,003*
	Bekar	86	168,13	14459,50		
Duyguları Kullanma	Evli	314	208,22	65381,00	11078,00	,010*
	Bekar	86	172,31	14819,00		
Duyguları Düzenleme	Evli	314	204,03	64065,00	12394,00	,239
	Bekar	86	187,62	16135,00		
Toplam Ölçek	Evli	314	209,89	65906,50	10552,50	,002*
	Bekar	86	166,20	14293,50		

($p < 0,05$)

Tablo 17'deki analiz sonuçları incelendiğinde duyguları kullanma alt boyutu puanları ($U=11078,00$, $p=,010$), kendi duyguları alt boyutu puanları ($U=10853,50$, $p=,005$) ve başkasının duyguları alt boyutu puanları ($U=10718,50$, $p=,003$) medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehinde anlamlı farklılıklar göstermektedir. Duyguları düzenleme alt boyutu puanları ($U=12394,00$, $p=,239$) medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Toplam ölçek puanına ($U=10552,50$, $p=,002$) göre medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılık evli öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. Evli öğretmenlerin grup ortalamaları bekar öğretmenlerin grup ortalamalarından yüksektir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Kendi Duyguları	20-30 yaş	75	172,75	3	7,13	,068
	31-40 yaş	134	216,52			
	41-50 yaş	117	200,09			
	51 ve üzeri yaş	74	200,27			
Başkasının Duyguları	20-30 yaş	75	173,00	3	5,68	,128
	31-40 yaş	134	202,76			
	41-50 yaş	117	207,98			
	51 ve üzeri yaş	74	212,46			
Duyguları Kullanma	20-30 yaş	75	170,82	3	9,44	,024*
	31-40 yaş	134	194,54			
	41-50 yaş	117	220,58			
	51 ve üzeri yaş	74	209,63			
Duyguları Düzenleme	20-30 yaş	75	177,21	3	6,43	,092
	31-40 yaş	134	194,65			
	41-50 yaş	117	209,39			
	51 ve üzeri yaş	74	220,64			
Toplam Ölçek	20-30 yaş	75	159,45	3	12,61	,006*
	31-40 yaş	134	202,63			
	41-50 yaş	117	214,10			
	51 ve üzeri yaş	74	216,75			

($p < 0,05$)

Tablo 18' deki analiz sonuçları incelendiğinde kendi duyguları alt boyutunun puanının ($\chi^2_{(3)}=7,13$, $p=,06$), duyguları düzenleme alt boyutunun puanları ($\chi^2_{(3)}=6,43$, $p=,09$), başkasının duyguları alt boyutunun puanları ($\chi^2_{(3)}=5,68$, $p=,12$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kendi duyguları alt boyutunda en yüksek grup ortalaması 31-40 yaş aralığında, en düşük grup ortalaması 20-30 yaş aralığındadır. Başkasının duyguları alt boyutunda en yüksek grup ortalaması 51 ve üzeri yaş aralığında, en düşük grup ortalaması 20-30 yaş aralığındadır. Duyguları düzenleme alt boyutunda en yüksek grup ortalaması 51 ve üzeri yaş aralığında, en düşük grup ortalaması 20-30 yaş aralığındadır.

Duyguları kullanma alt boyutu puanlarının ($\chi^2_{(3)}=9,44$, $p=,02$) ve toplam ölçek puanlarının ($\chi^2_{(3)}=12,61$, $p=,00$) olduğu görülerek yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann

Whitney U analizine göre duyguları kullanma alt boyutunda hem 20-30 yaş ile 51 yaş ve üzeri öğretmenler hem de 20- 30 yaş ile 41 -50 yaş aralığı öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Toplam ölçekte ise 20-30 yaş ile 31-40 yaş, 20-30 yaş ile 41-50 yaş ve 20-30 yaş ile 51 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenlerde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Duyguları kullanma alt boyutunda en yüksek grup ortalaması 51 ve üzeri yaş aralığında en düşük grup ortalaması ise 20-30 yaş aralığında, toplam ölçekte ise en yüksek grup ortalamasının 51 ve üzeri yaş aralığında en düşük grup ortalamasının ise 20-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Kendi Duyguları	1-5 yıl	73	178,77			
	6-10 yıl	53	183,91			
	11-15 yıl	88	203,86	4	5,98	,200
	16-20 yıl	78	208,34			
	21 yıl ve üzeri	108	214,93			
Başkasının Duyguları	1-5 yıl	73	167,03			
	6-10 yıl	53	193,52			
	11-15 yıl	88	209,16	4	8,74	,068
	16-20 yıl	78	214,37			
	21 yıl ve üzeri	108	209,47			
Duyguları Kullanma	1-5 yıl	73	171,24			
	6-10 yıl	53	199,18	4	10,07	,039*
	11-15 yıl	88	192,10			
	16-20 yıl	78	205,08			
	21 yıl ve üzeri	108	224,46			
Duyguları Düzenleme	1-5 yıl	73	180,12			
	6-10 yıl	53	199,56			
	11-15 yıl	88	196,85	4	4,90	,298
	16-20 yıl	78	200,19			
	21 yıl ve üzeri	108	217,93			
Toplam Ölçek	1-5 yıl	73	161,08			
	6-10 yıl	53	194,34	4	13,60	,009*
	11-15 yıl	88	200,73			
	16-20 yıl	78	208,41			
	21 yıl ve üzeri	108	224,27			

(p<0,05)

Tablo 19'deki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin başkasının duyguları alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=8,74$, $p=,06$), kendi duyguları alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=5,98$, $p=,20$), duyguları düzenleme alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=4,90$, $p=,29$) olduğu ve kıdem değişkeni ile anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Kendi duyguları ve duyguları düzenleme alt boyutlarında en yüksek grup ortalaması 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük grup ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür. Başkasının duyguları alt boyutunda en yüksek grup ortalamaları 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük grup ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür.

Duyguları kullanma alt boyutu puanlarının ($\chi^2_{(4)}=10,07$, $p=,03$) ve toplam ölçek puanlarının ($\chi^2_{(4)}=13,60$, $p=,00$) olduğu görülerek kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann Whitney U analizine göre duyguları kullanma alt boyutunda 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Toplam ölçek puanında ise 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl ve 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Duyguları kullanma alt boyutunda ve toplam ölçekte en yüksek grup ortalaması 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük grup ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okuldaki Hizmet		Sıralar			
	Süresi	N	Ortalaması	sd	χ^2	p
Kendi Duyguları	1-5 yıl	187	202,99			
	6-10 yıl	102	203,49			
	11-15 yıl	74	200,28	4	3,65	,455
	16-20 yıl	24	159,23			
	21 yıl ve üzeri	13	218,69			
Başkasının Duyguları	1-5 yıl	187	194,89			
	6-10 yıl	102	208,72			
	11-15 yıl	74	202,91	4	1,00	,908
	16-20 yıl	24	201,83			
	21 yıl ve üzeri	13	200,50			
Duyguları Kullanma	1-5 yıl	187	203,28			
	6-10 yıl	102	213,23	4	4,62	,328
	11-15 yıl	74	178,23			
	16-20 yıl	24	204,77			
	21 yıl ve üzeri	13	179,54			
Duyguları Düzenleme	1-5 yıl	187	190,43			
	6-10 yıl	102	211,00	4	2,99	,559
	11-15 yıl	74	204,36			
	16-20 yıl	24	217,38			
	21 yıl ve üzeri	13	209,85			
Toplam Ölçek	1-5 yıl	187	195,06			
	6-10 yıl	102	213,13			
	11-15 yıl	74	195,33	4	1,83	,767
	16-20 yıl	24	201,33			
	21 yıl ve üzeri	13	207,50			

($p < 0,05$)

Tablo 20' deki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duyguları kullanma alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=4,62$, $p=,32$), kendi duyguları alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=3,65$, $p=,45$), duyguları düzenleme alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=2,99$, $p=,55$), başkasının duyguları alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=1,00$, $p=,90$) ve toplam ölçek puanlarında ($\chi^2_{(4)}=1,83$, $p=,76$) okuldaki hizmet yılına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Kendi duyguları alt boyutunda en yüksek grup ortalaması okulda 21 yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması okulda 16-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde görülmektedir. Başkasının duyguları alt boyutunda en yüksek grup ortalaması okulda 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması okulda 1-5 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde görülmektedir. Duyguları kullanma alt boyutunda en yüksek grup ortalaması okulda 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması okulda 11-15 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde görülmektedir. Duyguları düzenleme alt boyutunda en yüksek grup ortalamaları okulda 16-20 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması okulda 1-5 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde görülmektedir. Toplam ölçek puanında ise en yüksek grup ortalaması okulda 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması okulda 1-5 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mezun Olunan Branşta Çalışma Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Branşta Çalışma	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kendi Duyguları	Evet	343	198,81	68191,50	9195,50	,466
	Hayır	57	210,68	12008,50		
Başkasının Duyguları	Evet	343	200,58	68798,50	9748,50	,973
	Hayır	57	200,03	11401,50		
Duyguları Kullanma	Evet	343	198,42	68059,00	9063,00	,374
	Hayır	57	213,00	12141,00		
Duyguları Düzenleme	Evet	343	202,73	69536,00	9011,00	,340
	Hayır	57	187,09	10664,00		
Toplam Ölçek	Evet	343	200,41	68740,00	9744,00	,969
	Hayır	57	201,05	11460,00		

($p < 0,05$)

Tablo 21'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin başkasının duyguları alt puanları ($U=9748,50$, $p=,97$), kendi duyguları alt puanları ($U=9195,50$, $p=,046$), duyguları kullanma alt boyutu puanları ($U=9063,00$, $p=,37$), duyguları düzenleme alt boyutu puanları ($U=9011,00$, $p=,34$) ve toplam ölçek puanları ($U=9744,00$, $p=,96$) olarak mezun olunan branşta çalışma değişkeni ile anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Kendi duyguları ve duyguları kullanma alt boyutları ile toplam ölçek puanında mezun oldukları branşta çalışmayan öğretmenlerin grup ortalamaları mezun oldukları branşta çalışan öğretmenlerin grup ortalamalarından yüksektir. Başkasının duyguları ile duyguları düzenleme alt boyutlarında ise mezun oldukları branşta çalışan öğretmenlerin grup ortalamaları mezun oldukları branşta çalışmayan öğretmenlerin grup ortalamalarından yüksektir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Kendi Duyguları	Ön Lisans	23	217,09			
	Eğitim Fakültesi	313	199,75	3	1,71	,634
	Diğer Fakülte	37	211,43			
	Lisansüstü	27	180,11			
Başkasının Duyguları	Ön Lisans	23	210,59			
	Eğitim Fakültesi	313	195,40	3	3,01	,389
	Diğer Fakülte	37	222,28			
	Lisansüstü	27	221,19			
Duyguları Kullanma	Ön Lisans	23	258,91			
	Eğitim Fakültesi	313	195,65	3	8,07	,045*
	Diğer Fakülte	37	218,26			
	Lisansüstü	27	182,65			
Duyguları Düzenleme	Ön Lisans	23	216,20			
	Eğitim Fakültesi	313	200,62	3	,79	,850
	Diğer Fakülte	37	189,12			
	Lisansüstü	27	201,35			
Toplam Ölçek	Ön Lisans	23	241,39			
	Eğitim Fakültesi	313	196,37	3	3,63	,304
	Diğer Fakültesi	37	211,61			
	Lisansüstü	27	198,28			

($p < 0,05$)

Tablo 22'deki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer öğretmenlerin başkasının duyguları alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=3,01$, $p=,38$), kendi duyguları alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(3)}=1,71$, $p=,63$), duyguları düzenleme alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=0,79$, $p=,85$) ve toplam ölçek puanlarında ($\chi^2_{(3)}=3,63$, $p=,30$) öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Duyguları kullanma alt boyutu toplam puanlarının ($\chi^2_{(4)}=8,07$, $p=,04$) öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği

görülmüştür. Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann Whitney U analizine göre ön lisans mezunu ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında ve ön lisans mezunu ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Kendi duyguları ve duyguları kullanma alt boyutlarında en yüksek grup ortalaması ön lisans mezunu öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması lisansüstü mezunu öğretmenlerde görülmektedir. Başkasının duyguları alt boyutunda en yüksek grup ortalaması diğer fakülte mezunu öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde görülmektedir. Duyguları düzenleme alt boyutunda en yüksek grup ortalaması ön lisans mezunu öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması diğer fakülte mezunu öğretmenlerde görülmektedir. Toplam ölçek puanında en yüksek grup ortalaması ön lisans mezunu öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Meslekten Memnuniyet Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Meslekten Memnuniyet	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Kendi Duyguları	Çok Memnunun	142	230,05			
	Memnunum	231	186,71	2	15,91	,000*
	Memnun Değilim	27	163,11			
Başkasının Duyguları	Çok Memnunun	142	231,08			
	Memnunum	231	185,71	2	16,40	,000*
	Memnun Değilim	27	166,19			
Duyguları Kullanma	Çok Memnunun	142	240,25			
	Memnunum	231	182,83	2	29,41	,000*
	Memnun Değilim	27	142,67			
Duyguları Düzenleme	Çok Memnunun	142	226,86	2	24,18	,000*
	Memnunum	231	194,63			
	Memnun Değilim	27	112,13			
Toplam Ölçek	Çok Memnunun	142	241,57			
	Memnunum	231	183,13	2	32,38	,000*
	Memnun Değilim	27	133,07			

($p < 0,05$)

Tablo 23'teki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duyguları kullanma alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(2)}=29,41$, $p=,00$), duyguları düzenleme alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(2)}=24,18$, $p=,00$), başkasının duyguları alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(4)}=16,40$, $p=,00$), kendi duyguları alt boyutunda toplam puanları ($\chi^2_{(2)}=15,91$, $p=,00$), ve toplam ölçek puanlarında ($\chi^2_{(2)}=32,38$, $p=,00$) meslekten memnuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann Whitney U analizine göre kendi duyguları, başkasının duyguları ve duyguları kullanma alt boyutlarında meslekten çok memnun olan öğretmenler ile meslekten memnun öğretmenler arasında ayrıca meslekten çok memnun öğretmenler ile meslekten memnun olmayan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Duyguları düzenleme alt boyutu ile toplam ölçek puanında ise meslekten çok memnun olan öğretmenler ile meslekten memnun öğretmenler, meslekten çok memnun olan öğretmenler ile meslekten memnun olmayan öğretmenler ve meslekten memnun öğretmenler ile meslekten memnun olmayan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında en yüksek grup ortalamasına meslekten çok memnun olan öğretmenler ve en düşük grup ortalamalarına ise meslekten memnun olmayan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

4.12. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik görüşleri ile cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma, öğrenim durumu, meslekten memnuniyet durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara Tablo 24, Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31' de yer verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Kadın	202	221,10	44662,50	15836,50	,000*
	Erkek	198	179,48	35537,50		
Öğrenme Süreci Desteği	Kadın	202	215,80	43592,00	16907,00	,007*
	Erkek	198	184,89	36608,00		
Değerlendirme Desteği	Kadın	202	209,90	42400,00	18099,00	,096
	Erkek	198	190,91	37800,00		
Toplam Ölçek	Kadın	202	216,68	43769,50	16729,50	,005*
	Erkek	198	183,99	36430,50		

($p < 0,05$)

Tablo 24'teki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($U=16907,00$, $p=,00$), duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($U=15836,50$, $p=,00$), ve toplam ölçek puanları ($U=16729,50$, $p=,00$) cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir. Değerlendirme desteği alt boyut puanları ($U=18099,00$, $p=,09$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında kadınların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Duygu Ve Düşünce Desteği	Evli	314	200,45	62940,50	13485,50	,986
	Bekar	86	200,69	17259,50		
Öğrenme Süreci Desteği	Evli	314	199,98	62794,00	13339,00	,862
	Bekar	86	202,40	17406,00		
Değerlendirme Desteği	Evli	314	203,33	63846,00	12613,00	,343
	Bekar	86	190,16	16354,00		
Toplam Ölçek	Evli	314	201,86	63385,00	13074,00	,651
	Bekar	86	195,52	16815,00		

($p < 0,05$)

Tablo 25' teki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($U=13485,50$, $p=,98$), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($U=13339,50$, $p=,86$), değerlendirme desteği alt boyut puanları ($U=12613,00$, $p=,34$) ve toplam ölçek puanları ($U=13074,00$, $p=,65$) olarak medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Duygu ve düşünce alt boyutu ile öğrenme süreci alt boyutunda bekar öğretmenlerin ortalamaları evli öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutu ile toplam ölçek puanlarında evli öğretmenlerin ortalamalarının bekar öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıralar Ortalaması	sd	X ²	p
Duygu ve Düşünce Desteği	20-30 yaş	75	218,89	3	2,41	,491
	31-40 yaş	134	196,15			
	41-50 yaş	117	195,23			
	51 ve üzeri yaş	74	198,07			
Öğrenme Süreci Desteği	20-30 yaş	75	235,36	3	9,42	,024*
	31-40 yaş	134	186,65			
	41-50 yaş	117	193,43			
	51 ve üzeri yaş	74	201,44			
Değerlendirme Desteği	20-30 yaş	75	206,45	3	3,32	,344
	31-40 yaş	134	186,52			
	41-50 yaş	117	204,47			
	51 ve üzeri yaş	74	213,50			
Toplam Ölçek	20-30 yaş	75	220,34	3	4,01	,260
	31-40 yaş	134	187,52			
	41-50 yaş	117	200,12			
	51 ve üzeri yaş	74	204,51			

($p<0,05$)

Tablo 26'daki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($x^2_{(3)}=3,32$, $p=,34$), duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($x^2_{(3)}=2,41$, $p=,49$), ve toplam ölçek puanında ($x^2_{(3)}=4,01$, $p=,26$) olarak yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyutu puanları ($x^2_{(3)}=9,42$, $p=,02$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann Whitney U analizine göre 20-30 yaş ile 31-40 yaş arasında ve 20-30 yaş ile 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerde bu farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Toplam ölçek puanlarında grup ortalaması en yüksek 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu ve Düşünce Desteği	1-5 yıl	73	207,87	4	,67	,954
	6-10 yıl	53	202,63			
	11-15 yıl	88	195,38			
	16-20 yıl	78	203,38			
	21 yıl ve üzeri	108	196,56			
Öğrenme Süreci Desteği	1-5 yıl	73	222,40	4	4,26	,372
	6-10 yıl	53	191,11			
	11-15 yıl	88	187,75			
	16-20 yıl	78	197,22			
	21 yıl ve üzeri	108	203,06			
Değerlendirme Desteği	1-5 yıl	73	191,08	4	3,76	,439
	6-10 yıl	53	185,33			
	11-15 yıl	88	193,38			
	16-20 yıl	78	208,35			
	21 yıl ve üzeri	108	214,44			
Toplam Ölçek	1-5 yıl	73	206,49	4	2,02	,731
	6-10 yıl	53	190,50			
	11-15 yıl	88	188,96			
	16-20 yıl	78	208,66			
	21 yıl ve üzeri	108	204,87			

($p < 0,05$)

Tablo 27 'deki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(4)}=4,26$, $p=,37$), değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(4)}=3,76$, $p=,43$), duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(4)}=,67$, $p=,95$), ve toplam ölçek puanında ($\chi^2_{(4)}=2,02$, $p=,73$) olarak kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Toplam ölçek puanlarında grup ortalaması en yüksek 16-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	Sıralar Ortalaması	sd	X ²	p
Duygu ve Düşünce Desteği	1-5 yıl	187	206,24	4	2,66	,616
	6-10 yıl	102	205,07			
	11-15 yıl	74	183,75			
	16-20 yıl	24	199,44			
	21 yıl ve üzeri	13	179,42			
Öğrenme Süreci Desteği	1-5 yıl	187	201,30	4	,64	,958
	6-10 yıl	102	203,81			
	11-15 yıl	74	193,08			
	16-20 yıl	24	195,58			
	21 yıl ve üzeri	13	214,27			
Değerlendirme Desteği	1-5 yıl	187	197,20	4	2,05	,726
	6-10 yıl	102	212,20			
	11-15 yıl	74	189,59			
	16-20 yıl	24	204,15			
	21 yıl ve üzeri	13	211,50			
Toplam Ölçek	1-5 yıl	187	202,11	4	1,33	,855
	6-10 yıl	102	207,38			
	11-15 yıl	74	187,61			
	16-20 yıl	24	200,31			
	21 yıl ve üzeri	13	197,04			

($p<0,05$)

Tablo 28' deki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(4)}=2,66$, $p=,61$), değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(4)}=2,05$, $p=,72$), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(4)}=,64$, $p=,95$), ve toplam ölçek puanında ($\chi^2_{(4)}=1,33$, $p=,85$) olarak çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 1-5 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 21 yıl ve üzeri süre aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde görülmektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 21 yıl ve üzeri süre aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 11-15 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 6-10 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 11-15 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde görülmektedir. Toplam ölçek puanlarında grup ortalaması en yüksek 6-10 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 11-15 yıl arası buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Mezun Olunan Branşta Çalışma Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Branşta Çalışma	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Duygu Ve Düşünce Desteği	Evet	343	197,74	67824,50	8828,50	,236
	Hayır	57	217,11	12375,50		
Öğrenme Süreci Desteği	Evet	343	198,47	68074,00	9078,00	,382
	Hayır	57	212,74	12126,00		
Değerlendirme Desteği	Evet	343	200,22	68677,00	9681,00	,906
	Hayır	57	202,16	11523,00		
Toplam Ölçek	Evet	343	197,97	67902,50	8906,50	,281
	Hayır	57	215,75	12297,50		

($p<0,05$)

Tablo 29' daki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme desteği alt boyut puanları (U=9681,00, p=,90), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları (U=9078,00, p=,38), duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları (U=8828,50, p=,23) ve toplam ölçek puanları (U=8906,50, p=,28) olarak mezun olunan branşta çalışma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek mezun oldukları branşta çalışmayan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması mezun oldukları branşta çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek mezun oldukları branşta çalışmayan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması mezun oldukları branşta çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutu ve toplam ölçek puanında da grup ortalaması puanları en yüksek mezun oldukları branşta çalışmayan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması mezun oldukları branşta çalışan öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ortalaması	sd	X ²	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Ön Lisans	23	189,37	3	,80	,848
	Eğitim Fakültesi	313	199,64			
	Diğer Fakülte	37	214,70			
	Lisansüstü	27	200,52			
Öğrenme Süreci Desteği	Ön Lisans	23	191,67	3	,50	,918
	Eğitim Fakültesi	313	200,39			
	Diğer Fakülte	37	210,91			
	Lisansüstü	27	195,07			
Değerlendirme Desteği	Ön Lisans	23	198,85	3	1,34	,719
	Eğitim Fakültesi	313	197,82			
	Diğer Fakülte	37	220,16			
	Lisansüstü	27	206,02			
Toplam Ölçek	Ön Lisans	23	191,70	3	,77	,856
	Eğitim Fakültesi	313	199,22			
	Diğer Fakülte	37	215,04			
	Lisansüstü	27	202,96			

(p<0,05)

Tablo 30'daki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(3)}=1,34$, $p=,71$), duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(3)}=,80$, $p=,84$), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(3)}=,50$, $p=,91$) ve toplam ölçek puanında ($\chi^2_{(3)}=,77$, $p=,85$) olarak öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Duygu ve düşünce desteği ile öğrenim süreci desteği alt boyutunda ve toplam ölçek puanında grup ortalaması puanları en yüksek diğer fakülte mezunu öğretmenlerde, grup ortalaması puanları en düşük ön lisans mezunu öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek diğer fakülte mezunu öğretmenlerde ve grup ortalaması puanları en düşük eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Tablo 31 . Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Gerekliliği Görüşlerinin Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Meslekten Memnuniyet	N	Sıralar Ortalaması	sd	X ²	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Çok Memnunun	142	229,08	2	14,38	,001*
	Memnunum	231	186,72			
	Memnun Değilim	27	168,07			
Öğrenme Süreci Desteği	Çok Memnunun	142	228,50	2	13,25	,001*
	Memnunum	231	185,28			
	Memnun Değilim	27	183,43			
Değerlendirme Desteği	Çok Memnunun	142	228,57	2	14,28	,001*
	Memnunum	231	187,39			
	Memnun Değilim	27	164,98			
Toplam Ölçek	Çok Memnunun	142	232,38	2	17,33	,000*
	Memnunum	231	184,68			
	Memnun Değilim	27	168,17			

($p<0,05$)

Tablo 31'deki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(2)}=14,38$, $p=,00$), değerlendirme desteği

alt boyutu puanları ($x^2_{(2)}=14,28$, $p=,00$), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($x^2_{(2)}=13,25$, $p=,00$) ve toplam ölçek puanında ($x^2_{(2)}=17,33$, $p=,00$) olarak meslekten memnuniyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann Whitney U analizine göre duygu ve düşünce desteği, değerlendirme desteği alt boyutları ile toplam ölçekte meslekten çok memnun olan öğretmenler ile meslekten memnun olan öğretmenler arasında ve de meslekten çok memnun öğretmenler ile meslekten memnun olmayan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda ise meslekten çok memnun öğretmenler ile meslekten memnun öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında en yüksek grup ortalamasına meslekten çok memnun olan öğretmenler ve en düşük grup ortalamalarına ise meslekten memnun olmayan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

4.20. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemeye yönelik görüşleri ile cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma, öğrenim durumu, meslekten memnuniyet durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara Tablo 32, Tablo 33, Tablo 34, Tablo 35, Tablo 36, Tablo 37, Tablo 38 ve Tablo 39' da yer verilmiştir.

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Kadın	202	216,38	43709,00	16790,00	,005*
	Erkek	198	184,30	36491,00		
Öğrenme Süreci Desteği	Kadın	202	208,40	42096,50	18402,50	,165
	Erkek	198	192,44	38103,50		
Değerlendirme Desteği	Kadın	202	203,12	41030,00	19469,00	,645
	Erkek	198	197,83	39170,00		
Toplam Ölçek	Kadın	202	210,23	42466,50	18032,50	,089
	Erkek	198	190,57	37733,50		

($p<0,05$)

Tablo 32'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($U=16790,00$, $p=,00$) olarak cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($U=18402,50$, $p=,16$), değerlendirme desteği alt boyut puanları ($U=19469,00$, $p=,64$) ve toplam ölçek puanları ($U=18032,50$, $p=,08$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 33 . Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni durum	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Evli	314	206,56	64861,00	11598,00	,044*
	Bekar	86	178,36	15339,00		
Öğrenme Süreci Desteği	Evli	314	204,03	64064,00	12395,00	,241
	Bekar	86	187,63	16136,00		
Değerlendirme Desteği	Evli	314	206,66	64890,00	11569,00	,040*
	Bekar	86	178,02	15310,00		
Toplam Ölçek	Evli	314	206,33	64787,50	11671,50	,054
	Bekar	86	179,22	15412,50		

($p<0,05$)

Tablo 33' teki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($U=11598,00$, $p=,04$) medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehinde anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($U=12395,00$, $p=,24$) medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Değerlendirme desteği alt boyut puanları ($U=11569,00$, $p=,04$) medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehinde anlamlı farklılık göstermektedir. Toplam ölçek puanları ($U=11671,50$, $p=,05$) olarak medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Tüm alt puanlarda ve toplam ölçekte evli öğretmenlerin grup ortalama puanları bekar öğretmenlerin grup ortalama puanlarından yüksektir.

Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu ve Düşünce Desteği	20-30 yaş	75	186,63	3	4,70	,195
	31-40 yaş	134	192,26			
	41-50 yaş	117	204,78			
	51 ve üzeri yaş	74	222,72			
Öğrenme Süreci Desteği	20-30 yaş	75	204,34	3	2,35	,503
	31-40 yaş	134	192,00			
	41-50 yaş	117	197,56			
	51 ve üzeri yaş	74	216,64			
Değerlendirme Desteği	20-30 yaş	75	173,48	3	7,16	,067
	31-40 yaş	134	199,85			
	41-50 yaş	117	204,23			
	51 ve üzeri yaş	74	223,16			
Toplam Ölçek	20-30 yaş	75	185,78	3	4,32	,228
	31-40 yaş	134	194,97			
	41-50 yaş	117	202,12			
	51 ve üzeri yaş	74	222,88			

(p<0,05)

Tablo 34'teki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(3)}=7,16$, p=,06), duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(3)}=4,70$, p=,19), öğrenme süreci desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(3)}=2,35$, p=,50), ve toplam ölçek puanında ($\chi^2_{(3)}=4,32$, p=,22) olarak yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Toplam ölçek puanlarında grup ortalaması en yüksek 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu	1-5 yıl	73	180,38			
Ve Düşünce	6-10 yıl	53	195,86			
Desteği	11-15 yıl	88	191,28	4	6,00	,199
	16-20 yıl	78	206,94			
	21 yıl ve üzeri	108	219,24			
Öğrenme	1-5 yıl	73	194,24			
Süreci	6-10 yıl	53	190,00			
Desteği	11-15 yıl	88	190,74	4	3,44	,486
	16-20 yıl	78	202,10			
	21 yıl ve üzeri	108	216,68			
Değerlendirme	1-5 yıl	73	167,32			
Desteği	6-10 yıl	53	192,87			
	11-15 yıl	88	201,42	4	10,15	,038*
	16-20 yıl	78	206,78			
	21 yıl ve üzeri	108	221,39			
Toplam	1-5 yıl	73	178,21			
Ölçek	6-10 yıl	53	192,21			
	11-15 yıl	88	194,31	4	6,44	,168
	16-20 yıl	78	207,87			
	21 yıl ve üzeri	108	219,36			

($p < 0,05$)

Tablo 35'teki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(4)}=6,00$, $p=,19$), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(4)}=3,44$, $p=,48$) ve toplam ölçek puanında ($\chi^2_{(4)}=6,44$, $p=,16$) olarak kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(4)}=10,15$, $p=,03$) olarak kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann Whitney U analizine göre 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl ve 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki öğretmenlerde ve en

düşük grup ortalaması 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir. Toplam ölçek puanlarında grup ortalaması en yüksek 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu Ve Düşünce Desteği	1-5 yıl	187	188,91	4	5,42	,246
	6-10 yıl	102	204,15			
	11-15 yıl	74	217,43			
	16-20 yıl	24	199,81			
	21 yıl ve üzeri	13	243,50			
Öğrenme Süreci Desteği	1-5 yıl	187	187,53	4	6,79	,147
	6-10 yıl	102	211,80			
	11-15 yıl	74	206,57			
	16-20 yıl	24	203,90			
	21 yıl ve üzeri	13	257,58			
Değerlendirme Desteği	1-5 yıl	187	180,07	4	12,03	,017*
	6-10 yıl	102	214,40			
	11-15 yıl	74	218,32			
	16-20 yıl	24	220,83			
	21 yıl ve üzeri	13	246,31			
Toplam Ölçek	1-5 yıl	187	184,14	4	8,65	,070
	6-10 yıl	102	211,64			
	11-15 yıl	74	213,18			
	16-20 yıl	24	212,48			
	21 yıl ve üzeri	13	254,15			

(p<0,05)

Tablo 36'daki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(4)}=6,79$, $p=,14$), duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(4)}=5,42$, $p=,24$) ve toplam ölçek puanında ($\chi^2_{(4)}=8,65$, $p=,07$) olarak çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(4)}=12,03$, $p=,01$) olarak çalıştıkları okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann Whitney U analizine göre 1-5 yıl ile 6-10 yıl ve 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 21 yıl ve üzeri süre aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 1-5 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde görülmektedir. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 21 yıl ve üzeri süre aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 1-5 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek 21 yıl ve üzeri süre aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 1-5 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde görülmektedir. Toplam ölçek puanlarında grup ortalaması en yüksek 21 yıl ve üzeri süre aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde ve en düşük grup ortalaması 1-5 yıl aralığında buldukları okulda hizmet yapan öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Branşta Çalışma Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Branşta Çalışma	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Evet	343	200,87	68897,00	9650,00	,876
	Hayır	57	198,30	11303,00		
Öğrenme Süreci Desteği	Evet	343	201,92	69259,00	9288,00	,544
	Hayır	57	191,95	10941,00		
Değerlendirme Desteği	Evet	343	201,58	69143,00	11057,00	,643
	Hayır	57	193,98	11057,00		
Toplam Ölçek	Evet	343	201,75	69200,00	9347,00	,596
	Hayır	57	192,98	11000,00		

($p < 0,05$)

Tablo 37'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme desteği alt boyut puanları ($U=11057,00$, $p=,64$), duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($U=9650,00$, $p=,87$), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($U=9288,00$, $p=,54$) ve toplam ölçek puanları ($U=9347,50$, $p=,59$) olarak mezun olunan branşta çalışma değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tüm alt boyut puanlarında ve toplam ölçek puanında mezun olduğu branşta çalışan öğretmenlerin grup ortalama puanları mezun oldukları branşta çalışmayan öğretmenlerin grup ortalama puanlarından yüksektir.

Tablo 38. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu	Ön Lisans	23	226,20			
Ve Düşünce	Eğitim Fakültesi	313	196,96	3	6,73	,081
Desteği	Diğer Fakültesi	37	235,95			
	Lisansüstü	27	171,07			
Öğrenme	Ön Lisans	23	220,70			
Süreci	Eğitim Fakültesi	313	201,31	3	2,96	,396
Desteği	Diğer Fakültesi	37	204,97			
	Lisansüstü	27	167,78			
Değerlendirme	Ön Lisans	23	223,57			
Desteği	Eğitim Fakültesi	313	196,39	3	4,39	,222
	Diğer Fakültesi	37	231,23			
	Lisansüstü	27	186,39			
Toplam	Ön Lisans	23	222,78			
Ölçek	Eğitim Fakültesi	313	198,24			
	Diğer Fakültesi	37	226,05	3	4,35	,226
	Lisansüstü	27	172,69			

($p < 0,05$)

Tablo 38' deki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(3)}=6,73$, $p=,08$), değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(3)}=4,39$, $p=,22$), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(3)}=2,96$, $p=,39$) ve toplam ölçek puanında ($\chi^2_{(3)}=4,35$, $p=,22$) olarak öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek diğer fakülte mezunu öğretmenlerde ve grup ortalaması puanları en düşük lisansüstü mezunu öğretmenlerde görülmektedir. Öğrenim süreci desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek ön lisans mezunu öğretmenlerde ve grup ortalaması puanları en düşük lisansüstü mezunu öğretmenlerde görülmektedir. Değerlendirme desteği alt boyutunda grup ortalaması puanları en yüksek diğer fakülte mezunu öğretmenlerde ve grup ortalaması puanları en düşük lisansüstü mezunu öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Toplam ölçek puanında grup ortalaması puanları en yüksek diğer fakülte mezunu öğretmenlerde, grup ortalaması puanları en düşük lisansüstü mezunu öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 39. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Sergilenmesine Yönelik Görüşlerinin Meslekten Memnuniyet Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Meslekten Memnuniyet	N	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygu ve Düşünce Desteği	Çok Memnunun Memnunum	142	241,62	2	29,86	,000*
	Memnun Değilim	231	181,06			
		27	150,56			
Öğrenme Süreci Desteği	Çok Memnunun Memnunum	142	229,44	2	15,03	,001*
	Memnun Değilim	231	187,11			
		27	162,83			
Değerlendirme Desteği	Çok Memnunun Memnunum	142	234,52	2	19,34	,000*
	Memnun Değilim	231	181,58			
		27	183,46			
Toplam Ölçek	Çok Memnunun Memnunum	142	238,36	2	24,75	,000*
	Memnun Değilim	231	182,24			
		27	157,59			

($p < 0,05$)

Tablo 39'daki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duygu ve düşünce desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(2)}=14,38$, $p=,00$), değerlendirme desteği alt boyutu puanları ($\chi^2_{(2)}=14,28$, $p=,00$), öğrenme süreci desteği alt boyut puanları ($\chi^2_{(2)}=13,25$, $p=,00$) ve toplam ölçek puanında ($\chi^2_{(2)}=17,33$, $p=,00$) olarak meslekten memnuniyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların kaynağının tespiti için yapılan Mann Whitney U analizine göre duygu ve düşünce desteği, öğrenim süreci desteği, değerlendirme desteği alt boyutları ile toplam ölçekte meslekten çok memnun öğretmenler ile meslekten memnun öğretmenler arasında ayrıca meslekten çok memnun öğretmenler ile meslekten memnun olmayan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında en yüksek grup ortalamasına meslekten çok memnun olan öğretmenler ve en düşük grup ortalamalarına ise meslekten memnun olmayan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

4.5. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 40. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme Düzeylerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

		Duygu ve Düşünce Desteği Gereklilik	Öğrenme Süreci Desteği Gereklilik	Değerlendirme Desteği Gereklilik	Öğrenen Özerkliği Gereklilik Toplam Ölçek	Duygu ve Düşünce Desteği Sergileme	Öğrenme Süreci Desteği Sergileme	Değerlendirme Desteği Sergileme	Öğrenen Özerkliği Sergileme Toplam Ölçek
Kendi Duyguları	r	,240**	,256**	,270**	,290**	,387**	,368**	,311**	,394**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Başkasının Duyguları	r	,233**	,193**	,271**	,267**	,411**	,384**	,385**	,436**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Duyguları Kullanma	r	,307**	,248**	,330**	,329**	,407**	,353**	,349**	,414**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Duyguları Düzenleme	r	,209**	,125*	,210**	,198**	,330**	,300**	,263**	,337**
	p	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Duygusal Zekâ Toplam Ölçek	r	,321**	,262**	,348**	,349**	,502**	,456**	,427**	,516**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

(p* < .05 , p** < .01)

Tablo 40' taki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını destekleme davranışlarının gereklik ve sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılmış olan korelasyon analizinde Spearman Rho katsayısına göre

toplam ölçek puanları arasında ($r=,349$, $r=,516$, $p<,01$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin toplam puanda öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik ve sergileme düzeylerine ilişkin tüm alt boyutlarında çeşitli düzeylerde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Gereklilik düzeyinde, duygu ve düşünce desteği ($r=,321$, $p<,01$) alt boyutunda pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenirken, öğrenme süreci desteği ($r=,262$, $p<,01$) alt boyutunda ise pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Değerlendirme desteği ($r=,348$, $p<,01$) alt boyutunda ise pozitif yönlü, orta düzeyli anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Sergileme düzeyinde, duygu ve düşünce desteği ($r=,502$, $p<,01$), öğrenme süreci desteği ($r=,456$, $p<,01$) ve değerlendirme desteği ($r=,427$, $p<,01$) alt boyutlarında pozitif yönlü, orta düzey anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine göre kendi duyguları alt boyutunun öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının toplam ölçek puanlarında gereklilik düzeyi ($r=,290$, $p<,01$) arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sergilenme düzeyinde ise ($r=,394$, $p<,01$) pozitif yönlü, orta düzeyli anlamlı bir ilişki görülmüştür. Kendi duyguları alt boyutunun öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde, duygu ve düşünce desteği ($r=,240$, $p<,01$), öğrenme süreci desteği ($r=,256$, $p<,01$) ve değerlendirme desteği ($r=,270$, $p<,01$) alt boyutlarında pozitif yönlü, düşük düzeyli anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sergileme düzeyinde ise duygu ve düşünce desteği ($r=,387$, $p<,01$), öğrenme süreci desteği ($r=,368$, $p<,01$) ve değerlendirme desteği ($r=,311$, $p<,01$) alt boyutlarında pozitif yönlü, orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin başkasının duyguları alt boyutuyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının toplam ölçek puanlarında gereklilik düzeyinde ($r=,267$, $p<,01$) pozitif yönlü, düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sergilenme düzeyinde ise ($r=,436$, $p<,01$) pozitif yönlü, orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başkasının duyguları alt boyutunun, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde, duygu ve düşünce desteği ($r=,233$, $p<,01$), öğrenme süreci desteği ($r=,193$, $p<,01$) ve değerlendirme desteği ($r=,271$, $p<,01$) alt boyutlarında pozitif yönlü, düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sergilenme düzeyinde ise duygu ve düşünce desteği ($r=,411$, $p<,01$), öğrenme süreci desteği ($r=,384$, $p<,01$) ve değerlendirme desteği ($r=,385$, $p<,01$) alt boyutlarında pozitif yönlü, orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin duyguları kullanma alt boyutuyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının toplam ölçek puanlarında gereklilik ($r=,329$, $p<,01$) ve sergileme ($r=,414$, $p<,01$) düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duyguları kullanma alt boyutunun, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında gereklilik düzeyinde, duygu ve düşünce desteği ($r=,307$, $p<,01$) ve değerlendirme desteği ($r=,330$, $p<,01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyli anlamlı ilişki olduğu görülürken, öğrenme süreci desteği ($r=,248$, $p<,01$) alt boyutunda pozitif yönlü, düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sergilenme düzeyinde, duygu ve düşünce desteği ($r=,407$, $p<,01$), öğrenme süreci desteği ($r=,353$, $p<,01$) ve değerlendirme desteği ($r=,349$, $p<,01$) alt boyutlarında pozitif yönlü, orta düzey anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin duyguları düzenleme alt boyutuyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının toplam ölçek puanlarında gereklilik ($r=,198$, $p<,01$) düzeylerinde pozitif yönlü, düşük düzey anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Sergileme düzeyinde ($r=,337$, $p<,01$) pozitif yönlü, orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duyguları düzenleme alt boyutunun, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyindeki duygu ve düşünce desteği ($r=,209$, $p<,01$), öğrenme süreci desteği ($r=,125$, $p<,01$) ve değerlendirme desteği ($r=,210$, $p<,01$) alt boyutlarında pozitif yönlü, düşük düzey anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sergilenme düzeyinde, duygu ve düşünce desteği ($r=,330$, $p<,01$) ile öğrenme süreci desteği ($r=,300$, $p<,01$) alt boyutlarında pozitif yönlü, orta düzey anlamlı ilişki görülürken, değerlendirme desteği ($r=,263$, $p<,01$) alt boyutunda pozitif yönlü, düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ortalamanın üzerinde seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ortalamanın üzerinde olması duygularını tanıyarak başkalarının duygularına değer verdiklerini, duygularını sınıflarında etkili kullandıklarına, öğrencilerinin duygusal gelişimlerini desteklediklerini gösterebilir. Duygusal zekâ alt boyutlarından olan kendi duyguları, öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahiptir. Buradan öğretmenlerin kendi duygularını iyi tanıdıkları anlaşılabilir. Duyguları kullanma alt boyutu ise ikinci yüksek ortalamaya sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin duyguların gücüne inanarak ve bunları verimli şekilde kullanarak eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri düşünülebilir. Başkasının duyguları ise üçüncü yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki meslektaşlarının ve öğrencilerinin duygularını iyi analiz edebildikleri söylenebilir. Duyguları düzenleme alt boyutu öğretmenlerce en düşük ortalamadadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bulgulara göre erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin kendi duygularını tanımaları, başkasının duygularını anlamaları, duyguları etkili kullanma ve düzenlemede benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir. Güler'in (2006) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Babaoğlu (2010), Acar (2002), İşeri (2016) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Toytak (2013), Güvenç (2012) ve Tunca (2010) cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ düzeyleri ile birbirine yakın olduklarını ve aralarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Petrides ve Furnham (2000), çalışmalarında erkeklerin duygusal zekâ düzeyi puanlarının kadınların duygusal zekâ puanlarından yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Acar (2001), Gökçe (2006) ve Öztekin (2006) duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığını ancak Yüksel (2006) kadınların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklere göre anlamlı olarak yüksek olduğunu belirtmiştir.

Soylu, Salma, Yılmaz ve Güzelgöz (2016), Ayan, Soylu, Bozdal ve Alıncak (2017) duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Costerelli ve Stamou (2009) yaptıkları çalışmada erkeklerin duygusal zekâlarının kadınların duygusal zekâ düzeylerinden yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Erdoğan (2008), kadınların duygusal zekâlarının erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinden yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kendi duyguları alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Kendi duygularını daha iyi tanıyan kadın öğretmenlerin, duygusallık düzeylerinin yüksek olmasında duygusal eğilimli yetiştirilmelerinin ve daha hassas ruh hallerinin olduğu söylenebilir.

Başkasının duyguları alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin okullarında ve sınıflarında duygusal potansiyellerinin farkında olarak ve güçlü yönlerini kullanarak diğerlerinin duygularını çok iyi gözlemledikleri şeklinde düşünülebilir.

Duyguları kullanma alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin duygusal zekâ ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde plan ve program yaparken duygularını da işin içine kattıkları şeklinde çıkarım yapılabilir. Yani eğitim süreçlerinde kadın öğretmenlerin duygularını kullanmada erkek öğretmenlere göre daha becerikli oldukları söylenebilir.

Duyguları düzenleme alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin duygularını rahatlıkla kontrol edebildikleri ve olumsuz durumlarda bile duygularını yapıcı şekilde yoluna koyabilmektedirler. Kadın öğretmenler ise duygularını düzenleme konusunda sıkıntı yaşayabilmektedirler.

Toplam duygusal zekâ puanlarında ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Türk toplumunda duygular ve duyguların kullanımı kadınlara özgü anlayışına paralel olmayan bir sonuç ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin daha fazla duygusal roller ve davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Ergin, İşmen ve Özabacı (1999) yaptıkları bir çalışmada kadınların toplam duygusal zekâ ve alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek puanlara sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında kendi duyguları, başkasının duyguları, duyguları kullanma alt boyutları ile toplam puanlarda evli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Medeni durum değişkeni ile duyguları düzenleme alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tüm ortalamalarda evli sınıf öğretmenlerinin puanları bekar sınıf öğretmenlerinin puanlarından yüksektir. Bulgulara göre öğretmenlerin evli ya da bekar olmalarının duygusal zekâ puanlarında farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Kendi duyguları alt boyutunda evli öğretmenlerin puanlarının bekâr öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin kendilerini ve duygularını daha iyi tanımanın verdiği sorumluluk ile yüksek puanlara sahip oldukları düşünülebilir. Başkasının duyguları alt boyutunda ise evli öğretmenlerin puanlarının bekâr öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin karşısındaki kişilerle ilişki ağlarını iyi kurdukları, kişiler arası ilişkilerde daha yapıcı oldukları ve diğerlerinin duygularına karşı duyarlı oldukları düşünülebilir.

Duyguları kullanma ve duyguları düzenleme alt boyutlarında da evli öğretmenlerin ortalama puanlarının bekâr öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksek çıkmıştır. Evli öğretmenlerin duygularını daha iyi kontrol ettikleri ve diğer bireylerin duygusal ihtiyaçlarına en az kendilerinin kadar duyarlı oldukları düşünülebilir. Bekâr öğretmenlerin ise duygusal sorumluluklarını daha çok kendilerine yönelik kullandıkları, bireyci ve kendini düşünen anlayışa sahip oldukları için duygularını etkili kullanmalarını ve düzenlemelerini beklemek doğru olmayabilir. Fakat medeni durumları değişip evlendikleri zaman başkalarının sorumluluklarını alıp duygularını etkili kullanmayı ve duygularını her türlü şartta düzenlemeyi öğrenebilirler.

Toplam ölçek puanında ise evli sınıf öğretmenlerinin puanları bekâr sınıf öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenlerin aile, sosyal ve iş çevrelerinde duygusal olarak anlamlı ve doyumlu ilişkiler kurdukları düşünülmektedir.

Babaoğlu (2010), yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile medeni durum arasında anlamlı fark olmadığını ve evli öğretmenlerin ortalama puanlarının bekâr öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğunu belirlemiştir. Yüksel (2006), medeni durum ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını çalışmasında tespit etmiştir. Güllüce (2006), medeni durum ile duygusal zekânın bazı boyutlarında evli bazı boyutlarında ise bekar yöneticiler lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaş değişkeni arasında kendi duyguları, başkasının duyguları ve duyguları düzenleme alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Duyguları kullanma alt boyutu ile toplam ölçek puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Duyguları kullanma alt boyutu hariç diğer boyutlarda ve toplam ölçek puanında yaş arttıkça duygusal zekâ puanlarının da arttığı görülmüştür.

Pamukoğlu (2004), yaptığı çalışmada duygusal zekâ puanlarının yaşa göre farklılaştığını, yaşın ilerlemesiyle duygusal zekâ düzeyi puanlarının arttığını belirtmiştir. Babaoğlu (2010), yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının yaşa göre farklılaşmadığını yani yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının yaşları ilerlemesiyle değişmediğini belirtmiştir. Acar (2001), Aysel (2006) ve Yüksel (2006) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Canbulat (2007), yirmi yaşın altındakilerin yaşça daha büyük olanlara göre düşük duygusal zekâ puanlarına sahip olduğunu ifade etmiştir. Güllüce (2006), duygusal zekânın bazı boyutlarda 30 yaş ve altında olan yöneticilerin, ileri yaş gruplarında olan yöneticilerden düşük ortalamalara sahip olduklarını belirtmiştir.

Kendi duyguları, başkasının duyguları, duyguları düzenleme alt boyutları ile toplam ölçek puanlarında en yüksek ortalamalar 51 ve üzeri yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinde, en düşük ortalamalar ise 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmüştür. Bu öğretmenlerin yaşlarının vermiş olduğu duygusal olgunluk ile yüksek duygusal zekâ puanlarına sahiptirler. Uzun yıllar yapmış oldukları öğretmenlik mesleğinin tecrübeleriyle ilişkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin düşük ortalamalara sahip olmaları şaşırtıcı bir durum olmamaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleğine yeni başlamaları veya çok az tecrübeye sahip olmaları duygusal zekâyı tam özümseyememelerine sebep olarak gösterilebilir. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ikinci yüksek, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin üçüncü yüksek ortalamalara sahip olmaları, duygusal zekânın yaşın ilerlemesiyle arttığını göstermektedir.

Duyguları kullanma alt boyutunda en yüksek duygusal zekâ puanları 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmüştür. Bu yaş grubu aralığında bulunan öğretmenlerin duygusal değişimleri yönlendirme ve olumsuz duyguları duruma uygun olarak kullanma yeteneklerinin daha çok gelişmiş oldukları çıkarımı yapılabilir. 41-50 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin, 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre duygularını kullanmada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Duygusal zekâ ile yaş arasında anlamlı fark olmadığını Adiloğulları (2013), Sivrikaya ve Şıktar (2017) yaptıkları çalışmada ortaya koymuşlardır.

Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin kendi duyguları, başkasının duyguları ve duyguları düzenleme alt boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Duyguları kullanma alt boyutu ile toplam ölçek puanında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Soylu ve Serin (2017), çalışmalarında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Adiloğulları (2013), beden eğitimi öğretmenlerinin kıdemleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı fark olmadığını ifade etmişlerdir. Sivrikaya ve Şıktar (2017), öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin bazı alt boyutları ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Güler (2006) ve Güney (2009) yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Babaoğlan (2010), yöneticilerin duygusal zekâlarının kıdeme göre farklılaşmadığını çalışmasında ifade etmiştir.

Canbulat (2007) ve Öztekin (2006) çalışmalarında duygusal zekâ ile kıdem arasında anlamlı fark olmadığını belirtmişlerdir. Pamukoğlu (2004), kısa süre yöneticilik yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi puanlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Kendi duyguları alt boyutunda duygusal zekâ düzeyi en yüksek olan grubun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmüştür. En düşük duygusal zekâ düzeyi puanları ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür. Bu alt boyutta öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça duygusal zekâ düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinde kıdemi en az olan 1-5 yıl arasındaki öğretmenlerin kendi duygularını tanımada ve bu duyguları bilmede yetersiz oldukları söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan bu öğretmenlerin kendi duygularını tanıma konusunda daha çok tecrübe kazanmaları gerektiği düşünülebilir. 16-20 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları da duygusal zekânın meslekte tecrübe kazandıkça olumlu yönde geliştiğine işaret olarak gösterilebilir.

Başkasının duyguları alt boyutunda duygusal zekâ düzeyi en yüksek olan grubun 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinde olduğu görülmüştür. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek ortalamalara sahip olan 16-20 yıl arası kıdemdeki sınıf öğretmenlerinin, başkasının duygularını anlamada ve diğerlerinin duygularını gözlemlenmede daha becerikli oldukları düşünülebilir. Bu öğretmenlerin ilkokullarda

duygusal zekâya önem vermeleri ve öğrencilerin duygularına duyarlı olmaları günümüz eğitim dünyasında önem taşımaktadır. En düşük ortalamalar ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip tecrübesiz ve yeni öğretmenlerde görülmüştür.

Duyguları kullanma, duyguları düzenleme ve toplam ölçek puanlarında duygusal zekâ puanlarında en yüksek ortalamalar 21 yıl ve üzeri kıdem sahip sınıf öğretmenlerinde görülmüştür. Meslekte uzun yıllar çalışmanın vermiş olduğu deneyim ve tecrübeler onların duygusal zekâyı konusunda daha yetkin olmalarına sebep olmuştur. 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin en düşük ortalamalara sahip olmaları çalışma için şaşırtıcı bir sonuçtur. Mesleğe yeni başlayan ve taze bilgilerle öğretmenliğe atılan 1-5 yıl kıdeminde bulunan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olması beklenirdi. Çünkü eğitim gördükleri üniversitelerden daha donanımlı olarak mezun olmaları ve eğitimdeki yeni yaklaşımları iyi bildikleri düşünülebilmektedir. Bu yönü ile genç ve kıdemleri az olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin düşük çıkması düşündürücüdür.

Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çalıştıkları okuldaki hizmet yılı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kendi duyguları alt boyutunda en yüksek puanlar bulunduğu okulda 21 yıl ve üzeri süredir çalışan sınıf öğretmenlerinde görülmüştür. Bu öğretmenlerin mevcut okullarında uzun yıllar çalışmaları, duygularını okul ile özdeşleştirmiş oldukları ve okulun bir parçası halini aldıkları düşünülebilir. En düşük duygusal zekâ puanlarının bu boyutta 16-20 yıldır buldukları okulda çalışan sınıf öğretmenlerinde görülmesi beklenmedik bir sonuçtur. Çünkü buldukları okulda çalışma süreleri yakın olan iki grup sınıf öğretmenin en yüksek ve en düşük ortalamalara sahip olmaları bir çelişki olarak görülebilir.

Kendi duyguları alt boyutunda ikinci en yüksek puanların 6-10 yıl arası buldukları okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinde, üçüncü en yüksek puanların 1-5 yıl arası buldukları okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinde, dördüncü en yüksek puanların 11-15 yıl arası buldukları okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinde olduğu görülmüştür. Çalıştıkları okulda uzun süre veya kısa süre görev yapmanın kendi duygularını tanımayı etkilemediği ve aralarında ilişki kurulamadığı çıkarımı yapılabilmektedir. Yani mevcut okullarında uzun süre görev yapan öğretmenlerin kendi duygularını tanımada yetersiz oldukları ve okuldaki hizmet süreleri kısa olan öğretmenlerin kendi duygularının farkına varmada becerikli oldukları düşünülebilir.

Başkasının duyguları alt boyutunda en yüksek puanların 6-10 yıl arası aynı okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinde, en düşük puanların ise 1-5 yıl arası süredir buldukları okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinde olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü sırada 11-15 yıl ve dördüncü sırada ise 16-20 yıl buldukları okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının oldukları görülmüştür. Başkasının duygularını anlama ve tanımada buldukları okulda daha az süre görev yapan öğretmenlerin en yüksek ve en düşük puanları almaları bir çelişki olarak düşünülebilir. Çünkü mevcut okullarındaki görev süreleri fazla olan öğretmenlerin, okulu ve öğrencileri daha iyi tanıdıkları düşünüldüğünden dolayı daha yüksek puanlar almaları beklenebilirdi.

Duyguları kullanma alt boyutunda en yüksek ortalamaların şu an çalıştıkları okulda 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerde ve en düşük ortalamaların 11-15 yıl arası süredir buldukları okulda çalışan öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Bu durum çalıştıkları okulda 6 ile 15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin duygularını kullanmada daha verimli olmaları onların duygusal zekâlarıyla öğrenmeleri pozitif hâle getirdikleri ve diğer öğretmenlere göre daha güçlü duygusal etki bıraktıkları söylenebilir. Duyguları düzenleme alt boyutunda ise en yüksek puanların 16-20 yıl arası süredir buldukları okulda çalışan sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin çok uzun bir süredir aynı okulda çalışmaları, meslek hayatları boyunca edindikleri bilgi ve tecrübeleri duyguları düzenleme becerileriyle harmanladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinde mezun olunan branşta çalışmaya göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Kendi duyguları ile duyguları kullanma alt boyutları ile toplam ölçek puanında mezun olduğu branşta çalışmayan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi ortalamalarının mezun olduğu branşta çalışan sınıf öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır. Başkasının duyguları ve duyguları düzenleme alt boyutlarında ise mezun olduğu branşta çalışan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri puanlarının mezun olduğu branşta çalışmayan sınıf öğretmenlerine göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Mezun olduğu bölümden yani sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımada, duyguları düzenlemede ve kullanmada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Duygusal zekâ düzeyleri ortalamalarının yüksek olduğu sınıf öğretmenlerinin, farklı branşlardan mezun olarak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları düşünülebilir. Bu durumun öğretmenlere kişisel tatmin ve iş doyumunu sağlayarak duygusal zekâ düzeylerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenim durumları arasında kendi duyguları, başkasının duyguları ve duyguları düzenleme alt boyutları ile toplam ölçek puanında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Duyguları kullanma alt boyutu ile öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin duygularını etkili kullanmada daha başarılı olmaları ve yüksek ortalamalara sahip olmaları yaşça daha büyük olmalarının vermiş olduğu eğitim tecrübeleriyle ilişkili olabilir. Duyguları kullanma alt boyutunda en düşük ortalamalara sahip olan lisansüstü mezunu öğretmenlerinin, duygusal zekâyı kullanmada başarılı olamadıkları düşünülebilir. Eğitim düzeyinin artması ile duyguları kullanma düzeyinin yükselmemesi zıt bir durum gibi görülebilir.

Kendi duyguları alt boyutunda duygusal zekâ düzeyi puanlarının en yüksek olduğu grup ön lisans mezunu sınıf öğretmenleri ve en düşük puanların sahip olduğu grup lisansüstü mezunu sınıf öğretmenleridir. Öğrenim gördükleri yükseköğrenim sürelerinin daha az olması ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, kendi duygularını tanıma konusunda olumsuz bir durum oluşturmamaktadır. Lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin duygularını tanıma konusunda yetersiz oldukları söylenebilmektedir.

Başkasının duyguları alt boyutunda duygusal zekâ puanı en yüksek olan grup diğer fakülte mezunu öğretmenlerdir. En düşük puanlar ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde görülmüştür.

Duyguları düzenleme alt boyutunda ve toplam ölçek puanında duygusal zekâ düzeyleri puanlarının en yüksek olduğu grup ön lisans mezunu sınıf öğretmenleridir. Eğitim düzeyinin ilerlemesi ile duygusal zekâ düzeyinin ve duyguları düzenleme becerilerinin artmadığı söylenebilir.

Babaoğlan (2010), Acar (2001), Gökçe (2006) çalışmalarında duygusal zekâ ile öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Aysel (2006), Yüksel (2006) ve Canbulat (2007) yaptıkları çalışmalarda eğitim durumu yüksek olanların duygusal zekâ puanlarının eğitim durumu düşük olanlara göre daha ileri seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile meslekten memnuniyetleri arasında tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında anlamlı fark olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamalar meslekten çok memnun olan sınıf öğretmenlerinde tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışma için beklenen bir durumdur. Yaptığı işten çok memnun olan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin eğitim

açısından tatmin edici düzeyde oldukları düşünülebilir. Meslekten memnun olmayan sınıf öğretmenlerinin ise duygusal zekâ puanlarının en düşük çıkması, bu öğretmenlerin duygusal zekâlarını iyi kullanmadıkları veya duygusal zekâ kavramını yeterince bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin gerekliliğine yönelik görüşleri incelendiğinde alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında ortalamaların yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri öğrenen özerkliğinin gerekliliğini her zaman önemli görmektedirler. Ayrıca öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek oranda gerekli bulmaktadırlar.

Bu bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarına yönelik görüşleri gereklilik düzeyinde sergileme düzeyine göre yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görmektedirler ancak istenilen düzeyde sergileyememektedirler. Okuldaki kalabalık sınıfların varlığı, ilkokul öğrencilerinin küçük yaşlarda olmaları, yabancı uyruklu öğrencilerin varlığı, fiziksel ve donanım yeterlilik düzeyleri, ailelerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri, öğretmenlerin müfredatları zamanında yetiştirme durumlarının olması ve ilkokul öğrencilerinin özerkliği anlayamama nedenlerinden dolayı, sergileme düzeylerinin gereklilik düzeylerinden düşük ortalamalara sahip olduğu düşünülebilir.

Oğuz (2013), Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) yaptıkları bir çalışmada öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinin sergileme düzeyinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Alkın Şahin, Tunca ve Oğuz (2015), öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ara sıra düzeyinde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Uşun, Kahya ve Yakar (2016) yaptıkları bir çalışmada öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğini her zaman düzeyinde, sergilenmesine ilişkin görüşlerini ara sıra olarak ortaya koymuşlardır.

Oğuz (2013a), öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve sergilenmesi arasındaki görüşlerinin olumlu yönde ve ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik konusunda gereklilik düzeylerine sergileme düzeylerinden daha çok önem verdiklerini saptamıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi davranışlarının gereklilik düzeyinde duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ile toplam ölçek puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehinde

anlamli farklılık görülmüştür. Değerlendirme desteği alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamli fark görülmemiştir. Sergilenme düzeyinde ise öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile toplam ölçek puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamli fark olmadığı görülmüştür. Duygu ve düşünce desteği alt boyutunda ise kadınlar lehine anlamli fark bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin gereklilik ve sergileme düzeyinde erkek sınıf öğretmenlerine göre yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler öğrenen özerkliğinin desteklenmesi davranışlarını erkek öğretmenlere göre daha gerekli görüp daha çok sergiledikleri söylenebilmektedir. Kadın öğretmenlerin annelik hislerinden, sosyal etkileşime daha yatkın ve iletişim becerilerinin gelişmiş olmalarından dolayı özerklik desteği davranışlara daha fazla önem verdikleri düşünülebilir.

Özkal ve Demirkol (2014) araştırmalarında öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin, cinsiyete göre anlamli fark gösterdiğini belirtmişlerdir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğrenen özerkliğinin desteklenmesini daha gerekli bulmuşlardır. Sergilenme düzeyinde ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamli farkın olmadığını ortaya koymuşlardır.

Akçil ve Oğuz (2015) yaptıkları bir çalışmada öğrenen özerkliğinin cinsiyete göre anlamli farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Oğuz (2013b), çalışmasında öğrenen özerkliği ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamli farkın olduğunu belirterek bu farkın kadınlar lehine olduğunu tespit etmiştir. Taş (2016) bir çalışmada öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik ve sergileme düzeylerinde cinsiyete göre anlamli farkın olmadığını ortaya koymuştur.

Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) çalışmalarında öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının cinsiyete göre anlamli farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerin puanlarından gereklilik ve sergileme düzeylerinde yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli (2003) yaptıkları çalışmalarında erkek öğretmenlerin özerklik desteği davranışları daha az sergilediklerini ifade etmişlerdir. Uçgun (2013) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre özerklik desteği davranışları daha fazla önemsediklerini belirtmiştir. Emir ve Kanlı (2009) öğretmenlerin özerklik desteği sağlamalarının cinsiyete göre anlamli farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde medeni durum değişkenine göre anlamli

fark göstermediği belirlenmiştir. Sergilenme düzeyinde ise duygu ve düşünce desteği, değerlendirme desteği alt boyutlarında evli öğretmenler lehinde anlamlı farklılık görülmüştür. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde duygu ve düşünce desteği ile öğrenme süreci desteği alt boyutlarında bekâr öğretmenlerin, değerlendirme desteği alt boyutu ile toplam ölçek puanda evli öğretmenlerin ortalamaları yüksek çıkmıştır. Sergileme düzeyinde ise evli sınıf öğretmenlerinin puanları bekâr öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.

Evli öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin gereklilik düzeylerine ilişkin görüşlerinden yüksek ortalamalarda olduğu görülmüştür. Evli öğretmenlerin özerkliği sergilemeye, gerekliliğe göre daha önem verdikleri düşünülebilmektedir. Bakar öğretmenlerin ise öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğini, sergileme düzeylerinden daha çok önemsedikleri anlaşılabilmektedir.

Elde edilen bulgular neticesinde öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde yaş değişkenine göre öğrenme süreci desteği alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlarda ve toplam puanlarda yaş değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve toplam puanlarda en yüksek ortalamalar 20-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerde görülmüştür. Bu genç öğretmenlerin mesleğe yeni başlamanın vermiş olduğu heyecan ve tutkudan dolayı özerkliği daha çok önemsedikleri ve gerekli gördükleri düşünülebilir. Değerlendirme desteği alt boyutunda ise 51 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ortalamaları yüksek çıkmıştır. Bu öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesinin vermiş olduğu bilgi ve becerileri değerlendirme süreçlerinde etkili kullandıkları ve değerlendirmeleri öğrencilerinin özelliklerine göre gerekli gördükleri anlaşılabilir.

Öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergileme düzeyinde sınıf öğretmenlerinin yaşları ile aralarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Tüm yaş aralığındaki öğretmenlerin özerklik davranışlarını sınıflarında sergiledikleri anlaşılabilir. Tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda en yüksek ortalamalar 51 ve üzeri yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinde görülmüştür. Daha tecrübeli ve kıdemli olan bu öğretmenlerin özerklik destekleme davranışlarını daha çok sergiledikleri ve buna önem verdikleri düşünülebilmektedir. Bu öğretmenlerin meslekte yıllarını geçirdikleri ve sınıf yönetiminde daha becerikli olduklarından dolayı özerklik davranışlarını sergilemede etkili oldukları anlaşılabilir.

Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ile arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Sergileme düzeyinde ise duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği alt boyutları ile toplam ölçek puanında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yüksek kıdemli ve tecrübeli öğretmenlerin özerkliği sergilemede başarılı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilenmesine ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır.

Alkın Şahin, Tunca ve Oğuz (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının duygu ve düşünce alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını belirtmişlerdir. Bu farkın 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu ve de 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek ortalamalara sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Akçıl ve Oğuz (2015), öğrenen özerkliğinin desteklenmesi davranışlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Özkal ve Demirkol (2014) yaptıkları çalışmalarında kıdeme göre öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde anlamlı fark olmadığını ancak sergileme düzeyinde farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin özerklik davranışlarına daha fazla önem verdiklerini de tespit etmişlerdir.

Ekinci (2016) yaptığı bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının kıdeme göre sergileme düzeyinde bazı alt boyutlarda anlamlı fark gösterdiğini belirtmiştir. Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının duygu ve düşünce desteği alt boyutunda kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre daha az özerk davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Emir ve Kanlı (2009) öğretmenlerin özerklik desteği sağlamada kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığını ancak orta düzey özerklik desteği sağlamada 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu saptamışlardır. Sünbül, Kesici, Üre ve Bozgeyikli (2003) çalışmalarında, öğretmenlerin özerklik desteği sağlamada kıdemlerine göre anlamlı farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Uçgun (2013) öğretmenlerin özerklik desteği davranışları sağlama konusunda kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Güvenç (2011) sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ile özerklik davranışları arasında anlamlı farkın olmadığını ancak kıdemi artan öğretmenlerin özerkliği daha fazla desteklediklerini belirtmiştir.

Öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki hizmet yılı değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında gereklilik düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Sergileme düzeyinde ise sadece değerlendirme desteği ile okuldaki hizmet yılı arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buldukları okuldaki görev süresi az olan öğretmenlerin duygu ve düşünce desteğinin gerekliliğini daha çok önemsedikleri, uzun yıllar aynı okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin ise duygu ve düşünce desteğinin gerekliliğini daha az önemsedikleri anlaşılabilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik görüşlerinin, çalıştıkları okuldaki hizmet yılının fazla veya az olmasına bağlı olmadığı görülmüştür. Sergileme düzeyinde ise çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre özerklik davranışlarının değiştiği belirlenmiştir. Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında çalıştığı okuldaki hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin özerklik davranışlarını daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir. Çalıştığı okuldaki hizmet süresi azaldıkça öğretmenlerin özerklik desteği davranışları sergileme düzeylerinin de azaldığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde mezun olunan branşta çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Mezun olduğu branşta çalışmayan öğretmenlerin özerklik davranışlarını daha gerekli gördükleri belirlenmiştir. Mezun oldukları branşta çalışan sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğinin gerekliliğine olan yaklaşımları düşündürücü bir sonuçtur. Çünkü üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldukları ve ilkökul öğrencileri ile günlerinin çoğunu geçirdikleri düşünülürse, özerk davranışları desteklemeleri ve bunun gerekliliğine inanmaları beklenmektedir.

Özerkliğin sergileme düzeyinde öğretmenlerin mezun oldukları branşa göre arasında anlamlı fark olmadığı ve mezun olduğu branşta çalışan öğretmenlerin yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Mezun oldukları branşta çalışan sınıf öğretmenlerinin özerkliği sergileme düzeylerinin daha yüksek olması, çalışma için beklenen bir sonuçtur. Bu öğretmenlerin sınıflarını daha iyi tanımaları, alan bilgileri, tek bir sınıfla daha fazla vakit geçirmeleri gibi sebeplerle özerkliği daha çok sergiledikleri düşünülebilir.

Oğuz (2013b) çalışmasında özerklik desteği davranışların gereklilik ve sergileme düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin yüksek ortalamalara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Oğuz (2013a), sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrenen

özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli bulduklarını ve daha fazla sergilediklerini belirtmiştir. Emir ve Kanlı (2009) öğretmenlerin özerklik davranışlarını sergilemelerinin sınıf öğretmeni olma durumlarına göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinde öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında gereklilik düzeyinde en yüksek ortalamalar diğer fakülte mezunu öğretmenlerde görülmüştür. Diğer fakülte mezunu öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin gerekliliğine daha çok önem verdikleri, sınıflarında duygu ve düşünce desteğini, öğrenme süreci desteğini ve değerlendirme desteğini gerekli görerek bunu önemsedikleri söylenebilir. Eğitim fakültesi veya lisansüstü mezunu öğretmenlerin özerklik desteği davranışları daha gerekli görmeleri beklenebilirdi. Çünkü bu öğretmenlerin ilkökul öğrencilerine yönelik eğitim aldıkları ve bu konudaki bilgi, beceri deneyimlerinin ileri düzey oldukları düşünülebilir. Duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği alt boyutları ile toplam ölçek puanlarında gereklilik düzeyinde en düşük ortalamalar ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinde görüşmüştür. Ön lisans mezunu olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha kıdemli ve yaşlı oldukları düşünülebilir. Yeni eğitim sistemlerine ve çağdaş yaklaşımlara uzak kalmış ön lisans mezunu öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini derslerine yansıtamadıkları veya bu durumu önemsemedikleri şeklinde yorumlar yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergileme düzeyinde öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Duygu ve düşünce desteği ile değerlendirme desteği alt boyutları ve toplam ölçek puanında en yüksek ortalamalar diğer fakülte mezunu öğretmenlerde görülmüştür. Öğrenme süreci desteği alt boyutunda ise en yüksek ortalamalar ön lisans mezunu öğretmenlerde görülmüştür. Tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında en düşük ortalamaların lisansüstü mezunu öğretmenlerde görülmesi düşündürücü bir sonuçtur. Daha üst düzey eğitim seviyeleri olan ve kendilerine gerekli becerilerle donatıldıkları düşünülürse, özerklik destekleme davranışlarını daha çok sergilemeleri beklenirdi.

Çalışmada diğer fakülte mezunu olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde gereklilik ve sergileme düzeylerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini gerekli görmedikleri ancak yüksek düzeyde sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin gereklilik ortalamaları, sergileme ortalamalarından yüksek

çıkmiştir. Ayrıca lisansüstü mezunu öğretmenlerin özerklik desteği davranışları gerekli gördükleri buna karşın sergilemedikleri tespit edilmiştir.

Taş (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora mezunu olmalarının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarında gereklilik düzeylerinin sergileme düzeyinden yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca mezuniyet ile öğretmenlerin özerklik destekleme davranışları arasında fark olmadığını saptamıştır. Gereklilik düzeyinde en yüksek ortalamaların fen edebiyat mezunu öğretmenlerde, sergileme düzeyinde en yüksek ortalamaların diğer fakülte mezunu öğretmenlerde olduğunu ortaya koymuştur.

Ekinci (2016) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergileme düzeyinde duygu ve düşünce desteği ile öğrenme süreci desteği alt boyutlarında, eğitim durumlarına göre anlamlı farkın olmadığını belirlemiştir. Ancak değerlendirme desteği alt boyutu ile toplam ölçek puanında eğitim durumuna göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre özerklik desteği davranışları daha fazla sergilediklerini de ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin gerekliliğine yönelik görüşlerinin meslekten memnuniyet değişkenine göre incelendiği sonuçlar neticesinde, tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamalar meslekten çok memnun olan öğretmenlerde ve en düşük ortalamalar meslekten memnun olmayan öğretmenlerde görülmüştür. Mesleğini severek yapan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine daha faydalı oldukları ve onların kişisel gelişimleri için yenilikleri takip ettikleri düşünülebilir. Bu yenilikler arasında gösterilen öğrenen özerkliği de meslekten çok memnun olan sınıf öğretmenleri tarafından desteklenmektedir ve gerekli görülmektedir.

Öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergileme düzeyinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre meslekten memnuniyet değişkeni arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sergileme düzeyinde en yüksek ortalamalar meslekten çok memnun olan öğretmenlerde ve en düşük ortalamalar meslekten memnun olmayan sınıf öğretmenlerinde görülmüştür. Meslekten çok memnun olan öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin sergileme düzeylerini gereklilik düzeylerinden daha yüksek görmektedirler. Mesleğini severek yapan bu öğretmenlerin özerk davranışları etkili sergiledikleri ancak bunu daha alt düzeyde gerekli görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik ve sergileme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Çalışmada, duygusal zekânın boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin yönü tüm boyutlarda pozitiftir. Ayrıca bu ilişki pozitif olmasına karşın orta düzeydedir. Bunun yanında duygusal zekânın tüm boyutları ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişki anlamlıdır. Buradan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile olumlu ilişkisi olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik davranışları arasındaki ilişkisinin sergileme düzeyinde daha yüksek olduğu ve gereklilik düzeyinde daha düşük olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ seviyeleri yüksek olan öğretmenlerin özerklik destekleme davranışlarını daha çok sergiledikleri görülmektedir.

Erbaş (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında pozitif, orta düzey anlamlı ilişki tespit etmiştir.

İşmen (2001) ve Güler (2006) yaptıkları çalışmalarda duygusal zekâ ile problem çözme arasında pozitif ve orta düzey ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Tıkır (2005) yaptığı bir çalışmada sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile duygusal zekâları arasında pozitif ve yüksek düzey ilişki bulmuştur. Bender (2006) çalışmasında duygusal zekâ ile yaratıcı düşünce arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak ileride yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan merkez ve merkez beldelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuldaki hizmet yılı, mezun olunan branşta çalışma, öğrenim durumu ve meslekten memnuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

6.1.1.Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2.Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeylerine yönelik sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3.Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenme düzeylerine yönelik sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin sergilenmesine yönelik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4.Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, medeni duruma göre duyguları düzenleme alt boyutu ile istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği, kendi duyguları ve başkasının duyguları alt boyutu ile toplam ölçekte aralarında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, yaşa göre kendi duyguları, başkasının duyguları ve duyguları düzenleme alt boyutları ile istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği, duyguları kullanma ve toplam ölçekte aralarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, kıdeme göre kendi duyguları, başkasının duyguları ve duyguları düzenleme alt boyutları ile istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği, duyguları kullanma ve toplam ölçekte aralarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, okuldaki hizmet yılına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, mezun olunan branşta çalışma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, öğrenim durumuna göre kendi duyguları, başkasının duyguları, duyguları düzenleme alt boyutları ile toplam ölçekte aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği, duyguları kullanma alt boyutu ile anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, meslekten memnuniyet değişkenine göre aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5.Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyleri ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik, cinsiyete göre değerlendirme desteği alt boyutuyla istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği; duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği alt boyutları ile toplam ölçekte aralarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik, medeni duruma göre aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik, yaş değişkenine göre duygu ve düşünce desteği, değerlendirme desteği alt boyutları ile toplam ölçekte istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği, öğrenme süreci desteği alt boyutu ile anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik, kıdem değişkenine göre aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik, okuldaki hizmet yılı değişkenine göre aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik, mezun olunan branşta çalışma değişkenine göre aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik, öğrenim durumuna göre aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının gerekliliğine yönelik, meslekten memnuniyet değişkenine göre aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.6.Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergileme düzeyleri ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, cinsiyete göre öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları ile toplam ölçekte aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği; duygu ve düşünce desteği alt boyutu ile anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, medeni duruma göre öğrenme süreci desteği alt boyutu ile toplam ölçekte aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği; duygu ve düşünce desteği, değerlendirme desteği alt boyutları ile anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, yaş değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, kıdem değişkenine göre duygu ve düşünce desteği, öğrenme

süreci desteği alt boyutları ile toplam ölçekte aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği, değerlendirme desteği alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, okuldaki hizmet yılına göre duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği alt boyutları ile toplam ölçekte aralarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği, değerlendirme desteği alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, mezun olunan branşta çalışma değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, öğrenim durumu değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, meslekten memnuniyet değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında orta düzey, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.7. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesine yönelik, aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini okullarının yararına kullanabilecekleri projeler geliştirerek bunları, öğrencilerin gelişimlerine sunabilecekleri imkânlar sağlanmalıdır.

Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine inanan öğretmenlerin sergilenme düzeylerini arttırıcı teşvikler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin öğrenen özerklik düzeylerinin desteklenmesi adına okul yönetimince okul ve sınıf içi fiziksel koşullar geliştirilmelidir.

Erkek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliği destekleme düzeylerini arttırıcı faaliyetler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını derslerde daha çok sergilemelerini sağlayıcı drama, tiyatro, grup çalışmaları, proje ve performans ortaya koyma, teknolojik araç gereçler ile eğitim etkinlikleri yapılmalıdır.

Öğretmenlere duygusal zekâ ve öğrenen özerkliği destekleme konularında bilgilendirme toplantıları yapılmalı, bu kavramların önemi ve birbirleriyle olan ilişkilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma ilkökul sınıf öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmenlerine de benzer şekilde çalışma yapılabilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının meslekten memnuniyet değişkenine göre düşük ortalamalar göstermesinin nedenlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları başka değişkenler açısından incelenebilir.

Öğretmenlerin duygusal zekâlarının ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının öğrenci başarıları üzerine olan etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 53-68.
- Açıkgöz, Ü. (2006). *Aktif öğrenme* (8. Baskı). İzmir. Kanyılmaz Matbaası
- Adiloğulları, G. E. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akaydın, D. ve Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Akçil, M. ve Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inancı ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1-16.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi. İstanbul.
- Akıllılar, T. (2013). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğreniminde üstbilişsel farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 275-285.
- Akinoğlu, O. (2012). *Yapılandırmacılık. Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksaraylı, M. ve Özgen, I. (2008). Akademik kariyer gelişiminde duygusal zekânın rolü üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2), 758-769.
- Aksu, S. (2005). *Öğrenen özerkliğine dayalı hizmetiçi eğitim programı için bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.

- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and childrens emotional intelligence. What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62.
- Alkan, T., Bilgi, A., Akdur, T. E., Temizhan, O. ve Çiçek, H. (2011). Fırsatları artırma teknolojiyi geliştirme hareketi (FATİH) projesi. 5 th International Computer and Instructional Technologies Symposium, 22-24 September, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Anari, N. N. (2012). Teachers emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 256-269.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arlı, D., Altunay, E. ve Yalçinkaya, M. (2001). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Arslan, R., Efe, D. ve Aydın, E. (2013). Duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(3), 169-180.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ayan, S., Soylu, Y., Bozdağ, Ö. ve Alıncak, F. (2017). Investigation of emotional intelligence level of university student. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(5).
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8).
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.

- Babaoğlan, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Balcı, S. (2004). Duyguları güçlendirme eğitimi programının annelerin duygusal zekâ düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 22(3), 35-43.
- Balçıkanlı, C. (2006). *Gazi niversitesi hazırlık okulunda aktiviteler yoluyla öğrenen özerkliğini arttırmak*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist Journal*, 37, 122-147.
- Barlas, F. (2012). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce ğretmenliği Ana Bilim Dalı ğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Bar-On, R. (1997). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (18), 13-25.
- Baylan, S. (2007). *University students and their teachers perceptions and expectatioans of learner autonomy in efl prep classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baymur, F. (2004). *Genel psikoloji*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Bender, M. T. (2006). *Resim iş ğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Benson, B. and Voller, P. (1997). Introduction autonomy and independence in language learning. *Autonomy and Independence in Language Learning*. 2(2), 15-30.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Journal Language Teaching*, 40, 21-40.
- Bircan, S. ve Bacanlı, F. (2005). Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 61-82.

- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 39-55.
- Black, A. E. and Deci, E. L. (2000). The effects of instructors autonomy and the support and students autonomous motivation on learning organic chemistry. A self determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Bold, M. A. (2005). *The emotional intelligence of teachers and students perceptions of their teachers behavior in the classroom*. Master Thesis, Indiana University of Pennsylvania.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page Press.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., and Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 387-402.
- Breen, M. P. and Mans, S. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. *Autonomy and Independence in Language Learning*. 2(1), 25-33.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal zekânın liderlik üzerine etkileri ve bir saha araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Canbolat, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Canbulat, S. (2007). *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Candy, P. C. (1991). *Self direction for life long learning*. California: Josse Bass.

- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ceyhan, A. A. (1993). *Anne babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cihangir Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Confessore, G. and Park, E. (2004). Factor validation of the learner autonomy profile version 3.0 and extraction of the short form. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(19), 41-42.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Çev. Banu Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Costarelli, V. and Stamou, D. (2009). Emotional intelligence, body image and disordered eating attitudes in combat sport athletes. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 7(2), 104-111.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ performansına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Cottrelal, S. (1995). Readiness for autonomy investigating learner beliefs. *Journal of System*, 23(2), 195-205.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.

- Çankaya, Z. Ç. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 24-43.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy. From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik Publishing.
- Dam, L. (2011). Developing learner autonomy with school kids. Principles, practices, result *Fostering Autonomy in Language Learning*, 2, 40-51.
- Davis, M. (2004). *Duygusal zekânızı ölçün*. (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 102-111.
- Delice, M. ve Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi. Polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
- Demircan Yıldırım, F. (2014). *Identifying efl instructors belief and practices on learner autonomy*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce hazırlık eğitiminde özerk öğrenme becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Denham, A. S. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.
- Deniz, M. E. ve Korkman, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin yükleme karmaşıklığı puanlarının duygusal zekâ ve akıcı zekâ çerçevesinde incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 27-37.
- Dickinson, L. (1993). Talking shop aspects of autonomous learning. *ELT Journal*, 47(4), 330-336.

- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literatüre review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dickinson, L. (1997). *Self instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyi ile kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 231-252.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayın.
- Duman, E. (2003). *Emotional intelligence as a dimention in EFL*. Master thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Durak Ügüten, S. (2009). *The use of writing portfolio in reparatory writing classes to foster learner autonomy*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 1-16.
- Ekinci, V. D. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Science Academy*, 5(3), 972-980.

- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.
- Epstein, R. (1998). The key to our emotions. *Psychology Today Journal*, 32, 17-22.
- Erbaş, H. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erbil Tursun, D. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Erdoğan, İ. (2015). Gelenek ve gelecek ikliminde öğretmen olmak: metakognitif bir bakış. Geleceğin Öğretmeni Temalı XIV. Geleneksel Eğitim Sempozyumu ,29-31 Ocak 2015, Antalya.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Eren Yavuz, K. (2013). *Çocuğunuzun duygusal zekâ gelişimi için küçük sağlam adımlar*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ergin, D., Özabacı, N. ve İşmen, E. (1999). A comparative study: EQ-IQ. Unpublished Paper. The World Conference on Gifted and Talented. İstanbul.
- Ergin, E. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16PF kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Er, K. O. (2014). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin öğrenen özerkliği konusundaki görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(31), 17-45.

- Erol, B. (2004). *Üstün yeteneklilerde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Eymen, E. (2007). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Kalite Ofisi Yayınları.
- Fenner, A. B. (2000). *Learner autonomy*. Strasborg: Council of Europe Publishing.
- Funham, A, and Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality International Journal*, 31, 815-823.
- Galibiye, Ç. (2004). *Bolu ilindeki zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim özellikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gardner, D. and Miller, L. (1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, USA: Basicbooks.
- Gerber, C. (2004). *The relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eighth grade students* (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Fairleigh Dickinson University). Retrieved from Pro-Quest Dissertations and Theses Global (UMI No. 3136264).
- Gibson, G. J. (2004). *Emotional intelligence and performance in a graduate school counseling program*. Doctoral dissertation. The Graduate Faculty of the University of North Dakota.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zekâ*. (Çev. Banu Seçkin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2009). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 29-33.
- Göçer, A. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretmen elemanlarının göreve hazır bulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 309-326.

- Gökçe, B. (2006). *İş hayatında duygusal zekâ ve Sivas ili bankacılık sektöründe bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Gömleksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 253-264.
- Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). Learner autonomy in foreign language learning in elementary school. *Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Gönüllü, İ. (2015). Tıp eğitiminde metabilişin önemi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 43, 5-12.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hamzadayı, E. (2010). Yapılandırmacı öğrenme kuramının anadili öğretimi açısından işlevselliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 31-48.
- Herried, C. F. and Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Hunt, J., Gow, L. and Barnes, P. (1989). *Learner self-evaluation and assesment: A tool for autonomy in the language learning classroom*. Hong Kong: Institute of Language in Education.
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İşler, Y. (2005). *Learner autonomy and language learning portfolios: A study on the development of reading and vocabulary*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 111-124.
- İşmen, A. E. (2004). Duyusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(22), 11-18.
- Jiang, X. (2008). *Constructing concepts of learner autonomy in language education in the Chinese context: A narrative-based inquiry into university students conceptions of successful English language learning*, University of Warwick.
- Justice, M. and Espinoza, S. (2007). Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Journal of Education*, 127(4), 456-461.
- Kale, S. (2012). *Duygusal zekâ düzeyi ve iş tatmini ilişkisinin analizi: bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kafetsios, K. and Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 71-87.
- Karakuş, M. (2013). Emotional Intelligence and Negative Feelings: A Gender Specific Moderated Mediation Model. *Educational Studies*, 39 (1), 68-82.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaufhold, J. A. and Johnson, L. R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skill and potential problem areas of elementary educators. *Journal of Education*, 125(4), 615-626.

- Kaya, S. ve Kılıç Çakmak, E. (2015). Öğretim tasarımı dersinde uygulanan bilişsel ve üst bilişsel strateji etkinliklerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 329-347.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- Kell, G. (1963). *A theory of personality*. New York: Norton Publishing.
- Kılıçarslan, F. (2009). *10 adımda duygusal zekâ*. İstanbul: Yalpaze Yayınları.
- Kılıç, E. D. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-139.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kızıl, Ş. (2004). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 14, 56-64.
- Kostina, M. V. (2011). *Exploration of student perceptions of autonomy, student instructor dialogue and satisfaction in a web-based distance Russian language calassroom: A mixed methods study*, The university of Iowa. <http://ir.uiowa.edu/etd/1003>
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitapları.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kucuroğlu Tirkeş, Ç. (2000). The role o a learner cetred approach in language teaching on the development of learner autonomy: a model course design. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(1), 193-200.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kurt, U. A. (2016). *Ebeveyn kaybının duygusal zekâ ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuzucu, Y. (2007). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Langelier, C. A. (2006). *Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı*. (Çev. M. Bilgin ve R. Çeçen). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Little, D. (1989). *Self- Access system for language learning*. Dublin: Authentik Publishing.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. and Dam, L. (1998). Learner autonomy: What and why? Japan Association for Language Teaching. Annual Conference, Saitma, Japan, November 20-23.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1174.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (2003). Essex: Pearson Longman.
- Luthans, F. (2002). Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.
- Ma, Z. And Ma, R. (2012). Motivating Chinese students by fostering learner autonomy in language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 838-842.
- Maddux, J. E. (2008). Positive psychology and the illness ideology. Toward a positive clinical psychology. *Applied Psychology*, 57, 54-70.
- MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. [Çevrim-ıç: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html. Erişim tarihi: 20 Aralık 2018.]

- Mete, H. C. (2010). *Uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenen özerkliğinin DYNED bağlamında ölçülmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Mishra, S. and Lsakar, J. H. (2013). Emotional intelligence of teachers teaching at secondary and senior secondary school. *International Journal of Scientific Research*, 2(10), 1-5.
- Mohamadpour, P. (2013). Realization of autonomy and English language proficiency among Iranian high school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1187-1193.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zekâ testinin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Naqvi, I. H., Iqbal, M. and Akhtar, S. N. (2016). The relationsip between emotional intelligence and performance of secondary school teachers. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 209-224.
- Nunan, D. (1998). Closing the gap between learning and instraction. *TESOL Quaerterly*, 29(1), 133-158.
- Oğuz, A. (2013). Teacher's views about supporting learner autonomy. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Oktar Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. (11 - 13 November). Antalya-Turkey.

- Otacıoğlu, S. G. (2007). M¼zik ¼đretmen adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve alığı başarı d¼zeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 85-96.
- ner, N., (1996), Psikolojik Danışmanlıkta Yeni Ufuklara Bir rnek: *Duygusal Zekâ*, IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, 18-20 Eyl¼l, Boğaziçi niversitesi, 191.
- zdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- zdemir, B. (2006). *4-6 yaş grubu çocukların ¼đrenme s¼recinde çoklu zekâ teorisinin yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart niversitesi, Çanakkale.
- zdemir, M. (2015). *Eğitim fak¼ltesi ¼đrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atat¼rk niversitesi, Erzurum.
- zdemir, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim fak¼ltesi ¼đrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 15-22.
- Özerbaş, D. H. (2004). *Durumlu ¼đrenmenin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- zkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen zerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine ve Sergilenmesine İlişkin ğretmen Gr¼řleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 293-310.
- ztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma d¼zeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- zt¼rk, A. ve Deniz, M.E. (2008). Okul ncesi ¼đretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve t¼kenmiřlik d¼zeylerinin bazı değerşkenler açısından incelenmesi, *İlkogretim Online*, 7(3), 578-599: <http://www.ilkogretim-online.org.tr> adresinden indirilmiştir.
- zt¼rk, İ. H. (2011). Öğretmen zerkliği zerine Kuramsal Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.

- Özyer, K. (2004). *Duygusal zekâ ile örgütse bağlılık ve bağlılığın alt formları arasındaki ilişkinin saptanmasına yönelik ampirik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 59, 128-140.
- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Paul, S. H. and Thavaraj, S. (2015). Emotional intelligence among school teachers in Nazareth, South India. *IJEMR*, 5(4), 1-12.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist Journal*, 55, 54-70.
- Petrides, K. V. and Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Pişkin, M. (2007). Kariyer başarısı ve duygusal zekâ. *Meşale Dergisi*, 2, 55-58.
- Ponton, M. K. (1999). *The measurement of an adults intention to exhibit personal initiative in autonomous learning*. Doctoral dissertation, The George Washington University.
- Potter, R. G. (2005). *The impact of an emotional intelligence intervention program on freshmen at a South Texas higher education institution*. Doctoral dissertation. The Texas University.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Rastegar, M. and Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700-707.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefits. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.

- Sabancı, S. (2007). *EFL teachers' views on the learner autonomy at primary and secondary state schools in Eskişehir*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Salı, G. (2015). Çocukların sosyal duygusal olgunlukları ile yaratıcılıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68- 86.
- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality. *Intelligence*, 9(3), 185-211
- Salovey, P. and Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications*. La Mesa: Sattler Publishers.
- Scharle, A. and Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sert, N. (2007). A preliminary study on learning autonomy. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Servi, M. (2010). *Selçuk Üniversitesi'nde görev yapan okutmanların öğrenen özerkliğine ve Avrupa dil portfolyosuna karşı tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Shapiro, L. E. (1999). *Yüksek EQ' lu bir çocuk yetiştirmek: anne-babalar için duygusal zekâ rehberi*. (Çev. Ümran Kartal) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shen, J. (2011). Autonomy in EFL education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.
- Shrader, S. R. (2003). Learner empowerment. A perspective. *The Internet TESL Journal*, 9(1), 1-5.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., and Dochy, F. (2009). The interactive effect of perceived teacher autonomy–support and structure in the

prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57–68.

Sinclair, B. (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy*. Harlow: Longmag.

Sivrikaya, A. H. ve Şıktar, E. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 20-31.

Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal Volume*, 3(2), 395-397.

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

Soylu, Y., Salma, M. N., Yılmaz, O. ve Güzelgöz, G. (2016). Investigation of emotional intelligence of men and women futsal athletes. *Internesional Journal of Science Culture and Sport*, 4(2), 206-217.

Soylu, Y. ve Serin, E. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. (Aksaray İli Örneği). *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-9.

Sternberg, R. J. (1998). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.

Stein, S. J. and Book, H. E. (2003). *EQ: Duygusal zekâ ve başarının sırrı*. (Çev. Müjde Işık). İstanbul: Özgür Yayınları.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar*. Ankara: Evrim Yayınevi.

Sünbül, A. M., Kesici, Ş., Üre, Ö. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğrencileri motive etme ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74, 49-52.

Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve ailelerdeki sosyalleştirmenin eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167), 128-143.

Tarhan, B. ve Biryan Saraç, S. (2006). Öğrenmede özyönetimlilik ve özerklik kavramlarına artsüremli bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 139-152.

Tarhan, N. (2007). *Duyguların dili: duygusal zekâyâ yeni bir yorum*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taş, M. M. (2016). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- TDK (2006). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, 6(11), 45-55.
- Tıkkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Titrek, O. (2010). *IQ' dan EQ' ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toytak, E. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri. Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 21-30.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3, 12-20.
- Tunca, M. (2004). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Uğur Zorlu, F. (2015). *6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal duygusal beceri eğitimi programının öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 209-219.
- Uşun, S., Yakar, A. ve Kahya, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* (5), 72-81.
- Walker, A. E. (2001). Emotional intelligence of the classroom teacher. *Spalding University of Journal*, 4, 22-30.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. UK: Prentice Hall International.
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yavuz, K. (2009). *Duygusal zekâ EQ*. İstanbul: Hayat.
- Yavuzer H. (2000). *Okul çağı çocuğu (4.Basım)*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yaylacı Özdemir, G. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 139-146.

- Yıldırım, Ö. (2005). *ELT students' perceptions and behavior related to learner autonomy as learners and future teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yılmaz, M. (2002). *Duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zekâ düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yoke, L. B. and Panatik, S. A. (2015). Emotional intelligence and job performance among school teacher. *Asian Social Science*, 11(13), 227-234.
- Young, R. (1986). *Personal autonomy: Beyond negative and positive liberty*. Londra: Croom Helm.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi (bir uygulama)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.



Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçek formlarını doldururken göstereceğiniz samimiyet mevcut durumun ortaya konulması açısından oldukça önemlidir. Ölçekten elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ali AKAN

Amasya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM (KİŞİSEL BİLGİLER)

CİNSİYETİNİZ: () Kadın () Erkek

MEDENİ DURUMUNUZ: () Evli () Bekar

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

KIDEMİNİZ: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü

ŞU AN GÖREV YAPTIĞINIZ OKULDAKİ HİZMET SÜRENİZ:

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü

MEZUN OLDUĞUNUZ BRANŞTA MI ÇALIŞIYORSUNUZ? () Evet () Hayır

ÖĞRENİM DURUMUNUZ: () Ön Lisans () Eğitim Fakültesi () Diğer Fakülte () Lisans Üstü.

MESLEKTEN MEMNUNİYET DERECEŚİ: () Çok Memnunum () Memnunum () Memnun Değilim

Ek 2: Ölçek Uygulama Resmi İzni



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604.01.01-E.17460096
Konu : Araştırma İzni

26.09.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 12.09.2017 tarihli ve 2017/25 numaralı Genelgesi
b) Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 04.09.2018 tarih ve 15438052 sayılı yazıları.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksek Lisans öğrencisi Ali AKAN'ın "Erzincan il merkezi ve merkez beldelerde görev yapan öğretmenlerine yönelik anket uygulama" konulu araştırma çalışması yapmak istediğine ilişkin, ilgi (b) yazıları ve araştırma çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket -Araştırma -Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgililerin anket-ölçek çalışmasını ekli listede isimleri yazılı ilimiz ilkokullarında uygulaması Müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Yalçın TÜRKYILMAZ
Şube Müdürü

OLUR
26.09.2018

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)

Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>
e-posta: arge24@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Yalçın TÜRKYILMAZ- Şube Mtd.
Tel: (0 446) 214 20 73-12 45
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b163-2922-3f66-8dc7-7e99 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Duygusal Zekâ Ölçeği

		DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ				
		Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Kendi Duyguları	1.Hissettiğim duyguların altında yatan nedenleri çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
	2.Kendi duygularımı çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
	3. Hissettiğim şeylerin tam olarak farkındayım.	1	2	3	4	5
	4. Mutlu olup olmadığımı her zaman bilirim.	1	2	3	4	5
Başkasının Duyguları	5.Arkadaşlarımın davranışlarından , onların duygularını her zaman anlarım.	1	2	3	4	5
	6.Diğerlerinin duygularını çok iyi gözlemlerim.	1	2	3	4	5
	7.Diğerlerinin duygularına karşı çok duyarlıyım.	1	2	3	4	5
	8.Çevremdeki insanların duygularını çok iyi anlarım.	1	2	3	4	5
Duygu Kullanımı	9.Her zaman kendim için hedefler belirlerim ve bunlara ulaşmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
	10.Kendime her zaman yeterli ve yetenekli bir insan olduğumu telkin ederim.	1	2	3	4	5
	11.Kendi kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
	12.En iyisini yapmak için her zaman kendimi cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
Duygu Düzenleme	13.Öfkemi kontrol edebilir ve zorluklarla mantıklı bir şekilde baş edebilirim.	1	2	3	4	5
	14.Duygularımı rahatlıkla kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
	15.Çok sinirli olduğum zamanlarda bile rahatlıkla kendimi sakinleştirebilirim.	1	2	3	4	5
	16.Duygularımı çok iyi kontrol ederim.	1	2	3	4	5

Ek 4: Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği

Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği									
A. Davranışların Gereklilik Derecesi					B. Davranışların Sergilenme Derecesi				
Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman	ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI				
Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok az	Hiçbir zaman					
					1. Öğrencilere empatik bir anlayışla (kendisini onun yerine koyarak) yaklaşmak.				
					2. Öğrencilerin öğrenme sorunlarını dile getirmelerine olanak vermek.				
					3. Öğrencilerin, öğrenme sürecindeki her türlü (etkinlik, materyal, yöntem vb.) seçimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.				
					4. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmak.				
					5. Öğrencileri, öğrenmelerini geliştirici ek çalışmalar (araştırma, okuma, proje vb.) yapmaya teşvik etmek.				
					6. Öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili dönüt (geri bildirim) vermek.				
					7. Derslerde öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmek.				
					8. Öğrencilerin sınıf dışındaki gerçek yaşam materyallerini (otantik) kendi kendilerine kullanmalarını teşvik etmek.				
					9. Öğrencilerin, öğrenmelerini desteklemek için, sınıf dışındaki bireylerden (anne, baba, bir uzman vb.) yardım almalarını sağlamak.				
					10. Öğrencilerin, sınıfta kendi kendilerine bağımsız çalışmalar (alıştırma, tekrar, okuma, özet çıkartma vb.) yapmalarını desteklemek.				
					11. Öğrenme süreciyle ilgili konularda öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapmak.				
					12. Öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardım etmek.				
					13. Öğrencilerin, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.				
					14. Öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili değerlendirmelerini paylaşmak.				
					15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlara katılmalarını desteklemek.				
					16. Öğrencilerin, kendi çalışmalarını değerlendirmelerine olanak vermek.				

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ali AKAN

Doğum Yeri: ERZİNCAN

Doğum Tarihi: 17/12/1985

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Bildiriler: XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 25-28 Nisan 2019 Recep Tayyip

Erdoğan Üniversitesi, Rize.

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Erzincan Çayırılı Çaykent İlköğretim Okulu 2008-20015

Erzincan Üzümlü Karakaya Gökbayrak İlkokulu 20015-2016

Erzincan Şehit Jandarma Uzman Çavuş Fırat Kılıç İlkokulu

2016'dan beri

İLETİŞİM

E-Posta adresi: aliakan@hotmail.com