



Volume 10, Special Issue, October 2023, p. 91-112
Turkey's 100th Anniversary (29 October 2023)

ArticleHistory:
Received
08/06/2023
Accept
24/10/2023
Available
online
25/10/2023

Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3404>

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF CLASSROOM TEACHERS AND THEIR CLASSROOM MANAGEMENT STYLES

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE
SINIF YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Yeliz Çağıl¹

Abstract

The research aimed to determine the emotional intelligence levels of classroom teachers, to determine the class management styles adopted, and to examine the relationship between emotional intelligence and class management styles. For this purpose, the research was carried out with 231 class teachers working in primary schools in the Altındağ district of Ankara. Research data were collected with the Rotterdam Emotional Intelligence Scale and Class Management Styles Scale. In addition, a personal information form consisting of seven questions was used to obtain the demographic data of the participants. In the analyzes based on the gender, marital status, educational level, graduated faculty type variables of class teachers, one-way variance analysis was used for the professional seniority, number of children owned, class size variables. In the research, the emotional intelligence level sensations of classroom teachers are high, the more oppressive and irrelevant class management style is adopted in class management, and the emotional intelligence level scale "Assessing Your Own Emotions" It has been concluded that there is a statistically significant relationship between the sub-size and the class management style "Free".

Keywords: Classroom teacher, emotional intelligence, class management style.

Özet

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi, benimsenen sınıf yönetimi stillerinin tespiti ve duygusal zeka düzeyi ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilkokullarda görevli 231 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik verilerinin elde edilmesi için yedi sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi,

¹ MEB, Öğretmen, yelizcagil.meb@gmail.com, 0000-0002-9499-6130

mezun olunan fakülte türü değişkenlerine bağlı analizlerde t-testinden, mesleki kıdem, sahip olunan çocuk sayısı, sınıf mevcudu değişkenleri için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi algılamalarının yüksek düzeyde olduğu, sınıf yönetiminde daha çok baskıcı ve ilgisiz sınıf yönetimi stiline benimsendiği ve duygusal zeka düzeyi ölçeğinin “Kendi Duygularını Değerlendirme” alt boyutu ile “Serbest” sınıf yönetimi stili arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, duygusal zeka, sınıf yönetimi stili

GİRİŞ

Kişiler yaşamları boyunca maruz kaldıkları olumlu ya da olumsuz çevresel faktörlere bağlı olarak davranışsal veya psikososyal bir tepki geliştirirler. Karşılaşılan olay ya da duruma göre yoğunluk, enerji kaybı ve performansı yönetememe, yaşamdan tatmin olamama gibi sonuçlar yaşanabilmektedir. Bu noktada ortaya çıkan negatif duyguları yönetmede karşılaşılan güçlükler “*Duygusal Zekâ*” olgusunu öne çıkarmaktadır (Erdoğan, 2008). Söz konusu Duygusal zekâ, bireyin duyguları tanıyabilme, duygularını ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme ve empati yaparak kişilerarası ilişkilerini sürdürüebilme kapasitesidir (Martin, 2018; akt. Yazıcı, 2019).

Duyguların kontrol edilebilmesi, olay ve durumlar karşısında ve gerektiğinde bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri gerekmektedir. Bireylerin sahip oldukları duygu durumlarını kontrol edebilme ve başkalarının duygu durumlarını anlayabilme yetkinliği duygusal zekâ ile açıklanabilir. Bu kapsamda bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri bir yeterlidir ve tüm bireylerin bu yeterliğe sahip olmaları beklenir. Gerek sosyal yaşamda gerekse mesleki yaşam alanı içerisinde bireyler başarılı ve mutlu olmayı hedeflerler. Söz konusu hedefe ulaşabilmek sahip olunan bilgi ve beceriye bağlıdır. Başka bir ifadeyle ise sahip olunan yeterliğe bağlıdır denilebilir.

Bireyler, içerisinde yer alınan toplumsal normlar ve değişimlere bağlı olarak beklentileri karşılamak; mevcut bilgiyi gündelik yaşama uyarlamak, sürekli öğrenme yanlığına sahip olmak, eleştirel düşünme becerisini işlevsel olarak kullanmak durumundadırlar (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019). Bireylerin sahip oldukları ya da olacakları duygusal zekâ, bazı araştırma sonuçlarına göre genetik temelli bazı araştırma sonuçlarına göre ise yetişme tarzı ve şartlarından etkilenmektedir (Goleman, 1998; akt. Tanrıögen ve Türker, 2019).

Zekâ, duygusal zekâ ve akılcı zekâ olmak üzere iki ana başlıkta ele alınabilir. Bireylerin yaşam içerisinde elde edecekleri kişisel başarıların büyük bölümü sahip olunan duygusal zekâdan kaynaklanmaktadır (Goleman, 1998; akt. Girgin, 2009). Duygusal zekâ ve akılcı zekâ farklılıklar içermektedir ve fakat zihin potansiyeli oluşum sürecinde her iki zekâ türü birbiri ile etkileşim içerisinde (Öztürk ve Deniz, 2008). Farkında olduğumuz; bilincimize daha yakın ve düşünceli bir kavrama tarzı ile açıklayabileceğimiz akılcı zihne karşılık duygusal zihnin fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavram sistematigi barındırdığı söylenebilir.

Duygusal zekanın geliştirilebilir olması ve elde edilen başarılarında bu denli etkin rol üstlenmesi, pek çok çalışmada araştırma konusu yapılmasına neden olmuştur. Bu çerçevede hem duygusal zekanın geliştirilmesine hem de duygusal zekaya etki eden faktörlere ilişkin araştırmalar görülmektedir (Güler, 2006). Diğer yandan değerlendirildiğinde; duygusal zekanın geliştirilebilir olma özelliği, konunun ilk öğrenme alanı olan okullar içerisinde ele alınmasına kaynaklık etmektedir denilebilir. Ayrıca uygulayıcılar olarak öğretmenlerin kendilerine ilişkin duygusal zekâ düzeyleri de bu bağlamda etkili ve belirleyicidir. Başka bir anlatımla; öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri de mesleki yeterlikler şemsiyesi altında düşünülebilecek ve öğretmenlerin mesleki başarılarına yön ve veya ivme verecek bir yeterlidir denilebilir.

Eğitim sistemi içerisinde belirlenmiş olan genel ve özel amaçların büyük bölümüne, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimin gerçekleştiği sınıf içerisinde yürütülen

etkinliklerle ulaşıldığı söylenebilir. Sınıf, bir mekân olarak öğrencilerin akranlarıyla birlikte bulunduğu yer olmasının yanında eğitsel amaçlara dönük olarak yapılacak öğrenme öğretmen çalışmalarının yürütüldüğü uygulama alanlarıdır (Erdoğan, 2017). Öğretmen, öğrencilere dönük ortaya koyacağı “rehber olma” rolünü daha çok sınıf içerisinde sergileme olanağı bulmaktadır. Dolayısıyla bu sürecin, temel ilkelere bağlı ve verimli bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Aksi durumlarda, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları karşılanamayacak, hedeflere ulaşılamayacaktır. Mesleki açıdan değerlendirildiğinde de öğretmenlerde yaşanan başarısızlığa bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve meslekten uzaklaşma görülecektir (Köse, 2022).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sürecinin temeli ve ilk adımıdır. Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu ve karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği öğrenme-öğretmen alanıdır. Genel ve özel amaçlara ulaşılması hedefi bu alandaki etkililiğe ve verimliliğe bağlıdır denilebilir. Başaran (2000)’a göre eğitimde beklenen hedeflere ulaşılması öğretmenlerin sınıf yönetim hakimiyetlerine yani bu alandaki mesleki becerilerine bağlıdır. Öğretmenlerin ortaya koyacakları sınıf yönetimi becerileri kapsamında; planlama, materyal hazırlama ve düzenleme, sınıf kuralları belirleme, zaman yönetimi, öğrenci davranışlarını kontrol etme, olumlu öğrenme ortamı oluşturma gibi yeterliklere sahip olmak gerekmektedir. Öğretmenlerin konu çerçevesinde sahip olmaları gerekli yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmıştır (OYGM, 2017).

Öğretmenlerin benimseyerek sergileyecekleri sınıf yönetimi stilleri, sınıf iklimi oluşturmanın ötesinde öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine, sahip oldukları potansiyelleri sergileyebilmelerine ve bireysel gelişimlerine zemin hazırlayacak fırsatlar sunacak bir unsurdur (Turan, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin her yönüyle gelişim göstermeleri ve eğitim sisteminin amaçlarına ulaşılması, eğitsel uygulamaların ana aktörü ve uygulayıcıları olarak öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterliklere bağlıdır denilebilir. Dolayısıyla öğretmenlere, özellikle de rol model alındığı için ilkökul öğretmenlerine kritik öneme sahip görev ve sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Öğretmenlerden beklenen mesleki sorumluluğun yerine getirilmesi de öncelikle öğretmenlerin temel uygulama alanları olan sınıflardaki yönetsel becerilerine bağlıdır (Yalçın, 2020). Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi stillerinin önemi öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri ve meslek yaşamları boyunca sergiledikleri sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerin gelişimlerine yön veren temel mesleki yeterlik olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi ve benimsenen sınıf yönetimi stiline etki eden unsurlar araştırmaya değerdir.

Alanyazın araştırmalarında görülen bulgular öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerin başarılarına etki eden, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki başarılarını belirleyen bir yeterlik olduğunu ortaya koymaktadır (Yalçın, 2020). Diğer taraftan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kuvvetli olması, sahip olunan mesleki becerilerin daha etkin sergilenmesi, duygusal zekâ düzeyi ile ilişkilidir (Sağlam, 2018). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin artmasıyla birlikte mesleki becerilere sahip olma düzeyin artacağı, sahip olunan becerilerin daha etkin biçimde sergilenebileceği söylenebilir. Eğitim sisteminin temel amacı olan öğrencilerin kişisel gelişimlerinin sağlanması hem öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine hem öğretmenlerin duygusal zekâ algılamalarına bağlıyken diğer yandan bu iki yeterliğin birbiriyle ilişkisinin var olması bir bütün olarak bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi, benimsenen sınıf yönetimi stillerinin tespiti ve duygusal zekâ düzeyi ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesini önemli kılmaktadır. Aynı zamanda araştırmada elde edilecek sonuçların, eğitim sisteminin hedeflerinin gerçekleştiricisi olan öğretmenlere ve eğitim sistemi paydaşlarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, “sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusu araştırmanın problem cümlesidir. Bu kapsamda araştırmanın amaçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri
 - a. Cinsiyet
 - b. Mesleki kıdem
 - c. Medeni durum
 - d. Sahip olunan çocuk sayısı
 - e. Eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri
 - a. Cinsiyet
 - b. Mesleki kıdem
 - c. Mezun olunan fakülte türü
 - d. Sınıf mevcudu
 - e. Eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Duygusal zekâ düzeyi ile sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma deseni olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu tercih, araştırma konusunun sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesine dayalıdır. Öyle ki Karasar (2020)'a göre bu model en az iki değişken arasında değişimin varlığı ile düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan betimsel araştırma türüdür.

Çalışma Grubu

Ankara ili Altındağ ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibariyle eğitim öğretim hizmeti sunulan ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri arasından araştırmaya katılmaya gönüllü ve kolay erişilebilir yöntem ile belirlenmiş 231 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya dahil olan sınıf öğretmenlerine ait değişkenler ve demografik farklılıklar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Değişken	Değer	f	%
Cinsiyet	Kadın	180	77,9
	Erkek	51	22,1
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	21	9,1
	6-10 yıl	15	6,5
	11-15 yıl	30	13,0
	16-20 yıl	69	29,9
Medeni Durum	21yıl ve daha fazla	96	41,6
	Evli	198	85,7
	Bekar	33	14,3
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	Yok	45	19,5
	1-2 çocuk	156	67,5
	3 ve daha fazla çocuk	30	13,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	180	77,9
	Lisansüstü	51	22,1

Tablo 1'in devamı

Değişken	Değer	f	%
Mezun olunan Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	177	76,6
	Diğer Fakülteler	54	23,4
	24 ve daha az	30	13,0
Sınıf Mevcudu	25-35 öğrenci	177	76,6
	36 ve daha fazla	24	10,4
	Toplam	231	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 231 sınıf öğretmeni dahil olmuştur. Öğretmenlerin 180'i kadın 51'i erkektir. 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin sayısı 21, 6-10 yıl mesleki kıdemi olanların sayısı 15, 11-15 yıl mesleki kıdemi olanların sayısı 30, 16-20 yıl mesleki kıdemi olanların sayısı 69, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olanların sayısı 96'dır. Katılımcıların 198'i evli, 33'ü ise bekarıdır. 3 ve daha fazla sayıda çocuğu olan sınıf öğretmeni sayısı 30, 1-2 çocuğu olan sınıf öğretmeni sayısı 156 ve hiç çocuğu olmayanların sayısı 45'dir. Araştırmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin 180'i lisans, 51'i lisansüstü düzeyde eğitime sahiptirler. Mezuniyeti Eğitim fakültesi olan öğretmen sayısı 177, diğer fakülte türlerinden mezun olan sınıf öğretmeni sayısı 54'dür. Son olarak sınıfta 24 ve daha az öğrenci olan öğretmen sayısı 30, 25-35 arası öğrencisi olan 177 ve 36 ve daha fazla sayıda öğrencisi olan sınıf öğretmeni sayısı 24'dür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla iki bölümden oluşan form kullanılmıştır. İlk bölümde araştırmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlerinin belirlenmesi için 7 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise Tanrıoğen ve Türker (2019) tarafından geliştirilen "Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği" ile Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçe Uyarlaması yapılan "Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği" yer almaktadır.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği: Ölçek, "Kendi Duygularını Değerlendirme" 7 madde, "Başkalarının Duygularını Değerlendirme" 7 madde, "Kendi Duygularını Kontrol Etme" 7 madde ve "Başkalarının Duygularını Kontrol Etme" 7 madde olmak üzere dört boyut ve toplam 28 madde içermektedir. Ölçek 5'li likert tipte olup ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar 1-5 puan aralığında "Hiç katılmam", "Az katılırım", "Orta derecede katılırım", "Çok katılırım" ve "Tam katılırım" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini için Cronbach Alpha katsayısı "Kendi Duygularını Değerlendirme" boyutunda .91, "Başkalarının Duygularını Değerlendirme" boyutunda .91, "Kendi Duygularını Kontrol" boyutunda .89, "Başkalarının Duygularını Kontrol" boyutunda .93 ve ölçeğin genelinde .94 olarak hesaplanmıştır (Tanrıoğen ve Türker, 2019).

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği: Ölçek, "Baskıcı" 3 madde, "Yetkeci" 3 madde, "Serbest" 3 madde ve "İlgisiz" 3 madde olmak üzere dört boyut ve toplam 12 madde içermektedir. Ölçek 5'li likert tipte olup ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar 1-5 puan aralığında "Katılmıyorum", "Kısmen katılmıyorum", "Kararsızım", "Kısmen katılıyorum" ve "Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini için Cronbach Alpha katsayısı "Baskıcı" boyutunda .68, "Yetkeci" boyutunda .70, "Serbest" boyutunda .75, "İlgisiz" boyutunda .76 ve ölçek genelinde .82 olarak hesaplanmıştır (Aktan ve Sezer, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanacağı çalışma grubunun sınıf öğretmenlerinden oluşması nedeniyle gerekli izinler alınmak suretiyle veriler dijital platform üzerinden toplanmıştır. Çevrim içi kanallar aracılığıyla katılımcılara ulaşılarak verilerin toplanması ekonomik olmakla birlikte zamandan tasarruf sağlamamıştır. Akademik, ticari ve resmi amaçlarla sıklıkla kullanılan ve giderek yaygınlık kazanan anket, cevaplayanın daha önce belirlenmiş bir sıralamada ve yapıda oluşturulan sorulara karşılık vermesiyle veri elde etme yöntemidir (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005; akt. Karataş, 2015).

Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden elde edilen cevapların sayısal kodlamaları yapılarak bilgisayarda SPSS programına aktararak veri seti hazırlanmıştır.

Verilerin normal dağılımda olup olmadıklarının belirlenmesi için testler gerçekleştirilmiş, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği verilerinin çarpıklık değerinin .329 ve basıklık değerinin -.285 olduğu; Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği verilerinin çarpıklık değerinin -.234 ve basıklık değerinin ,012 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında ise veriler normal dağılım gösteriyor demektir (George ve Mallery, 2003; akt. Karagöz, 2016). Bu saptamaya dayalı biçimde her iki ölçek ile elde edilen verilerin analizlerinde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere t-testi, mesleki kıdem, sahip olunan çocuk sayısı, sınıf mevcudu değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere de .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kabul edilmiştir. .05 anlamlılık düzeyi mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; akt. Canlı, Demirtaş, & Özer, 2017). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetim stilleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin araştırma verilerinin toplanması için kullanılan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'ne verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında dikkate alınacak düzey Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Cevaplar ile elde edilen aritmetik puan ortalamaları ve yorumlama düzeyleri

Puan Aralığı	Düzye
1,00 – 1,80	Çok düşük
1,81 – 2,60	Düşük
2,61 – 3,40	Orta
3,41 – 4,20	Yüksek
4,21 – 5,00	Çok yüksek

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcı cevaplarının analizi sonucunda elde edilen aritmetik ortalama puanlarının ölçeğe ilişkin düzey yorumlamasında 1,00-1,80 puan aralığı çok düşük, 1,81-2,60 puan aralığı düşük, 2,61-3,40 puan aralığı orta, 3,41-4,20 puan aralığı yüksek ve 4,21-5,00 puan aralığı çok yüksek olarak kabul edilecektir.

BULGULAR VE YORUM

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini belirlemek üzere katılımcı cevaplarının analizi neticesinde ulaşılan bulgular Tablo 3'de aktarılmıştır.

Tablo 3

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri

Ölçek Boyutları	n	x	s
Kendi Duygularını Değerlendirme		4,30	,475
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	231	3,95	,628
Kendi Duygularını Kontrol Etme		3,57	,733

Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	3,41	,711
Ölçek Geneli	3,81	,504

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka ölçeğinin “*Kendi Duygularını Değerlendirme*” alt boyutundan $x=4,30$, “*Başkalarının Duygularını Değerlendirme*” alt boyutundan $x=3,95$, “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutundan $x=3,57$, “*Başkalarının Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutundan $x=3,41$ ve ölçek genelinden $x=3,81$ puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı ve eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen t-testi ve ANOVA testi sonucunda saptanan bulgulara sırasıyla aşağıda tablolar içerisinde yer verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen t-testi bulguları Tablo 4'te aktarılmıştır.

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi

Duygusal Zeka Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Kendi Duygularını Değerlendirme	Kadın	180	4,26	,474	-2,39	,017
	Erkek	51	4,44	,455		
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Kadın	180	3,95	,631	-,308	,758
	Erkek	51	3,98	,623		
Kendi Duygularını Kontrol Etme	Kadın	180	3,56	,702	-,232	,817
	Erkek	51	3,59	,841		
Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	Kadın	180	3,43	,700	,616	,539
	Erkek	51	3,36	,755		
Ölçek Geneli	Kadın	180	3,80	,474	-,464	,644
	Erkek	51	3,84	,602		

Tablo 4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak “*Başkalarının Duygularını Değerlendirme*”, “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*”, “*Başkalarının Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşma görülmezken “*Kendi Duygularını Değerlendirme*” alt boyutunda erkek öğretmenlerin aritmetik puan ortalaması daha yüksek olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$).

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen ANOVA testi bulguları Tablo 5'te aktarılmıştır.

Tablo 5

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Kıdem /Yıl	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO	F	p	Fark
Kendi Duygularını Değerlendirme	(a) < = 5	21	3,89	,461	G. Arası	6,252	4	1,563	7,72	<,00	
	(b) 6-10	15	4,51	,357	G. İçi	45,754	226	,202			(b)>(a) -
	(c) 11-15	30	4,11	,360	Toplam	52,006	230				(b)>(c)
	(d) 16-20	69	4,32	,475							(d)>(a) (e)>(a) -
	(e) = > 21	96	4,40	,465							(e)>(c)
	Toplam	231	4,30	,475							
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	(a) < = 5	21	3,69	,701	G. Arası	2,725	4	,681			
	(b) 6-10	15	3,97	,689	G. İçi	88,115	226	,390	1,747	,141	
	(c) 11-15	30	4,05	,567	Toplam	90,840	230				
	(d) 16-20	69	4,06	,595							
	(e) = > 21	96	3,91	,633							
	Toplam	231	3,95	,628							
Kendi Duygularını Kontrol Etme	(a) < = 5	21	3,48	,461	G. Arası	10,193	4	2,548			(b)>(a) -
	(b) 6-10	15	4,20	,595	G. İçi	113,663	226	,503	5,067	,001	(b)>(c) (b)>(d) -
	(c) 11-15	30	3,22	,499	Toplam	123,856	230				
	(d) 16-20	69	3,52	,797							
	(e) = > 21	96	3,63	,753						(e)>(c)	
	Toplam	231	3,57	,733							
Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	(a) < = 5	21	3,22	,867	G. Arası	3,755	4	,939			
	(b) 6-10	15	3,80	,709	G. İçi	112,716	226	,499	1,882	,114	
	(c) 11-15	30	3,35	,679	Toplam	116,471	230				
	(d) 16-20	69	3,49	,809							
	(e) = > 21	96	3,36	,586							
	Toplam	231	3,41	,711							
Ölçek Geneli	(a) < = 5	21	3,57	,473	G. Arası	3,185	4	,796			
	(b) 6-10	15	4,12	,517	G. İçi	55,381	226	,245	3,249	,013	(b)>(a) -
	(c) 11-15	30	3,68	,321	Toplam	58,566	230				
	(d) 16-20	69	3,85	,538							
	(e) = > 21	96	3,82	,506							(b)>(c)
	Toplam	231	3,81	,504							

Tablo 5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak “Başkalarının Duygularını Değerlendirme” ve “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” alt boyutlarında farklılaşmazken, “Kendi Duygularını Değerlendirme” ve “Kendi Duygularını Kontrol Etme” alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır(p<0,05).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak saptanan duygusal zeka düzeyi farklılaşmalarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilen post hoc testi sonuçlarına göre “Kendi Duygularını Değerlendirme” alt boyutunda 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 5 yıldan az ve 11-16 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek, 16-20 yıl mesleki kıdemi olanların 5 yıl ve daha az mesleki

kıdemi olanlardan daha yüksek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin 5 yıldan az ve 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puana sahiptirler. “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutunda saptanan farklılaşmada 6-10 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin diğer tüm mesleki kıdem yılına sahip olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta ayrıca mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak görülen farklılaşmada ölçek genelinde mesleki kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi 5 yıldan daha az olanlardan ve mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen t-testi bulguları Tablo 6’da aktarılmıştır.

Tablo 6

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi

Duygusal Zeka Ölçek Boyutları	Medeni durum	n	\bar{x}	s	t	p
Kendi Duygularını Değerlendirme	Evli	198	4,32	,454	1,80	,073
	Bekar	33	4,16	,576		
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Evli	198	3,95	,647	-,274	,784
	Bekar	33	3,98	,504		
Kendi Duygularını Kontrol Etme	Evli	198	3,57	,719	-,094	,925
	Bekar	33	3,58	,826		
Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	Evli	198	3,38	,709	-1,59	,113
	Bekar	33	3,59	,707		
Ölçek Genel	Evli	198	3,81	,491	-,256	,798
	Bekar	33	3,83	,584		

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak “*Kendi Duygularını Değerlendirme*”, “*Başkalarının Duygularını Değerlendirme*”, “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*” ve “*Başkalarının Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen ANOVA testi bulguları Tablo 7’de aktarılmıştır.

Tablo 7

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Kıdem /Yıl	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO	F	p	Fark
Kendi Duygularını Değerlendirme	(a) Yok	45	4,16	,521	G. Arası	2,620	2	1,310	6,047	,003	(c)>(a)
	(b) 1-2	156	4,30	,464	G. İçi	49,386	228	,217			(c)>(b)
	(c) 3 +	30	4,54	,372	Toplam	52,006	230				
	Toplam	231	4,30	,475							
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	(a) Yok	45	3,98	,529	G. Arası	,520	2	,260	,657	,519	
	(b) 1-2	156	3,93	,664	G. İçi	90,319	228	,396			
	(c) 3 +	30	4,07	,571	Toplam	90,840	230				
	Toplam	231	3,95	,628							
Kendi Duygularını Kontrol Etme	(a) Yok	45	3,47	,767	G. Arası	,657	2	,329	,608	,545	
	(b) 1-2	156	3,58	,727	G. İçi	123,199	228	,540			
	(c) 3 +	30	3,65	,724	Toplam	123,856	230				
	Toplam	231	3,57	,733							
	(a) Yok	45	3,41	,682	G. Arası	,065	2	,032	,064	,938	
	(b) 1-2	156	3,40	,722	G. İçi	116,406	228	,511			

Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	(c) 3 +	30	3,45	,720	Toplam	116,471	230		
	Toplam	231	3,41	,711					
Ölçek Genel	(a) Yok	45	3,75	,533	G. Arası	,561	2	,281	1,103 ,333
	(b) 1-2	156	3,80	,498	G. İçi	58,005	228	,254	
	(c) 3 +	30	3,93	,491	Toplam	58,566	230		
	Toplam	231	3,81	,504					

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak “Başkalarının Duygularını Değerlendirme”, “Kendi Duygularını Değerlendirme”, “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” alt boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşmazken, “Kendi Duygularını Kontrol Etme” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır($p < 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak saptanan duygusal zeka düzeyi farklılaşmalarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilen post hoc testi sonuçlarına göre 3 ve daha fazla sayıda çocuğa sahip olan sınıf öğretmenlerinin “Kendi Duygularını Kontrol Etme” alt boyutunda hem hiç çocuğu olmayan hem de 1-2 arasında çocuğa sahip olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen t-testi bulguları Tablo 8’de aktarılmıştır.

Tablo 8

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi

Duygusal Zeka Ölçek Boyutları	Eğitim düzeyi	n	\bar{x}	s	t	p
Kendi Duygularını Değerlendirme	Lisans	180	4,32	,492	1,181	,241
	Lisansüstü	51	4,24	,407		
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Lisans	180	3,93	,653	-1,067	,287
	Lisansüstü	51	4,04	,527		
Kendi Duygularını Kontrol Etme	Lisans	180	3,59	,728	,854	,394
	Lisansüstü	51	3,49	,753		
Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	Lisans	180	3,46	,709	1,966	,050
	Lisansüstü	51	3,24	,699		
Ölçek Genel	Lisans	180	3,82	,509	,312	,360
	Lisansüstü	51	3,75	,486		

Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine bağlı olarak ölçeğin “Kendi Duygularını Değerlendirme”, “Başkalarının Duygularını Değerlendirme”, “Kendi Duygularını Kontrol Etme” ve “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmamaktadır($p > 0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerine ilişkin bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini belirlemek üzere katılımcı cevaplarının analizi neticesinde ulaşılan bulgular Tablo 9’da aktarılmıştır.

Tablo 9

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri

Ölçek Boyutları	n	x	s
Baskıcı	231	3,87	,724
Yetkeci		3,14	,788
Serbest		2,70	,627
İlgisiz		3,82	,860

Ölçek Genel	3,38	,508
-------------	------	------

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi stilleri ölçeğinin “*Baskıcı*” alt boyutundan $x=3,87$, “*Yetkeci*” alt boyutundan $x=3,14$, “*Serbest*” alt boyutundan $x=2,70$, “*İlgisiz*” alt boyutundan $x=3,82$ ve ölçek genelinden $x=3,38$ puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü, sınıf mevcudu ve eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen t-testi ve ANOVA testi sonucunda saptanan bulgulara sırasıyla aşağıda tablolar içerisinde yer verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen t-testi bulguları Tablo 10’da aktarılmıştır.

Tablo 10

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi

Duygusal Zeka Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Baskıcı	Kadın	180	3,90	,737	1,399	,163
	Erkek	51	3,74	,668		
Yetkeci	Kadın	180	3,13	,814	-,344	,731
	Erkek	51	3,17	,693		
Serbest	Kadın	180	2,76	,626	2,818	,005
	Erkek	51	2,49	,590		
İlgisiz	Kadın	180	3,89	,835	2,263	,025
	Erkek	51	3,58	,913		
Ölçek Genel	Kadın	180	3,42	,524	2,185	,030
	Erkek	51	3,25	,429		

Tablo 10’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinde cinsiyet faktörüne bağlı olarak “*Baskıcı*” ve “*Yetkeci*” alt boyutlarında farklılaşma görülmezken “*Serbest*” ve “*İlgisiz*” alt boyutları ile ölçek genelinde kadın sınıf öğretmenlerin aritmetik puan ortalaması daha yüksek olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$).

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen ANOVA testi bulguları Tablo 11’de aktarılmıştır.

Tablo 11

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi

Boyut	Kıdem /Yıl	f, \bar{x} ve SS değerleri			Var. K.	KT	df	ANOVA Sonuçları			
		n	\bar{x}	s				KO	F	p	Fark
Baskıcı	(a) ≤ 5	21	3,80	,703	G. Arası	5,275	4	1,319	2,581	,038	
	(b) 6-10	15	3,73	,703	G. İçi	115,495	226	,511			
	(c) 11-15	30	3,60	,956	Toplam	120,771	230				
	(d) 16-20	69	3,81	,691							
	(e) > 21	96	4,03	,645							(e)>(c)
	Toplam	231	3,87	,724							
Yetkeci	(a) ≤ 5	21	3,19	,792	G. Arası	4,152	4	1,038	1,690	,153	
	(b) 6-10	15	3,20	,516	G. İçi	138,801	226	,614			

	(c) 11-15	30	3,46	1,01	Toplam	142,952	230				
	(d) 16-20	69	3,10	,794							
	(e) = > 21	96	3,05	,721							
	Toplam	231	3,14	,788							
Serbest	(a) < = 5	21	3,19	,679	G. Arası	14,854	4	3,714	11,07	<,01	(a)>(b) - (a)>(e)
	(b) 6-10	15	2,53	,468	G. İçi	75,795	226	,335			
	(c) 11-15	30	2,93	,602	Toplam	90,649	230				(c)>(e)
	(d) 16-20	69	2,85	,733							(d)>(e)
	(e) = > 21	96	2,44	,415							
	Toplam	231	2,70	,627							
İlgisiz	(a) < = 5	21	4,04	,643	G. Arası	4,192	4	1,048			
	(b) 6-10	15	3,40	,258	G. İçi	166,215	226	,735			
	(c) 11-15	30	3,80	,745	Toplam	170,407	230		1,425	,227	
	(d) 16-20	69	3,89	1,00							
	(e) = > 21	96	3,80	,870							
	Toplam	231	3,82	,860							
Ölçek Geneli	(a) < = 5	21	3,55	,460	G. Arası	1,516	4	,379			
	(b) 6-10	15	3,21	,193	G. İçi	58,063	226	,257			
	(c) 11-15	30	3,45	,652	Toplam	59,580	230		1,476	,210	
	(d) 16-20	69	3,41	,574							
	(e) = > 21	96	3,33	,441							
	Toplam	231	3,38	,508							

Tablo 11’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin mesleki kıdeme bağlı olarak “Yetkeci”, “İlgisiz” alt boyutları ile ölçek genelinde farklılaşma göstermezken “Baskıcı” ve “Serbest” alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır($p<0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak saptanan sınıf yönetimi stillerindeki farklılaşmalarının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilen post hoc testi sonuçlarına göre “Baskıcı” alt boyutunda 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir. “Serbest” alt boyutunda saptanan farklılaşmada 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl mesleki kıdem yılı aralığındaki ve 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 11-15 yıl mesleki kıdemi olanların 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olanlardan, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin de yine 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türü değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen t-testi bulguları Tablo 12’de aktarılmıştır.

Tablo 12

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçek Boyutları	Fakülte türü	n	\bar{x}	s	t	p
Baskıcı	Eğitim Fakültesi	177	3,75	,755	-5,819	<,001
	Diğer	54	4,24	,445		
Yetkeci	Eğitim Fakültesi	177	3,12	,780	-,647	,518
	Diğer	54	3,20	,817		
Serbest	Eğitim Fakültesi	177	2,70	,624	,026	,980
	Diğer	54	2,70	,643		
İlgisiz	Eğitim Fakültesi	177	3,83	,896	,330	,742
	Diğer	54	3,79	,736		
Ölçek Geneli	Eğitim Fakültesi	177	3,35	,532	-1,889	,061
	Diğer	54	3,48	,412		

Tablo 12’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü değişkenine bağlı olarak “Yetkeci”, “Serbest”, “İlgisiz” alt

boyutları ile ölçek genelinde farklılaşma görülmezken “Baskıcı” alt boyutunda Eğitim Fakültesi haricindeki fakülte türlerinden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması daha yüksek olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır ($p < 0,05$).

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin sınıf mevcudu değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen ANOVA testi bulguları Tablo 13’de aktarılmıştır.

Tablo 13

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Sınıf Mevcudu	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Baskıcı	(a) 24 ve az	30	3,93	,770	G. Arası	1,030	2	,515	,981	,377
	(b) 25-35	177	3,83	,742	G. İçi	119,740	228	,525		
	(c) 36 ve fazla	24	4,04	,494	Toplam	120,771	230			
	Toplam	231	3,87	,724						
Yetkeci	(a) 24 ve az	30	3,40	,799	G. Arası	2,291	2	1,146	1,857	,159
	(b) 25-35	177	3,10	,798	G. İçi	140,661	228	,617		
	(c) 36 ve fazla	24	3,12	,658	Toplam	142,952	230			
	Toplam	231	3,14	,788						
Serbest	(a) 24 ve az	30	2,90	,695	G. Arası	1,972	2	,986	2,535	,081
	(b) 25-35	177	2,65	,602	G. İçi	88,677	228	,389		
	(c) 36 ve fazla	24	2,83	,681	Toplam	90,649	230			
	Toplam	231	2,70	,627						
İlgisiz	(a) 24 ve az	30	3,86	,628	G. Arası	3,313	2	1,657	2,260	,107
	(b) 25-35	177	3,77	,860	G. İçi	167,094	228	,733		
	(c) 36 ve fazla	24	4,16	1,04	Toplam	170,407	230			
	Toplam	231	3,82	,860						
Ölçek Geneli	(a) 24 ve az	30	3,52	,508	G. Arası	1,507	2	,753	2,958	,054
	(b) 25-35	177	3,34	,503	G. İçi	58,073	228	,255		
	(c) 36 ve fazla	24	3,54	,505	Toplam	59,580	230			
	Toplam	231	3,38	,508						

Tablo 13’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayılarına bağlı olarak ölçeğin “Baskıcı”, “Yetkeci”, “Serbest” ve “İlgisiz” alt boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$).

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen t-testi bulguları Tablo 14’de aktarılmıştır.

Tablo 14

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi

Sınıf Yönetimi Stilleri	Ölçek Boyutları	Eğitim düzeyi	n	\bar{x}	s	t	p
Baskıcı		Lisans	180	3,87	,708	,301	,764
		Lisansüstü	51	3,84	,784		
Yetkeci		Lisans	180	3,06	,792	-2,800	,006
		Lisansüstü	51	3,41	,716		
Serbest		Lisans	180	2,68	,620	-1,014	,312
		Lisansüstü	51	2,78	,652		
İlgisiz		Lisans	180	3,89	,879	2,263	,025
		Lisansüstü	51	3,58	,753		

Ölçek Geneli	Lisans	180	3,38	,502	-,325	,745
	Lisansüstü	51	3,40	,534		

Tablo 14'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri öğretmenlerin öğrenim seviyelerine bağlı olarak “Baskıcı” ve “Serbest” alt boyutları ile ölçek genelinde farklılaşma göstermezken “Yetkeci” alt boyutunda lisansüstü, “İlgisiz” alt boyutunda lisans derecesindeki sınıf öğretmenlerinde daha yüksek aritmetik puan ortalamasına sahip olmalarıyla birlikte istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır($p < 0,05$).

Duyusal zeka düzeyi ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiye dair bulgular

Araştırma amacı kapsamında sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük olarak gerçekleştirilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizinin sonuçlarına ait bulgular Tablo 15'te aktarılmıştır.

Tablo 15

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiye dönük Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analiz sonuçları

Boyutlar	Sınıf Yönetimi Stilleri Boyutları					Sınıf Yönetimi Stilleri	
	Baskıcı	Yetkeci	Serbest	İlgisiz	Sınıf Yönetimi Stilleri		
Kendi Duygularını Değerlendirme	r	,042	-,048	-,188**	-,026	-,073	
	p	,526	,472	,004	,692	,272	
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	r	,013	,047	,099	,084	,089	
	p	,846	,478	,136	,201	,178	
Duyusal Zeka Düzeyi Boyutları	Kendi Duygularını Kontrol Etme	r	,086	,032	-,045	,075	,036
		p	,194	,633	,500	,255	,583
Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	r	,016	-,065	,061	,060	,025	
	P	,809	,323	,357	,362	,710	
Duyusal Zeka Düzeyleri	r	,051	-,031	-,008	,069	,032	
	p	,443	,638	,900	,298	,623	

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 15'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi “Kendi Duygularını Değerlendirme” alt boyutu ile sınıf yönetimi stili “Serbest” alt boyutu arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$, $r = -,188$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen analizlere bağlı elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, alanyazın tartışmalarına ve ulaşılan sonuçlar perspektifinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi algılamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka düzeyi ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında; “Başkalarının Duygularını Değerlendirme” alt boyutu, “Kendi Duygularını Kontrol Etme” alt boyutu ve “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” alt boyutu için yüksek, “Kendi Duygularını Değerlendirme” alt boyutu için çok yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğinden beklenen başarılı sonuçların elde edilebilmesi öğretmenlerin sahip olacakları

yeterliklerle ilişkilidir denilebilir. Mesleğinde başarılı sonuçlar elde edebilen öğretmenler, kendi duygularıyla birlikte sahip oldukları duygularını hangi ortamlarda nasıl ifade edeceklerinin farkındalığına sahip ve öğrencileri için uygun öğrenme öğretme ortamı oluşturan öğretmenlerdir (Galler, 2015; akt. Baydar, 2023). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi algılamalarının çok yüksek düzeyde olması umulmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin çok yüksek düzeyde duygusal zeka düzeyine sahip olmadıkları görülmekle birlikte yüksek düzeyde duygusal zeka düzeyine ilişkin ulaşılan sonuçlar ileriye dönük umut vericidir denilebilir. Çağlayan Yılmaz (2023), 321 ortaokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretme stilleri ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamış ve hem alt boyutlarda hem de ölçek genelinde öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Güvenç (2012) araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerine dönük algılarının ölçek derecelendirmesine bağlı olarak “Çok Sık” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında araştırmaya dahil olan öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarına ilişkin bazı yeterlikler konusunda kendilerine dönük eksiklikler hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Alanyazın çalışmaları tarandığında; öğretmenlerin duygusal zeka düzeyine ilişkin kendilerini yeterli gördükleri ve yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip oldukları sonucunun ortaya konulduğu görülmektedir (Usta, 2015; Polat & Aktop). Araştırma sonuçlarında ulaşıldığı gibi öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip olmalarıyla birlikte mesleki başarının artması ve yaşam doyumu elde edilmesi mümkün olacaktır (İnci, 2014).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak “Başkalarının Duygularını Değerlendirme”, “Kendi Duygularını Kontrol Etme”, “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” alt boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşma görülmezken “Kendi Duygularını Değerlendirme” alt boyutunda erkek öğretmenlerin aritmetik puan ortalaması daha yüksek olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” alt boyutunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha yüksek ortalama puana sahiptirler. Diğer üç alt boyutta ve ölçek genelinde ise erkek öğretmenlerin aritmetik puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca “Kendi Duygularını Değerlendirme” alt boyutunda çok yüksek düzeyde diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde ise yüksek düzeyde duygusal zeka düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Çağlayan Yılmaz (2023), ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen farklılaşma sonucuna benzer ve destekler niteliktedir. Cinsiyete bağlı ortaya çıkan farklılaşmada “Başkalarının Duygularını Değerlendirme” ve “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç kadın öğretmenlerin duygu durumları ve toplum içerisindeki rolleriyle açıklanabilir. Farklılaşmaların bu çerçevede başkalarının duygularını değerlendirme ve kontrol etme alt boyutlarında görülmesi kadın öğretmenlerin dışarıdan gelebilecek etkilere karşı daha hassasiyet gösteriyor olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucunun elde edildiği alanyazın araştırmaları da bulunmaktadır. Özcan (2023) çalışmasında, öğretmenlerde saptanan duygusal zeka düzeylerinin genel olarak cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiyor olmasının yanında uyumluluk boyutunda kadınların daha yüksek düzeyde duygusal zeka puanına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak “Başkalarının Duygularını Değerlendirme” ve “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” alt boyutlarında farklılaşmazken, “Kendi Duygularını Değerlendirme” ve “Kendi Duygularını Kontrol Etme” alt boyutları ile ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. “Kendi Duygularını Değerlendirme” alt boyutunda 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 5 yıldan az ve 11-16 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek, 16-20 yıl mesleki kıdemi olanların 5 yıl ve daha

az mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin 5 yıldan az ve 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır. “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutunda ise 6-10 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin diğer tüm mesleki kıdem yılına sahip olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek duygusal zeka puanına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu alt boyutta ayrıca mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır. . Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak görülen farklılaşmada ölçek genelinde mesleki kıdemi 6-10 yıl olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi 5 yıldan daha az olanlardan ve mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Güvenç (2012), sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları düzeyleri ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük gerçekleştirdiği çalışmada benzer biçimde bir farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri daha yüksektir. Özcan (2023), Türkçe öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmasında duygusal zeka ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına karşılık duygusal zeka düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça duygusal zeka düzeyleri azalmaktadır. Diğer yandan Kabar (2017) öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak duygusal zeka düzeylerinde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın araştırmalarının sonuçları itibarıyla görülen farklılıklar araştırmalara dahil edilen çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, öğretim kademesi ve öğretmenlerin branş farklılıklarıyla açıklanabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak “*Kendi Duygularını Değerlendirme*”, “*Başkalarının Duygularını Değerlendirme*”, “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*” ve “*Başkalarının Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “*Kendi Duygularını Değerlendirme*” alt boyutunda evli olan öğretmenlerin, diğer üç alt boyutta ve ölçek genelinde bekar olan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek ortalama puana sahip oldukları saptanmıştır. Yavuz (2018) araştırmasında benzer biçimde öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin medeni durumlarına bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuç Kabar (2017)’in lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki araştırmasında da görülmektedir. Turan (2015) öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, medeni durum değişkeni açısından duygusal zekâ düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuca göre evli olan öğretmenler bekar olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde duygusal zeka düzeyine sahiptirler. Alanyazın çalışmaları taramasında sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Babaoğlu (2010), okul yöneticileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında evli ya da bekar olmaya bağlı olarak yöneticilerin duygusal zeka puanları arasında anlamlı sayılabilecek düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak “*Başkalarının Duygularını Değerlendirme*”, “*Kendi Duygularını Değerlendirme*”, “*Başkalarının Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşmazken, “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak 3 ve daha fazla sayıda çocuğu olan sınıf öğretmenlerinin “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutunda, hiç çocuğu olmayan e 1-2 arasında çocuğa sahip olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmiş olduğu araştırma sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Oysa kültürel olarak aile ve çocuk sahibi olma gibi unsurların bireylerin duygu durumlarını belirleyen temel unsurlardan olduğu söylenebilir. Dolayısıyla medeni durum ve çocuk sahibi olma faktörlerinin kişilerin duygusal zekâ düzeylerini etkileyen unsurlardan olacağı düşünülebilir. Gürol (2008), İlköğretim okullarında görevli 247 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında duygusal zekâ düzeylerinin çocuk sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve çocuk sahibi olup olmama değişkenine bağlı olarak duygusal zekâ düzeylerinde bir farklılaşma bulunmadığını saptamıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine bağlı olarak ölçeğin “*Kendi Duygularını Değerlendirme*”, “*Başkalarının Duygularını Değerlendirme*”, “*Kendi Duygularını Kontrol Etme*” ve “*Başkalarının Duygularını Kontrol Etme*” alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olmamakla birlikte “*Başkalarının Duygularını Değerlendirme*” alt boyutunda lisansüstü derecesinde mezuniyeti sınıf öğretmenlerin, diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde lisans derecesinde mezuniyeti olan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin mezuniyet dereceleri değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin farklılaşmadığı sonucunun elde edildiği ve bu anlamda araştırma sonucuna benzer saptamaların yapıldığı araştırmasında Çağlayan Yılmaz (2023) da öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile sahip oldukları öğrenim düzeyleri arasında bir farklılaşma görülmemesi, lisans ve lisansüstü düzeyinde içerisinde bulunan öğrenim süreci içerisinde öğretmenlerin duygusal zekâ algılamalarına dönük farklılaşma oluşturulmadığını akla getirmektedir denilebilir. Öğretmenlerin mezuniyet derecelerine bağlı olarak duygusal zekâ düzeylerinde bir farklılaşma görülmediği sonucuna ulaşılan başka alanyazın araştırmaları da mevcuttur (Korkmazer, 2021). Diğer taraftan Tunca (2010) öğretmenlerin sahip oldukları mezuniyet derecelerinin yani öğrenim durumlarının duygusal zekâ algılamalarında farklılaşmalara neden olduğunu saptamıştır. Farklı saptama sonuçların elde edildiği alanyazın araştırmalarının bulunması yürütülen araştırmaların çalışma grubu farklılıklarıyla açıklanabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi stillerinin “*Baskıcı*” ve “*İlgisiz*” alt boyutlarında yüksek düzeyde, “*Yetkeci*” ve “*Serbest*” alt boyutları ile ölçek genelinde orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin daha çok baskıcı ve ilgisiz sınıf yönetimi stilinde davranış sergilediklerine ilişkin algıya sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, yetkeci ve serbest sınıf yönetimi stilini benimseyen öğretmenlerin daha düşük oranda olduğu görülmektedir. Sağlam (2018), öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın araştırmalarında da benzer biçimde öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi konusunda yeterli gördüklerini işaret etmektedir. Ünlü (2020), çalışma grubu ve amaç bağlamında benzer özellikteki “Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” araştırmasında; en fazla yetkeci en az ilgisiz sınıf yönetim stiline sahip olduğunu, öğretmen görüşlerine dayalı olarak sırasıyla yetkeci, baskıcı, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinin benimsendiğini saptamıştır. Aktan ve Sezer (2018) çalışmalarında sınıf öğretmenlerince en çok benimsenen sınıf yönetimi stilinin “Serbest”, en az benimsenen sınıf yönetimi stilinin ise “Baskıcı” stil olduğunu aktarmaktadırlar. Anlaşılacağı gibi araştırma sonuçları öğretmenlerin öncelikle benimsedikleri sınıf yönetim stilleri sıralamasının birbirinden farklılık göstermektedir. Yaşar (2016) araştırmasında tercih edilen sınıf yönetimi sıralamasının baskıcı, yetkeci, serbest, ilgisiz şeklinde olduğunu saptamıştır. Çiftçi (2015) araştırmasında baskıcı, serbest, yetkeci, ilgisiz, Yılmaz (2011) ise yetkeci, serbest, baskıcı, ilgisiz sıralamasında bir sonuç elde etmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinde cinsiyet faktörüne bağlı olarak “*Baskıcı*” ve “*Yetkeci*” alt boyutlarında farklılaşma görülmezken “*Serbest*” ve “*İlgisiz*” alt boyutları ile ölçek genelinde kadın sınıf öğretmenlerin aritmetik puan ortalaması daha

yüksek olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, “*Baskıcı*”, “*Serbest*” ve “*İlgisiz*” alt boyutları ile ölçek genelinde kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerinden, “*Yetkeci*” alt boyutunda ise erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Alanyazın araştırmalarının bir kısmında öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Sağlam (2018) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir tutum ve yaklaşım sergilemeyi gerektirdiği düşünüldüğünde cinsiyete bağlı bir farklılaşma olmaması olağan kabul edilebilir. Ancak öte yandan cinsiyete bağlı olarak sınıf yönetimi stillerinde farklılaşmalar olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ekici (2004) araştırmasında yetkeci sınıf yönetimi stilinde kadın öğretmenlerin elde ettikleri puanın daha yüksek olduğunu başka bir deyişle kadın öğretmenler lehinde bir farklılaşma görüldüğünü saptamıştır. Çiftçi (2015), araştırmasında kadın öğretmenlerin baskıcı sınıf yönetim stilinde yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduklarını, saptamıştır. Araştırma sonuçlarında görülen bu farklılaşma toplumdaki kadına yüklenen rol ve sorumluluklar ile açıklanabilir. Öte yandan kadınların annelik güdülerine bağlı olarak bu anlamda bir farklılaşma görüldüğü söylenebilir. Öyle ki Dönmez (2015) araştırmasında; görülen farklılaşmaların kadın öğretmenlerin annelik duygusu ile ilgili olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinde mesleki kıdeme bağlı olarak “*Yetkeci*”, “*İlgisiz*” alt boyutları ile ölçek genelinde farklılaşma görülmezken “*Baskıcı*” ve “*Serbest*” alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak saptanan sınıf yönetimi stillerindeki farklılaşmalarının “*Baskıcı*” alt boyutunda 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin 11-15 yıl arasında mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu, “*Serbest*” alt boyutunda saptanan farklılaşmada 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl mesleki kıdem yılı aralığındaki ve 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve 11-15 yıl mesleki kıdemi olanların 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olanlardan, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin de yine 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ünlü (2020) araştırmasında; baskıcı, yetkeci ve ilgisiz sınıf yönetim stillerinde mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaşma olmadığını, serbest stilinde ise farklılaşma olduğunu saptamıştır. Bu kapsamda serbest sınıf yönetimi stilinde mesleki kıdemi 11-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi 1-10 yıl ve 21-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemlerde değişiklikler olmasıyla birlikte alanyazın araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinde farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Yılmaz (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında, Ekici (2004) ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini incelediği araştırmasında, Çiftçi (2015) ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini incelediği araştırmasında mesleki kıdemin öğretmenlerde sınıf yönetimi stillerine etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlik, uzmanlık gerektiren bir meslek olarak öğretmenlerin başarılı olabilmelerine kaynaklık edecek mesleki yeterliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Sahip olunması umulan bu yeterliklerin bazılarının mesleğin icrası süreci içerisinde zamana yayılacak biçimde mesleki tecrübeye dayalı olarak geliştirilebilmekte ve kalıcı hale getirilebilmektedir denilebilir. Bu durum, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak sınıf yönetimi stillerinde görülen farklılaşmaların açıklaması olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinde öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü değişkenine bağlı olarak “*Yetkeci*”, “*Serbest*”, “*İlgisiz*” alt boyutları ile ölçek genelinde farklılaşma görülmezken “*Baskıcı*” alt boyutunda farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu farklılaşmada Eğitim Fakültesi haricindeki fakülte türlerinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerine ilişkin daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Başka bir ifadeyle araştırmada eğitim fakültesi haricindeki fakülte ve okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin baskıcı sınıf yönetimi stilini

benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca ağırlıklı olarak öğretmenlik mesleğinin icrasına dönük içeriğe sahip olması ve öğretmen adaylarının buna dönük eğitim almış olmalarının sınıf yönetimi becerileri kazandırdığı söylenebilir. Şu halde farklı fakülte türlerinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinde farklılaşma görülmesi, bu farklılaşmanın ise baskıcı sınıf yönetimi stilinde görülmesi beklenen bir sonuçtur denilebilir.

Araştırmanın başka bir alt amacı kapsamında gerçekleştirilen analizler ile elde edilen bulgulara bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayılarına bağlı olarak ölçeğin “*Baskıcı*”, “*Yetkeci*”, “*Serbest*”, “*İlgisiz*” alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiki olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okuttukları sınıfta mevcut öğrenci sayısının zaman yönetimini ve sınıf kontrolünü etkileyecek unsurlar olduğu değerlendirilebilir. Dolayısıyla sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin farklılaşması beklenebilir. Araştırmada sınıf sayısına bağlı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinde bir farklılaşma görülmemesi beklenen bir sonuç değildir denilebilir. Diğer yandan bu durum sınıftaki öğrenci sayısı kaç olursa olsun öğretmenlerin sınıf yönetimine dönük benimsedikleri stillerin öğretmenlerin kendilerini merkeze alarak belirli bir kalıp içerisinde öğretim sürecini sürdürüyor olmalarıyla açıklanabilir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Ünlü (2020), sınıfında 24 ve daha az sayıda öğrencisi olan öğretmenlerin daha fazla sayıda öğrencisi olan öğretmenlerden baskıcı, yetkeci ve serbest sınıf yönetimi stillerinde daha yüksek puan elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2004) araştırmasında öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla baskıcı stili tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğrenci sayısının fazla olmasının yansımaları olarak sınıf kontrolünde güçlükler yaşandığını işaret etmektedir denilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin öğretmenlerin öğrenim seviyelerine bağlı olarak “*Baskıcı*” ve “*Serbest*” alt boyutları ile ölçek genelinde farklılaşma göstermiyor olmasına karşın “*Yetkeci*” alt boyutu ve “*İlgisiz*” alt boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. “*Yetkeci*” alt boyutundaki farklılaşmada lisansüstü derecesinde mezuniyeti olan sınıf öğretmenlerinin, “*İlgisiz*” alt boyutunda ise lisans derecesinde mezuniyeti olan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek ortalama puana sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuç lisansüstü düzeyde eğitimi olan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin ve öğrencilerin gelişimlerine dönük daha duyarlı oldukları, alınan eğitimle birlikte mesleki bağlılıklarının artıyor olmasıyla açıklanabilir. Lisansüstü düzeyde alınan eğitim içeriğinde doğrudan sınıf yönetimine ilişkin program içeriği olmasa da eğitim öğretime ilişkin elde edilen kavramsal bilgi öğretmenliğin öneminin kavranmasına hizmet ediyor olası ve buna bağlı olarak ise öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi stilinden uzaklaştıkları söylenebilir. Denizel Güven ve Cevher (2005) çalışmalarında; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları okula göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir.

Araştırmada son olarak sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiye dönük olarak elde edilen bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi ölçeğinin “*Kendi Duygularını Değerlendirme*” alt boyutu ile sınıf yönetimi stili ölçeğinin “*Serbest*” alt boyutu arasında negatif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmada, alanyazın araştırmalarında ulaşılan sonuçlara bezir ve farklı bulgular saptanmıştır. Benzerlik ve farklılıklar çalışma grubu ile açıklanabilir. Bu durumda çok daha geniş bir örneklem grubu ile çalışmanın tekrarlanması önerilmektedir.

Araştırmada yedi demografik değişken üzerinden hipotez kurulmuş ve bu çerçevede sonuçlar elde edilmiştir. Benzer araştırmaların daha fazla değişken altında tekrarlanması önerilmektedir.

Araştırmada duygusal zeka düzeyi ve sınıf yönetimi stilleri ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri ile çalışılarak saptanmaya çalışılmıştır. Tekrarlanacak araştırmaların başkaca okul türü ve kademelerindeki diğer branş öğretmenleriyle yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmanın bulgularına kaynaklık eden veriler nicel yöntem araçları ile toplanmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve benimsedikleri sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış form kullanılarak nitel yöntemle de veri toplanması ve analiz edilmesi önerilmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini geliştirmeye dönük uygulamalar gerçekleştirilmesi ve bu sürece öğretmenlerin etkin biçimde katılımlarının sağlanması önerilmektedir.

Araştırma sonuçları çerçevesinde öğretmenlerde görülen tercih edilen sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmeye hizmet edecek nitelik ve düzeyde sınıfa uyarlanmasını sağlamak üzere güzel örneklerin paylaşılacağı platform oluşturularak, mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında öğretmen hareketliliği programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır

KAYNAKÇA

- Aktan, S. ve Sezer, F. (2018). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baydar, A. (2023). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâları ve Etkili Vatandaşlık Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 72-86.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2017). Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği - Öğretmen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 103-117.
- Çağlayan Yılmaz, G. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.

- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk hakları yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
- Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf yönetimi* (20 b.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal Zeka'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 62-76.
- Girgin, G. (2009). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KKTC - Milli Eğitim Dergisi*, 3, 1-12.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul .
- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekaları ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zeka ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve Amos23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Korkmazer, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Köse, E. T. (2022). Özel Eğitim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Bağlı Olarak İncelenmesi. *Route Educational & Social Science Journal*, 9(5), 231-248.
- OYGM. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özcan, S. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 221-238.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Polat, S. ve Aktop, E. (tarih yok). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*(22), 1-20.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Tanrıöğen, A. ve Türker, Y. (2019). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(47), 348-369. doi:10.9779/pauefd.514377
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerilerine etkisi ve bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S. (2015). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Şişman ve S. Turan içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuz, S. (2018). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, A. (2019, January). *Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekâ Modelleri*. ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/338290338_Duygusal_Zeka_ve_Duygusal_Zeka_Modelleri adresinden alındı
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(9), 147-170.