

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE DUYGUSAL ZEKA İLE
YABANCI DİL ÖĞRETME KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLŞAH DEMİRCAN KAYA

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Raşit ÖZEN

BOLU, MART - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Gülşah DEMİRCAN KAYA tarafından hazırlanan “İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNDE DUYGUSAL ZEKA İLE YABANCI DİL
ÖĞRETME KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ” adlı tez çalışması
jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve
Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği kabul
edilmiştir. 27/03/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Raşit ÖZEN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Aslıhan Kuyumcu VARDAR
Düzce Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için 06/08/2020 Araştırmalar Etik Kurulundan 2020/178 sayılı ile etik izin alınmıştır.

.....
GÜLŞAH DEMİRCAN KAYA

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE DUYGUSAL ZEKA İLE YABANCI DİL ÖĞRETME KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜLŞAH DEMİRCAN KAYA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. RAŞİT ÖZEN)

BOLU, MART - 2024

XVI+139

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Buna ek olarak, duygusal zekanın yabancı dil öğretme kaygısına etkisi incelenerek yabancı dil eğitimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesi ili ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri (n=200) uygun örneklem ile seçilmiştir. Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi için Göçet (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Schutte Duygusal Zeka Ölçeği ve yabancı dil öğretme kaygı düzeylerinin belirlenmesi için ise İpek (2006) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama ve analiz aşamalarında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlardan elde edilen sayısal veriler SPSS yazılımı aracılığıyla analiz edilerek Doğrulayıcı faktör analizi, Spearman korelasyon, basit doğrusal regresyon, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu ve yabancı dil öğretme kaygılarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde kadınlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri yaş ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda duygusal zeka düzeyi yabancı dil öğretme kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olarak saptanmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Duygusal Zeka, Yabancı Dil Öğretme Kaygısı, İngilizce Öğretimi, İngilizce Öğretmenleri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING ANXIETY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

MA THESIS

GÜLŞAH DEMİRCAN KAYA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

(SUPERVISOR: PROF DR. RAŞİT ÖZEN)

BOLU, MARCH 2024

XVI+139

This study aims to investigate the relationship between English Language teachers' emotional intelligence levels and their foreign language teaching anxiety levels. In addition, this study also aims to contribute to foreign language education by examining the effect of emotional intelligence on foreign language teaching anxiety. By convenience sampling, EFL teachers (n=200) working in public and private schools in the provinces and districts of the Western Black Sea region in the 2022-2023 academic year were selected. In this study, the Schutte Emotional Intelligence Scale adapted into Turkish by Göçet (2006) was used as a data collection tool to determine the emotional intelligence levels of English teachers, and the Foreign Language Teaching Anxiety Scale developed by İpek (2006) was used to determine their FLTA levels. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the data collection and analysis stages of the research. The numerical data obtained from the responses given to the scale items were analyzed through SPSS software and confirmatory factor analysis, Spearman correlation, simple linear regression, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, t-test for independent samples, and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. As a result of the findings of the study, it was found that EFL teachers' emotional intelligence levels were high and their foreign language teaching anxiety was at a moderate level. When EFL teachers' emotional intelligence levels were evaluated regarding gender variables, a significant difference was found in favor of women. When the levels of foreign language teaching anxiety were analyzed in terms of age and professional seniority variables, significant differences were found between the groups. A negative and low-level significant relationship was found between EFL teachers' emotional intelligence levels and foreign language teaching anxiety levels. As a result of simple linear regression analysis, it was found that emotional intelligence level was a significant predictor of foreign language teaching anxiety.

KEYWORDS: Emotional Intelligence, Foreign Language Teaching Anxiety, English Language Teaching, English Language Teachers

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xv
TEŞEKKÜR	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	8
1.3 Araştırmanın Soruları.....	8
1.4 Araştırmanın Önemi.....	9
1.5 Sınırlılıklar	11
1.6 Sayıtlılar	11
1.7 Tanımlar	11
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1 Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	13
2.1.1 Duygusal Zeka	13
2.1.1.1 Duygusal Zekanın Tarihi.....	16
2.1.1.2 Duygusal Zeka Modelleri.....	18
2.1.1.2.1 Mayer and Salovey'in Dört Boyutlu Modeli (1990).....	18
2.1.1.2.2 Goleman Model (1995).....	19
2.1.1.2.3 Bar-on (1997).....	19
2.1.1.2.4 Cooper ve Sawaf (1997).....	19
2.1.1.3 Duygusal Zekanın Önemi	22
2.1.1.4 Duygusal Zekanın Öğretmenler Üzerindeki Etkisi	24
2.1.1.5 Duygusal Zekanın Yabancı Dil Öğretmenleri Üzerindeki Etkisi .	27
2.1.2 Kaygı Nedir?	28

2.1.2.1	Öğretme Kaygısı	30
2.1.2.2	Yabancı Dil Öğretme Kaygısı	30
2.1.2.3	Öğretme Kaygısının Öğretmen Eğitimindeki Önemi	31
2.1.2.4	Öğretme Kaygısının Yabancı Dil Öğretimi, Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi	32
2.2	İlgili Araştırmalar	32
2.2.1	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33
2.2.1.1	Duygusal Zeka ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33
2.2.1.2	Yabancı Dil Öğretme Kaygısı ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
2.2.2	Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	39
2.2.2.1	Duygusal Zeka ile ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	39
2.2.2.2	Yabancı Dil Öğretme Kaygısı ile ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	44
3.	YÖNTEM	51
3.1	Araştırmanın Modeli	51
3.2	Araştırmanın Evren ve Örneklemi	51
3.3	Veri Toplama Araçları	53
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2	Duygusal Zeka Ölçeği	54
3.3.3	Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği	56
3.4	Verilerin Toplanması	58
3.5	Verilerin Analizi	59
4.	BULGULAR	61
4.1	Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular	61
4.2	Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	61
4.2.1	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	62
4.2.2	Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	63
4.2.3	Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.2.4	Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular	68
4.2.5	Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	72
4.2.6	Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular	73
4.3	Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	75
4.4	Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	76
4.4.1	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	76

4.4.2	Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	78
4.4.3	Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	81
4.4.4	Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	86
4.4.5	Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	89
4.4.6	Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	92
4.5	Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular	95
4.6	Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular	97
5.	TARTIŞMA.....	98
5.1	Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma	98
5.2	Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma	98
5.3	Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Tartışma	102
5.4	Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Tartışma	102
5.5	Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Tartışma	104
5.6	Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Tartışma	105
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
6.1	Sonuçlar.....	106
6.1.1	Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	106
6.1.2	Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	106
6.1.2.1	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	106
6.1.2.2	Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar	106
6.1.2.3	Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	107
6.1.2.4	Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar	107
6.1.2.5	Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar	107
6.1.2.6	Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	107
6.1.3	Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar	107
6.1.4	Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar	108
6.1.4.1	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	108
6.1.4.2	Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar	108
6.1.4.3	Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	108
6.1.4.4	Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar	109
6.1.4.5	Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar	109
6.1.4.6	Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar	109
6.1.5	Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	109
6.1.6	Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Sonuçlar	110

6.2	Öneriler	110
6.2.1	Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler	110
6.2.2	Gelecekte Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	111
7.	KAYNAKLAR	113
8.	EKLER	121
	EK 1 Kişisel Bilgi Formu	121
	EK 2 Duygusal Zeka Ölçeği.....	122
	EK 3 Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği	124
	EK 4 Duygusal Zeka Ölçeği Kullanım İzni	126
	EK 5 Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni	127
	EK 6 Araştırma İzni	128
	EK 7 Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	129

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Duygusal Zeka Ölçeği DFA Modeline ilişkin diyagram ve maddelerin faktör yük değerleri	56
Şekil 3.2. Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği DFA Modeline ilişkin diyagram ve maddelerin faktör yük değerleri	58



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Duygusal zeka modelleri.....	21
Tablo 3.1. İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleriyle ilgili betimsel istatistikler	52
Tablo 3.2. Duygusal zeka ölçeği faktör analizi	54
Tablo 3.3. Duygusal zeka ölçeği DFA modeline ilişkin uyum indeksleri	55
Tablo 3.4. Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği DFA Modeline İlişkin Uyum İndeksleri.....	57
Tablo 4.1. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarına göre betimsel istatistikleri	61
Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyut puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları	62
Tablo 4.3. Yaş değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	63
Tablo 4.4. Yaş değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	64
Tablo 4.5. Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	65
Tablo 4.5. (Devamı) Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	66
Tablo 4.6. Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	67
Tablo 4.7. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistikleri.....	68
Tablo 4.8. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik ve duygulardan faydalanma için elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	70
Tablo 4.9. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından duyguların ifadesi için elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	71
Tablo 4.10. Görev yapılan okul türü değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farkların anlamlılığına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları	72
Tablo 4.11. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	73
Tablo 4.12. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	74

Tablo 4.13. İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları ölçeğinin alt boyutlarına göre betimsel özellikleri.....	75
Tablo 4.14. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutu puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları	76
Tablo 4.15. Yaş değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	78
Tablo 4.16. Yaş değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	80
Tablo 4.17. Mesleki kıdem değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler	81
Tablo 4.17. (Devamı) Mesleki kıdem değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler	82
Tablo 4.18. Mesleki kıdem değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	83
Tablo 4.18. (Devamı) Mesleki kıdem değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	84
Tablo 4.19. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler	86
Tablo 4.20. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları	88
Tablo 4.21. Görev yapılan okul türü değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	89
Tablo 4.22. Görev yapılan okul türü değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	91
Tablo 4.23. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	92
Tablo 4.23. (Devamı) Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	92
Tablo 4.24. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	94
Tablo 4.24. (Devamı) Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	95
Tablo 4.25. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişkiler ile ilgili Spearman rho Korelasyon Katsayıları	96
Tablo 4.26. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyinin ve yabancı dil öğretme kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları	97
Tablo 8.1. Cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler	129
Tablo 8.2. Yaş değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	130

Tablo 8.3. Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	131
Tablo 8.4. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistikleri.....	132
Tablo 8.5. Görev yapılan okul türü değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	133
Tablo 8.6. Görev yeri kademesi değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	133
Tablo 8.7. Cinsiyet değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	134
Tablo 8.8. Mesleki kıdem değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	135
Tablo 8.9. Yaş değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	136
Tablo 8.10. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler ...	137
Tablo 8.11. Görev yapılan okul türü değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler.....	138
Tablo 8.12. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler ...	139

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EFL	: English as a Foreign Language
EI	: Emotional Intelligence
ELT	: English Language Teaching
FLTA	: Foreign Language Teaching Anxiety
FLTAS	: Foreign Language Teaching Anxiety Scale
GFI	: İyiilik Uyum İndeksi
IQ	: Intelligence Quotient
LISREL	: Linear Structural Relations
MA	: Master of Arts
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NFI	: Normlaştırılmış Uyum İndeksi
RMSEA	: Root Mean Squar Error of Approximation
sd	: Serbestlik Derecesi
Sig	: Anlamlılık
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residuals
TDK	: Türk Dil Kurumu
χ^2	: Ki Kare
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi boyunca karşılaştığım engellerin olduğu sürecimde anlayışı, sabrı ve tez yazım sürecindeki desteklerine minnet borçlu olduğum tez danışmanım Prof. Dr. Raşit ÖZEN' e bana kattıklarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tezimde desteklerini esirgemeyerek gelişmeye katkıda bulunan Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK ve Doç. Dr. Aslıhan Kuyumcu VARDAR' a görüşlerinden ötürü çok teşekkür ederim. Aynı zamanda yüksek lisans sürecimde katkıları olan ve verdikleri bilgilerden ötürü kendimi geliştirmemi sağlayan tüm değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Tez çalışma sürecinde beni destekleyen dostum Hikmet YORULMAZ'a teşekkür ederim. Araştırmacı arkadaşım Şeyma DURAN'a desteğinden ötürü teşekkürlerimi sunarım. Sorularım olduğunda bana olan inancıyla desteklerini ve hoşgörüsünü esirgemeyen Arş. Gör. Saadet BAYAR'a teşekkürlerimi borç bilirim. Motivasyonumu taze tutmamı sağlayan Derya BAŞOL'a da çok teşekkür ederim. Bu süreçte manevi olarak destekleriyle yanımda olan Uzm. Klinik Psikolog Nilay DEMİRCAN'a çok teşekkür ederim. Tez çalışmam için veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen okulum ve arkadaşlarıma, bulunduğum il ve ilçelerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde katkıları olan, yanımda olan babam, annem ve ablama desteklerinden ötürü teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak tez yazım sürecindeki zorlu zamanlarda yanımda olan eşim Dr.Mustafa Kemal KAYA'ya sevgisiyle, sabrıyla ve tüm destekleriyle yanımda olmasından dolayı çok teşekkür ederim. Okul projelerine de yetişmeye çalıştığım için zaman geçiremediğim ve beni hoş karşılayan herkese çok teşekkür ederim.

Gülşah DEMİRCAN KAYA

1. GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem durumunu, amacını, önemini, sınırlılıklarını, sayılıtlarını ve araştırmada geçen bazı önemli kavramların tanımlarını kapsamaktadır.

1.1 Problem Durumu

Günümüzün bilgi toplumunda bilgi, bilme, öğrenme gibi kavramların önemli bir yer tutmasının bir sonucu olarak okul ve öğretmenlere daha fazla sorumluluk yüklendiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı (2017) öğretmenlik mesleğine ilişkin genel nitelikleri incelerken mesleki bilgi, yeterlilikler, tutum ve değerler başlıkları altında sıralanmıştır. Buna göre öğretmen alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, eğitimin planlanması, öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetilmesi, ölçme ve değerlendirme gibi mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra; milli ve manevi değerler, öğrencilere karşı davranışlar, iletişim iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim önemli bir rol oynamaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2017).

Okullar ise sadece bilgi veren kurumlar olmayıp kendi içine dönüp sorgulayabilen, öz eleştiri yapabilen, bireysel kararlarını verebilen, ilgilerini tutumlarını belirleyebilen ve öğrenme sorumluluğunu alabilen bireyler yetiştirmek için çalışmalıdır. Konu ile ilgili olarak Turgut'un (1990) duyuşsal özellikler görmezden gelerek oluşturulmuş hedeflerin, içeriklerin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirmelerin günümüzde etkili olduğunu ve gelecekte de önemli bir yer tutacağını ifade ederek sadece bilişsel alana önem veren bir eğitim yerine, bireylerin ilgileri ve kişilik özellikleriyle ilgilenen duyuşsal alana da önem veren eğitim yapılması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Turgut'un (1993) düşüncelerine benzer biçimde Sönmez'in (2009) de eğitim-öğretim etkinliklerinde duyuşsal alana önem verilmesi gerektiğini belirttiği görülmektedir. Diğer bir ifade ile duyuşsal alanla ilgili davranışların kazandırılmasında okullardaki etkinliklerin ve uygulamaların önemli olduğu ve bu durumun ise beklenen bir durumu belirttiği görülmektedir. Bacanlı'ya (2006) göre eğitim programlarında duyuşsal hedefler ve eğitim felsefesinde insanın duyuşsal yönü hakkında tartışmalar bulunmasına rağmen, eğitimin genellikle bilişsel hedefleri vurguladığını belirtmiştir. Özellikle altmışlardan sonra eğitimin bilgi öğretme işlevi artmıştır. Böylece, duyuşsal hedefler Jarolimek'e (1990) göre sosyal bilgiler/bilimler ve Nucci ve Lee'ye (1992)

göre rehberlik yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu sırada gizli müfredatın rolünün unutulmaması gerekir.

Dolayısıyla günümüzde bilgi, bilme, öğrenme gibi kavramların önemli bir yer tutmasının sonucu olarak bilişsel alanla ilgili özelliklerin ve zekanın daha çok incelendiği, buna karşılık duyuşsal alanla ilgili özelliklerin ve duygusal zekanın daha az çalışıldığı görülmektedir. Özellikle bireylerin sorunlara karşı tavır ve tutumları eğitim-öğretim alanında öğretmenlerin bireysel ve akademik özelliklerini ön plana çıkarmaktadır iletişim gerektiren bir meslek için çok önemlidir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İngilizce eğitim programlarını incelediğimizde ise değerler eğitimi önemlidir. Arkadaşlık, adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakarlık gibi değerlerin dolaylı olarak öğrenmeye aktarılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin yaşlarını, psikolojik ve sosyolojik düzeylerini dikkate almaları, buna göre metinleri, karakterleri ve görselleri öğretim sürecinde kullanmaları gerektiği belirtilmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2018).

Benzer şekilde Shapiro ve Kartal'a (1998) göre duyuşsal davranışların; empati, duyguları ifade etme ve anlama, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlama, beğenilme, kişilerarası sorunları çözme, sebat, şefkat, nezaket ve saygı gibi duygusal nitelik özelliklerini içerdiğine inanmaktadır. İlginin kazanılması merakın ve tercihin durumuna, tutumun kazanılması ise karakter ve tercihe bağlıdır. Nesneleri ve olayları kategorize etme ve belirli değerlendirmelere yanıt verme eğilimi olarak kendini gösterir. Tutumlar doğrudan gözlemlenemeyebilir ancak davranışlardan çıkarımlarda bulunulabilir. Birey sadece düşünen bir varlık değildir ve duygularından da etkilenmektedir. Bu bağlamda duyuşsal özelliklerden olan tutum, tercih, inanç, değer gibi duyuşsal boyutu da bulunmaktadır.

Beane'e (1990) göre ise çeşitli konularda duyuş içeren programlar vardır. Bu programların duyuşsal eğitim şeklinde Sosyal bilgiler, ev ekonomisi, dil, gibi bazı konuları da içerdiği görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Bacanlı (2006) duyuşsal davranış eğitiminde tartışmayı, soruşturmayı, bireysel öğretimi, alan gezilerini, örnek olayı, proje çalışmasını, rol oynamayı, eğitimle ilgili gezileri ve benzetim yöntemini kullanılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Bacanlı (2006) özellikle bireylerin sorgulama becerilerinin geliştirilebilmesi, kendini tanıması, öz değerlendirme yapabilmesi gibi konularda rol oynama, drama yapma gibi yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Newman (1997)

sınıf içi eğitim durumlarında öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi, cinsiyet farklılıkları, kültür ve sosyo-ekonomik durum gibi bireysel farklılıkların hepsinin öğrenmeyi etkileyeceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda, bir öğrencinin bir üniteyi iyi öğrenebilmesi için öğrencinin çalışılacak yeni üniteye açık olması, üniteyi iyice öğrenme isteğinin olması ve üniteyi öğrenmek için yeterli güç ve çabayı gösterebileceğine inanması gerekir. Zorluklarla karşılaşır, bunların üstesinden gelebileceğini belirtmektedir (Newman, 1997). Bloom ve Özçelik’e (1979) göre genel olarak duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğretmenleri, ebeveynleri ve okuldaki veya sınıftaki arkadaşları hakkındaki yargılarından etkilenir (Bloom ve Özçelik, 2012). Öğrencilerin duyuşsal girdi özellikleri; öğrencilerin derslere veya konulara karşı ilgi ve tutumlarını, okulda öğrenmeye yönelik ilgi ve tutumlarını, öğrencilerin kendilerine karşı tutumlarını etkilediğini belirtmektedir. Araştırmalar, duyuşsal girdi özelliklerinin okullardaki değişkenler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin olumlu duyuşsal davranış özellikleri içindeki rolü büyüktür (Sever, 2000).

Son yıllarda ise okullarda uygulanan eğitim programlarında duyuşsal alana yer verilmesine rağmen bilişsel alanın ağırlıklı olarak öğrenme öğretme sürecinde etkisi olduğu görülmektedir. Yazıcı (2006) öğrencilere eğitim sürecinde sadece bilişsel becerilerin öğretilmesine karşıdır. Bu durum, duyuşsal becerilerin, değerlerin ve tutumların hayati öneme sahip olduğunu vurgular. Dolayısıyla bu becerileri kazanmakta zorlanan bireylerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitimde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi, bireylerin içsel potansiyellerinin yok sayılmasının nedeni olabilir. Sadece bilişsel becerilere sahip olmak, bireylerin başarılı olabilmesi için yeterli değildir. (Kumbasar, 2011). Duyuşsal boyutun göz önüne alınmaması, ortak hedeflerin belirlenmesini ve toplumsal bütünlüğün sağlanmasını zorlaştıracaktır. Bu bağlamda okullarda uygulanan eğitim programlarında duyuşsal alan ile ilgili konu, içerik öğretim yöntemleri olmalı ders içerikleri buna göre hazırlanmalı. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde (Beane,1990; Newman,1997; Bacanlı, 2006) literatürde bu konuya önem verildiği ve duyuşsal alanın derslerde kullanıldığı görülmektedir. Duyuşsal alan öğrenci ve öğretmen bağlamında önemlidir. Duyuşsal zekanın çok bilinen bir kavram olmasıyla birlikte bu alan da merak konusu olmuştur. Dolayısıyla “Intelligence Quotient” (Zeka katsayısı-IQ) yerine “Emotional Intelligence” (Duyuşsal zeka-EI) kavramının bilinmesi bu zekanın bireyde var olup olmadığı araştırılmıştır.

Duygusal zekaya sahip öğretmenin ise ifade edilebilecek bazı özellikleri vardır. Böyle bir öğretmen sınıfta cesaretlendirici bir atmosfer yaratmak için bolca enerji harcar ve öğrencilerin duygularını dikkate alır. Dinleme konusunda uzman olmalıdır; ek olarak, öğrencilerin beklentilerine de dikkat etmelidirler. Etkili bir öğretmen ise öğrencileriyle uyumlu bir ilişki kurabilmek için öğrencilerine bağlılık, öğretim sürecinde coşku, mesleğine benzersiz bir yaklaşımla ilişkilendirilebilir. Kişilerarası nitelikler sayılır ve empatik yaklaşılabilir ve öğrencilerle eşit olarak ilgili gibi sıfatlardan da bahsedilebilir (Mortiboys, 2013). Duygusal zeka ile ilgili yeterliklerle bağlantılı beceri ve yetenekleri değerlendirme olanağına ek olarak, duygusal zekaya sahip bir öğretmenin hangi niteliklere sahip olduğunu belirleyen aktiviteleri ifade ettiği görülmektedir. Bu çerçeveye ile duygusal zeka da duygusal özellikleri etkileyen kavramlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sadece bilişsel zekayı değil sosyal hayatımızı etkileyen yeni bir zeka türü olduğundan dolayı son yıllarda duygusal zeka birçok bilim alanında önemli olmuştur. Mayer, Salovey ve Caruso (1993) duygusal zekayı hem kendisinin hem de başkalarının duygularını gözleyebilme, aralarında ayırım yaparak öğrenilenlerin düşünce ve davranışları etkileyebilmesi yeteneğini içeren, sosyal bir zeka türü olarak tanımlamaktadırlar.

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve yabancı dil öğretme imkanları artarken diğer tarafta “İngilizce neden öğretilmiyor?” ve “İngilizce neden öğrenilemiyor?” konusu hala çözüm aranan sorulardan bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Gömleksiz ve Düşmez’e (2005) göre yabancı dil eğitiminde yukarıda belirtilen bu problemlerin en önemli nedenlerinden bir tanesi olarak yukarıda bahsedilen öğrenme-öğretme ortamında ve programlarda bireysel farklılıkların dikkate alınmaması ifade edilebilir. Florio ve Inez’e (2006) göre uygulamalı dilbilim ve yabancı dil eğitimbilimi alanlarındaki gelişmeler ile dil öğrenme ortamında bireye verilen önem artmış ve “öğrenci odaklılık” anlayışı ancak yerleşmeye başlamıştır (De Florio-Hansen, 2006). Ehrman vd.’ne (2003) göre dil eğitiminde kabiliyet, kültür, cinsiyet, yaş ve diğer demografik değişkenlerin ötesinde, bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve öğrenme sürecini belirleyen en çok kabul gören önemli sınıflamalardan biri kabul edilmiştir. Bu sınıflandırmayı öğrenme stilleri, stratejileri ve duygusal değişkenler olarak incelediği görülmektedir. Bununla ilgili olarak dil eğitiminde istenilen başarının elde edilemeyişinin bir nedeni olarak bu

konudaki tedbirlerin birçoğunun bireylerin bilişsel özelliklerine dayandığı ve duyuşsal alanın dil eğitiminde ihmal edilmesinin gösterilebileceğini belirtmektedir.

Konu ile ilgili olarak Yanar ve Bümen (2012) yabancı dil eğitiminde istenilen hedeflere ulaşırken ders programları ve sınıf içi etkinliklerde hem bilişsel hem de harekete geçme ve öz-yeterlik gibi duyuşsal alandaki özelliklerin göz önünde bulundurulmasının önemine vurgu yaptıkları gözlemlenmektedir. Kara'nın (2004) çalışmasında yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyuta odaklanan bir programa katılan öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisini araştırmayı amaçlanmıştır. Bu çalışmaya Adıyaman İli Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu beşinci sınıfında İngilizce dersi alan öğrenciler katılmıştır. DeneySEL bir tasarıma sahip olan araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinden deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur, her bir grup öğrenciden (n= 37) oluşmaktadır. Duygusal boyutu vurgulayan bir programa sahip deney grubuna odaklı olarak uygulanan program, kontrol grubunda ise geleneksel bir programa dayanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubuna kıyasla, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine daha fazla ilgi gösterdikleri ve dersle ilgili beklentilerinde olumlu gelişmeler kaydedildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle İngilizce eğitim programlarında İngilizce öğretiminin etkili olmamasının nedenlerinden birkaç tanesi olarak duyuşsal alana gerekli önemin verilmemesi ve sınıf içi eğitim-öğretim etkinlik uygulamalarında yeteri kadar dikkate alınmadığının etkili olduğu söylenebilir. Duygusal alana yeterli önem verilirse dil öğrenme ve öğretme kaygısının ise azalabileceği düşünülebilir.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak genelde eğitim programları özelde ise yabancı dil öğrenme programları incelendiğinde duyuşsal alanın yabancı dil öğreniminde önemli olduğu görülmektedir. Duyuşsal alan, tutum, motivasyon, benlik saygısı, kaygı düzeyi, empati ve öz-yeterlik gibi özellikleri içeren bir alanı temsil etmesi nedeniyle dil öğrenmede başlıca etmenlerden bir tanesi olarak görülmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994). Genelde yabancı dil öğretiminde özelde ise İngilizce öğretimi bağlamında ise duyuşsal özellikler önemli bir rol oynamakta olduğu söylenebilir. Duygusal zekanın da tutum motivasyon gibi etkileri olduğu incelendiğinde programlarda yer alması gerektiği düşünülebilir.

Duygusal zeka ile ilişkili olabilecek bir diğer konu ise kaygıdır. Kaygının da duygusal zeka üzerinde önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda duygusal zeka ve yabancı dil kaygısı birbirinden bağımsız olarak

hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. Bu konular ile ilgili araştırmalar literatürde yer alsa da eğitim ortamında yapılan araştırmaların daha çok öğrenci bağlamında olduğu görülmektedir. Bunun yanında sadece öğrencinin duygusal zekası ya da yabancı dil kaygısı üzerinde yapılan çalışmalar öğretmen etkisi faktörünü dışarıda bırakmaktadır. Bir öğretmen, başarılı olmak için sadece öğrencilerin ne bildiğini değil, aynı zamanda nasıl hissettiklerini ve bir dersi anlamaya ve tam olarak katılmaya hazır olup olmadıklarını da dikkate almalıdır. Öğretmen; olumlu bir duygusal iklim, duyguların tanınması, dinleme becerileri, öğrencilerin beklentilerinin kabul edilmesi yoluyla öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Burada bahsedilen tüm özellikler öğrencilerle öğretmenler arasında uygun iletişim sürecini belirler. Öğretmen tüm bu hususlara dikkat ederse, yabancı dil öğrenimi daha hızlı gelişecektir. Bu nedenle öğretmenler ve eğitimciler, yabancı dil öğrenme sürecini kolaylaştırmak için duyguları tanımlama, kullanma, anlama ve yönetme ile ilgili yetenekleri geliştirmenin bir yolu olarak özel eğitim almalıdır. Çünkü duygusal zekayı bilişsel yeteneklerle bütünleştirmek, hayatta etkili bir şekilde kullanabilmek bakımından önemlidir (Gardner, 1993). Bu konuyla ilgili olarak genelde tüm branşlardaki öğretmenlerin özelde ise İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekalarını kullanabilmeleri ve yabancı dil öğretme kaygılarını azaltmaları için desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Dolayısıyla İngilizce öğretmenlerini akademik alanda ve eğitim-öğretim alanında etkileyecek faktörün sadece bilişsel zeka olmadığını söylemek mümkündür. Bununla ilgili olarak bireyleri duyuşsal alanda etkileyen kişilik, stres, kaygı, tutum, problemlere çözme becerisi gibi faktörlerin İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygılarının azalmasına ve sınıf içinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yaratıcı çözüm üretmelerinde ve becerilerini geliştirmelerine etkileri olabilmektedir. Dolayısıyla duygusal zeka, yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğretme kaygısı ile dil öğrenimi arasında ilişki zayıf gibi görünse de dilin insan yaşamının her alanına etki eden yapısı dikkate alındığında, herhangi bir duyuşsal faktörün dil öğretimi ile ilgili olabileceği söylenebilir.

Bu bağlamda Altan'a (2006) göre yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler incelendiğinde, alanındaki gelişmeleri takip ederek, eğitimde pedagojik konularda bilgi sahibi olma, hedef dilin yapısı konusunda yeterli bilgiye sahip olma, dil öğretimi konusunda yetkinlik, öğrenci için güvenilir bir kaynak olma, nitelikli bir uzmanlık alanına sahip olma ve teknolojiyi etkili bir

şekilde kullanma becerisini içermelidir şeklinde ifade etmektedir. Etkili öğretmenlerin duygusal faktörleri aracılığıyla etkili sınıf yönetiminin desteklenmesi göz önünde bulundurulacak olursa, öğretmen eğitim kurslarının yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulacaktır. Dolayısıyla yabancı dil öğretme ve öğrenme gibi problem yaşadığımız alanda İngilizce öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Aynı zamanda Kuntz (1996) yabancı dil öğretmenlerinin hedef dilde yüksek düzey konuşmacı olsalar bile dil öğrenme sürecinin tamamlanmadığı için ve çoğu ana dili hedef dilden farklı olanların konuşurken rahat olamadıklarını dile getirmiştir. Hedef dilde yetersiz hissettiklerinde yeni dil öğrenenler gibi kaygı tepkisi vermektedirler Bu bağlamda duyuşsal özellik olarak kabul edilen kaygının, yabancı dil kaygısının ve sınıf içi kaygının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak Thompson ve Sylvén (2015) kaygının dil öğrenimi alanında önemli bir değişken olarak üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedirler. Onwuegbuzie vd. (2000) bilişsel, duyuşsal, kişilik ve demografik değişkenlerin yabancı dil eğitimindeki rolünü araştırmışlar ve yapılan bu araştırmanın sonunda yabancı dil kaygısının da yer aldığı duyuşsal değişkenlerin yabancı dil başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil başarısı düşük öğrencilerin en yüksek yabancı dil kaygısına sahip olduklarını aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel faktörlerin yabancı dil başarısı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin duyuşsal durumları öğrencilerin kaygı ve dil başarısını etkileyebilmektedir. Öner ve Gedikoğlu'na (2007) göre öğretmenler, sınıfta öğretecekleri konuları öğrencilere önceden ileterek hazırlanmaları için zaman vermelidirler. Böylece hem öğrencilerin dil öğrenmesini kolaylaştır hem de öğrencilerin endişe verici durumlardan kaçınmasına yardımcı olur. Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygıları arttığında öğrenciler de bu durumdan olumsuz olarak etkileneceklerdir. Araştırmacılar ve dil öğretmenleri, öğrencilerin yaşadığı yabancı dil kaygısını azaltmak veya ortadan kaldırmak için çeşitli çözüm önerileri getirmişlerdir. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerini İngilizce konuşan kişilerle mümkün olduğunca iletişim kurmaya teşvik etmeli ve dil öğrenme sürecinde hata yapmaktan çekinmemeleri konusunda teşvik ederek kendi kaygı düzeylerini azaltabilir.

Duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygısı ile ilgili bağlantı kurulduğunda duygusal zekalarını etkili kullanabilen İngilizce öğretmenlerinin,

yabancı dil öğretme kaygı düzeylerini azaltabileceği, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olabileceği ve dolayısıyla İngilizce öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamında İngilizce'yi sevdirecek öğretebilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüzde eğitim alanında duygusal zeka ile ilgili çok fazla sayıda araştırmalar mevcut olsa da bu araştırmalar genellikle öğrenci odaklı olduğu için öğrencilerin duygusal zekaları üzerinde daha fazla durulduğu görülmektedir. Benzer şekilde yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenci kaygıları üzerinde daha fazla çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırma ile İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları incelenerek alana katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda yabancı dil öğretiminde sadece bilişsel faktörler ile zekanın değil, duyuşsal faktörlerin ve duygusal zekanın da etkisi olduğunu bu nedenle duygusal zekanın dil öğretimi kaygısı üzerinde önemi olduğu ifade edilebilir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okulların ilk, orta ve lise öğretim kademesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu araştırmanın üç alt amacı bulunmaktadır. Bu alt amaçlardan birincisi, İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İkincisi, İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan yükseköğretim kurumu türü, görev yapılan okul türü ve görev yapılan öğretim kademesi) bağlamında incelenmesidir. Bu araştırmanın amaçlarından üçüncüsü ve sonuncusu ise İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve duygusal zekanın yabancı dil öğretme kaygısı üzerinde etkisinin bulunup bulunmadığının incelenmesidir.

1.3 Araştırmanın Soruları

Araştırmanın yukarıda belirtilen amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekaları hangi düzeydedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri;
 - 1) cinsiyete,
 - 2) yaşa,

- 3) mesleki kıdeme,
 - 4) mezun olunan yükseköğretim kurumu türüne,
 - 5) görev yapılan okul türüne,
 - 6) öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları hangi düzeydedir?
4. İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları:
- 1) cinsiyete,
 - 2) yaşa,
 - 3) mesleki kıdeme,
 - 4) mezun olunan yükseköğretim kurumu türüne,
 - 5) görev yapılan okul türüne,
 - 6) görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka seviyeleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yabancı dil öğretme kaygılarına etkisi var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde yabancı dil öğretme kaygısı ve duygusal zekanın daha çok birbirinden bağımsız olarak araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde İngilizce öğretmen adaylarının ya da İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yurt dışında daha fazla yer aldığını söylemek mümkündür. (Kostić-Bobanović, 2020; Marashi ve Zaferanchi, 2010; Alrashidi, 2022; Pesonen-Wen, 2022; Liu ve Wu, 2021; Sari ve Anwar, 2021; Abrar vd., 2016; Nahavandi ve Mukundan, 2013; Shao vd., 2013; Cowie, 2011).

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde duygusal zeka ile farklı değişkenler arasında ilişki kurulduğu görülmektedir. (Yılmaz-Çağlayan, 2023; Bardak, 2022; Sağlam ve Kavgacı, 2021; Durhan, 2019; Karakaş, 2016; Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Güler, 2006).

Benzer şekilde Türkiye’de yapılan yabancı dil öğretme kaygısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise (Gürkaya-Dindar, 2023; Akdeniz, 2022; Yakut, 2022;

Aydın ve Uştuk, 2020; Eren, 2020; Kobul ve Saraçoğlu, 2020; Mutlu, 2017; Merç, 2015; Ünyılmaz, 2014; Şakrak, 2009) yabancı dil öğretme kaygısının bağımsız ya da farklı değişkenler arasında araştırıldığı görülmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. (Dişli, 2020; Gök, 2020; Kılıç, 2018). Araştırmaların daha çok İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma İngilizce öğretmenleri ile duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygısı arasındaki ilişkinin araştırılması bakımından önemlidir.

Sonuç olarak bazı araştırmalar duygusal zeka (EI) ve yabancı dil öğretme kaygısı (FLTA) arasında bir ilişki olduğunu öne sürse de duygusal zekayı hedefleyen durumların İngilizce Dil Eğitimi bağlamlarında FLTA'yı etkili bir şekilde azaltıp azaltamayacağını araştıran daha az sayıda çalışma bulunduğundan, EI odaklı çalışmaların FLTA'yı azaltmadaki etkisini değerlendirmek için deneysel çalışmalar yürütenlerin dil öğretmenleri ve öğrenciler için yardımcı olabileceği söylenebilir. Bu alandaki çalışmaların çoğu dil öğrenenlerin yaşadığı FLTA'ya odaklanmaktadır. Ancak, dil öğretmenlerinin duygusal zekası da sınıfta FLTA'nın yönetilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Araştırmalar, öğretmenlerin duygusal zekalarının, öğrencileri arasındaki FLTA'yı ele alma ve destekleyici öğrenme ortamları yaratma becerilerini nasıl etkilediğini inceleyebilir.

Bu çerçevede İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyini ölçme amacıyla geliştirilen ve bu amaçla kullanılan ölçeklerden bir tanesi olan Schutte ve ekibi (1998) tarafından geliştirilen "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" sonrasında Austin vd. (2004) tarafından yeniden düzenlenen “Modified Schutte EI Scale” ölçeğinin son olarak Göçet (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış halinin kullanılarak yabancı dil öğretiminde yer alan İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka seviyeleri ve yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma İngilizce öğretmenlerinin iletişim ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesi ile İngilizce öğretimi alanına katkı sağlayacağı; dolayısıyla İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin artmasının yabancı dil öğretme kaygılarını azaltabileceği dolayısıyla İngilizce’yi öğrenmekte olan bireyleri de etkileyerek yabancı dil öğrenme kaygısını azaltması bakımından olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırmanın sağlayacağı

bir diğerk katkı ise araştırma sonucunda elde edilen bulguların İngilizce öğretim programını uygulayan İngilizce öğretmenleriyle ilgili gelecekteki araştırmalara yön verebileceğı düşünölmektedir.

Araştırmacı, bu araştırma boşluklarını inceleyerek İngilizce öğretime bağlamlarında duygusal zeka ve yabancı dil öğretim kaygısı arasındaki ilişkinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmak ve dolayısıyla daha etkili dil öğretime uygulamalarına katkı sağlamak için bu çalışmayı yürötmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2022–2023 eğitim–öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir il ve ilçelerindeki; ilkokul, ortaokul ve lise öğretim kademesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri,
- Veri toplama araçlarından biri olan Türkçe 'ye uyarlanan “Modified Schutte Duygusal Zeka Ölçeğı”nden elde edilen veriler,
- Veri toplama araçlarından “Yabancı Dil Öğretim Kaygısı Ölçeğı”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Sayılılar

Araştırmanın örneklemini olan İngilizce öğretmenleri araştırmada kullanılan ölçek maddelerine içtenlikle cevap vermişlerdir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin kullanılan ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar gerçek görüş ve düşöncelerini yansıtmaktadır.

1.7 Tanımlar

Zeka: Soyut düşünerek kavrama, akıl yürötmek, problem çözebilme, eski bildiklerini yeni durumlarda uygulayabilme, deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanabilme gibi zihinsel becerilerin bütünüdür.(Budak, 2000).

Duygusal zeka: Bireyin duygu ve yeteneklerini tanıyıp kabul ederek deneyimlere açık olmayı, başkalarının duygu ve sorunlarını anlayarak iletişim kurmayı, hedef koymayı, ikna etmeyi ve uzlaşmayı içerir. Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilme, düşünce ve eylemlerine yön verebilme yeteneğidir. (Bridge, 2003).

Kaygı: Bir uyararla karşılaşan bir bireyin tecrübe ettiğı, fiziksel, duygusal ve zihinsel değışimlerle ortaya çıkan bir uyarılmışlık halidir. (Taş, 2006).

Öğretme kaygısı: Öğretim sürecinin anlık bir durumudur. Etkisi değişebilen ve artabilen, deneyimlere bağlı olarak etkisinin azaldığı duygusal bir yapıdır. (Buitink ve Kemme, 1986).

Yabancı dil kaygısı: Yabancı dil öğrencisinin belirli bir zaman içinde belirli bir duruma gösterdiği tepkiyi tanımlayan bir durumdur (MacIntyre, 1994). Yabancı dil öğretme kaygısı: “İngilizce öğretmenlerinin hedef dili öğretirken duyduğu kaygı.”(İpek, 2016).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusuyla ilgili kuramsal temeller ve ilgili araştırmalar bu bölümde sunulmuştur.

2.1 Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygısı ile ilgili temel ve alt tanımlar, kavramlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu iki temel kavram İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygısı ile ilgili olmak üzere alt başlıklara ayrılmış ve her bir başlık altında ilgili kuramsal temellere yer verilmiştir. İlk olarak zeka ve duygusal zeka üzerinde durulacaktır.

2.1.1 Duygusal Zeka

Günümüzde tek başına zeka düzeyinin yüksek olması bireylerin başarılı ve mutlu olacağı anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte zeka kavramı, öncelikle eğitim alanında başarının anahtarı olarak görülmektedir. Duygusal zekadan tanımını incelenmeden önce, Türk Dil Kurumu'na göre zekanın “İnsanın düşünme, akıl yürütme, nesnel gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, dirayet, zeyreklik ve feraset” olarak belirtildiği görülmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK],2022). Bununla birlikte konu ile ilgili literatür incelendiğinde zekanın farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Budak'a (2000) göre zeka; soyut düşünebilme, algılama, problem çözebilme, bilgiyi yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek ve geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma gibi zihinsel becerilerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Gardner (1983) ise zekanın problem çözme ve zengin bir çevrede ürün meydana getirme gibi farklı zihinsel bileşenlerinin sonucu olduğunu belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak Gardner ve Hatch (1989) zekanın öğrencilerin sahip olduğu tüm becerilere ve problem çözme yeteneklerine hakim olan doğuştan gelen sabit bir özellik olmadığını buna karşılık zekanın biyolojik zemin ve kültürel çevre ile ilişkisinin önemini vurgulayarak, Gardner ve Hatch (1989) zekanın beyinin birbiriyle bağlantılı olan ve gerektiğinde bağımsız çalışabilen farklı bölgelerinde yer aldığını ve uygun çevresel koşullar sağlandığında gelişebileceğini belirtmişlerdir. Kulaksızoğlu'na (2005) göre zekâ, beyin özelliklerinden bir tanesi öğrenilen yeni bilginin eski bilgilerle kaydedilip yeniden yorumlanmasıdır. Bununla birlikte akılda, yürüterek, çağrışım yapma ve algılama gibi işlevleri

kapsayan bir kapasite olduğunu ifade etmektedir. Zekanın birden fazla tanımlaması bulunmakla birlikte genel olarak zeka, edinilen bilgileri yeni durumlarda kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir.

Zekanın tanımları incelendiğinde bireylerin zeka düzeylerinin ölçülebilmesi için çeşitli çalışmalarda “Intelligence Quotient” (Zeka katsayısı) testlerine çok yer verildiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak (Altan, 1999) zeka testlerinin üzerinde durularak sözel ve sayısal yeterliliklerin eğitim sisteminin temelini oluşturduğunu buna göre programlar hazırlandığını belirtmiştir. Buna rağmen zeka olarak “Intelligence Quotient”ın ele alınması bireyleri ve başarıları arasındaki ilişki incelenirken yetersiz kaldığı ve zeka kavramının yetersiz kaldığı durumlar için duygusal zekanın varlığının önemli olduğu belirtilmiştir. Zekanın (IQ) bir uyum düzeyi olarak da belirtilmesine karşın Mayer, Goleman, Gardner ve Salovey’in konu alanı ile ilgili uzmanlara göre IQ’su yüksek bireylerin günlük yaşamda başarılı olamamalarına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu durum zekanın tek başına yeterli olmadığını ve zekanın yeniden tanımlanması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir ifadeyle insanların zeka düzeylerinin onların hayatlarının diğer alanlarındaki başarılarının bir ölçüsü ya da göstergesi olmadığını söylemek mümkündür. Abacı’nın (2003) da belirttiği gibi IQ seviyeleri oldukça yüksek olarak bilinen insanların yaşamlarına bakıldığında bu bireylerin her zaman başarı gösteremedikleri bunun yerine IQ düzeyleri ile bulundukları yaşamın aynı ölçüde olmadığı görülmüştür. (Abacı, 2003).

Bu bağlamda yukarıda belirtilenlerden hareketle IQ kavramının ve ilgili ölçütlerinin yetersiz kaldığı durumlarda “Emotional Intelligence” diğer bir ifade ile duygusal zeka’nın birçok bilim alanında önem kazandığını söylemek mümkündür.

Bu konu ile ilgili olarak Canbulat’a (2007) göre tek kriter olarak bilişsel zekâ ölçütleri ve testlerinin kullanılarak, bireylerin özel ve iş hayatlarındaki başarılarını tahmin etme durumunda duyguların görmezden gelindiğini ve bu ölçütlerin bireylerin okuldaki akademik başarısını tespit ederken özel ve iş yaşamındaki geleceğini tahmin yetersiz kalmıştır (Canbulat, 2007). Dolayısıyla Canbulat’ın (2007) belirttiği gibi bir tarafta iş ve özel hayatında başarı ve mutluluğu elde edemeyen bilişsel zekâ seviyesi yüksek bireyler olduğu halde, diğer tarafta bilişsel zekâsı orta seviyede olduğu halde büyük başarılar elde eden bireyler bulunmaktadır.

Zekanın tek başına akademik ve sosyal hayatta yeterli bir çözüm olmadığı ve zekanın anlamlandırılmadığı durumlarda duygusal zekanın etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Goleman'a (1996) göre duygusal zeka, duyguları tanımlama, başkalarının nasıl hissettiğini değerlendirme, kişinin kendi duygularını kontrol etmesi, başkalarının nasıl hissettiğini algılaması, duyguları sosyalleşmeyi kolaylaştırmak için kullanma iletişim ve başkalarıyla ilişki kurma olarak ifadelendirilmektedir. Sonuç olarak Goleman (1996) yukarıda belirtilenlerle ilgili olarak, IQ ve EQ'nun kaçınılmaz bir şekilde insanların hem bireysel hem iş yaşamlarını etkilemede önemli bir rol oynadığını fakat yine de öğrencilerin genel başarısı gibi sadece akademik gelişmeye odaklanmanın yetersiz kaldığını çünkü öğrencilerin uygunsuz davranışlarının genellikle duygusal zeka eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Literatür incelendiğinde duygusal zeka kavramının, eğitim, teknoloji, sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinlerde farklı şekillerde araştırıldığı, tanımlandığı ve yorumlandığı görülmektedir. Schutte vd.'ne (2004) göre duyguları anlayabilen, duyguları regüle edebilen ve duygusal bakımdan sağlıklı olan bireyler duygusal zekası yüksek olan bireylerdir. Cooper ve Sawaf'a (1998) göre duygusal zeka bireyin hem kendisinin hem de başkasının duygularını tanıyıp değerlendirmesi ve öğrenmesinin yanı sıra duyguların yoğunluğunu günlük hayatımızda etkin bir şekilde yaşayarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağlamaktadır.

Genel olarak kavram incelendiğinde duygusal zeka araştırmalarında, duyguların akıl yürütmeyi etkileme şekline ve duygularla ilgili akıl yürütmenin zeki olarak kabul edilip edilemeyeceğine önem verilmesi gerektiği görülmektedir. (Salovey vd., 2004). Bu düşüncelere dayanarak Mayer vd. (2004, s.197) duygusal zekayı, düşünmeyi geliştirmek için duygular ve duygular hakkında akıl yürütme kapasitesi şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Yeşilyaprak'ın (2001) kendimizin ve bir diğer bireyin duygularını tanıyıp değerlendirmenin yanında, günlük yaşantımızda ve işimizde duygulara ait bilgileri etkili bir şekilde uygulayarak uygun tepkiler verebilmemizi duygusal zeka olarak ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda duygularını istediği yönde akıllıca kullanabilen ve iş, eğitim ya da özel yaşamında istediği sonuçları elde edebilen bireyleri "duygusal zeki" olarak tanımlamaktadır (Yeşilyaprak, 2001).

Bununla ilgili olarak Titrek'e (2007) göre duygusal zeki ile bilişsel zeki ayrı, ancak birbirinden ayrılamayacak olan karmaşık yeteneklerdir. Titrek'e (2007) göre duyguların düşünceleri önemli ölçüde etkilediğini bu nedenle davranışların duygularla birlikte ele alınması gerektiğini belirttiği görülmektedir. Yukarıda duygusal zeka ile ilgili tanımlardan hareketle duygusal zekayı, duygularla mantığın bir arada kullanıldığı, bireylerin günlük ve iş hayatlarını etkileyen önemli bir zeka türü olarak tanımlamak mümkündür.

2.1.1.1 Duygusal Zekanın Tarihi

Duygusal zekanın tarihi günümüzde önemli bir yer edinmekte iken, 1990'da duygusal zekanın birincil resmi tanımını ortaya koyan ve bilimsel araştırmayla ilgilenen ilk psikologların Jack Mayer ve Peter Salovey'in olduğu söylenebilir. (Salovey vd., 1997). Bu bağlamda Mayer ve Salovey (1997, s.5) duygusal zekayı ifade ederken düşünmeyi geliştirmek için duygular hakkında akıl yürütme kapasitesini, duyguları doğru bir şekilde algılama, düşünce süreçlerine yardımcı olmak için duyguları değerlendirme ve iletişim, duygusal bilgiyi anlama, duyguları yansıtıcı bir şekilde düzenleme yeteneklerini içerdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, duyguları ve duygusal bilgiyi anlamak ile duygusal ve entelektüel büyümeyi teşvik etmek için duyguları düzenleme yeteneklerine vurgu yapmışlardır.

Bu çerçeve içerisinde Mayer ve Salovey'in (1997) "Duygusal Zeka" terimini ortaya atarak aşağıda belirtilen dört alt başlıkta topladıkları görülmektedir:

1 Duygusal Algı; Duyguların farkında olma ve iletişim kurma yeteneği olan duyguları ve duygusal ihtiyaçları doğru bir şekilde duygusal algı aynı zamanda dürüst ve dürüst olmayan duygu ifadeleri arasında ayırım yapma kapasitesini de içerir (Mayer ve Salovey, 1997).

2 Duygusal kolaylaştırma/uyum; Bilişsel süreçleri üzerinde temsili bir etkiye sahip olanları tanımlayan duygular gibi çeşitli duygular arasında ayırım yapma yeteneği (Mayer ve Salovey, 1997).

3 Duygusal Anlama; Karmaşık duyguları anlama yeteneği ve belirli durumlardaki değişiklikleri algılama yeteneği (Mayer ve Salovey, 1997).

4 Duygusal Yönetim; Belirli bir durumda faydasına bağlı olarak bir duyguya bağlanma veya duygudan ayrılma yeteneği (Mayer ve Salovey, 1997).

Daniel Goleman, 1995 yılında psikoloji alanında doktora unvanına sahip bir gazeteci-yazar olarak, "Duygusal Zeka" isimli kitabını yayınlamasıyla

tanınmaktadır. Mayer ve Salovey'in (1997) dört dallı sistemini beş boyutlu bir duygusal zeka alanına genişlettiği ve duygusal zeka kavramının çeşitli platformlarda ilgi odağı haline geldiği, tartışıldığı ve kamuoyunun gündemine girdiği görülmektedir. Goleman (1998, s.50) bu kitabında duygusal zekayı, bireyin kendi eyleme geçme yeteneği, zorluklara rağmen kararlılıkla ilerleyebilme, dürtüleri kontrol ederek tatminin ertelenmesi, duygusal durumun düzenlenmesi, zorlukların düşünce süreçlerini engellememesi, empati yeteneği ve umut besleme gibi özelliklerle tanımladığı görülmektedir. Ayrıca Goleman'ın (1995) duygusal zekayı kendi duygularımızı ve başkalarının duygularını tanıyabilme, kendimizi motive ederek kendimizde ve ilişkilerimizde duygularımızı yönetebilmek olarak ifade ettiği görülmektedir. Goleman (1995) tarafından yapılan duygusal zeka tanımının ilk üç boyutunu öz-farkındalık, öz-düzenleme ve motivasyon oluşturmaktadır ve bunları Goleman (1995) kişinin kendi içindeki duyguları tanıması ve yönetmesi ile ilgili kişisel yetkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Goleman'ın (1995) duygusal zeka tanımındaki diğer iki boyutu empati ve sosyal beceriler oluştururken (Goleman, 1995) bunların diğer insanların duygularını bilmek ve yönetmekle ilgili sosyal yetkinlikleri açıklamak ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Goleman'ın, duygusal zekayı beş dallı şekilde;

Duygusal öz farkındalık: herhangi bir zamanda ne hissettiğini bilmeyi ve bu ruh hallerinin etkisini anlamayı, diğer bireyler üzerindeki duygu ve hislerini anlama,

Öz düzenleme: kişinin duygularını kontrol etmeyi veya yönlendirmeyi, dürtüye göre hareket etmeden önce sonuçları tahmin etme,

Motivasyon: hedeflere ulaşmayı, öğrenme sürecinden zevk almayı ve engellere rağmen ilerlemek amacıyla duygusal faktörlerden yararlanma,

Empati: başkalarının duygularını hissetme,

Sosyal beceriler: ilişkileri yönetme, başkalarına ilham verme ve onlarda istediği tepkileri uyandırma şeklinde sınıflandırdığı görülmektedir. (Goleman,1995)

Yukarıdaki duygusal zeka ile ilgili olarak belirtilen sınıflandırmalar yapılabildiği kadar "zeka" kavramının, yüksek bir zeka katsayısı veya IQ ile eş tutulduğu görülürken, Goleman'ın (1995) duygusal zeka kavramını beş dallı şekilde sınıflandırmasının sonucunda, insanların farklı zeka türlerine sahip

oldukları görüşü kavramsallaşarak, duygusal zekanın, tamamen işlevsel, dengeli insanlar yaratmada zeka kadar önemli olarak iddia edildiği ve duygusal zeka ile ilgili olarak ne yapılması gerektiğine odaklanmanın gerektiği görülmektedir. Pozitif Psikolojinin kurucusu olan Seligman'a (1990) göre insanların neyin yanlış olduğunu düzeltmek yerine neyin işe yaradığına ve neyin doğru olduğuna odaklanarak daha fazla motivasyon aldıklarını, hayatlarında daha iyi hissettiklerini ve daha fazla başarıya sahip olduklarını teorileştirdiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak Seligman (1990, s.92) gözlerimizi gerçeklere kapatarak iyimser olmayı değil, gerçekleri görerek ve farkındalıkla iyimser olmayı, karamsarlığın gerçeklik duygusunu ise ihtiyacımız olduğunda, ancak karanlıkta oturmak zorunda kalmadan kullanabilmemiz gerektiğini ifadelendirdiği görülmektedir.

Literatürde konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın bireylerin duygusal zeka yeterliliklerine sahip olmalarının öneminin vurgulandığı bunun sonucunda eğitim-öğretimde duygusal zekanın geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim-öğretimde duygusal zeka ile ilgili belirli yeterliliklere sahip olmalarının gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda eğitim-öğretimde duygusal zeka incelendiğinde öncelikle öğretmenlere bu yeterliliklerin nasıl kazandırabileceği? ve eğitim süreçlerinde rol model olan öğretmenlerin öğrencilere de bu konuda nasıl yardımcı olabilecekleri? ile ilgili olarak yukarıda belirtilen iki önemli sorunun üzerinde durulmasının gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.1.2 Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zekanın çeşitli modellerinin var olduğu görülmektedir. İlk olarak Mayer ve Salovey'in (1990), ikinci olarak Goleman'ın (1995), üçüncü olarak Baron'un (1997) ve son olarak Cooper ve Sawaf'ın (1997) modeli açıklanacaktır.

2.1.1.2.1 Mayer and Salovey'in Dört Boyutlu Modeli (1990)

Mayer ve Salovey (1990) EI'yi diğer bir ifade ile duygusal zekayı "Doğru algılama, değerlendirme yeteneği" olarak tanımlamıştır. Ayrıca Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekayı duyguları ifade etme, düşünce süreçlerini kolaylaştırmada duygulara erişme veya üretme yeteneği, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama becerisi, ayrıca duygusal ve entelektüel büyümeyi teşvik etmek amacıyla duyguları düzenleme yeteneği gibi unsurları içeren beceriler olarak belirttikleri görülmektedir (s.10). Gupta'nın (2016) ise Mayer ve Salovey'in (1990) dört

bileşenli duygusal zeka modelinin ölçülebilen bir yetenek olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Gupta (2016), Mayer ve Salovey (1997) ve Caruso ve Salovey'in (2004) dört boyutlu modelin tanımını gözden geçirerek, duyguları algılama ve anlama becerilerini içeren duyguları algılama yeteneği, düşünme süreçlerinde duyguları kullanma becerisi, başkalarının yüz ifadelerini yorumlama becerisi ve çelişkili duyguları değerlendirme ve gelecekteki davranışa karar verme yeteneği şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

2.1.1.2.2 Goleman Model (1995)

Duygusal zekayı yaygınlaştıran bir psikolog ve araştırmacı olan Goleman'ın (1995), Mayer ve Salovey'in duygusal zeka ile ilgili çalışmalarının farkına vardıktan sonra 1995 yılında “Duygusal Zeka” kitabını yazdığı görülmektedir. Goleman (1995) dört boyutlu yetenek modelinden yola çıkarak, duygusal zekanın çeşitli bileşenlerden oluşan bir yapıyı temsil ettiğini ifade eden bir görüş bulunmaktadır (Akt. Çakar ve Arbak, 2004). Kanasan ve Fauzan (2019) ise Goleman'ın modelini bir bireyin yeteneği ve kişiliğini bütünleştiren karmaşık bir duygusal zeka modeli olarak tanımlayarak, temelde dört boyutlu yetenek modelinin öne çıkardığı bilişsel yeteneklerden daha fazlasını içerdiğini ifade ettikleri görülmektedir.

2.1.1.2.3 Bar-on (1997)

Bar-On'a (1997) göre bu model hem duygusal hem de sosyal zekâ modellerini içeren bir yapı olarak incelenmektedir. Bar-On, ele aldığı konunun bilişsel olmayan zekâ faktörleri olduğunu vurgulayarak, bu faktörlerin kişisel, duygusal, sosyal ve hayatta kalma boyutlarını içerdiği ifade edilmektedir. Bu faktörlerin ortak noktası, bireyin günlük yaşamdaki zorluklarla başa çıkabilmesi için bilişsel zekâyı daha etkin bir şekilde kullanma yeteneğidir. Bar-On, bu faktörleri ölçebilmek amacıyla Duygusal Katsayı Envanteri'ni (EQ-i) geliştirmiştir. Bu envanter, bireyin başarısını ölçmeyi ve IQ testlerinin eksik kaldığı yönleri tamamlamayı hedeflemektedir. (Akt. Yüksel, 2006).

2.1.1.2.4 Cooper ve Sawaf (1997)

Cooper ve Sawaf'ın (2003) ise dört boyuttan oluşan bir duygusal zekâ modeli açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. İlk olarak duygusal açıdan dürüstlük, duygusal geribildirim, pratik sezgiyi kullanarak bireysel etkinliklerden yararlanmanın, duyguları öğrenmek sınıfında olduğunu belirtilmektedirler. İkinci

olarak içtenlik, inanırlık ve güven çemberini genişletme, çatışmaları dinleme ve yönetme yeteneğini, duygusal zindelik sınıfında olduğunu, Üçüncü olarak, duygusal derinliğin, yaşamı, işi, potansiyeli, bireyin amacına yönelik davranışlarını uyumlu hale getirmesi ve bunu doğruluk, adanmışlık ve sorumluluk gibi değerlerle desteklemesi için öneri verildiğini ifade etmişlerdir. Son olarak, duygusal simyanın ise problemlerle birlikte yaşama ve gelecek için mücadele etme gücünü artırma, yaratıcı güdülerimizi geliştirme olarak ifade edildiği görülmektedir. (Cooper ve Sawaf, 2003, s.3)



Tablo 2.1. Duygusal zeka modelleri*

Mayer&Salovey (1990)	Bar-On (1995)	Goleman (1997)	Cooper&Sawaf (1997)
Tanım Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; duyguyla düşünceyi kaynaştırmak, duyguları anlamak ve analiz etmek, duyguları kontrol etmek yetenekleridir.	Tanım Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak kişisel duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizinidir.	Tanım Kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisidir.	Tanım Duygusal zeka, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir.
Temel Boyutları	Temel Boyutları	Temel Boyutları	Temel Boyutları
1.Duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme 2. Duyguların kullanımı 3. Duyguyu anlamak ve muhakeme etmek 4. Duyguyu yönetme ve düzenleme	1.Kişisel Beceriler *duygusal benlik bilinci *kendine saygı *kendine güven *kendini gerçekleştirme *bağımsızlık 2.Kişilerarası beceriler *bireyler arası ilişkiler *sosyal sorumluluk *empati 3.Uyumluluk Boyutu *problem çözme *gerçeklik testi *esneklik 4.Stresle Başa Çıkma Boyutu *Stres toleransı *Dürtü kontrolü 5. Genel Ruh Durumu *Mutluluk *İyimserlik	1.Kişisel Yeterlilik *özbilinç *kendine yön verme *motivasyon 2.Sosyal Yeterlilik *empati *sosyal beceriler	1.Duyguları Öğrenmek *duygusal dürüstlük duygusal enerji duygusal geribildirim *pratik sezgi 2. Duygusal Zindelik *özvarlık *güven çemberi *yapıcı hoşnutsuzluk *esneklik ve yenileme 3.Duygusal Derinlik *özgün potansiyel ve amaç *adanmışlık *dürüstlüğü yaşamak *yetki olmadan etki 4. Duygusal Simya *sezgisel akış düşünsel zaman değişimi *fırsatı sezinlemek *geleceği yaratmak
Model Türü	Model Türü	Model Türü	Model Türü
Yetenek Tabanlı Duygusal Zeka Modeli	Karma Duygusal Zeka Modeli	Karma Duygusal Zeka Modeli	Karma Duygusal Zeka Modeli

*Mayer vd. (2000), sayfa 401'den uyarlanmıştır. (Akt. Sudak, 2011, s.16)

Tablo 2.1'e göre duygusal zeka modelleri incelendiğinde Mayer ve Salovey (1995) duygusal zekayı duyguları doğru bir şekilde algılama, değerlendirme ve bu duyguları ifade etme yeteneğini ,duyguları anlayarak

analiz edip kontrol etme yetenekleri olarak tanımlarken; Bar-On (1995) bireyin çevresinden gelen baskı ve talebe karşı başarılı şekilde baş edebileceği yardımcı duygusal ve sosyal yeterlilik becerileri olarak, Bar-On'un (1995) modeli, duygusal ve sosyal zekanın temel unsurlarından biri bireyin çevresel zorluklarla başa çıkma yeteneği olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bar-On'un (1995) bu yeteneği bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplere karşı başarılı bir şekilde başa çıkabilme yeteneği olarak tanımladığı görülmektedir. Goleman (1997) ise duygusal zekayı kendimizi ve başkalarını tanıyarak kendimizi güdüleyerek, duyguları yönetebilme becerisi olarak, Cooper ve Sawaf'ın (1997) ise duygusal zekayı, duyguların etkisini algılayabilme, insan enerjisi ve bilgisiyle ilişkilerinin bir yardımcısı olarak anlayabilme ve etkin kullanabilme yeteneği olarak tanımladıkları görülmektedir. Duygusal zekanın temel boyutları ile ilgili olarak Mayer ve Salovey'in tanımda belirtildiği üzere duygusal zekanın duyguları algılayabilme, değerlendirebilme ve ifade etme, duyguların kullanımı, duyguları anlayabilme ve karar verebilmek, duyguları yönetip düzenleme gibi boyutlarının olduğu, Bar-On ise yukarıda belirtildiği üzere duygusal zekanın boyutlarını bireysel yetenekler, bireylerarası yetenekler, stresle başa çıkabilme, uyumluluk düzeyi ve genel olarak ruh durumu temel boyutları şeklinde ele aldığı, Goleman'ın ise kişisel yeterliliği, özbilinci, kendine yön vermeyi, sosyal yeterliliği duygusal zekanın temel boyutları olarak ifade ettiği, Cooper ve Sawaf'ın duygusal zekanın temel boyutlarını; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Ve son olarak duygusal zekanın model türü ile ilgili olarak yetenek tabanlı duygusal zeka modelini Mayer ve Salovey modeli kabul etmesine karşılık Bar-On, Goleman, Cooper ve Sawaf'ın ise karma duygusal zeka modelini temel olarak kabul ettikleri görülmektedir.

2.1.1.3 Duygusal Zekanın Önemi

Duygusal zekanın neden gerekli olduğu ve nasıl geliştirilebileceğinin hayatımıza yön vermesi açısından önemli olduğu görülmektedir. Bilim insanları, duygusal zekanın herhangi bir yaş döneminde geliştirilebileceğini belirtiyorlar. Bu durum da duygusal zekânın önemini daha da vurgulamaktadır. (Acar, 2002). Somuncuoğlu'na (2005) göre duygusal zekânın kavramsal evrimi, geleneksel akılcı ölçümlerin başarıyı öngörmekte

yetersiz kaldığı akılcı düşünme alanındaki ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir. Zekanın tek başına yeterli olamadığıyla ilgili olarak Goleman (1996) tarafından yapılan araştırmalara göre, hayattaki başarıyı belirleyen faktörlerin yalnızca %20'sine IQ'nun katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Karamehmetoğlu'na (2017) göre eğitim alanındaki etkilerini görmek amacıyla duygusal zeka ile ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. Duygusal zekanın akademik başarıya etkisi yoktur veya duygusal zekanın akademik başarıya etkisi vardır şeklinde çeşitli sonuçların olduğunu söylemek mümkündür. Bununla ilgili olarak, Newsome vd. (2000) çalışmasında, Kanadalı üniversite öğrencisinin (n=180) akademik başarılarını, kişiliklerini, zihinsel yeteneklerini ve duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri görülmektedir. Dolayısıyla duygusal zekaları ile akademik başarılarının ilgili olmadığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Benzer şekilde O'Connor vd. (2003), üniversite öğrencileriyle (n=90) duygusal zekâ seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ile araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, duygusal zekânın akademik başarıyı tahmin etme gibi herhangi bir etkiye sahip olmadığı ortaya konulmuştur.

Parker vd. (2004) ise, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmada, liseden üniversiteye geçiş sürecinde incelemişlerdir. Birinci sınıf Ontario Üniversitesi öğrencisine (n=372) Bar-on EQ-i testi uygulanmış ve akademik yılın ve altı aylık sürenin sonunda eldeki veriler, öğrenci akademik kayıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, akademik başarı ile duygusal zeka arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Petrides vd.'nin (2004) İngiltere'de lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma incelendiğinde, duygusal zekanın, akademik başarı ve bilişsel yetenek arasında etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Bunun yanında, Petrides vd. (2004) tarafından ifade edildiği gibi, duygusal zekanın olumsuz davranışlarla ilişkili olması, okullardaki akademik başarıyı olumsuz yönde etkileme olasılığına işaret etmektedir. Tuyan ve Beceren'e (2005) göre teknolojik gelişmeler, yetişmekte olan neslin alternatiflerini artırdığı için farklı imkanların olduğunu da görmelerini sağlamakta olduğunu ifade etmekle birlikte, üniversite seçme sınavı içeriğinin okul müfredatıyla örtüşmemesi nedeniyle öğrencilerin psikolojik açıdan güçlü olmaları için hazır olmaları ve bunun yanında zorlaşan yaşam şartları gibi nedenlerden kaynaklı kendilerini

bulma konusunda hazırlıksız olduklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla Tuyan ve Beceren'e (2005) göre yeni nesil öğrencilerin birbiri arasında gittikçe yaygınlaşmakta olan kendini adama, okula devamsızlık, derse ilgisizlik, şiddet gibi bir takım farklı olumsuz eğilimler göstermekte olduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda duygusal zekanın eğitim-öğretim alanında akademik başarıyı artırdığı ya da etki etmediği gibi farklı sonuçları olsa da hem eğitim-öğretim alanını hem de sosyal yaşamlarını etkilediğini ve çeşitli çalışmaların devam ettiğini söylemek mümkündür.

2.1.1.4 Duygusal Zekanın Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Bar-On'a (1997) göre duygusal zeka düzeyi yüksek olduğu düşünülen bireylerin günlük yaşamdaki stres gibi zorlayıcı duygularla daha rahat bir şekilde başa çıkabildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Jensen'e (2008) göre duygusal olarak zeki öğretmenlerin hem içeriklerine hem de öğretirken kullandıkları materyallere hakim olma eğiliminde iken bu durumun onların ders verirken daha esnek ve hazır olmalarına yardımcı olmalarına Materyallerini olabildiğince verimli kullanmaya çalışırlar ve öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için işledikleri konuya daha uygun olan en iyi yöntemi düşünürler. (Jensen,2008). Duygusal zekanın bireyler üzerindeki etkisinin yanında öğretmenler üzerinde stres, sınıf yönetimi, problem çözme becerisi ve motivasyon gibi çeşitli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar, öğretmenlerin duygusal zeka ve zeka yeterliklerini geliştirmeye yönelik programların öğretmen eğitimi programlarına dahil edilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Palomera vd., 2008; Weare ve Gray, 2003). Bu tür programların öğretmen performansı ve eğitim çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Araştırma bulguları, yüksek düzeyde sosyal ve duygusal zekaya sahip öğretmenlerin, stres, kaygı, ve tükenmişlik gibi olumsuz duygularla karşılaştıklarında daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir. Bu öğretmenler, kendilerini daha iyi anlayabilirler, eğitim hedeflerine ulaşmanın farklı yollarını analiz edebilirler ve kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanabilirler. Kremenitzer'e (2005) göre "Öğretmenin duygusal zekasındaki artış, öğrencilerin öğrenmesini hem akademik hem de kişilerarası alanlarda güçlü bir şekilde etkilemektedir" (s.6). Greenberg'e (2004) göre ise duygusal açıdan zeki öğretmenlerin strese karşı daha az savunmasız olduklarını ve duygular içindeki sağlıklı bilgi ve eylem

eğilimini kolayca elde edebileceklerini ve stres faktörlerine daha iyi tepki vermenin yanı sıra uyarlanabilir eylemleri kullanabilmek için bu bilgilerden yararlanabileceklerini savunmuştur.

Bir araştırmada Tetik ve Açıkgöz (2013) duygusal zekası yüksek olan bireylerin, duygusal zekası düşük olanlara göre problem çözme konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, çalışmalarında Tetik ve Açıkgöz (2013) meslek yüksekokulu öğrencilerinin problem çözebilme becerileri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi araştırılırken, duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini de incelendikleri görülmektedir. Çalışmalarının sonucunda Tetik ve Açıkgöz (2013) bireylerin duygusal zeka düzeylerinin artması ile problem çözme becerilerinde de artış olduğunu ifade etmektedirler. Bununla ilgili olarak, benzer şekilde Güler (2006) ilköğretim okullarında görev yapan (n=200) öğretmenin problem çözme becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Güler'in (2006) araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin duygusal zekalarındaki artışın onların problem çözme becerilerini artırdığını belirtmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre Güler (2006), problem çözme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmezken, yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığının gözlemlendiğini ifade etmektedir. Mesleki deneyimin duygusal zeka düzeyini etkilemez iken, problem çözme becerisini etkilediği sonuçlar arasındadır. Elde edilen sonuçlara göre problem çözme becerisi ile duygusal zekanın birbirlerini etkilediği görülmektedir.

Bakır (2019) tarafından yapılan araştırmanın temel hedefi, öğretmenlerin duygusal zekâları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt ili merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan tesadüfi olarak seçilen branş ve sınıf öğretmeni (n=205) oluşturmaktadırlar. Göçet'in (2006) 'Duygusal Zekâ Ölçeği' ve Çapa vd.'nin (2005) 'Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği' araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre duygusal zekalarını

daha fazla kullandıkları görülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal zekâlarını kullanma düzeyleri ile öğretmen öz yeterlilikleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmek mümkündür.

Sağlam ve Kavgacı'nın (2021) araştırmasında ise araştırmanın evrenini, Kastamonu ilindeki ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkide öz yeterlik inancının aracılık rolünün incelenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev değişkenleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri ve görevleri ile duygusal zekâları dışındaki diğer değişkenler olan özyeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmenlerin duygusal zekâları, özyeterlik inançları ve sınıf yönetiminin hiçbir değişkenle anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı, ancak öğretmenlerin öz yeterlik inançları, duygusal zekâları ve sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu ifade edilmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgular duygusal zekâ ve öz yeterlik inancının öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin neredeyse yarısına yakını (%48'ini) açıkladığını ve her iki değişkenin de modele katkısının anlamlı olduğunu göstermiştir.

Duygusal zekanın öğretmenler üzerindeki etkisi ile ilgili olarak yaşam boyu gelişimin duygusal zeka üzerinde önemli bir rol oynadığını ve bu gelişimin gerçekleştirileceği yerlerin sırasıyla okul ve sınıf olduğunu söylemek mümkündür. Bu çerçevede öğretmenlerin ise, duygusal zekâsı yüksek sınıf ortamlarını oluşturabilmede en önemli görevi üstlenmekte olduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede Titrek (2013) yapılan araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlardan hareketle, eğitim ile duygusal zekânın birbiriyle bağlantılı olduğundan dolayı bireylerin duygusal zeka düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca yukarıda belirtilen araştırmalar incelendiğinde duygusal zekanın orta düzeyde dahi olsa eğitim-öğretimi

etkilediği, bu etkisinin bile önemli fark oluşturabileceğini ve geliştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

2.1.1.5 Duygusal Zekanın Yabancı Dil Öğretmenleri Üzerindeki Etkisi

Duygusal zekanın hem öğretmenler hem de yabancı dil öğretmenleri üzerinde etkisinin olduğu söylemek mümkündür. Dil, duygu ve düşünceler birbiri ile ayrılmaz bir bütün içinde olduklarından İngilizce öğretmenlerinin de bu konuda farkındalık kazanmaları yararlı olabilmektedir. Bununla ilgili olarak Pekbay vd.'nin (2021) öğretmen ve öğrencilerin kendi duygularının ve duygusal zeka kavramının farkında olmalarının faydalı olacağını belirttikleri görölmektedir. Bu bağlamda EI, çeşitli yönlerden dil öğrenimini teşvik ettiği ve dilin kalıcılığını artırdığı görölmektedir (Pekbay vd., 2021). EI'nin öğrencilerin dil edinim sürecinde ortaya çıkan ve sahip oldukları bilgilerin fiili uygulamasını engelleyen boşlukları doldurabileceği iddia edilmektedir. Bunun sonucunda, dil öğretiminin daha verimli bir şekilde yürütölebileceğinin mümkün olduğu görölmektedir. Dil öğreniminde sosyal ve duygusal zekanın çok önemli olmasının öğrenciler ve öğretmenler için kültürlerarası yeterliliğin gerekliliğidir. Kültürlerarası yeterlilik, diğer kültürlerden insanlara empatik olmayı ve dünya görüşleri açısından bizden nasıl farklı olduklarını anlamayı ifade eder (Rasoal vd., 2011).

Kumaravadivelu'na (2012) göre kişilerarası ilişkilerde önemsemek "başkalarını önyargısız olarak dikkatle dinlememize yardımcı olur." Bu, özellikle dil öğretmenleri için geçerlidir. Dil öğretmenlerinin dünyada geçerli olan küresel bir dil ile uğraşırken birçok ikilem ve çatışmayla karşılaştıkları görölmektedir.(Kumaravadivelu, 2012).

Dil eğitiminin bir amacı bireylerin okuduklarını, dinlediklerini tam, doğru ve hızlı bir şekilde anlayarak; anladıklarını zihinsel olarak analiz ve sentez ile değerlendirerek yeni sonuçlar elde edebilen ve fikirlerini açık bir şekilde ifade edebilen bireyler olarak yetiştirebilmektir. Bireyin yazılı bir metin, sözel bir ifade, görsel veya işitsel bir unsurdan oluşan uyarıları duyu organlarıyla algılayıp zihninde tanımlaması, daha önce var olan bilgileriyle karşılaştırıp yeniden yapılandırması ve yeni bir bilgi olarak ortaya çıkarmasıdır (Göçer, 2007). Yalçın (2002) bilginin doğru ve eksiksiz algılanabilmesinin bilgiyi taşıyan dil ile mümkün olduğunu ifade etmektedir.

Bunun sonucunda dil öğretmenlerinin anlayabilme ve aktarabilme becerisinin öğretme ve duygusal zeka ile birbirini etkilediğini söyleyebiliriz.

Bununla ilgili olarak Roohani ve Mohammadi (2015) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğreten (EFL) öğretmenlerin duygusal zekaları (EI) ile öğrencilerinin motivasyonel özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırılarak İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekasının öğrencilerin motivasyon faktörlerine katkısı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Necef-Abad'daki dil enstitülerinden uygun örnekleme yoluyla İngilizce öğretmeni (n=30) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Bar-On'un Duygusal Bölüm Envanterini doldurmaları istenmiştir. Ardından, öğretmenlerin dil enstitülerindeki İngilizce kurslarından rastgele seçilen İngilizce öğretmen adaylarına (n=221) Gardner'ın Tutum/Motivasyon Test Bataryası uygulanmıştır. Bulgular sonucunda iki değişkenli sonuçlara göre korelasyon ve çoklu regresyon analizlerine göre istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin EI ile öğrencilerinin motivasyonel özellikleri arasındaki istatistiğe bakıldığında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal zekasının üç yeterliliği olan uyumluluk, kişilerarası ve genel Ruh Halinin öğrencilerin motivasyonel özellikleriyle daha yüksek korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Genel olarak, öğretmenlerin duygusal zekasının öğrencilerin motivasyonuna orta düzeyde bir katkı sağladığı görülmektedir.

Duygusal zeka ile ilişkili olabilecek bir diğer konu ise kaygıdır. Kaygının da duygusal zeka üzerinde önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle “kaygı” nedir? sorusu da bu araştırmanın içerisinde incelenmiştir.

2.1.2 Kaygı Nedir?

Kaygı eğitim-öğretim sürecini etkileyen önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır bu nedenle kaygının nedenlerinin ve kaygıyı azaltmak için nelerin yapılması gerektiğinin öğrenilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Hotwitz ve Cooper (1986) kaygıyı; öznel gerginliği, zorlanmayı ve endişeyi içeren, otonom sinir sisteminin uyarılmasına neden olan hoş olmayan bir duygusal durum olarak tanımladıkları görülmektedir. (Horwitz ve Cooper, 1986). Olumlu kaygı ise öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli hale getirir ve

öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik ederken, olumsuz kaygı öğrencide aşırı üzüntü hissine ya da kendine şüphe duymaya yol açabilir (Baştürk, 2007).Cüceloğlu'nun (1991) ise kaygı ile korkuyu birbirinden ayırmakta olduğu görülmektedir. Cüceloğlu (1991) korku ile kaygı arasında üç temel farkın bulunduğunu, bu farklardan birincisinin kaynak ikincisinin şiddet ve üçüncüsünün süre olduğunu ifade etmektedir. Korkunun kaynağı belli iken kaygının kaynağının belirsiz olduğunu belirtmektedir. İkinci fark olarak korkunun kaygıdan daha şiddetli olduğunu ve üçüncü fark olarak süreler incelendiğinde korkunun kısa, kaygının ise uzun süre devam ettiğini ifade etmektedir. Cüceloğlu (1991) kaygının oluşmasında etkili olan bazı öğelerin bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, tanıdık ortamın ortadan kalkması iken ikincisi olumsuz durumların oluşturacağı sonuçlardır. Üçüncü öğe ise, kişinin inandığı bir fikre zıt olarak yaptığı davranışın ortaya çıkardığı çelişki, sonuncu öğe olarak da geleceğin tahmin edilememesidir. (s.277-278). Bu bağlamda kaygının belirli ölçüde olduğu sürece öğrenmeye olumlu bir etken iken, gerekli olandan fazla olması durumunda öğrenmeyi olumsuz etkileyen duygusal bir durum olarak tanımlayabiliriz. Horwitz vd. (1986) tarafından elde edilen sonuçlara göre, iki yöntem belirlenmiştir. Birincisi, öğrencilere kaygıyı oluşturan durumlarla baş etmeyi öğretmeyi içerirken, diğeri daha az stresli bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Ellis ve Sinclair (1989) ise öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği düşüncesini öne sürmüşlerdir. Böylece öğrencilerin öğrenme ortamının daha az stresli hale getirilmesi ve öğrencilere kaygı ile baş etme yollarının öğretilmesine ek olarak, kaygı ile baş etme yollarının, öğretmenlik eğitiminde yer alması düşüncesi ortaya çıkmıştır. Kaygı düzeyinin düşürülmesi için yapılan bir öneri de öğrencilerin, taşıdıkları endişelerle ilgili olarak öğretmenleri ya da arkadaşları ile konuşmaları ya da bu konuda günlük tutmaları biçimindedir (Campbell ve Ortiz, 1991). Sonuç olarak araştırmaların sentezine dayanarak, yabancı dil öğreniminde kaygıyı azaltmak için öğretmen ve öğrencilerin eğitilmeleri, öğrencilerin duygularını ifade etmeleri ve paylaşmaları önerilmektedir. Öğretmenlerin kaygı ile ilgili ve sorun yaşadığı alanlardan birinin de öğretme kaygısı olduğu ifade edilebilir.

2.1.2.1 Öğretme Kaygısı

Kaygı gibi öğretme kaygısı da öğretimin temel taşlarını oluşturmaktadır. Öğretmeyi nasıl etkilediğini bilmemiz gerekirken, kaygının belirli ölçüde öğretmeye olumlu katkısı olduğunu söyleyebiliriz. Tanım olarak incelendiğinde öğretme kaygısı, öğretim sürecinin anlık bir durumu şeklinde olduğunu söylemek mümkündür. Etkisi değişebilen ve artabilen, deneyimlere bağlı olarak etkisinin azaldığı duygusal bir yapıdır.(Buitink ve Kemme, 1986). Öğretme kaygısının, öğretme durumunun öncesi ya da sonrası durumuna bağlı olarak değişebilen bir duygusal durum olduğunu söylemek mümkündür. Gardner ve Leak (1994) sınıf içindeki öğretim faaliyetlerinin hazırlanması ve uygulanması sürecinde yaşanan kaygıyı "öğretim kaygısı" olarak tanımlamakta iken Bernstein (1983) ise öğretim kaygısının öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlıkları kadar etkili öğretme yetenekleri üzerinde de istenmeyen tutum ve davranışların gelişmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. (Bernstein, 1983, aktaran Gardner ve Leak, 1994). Cüceloğlu'na (2006) göre kaygının yararlı veya zararlı oluşunu anlamak için yaşanan kaygının derecesini ve yapılan işin zorluk düzeyini bilmek gereklidir. Eğer kişi yüksek düzeyde kaygı yaşıyor ve zor bir işi başarmaya çalışıyorsa, bu durumda kaygı zararlı olabilir. Ancak kişinin kaygı düzeyi orta seviyede ise ve daha kolay bir işle uğraşıyorsa, kaygının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları kaygının, etkili ve verimli bir öğretim gerçekleştirmelerini engelleyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Öğretme kaygısı ile yabancı dil öğrenme ve öğretmenin önemli olduğu günümüzde yabancı dil öğretme kaygısı üzerinde durulacaktır.

2.1.2.2 Yabancı Dil Öğretme Kaygısı

Kaygıyı, öğretme kaygısını ve yabancı dil öğretme kaygısını incelediğimizde yabancı dil öğretme kaygısının dil, konuşma ve düşünce gibi ortaya çıkacak durumlarla ilgili kaygıyı ifade ettiğini söylemek mümkündür. McIntyre ve Gardner'a (1994) göre yabancı dil kaygısı "duygu" olarak tanımlarken ikinci dil bağlamlarıyla ilişkili gerginlik, endişe, dinlemek, konuşmak ve öğrenmek olduğu ifade edilmektedir (Akt. Hashemi, 2011). Yabancı dil kaygısı karmaşık ve çok yönlüdür. Bireyin kişiliği, durumsal faktörler (durumun resmiyeti, katılımcı sayısı, cinsiyet ve iletişime katılanların

kimliği) ve daha genel olarak toplumsal, eğitimsel ve siyasi etkenlerle kısmen ilişkilidir. (Dörnyei, 2005 ;Young, 1991). İpek (2016) ise yabancı dil öğretme kaygısını, “İngilizce öğretmenlerinin hedef dili öğretirken duyduğu kaygı.” olarak tanımladığı görülmektedir. Bu tanımlardan hareketle yabancı dil öğretme kaygısını dil, konuşma gibi düşünceyi ifade etmeyi gerektiren ve özellikle ikinci dil öğretiminde duyulan endişe olarak ifadelendirmek mümkündür. Genelde kaygı, eğitim ortamında öğretim kaygısı ve dil eğitiminde ise yabancı dil öğretme kaygısının birbirini etkileyebileceğini ifade edebiliriz.

2.1.2.3 Öğretme Kaygısının Öğretmen Eğitimindeki Önemi

Öğretmenler, kaygılarını kontrol altına almaya çabalarlar. Kaygılı bireylerin, kendilerini tehdit edici durumlar üzerinde daha fazla kontrol sağlama ihtiyacı olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Öğretme kaygısının öğretmen eğitimindeki önemi incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarının uygulama öncesinde yaşayabilecekleri kaygıları azaltabilmek için ders aldıkları öğretim görevlilerinin bu konuda özveri göstermeleri önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin kaygısının öğrenci tutum ve performansını etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretme kaygısının öğretmen üzerindeki etkisine örnek olarak Akinsola'nın (2014) öğretmen adaylarının eğitimleri süresince yaşadıkları öğretme kaygısını incelendiği görülmektedir. Nijerya'daki öğretmen adayları arasında öğretim uygulamalarındaki öğrenciler (n=140) ile araştırma yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretme kaygıları arasındaki ilişki incelendiğinde anksiyete ve sınıf kontrolü problemleriyle, danışman öğretim elemanları tarafından değerlendirilme, öğrencilerle ve branş öğretmenleriyle ilişki kurma ve ders hedeflerine ulaşma ile ilgili konularda anlamlı ve ilişkili bulunmasına, öğrencilerin ikinci kez öğretim uygulaması gerçekleştirdiklerinde kendilerine daha fazla güvendikleri ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular çerçevesinde ilk defa yapılan öğretmenlik uygulamalarında ya da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına başlamadan önce yaşanabilecek olası korkuları önlemek ve öğretmen adaylarını rahatlatmak için öğretmenleri yetiştiren öğretim görevlilerinin çaba göstermeleri gerektiğini söylemek mümkündür.

2.1.2.4 Öğretme Kaygısının Yabancı Dil Öğretimi, Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi

Öğretme kaygısının eğitim-öğretim üzerinde etkisi olduğu gibi yabancı dil öğretimi ile eğitim ve yabancı dil öğretimi üzerinde de etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Öğretme kaygısı, öğrenme ve öğretme süreçlerini olumsuz etkileyebilen önemli bir duygusal durumdur. Bernstein (1983)'ün vurguladığı gibi, öğretim etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerden biridir. Ayrıca, hoş olmayan bir çalışma ortamı ve kariyer durumlarına neden olarak, öğretimin kaçınılan bir faaliyet haline gelmesine yol açabilir. Bu durum, etkisiz ve uygun olmayan öğretim davranışlarına neden olabilir (Ameen vd., 2002). Sınıf içi etkinliklerin hazırlanması ve yürütülmesini olumsuz etkileyebilir ve birçok öğretmen için sorun olarak görülebilir (Gardner ve Leak, 1994). Ayrıca, içerik ve öğretim becerilerindeki gerçek veya algılanan eksiklikleri yansıtabilir (Levine, 1993). Başka bir deyişle, öğretme kaygısı, uygulama ve deneyimden etkilenir ve zamanla değişebilir (Pekrun, 1992). Bunun önemi ile ilgili olarak Merç'in (2015) araştırmasını örnek verebiliriz. Araştırmanın evrenini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adayı (n=117) oluşturmuştur. Araştırmasının amacı İngilizce öğretmen adaylarının yaşadığı yabancı dil öğretme kaygısı ile yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamak olduğu görülmektedir. Verilerin toplanma aşamasında öğretmen Adayı Yabancı Dil Öğretme Kaygı Ölçeği, Öz Yeterlik Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak düşük düzeyde öğretme kaygısı yaşadığı, öz yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Düşük düzeyde yabancı dil öğretme kaygısı olan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları yükseldikçe ise öğretimde daha aktif ve etkili rol model olabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğretme kaygısının yabancı dil öğretimi, eğitim ve yabancı dil öğretimindeki öneminin olduğu ifade edilebilir.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yabancı dil öğretme kaygıları ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan; konu ile ilgili literatür taraması sonucunda araştırmacı tarafından ulaşılan

araştırmalar sunulmuştur. Yukarıda belirtilen konu alanı ile ilgili çalışmalar her bir araştırmanın yayınlandığı yıl dikkate alınarak sıralanmış ve aynı yılda yayınlanan araştırmalarda araştırmacıların isimlerinde alfabetik sıra göz önünde bulundurulurak sunulmuştur.

2.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1 Duygusal Zeka ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Duygusal zeka ile ilgili yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde Galanakis vd (2021) tarafından yapılan çalışmada duygusal zekanın (DZ) dil öğrenimi (FLL) üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulurak İngilizce öğrenenlerin iletişim kurma istekliliğı (WTC) ile duygusal zeka (EI) arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla, İngilizce öğrencileri (n=67) EI anketini doldurmuş ve aynı öğrencilere İngilizce dilinde WTC'yi değerlendiren bir anket uygulanmıştır. Pearson korelasyonu ile iki değışken arasındaki olası ilişki incelenmiş ve çoklu regresyon analizi kullanılarak İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce'yi öğrenirken iletişim kurma istekliliğı ile her bir duygusal zeka bileşeninin tahmin edici gücü belirlenmiştir. Sonuçlar, katılımcıların İngilizce'yi öğrenirken iletişim kurma istekliliğı ile duygusal zeka arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. EI'nin altı bileşeni arasında, duyguların problem özme (UEPS) ve başkalarının duygusal düzenlemesi (ERO) katılımcıların duygularını tahmin etmede oldukça yetenekli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, dil sınıflarında sosyal ve duygusal yönlerin teşvik edilmesinin iletişimi kolaylaştırabileceğini ve WTC'yi artırabileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, dil sınıflarında duygusal zeka gelişimine odaklanmak ve öğrencilere duygusal becerilerini güçlendirmek için özel önem verilmesi gerektiğı sonucuna varılmıştır.

Kostić-Bobanović (2020) tarafından yapılan çalışmada yeni ve deneyimli yabancı dil öğretmenleri arasında algılanan öz yeterlilik ve duygusal zekayı (EI) ve Öz yeterlilik alt ölçekleri ile Sürekli EI alt ölçekleri arasındaki korelasyonları araştırmak amaçlanmıştır. Sürekli Duygusal Zeka Anketi'nin (TEIQ ue.) kısa formu ve Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeğı'nin (TSES) değıştirilmiş versiyonu yabancı dil öğretmeninden oluşan bir örnekleme (n=213) uygulanmıştır. Analizler, deneyimli öğretmenlerin TEIQ'nun

özdenetim ve sosyallik faktörlerinin yanı sıra TSES'in sınıf yönetiminde yeterlilik faktörü için acemi yabancı dil öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek puanlar sergilediğini ortaya koymuştur. Veriler, EI ile öğretmen öz yeterliği arasındaki teorik beklentiyi desteklemiştir. Sonuçlar, EI ile öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bulgular sonucunda, yabancı dil öğretmenlerine yönelik eğitim programlarının geliştirilmesine destek sağlamaktadır.

Dewaele vd. (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada çevrimiçi bir anket kullanarak, dünyanın dört bir yanından yabancı dili ikinci dil olarak öğreten İngilizce öğretmeninden (ESL/EFL) (n=513) sınıf içi davranışlarına ilişkin nicel geri bildirim toplanmıştır. Bağımsız değişkenler arasında Sürekli duygusal zeka (EI), öğretmenlik deneyimi, genel İngilizce yeterliliği ve cinsiyet yer almaktadır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmen, duygusal zeka ve öğretmenlik deneyiminin yaratıcılık, sınıf yönetimi ve pedagojik beceri düzeyleri ile pozitif, öngörülebilirlik ile negatif bağlantılı olduğunu göstermiştir. İngilizce yeterlilik düzeyi, yalnızca yaratıcılıkla pozitif yönde ilişkiliyken, cinsiyetin herhangi bir etkisi olmamıştır. İngilizce yeterliliğinin sadece kendi bildirilen yaratıcılıkla pozitif bir ilişkisi olduğu ortaya çıktı. Cinsiyetin de etkisi olduğu belirtildi. Bu bulgular, duygusal yeterliliklerin (özellikle stajyer) öğretmenlerin etkililiğini artırabileceği, sınıf uygulamalarını geliştirebileceği ve sonuç olarak mesleki refahlarını iyileştirebileceği konusunun önemini ortaya çıkarmıştır.

Yassien ve Mahmoud (2018) tarafından yapılan çalışmanın evreni Al Koura Eğitim Bölgesi'dir. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 akademik yılında rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen erkek ve kadın öğretmenler (n=283) oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini cinsiyet, nitelik ve öğretim deneyimi bağlamında incelemektir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zeka seviyelerinin orta düzeyde olduğunu görülmektedir. Ayrıca, duygusal zeka düzeylerinde cinsiyet ve nitelik açısından anlamlı farklılıklar bulunmadığını, ancak öğretim deneyimi açısından önemli farklılıklar olduğunu ve deneyimli öğretmenler lehine olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir ifade ile deneyimli öğretmenlerin duygusal zekalarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Marashi ve Zaferanchi (2010) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları (EI) ile genç öğrencilerin sınıflarını yönetmedeki etkinlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik olarak Tahran'daki Kish Dil Okulu'ndan kadın öğretmen (n=25) yer almıştır. Her öğretmenin dersinin iki oturumu, puanlayıcılar arası güvenilirlik sağlandıktan sonra her öğretmenin öğretiminin etkinliğini puanlamak için Murdoch (2000) kontrol listesini kullanan iki puanlayıcı tarafından gözlemlenmiştir. İki gözlem oturumunun sonunda, her öğretmene duygusal zekası test edilmesi için Bar-On EQ-i uygulanmıştır. Bu çalışmanın iki değişkeni, öğretmenlerin duygusal zekası ve genç öğrencilerin sınıflarını yönetmedeki etkinlikleri arasındaki ilişkiyi bulmak için bir Pearson korelasyonu gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin EI'sinin genç öğrencilerin sınıflarını yönetmedeki etkililikleri ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka ile erken dönemde dil öğrenenlerin sınıflarındaki yönetimlerinin etkinliği arasında anlamlı bir ilişki vardır. Basit bir ifadeyle, öğretmenlerin duygusal zekası ne kadar yüksekse, bu öğrencilerin sınıflarını o kadar etkili bir şekilde yönetebildiklerini söylemek mümkündür.

Moafian ve Ghanizadeh (2009) tarafından yürütülen araştırmada, İranlı İngilizce öğretmenlerinin Duygusal zekası ile dil öğretimindeki yeterlilik duyguları arasındaki ilişki araştırılmıştır. İranlı İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekası ile Dil Enstitülerindeki öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, İran'ın kuzey doğusunda yer alan Meşhed kentindeki farklı Dil Enstitülerinden İngilizce öğretmeni (n=89) oluşturmuştur. "Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Duygusal Zeka Anketi" kullanılmıştır. Veri analizi ve istatistiksel hesaplamalar, öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Duygusal olarak öz farkındalık, kişilerarası ilişkiler ve problem çözme duygusal zekanın üç alt ölçeği olarak öğretmen öz yeterliliğinin iyi yordayıcıları olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, EI ile öğretim yeterliliği incelendiğinde aralarında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bunun sonucunda, duygusal zekanın yüksek düzeyde olması ile gelişmiş düzeyde öğretmen benliği ile ilişkilendirilmiştir.

2.2.1.2 Yabancı Dil Öğretme Kaygısı ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alrashidi (2022) tarafından yürütülen bir araştırma, ana dili İngilizce olmayan ve İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten (EFL) öğretmen adaylarının yaşadığı yabancı dil öğretme kaygısının kaynaklarını incelemeyi amaçlamıştır. Suudi İngilizce öğretmen adayları (n=14) öğretmenlik uygulamaları sırasında bu araştırmaya katılmıştır. Araştırma, derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeleri veri toplama yöntemi olarak kullanmış ve tematik analiz teknikleriyle verileri analiz etmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının beş ana kaygı kaynağını belirlemiştir: (i) hata yapma korkusu, (ii) olumsuz değerlendirme korkusu, (iii) bilinmeyen konuların öğretilmesi, (iv) hazırlık eksikliği ve (v) kalabalık sınıf ortamları. Genel olarak, ana dili İngilizce olmayan İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretme kaygısı yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar yabancı dil öğretiminde yabancı dil öğretme kaygısının önemini vurgulamaktadır.

Pesonen-Wen (2022) çalışmasında Finlandiya'daki İngilizce öğretmen adayları tarafından deneyimlenen yabancı dil öğretme kaygısının kaynaklarını ve seviyesini araştırmaktadır. Yabancı dil öğretimi kaygı ölçeğinin (YÖKÖ) anket tasarımını uygulayarak Finlandiya'daki İngilizce öğretmen adayları arasında YÖK'ün şiddetini belirlemek; açık uçlu soruyu analiz ederek İngilizce öğretmen adayları arasındaki diğer potansiyel YÖK kaynaklarını belirlemek araştırmanın amaçlarını oluşturmaktadır. Bu karma yöntem araştırmasında, Helsinki bölgesinde ikamet eden farklı kültürel geçmişlere sahip İngilizce öğretmen adayı (n=32) anketi doldurarak bu çalışmaya katılmıştır. Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde İngilizce öğretmen adayları arasında yabancı dil öğretimi kaygı düzeyinin orta derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretimi kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrencilerin ilgisizliği faktörü ve öğretmenlik deneyiminin uzunluğu ile yüksek bir korelasyon göstermektedir. Öğretmenlik deneyiminin süresinin uzamasının yabancı dil öğretimi kaygısını azalttığı bulunmuştur. Bu araştırma ayrıca, ana dili İngilizce olan ve diğer uluslararası öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında, Fince konuşan İngilizce öğretmen adaylarının en yüksek Yabancı dil öğretimi kaygısını deneyimlediğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, nitel verilerin analizinden sonra, bu çalışma, disiplin sorunlarını çözme

yetersizliği ve Fin eğitiminin günlük uygulamalarına aşına olmama gibi diğer FLTA kaynaklarını bulmuştur. Diğer bir ifade ile Ana dilin İngilizce olmamasının dil öğretimi kaygısında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Liu ve Wu (2021) çalışmasında ise Çin koleji öğretmeninin (n=151) bireysel özelliklerini inceleyerek İngilizce öğretmenlerinin öğretme kaygısı ve yabancı dil kaygısı arasındaki bağlantıyı araştırdığında, veri analizinin, öğretme kaygısının nedenlerini belirlediği ve İngilizce konuşma, olumsuz sonuçlarla ilgili endişe ve İngilizce yeterliliğine duyulan güvenin önemli öngörüler sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin kaygı nedeniyle negatif düşünceler yaşadığı, hata yapma korkusundan dolayı yabancı dil öğretme kaygısının ana dili İngilizce olmayan öğretmenleri etkilediğini söylemek mümkündür.

Sari ve Anwar'ın (2021) çalışmasının amacı Universitas Islam Sultan Agung (UNISSULA) Eğitim Programına katılan; İngilizce Dil Okulu'nun 2020-2021 yılında yedinci dönemindeki (n=31) ve Semarang'da 4 okulda staj programındaki öğrenciler tarafından İngilizce yabancı dil öğretiminde deneyimlenen kaygıyı (EFLTA) araştırmaktadır. Özellikle COVID-19 salgını sırasında karşılaşılan zorluklara odaklanarak, bölümdeki öğretmen adaylarının İngilizce öğretiminde yaşadıkları kaygıyı incelemiştir. E-posta yoluyla dağıtılan yabancı dil öğretme kaygısı anketinin 27 maddelik değiştirilmiş bir versiyonu kullanılarak veriler toplanmış, nitel ve nicel olarak analiz edilmiştir. Beş temel kaygı faktörü ortaya çıkmıştır: öğretmenlik deneyimsizliği, dil yeterliliğine ilişkin öz algı, olumsuz değerlendirme korkusu, öğrenci ilgisinin eksikliği ve zaman yönetiminde zorluk. Bu bulguların, bu zorlukları ele almayı amaçlayan staj hazırlık programlarının geliştirilmesi için bilgi sağlaması açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abrar vd. (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının yabancı dilde konuşma kaygılarını (YDK) cinsiyet ve yeterlilik farklılıkları ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Endonezya'nın Jambi kentindeki bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği programındaki ikinci sınıf İngilizce öğretmen (n=72) adayını oluşturmaktadır. Syakur (1987) ve Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen kapalı uçlu bir anket, katılımcılara yabancı dilde konuşma kaygılarını araştırmak için uygulanmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce konuşurken

oldukça endişeli olduklarını göstermiştir. Sonuçlar, İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce konuşurken çok endişeli olduklarını göstermiştir. İngilizce yeterlilik düzeyi, İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma konusunda daha az kaygılı görüldüğü ve İngilizce öğretmeni adaylarının kaygısını güçlü bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nahavandi ve Mukundan (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı, İranlı İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizceye yönelik kaygı düzeylerini anlamaktır. Bunu yapmak için, İran'ın Tebriz kentindeki Jahad-e-Daneshgahi enstitüsünde okuyan öğrencinin (n=548) tamamı (ilköğretimden ileri seviyeye kadar) rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS) (Horwitz ve Cope, 1986) iletişim kaygısı, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve İngilizce dersi korkusu olmak üzere dört ölçekle kaygıyı ölçmek için kullanılmıştır. Ayrıca, kaygı alanlarının farklı ana diller, yeterlilik seviyeleri ve cinsiyetler arasında farklılık gösterip göstermediğini görmek için çaba sarf edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, mevcut çalışmadaki öğrencilerin dört ölçekte de aralığın üst tarafında kaygı yaşadıklarını göstermiştir. Diğer çalışmaların bulgularının aksine, öğrencilerde iletişim kaygısının diğer üç ölçeğe kıyasla daha baskın bir kaygı bileşeni olduğu görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet ve anadil kaygılarını önemli ölçüde etkilememiştir. Ancak, yeterlilik düzeyi dört alanda da kaygılarını önemli ölçüde etkilemiştir.

Shao vd. (2013) çalışmasında Çin Halk Cumhuriyeti Hangzhou'da üç üniversitedeki Çinli öğrencilerin (n=510) duygusal zekâları (EI) ve İngilizce sınıf içi öğrenimleri kaygıları incelenmiştir. Sürekli Kaygı Ölçeğinden elde edilen sonuçlar Duygusal Zeka Anketi-Kısa Formu (TEIQue-SF) ve Yabancı Dil Sınıfı Anksiyete Ölçeği (FLCAS) aşağıdaki sonuçları göstermiştir: (a) Çinli üniversite öğrencilerinin yarısından fazlası orta ila yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip ve en az üçte biri İngilizce'de dil kaygısı deneyimledi; (b) Öğrencilerin duygusal zeka (EI) ile yabancı dil kaygısı (FLA) arasında orta veya nispeten güçlü ilişkiler bulunmuştur. İngilizce başarısı ve kendi kendine değerlendirilen İngilizce yeterliliği; (c) FLA'nın anlamlı ve öğrencilerin İngilizce başarılarını tahmin etmede EI üzerinde kısmi aracılık etkisi; ve (d) İngilizce öğrenim kaygıları duygusal zeka ile kendi kendine değerlendirilen İngilizce yeterliliği arasındaki ilişkiye önemli şekilde aracılık etmiştir.

Sonuçlar ve etkileri, öğrenmeyi etkileyen duygusal faktörler bağlamında önemlidir.

Cowie'nin (2011) araştırmasında, Japon üniversitelerinde deneyimli İngilizce öğretmenlerinin iş yaşamlarındaki duyguları incelenmektedir. Amaç odaklı örnekleme stratejisi kullanılarak, çalışmaya katılan İngilizce öğretmeni (n=9) oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin seçilmesindeki temel nedenin, farklı öğretmen profillerinin bulunması ve belirli bir kültürel ve sosyo-politik bağlam sunması olduğu söylenebilir. Katılımcılar arasında cinsiyet, uyruk ve çalışma türü gibi çeşitli koşullar dikkate alınarak (tam ve yarı zamanlı, devlet okulu veya özel okul gibi) araştırma yürütülmektedir. Katılımcılar arasında dört kadın ve beş erkek öğretmen bulunmaktadır ve dört farklı ülkeden geldikleri incelenmiştir: İngiltere, Çin, Japonya ve ABD. Öğretmenlerden dördü Avrupa, Afrika, Asya ve Kuzey Amerika'da öğretim deneyimine sahip iken, beşinin ise sadece Japonya'da öğretmenlik yapmakta olduğu söylenebilir. Altısı tam zamanlı öğretmen ve üçü yarı zamanlı öğretmendir ve çeşitli özel kolejlerde veya devlet okullarında çalışmaktadırlar. Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri 5-25 yıl arasında değişmektedir ve ortalama olarak 12 yıl deneyime sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların, öğrencilere karşı güçlü bir duygusal bağ hissettikleri ifade edilirken, meslektaşları ve kurumlarla olan etkileşimleri daha olumsuz terimlerle ifade edilmiştir.

Konu ile ilgili araştırmalar ve bulgular, öğretimde duygusal etkinin açıklanması ve İngilizce yabancı dil eğitiminin ahlaki amacının vurgulanması gerekliliğini öne sürmektedir.

2.2.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1 Duygusal Zeka ile ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yılmaz-Çağlayan (2023) tarafından yürütülen bir araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretme stilleri ve özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir’de 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda görevli öğretmenler (n=321) oluşturmuştur. Araştırmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmış ve veriler kişisel bilgi formu, öğretim stili ölçeği, öğretmen özyeterlik ölçeği ile Rotterdam duygusal zeka ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi için SPSS yazılımı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre,

öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlik ve duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim stili ve özyeterlik değişkenlerinin duygusal zeka düzeyinin %31'ini yordadığını göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öz yeterlik düzeyleri, öğretim stilleri ile duygusal zeka düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Bardak (2022) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekası ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesindeki özel ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri (n=93) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için Özelliikli Duygusal Zeka Anketi (TEIQue) ve Davranış ve Öğretim Yönetimi Ölçeği (BIMS) kullanılmıştır. Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekası ile sınıf yönetimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin duygusal zekalarının sınıf yönetimi becerilerini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Sağlam ve Kavgacı (2021) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâları ve öz yeterlilik inançlarıyla sınıf yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini Kastamonu il ve ilçelerindeki okul öncesi, ilk ve orta okul kademesinde görevli öğretmenler (n=376) oluşturmaktadır. Duygusal zekâ ölçeği, sınıf yönetim becerileri ölçeği ve öğretmen öz yeterlilik inancı ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada kadınların duygusal zekâ ölçek ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetim becerisi ve öğretmen öz yeterlilik açısından kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır. Yaş değişkeni ele alındığında 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerisine daha fazla sahip olduğu saptanmıştır. Benzer bir durum olarak 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin öz yeterlilik puan ortalamaları 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalamalarına arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Sınıf yönetim becerileri ile öğretmenlerin branşı arasında istatistiksel anlamlı farklar bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inancı puan ortalamaları, sınıf veya branş öğretmenlerinin öz

yeterlilik puan ortalamalarından fazla olup, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Durhan'ın (2019) yaptığı bir araştırmada ise İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ kavramları ilişkisi incelenmiş olup, öğretmenlerin duygusal zeka seviyeleri ile tükenmişlik düzeyleri belirli demografik değişkenler açısından ayrı olarak ele alınmış, niceliksel araştırma yöntemleri ve korelasyon araştırması yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 akademik yılı Giresun ili devlet okullarında çalışan, yaşları 23-54 arası değişen ve mesleki deneyimleri 1-30 yıl arası olan, kadın ve erkek öğretmen (n=166) kişi oluşturmaktadır. Duygusal Zekâ ölçeği ve Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği kullanılmış ve aralarındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda kadın İngilizce öğretmenlerinde erkek öğretmenlerle kıyaslandığında duygusal zekâ ölçek skoru ve tükenmişlik ölçek skoru ortalaması daha yüksek saptanmış olup istatistiksel olarak anlamlı saptanmamıştır. Duygusal zekanın tükenmişlik düzeyini tahmin edebildiği saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeği ve tükenmişlik ölçeği skorlarının erkeklerden yüksek olduğu ancak cinsiyetler arasında istatistiksel farklılık olmadığı saptanmıştır. Özellikle mesleki lisesinde çalışan öğretmenlerin imam hatip lisesinde çalışan öğretmenlerden, orta okulda çalışan öğretmenlerin ise meslek liselerinde çalışan öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik durumuna maruz kaldıkları saptanmıştır. Çalışmanın sonunda duygusal zeka düzeyinin tükenmişlik düzeyini büyük ölçüde etkilediği ve tükenmişlik düzeyini azaltabileceği, bu şekilde dil öğretiminin şekline ve kalitesine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Kılıç (2018) tarafından Çağ Üniversitesi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen hazırlık öğrencisinin (n=158) yabancı dil kaygısı ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Bulgular, yabancı dil öğretimi kaygısı ile duygusal zeka arasında zayıf bir negatif ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin genel olarak orta düzeyde kaygılı olduğu ve duygusal zeka düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin dil kaygısı ve duygusal zeka düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ancak başarı düzeyinin önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Sonuçlar, kız öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Karakaş'ın (2016) yaptığı araştırmada öz-yeterlilik, duygusal zekâ ve öğretmenlik bilgisi araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, Çanakkale On sekiz Mart üniversitesi İngiliz dili eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adayı (n=207) oluşturmuştur. Öğrencilerin başarı durumları ise her bir öğretmen adayının not dökümlerinin incelenmesi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik, duygusal zeka ve öğretmenlik bilgisi seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlik eğitimi sürecinde yer alan alan dersleri, okul tecrübesi ve uygulamalı derslerin tamamlanmasıyla öz-yeterlilik, duygusal zeka ve öğretmenlik bilgisi seviyelerinin arttığını göstermektedir. Araştırmanın genel bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin oluşumunda önemli bir etken olarak öne çıkan unsurlar öz-yeterlilik, duygusal zeka ve öğretmenlik bilgileri olmuştur.

Koçak ve İçmenoğlu (2012) orta öğretim kademesindeki öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini yordama gücünü incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak 2009–2010 eğitim öğretim yılında Tokat İl Merkezinde Milli Piyango Fen Lisesinde öğrenim gören 106 kız ve 119 erkek (n=225) öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak; duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği"nin (DZÖ), Austin vd. (2004) tarafından yeniden düzenlenmiş versiyonunun Türkçeye uyarlama çalışmasını Göçet (2006)'nın yaptığı "Duygusal Zeka Testi" kullanılmıştır. Yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla ise Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilip Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaratıcılık Ölçeği" yaşam doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Diener vd. (1985) tarafından geliştirilen ve Kökler (1991) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin sorular ise araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin duygusal zeka alt boyutları ve yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerinin ters yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından

iyimserlik ve duygularını ifade etme düzeylerinin üstün yetenekli öğrencilerin yaşam doyumu düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ancak duygusal zeka alt boyutlarından duygulardan faydalanma düzeyinin öğrencilerin yaşam doyumlarını anlamlı yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak anne-babaların ve öğretmenlerin duygusal zeka ve duygusal zekanın geliştirilmesi konusunda bilinçlendirilmeleri üstün yetenekli öğrencilerin derslerin dışındaki yaşam doyumlarını olumlu etkileyebilecek sosyal aktivitelere katılımının desteklenmesi önerilmektedir.

Güler (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, İstanbul ili Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ($n=200$) belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâlarını ölçmek amacıyla, duygusal zekâ ölçeği, problem çözme becerileri için de problem çözmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçeğinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. İstatistiki işlemlerde, duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız grup t-testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış; bulgular araştırmanın amaçlarına olarak çizelgeler halinde sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin duygusal zekâlarındaki artışın onların problem çözme becerilerini artırdığını belirtmiştir dolayısıyla bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal zekaları ile öğretme stilleri ve özyeterlilikleri arasında ilişki olduğunu, bu durumun sınıf yönetim becerisini etkilediğini söylemek mümkündür. Duygusal zekanın İngilizce öğretmenlerinin aldıkları eğitim sürecinde önemli olduğu öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonrasında duygusal zekâlarının yükseldiği görülmektedir. Aynı zamanda duygusal zekanın tükenmişlik düzeyini etkilediğini ve bu durumu azaltabileceği bu bağlamda yabancı dil öğretim kaygısını azaltabileceği söylenebilir.

2.2.2.2 Yabancı Dil Öğretme Kaygısı ile ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Gürkaya-Dindar’ın (2023) İstanbul ilindeki üniversitelerde İngilizce eğitimi veren öğretim görevlilerinin teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik inançlarını ve yabancı dil öğretme kaygılarını incelemek ve bu iki yapı arasındaki olası ilişkileri ortaya koyma amacına yönelik yaptığı çalışmada, nicel veri toplama araçlarının kullanarak, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma yürütmüştür. İstanbul'daki yükseköğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmeninden (n=226) demografik değişkenler anketi ve iki farklı ölçek aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda, katılımcıların güçlü teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik inançlarına sahip olduklarını ve bir dereceye kadar yabancı dil öğretme kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik inançları ile yabancı dil öğretme kaygıları arasında düşük düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu, yani teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olması durumunda yabancı dil öğretme kaygısından daha az etkilendikleri görülmüştür. Ayrıca, yaş, öğretmenlik deneyimi, haftalık ders saati, kurum türü, teknoloji entegrasyonu eğitimi, eğitimin etkinliği, işyerinde benimsenen sistem ve işyerindeki olanaklar gibi faktörlerin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik inançlarını önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur. Son olarak, yaş, öğretmenlik deneyimi, eğitim derecesi, teknoloji entegrasyonu eğitiminin etkinliği ve öğretmenlerin eğitim verdiği yeterlilik seviyelerinin çeşitliliği gibi bazı faktörlerin katılımcı öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Akdeniz (2022) tarafından yapılan bir araştırmada farklı okul bağlamlarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin yabancı dil öğretimi kaygısı (YTÖK) düzeylerini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma aynı zamanda YTÖK ile cinsiyet, deneyim yılı, eğitim geçmişi ve okul bağlamı gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi de incelemektedir. YTÖK’ün nedenleri ile üstesinden gelmek için benimsenen yöntemleri araştırmayı hedeflemektedir. Bu amaçlar doğrultusunda, çalışmada paralel karma yöntem deseni benimsenerek nicel ve nitel veri toplama yöntemleri izlenmiştir. İngilizce öğretmeni (n=120) Yabancı Dil Öğretimi Kaygı Ölçeği (Aydın ve

Uştuk, 2020) ve bir arka plan bilgi formu aracılığıyla yapılan nicel veri toplama sürecine katılmıştır. Veri analizi, bazı değişkenlerin katılımcıların genel YTÖK'ünü etkilemediğini göstermektedir; ancak, okul bağlamının olumsuz değerlendirme korkularıyla bir ilgisi olduğu görülmektedir. Ek olarak elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yaşadıkları yabancı dil kaygısının belirli bir dil becerisinin öğretimi, belirli bir dil yeterliliğine sahip öğrencilere öğretim, öğrenciler, içerik bilgisi, bilinmeyen durumlar ve hazırlıksızlık ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, YTÖK ile başa çıkmak için derse hazırlıklı olma, öğrencilerle etkileşim ve alan bilgisi ile alakalı stratejiler ve derste zaman kazanmak amacıyla kullandıkları ve öğretmenlerin ders dışındaki hayatlarında kullandıkları bazı yöntemler keşfedilmiştir.

Yakut (2022) tarafından yapılan bir araştırmada ise, yabancı dil öğretmenlerinin öğretme kaygıları ile algıladıkları teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın evrenini İngilizce öğretmeni (n=111) oluşturmaktadır. Betimsel ve ilişkisel araştırma yöntemi kullanılan araştırma aynı zamanda, analitik ve tümdengelim yaklaşımına dayanmaktadır ve anket yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, çalışmadaki bulguların sonucuna göre, katılımcıların algıladıkları dil yeterliliğinin yeterli olduğunu göstermiştir. İkincisi, katılımcıların algıladıkları teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterli düzeyde bulunmuş ve öğretmenler öğrencilerin dil öğrenimini desteklemek için teknolojiyi büyük ölçüde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Üçüncüsü, faktörler arasındaki korelasyonlar, yabancı dil öğretmenlerinin öğretme kaygısı ile algılanan teknolojik pedagojik alan bilgisi arasında negatif bir ilişki ortaya koymuştur. Çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygısını azaltmak için kaygıyla başa çıkma stratejilerini tanımları ve sınıfta teknoloji kullanımını artırmalarının önemi vurgulanmıştır.

Aydın ve Uştuk'un (2020) araştırmasının, yabancı dil öğretme kaygısını betimsel bir açıdan ele aldığı görülmektedir. Araştırmada Yabancı Dil Öğretimi Kaygı Ölçeği (FLTAS) kullanılarak (n=156) öğretmenden elde edilen verileri analiz edilmektedir. Bu çalışmanın, farklı milletlerden gelen öğretmenlerin çeşitli duygusal durumlarını tanımlamak için yapıldığı görülmektedir. Bulgular, yabancı dil öğretim kaygısının sadece eğitimcilerin dil yeterliliğiyle sınırlı olmadığını, aksine, öğrenenlerin ilgisizliği ve öğretim

sırasında akranların, mentorların veya denetçilerin varlığı gibi durumlar da kaygı durumlarını etkileyebildiği görülmektedir.

Dişli (2020) tarafından yapılan çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten, ana dili İngilizce olmayan ve hizmet içi lise öğretmenlerinin stres düzeylerini araştırmayı ayrıca öğretme kaygısına sebep olan kaynakları belirlemeyi hedeflemektedir. Ayrıca, cinsiyet, deneyim, çalışılan lise türü ve mezun olunan bölüm türü gibi değişkenlerin bu öğretmenlerin öğretmen kaygısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'ın Yenişehir ilçesinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere (n=151) iki bölümden oluşan bir anket uygulayarak gerçekleştirilmiştir. Anketin birinci bölümü öğretmenlerin demografik bilgilerini içermekte olup, ikinci bölümü ise öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısını ölçmek için 26 maddeden oluşmaktadır. Bu amaçla İpek (2006) tarafından geliştirilen yabancı dil öğretme kaygısı anketi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılarak öğretmenlerin öğretme kaygı düzeyi belirlenmiş ve ardından cinsiyet, deneyim, çalışılan lise türü ve mezun olunan bölüm türü gibi faktörlerin öğretme kaygısı üzerine etkisi bağımsız grup t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin orta derecede öğretme kaygısı yaşadığını göstermiştir. Cinsiyet değişkeninin öğretme kaygısı üzerine bir etkisi bulunmazken, deneyim, çalışılan lise ve mezun olunan bölüm türlerinin öğretme kaygısı üzerine etkisi saptanmıştır. Nitel verilerin analizi için ise katılımcıya (n=20) yapılandırılmış mülakat soruları yöneltilerek öğretme kaygısını etkileyen altı kaynak belirlenmiştir. Bu kaynaklar arasında anadili kullanma, belli bir dil becerisini öğretme, hata yapma, belli seviyedeki öğrencilere ders anlatma, öğrenci tutumları ve teknolojinin yanlış kullanımının bulunduğu görülmektedir.

Eren (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türk üniversitelerinde İngilizce öğreten hem ana dili İngilizce olan (n=53) hem de ana dili İngilizce olmayan öğretim elemanı (n=180) çalışılmıştır. Katılımcıların yabancı dil öğretme kaygısı ve öğretmen öz-yeterlik algıları araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların genel olarak düşük seviyede kaygı ve yüksek seviyede öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir. İki olgu arasında zayıf-orta derecede, anlamlı düzeyde negatif bir korelasyon bulunmuştur. Ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin kaygı seviyelerinin,

ana dili İngilizce olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu ancak iki grubun öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Kadın katılımcıların her iki grupta da erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde kaygı ve öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Ana dili İngilizce olan katılımcılar arasında belirgin bir fark saptanmamıştır. Ana dili İngilizce olmayan katılımcıların kaygı düzeyinde yaş, mezun olunan bölüm ve deneyim açısından anlamlı farklar bulunurken, aynı şekilde öz-yeterlik algılarında da mezun olunan bölüm, deneyim ve öğrencilerin dil seviyesi arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ancak mesleki eğitimler ve mezuniyet derecesi, her iki grupta da kaygı ve öz-yeterlik algısında anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Gök (2020) tarafından yapılan çalışma, Türk öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi sürecinde duygusal zekâ ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi ve bu faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, İngilizce hazırlık bölümündeki öğrencilerden (n=139) veri toplanmış ve öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri ile yabancı dil kaygılarını ölçmek için iki anket kullanılmıştır. Veriler, betimsel ve çıkarımsal istatistik analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi alan öğrencilerin orta düzeyde yabancı dil kaygısı ve duygusal zekâ seviyelerine sahip oldukları görülmüştür. Ancak, duygusal zekâ ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, yabancı dil kaygısı ile akademik başarı arasında bir ilişki tespit edilmiştir, yani öğrencilerin yabancı dil kaygısı arttıkça akademik başarıları da etkilenebilmektedir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin duygusal zekâ ve yabancı dil kaygıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve duygusal zekanın alt boyutlarının da yabancı dil kaygılarında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, yabancı dil öğreniminde duygusal zekânın ve kaygının önemli faktörler olduğunu vurgulamaktadır.

Kobul ve Saraçoğlu'nun (2020) yaptığı araştırmanın amacı öğretmen ve öğretmen adaylarının deneyimlediği yabancı dil öğretme kaygısının düzeyini ölçmektir. Araştırmada, Trabzon ve Yalova illerindeki öğretmen (n=30) ve öğretmen adayı (n=60) oluşturmaktadır. Araştırmada yabancı dil öğretme kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre

kadın ve erkek katılımcıların kaygı seviyelerinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Deneyim süresi ile yabancı dil öğretme kaygısı arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu, öğretmenlerin mesleki deneyim kazandıkça yabancı dil öğretme kaygısının azaldığını gösteren bir bulgudur. Ayrıca, İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olmanın ve meslekte daha fazla deneyim sahibi olmanın kaygı ile negatif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak sonuç olarak deneyim arttıkça kaygının azaldığını söylemek mümkündür.

Mutlu'nun (2017) İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sırasında yaşadıkları Yabancı Dil Öğretmen Adayı Kaygısı'nı (FLSTA) incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, kaygının tanımını, kaynaklarını ve başa çıkma stratejilerini sunarak bu konuya bütüncül bir bakış açısı getirmeyi hedeflemiştir. Ayrıca, çalışma öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının farklı dönemlerindeki kaygı seviyelerini ölçmeyi amaçlamıştır. Nicel verilerin toplanması için Merç (2010) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğretmen Adayı Kaygısı Ölçeği (FLSTAS), öğretmen adayına (n=46) uygulanırken, çalışmanın nitel boyutu için, FLSTAS sonuçlarına göre belirlenen (n=12) öğretmen adayıyla sınıf-içi gözlemler, birebir görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre, İngiliz Dili Eğitimi öğretmen adaylarının orta derecede yabancı dil öğretme kaygısı yaşadığı ve öğretmen adaylarının yaşadığı kaygı düzeyinin öğretmenlik uygulaması dersi sonunda anlamlı bir şekilde azaldığı görülmüştür. Nitel bulgular, öğretmen adaylarının kaygıyı bir duygu, yaşanan bir durum veya algılama biçimine bağlı bir yapı olarak gördüklerini ve kaynağının kendi kişilikleri, öğretme becerisindeki eksiklikler, zayıf dil düzeyleri, danışman öğretmenler, öğretmenlik uygulaması sırasında derslerine girdikleri öğrenciler, öğretmenlik uygulaması sistemi veya öğretme süreci ile ilgili faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının, yaşadıkları kaygı ile başa çıkmak için önleme veya müdahale stratejileri kullandığı ve kaygı düzeylerinin öğrencileri ile ilgili veya öğretme süreci ile ilgili olumlu durumlarda azaldığı belirlenmiştir.

Merç'in (2015) araştırmasının evrenini ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretmenlik uygulaması yapan (n=117) öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmasının amacı İngilizce öğretmen adaylarının yaşadığı

yabancı dil öğretme kaygısı ile yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi saptamak olduğu görülmektedir. Verilerin toplanma aşamasında öğretmen Adayı Yabancı Dil Öğretme Kaygı Ölçeği, Öz Yeterlik Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak düşük düzeyde öğretme kaygısı yaşadığı, öz yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Cinsiyet ve uygulama okulu türü kaygı ve öz yeterlik inancının nedenleri olarak ortaya çıkmamasına rağmen bu iki değişkenin belirli öğeleri arasında bazı ilişkiler bulunmuştur.

Ünyılmaz'ın (2014) araştırmasının temel amacı ana dili İngilizce olmayan okutmanlarda yabancı dil dinleme ve konuşma endişelerinin var olup olmadığını, bu kaygıların okutmanların öz yeterlilikleriyle bir ilişkisi olup olmadığını ve bu kaygıların öğretmenlik deneyimi yılına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırmada Adıyaman Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi'nde yer alan bu üç farklı üniversitede çalışan okutmandan (n=100) üç farklı anket aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar okutmanların orta seviyede yabancı dil dinleme ve konuşma kaygısına sahip olduğunu ve öz yeterlilikle konuşma kaygısı arasında orta seviyede pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Okutmanların yabancı dil dinleme ve konuşma kaygılarının ise öğretmenlik deneyimi yılına göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Şakrak'ın (2009) yürüttüğü bir çalışmanın verileri Akdeniz Üniversitesi Hazırlık Bölümü'ndeki öğrencilerden (n=308) elde edilmiştir. Duygusal zeka ölçümüyle ilgili veriler, Bar-On Duygusal Zeka ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yabancı dil kaygısına ilişkin veriler ise “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği”nin Türkçe çevirisi kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sayısal verilerin incelenmesi sonucunda, duygusal zeka ve yabancı dil kaygısının cinsiyete göre değişiklik göstermediği gözlemlenmiştir. Ancak, başarı düzeyinin öğrencilerin dil öğrenme kaygılarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka seviyeleri ve yabancı dil kaygıları arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca, duygusal zekanın bütün alt öğeleri de dil öğrenme kaygısıyla negatif korelasyon göstermiştir.

Sonuç olarak kaygıyı etkileyen bu nedenlerin dışında özyeterlilik algısının ve öğretmenlik deneyimi süresinin yabancı dil öğretme kaygısı üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygısı, Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi sürecinde sınıflarında önemli bir rol oynamaktadır. Duyguları anlamak ve yönetmek, öğretmenlerin destekleyici ve elverişli bir öğrenme ortamı yaratmaları için çok önemlidir.



3. YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi, süre ve olanaklar ile ilgili bilgileri içermektedir. Araştırmanın modeli ve deseni, araştırmanın yürütüldüğü grup, ölçme araçları ile araştırma sonucunda elde edilen verilerin toplandığı ve bu verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemlerin detaylı bir şekilde açıklandığı görülmektedir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden “ilişkisel Tarama Modeli” ne uygun olarak düzenlenmiştir. Betimsel nitelikte bir araştırmadır. Karasar’a (2005) göre, ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi veya bu değişimlerin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.2 Araştırmanın Evren ve Örnekleme

2022-2023 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir il ve ilçelerinde görev yapan (n=452) İngilizce öğretmenleri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise araştırmanın evreninden uygun örnekleme yolu belirlenen Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir il ve ilçelerinde; resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan (n=200) İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacı pandemi zamanında yaşanan sorunlardan dolayı ulaşılabilirlik olmasından dolayı uygun örnekleme yöntemini seçmeye karar vermiştir.

Araştırmanın verileri incelendiğinde, bu araştırmada kullanılan ölçeklerin bazılarını eksik doldurmaları nedeniyle 2 öğretmenin doldurdukları ölçekler verilerin analizi sürecinde değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini (n=200) İngilizce öğretmen oluşturmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan İngilizce öğretmenlerinin demografik özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleriyle ilgili betimsel istatistikler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	59	29,5
	Kadın	141	70,5
Yaş	21-30	21	10,5
	31-40	121	60,5
	41-50	52	26
	51-60	6	3
Mesleki Kıdem Yılı	0-10	82	41
	11-15	48	24
	16-20	42	21
	21 ve üzeri	28	14
Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	Eğitim fakültesi	146	73
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	21,5
	Lisansüstü	11	5,5
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet Okulu	193	96,5
	Özel Okul	7	3,5
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul	35	17,5
	Ortaokul	107	53,5
	Lise	58	29
Toplam		200	100

Tablo 3.1' e göre araştırmanın örneklemini oluşturan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri incelendiğinde %70,5'inin (n=141) kadın, %29,5'inin (n=59) erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni incelendiğinde %10,5'inin (n=21) 21-30 yaş aralığında, %60,5'inin (n=121) 31-40 yaş aralığında, %26'sının (n=52) 41-50 yaş aralığında, %3'ünün (n=6) 51-60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde ise %41'inin (n=82) 0-10 yıl, %24'ünün (n=48) 11-15 yıl, %21'inin (n=42) 16-20 yıl, %14'ünün (n=28) 21 ve üzeri yıl deneyimi olduğu görülmektedir. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni incelendiğinde %73'ünün (n=146) Eğitim Fakültesi, %21,5'inin (n=43) Fen

ve Edebiyat Fakültesi ve %5,5'inin (n=11) Lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Görev yapılan okul türü incelendiğinde %96,5'inin (n=193) devlet okulu, %3,5'inin (n=7) özel okulda görev yaptığı görülmektedir. Görev yapılan öğretim kademesi incelendiğinde %17,5'inin (n=35) ilkokul kademesinde, %53,5'inin (n=107) ortaokul kademesinde, %29'unun (n=58) lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları şu şekilde belirlenmiştir: "Kişisel Bilgi Formu" ve duygusal zeka düzeylerini ölçmek amacıyla Schutte vd. (1998) tarafından geliştirilen "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği"nin (DZÖ), Austin vd. (2004) tarafından modifiye edilmiş halinin; Göçet (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması kullanılmıştır. Yabancı dil öğretme kaygı düzeylerinin belirlenmesi için ise İpek (2006) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Öğretme Kaygısı" ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılmakta olan kişisel bilgi formu ile iki ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

İngilizce öğretmenlerine ilişkin demografik özelliklerin (cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi, mezun olunan yükseköğretim kurumu, görev yapılmakta olan okul türü ve okul kademesi) ortaya konulmasını amaçlayan sorular kişisel bilgi formunda yer almıştır. Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan yükseköğretim kurumu, görev yapılan okul türü ve öğretim kademesi değişkenlerinin kişisel bilgi formunda yer almasının nedeni konu ile ilgili literatürün incelenmesi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yabancı dil öğretme kaygıları, değişkenlerinde bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal çevre, eğitim gibi faktörlerin etkili olabileceği ve kişisel bilgi formunda yer alan söz konusu demografik özelliklerin bireyin bilişsel, duyuşsal, eğitim gibi özelliklerini yansıtabileceği düşüncesidir. Bu bağlamda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin yorumlanmasında İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan yükseköğretim kurumu, görev yapılan okul türü ve öğretim kademesi, İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yabancı dil öğretme kaygıları açılarından farklılık yaratabileceği düşünülmektedir.

3.3.2 Duygusal Zeka Ölçeği

Bu çalışmada Göçet'in (2006) Türkçe'ye uyarladığı "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki 4, 6, 8, 10, 12, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41 (5'ten 1'e doğru) puanlanmıştır. Aynı zamanda bu maddeler olumsuz maddelerdir şeklinde ifade edilmiştir. Ölçek toplam 37 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3.2. Duygusal zeka ölçeği faktör analizi

	Faktör 1 İyimserlik	Faktör 2 Duygulardan Faydalanma	Faktör 3 Duyguların İfadesi
	2	3	1
	4	9	5
	6	16	7
	8	19	13
	10	21	18
	11	30	20
	12		22
	14		24
	15		27
	17		31
	23		32
	25		35
	26		36
	28		37
	29		
	33		
	34		

Tablo 3.2'de açıklanan varyans sırasına göre tüm faktör yapıları incelenerek yapı geçerliği bulguları olarak değerlendirilmiştir. "İyimserlik" ilk faktör olarak bulunan yapı adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yüklerinin .37 ile .63 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu faktör toplam varyansın %14'ünü açıklamakta ve 17 maddeden oluşmaktadır. "Duygulardan faydalanma" ikinci faktör olarak bulunmakta ve 6 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .30 ile .57 arasında değişmektedir. Bu faktör ise toplam varyansın %20.4'ünü açıklamaktadır.

“Duyguların ifadesi” ise üçüncü faktör olarak bulunan yapı adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .32 ile .61 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %25.9’unu açıklamakta ve 14 maddeden oluşmaktadır.

Göçet (2006) duygusal zeka ölçeği bütünü için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iyimserlik faktörü için katsayı .77, duyguların ifadesi .73, duygulardan faydalanma faktörü için .54 bulunmuştur.

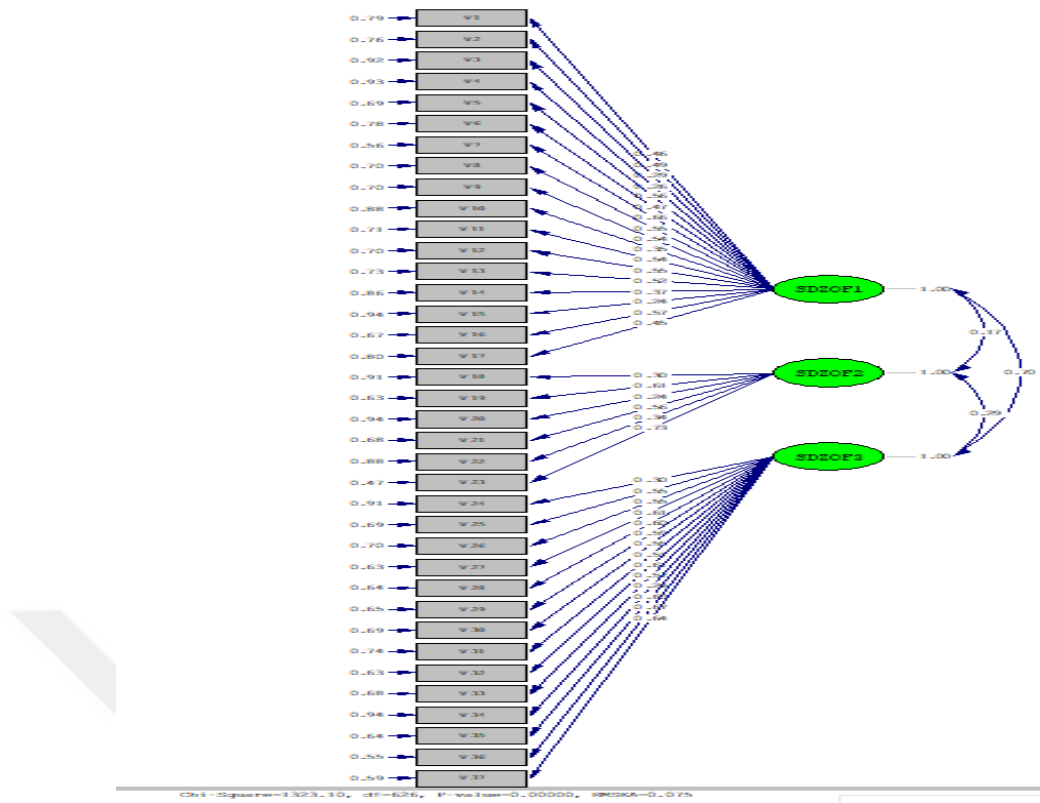
Bu araştırma kapsamında “Duygusal Zeka Ölçeği”nin araştırmanın örneklem grubuna uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum indeksleri tablo 3.3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Duygusal zeka ölçeği DFA modeline ilişkin uyum indeksleri

MODELLER	Ki-kare/sd oranı	RMSEA	CFI	NFI	GFI
ÖLÇME MODELİ	2,11	0.075	0,88	0,80	0,74

Tablo 3.3 incelendiğinde ki-kare serbestlik derecesi oranında beklenen değer 2 veya en fazla 3’ün altında olması, RMSEA için beklenen değer 0,08’den küçük olması, diğer değerlerin ise 0,90’ın üzerinde olması beklenmektedir (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 2001; Ullman, 2001). Ki-kare serbestlik derecesi oranının beklenen düzeyde, RMSEA değerinin beklenen düzeyde, CFI değerinin beklenen düzeyin biraz altında, NFI değerinin beklenen düzeyin biraz altında ve GFI değerinin beklenen sınırın bir miktar altında olduğu görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında örneklem üzerinde uygulanan bu ölçek, araştırmacı tarafından toplanan verilere göre incelendiğinde ilgili DFA değerleri ölçeğin 37 madde ve 3 boyuttan oluşan yapısı doğrulanmış olup, araştırmacı tarafından elde edilen duygusal zeka ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları yol şeması şekil 3.1’de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Duygusal Zeka Ölçeği DFA Modeline ilişkin diyagram ve maddelerin faktör yük değerleri

3.3.3 Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği

Bu çalışmada İpek (2006) tarafından Türkçe olarak geliştirilen “Yabancı Dil Öğretim Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların İngilizce öğretirken yaşadıkları kaygı düzeyleri (FLTAS) Likert tipi 5’li bir ölçme aracı ile ölçülmektedir. 26 maddeli ve beş faktörlü bir ölçekten oluşmaktadır: 1) belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi (7 madde), 2) hedef dil performansı hakkında endişe (8 madde), 3) hata yapmak (6 madde), 4) diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak (2 madde) ve 5) ana dili kullanma (3 madde). Katılımcıların aşağıdaki seçenekleri seçmeleri gerekmektedir duygularını en iyi şekilde yansıtmaktadır. Maddeler 1 ile 5 arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin İpek (2006) tarafından bulunan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı bu çalışmada .9173 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin beş faktörü için değerler ise sırasıyla .86, .84, .85, .86 ve .66 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç güvenilirliği Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının güvenilirliği ve

her bir faktörün güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Ölçeğin tamamının güvenilirliği .9173 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin güvenilirliği çok yüksektir. Faktör 1, 2, 3 ve 4'ün güvenilirlik sonuçları yüksektir, ancak Faktör 5 önerilen güvenilirlik katsayısının (.70) altındadır. Her ne kadar güvenilirlik katsayısı önerilen düzeyin altında olsa bile, Faktör 5'in atılmamasına karar verilmiştir.5 çünkü tüm aracın güvenilirliğini etkilemez, ki bu da oldukça yüksektir (.9173).

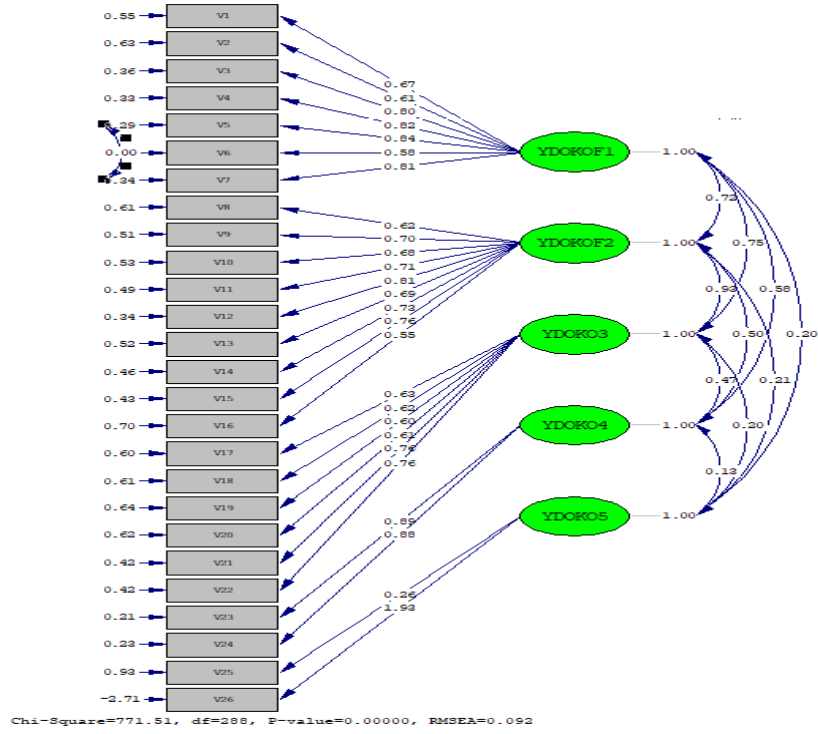
Bu araştırma kapsamında “Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği”nin araştırmanın örneklem grubuna uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin uyum indeksleri tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği DFA Modeline İlişkin Uyum İndeksleri

MODELLER	Ki-kare/sd oranı	RMSEA	CFI	NFI	GFI
ÖLÇME MODELİ	2,67	0.092	0,95	0,92	0,76

Tablo 3.4 incelendiğinde ki-kare serbestlik derecesi oranında beklenen değer 2 veya en fazla 3'ün altında olması, RMSEA için beklenen değer 0,08'den küçük olması, diğer değerlerin ise 0,90'ın üzerinde olması beklenmektedir (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 2001; Ullman, 2001). Ki-kare serbestlik derecesi oranının beklenen düzeyde, RMSEA değerinin beklenen düzeyin biraz üzerinde olması, CFI değerinin beklenen düzeyde, NFI değerinin beklenen düzeyde ve GFI değerinin beklenen sınırın bir miktar altında olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda “Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği”nin 26 madde ve 5 boyuttan oluşan yapısının doğrulandığını göstermekte olup, araştırmacı tarafından elde edilen yabancı dil öğretme kaygısı ölçeği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları yol şeması şekil 3.2'de sunulmaktadır.



Şekil 3.2. Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği DFA Modeline ilişkin diyagram ve maddelerin faktör yük değerleri

3.4 Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasından önce ilk olarak araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklere yönelik olarak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçeklerin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek 4-5). Ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanılması için gerekli olan izinlerin ölçekleri geliştiren araştırmacılardan alınmasının sonrasında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2020/178 sayılı ve 06.08.2020 tarihli karar sonucunda gerekli izinler alınmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli araştırma izninin alınmasının ardından araştırmanın örneklemini oluşturan Düzce ili ve ilçelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerine ölçekleri uygulamak amacıyla Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. (bkz. Ek 6). Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı önceden planlanan farklı gün ve saatler içerisinde tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından tekrar toplanmıştır. Araştırmada

kullanılan veri toplama araçları katılımcılara dağıtılmadan önce katılımcılar, araştırmanın amacı, araştırma yönergesi ve bu araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayanarak olduğu hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden toplanan verilerin analizinde SPSS-25 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı incelenerek kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek 7lerin geçerlik kanıtını elde etmek amacıyla LISREL 8.80 paket programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Sosyal bilimlerde araştırmalarında verilerin normal dağılımını test etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılır (Tabachnick vd., 2013). Araştırmada kullanılan ölçekler, alt boyutları ve değişkenlere dair çarpıklık ve basıklık değerlerini içeren betimsel istatistikler verilmiştir (bkz. Ek 7).

Duygusal zeka ölçeğinin bütünü ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Duygusal zeka ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Duygusal zeka ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Duygusal zeka ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre karşılaştırıldığında iyimserlik ve duygulardan faydalanma alt boyutunda ve ölçeğin bütününde veriler normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi, duyguların ifadesi alt boyutunda ise normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Duygusal zeka ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Duygusal zeka ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin görev yeri kademesine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin bütünü ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin yaş değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin bütünü ve alt boyutları öğretmenlerin görev yeri kademesine göre karşılaştırıldığında veriler normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman rho korelasyon katsayı testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yabancı dil öğretme katsayılarına etkisini incelemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin analizler, bulgular ve elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar sunulmuştur.

4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekaları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçlarına ve bulgulara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarına göre betimsel istatistikleri

DZÖB*	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
İyimserlik	200	71,54	6,81	51,00	85,00
Duygulardan faydalanma	200	21,68	3,94	10,00	30,00
Duyguların ifadesi	200	48,46	7,26	24,00	60,00
Ölçeğin Bütünü	200	141,69	13,55	105,00	172,00

*DZÖB: Duygusal Zeka Ölçeği Boyutları

Tablo 4.1 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin DZÖB’nin iyimserlik alt boyutunda ortalama 71,54 puan aldıkları minimum puanın 51 maksimum puanın ise 85 olduğu görülmektedir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda ise ortalama 21,68 puan aldıkları bu alt boyutta minimum 10 maksimum 30 puan alındığı ve duyguların ifadesi alt boyutunda ise ortalama 48,46 puan aldıkları bu boyutta ise minimum 24 maksimum 60 puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puan 141,69 olduğu, minimum puanın 105, maksimum puanın 172 olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde genel olarak İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri 1) cinsiyete, 2) yaşa, 3) mesleki kıdeme, 4) mezun olunan

yükseköğretim kurumu türüne, 5) görev yapılan okul türüne, 6) öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Cinsiyete göre farklara ilişkin analiz sonuçları ve bulgular tablo 4.2’de sunulmuştur.

4.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.2.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyut puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

DZÖB	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
İyimserlik	E	59	70,81	6,93	-0,98	198,00	0,328
	K	141	71,85	6,77			
Duygulardan Faydalanma	E	59	20,88	4,21	-1,88	198,00	0,06
	K	141	22,02	3,79			
Duyguların İfadesi	E	59	46,81	7,82	-2,10	198,00	0,04*
	K	141	49,16	6,94			
Ölçeğin Bütünü	E	59	138,51	15,16	-2,17	198,00	0,03*
	K	141	143,03	12,64			

E: Erkek, K: Kadın, *p<.05

Tablo 4.2’ye göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iki bağımsız grup (erkek, kadın) olduğu ve normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. İyimserlik alt boyutunda erkek öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}$ = 70,81) ile kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =71,85) arasında anlamlı farklılık [$t(198)=-0,98$; $p>.05$] olmadığı görülmektedir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ = 20,88) ile kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =22,02) arasında anlamlı farklılık [$t(198)=-1,88$; $p>.05$] olmadığı görülmektedir. Duyguların ifadesi alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ = 46,81) ve kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ = 49,16) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık [$t(198)=-2,10$; $p<.05$] olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününden elde edilen erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ = 138,51) ve

kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =143,03) karşılaştırıldığında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık [$t(198)=-2,17$; $p<.05$] olduğu görülmektedir.

4.2.2 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yaş değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları

Tablo 4.3.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Yaş değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB	Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
İyimserlik	21-30	21	69,85	7,14	56,00	84,00
	31-40	121	70,90	6,62	51,00	85,00
	41-50	52	73,88	6,58	58,00	84,00
	51-60	6	70,16	8,37	58,00	77,00
Duygulardan Faydalanma	21-30	21	23,42	3,18	16,00	30,00
	31-40	121	22,37	3,61	11,00	30,00
	41-50	52	19,67	4,13	10,00	27,00
	51-60	6	19,16	3,86	15,00	26,00
Duyguların ifadesi	21-30	21	46,71	7,58	34,00	59,00
	31-40	121	48,52	6,45	25,00	60,00
	41-50	52	49,23	8,66	24,00	60,00
	51-60	6	46,66	9,20	30,00	54,00
Ölçeğin Bütünü	21-30	21	140,00	13,74	114,00	172,00
	31-40	121	141,80	12,90	111,00	169,00
	41-50	52	142,78	14,58	113,00	168,00
	51-60	6	136,00	18,08	105,00	153,00

Tablo 4.3'e göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre iyimserlik alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 73,88) 41-50 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 6,58, minimum 58, maksimum 84'tür. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 69,85) 21-30 yaş aralığında olanlarda gözlenmektedir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 23,42) 21-30 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 3,18, minimum 16, maksimum 30'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 19,16) 51-60 yaş

aralığında olanlarda görülmektedir. Duyguların ifadesi alt boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}= 49,23$) 41-50 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 8,66, minimum 24, maksimum 60'tır. En düşük ortalama ($\bar{X}= 46,66$) 51-60 yaş aralığında olanlarda gözlenmektedir. Ölçeğin bütünü ele alındığında en yüksek ortalama ($\bar{X}= 142,78$) 41-50 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 14,58, minimum 113 maksimum 168'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}= 136,00$) 51-60 yaş aralığında olanlarda gözlenmektedir.

Tablo 4.4. Yaş değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

DZÖB	Yaş	N	Sıra Ort.	Kruskal -Wallis H	sd	p	Anlamlı Fark
İyimserlik	21-30	21	83,64	9,24	3,00	0,026*	41-50 >31-40
	31-40	121	94,97				
	41-50	52	120,65				
	51-60	6	96,42				
Duygulardan Faydalanma	21-30	21	125,29	21,67	3,00	0,000*	21-30>41-50; 31-40>41-50
	31-40	121	109,90				
	41-50	52	73,40				
	51-60	6	59,00				
Duyguların İfadesi	21-30	21	85,33	3,02	3,00	0,388	
	31-40	121	99,26				
	41-50	52	110,18				
	51-60	6	94,67				
Ölçeğin Bütünü	21-30	21	89,93	1,71	3,00	0,634	
	31-40	121	100,43				
	41-50	52	106,68				
	51-60	6	85,25				

*p<.05

Tablo 4.4'e göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (21-30, 31-40, 41-50, 51-60) olduğu ve gruplardan en az birinde katılımcı sayısı az olduğu Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. DZÖB'nin duyguların ifadesi alt boyutunda [$\chi^2(3)=3,02$; $p>.05$] gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Duygulardan faydalanma [$\chi^2(3)=21,67$; $p<.05$] alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark saptanmış olup, bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi ardından kullanılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre 31-40 ve 41-50 yaş grubu arasında 31-40 yaş

grubu lehine anlamlı fark ($p=0,001<.05$) olduğu, 21-30 ve 41-50 yaş grubu arasında 21-30 yaş grubu lehine anlamlı fark ($p=0,003<.05$) görülmüştür. İyimserlik [$\chi^2(3)=9,24$; $p<.05$] alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiş olup farkın hangi gruplar arasında olduğu araştırıldığında 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine anlamlı fark ($p=0,044<.05$) görülmüştür. Ölçeğin bütünü ele alındığında [$\chi^2(3)=1,71$; $p>.05$] gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

4.2.3 Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.5.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB	Mesleki Kıdem Yılı	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
İyimserlik	0-10	82	70,35	6,66	51,00	85,00
	11-15	48	72,90	6,67	55,00	84,00
	16-20	42	70,60	5,96	58,00	81,00
	21 ve üzeri	28	74,14	7,89	58,00	84,00

Tablo 4.5. (Devamı) Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB	Mesleki Kıdem Yılı	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
Duygulardan Faydalanma	0-10	82	22,63	3,55	11,00	30,00
	11-15	48	22,58	3,81	14,00	30,00
	16-20	42	19,71	4,03	10,00	27,00
	21 ve üzeri	28	20,32	3,81	12,00	26,00
Duyguların İfadesi	0-10	82	47,01	7,10	25,00	60,00
	11-15	48	49,60	5,74	34,00	60,00
	16-20	42	48,52	8,14	24,00	60,00
	21 ve üzeri	28	50,68	8,15	30,00	60,00
Ölçeğin Bütünü	0-10	82	140,00	13,45	111,00	172,00
	11-15	48	145,08	12,38	113,00	169,00
	16-20	42	138,83	12,23	116,00	160,00
	21 ve üzeri	28	145,14	16,21	105,00	168,00

Tablo 4.5'e göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütününe mesleki kıdem değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre iyimserlik alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 74,14) 21 yıl ve üzeri olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 7,89, minimum 58, maksimum 84'tür. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 70,35) 0-10 yıl olanlarda gözlenmektedir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 22,63) 0-10 yıl olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 3,55, minimum 11, maksimum 30'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 19,71) 16-20 yıl arası olanlarda görülmektedir. Duyguların ifadesi alt boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 50,68) 21 yıl ve üzeri olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 8,15, minimum 30, maksimum 60'tır. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 47,01) 0-10 yıl olanlarda gözlenmektedir. Ölçeğin bütünü ele alındığında en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 145,14) 21 yıl ve üzeri olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 16,21, minimum 105, maksimum 168'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 138,83) 16-20 yıl arası olanlarda gözlenmektedir.

Tablo 4.6. Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

DZÖB		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklar
İyimserlik	Gruplar Arası	430,824	3,00	143,608			
	Grup İçi	8818,771	196,00	44,994	3,19	0,025*	Post Hoc Testinde anlamlı fark bulunmadı
	Toplam	9249,595	199,00	0,000			
Duygulardan Faydalanma	Gruplar Arası	327,785	3,000	109,262			0-10yıl> 16-20 yıl
	Grup İçi	2763,370	196,00	14,099	7,75	0,000*	11-15yıl> 16-20 yıl 0-10yıl> 21 ve üzeri
	Toplam	3091,155	199,00	0,000			
Duyguların İfadesi	Gruplar Arası	372,705	3,000	124,235			
	Grup İçi	10141,05	196,00	51,740	2,40	0,069	
	Toplam	10513,75	199,00	0,000			
Ölçeğin Bütünü	Gruplar Arası	1463,466	3,000	487,822			
	Grup İçi	35096,929	196,000	179,066	2,724	0,045*	Post Hoc Testinde anlamlı fark bulunmadı
	Toplam	36560,395	199,000	0,000			

*p<.05

Tablo 4.6'ya göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (0-10, 11-15, 16-20, 21 ve üzeri) olduğu ve normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Mesleki kıdeme göre duygusal zekanın iyimserlik alt boyutunda $[F(3, 196)=3,19; p<.05]$ ve duygulardan faydalanma alt boyutunda $[F(3, 196)=7,75; p<.05]$ grup ortalamaları arasındaki farkların en az ikisinde anlamlı fark vardır. Anlamlı farklar incelendiğinde duygulardan faydalanma alt boyutunda 0-10 yıl kıdemi olanların ortalamalarının hem 16-20 yıl hem de 21 ve üzeri gruba göre anlamlı olarak yüksek olduğu; yine aynı alt boyutta 11-15 yıl kıdemi olanların ortalamalarının 16-20 yıl grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyimserlik alt boyutunda ise ANOVA sonucu anlamlı olmasına rağmen, Post Hoc Testinde anlamlı fark

bulunamamıştır. Duyguların ifadesi alt boyutu [F(3, 196)=2,40; p>.05] puanları arasında istatistiksel anlamlı fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinin bütünü [F(3, 196)= 2,724; p>.05] mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirildiğinde gruplar arasında ANOVA sonucu istatistiksel anlamlı düzeyde fark olmasına rağmen Post Hoc Testinde anlamlı fark saptanmamıştır.

4.2.4 Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yükseköğretim kurumu değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.7.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistikleri

DZÖB	Yükseköğretim Kurumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
İyimserlik	Eğitim fakültesi	146	71,20	6,99	51,00	85,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	72,21	5,95	55,00	84,00
	Lisansüstü	11	73,55	7,78	60,00	84,00
Duygulardan Faydalanma	Eğitim fakültesi	146	21,53	3,77	10,00	30,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	21,79	4,43	12,00	30,00
	Lisansüstü	11	23,27	4,20	18,00	30,00
Duyguların İfadesi	Eğitim fakültesi	146	48,41	7,01	25,00	60
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	47,67	7,94	24,00	60,00
	Lisansüstü	11	52,27	7,30	34,00	60,00
Ölçeğin Bütünü	Eğitim fakültesi	146	141,14	13,48	105,00	169,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	141,67	12,89	113,00	164,00
	Lisansüstü	11	149,09	16,02	113,00	172,00

Tablo 4.7 incelendiğinde duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarının mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre iyimserlik alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 73,55) lisansüstü mezunlarında saptanmış olup standart sapma değeri 7,78, minimum değer 60, maksimum değer 84'tür. İyimserlik alt boyutunda en düşük ortalama

($\bar{X}$ = 71,20) eğitim fakültesi mezunlarında görülmüştür. Duygulardan faydalanma alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 23,27) lisansüstü mezunlarında saptanmış olup standart sapma değeri 4,20, minimum değeri 18, maksimum değeri 30'dur. Duygulardan faydalanma alt boyutunda en düşük ortalama ($\bar{X}$ = 21,53) eğitim fakültesi mezunlarında görülmüştür. Duyguların ifadesi alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 52,27) lisansüstü mezunlarında saptanmış olup standart sapma değeri 7,30, minimum değeri 34, maksimum değeri 60'tır. Duyguların ifadesi alt boyutunda en düşük ortalama ($\bar{X}$ = 47,67) fen edebiyat fakültesi mezunlarında görülmüştür. Ölçeğin bütünü ele alındığında en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 149,09) lisansüstü mezunlarında görülmüş olup, standart sapma değeri 16,02, minimum 113, maksimum 172'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 141,14) eğitim fakültesi mezunlarında gözlenmektedir.

Tablo 4.8. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından iyimserlik ve duygulardan faydalanma için elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

DZÖB		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İyimserlik	Gruplar Arası	80,512	2,000	40,256	0,865	0,423
	Grup İçi	9169,083	197,000	46,544		
	Toplam	9249,595	199,000	0,000		
Duygulardan Faydalanma	Gruplar Arası	31,528	2,000	15,764	1,015	0,364
	Grup İçi	3059,627	197,000	15,531		
	Toplam	3091,155	199,000	0,000		
Ölçeğin Bütünü	Gruplar Arası	646,065	2,000	323,032	1,772	0,173
	Grup İçi	35914,330	197,000	182,306		
	Toplam	36560,395	199,000	0,000		

p<.05

Tablo 4.8'e göre duygusal zeka ölçeğinin iyimserlik ve duygulardan faydalanma alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, lisansüstü) olduğu ve normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Duyguların ifadesi alt boyutu normal dağılıma uymadığı için tabloda yer almamıştır. Mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre duygusal zekanın iyimserlik alt boyutunda [$F(2, 197) = 0,865; p > .05$] ve duygulardan faydalanma [$F(2, 197) = 1,015; p > .05$] alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinin bütünü [$F(2, 197) = 1,772; p > .05$] mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Tablo 4.9. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından duyguların ifadesi için elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

DZÖB	Yükseköğretim Kurumu	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	sd	p
Duyguların ifadesi	Eğitim Fakültesi	146	98,95	4,49	2,00	0,106
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	96,65			
	Lisansüstü	11	136,18			

p<.05

Tablo 4.9'a göre duygusal zeka ölçeğinin duyguların ifadesi alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, lisansüstü) olduğu ve normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre duyguların ifadesi alt boyutunda [$\chi^2(2)= 4,49$; $p>.05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

4.2.5 Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın görev yapılan okul türü değişkeni değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.10.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Görev yapılan okul türü değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farkların anlamlılığına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

DZÖB	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
İyimserlik	Devlet	193	71,62	6,71	0,78	198,00	0,44
	Özel	7	69,57	9,74			
Duygulardan Faydalanma	Devlet	193	21,72	3,96	0,57	198,00	0,57
	Özel	7	20,86	3,58			
Duyguların İfadesi	Devlet	193	48,54	7,20	0,75	198,00	0,45
	Özel	7	46,43	9,45			
Ölçeğin Bütünü	Devlet	193	141,87	13,27	0,96	198,00	0,34
	Özel	7	136,86	20,81			

p<.05

Tablo 4.10'a göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre iki bağımsız grup (devlet okulu, özel okul) olduğu ve normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Görev yapılan okul türüne göre iyimserlik alt boyutunda devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal zeka puanı ortalaması daha yüksek olup iki grup arasında istatistiksel anlamlı fark saptanmamıştır [$t(198)=0,78$; $p>,05$]. Duygulardan faydalanma alt boyutunda, devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal zeka puanı ortalaması daha yüksek olup iki grup arasında istatistiksel anlamlı fark saptanmamıştır [$t(198)=0,57$; $p>,05$]. Duyguların ifadesi alt boyutunda, devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal zeka puanı ortalaması daha yüksek olup iki grup arasında istatistiksel anlamlı fark saptanmamıştır [$t(198)=0,57$; $p>,05$]. Ölçeğin bütünü ele alındığında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin puan

ortalaması daha yüksek olup iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [$t(198)=0,34$; $p>,05$].

4.2.6 Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin

Bulgular

Araştırmanın görev yapılan öğretim kademesi değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.11.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB	Öğretim Kademesi	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
İyimserlik	İlkokul	35	71,91	7,10	58,00	84,00
	Ortaokul	107	71,96	6,75	55,00	85,00
	Lise	58	70,55	6,79	51,00	84,00
Duygulardan Faydalanma	İlkokul	35	21,60	4,09	10,00	27,00
	Ortaokul	107	21,81	3,93	12,00	30,00
	Lise	58	21,50	3,93	12,00	30,00
Duyguların İfadesi	İlkokul	35	48,51	8,63	30,00	60,00
	Ortaokul	107	48,85	6,74	24,00	60,00
	Lise	58	47,72	7,39	25,00	60,00
Ölçeğin Bütünü	İlkokul	35	142,03	14,90	105,00	169,00
	Ortaokul	107	142,63	12,95	113,00	172,00
	Lise	58	139,78	13,85	111,00	169,00

Tablo 4.11 incelendiğinde duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütününe görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre iyimserlik alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}= 71,96$) ortaokulda görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 6,75, minimum 55, maksimum 85'tir. En düşük ortalama ($\bar{X}= 70,55$) lisede görev yapanlarda gözlenmektedir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}= 21,81$) ortaokulda görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 3,93, minimum 12, maksimum 30'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}= 21,50$) lisede görev yapanlarda görülmektedir. Duyguların ifadesi alt boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}= 48,85$) ortaokulda görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 6,74, minimum 24, maksimum 60'tır. En düşük ortalama ($\bar{X}= 47,72$) lisede görev yapanlarda görülmektedir. Ölçeğin bütünü ele alındığında en yüksek ortalama

($\bar{X}$ = 142,63) ortaokulda görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 12,95, minimum 113, maksimum 172'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 139,78) lisede görev yapanlarda görülmektedir.

Tablo 4.12. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

DZÖB		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
İyimserlik	Gruplar arası	80,657	2,000	40,328	0,866	0,42
	Grup içi	9168,938	197,000	46,543		
	Toplam	9249,595	199,000	0,000		
Duygulardan faydalanma	Gruplar arası	3,993	2,000	1,997	0,127	0,88
	Grup içi	3087,162	197,000	15,671		
	Toplam	3091,155	199,000	0,000		
Duyguların ifadesi	Gruplar arası	47,818	2,000	23,909	0,450	0,63
	Grup içi	10465,937	197,000	53,127		
	Toplam	10513,755	199,000	0,000		
Ölçeğin Bütünü	Gruplar arası	310,291	2,000	155,145	0,843	0,432
	Grup içi	36250,104	197,000	184,011		
	Toplam	36560,395	199,000	0,000		

p<.05

Tablo 4.12'ye göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (ilkokul, ortaokul, lise) olduğu ve normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Görev yeri kademelerine göre duygusal zeka alt boyutları incelendiğinde iyimserlik [F(2, 197)= 0,866; p>.05], duygulardan faydalanma [F(2, 197)= 0,127; p>.05], duyguların ifadesi [F(2, 197)= 0,450; p>.05] alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde [F(2, 197)= 0,843; p>.05] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçlarına ve bulgulara Tablo 4.13’te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları ölçeğinin alt boyutlarına göre betimsel özellikleri

YDÖKÖB*	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	200	16,01	6,54	7,00	31,00
Hedef dil performansı hakkında endişe	200	16,55	6,51	9,00	38,00
Hata yapmak	200	10,47	4,30	6,00	23,00
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	200	6,07	2,89	2,00	10,00
Ana dili kullanma	200	5,17	1,97	2,00	10,00
Ölçeğin Bütünü	200	54,29	17,95	26,00	105,00

*YDÖKÖB: Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği Boyutları

Tablo 4.13 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin YDÖKÖB’nin belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda ortalama 16,01 puan aldıkları minimum puanın 7 maksimum puanın ise 31 olduğu görülmektedir. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda ise ortalama 16,55 puan aldıkları bu alt boyutta minimum 9 maksimum 38 puan alındığı, Hata yapmak alt boyutunda ortalama 10,47 puan aldıkları bu boyutta ise minimum 6 maksimum 23 puan aldıkları görülmektedir. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda ortalama 6,07 puan aldıkları ve Ana dili kullanma alt boyutunda ortalama 5,17 puan aldıkları görülmekte iken ikisinde de benzer şekilde minimum 2 maksimum 10 puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puan 54,29 olduğu, minimum puanın 26, maksimum puanın 105 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan

hareketle genel olarak İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları ortalama düzeydedir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları 1) cinsiyete, 2) yaşa, 3) mesleki kıdeme, 4) mezun olunan yükseköğretim kurumu türüne, 5) görev yapılan okul türüne, 6) görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

4.4.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.14.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutu puanlarındaki farkların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları

YDÖKÖB	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sap	t	sd	p
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	E	59	15,93	6,47	-0,12	198,00	0,91
	K	141	16,04	6,60			
Hedef dil performansı hakkında endişe	E	59	16,80	6,90	0,34	198,00	0,74
	K	141	16,45	6,37			
Hata yapmak	E	59	10,73	4,68	0,55	198,00	0,58
	K	141	10,36	4,15			
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	E	59	6,00	2,77	-0,24	198,00	0,81
	K	141	6,11	2,95			
Ana dili kullanma	E	59	4,88	1,93	-1,37	198,00	0,17
	K	141	5,30	1,98			
Ölçeğin Bütünü	E	59	54,34	19,00	0,02	198,00	0,98
	K	141	54,27	17,56			

E: Erkek, K: Kadın, p<.05

Tablo 4.14’e göre YDÖK ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iki bağımsız grup (erkek, kadın) olduğu ve normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda erkek öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{X}$ = 15,93) ile kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =16,04) arasında anlamlı farklılık [$t(198)=-0,12$; $p>.05$] olmadığı görülmektedir. Hedef dil performansı hakkında endişe

alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 16,80$) ile kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=16,45$) arasında anlamlı farklılık [$t(198)=0,34$; $p>.05$] olmadığı görülmektedir. Hata yapmak alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 10,73$) ile kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 10,36$) arasında anlamlı farklılık [$t(198)=0,55$; $p>.05$] olduğu görülmektedir. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 6,00$) ile kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=6,11$) arasında anlamlı farklılık [$t(198)=-0,24$; $p>.05$] olmadığı görülmektedir. Ana dili kullanmak alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 4,88$) ile kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=5,30$) arasında anlamlı farklılık [$t(198)=-1,37$; $p>.05$] olmadığı görülmektedir. Ölçeğin bütününden elde edilen erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 54,34$) ile kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 54,27$) arasında anlamlı farklılık [$t(198)=0,02$; $p>.05$] olmadığı görülmektedir.

4.4.2 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yaş değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.15.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Yaş değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Yaş	N	Ortalama	Std. Sap	Min.	Maks.
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	21-30	21	16,43	7,02	8,00	25,00
	31-40	121	16,60	5,95	7,00	30,00
	41-50	52	14,44	7,23	7,00	31,00
	51-60	6	16,50	9,44	7,00	30,00
Hedef dil performansı hakkında endişe	21-30	21	18,43	7,10	9,00	32,00
	31-40	121	17,15	6,16	9,00	36,00
	41-50	52	14,12	6,09	9,00	36,00
	51-60	6	19,17	10,38	9,00	38,00
Hata yapmak	21-30	21	11,95	5,16	6,00	21,00
	31-40	121	10,46	3,91	6,00	23,00
	41-50	52	9,81	4,59	6,00	23,00
	51-60	6	11,17	6,08	6,00	22,00
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	21-30	21	5,90	2,83	2,00	10,00
	31-40	121	6,41	2,79	2,00	10,00
	41-50	52	5,38	3,12	2,00	10,00
	51-60	6	5,83	2,79	2,00	10,00
Ana dili kullanma	21-30	21	5,62	1,83	2,00	10,00
	31-40	121	5,42	1,87	2,00	10,00
	41-50	52	4,52	2,11	2,00	10,00
	51-60	6	4,33	2,16	2,00	8,00
Ölçeğin Bütünü	21-30	21	58,33	20,18	32,00	89,00
	31-40	121	56,04	15,72	27,00	104,00
	41-50	52	48,27	19,75	26,00	103,00
	51-60	6	57,00	27,42	27,00	105,00

Tablo 4.15'e göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 16,60) 31-40 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 5,95, minimum 7, maksimum 30'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 14,44) 41-50 yaş aralığında olanlarda gözlenmektedir. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 19,17) 51-60 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 10,38, minimum 9, maksimum 38'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 14,12) 41-50 yaş aralığında olanlarda görülmektedir. Hata yapmak alt boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 11,95) 21-30 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 5,16, minimum 6, maksimum 21'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 9,81) 41-50 yaş aralığında olanlarda gözlenmektedir. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 6,41) 31-40 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 2,79, minimum 2, maksimum 10'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 5,38) 41-50 yaş aralığında olanlarda görülmektedir. Ana dili kullanmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 5,62) 21-30 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 1,83, minimum 2, maksimum 10'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 4,33) 51-60 yaş aralığında olanlarda görülmektedir. Ölçeğin bütünü ele alındığında en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 58,33) 21-30 yaş aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 20,18, minimum 32, maksimum 30'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 48,27) 41-50 yaş aralığında olanlarda gözlenmektedir.

Tablo 4.16. Yaş değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

YDÖKÖB	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	sd	p	Anlamlı Fark
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	21-30	21	104,07	5,97	3,00	0,113	
	31-40	121	107,12				
	41-50	52	83,90				
	51-60	6	98,25				
Hedef dil performansı hakkında endişe	21-30	21	116,07	14,21	3,00	0,003*	31-40> 41-50; 21-30 > 41-50
	31-40	121	108,22				
	41-50	52	74,86				
	51-60	6	112,50				
Hata yapmak	21-30	21	116,76	5,13	3,00	0,162	
	31-40	121	103,64				
	41-50	52	86,54				
	51-60	6	101,17				
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	21-30	21	97	4,62	3,00	0,20	
	31-40	121	107,17				
	41-50	52	87,14				
	51-60	6	95,25				
Ana dili kullanma	21-30	21	113	9,34	3,00	0,03*	31-40> 41-50
	31-40	121	107,47				
	41-50	52	82,17				
	51-60	6	75				
Ölçeğin Bütünü	21-30	21	113,19	10,30	3,00	0,02*	31-40> 41-50
	31-40	121	107,67				
	41-50	52	78,62				
	51-60	6	101				

*p<.05

Tablo 4.16'a göre YDÖK ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (21-30, 31-40, 41-50, 51-60) olduğu ve gruplardan en az birinde katılımcı sayısı az olduğu Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi [$\chi^2(3)=5,97$; $p>.05$], Hata yapmak [$\chi^2(3)=5,13$; $p>.05$] ve Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak [$\chi^2(3)=4,62$; $p>.05$] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte Hedef dil performansı hakkında endişe [$\chi^2(3)=14,21$; $p<.05$] ve Ana dili kullanma [$\chi^2(3)=9,34$; $p<.05$] alt boyutlarında gruplar arasında

istatistiksel anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi ardından kullanılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda 31-40 ve 41-50 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı farklılık ($p=0,003<.05$) gözlenmiştir. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda 21-30 ve 41-50 yaş grubu arasında 21-30 yaş grubu lehine anlamlı farklılık ($p=0,035<.05$) gözlenmiştir. Ana dili kullanma alt boyutunda 31-40 ve 41-50 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı farklılık ($p=0,015<.05$) gözlenmiştir. Ölçeğin bütünü ele alındığında [$\chi^2(3)=10,30$; $p<.05$] gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi ardından kullanılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre ölçeğin bütününde 31-40 ve 41-50 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı farklılık ($p=0,015<.05$) gözlenmiştir.

4.4.3 Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.17.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Mesleki kıdem değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	0-10 yıl	82	17,30	6,18	7,00	29,00
	11-15 yıl	48	16,92	6,04	7,00	30,00
	16-20 yıl	42	13,90	6,32	7,00	28,00
	21 ve üzeri	28	13,86	7,64	7,00	31,00
Hedef dil performansı hakkında endişe	0-10 yıl	82	17,77	6,10	9,00	32,00
	11-15 yıl	48	17,44	6,57	9,00	36,00
	16-20 yıl	42	15,02	6,76	9,00	36,00
	21 ve üzeri	28	13,78	6,27	9,00	38,00

Tablo 4.17. (Devamı) Mesleki kıdem değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
Hata yapmak	0-10 yıl	82	11,21	4,35	6,00	21,00
	11-15 yıl	48	10,33	4,13	6,00	23,00
	16-20 yıl	42	10,05	4,26	6,00	23,00
	21 ve üzeri	28	9,18	4,35	6,00	22,00
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	0-10 yıl	82	6,51	2,77	2,00	10,00
	11-15 yıl	48	7,00	2,76	2,00	10,00
	16-20 yıl	42	5,12	2,80	2,00	10,00
	21 ve üzeri	28	4,64	2,80	2,00	10,00
Ana dili kullanma	0-10 yıl	82	5,64	1,95	2,00	10,00
	11-15 yıl	48	5,00	1,69	2,00	9,00
	16-20 yıl	42	5,12	2,04	2,00	10,00
	21 ve üzeri	28	4,18	2,04	2,00	8,00
Ölçeğin Bütünü	0-10 yıl	82	58,44	16,35	31,00	93,00
	11-15 yıl	48	56,69	16,43	29,00	104,00
	16-20 yıl	42	49,21	18,88	26,00	103,00
	21 ve üzeri	28	45,64	19,51	26,00	105,00

Tablo 4.17'ye göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü mesleki kıdem değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 17,30) 0-10 yıl aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 6,18, minimum 7, maksimum 29'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 13,86) 21 yıl ve üzeri olanlarda gözlenmektedir. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 17,77) 0-10 yıl aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 6,10, minimum 9, maksimum 32'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 13,78) 21 yıl ve üzeri olanlarda görülmektedir. Hata yapmak alt boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 11,21) 0-10 yıl aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 4,35, minimum 6, maksimum 21'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 9,18) 21 yıl ve üzeri olanlarda gözlenmektedir. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 7,00) 11-15 yıl aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 2,76, minimum 2, maksimum 10'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 4,64) 21 yıl ve üzeri olanlarda görülmektedir. Ana dili kullanmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 5,64) 0-10 yıl aralığında

olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 1,95, minimum 2, maksimum 10'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}= 4,18$) 21 yıl ve üzeri olanlarda görülmektedir. Ölçeğin bütünü ele alındığında en yüksek ortalama ($\bar{X}= 58,44$) 0-10 yıl aralığında olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 16,35, minimum 31, maksimum 93'tür. En düşük ortalama ($\bar{X}= 45,64$) 21 yıl ve üzeri olanlarda gözlenmektedir.

Tablo 4.18. Mesleki kıdem değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklılara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

YDÖKÖB	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	sd	p	Anlamlı Fark
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	0-10	82	113,18	14,85	3,00	0,002*	0-10>16-20; 0-10>21 ve üzeri
	11-15	48	109,90				
	16-20	42	81,17				
	21 ve üzeri	28	76,25				
Hedef dil performansı hakkında endişe	0-10	82	114,54	17,30	3,00	0,001*	0-10>16-20; 0-10>21 ve üzeri; 11-15>21 ve üzeri
	11-15	48	109,31				
	16-20	42	82,75				
	21 ve üzeri	28	70,89				
Hata yapmak	0-10	82	111,74	8,33	3,00	0,040*	Bonferroni düzeltmesi sonrası yeni anlamlılık düzeyi için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.
	11-15	48	100,75				
	16-20	42	93,76				
	21 ve üzeri	28	77,25				
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	0-10	82	109	18,04	3,00	0,00*	0-10>21 ve üzeri; 11-15>16-20; 11-15>21 ve üzeri
	11-15	48	118,94				
	16-20	42	81,55				
	21 ve üzeri	28	72,57				

Tablo 4.18. (Devamı) Mesleki kıdem değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

YDÖKÖB	Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	sd	p	Anlamlı Fark
Ana dili kullanma	0-10	82	114	11,44	3,00	0,01*	0-10>21 ve üzeri
	11-15	48	95,88				
	16-20	42	97,46				
	21 ve üzeri	28	73,2				
Ölçeğin Bütünü	0-10	82	115,66	18,62	3,00	0,00*	0-10>16-20; 0-10>21 ve üzeri; 11-15>21 ve üzeri
	11-15	48	108,52				
	16-20	42	82,13				
	21 ve üzeri	28	69,89				

*p<.05

Tablo 4.18'e göre YDÖK ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (0-10, 11-15, 16-20, 21 ve üzeri) olduğu ve normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda [$\chi^2(3)=14,85$; $p<.05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi ardından kullanılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre 0-10 yıl ve 16-20 yıl grubu arasında 0-10 yıl lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ($p=0,02<.05$) olduğu, 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri grubu arasında ise 0-10 yıl lehine istatistiksel anlamlı fark ($p=0,02<.05$) saptanmıştır. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda [$\chi^2(3)=17,30$; $p<.05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi ardından kullanılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre 0-10 yıl ve 16-20 yıl kıyaslandığında 0-10 yıl lehine ($p=0,02<.05$); 0-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıyaslandığında 0-10 yıl lehine ($p=0,003<.05$); 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri kıyaslandığında 11-15 yıl lehine ($p=0,03<.05$) istatistiksel anlamlı fark saptanmıştır. Hata yapmak alt

boyutunda [$\chi^2(3)=8,33$; $p<.05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi sonrası yeni anlamlılık düzeyi için istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda [$\chi^2(3)=18,04$; $p<.05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi ardından kullanılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıyaslandığında 0-10 yıl lehine ($p=0,02<.05$); 11-15 yıl ve 16-20 yıl grubu arasında 11-15 yıl lehine ($p=0,01<.05$); 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri grubu arasında da 11-15 yıl lehine ($p=0,004<.05$) istatistiksel anlamlı fark saptanmıştır. Ana dili kullanma alt boyutunda [$\chi^2(3)=11,44$; $p<.05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi ardından kullanılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıyaslandığında 0-10 yıl lehine ($p=0,007<.05$) istatistiksel anlamlı fark saptanmıştır. Ölçeğin bütünü ele alındığında [$\chi^2(3)=18,62$; $p<.05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Bonferroni düzeltmesi ardından kullanılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre 0-10 yıl ve 16-20 yıl kıyaslandığında 0-10 yıl lehine ($p=0,014<.05$); 0-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıyaslandığında 0-10 yıl lehine ($p=0,002<.05$); 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri kıyaslandığında 11-15 yıl lehine ($p=0,03<.05$) istatistiksel anlamlı fark saptanmıştır.

4.4.4 Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yükseköğretim kurumu değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.19.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Yükseköğretim Kurumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	Eğitim fakültesi	146	15,89	6,48	7,00	30,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	17,02	6,67	7,00	31,00
	Lisansüstü	11	13,73	6,86	7,00	24,00
Hedef dil performansı hakkında endişe	Eğitim fakültesi	146	16,70	6,39	9,00	38,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	16,40	7,00	9,00	36,00
	Lisansüstü	11	15,27	6,78	9,00	30,00
Hata yapmak	Eğitim fakültesi	146	10,55	4,19	6,00	22,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	10,40	4,80	6,00	23,00
	Lisansüstü	11	9,64	4,18	6,00	18,00
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Eğitim fakültesi	146	6,02	2,87	2,00	10,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	6,60	2,93	2,00	10,00
	Lisansüstü	11	4,73	2,83	2,00	10,00
Ana dili kullanma	Eğitim fakültesi	146	5,25	1,78	2,00	10,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	4,98	2,48	2,00	10,00
	Lisansüstü	11	4,91	2,26	2,00	8,00
Ölçeğin Bütünü	Eğitim fakültesi	146	54,41	17,79	26,00	105,00
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	55,39	18,50	26,00	104,00
	Lisansüstü	11	48,27	18,37	26,00	83,00

Tablo 4.19 incelendiğinde yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}= 17,02$) fen edebiyat fakültesi mezunu olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 6,67, minimum 7, maksimum 24'tür. En düşük ortalama ($\bar{X}= 13,73$) lisansüstü mezunu olanlarda gözlenmektedir. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}= 16,70$) eğitim fakültesi mezunu olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 6,39, minimum 9, maksimum 38'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}= 15,27$) lisansüstü mezunu olanlarda gözlenmektedir. Hata yapmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}= 10,55$) eğitim fakültesi mezunu olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 4,19, minimum 9, maksimum 22'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}= 9,64$) lisansüstü mezunu olanlarda gözlenmektedir. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}= 6,60$) fen edebiyat fakültesi mezunu olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 2,93, minimum 2, maksimum 10'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}= 4,73$) lisansüstü mezunu olanlarda gözlenmektedir. Ana dili kullanma alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}= 5,25$) eğitim fakültesi mezunu olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 1,78, minimum 2, maksimum 10'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}= 4,91$) lisansüstü mezunu olanlarda gözlenmektedir. Ölçeğin bütünü ele alındığında en yüksek ortalama ($\bar{X}= 55,39$) fen edebiyat fakültesi mezunu olanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 18,50, minimum 26, maksimum 104'tür. En düşük ortalama ($\bar{X}= 48,27$) lisansüstü mezunu olanlarda gözlenmektedir.

Tablo 4.20. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

YDÖKÖB		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	Gruplar arası	103,550	2,000	51,775	1,212	0,300
	Grup içi	8417,405	197,000	42,728		
	Toplam	8520,955	199,000	0,000		
Hedef dil performansı hakkında endişe	Gruplar arası	22,194	2,000	11,097	0,259	0,772
	Grup içi	8429,201	197,000	42,788		
	Toplam	8451,395	199,000	0,000		
Hata yapmak	Gruplar arası	8,934	2,000	4,467	0,239	0,788
	Grup içi	3684,886	197,000	18,705		
	Toplam	3693,820	199,000	0,000		
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Gruplar arası	32,476	2,000	16,238	1,956	0,144
	Grup içi	1635,399	197,000	8,302		
	Toplam	1667,875	199,000	0,000		
Ana dili kullanma	Gruplar arası	3,366	2,000	1,683	0,431	0,651
	Grup içi	769,509	197,000	3,906		
	Toplam	772,875	199,000	0,000		
Ölçeğin Bütünü	Gruplar arası	453,205	2,000	226,603	0,701	0,497
	Grup içi	63649,975	197,000	323,096		
	Toplam	64103,180	199,000	0,000		

p<.05

Tablo 4.20'ye göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Lisansüstü) olduğu ve normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutu [$F(2, 197) = 1,212$; $p > .05$], hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutu [$F(2, 197) = 0,259$; $p > .05$], hata yapmak alt boyutu [$F(2, 197) = 0,239$; $p > .05$], diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutu [$F(2,$

197)= 1,956; $p>.05$] ve ana dili kullanma alt boyutu [$F(2, 197)= 0,431$; $p>.05$] ve ölçeğin bütününde [$F(2, 197)= 0,701$; $p>.05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

4.4.5 Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın görev yapılan okul değişkeni değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.21.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Görev yapılan okul türü değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma	Min	Maks.
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	Devlet	193	16,02	6,51	7,00	31,00
	Özel	7	15,86	7,95	7,00	25,00
Hedef dil performansı hakkında endişe	Devlet	193	19,56	6,52	9,00	38,00
	Özel	7	16,43	6,75	10,00	30,00
Hata yapmak	Devlet	193	10,47	4,31	6,00	23,00
	Özel	7	10,43	4,68	6,00	18,00
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Devlet	193	6,10	2,87	2,00	10,00
	Özel	7	5,29	3,59	2,00	10,00
Ana dili kullanma	Devlet	193	5,20	1,96	2,00	10,00
	Özel	7	4,43	2,30	2,00	8,00
Ölçeğin Bütünü	Devlet	193	54,36	17,90	26,00	105,00
	Özel	7	52,43	20,58	32,00	83,00

Tablo 4.21 incelendiğinde yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü görev yapılan okul türü değişkenine göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalaması

($\bar{X}$ = 16,02) daha yüksek olup standart sapma değeri 6,51, minimum 7, maksimum 31'dir. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ = 19,56) daha yüksek olup standart sapma değeri 6,52, minimum 9, maksimum 38'dir. Hata yapmak alt boyutunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ = 10,47) daha yüksek olup standart sapma değeri 4,31, minimum 6, maksimum 23'tür. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ = 6,10) daha yüksek olup standart sapma değeri 2,87, minimum 2, maksimum 10'dur. Ana dili kullanma alt boyutunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ = 5,20) daha yüksek olup standart sapma değeri 1,96, minimum 2, maksimum 10'dur. Ölçeğin bütünü ele alındığında devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ = 54,36) daha yüksek olup standart sapma değeri 17,90, minimum 26, maksimum 105'tir. Ölçeğin bütününde ise özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}$ = 52,43) daha yüksektir.

Tablo 4.22. Görev yapılan okul türü değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

YDÖKÖB	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Ortalamalar Toplamı	Mann Whitney U	Z	p
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	Devlet	193	100,63	19421,50	650,50	-0,17	0,868
	Özel	7	96,93	678,50			
Hedef dil performansı hakkında endişe	Devlet	193	100,48	19392,00	671,00	-0,03	0,976
	Özel	7	101,14	708,00			
Hata yapmak	Devlet	193	100,53	19403,00	669,00	-0,04	0,97
	Özel	7	99,57	697,00			
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Devlet	193	101,06	19505,00	567,00	-0,73	0,47
	Özel	7	85,00	595,00			
Ana dili kullanma	Devlet	193	101,33	19557,00	515,00	-1,08	0,28
	Özel	7	77,57	543,00			
Ölçeğin Bütünü	Devlet	193	100,68	19432,00	640,00	-0,24	0,813
	Özel	7	95,43	668,00			

p<.05

Tablo 4.22'ye göre YDÖK ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin bütünü incelendiğinde görev yapılan okul türü değişkenine göre iki bağımsız grup (devlet okulu, özel okul) olduğu, normal dağılım göstermediği ve gruplardan birinde katılımcı sayısı az olduğu için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda devlet okulunda görev yapanların sıra ortalaması ($\bar{X}$ =100,63) ve özel okulda görevlerin sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =96,93) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [$U(\text{Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi}) = 650,50$; $p = 0,868 > 0,05$]. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda devlet okulunda görev yapanların sıra ortalaması ($\bar{X}$ =100,48) ve özel okulda görevlerin sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =101,14) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [$U(\text{Hedef dil performansı hakkında endişe}) = 671,00$; $p = 0,976 > 0,05$]. Hata yapmak alt boyutunda devlet okulunda görev yapanların sıra ortalaması ($\bar{X}$ =100,53) ve özel okulda görevlerin sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =99,57) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [$U(\text{Hata yapmak}) = 669,00$;

$p=0,97>0,05$]. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda devlet okulunda görev yapanların sıra ortalaması ($\bar{X}=101,06$) ve özel okulda görevlerin sıra ortalamaları ($\bar{X}=85,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [$U(\text{Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak})=567,00$; $p=0,47>0,05$]. Ana dili kullanma alt boyutunda devlet okulunda görev yapanların sıra ortalaması ($\bar{X}=101,33$) ve özel okulda görevlerin sıra ortalamaları ($\bar{X}=77,57$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [$U(\text{Ana dili kullanma})=515,00$; $p=0,28>0,05$]. Ölçeğin bütününde devlet okulunda görev yapanların sıra ortalaması ($\bar{X}=100,68$) ve özel okulda görevlerin sıra ortalamaları ($\bar{X}=95,43$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [$U(\text{Ölçeğin bütünü})=640,00$; $p=0,81>0,05$].

4.4.6 Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin

Bulgular

Araştırmanın görev yapılan öğretim kademesi değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.23.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Öğretim Kademesi	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	İlkokul	35	15,69	6,40	7,00	30,00
	Ortaokul	107	16,28	6,53	7,00	31,00
	Lise	58	15,72	6,75	7,00	30,00
Hedef dil performansı hakkında endişe	İlkokul	35	18,06	7,60	9,00	38,00
	Ortaokul	107	16,16	6,25	9,00	36,00
	Lise	58	16,38	6,29	9,00	32,00
Hata yapmak	İlkokul	35	10,80	4,54	6,00	22,00
	Ortaokul	107	10,18	4,15	6,00	23,00
	Lise	58	10,81	4,49	6,00	21,00

Tablo 4.23. (Devamı) Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Öğretim Kademesi	N	Ortalama	Std. Sapma	Min.	Maks.
	İlkokul	35	5,83	2,88	2,00	10,00
	Ortaokul	107	6,29	2,86	2,00	10,00

Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Lise	58	5,83	2,99	2,00	10,00
Ana dili kullanma	İlkokul	35	5,06	1,98	2,00	10,00
	Ortaokul	107	5,19	1,96	2,00	10,00
	Lise	58	5,22	2,01	2,00	10,00
Ölçeğin Bütünü	İlkokul	35	55,43	19,98	26,00	105,00
	Ortaokul	107	54,09	17,11	26,00	104,00
	Lise	58	53,97	18,47	26,00	93,00

Tablo 4.23 incelendiğinde yabancı dil öğretme kaygısı (YDÖK) ölçeğinin alt boyutlarının ve ölçeğin bütününe göre betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 16,28) ortaokulda görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 6,53, minimum 7, maksimum 31'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 15,69) ilkokulda görev yapanlarda gözlenmektedir. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 18,06) ilkokulda görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 7,60, minimum 9, maksimum 38'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 16,16) ortaokulda görev yapanlarda gözlenmektedir. Hata yapmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 10,81) lisede görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 4,49, minimum 6, maksimum 21'dir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 10,18) ortaokulda görev yapanlarda gözlenmektedir. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 6,29) ortaokulda görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 2,86, minimum 2, maksimum 10'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 5,83) ilkokulda ve lisede görev yapanlarda gözlenmektedir. Ana dili kullanmak alt boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 5,22) lisede görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 2,01, minimum 2, maksimum 10'dur. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 5,06) ilkokulda görev yapanlarda gözlenmektedir. Ölçeğin bütünü ele alındığında en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 55,43) ilkokulda görev yapanlarda görülmekte olup, standart sapma değeri 19,98, minimum 26, maksimum 105'tir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 53,97) lisede görev yapanlarda gözlenmektedir.

Tablo 4.24. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

YDÖKÖB		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalama	F	p
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	Gruplar arası	16,237	2,000	8,119	0,188	0,829
	Grup içi	8504,718	197,000	43,171		
	Toplam	8520,955	199,000	0,000		
Hedef dil performansı hakkında endişe	Gruplar arası	97,555	2,000	48,778	1,150	0,319
	Grup içi	8353,840	197,000	42,405		
	Toplam	8451,395	199,000	0,000		
Hata yapmak	Gruplar arası	19,680	2,000	9,840	0,528	0,591
	Grup içi	3674,140	197,000	18,650		
	Toplam	3693,820	199,000	0,000		
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Gruplar arası	10,609	2,000	5,305	0,631	0,533
	Grup içi	1657,266	197,000	8,413		
	Toplam	1667,875	199,000	0,000		
Ana dili kullanma	Gruplar arası	0,641	2,000	0,321	0,082	0,921
	Grup içi	772,234	197,000	3,920		
	Toplam	772,875	199,000	0,000		

Tablo 4.24. (Devamı) Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre YDÖK ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

YDÖKÖB		Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalama	F	p
Ana dili kullanma	Gruplar arası	0,641	2,000	0,321	0,082	0,921
	Grup içi	772,234	197,000	3,920		
	Toplam	772,875	199,000	0,000		
Ölçeğin Bütünü	Gruplar arası	55,612	2,000	27,806	0,086	0,918
	Grup içi	64047,568	197,000	325,115		
	Toplam	64103,180	199,000	0,000		

p<.05

Tablo 4.24'e göre YDÖK ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre ikiden fazla bağımsız grup (ilkokul, ortaokul, lise) olduğu ve normal dağılım gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar karşılaştırıldığında belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutu [$F(2, 197) = 0,188$; $p > .05$], hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutu [$F(2, 197) = 1,150$; $p > .05$], hata yapmak alt boyutu [$F(2, 197) = 0,528$; $p > .05$], diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutu [$F(2, 197) = 0,631$; $p > .05$], ana dili kullanmak alt boyutu [$F(2, 197) = 0,082$; $p > .05$] ve ölçeğin bütününde [$F(2, 197) = 0,086$; $p > .05$] gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

4.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 5. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin analiz sonuçlarına ve bulgulara Tablo 4.25'te yer verilmiştir.

Tablo 4.25. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişkiler ile ilgili Spearman rho Korelasyon Katsayıları

	İyimserlik	Duygulardan faydalanma	Duyguların ifadesi	Duygusal zeka ölçeği	Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	Hedef dil performansı hakkında endişe	Hata yapmak	Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Ana dili kullanma
Duygulardan faydalanma	,114								
Duyguların ifadesi	,581**	,133							
Duygusal Zeka Ölçeği	,834**	,411**	,850**						
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	-,108	,081	-,318**	-					
Hedef dil performansı hakkında endişe	-,187**	,049	-,424**	,186**	-				
Hata yapmak	-,226**	,053	-,416**	,288**	,716**	-			
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	-,042	,159*	-,268**	,301**	,661**	,772**	-		
Ana dili kullanma	-,156*	,080	-,186**	-,139*	,546**	,505**	,403**	-	
Yabancı dil öğretme kaygı ölçeği	-,162*	,091	-,403**	-,247**	,893**	,904**	,842**	,648**	,430**

*: p<.05, ** : p<.01

Tablo 4.25'e göre İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygısı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($p<.01$), hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($p<.01$), hata yapmak alt boyutuyla arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki ($p<.01$), ana dili kullanma alt boyutuyla arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($p<.05$) bulunduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri ile duygusal zeka ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri ile duygusal zeka ölçeği alt boyutlarından iyimserlik alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki ($p<.05$), duyguların ifadesi alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki ($p<.01$) bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4.25'teki bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

4.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın 6. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yabancı dil öğretme kaygılarına etkisi var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu doğrultudaki sonuçlar ile bulgular Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyinin ve yabancı dil öğretme kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Std. Hata B	β	t	p
Sabit	106,760	12,860		8,302	,000
Duygusal zeka ölçeği	-,370	,090	-,280	-4,099	,000
R= ,280 R ² = ,078 F(1,198)=12,30 p<.05					

Tablo 4.26 incelendiğinde duygusal zekâ düzeyinin yabancı dil öğretme kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R^2=0,078$, $p<.05$). Duygusal zeka düzeyi değişkeni yabancı dil öğretme kaygı düzeyindeki toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 1. sorusundan elde edilen bulgular sonucunda duygusal zeka ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre duygusal zekanın alt boyutları incelendiğinde, iyimserlik alt boyutunda en yüksek düzeyde iken, duyguların ifadesi alt boyutunda en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde benzer şekilde Yılmaz Çağlayan'ın (2023) çalışması sonucunda (n=321) İngilizce öğretmenin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu, Roohani ve Mohammadi'nin (2015) çalışmasındaki (n=30) İngilizce öğretmenlerinin de duygusal zekalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yassien ve Mahmoud'un (2018) çalışmasının sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zeka seviyelerinin orta düzeyde olduğunu görülmektedir.

5.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 2. sorusundan elde edilen bulguların sonucuna göre İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde duyguların ifadesi alt boyutunda ve ölçeğin bütününde kadın öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Wu vd. (2019) tarafından yapılan benzer bir araştırma sonucunda Çin'de ortaokul öğretmenlerinin duygusal zeka ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda kadın cinsiyette duygusal zeka düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Salem ve Tabatabaei (2015) tarafından yapılan İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka ile duygusal empati düzeylerinin cinsiyet açısından karşılaştırıldığı çalışmada kadın cinsiyette duygusal zeka düzeyinin önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Nikoopour vd. (2012) tarafından İran'da İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri açısından duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı farklar saptanmamıştır. Rastegar ve Memarpour (2009) tarafından İran'da İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile özyeterlilikleri arasındaki

ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri açısından duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Vaezi ve Fallah (2011) tarafından İran’da İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmanın sonunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri açısından duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Yassien ve Mahmoud (2018) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinde duygusal zeka düzeylerinin araştırıldığı çalışmada cinsiyetler değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hekmatzadeh vd.’nin (2016) duygusal zeka ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında İran’da dil enstitüsünde çalışan İngilizce öğretmenleri incelendiğinde kadınlarda duygusal zeka düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Durhan’ın (2019) çalışmasına göre İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yıpranma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmasında duygusal zekanın tüm alt boyutlarında ortalamalar kadın cinsiyette daha fazla bulunmuş olup istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Mouton vd. (2013) beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini ve öz-yeterliklerini araştırdıkları çalışmalarında duygusallık alt boyutunda kadın öğretmenlerin duygusal zeka düzeyinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Koçak ve İçmenoğlu’nun (2012) çalışmasında orta öğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde iyimserlik ve duygulardan faydalanma boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer bir ifadeyle iyimserlik ve duygulardan faydalanma boyutunda kızların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülürken, duyguların ifadesi alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Literatürde kadınların duygusal zeka üstünlüğü için öne sürülen bazı nedenler arasında, kadınların sosyal bağlamda duygulara erkeklere nazaran daha hassas olabileceği Ciarrochi vd.’ne (2000) göre veya biyolojik olarak duygusal anlamda erkeklerden daha başarılı olma eğiliminde olabilecekleri (Akt.Mayer vd.,2000)bulunmaktadır. Farklı araştırmalar incelendiğinde Karamehmetoğlu’nun (2017) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini incelenmiş, kadın-erkek cinsiyetleri arasında fark olmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde (Anari, 2012;

Adilogullari, 2011; Petrides ve Furnham, 2000) çalışmalarında elde edilen sonucu destekler nitelikte bulgulara rastlanmaktadır. Güler (2006) tarafından yapılan farklı bir araştırmada ise İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre, problem çözme becerileri ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

İngilizce öğretmenlerinin yaş değişkenine göre analiz bulguları incelendiğinde ölçeğin bütününde öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinde yaş grupları arasında farklılıklar saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde duygusal zeka alt boyutlarında farklı yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. İyimserlik alt boyutunda 41-50 yaş grubu ve 31-40 yaş grubu öğretmenler karşılaştırıldığında 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin daha yüksek duygusal zekaya sahip oldukları gözlenmiştir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda 31-40 ve 41-50 yaş grubu karşılaştırıldığında 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerde daha yüksek, 21-30 ve 41-50 yaş grubu arasında 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerde daha yüksek gözlenmiştir. Duyguların ifadesi alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Konu ile ilgili yapılan benzer bir araştırmada, Wu vd.'nin (2019) yaptığı çalışmada duygusal zeka ile yaş değişkeni incelendiğinde ise 31-40 yaş aralığının %51,39'unun duygusal zeka düzeylerinin benzer şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Vaezi ve Fallah'ın (2011) yaptıkları bir çalışmada İngilizce öğretmenlerinin EI'si ile öğretmenlik deneyimi yılları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin duygusal deneyimleri zaman içinde ve öğretmenlik yaptıkları her yıl artma eğilimindedir. Bu EI'nin öğrenme ve tekrarlama yoluyla edinildiğini ve geliştirildiğini gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır nispeten istikrarlı ve değişmez olduğu düşünülen IQ'nun aksine deneyim ve yaşın önemini vurgulamaktadır. (Goleman, 1995). Bar-On (2000) ayrıca EI'nin zaman içinde geliştiğini ve eğitim, programlama ve terapi yoluyla geliştirilebileceğini öne sürmüştür. Nikoopour vd. (2012) İran'da İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde zeka düzeyleri yaş değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı farklar saptanmamıştır. Rastegar ve Memarpour (2009) çalışmasında İran'da İngilizce öğretmenlerde

duygusal zeka düzeyleri yaş değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arasında fark saptanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ele alınarak yapılan analizlerin bulguları incelendiğinde İngilizce öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri kıyaslandığında iyimserlik ve duyguların ifadesi alt boyutlarında 21 yıl ve üzeri olanlarda, duygulardan faydalanma alt boyutunda ise 0-10 yıl olanların ortalamaları yüksek saptanmıştır. Anlamlı farklar incelendiğinde duygulardan faydalanma alt boyutunda 0-10 yıl ve 16-20 yıl arasında 0-10 yıl için daha yüksek, 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri arasında 0-10 yıl için daha yüksek yine aynı alt boyutta 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında 11-15 yıl için daha yüksek olduğu fark saptanmıştır. Konu ile ilgili literatür Yassien ve Mahmoud (2018) Ürdün’de ortaokul öğretmenlerinde duygusal zeka düzeyinin incelendiği çalışmada mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır ve 10 yıl ve üzeri ile 5-10 yıl arası deneyimi olanları karşılaştırıldığında 10 yıl ve üzeri olanların duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Nikoopour vd.’nin (2012) yaptıkları çalışmada 8 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan İngilizce öğretmenlerinin 1-3 yıl ve 3-7 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerle kıyaslandığında duygusal zeka düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Rastegar ve Memarpour (2009) çalışmasında İran’da İngilizce öğretmenlerde duygusal zeka düzeyleri mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde gruplar arası fark saptanmamıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumları ele alınarak yapılan analizlerin bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri kıyaslandığında iyimserlik ve duyguların ifadesi alt boyutlarında lisansüstü grubunda duygusal zeka düzeyi ortalamalarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Alt boyutlar ve ölçeğin bütününde duygusal zeka düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ele alınarak yapılan analizlerin bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri kıyaslandığında devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlere kıyasla duygusal zeka düzeyi ortalamalarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Duygusal zeka alt boyutları incelendiğinde gruplar arasında farklılar anlamlı saptanmamıştır.

Öğretmenlerin görev yeri kademesi ele alınarak yapılan analizlerin bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri kıyaslandığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyi ortalamaları en yüksek saptanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde gruplar arasında farklılıklar anlamlı saptanmamıştır.

5.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 3. sorusundan elde edilen bulguları sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygısı düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde olarak Dişli (2020) çalışmasında benzer olarak İpek (2006) tarafından geliştirilen yabancı dil öğretme kaygısı anketi kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin orta derecede öğretme kaygısı yaşadığını göstermiştir. Benzer şekilde İskender vd. (2023) Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygısının orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Bunun yanında Öztürk (2016) İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin genel olarak orta düzeyde yabancı dil öğretim kaygısı yaşadıklarını ve kendilerini yeterli hissetmedikleri becerileri öğretirken daha kaygılı hissettiklerini göstermektedir. Diğer araştırmalarda bu sonuçtan farklı olarak Merç (2015), Aydın vd. (2020) ve Demirdağ (2012) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin genel olarak düşük düzeyde öğretme kaygısı yaşadığını saptamışlardır.

5.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 4. sorusundan elde edilen bulgular sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygı düzeyi cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde gruplar arası kıyaslamada anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Literatür incelendiğinde birçok çalışmada cinsiyet değişkeni ile yabancı dil öğretme kaygısı düzeyi arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular İskender vd. (2023); Dişli ,(2020); Kobul vd. (2020); Abrar vd. (2016); Öztürk, (2016);Nosratinia ve Deris, (2015); Muhaisenve Al-Haq, (2012) tarafından saptanmıştır. Bu araştırmadan farklı bulgulara sahip araştırmalardan Aydın vd. (2020) ve İskender ve Savaşçı (2023) incelendiğinde erkek cinsiyette kaygı düzeyinin anlamlı derecede yüksek, Li vd.’nin (2023) çalışmasında ise kadın cinsiyette kaygı düzeyinin anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir. Dişli’nin (2020) çalışmasında

ise cinsiyetin öğretme kaygısı üzerinde bir etkisi bulunamamıştır. Bu sonuçlar arasındaki uyumsuzlukların örneklem büyüklüğü, anksiyete düzeyini ölçmedeki metod farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkeni ele alınarak yapılan analizlerin bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı alt boyutlarından hedef dil performansı hakkında endişe ve ana dili kullanma düzeylerinde yaş grupları arasında farklılıklar saptanmıştır. Hedef dil performansı hakkında endişe ve ana dili kullanma alt boyutlarında 31-40 ile 41-50 yaş grubu karşılaştırıldığında 31-40 yaş grubunda kaygı düzeyi daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde de daha küçük yaş gruplarında kaygı düzeyi daha yüksek saptanmıştır (Aydın vd., 2020). Dişli'nin (2020) çalışmasına göre lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından yabancı dil öğretme kaygı düzeylerinin benzer olduğunu saptanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ele alınarak yapılan analizlerin bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi, hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde gruplar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Analiz sonucunda mesleki kıdemi düşük olanların yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri anlamlı derece yüksek saptanmıştır. Literatür incelendiğinde yabancı dil öğretme kaygı düzeyi ile mesleki kıdem arasında önemli düzeyde negatif korelasyon gözlemlendiği gösterilmiştir (Kobul vd., 2020; Aydın vd., 2020; Akinsola, 2014). Buna göre deneyimli öğretmenlerin kaygı düzeyinin daha az olduğu söylenebilir. İskender vd. (2023) çalışmasında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlarda yabancı dil öğretme kaygı düzeyi, 1-5 yıl olanlara kıyasla belirgin olarak düşük saptanmıştır ancak ölçeğin bütününde mesleki kıdem grupları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı saptanmamıştır. Dişli (2020) çalışmasında da mesleki kıdem arttıkça yabancı dil öğretme kaygısının azalacağı saptanmıştır. Literatürde artan mesleki deneyimin daha düşük kaygı düzeyiyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar olsa da bu ilişki karmaşıktır ve öğretilen dil ve öğretmenin bireysel özellikleri gibi diğer faktörlerden de etkilenebilir. Literatürde öğretmenlik deneyiminin kaygıyı azaltabileceğini ancak tamamen ortadan kaldıramayacağını göstermektedir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi tam

olarak anlamak ve mesleki yaşamının her aşamasındaki öğretmenleri kaygıyı yönetme konusunda destekleyecek stratejileri belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Öztürk (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin deneyim yıllarının yabancı dil öğretim kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumları ele alınarak yapılan analizlerin bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı düzeyleri ortalaması tüm alt boyutlarda lisansüstü mezunlarında daha düşük saptanmıştır ancak gruplar arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde Öztürk (2016) tarafından eğitim durumunun bu kaygı üzerinde herhangi bir etkisi saptanmamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ele alınarak yapılan analizlerin bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı düzeyleri, alt boyutlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Literatür incelendiğinde İskender vd. (2023) çalışmasında özel okulda çalışan öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı düzeyi devlet okulunda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek saptanmıştır ancak iki grup arasında istatistiksel anlamlı fark saptanmamıştır. Aydın vd. (2016) çalışmasında ise devlet okulunda çalışan öğretmenlerin kaygı düzeyi özel okulda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek saptanmış olup gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

Öğretmenlerin görev yeri kademesi ele alınarak yapılan analizlerin bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı düzeyleri, alt boyutlar incelendiğinde gruplar arasında anlamlı fark saptanmamıştır. İskender vd. (2023) çalışmasında lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygısı düzeyi ortaokulda ve ilköğretimde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

5.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 5. sorusundan elde edilen bulgular sonucunda İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygısı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde,

öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, hata yapmak alt boyutuyla arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki, ana dili kullanma alt boyutuyla arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Bununla ilgili literatür incelendiğinde Gök'ün (2020) çalışmasında İngilizce öğrenimi alan hazırlık öğrencilerinde duygusal zekanın bazı alt boyutları ile yabancı dil kaygısı arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

5.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın 6. sorusundan elde edilen bulgular sonucunda basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Duygusal zekanın yabancı dil öğretme kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde Chen vd.'nin (2024) çalışmasında Çin'de İngilizce lisansüstü öğrencilerinin duygusal zeka, yabancı dil anksiyetesi arasındaki etkileşim incelendiğinde, duygusal zeka yabancı dil kaygısının önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara, tartışmalara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırmada İngilizce öğretiminde duygusal zeka ile yabancı dil öğretme kaygısı arasındaki ilişki araştırılmıştır.

6.1 Sonuçlar

6.1.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 1. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekaları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın 1. sorusuna ilişkin bulguları değerlendirildiğinde İngilizce öğretmenlerinin DZÖ’nün iyimserlik alt boyutunda ortalama 71,54 puan aldıkları minimum puanın 51 maksimum puanın ise 85 olduğu görülmektedir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda ise ortalama 21,68 puan aldıkları bu alt boyutta minimum 10 maksimum 30 puan alındığı ve duyguların ifadesi alt boyutunda ise ortalama 48,46 puan aldıkları bu boyutta ise minimum 24 maksimum 60 puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin bütününde ortalama puan 141,69 olduğu, minimum puanın 105, maksimum puanın 172 olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde genel olarak İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

6.1.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 2.sorusu “İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri 1) cinsiyete, 2) yaşa, 3) mesleki kıdeme, 4) mezun olunan yükseköğretim kurumu türüne, 5) görev yapılan okul türüne, 6) görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

6.1.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Analizler sonucunda İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde duyguların ifadesi alt boyutunda ve ölçeğin bütününde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

6.1.2.2 Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerin yaş değişkenine göre bulguları incelendiğinde İyimserlik alt boyutunda 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş

grubu lehine anlamlı fark 61 gözlenmiştir. Duygulardan faydalanma alt boyutunda 31-40 ve 41-50 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu öğretmenlerin lehine, 21-30 ve 41-50 yaş grubu arasında 21-30 yaş grubu öğretmenlerin lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Duyguların ifadesi alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Ölçeğin bütünü ele alındığında gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

6.1.2.3 Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri kıyaslandığında duygulardan faydalanma alt boyutunda 0-10 yıl ile 16-20 yıl karşılaştırıldığında 0-10 yıl lehine, 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri karşılaştırıldığında 0-10 yıl grubu lehine, benzer şekilde aynı alt boyutta 11-15 yıl ve 16-20 yıl karşılaştırıldığında 11-15 yıl grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bütünü ele alındığında gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

6.1.2.4 Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkeni incelenerek yapılan analizlerin sonucunda öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

6.1.2.5 Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü değişkeni incelenerek yapılan analizlerin sonucunda öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri kıyaslandığında devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile özel okulda görev yapan öğretmenler kıyaslandığında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

6.1.2.6 Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin görev yapılan öğretim kademesi değişkeni incelenerek yapılan analizlerin sonucunda öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri kıyaslandığında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

6.1.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 3. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın 3. sorusuna ilişkin bulguları değerlendirildiğinde yabancı dil öğretme kaygısı düzeyleri orta seviyededir.

6.1.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 4. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları düzeyleri 1) cinsiyete, 2) yaşa, 3) mesleki kıdeme, 4) mezun olunan yükseköğretim kurumu türüne, 5) görev yapılan okul türüne, 6) görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

6.1.4.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bulgular sonucunda İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde gruplar arası kıyaslamada anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

6.1.4.2 Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin yaş değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı alt boyutlarından hedef dil performansı hakkında endişe ve ana dili kullanma alt boyutlarında 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubu kıyaslandığında 31-40 yaş lehine, 21-30 ile 41-50 yaş grubu kıyaslandığında 21-30 yaş lehine anlamlı fark saptanmıştır. Ana dili kullanma alt boyutunda 31-40 yaş ile 41-50 yaş grubu kıyaslandığında 31-40 yaş lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Ölçeğin bütününde ise 31-40 yaş ile 41-50 yaş karşılaştırıldığında 31-40 yaş lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

6.1.4.3 Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. 0-10 yıl ve 16-20 yıl grubu kıyaslandığında 0-10 yıl grubu lehine, 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri grubu arasında ise 0-10 yıl grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. 0-10 yıl ve 16-20 yıl kıyaslandığında 0-10 yıl grubu öğretmenlerin lehine, 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri karşılaştırıldığında 0-10 yıl grubu öğretmenlerin lehine, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri karşılaştırıldığında 11-15 lehine anlamlı fark saptanmıştır. Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna göre 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri karşılaştırıldığında 0-10 yıl lehine, 11-15 yıl ile 16-20 yıl karşılaştırıldığında 11-15 yıl grubu öğretmenler lehine, 11-15 ile 21 yıl ve üzeri karşılaştırıldığında 11-15 yıl

lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Ana dili kullanma alt boyutunda 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri karşılaştırıldığında 0-10 yıl lehine anlamlı fark saptanmıştır. Ölçeğin bütünü incelendiğinde 0-10 yıl ile 16-20 kıyaslandığında 0-10 yıl lehine, 0-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri karşılaştırıldığında 0-10 yıl lehine, 11-15 ile 21 yıl ve üzeri karşılaştırıldığında 11-15 yıl lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre genç yaştakilerin mesleki kaygısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

6.1.4.4 Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkeni incelendiğinde analizlerin sonucunda öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı düzeyleri gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

6.1.4.5 Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısı düzeyleri, alt boyutlar ve ölçeğin bütününde gruplar arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

6.1.4.6 Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin görev yapılan öğretim kademesi değişkenine ilişkin bulguları incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygısı düzeyleri, alt boyutlar ve ölçeğin bütününde gruplar arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

6.1.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın 5. sorusu “İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygısı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, hedef dil performansı hakkında endişe alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, hata yapmak alt boyutuyla arasında negatif yönde orta düzeyde

anlamli iliŖki, ana dili kullanma alt boyutuyla arasinda negatif yönde dŖk düzeyde anlamli iliŖki bulunduğu görülmektedir.

6.1.6 AraŖtırmanın Altıncı Sorusuna İliŖkin Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda duygusal zekâ düzeyinin yabancı dil öğretme kaygısının anlamli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaŖılmıŖtır.

6.2 neriler

AraŖtırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve gelecekte yapılacak alıŖmalara yönelik öneriler aŖađıda sunulmuŖtur.

6.2.1 AraŖtırmanın Sonuçlarına İliŖkin neriler

1. AraŖtırma sonuçlarına göre duygusal zeka ile yabancı dil öğretme kaygısı arasında negatif yönde dŖk düzeyde anlamli iliŖki bulunmuŖtur. Buna göre yabancı dil olarak İngilizce ğretimi programlarındaki ders, hedef ve içerikleri duygusal zeka düzeyinin en üst düzeyde geliŖmesini sağlayacak Ŗekilde düzenlenebilir
2. Öğretmenlikte duygusal zekanın önemi incelendiğinde İngilizce ğretmen adaylarına bu Ŗure içerisinde kendilerini tanıyabilmeleri, denetleyebilmeleri ve düzenleyebilmeleri gibi kiŖisel geliŖim desteği sunulursa, eğitim-ğretim Ŗurecinde rahat bir ortamda alıŖabilmelerine, kiŖisel ve mesleki geliŖimlerine katkılarına olanak sağlayabilir.
3. AraŖtırma sonuçlarına göre İngilizce ğretmenlerinin duygusal zekaları yüksek ve yabancı dil öğretme kaygıları orta düzeydedir. Duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygısının ğretmen aracılığıyla ğrenci ve okuldaki dil eğitimini olumlu etkileyeceği dŖnlerek kaygıyı azaltacak alıŖmalara önem verilebilir. İngilizce ğretmenlerinin yabancı dil öğretme kaygıları dŖk olursa öğrencilerin sözel ve sözel olmayan iletiŖimlerine dikkat ederek onların duygularını anlayabilmelerine, ifade edebilmelerine olanak sağlayarak ğretimi ve anlamayı kolaylaŖtıracak etkinlikler oluŖturmalarına katkı sağlayabilirler.
4. AraŖtırma sonuçları incelendiğinde 31-40 yaŖ 41-50 yaŖ kıyaslandığında yaŖı genç olan öğretmenlerin yabancı dil öğretme kaygısının daha fazla olduğu görülmektedir. Yabancı dil ğretmenlerinin kaygılarının ve nedenlerinin önemi incelendiğinde, bu

kaygıyı engellemek amacıyla Üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında iş birliği yapılarak dersler, projeler ve çalışmalar yürütülebilir.

5. Etkili öğretmenlerin duygusal faktörleri ve dolayısıyla etkili sınıf yönetiminin desteklenmesi göz önünde bulundurulacak olursa, İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler yeniden gözden geçirilebilir. Dolayısıyla duygusal zekayı teşvik eden ve artıran bir müfredat geliştirmek için öğretmen yetiştirme programlarının müfredatının da kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi gündemin bir parçası olabilir.
6. Öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim programları için duygusal zekaya yönelik bir müfredat tasarlanırken, aynı yaklaşım öğrencilerin ders kitapları için öğretmen kılavuz kitaplarının tasarlanmasında da benimsenebilir. Bu kitaplarda, öğretmenleri öğretim sürecinde duygusal zekalarına odaklanmaya ve duygusal zekalarını artırmaya teşvik edecek ve aynı zamanda öğrencilerin duygusal zekalarını da geliştirmeye çalışacak görevler ve teknikler yer alabilir. Bu amaçla, uzman müfredat tasarımcıları ve materyal geliştiricilerinden oluşan bir ekip, amaçlanan materyalleri üretme sürecinde birinci elden paydaşlarla, öğretmenler ve genç öğrencilerin kendileriyle fikir alışverişinde bulunabilir.

6.2.2 Gelecekte Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırma İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Batı Karadeniz bölgesindeki il ve ilçelerde; ilk, orta ve lise kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültelerinde İngilizce öğretmenliği programında eğitim-öğretim gören bireyler gelecekte yapılacak olan araştırmalarda örneklem olarak seçilebilir.
2. Araştırmacıların bundan sonra yapacakları “İngilizce öğretiminde duygusal zeka ve yabancı dil öğretme kaygısı arasındaki ilişki” benzeri çalışmalarda ülke genelinde, farklı devlet ve özel üniversitelerinin de yer aldığı, daha fazla örneklem gruplarıyla daha geniş ve kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

3. Üniversitedeki öğretim elemanlarının duygusal zeka düzeyleri ve yabancı dil öğretmen adaylarının üzerindeki etkisi ve yabancı dil öğretme kaygılarına etkisi araştırılabilir. Öğretmenlerin ve yabancı dil öğretmenlerinin kaygıları göz önüne alınarak duygusal zeka düzeylerinin artırılması ve mesleki gelişimlerine katkısı araştırılabilir.
4. Bu çalışmada İngilizce öğretiminde duygusal zeka ile yabancı dil öğretme kaygısı arasındaki ilişki nicel yöntemler ile araştırılmıştır. Gelecek çalışmalarda detaylı ve güvenilir bilgilere ulaşabilmek için bu yönteme ek olarak nitel yöntemler kullanılabilir.
5. İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarının başlangıcında, ortasında, sonunda ve görevlerine başladıkları andaki duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygıları arasındaki ilişki derinlemesine incelenebilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abacı, R. (2003). Yaşamın kalitelendirilmesi (6. Baskı). *İstanbul: Değişim*.
- Abrar, M., Failasofah, F., Fajaryani, N., & Masbirorotni, M. (2016). EFL student teachers' speaking anxiety: The case in one English teacher education program. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 3(1), 60-75.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(53-68).
- Adilogullari, I. (2011). The teachers level of emotional intelligence some of the demographic variables for investigation. *Educational Research and Reviews*, 6(13), 786.
- Akdeniz, Y. G. (2022). *A mixed methods study on foreign language teaching anxiety among Turkish EFL teachers* [Unpublished Master's Thesis]. Anadolu University Graduate School of Educational Sciences.
- Akinsola, M. (2014). Assessing Pre-Service Teachers Teaching Anxiety. *American Journal of Educational Research*, 2, 41-44. <https://doi.org/10.12691/education-2-12A-7>
- Akran, S. K., & Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 75, 157-173.
- Ali, M. (2015). Foreign language teaching anxiety and self-efficacy beliefs of Turkish pre-service EFL teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40-58.
- Alrashidi, O. (2022). Sources of Foreign Language Teaching Anxiety Among Saudi Preservice English Teachers: A Qualitative Inquiry. *SAGE Open*, 12. <https://doi.org/10.1177/21582440221119486>
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zeka kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Ameen, E. C., Guffey, D. M., & Jackson, C. (2002). Evidence of teaching anxiety among accounting educators. *Journal of Education for Business*, 78(1), 16-22.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Aydın, S., & Uştuk, Ö. (2020). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *İçinde International Online Journal of Education and Teaching (IOJET) (C. 7, Sayı 3)*. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/846>
- Aydın, S. (2016). A qualitative research on foreign language teaching anxiety. *Qualitative Report*, 21(4), 629-642. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2232>
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Bardak, B. F. (2022). *Exploring the relationship between primary school EFL teachers' emotional intelligence and their classroom management* [Unpublished Master's Thesis]. Baskent University Institute of Educational Sciences.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Multi-health systems.

- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Beane, J. A. (1990). *Affect in the Curriculum: Toward Democracy, Dignity, and Diversity*. Teachers College Press. <https://books.google.com.tr/books?id=trepQgAACAAJ>
- Bernstein, D. A. (1983). Dealing with teaching anxiety. *NACTA Journal*, 27(4), 4-7.
- Bloom, B. S., & Özçelik, D. A. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Milli Eğitim Basımevi. <https://books.google.com.tr/books?id=N6t-HAAACAAJ>
- Bloom, B. S., & Özçelik, D. A. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brackett, M. A., Lopes, P. N., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. *İçinde Motivation, Emotion, and Cognition* (ss. 189-208). Routledge.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların Eğitimi, Beyaz Yayınları*. İstanbul.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları*. Ankara.
- Buitink, J., & Kemme, S. (1986). Changes in student-teacher thinking. *European Journal of Teacher Education*, 9(1), 75-84.
- Campbell, C. M., & Ortiz, J. A. (1991). *Helping students overcome foreign language anxiety: a foreign language anxiety workshop [Extras]*. Prentice-Hall.
- Campbell, R. J., Fallows, I., Scott, J., Ortiz, T., Rodríguez, T., & Mora, T. (1991). Una revisión del sector pesquero artesanal en el Ecuador y los factores de consideración para su desarrollo. *Boletín Científico y Técnico*, 11(8), 89.
- Canbulat, S. (2007). *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumunu üzerindeki etkisinin araştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chen, Z., Zhang, P., Lin, Y., & Li, Y. (2024). Interactions of trait emotional intelligence, foreign language anxiety, and foreign language enjoyment in the foreign language speaking classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 374-394. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1890754>
- Ciarrochi, J. V, Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Cooper, R. K., Sawaf, A., Ayman, Z. B., & Sancar, B. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ*. Sistem Yayıncılık.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1998). *Executive Eq*. Penguin.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and teacher education*, 27(1), 235-242.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı (ikinci baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3).
- De Florio, H. I. (2006). How to become a succesful language learner Learner autonomy, styles and strategies revisited. *Dil Dergisi*, 133, 29-60.

- Demirdaş, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in Turkish university preparatory classes* [Unpublished Master's Thesis]. Bolu Abant İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences.
- Dewaele, J. M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice? *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (ss. 125-141). https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8
- Dewaele, J.-M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice? *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*, 125-141.
- Dişli, A. (2020). *A mixed approach towards efl teachers' teaching anxiety* [Unpublished Master's Thesis]. Çağ University Institute of Social Sciences.
- Dornyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. *New Jersey: Mahwah*.
- Durhan, G. (2019). *The Relationship Between English Teachers' Emotional Intelligence and Their Burnout Level*.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. Lou, & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Eren, G. (2020). *Foreign language teaching anxiety and self-efficacy perceptions of native and non-native EFL instructors at tertiary level institutions* [Unpublished Master's Thesis]. Bilkent University The Graduate School of Education.
- Galanakis, M., Krana, L., & Nikola, M. (2021). Emotional intelligence in primary school teachers: the effect of gender, age and tenure. *Psychology*, 12(11), 1781-1789.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Gardner, L. E., & Leak, G. K. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of psychology*, 21(1), 28-32.
- Goleman, D., & Intelligence, E. (1995). Why it can matter more than IQ. *Emotional intelligence*.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Gök, F. (2020). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety of Turkish EFL learners* [Unpublished Master's Thesis]. Çağ University Institute of Social Sciences.
- Gömlüksiz, M. N., & Düşmez, O. S. (2005). İngilizce'de relative clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179.
- Gupta, V. (2016). Is it really good to be emotionally intelligent? A review of literature. *Management Dynamics*, 16(2), 64-83.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürkaya Dindar, Z. (2023). *An Investigation into EFL Instructors' Technology Integration Self-Efficacy Beliefs and Foreign Language Teaching Anxiety* [Unpublished Master's Thesis]. Istanbul Medeniyet University Institute of Graduate Studies.
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia-social and behavioral sciences*, 30, 1811-1816.
- Hekmatzadeh, M. H., Khojasteh, L., & Shokrpour, N. (2016). Are emotionally intelligent EFL teachers more satisfied professionally? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(2), 97-107.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Ipek, H. (2016). A qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Eğitimde nitel araştırmalar dergisi*, 4(3), 92-105.
- İskender, Y. C., & Savaşçı, M. (2023). Foreign Language Teaching Anxiety of Turkish EFL Teachers. *Kastamonu Education Journal*, 31(3), 464-483. <https://doi.org/10.24106/KEFDERGI-2023-0019>
- Jarolimek, J. (1990). *Social Studies in Elementary Education*. Macmillan. <https://books.google.com.tr/books?id=oAAIAQAIAAJ>
- Jensen, E. (2008). *Super teaching: Over 1000 practical strategies*. Corwin press.
- Kara, A. (2004). Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Karakaş, M. (2016). *İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretmeni kimliklerinin oluşumunda öz-yeterlilik, duygusal zekâ ve mesleki bilgilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*, 151, 152.
- Kılıç, S. (2018). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety among EFL preparatory school students* [Unpublished Master's thesis]. Çağ University Social Sciences Institute.
- Kobul, M. K., & Saraçoğlu, İ. N. (2020). Foreign language teaching anxiety of non-native pre-service and in-service efl teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 350-365.
- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordayıcı Rolü. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(37).
- Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 33(1), 1200-1213.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). Ergen psikolojisi. *İstanbul: Remzi Kitabevi*, 135-152.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.

- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi,
- Kuntz, P. S. (1996). *Beliefs about Language Learning: The Horwitz Model*.
- Levine, G. (1993). *Prior Mathematics History, Anticipated Mathematics Teaching Style, and Anxiety for Teaching Mathematics among Pre-Service Elementary School Teachers*.
- Liu, M., & Wu, B. (2021). Teaching anxiety and foreign language anxiety among Chinese college English teachers. *Sage Open*, 11(2), 21582440211016556.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- Marashi, H., & Zaferanchi, Z. (2010). *The relationship between efl teachers' emotional intelligence and their effectiveness in managing young learners' classrooms*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? İçinde *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (ss. 3-34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511807947.019>
- Merç, A. (2015). İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretme kaygısı ve özyeterlik inançları. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40-58.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37(4), 708-718.
- Mortiboys, A. (2013). *Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. Routledge.
- Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R., & Cloes, M. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4), 342-354.
- Muhaisen, M. S., & Al-Haq, F. A. (2012). An investigation of the relationship between anxiety and foreign language learning among 2nd secondary students in second Amman directorate of education. *International journal of humanities and social science*, 2(6), 226-240.
- Mutlu, M. (2017). *Foreign language teaching anxiety of teacher candidates: The level, sources and coping strategies* [Unpublished Master's Thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University Institute of Educational Sciences..
- Nahavandi, N., & Mukundan, J. (2013). Foreign Language Learning Anxiety among Iranian EFL learners Along Gender and Different Proficiency Levels. *Language in India*, 13(1).
- Newman, E. (1997). Primary teachers' dilemmas in initial teacher training. *Teacher Development*, 1(2), 253-268.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29(6), 1005-1016.
- Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., & Kiyai, S. H. S. (2012). The relationship between trait emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1165.
- Nucci, L., & Lee, J. (1992). Affective education. *The Encyclopaedia of Educational Research* (Ed. Marvin C. Alkin). New York: Macmillan.

- O'Connor Jr, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Öztürk, G. (2016). Foreign language teaching anxiety among non-native teachers of English: A sample from Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 54-70.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). *Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence*.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Pekbay, M., Karasu, O., & Tunaboylu, O. (2021). Emotional Intelligence and Language Teaching. *Journal of Language Research*, 5(1), 17-30.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied psychology*, 41(4), 359-376.
- Pesonen-Wen, H. (2022). Preservice EFL Teachers' Teaching Anxiety: A Mixed-method Study. *Journal of English Education*, 2(2), 174-182.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Rasoal, C., Eklund, J., & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2009.09.013>
- Roohani, A., & Mohammadi, N. (2015). The Relationship between EFL Teachers' Emotional Intelligence and Students' Motivational Attributes. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 33(3), 113-133. <https://doi.org/10.22099/JTLS.2015.2483>
- Sağlam, H., & Kavgacı, H. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 389-416.
- Salem, M., & Tabatabaei, O. (2015). The relationship between emotional intelligence and emotional empathy of EFL teachers regarding to gender. *International Journal of Educational Investigations*, 2, 146-154.
- Sari, H. I., & Anwar, C. (2021). English foreign language teaching anxiety of Indonesian pre-service teachers of undergraduate internship program. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 6(2), 222-237.
- Seligman, M. E. P. (1990). Why is there so much depression today? The waxing of the individual and the waning of the commons. İçinde *Contemporary psychological approaches to depression: Theory, research, and treatment* (ss. 1-9). Springer.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

- Shao, K., Yu, W., & Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 97(4), 917-929.
- Shapiro, L. E., & Kartal, Ü. (1998). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek: anne-babalar için duygusal zeka rehberi*. Varlık.
- Shutte, M. J., Ree, M. J., & Carretta, T. R. (2004). Emotional intelligence: Not much more than g and personality. *Personality and individual differences*, 37(5), 1059-1068.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269-293.
- Şakrak, G. (2009). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety in Turkish EFL students* [Unpublished Master's Thesis]. Bilkent University The Graduate School of Education.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (C. 6). Pearson Boston, MA.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı Nedir? Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Bilkent, Ankara*. www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinav_kaygi.html
- Türk Dil Kurumu, (TDK). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 15.03.2023
- Tetik, S., & Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4), 87-97.
- Thompson, A. S., & Sylvén, L. K. (2015). "Does English make you nervous?" Anxiety profiles of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples-Journal of Applied Language Studies*.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: duyguları zekice yönetme*. Pegem A Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (7.Baskı). Seydam Matbaacılık.
- Tuyan, S., & Beceren, E. (2005). Duygusal zeka ve empati. *Personal Excellence Dergisi, Rota Yayınları*, 1-2.
- Ünyılmaz, B. (2014). *A study on foreign language teaching anxiety of non-native speakers* [Unpublished Master's Thesis]. Çağ University Institute of Social Sciences.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5). <https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1122-1129>
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills London.
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R.-M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(3), 1-10.
- Yakut, M. (2022). *Teaching anxiety and perceived technological pedagogical content knowledge among foreign language teachers* [Unpublished Master's Thesis]. İstanbul Medeniyet University Institute of Graduate Studies.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. *Ankara: Akçağ Yayınları*.
- Yanar, B. H., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.

- Yassien, B. M. B., & Mahmoud, B. (2018). Level of emotional intelligence among a sample of secondary school teachers at al Koura District-Jordan. *Global Journal of Human-Social Science Research*.
- Yazici, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yılmaz Çağlayan, G. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The modern language journal*, 75(4), 426-439.



8. EKLER

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen,

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yabancı dil öğretme kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgi formu yer almaktadır. 2. ve 3. bölümlerde duygusal zeka düzeyleri ve yabancı dil öğretme kaygısı ile ilgili çeşitli ifadeler bulunmaktadır

Bu çalışmada verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılarak başka bir kimse ya da kurum ile paylaşılmayacaktır. Ölçeklerde yer alan ifadelerle içtenlikle, doğru ve eksiksiz cevap vermeniz araştırmanın sonuçları açısından oldukça önemlidir. Katkı sağladığınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

Gülşah DEMİRCAN KAYA

BAİBÜ Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretimi ABD

Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda sizin için uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz E () K ()

2. Yaşınız a) 21 – 30 () b) 31– 40 () c) 41 – 50 () d) 51 – 60 () e) 61 ve üzeri ()

3. Öğretmenlik deneyiminiz (Yıl Olarak)

a) 0-5 () b) 6-10 () c) 11-15 () d) 16-20 () e) 21 ve üzeri ()

4. Mezun olduğunuz yükseköğretim kurumu;

a) Eğitim Enstitüsü () f) Açık Öğretim Lisans Tamamlama ()

b) Edebiyat Fakültesi () g) Lisansüstü (Yüksek Lisans) ()

c) Eğitim Fakültesi () h) Lisansüstü (Doktora) ()

d) Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer (Lütfen Belirtiniz)

e) Ön Lisans Programı (2 yıllık) ()

5. Görev yapılan okul türü

a) Devlete bağlı bir okulda çalışıyorum()

b) Özel bir okulda çalışıyorum()

6. Görev yapılan öğretim kademesi

a) İlkokulda görev yapıyorum () b) Ortaokulda görev yapıyorum ()

c) Lisede görev yapıyorum ()

EK 2 Duygusal Zeka Ölçeği

	DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ					
	Aşağıda duygusal zeka ile ilgili çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi “Hiç Katılmıyorum” (1)’den “Tamamen Katılıyorum” (5)’e doğru işaretleyiniz.	Hiç	Katılmıyorum	Biraz	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Başkalarıyla kişisel problemlerim hakkında ne zaman konuşacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
2.	Engellerle karşılaştığımda, benzer engellerle önceden de karşılaştığımı ve onların üstesinden geldiğimi anımsarım.	1	2	3	4	5
3.	Problemleri ele alırken ruh halimin etkisi azdır.	1	2	3	4	5
4.	İnsanlar bana kolaylıkla güvenir.	1	2	3	4	5
5.	Diğer insanlardan gelen sözel olmayan mesajları anlamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
6.	Hayatımdaki bazı önemli büyük olaylar neyin önemli olduğunu, <u>neyin</u> önemli olmadığını tekrar gözden geçirmeme yol açmıştır.	1	2	3	4	5
7.	Bazen konuştuğum kişinin espri mi yaptığını, ciddi mi olduğunu çıkartamam.	1	2	3	4	5
8.	Ruh halim değiştiğinde yeni olanaklar görürüm / Yeni olanakların farkına varırım.	1	2	3	4	5
9.	Duyguların hayatımın niteliğinde / hayat tarzımda çok etkisi yoktur.	1	2	3	4	5
10.	Yaşadığım duyguların farkındayım.	1	2	3	4	5
11.	Genellikle, gelecekte iyi şeyler olacağını beklemem.	1	2	3	4	5
12.	Olumlu bir duygu yaşadığımda bu duyguyu nasıl sürdüreceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
13.	Sosyal olaylarda ne olup ne bittiğini genellikle yanlış yorumlarım.	1	2	3	4	5
14.	Beni mutlu eden aktiviteleri arayıp bulurum.	1	2	3	4	5
15.	Başkalarına yolladığım sözel olmayan mesajlarımın farkındayım.	1	2	3	4	5
16.	Başkalarının üstünde bıraktığım etkiyle çok fazla ilgilenmem.	1	2	3	4	5
17.	Olumlu bir ruh halinde iken problemleri çözmek kolay gelir.	1	2	3	4	5

EK 2 Devamı

18.	İnsanların yüz ifadelerini yanlış yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
19.	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda duygularımın bir yardımı olduğuna inanmam.	1	2	3	4	5
20.	Duygularımın neden değiştiğini çoğunlukla anlayamam.	1	2	3	4	5
21.	Yeni fikirlerle ortaya çıkmamda olumlu ruh halimin etkili olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
22.	Duygularımı kontrol etmeyi güç buluyorum.	1	2	3	4	5
23.	Yaşadığım duyguların kolayca farkında olabilirim.	1	2	3	4	5
24.	İnsanların konuşulması güç biri olduğumu söyledikleri olmuştur.	1	2	3	4	5
25.	Aldığım görevlerin iyi sonucunu hayal ederek kendimi motive ederim.	1	2	3	4	5
26.	İyi bir şey yaptıklarında insanları överim.	1	2	3	4	5
27.	Başkalarının gönderdikleri sözel olmayan mesajların farkındayım.	1	2	3	4	5
28.	Başka biri kendi hayatındaki önemli bir olayı benle paylaşırsa, neredeyse o olayı kendim yaşamış gibi hissedirim.	1	2	3	4	5
29.	Duygularımda bir değişiklik hissettiğimde, yeni fikirlerle ortaya çıkmaya eğilimliyimdir.	1	2	3	4	5
30.	Problemleri nasıl ele alacağımıda duygularım büyük bir rol oynamaz.	1	2	3	4	5
31.	Bir mücadeleyle / zorlukla karşı karşıya kaldığımda çabuk pes ederim çünkü başarısız olacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
32.	Diğer insanların ne hissettiklerini sadece onlara bakmakla anlarım.	1	2	3	4	5
33.	Kötü hissettiklerinde insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
34.	Engellerle uğraşmayı sürdürmeme yardım için iyi ruh halimden faydalanırım.	1	2	3	4	5
35.	Başkalarının ses tonlarından nasıl hissettiklerini anlamayı güç bulurum.	1	2	3	4	5
36.	İnsanların bazı şeyleri neden hissettiklerini anlamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
37.	Yakın arkadaşlıklar kurmayı zor bulurum.	1	2	3	4	5

EK 3 Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği

	YABANCI DİL ÖĞRETME KAYGISI ÖLÇEĞİ Aşağıda yabancı dil öğretme kaygısı ile ilgili çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerde belirtilen durumları yaşadığınız sıklık derecesine göre “Her Zaman”dan “Hiçbir Zaman”a doğru işaretleyiniz.	Her Zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Derste Türkçe kullanmak beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
2.	Grammer hatası yapma düşüncesi beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
3.	Öğrenciler benim İngilizce bilgimi sınayacaklar diye endişelenirim.	5	4	3	2	1
4.	Tahtada bir yazım hatası yapma düşüncesi beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
5.	İngilizce ders anlatırken o kadar heyecanlanırım ki bildiğim şeyleri bile unuturum.	5	4	3	2	1
6.	Orta derece dil seviyesindeki öğrencilere İngilizce öğretirken heyecanlanırım.	5	4	3	2	1
7.	Ders esnasında aktivitelerin yönergelerini İngilizce açıklarken gerilirim.	5	4	3	2	1
8.	İngilizce bilgimin başka öğretmenlerle kıyaslanması beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
9.	İngilizce bilgimin dersi İngilizce anlatacak kadar iyi olmadığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
10.	Grammer dersini etkili öğretememek beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
11.	Yeterliliğimden kuşku duyduğum bir beceriyi öğretirken huzursuz olurum.	5	4	3	2	1
12.	Dinleme-anlama dersini/aktivitesini etkili öğretememek beni kaygılandırır.	5	4	3	2	1
13.	Yönergeleri İngilizce açıklayamazsam diye endişelenirim.	5	4	3	2	1
14.	Derste İngilizce konuşurken gerilirim.	5	4	3	2	1
15.	Yüksek seviyedeki öğrencilere İngilizce öğretirken heyecanlanırım.	5	4	3	2	1
16.	Sözlü anlatım dersini etkili öğretememek beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
17.	Derste Türkçe kullandığımı düşünüp rahatsız olurum.	5	4	3	2	1
18.	İngilizce dil seviyesi iyi olan öğrencilere İngilizce öğretmek beni huzursuz eder.	5	4	3	2	1
19.	İngilizce öğretim yöntemlerimin başka öğretmenlerle kıyaslanması beni huzursuz eder.	5	4	3	2	1

EK 3 Devamı

20.	Sözlü anlatım konularını anlatırken tedirginlik duyarım.	5	4	3	2	1
21.	Öğrencilerimin İngilizce bilgimi eleştirmelerinden korkarım.	5	4	3	2	1
22.	Okuma-anlama dersini etkili öğretememek beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
23.	Dinleme-anlama konularını anlatırken endişe duyarım.	5	4	3	2	1
24.	Yazılı anlatım dersini/aktivitesini etkili öğretememek beni huzursuz eder.	5	4	3	2	1
25.	Bir gramer sorusunu cevaplayamamak beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
26.	İngilizce öğretirken bir hata yapacağım diye endişelenirim.	5	4	3	2	1

EK 4 Duygusal Zeka Ölçeği Kullanım İzni

Schutte Duygusal Zeka Ölçeği İzin Gelen Kutusu x



Gülşah Demircan

22 Haz 2020 Pzt 11:39



İyi günler Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim programları ve öğretimi Yüksek lisans öğrencisiyim. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL Z



Emine Göçer

22 Haz 2020 Pzt 15:27



Alıcı: ben

Merhaba,

Çalışmanızda ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Ölçeğin reverse (olumsuz) maddeleri: 4, 6, 8, 10, 12, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41. (5'den 1'e doğru) puanlanacak. Tezde de gördüyseniz 3, 13, 14 ve 16. maddeler ölçeğin uyarılma aşamasında herhangi bir faktöre katkıda bulunmadığı için ölçeğe yer almamıştır. Ölçek toplam 37 maddeden oluşacak, buna dikkat etmenizde fayda var.

İyi çalışmalar.

22 Haz 2020 Pzt, saat 11:40 tarihinde Gülşah Demircan yazdı:

—

Dr. Emine Göçer Tekin

Sakarya University

Foreign Languages Department

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



uygulanacak şeki...

EK 5 Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeği İzin

Gelen Kutusu x



Gülşah Demirci

Alıcı: İpek

3 Haz 2020 15:31



İyi günler Hülya Hocam

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim programları ve öğretimi yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tez çalışmamda kaynağında size atıfta bulunmak kaydı ile Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeğini izin verirsiniz kullanmak istiyorum.

Saygılarımla



Hülya

Alıcı: ben

3 Haz 2020 21:14



Merhaba Gülşah Hanım,

Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Ölçeğini tabii ki kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

Dr. Öğr. Üyesi Hülya İpek

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İngilizce Öğretmenliği

1/1

0.00 MB

0.00 MB / 0.00 MB

EK 6 Araştırma İzni



T.C.
DÖZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-605.01-18539268
Konu : Araştırma İzni
(Gülşah DEMİRCAN)

28.12.2020

BOLU İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 24/11/2020 tarihli ve 79594239-302.14-E.2000066737 sayılı yazınız.
b) 24/12/2020 tarihli ve E.10240236-20-18432999 sayılı Valilik Orayı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülşah DEMİRCAN'ın " **İngilizce Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yabancı Dil Öğretme Kaygıları Arasındaki İlişki: Düzce İli Örneği**" konulu tez çalışması kapsamında ilimizdeki okullarda araştırma uygulaması yapma talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Makam orayı ve belgeleri yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgi ve gereğini arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
2- İmzalı Form (3 Sayfa)
3- Olur (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşağıya Ayrılır
20.12.2020

RAMAZAN ARSLAN
VHKİ

EK 7 Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 8.1. Cinsiyet değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
İyimserlik	E	59	70,81	6,93	-0,25	-0,21
	K	141	71,85	6,77	-0,27	-0,34
Duygulardan Faydalanma	E	59	20,88	4,21	-0,31	-0,30
	K	141	22,02	3,79	-0,32	0,32
Duyguların İfadesi	E	59	46,81	7,82	-0,27	-0,63
	K	141	49,16	6,94	-0,88	1,28
Ölçeğin Bütünü	E	59	138,51	15,16	-0,04	-0,61
	K	141	143,03	12,64	-0,30	-0,30

Tablo 8.2. Yaş değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB	Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
İyimserlik	21-30	21	69,85	7,14	0,38	-0,13
	31-40	121	70,90	6,62	-0,28	0,04
	41-50	52	73,88	6,58	-0,49	-0,53
	51-60	6	70,16	8,37	-0,96	-1,54
Duygulardan Faydalanma	21-30	21	23,42	3,18	0,08	0,70
	31-40	121	22,37	3,61	-0,26	0,20
	41-50	52	19,67	4,13	-0,32	-0,37
	51-60	6	19,16	3,86	1,24	1,62
Duyguların ifadesi	21-30	21	46,71	7,58	-0,11	-1,06
	31-40	121	48,52	6,45	-0,62	0,65
	41-50	52	49,23	8,66	-0,90	0,46
	51-60	6	46,66	9,20	-1,52	1,81
Ölçeğin Bütünü	21-30	21	140,00	13,74	0,47	0,16
	31-40	121	141,80	12,90	-0,25	-0,25
	41-50	52	142,78	14,58	-0,39	-0,89
	51-60	6	136,00	18,08	-1,22	0,63

Tablo 8.3. Mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
İyimserlik	0-10 yıl	82	70,35	6,66	-0,08	0,14
	11-15 yıl	48	72,90	6,67	-0,60	0,47
	16-20 yıl	42	70,60	5,96	-0,08	-0,82
	21 ve üzeri	28	74,14	7,89	-0,89	-0,26
Duygulardan Faydalanma	0-10 yıl	82	22,63	3,55	-0,36	0,77
	11-15 yıl	48	22,58	3,81	-0,21	-0,33
	16-20 yıl	42	19,71	4,03	-0,50	-0,01
	21 ve üzeri	28	20,32	3,81	0,01	-0,67
Duyguların İfadesi	0-10 yıl	82	47,01	7,10	-0,42	-0,05
	11-15 yıl	48	49,60	5,74	-0,48	0,42
	16-20 yıl	42	48,52	8,14	-0,92	0,99
	21 ve üzeri	28	50,68	8,15	-1,20	1,17
Ölçeğin Bütünü	0-10 yıl	82	140,00	13,45	-0,10	-0,33
	11-15 yıl	48	145,08	12,38	-0,33	-0,02
	16-20 yıl	42	138,83	12,23	-0,11	-0,74
	21 ve üzeri	28	145,14	16,21	-0,90	0,12

Tablo 8.4. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistikleri

DZÖB	YÖK	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
İyimserlik	Eğitim fakültesi	146	71,20	6,99	-0,23	-0,47
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	72,21	5,95	-0,52	0,82
	Lisansüstü	11	73,55	7,78	-0,06	-0,88
Duygulardan Faydalanma	Eğitim fakültesi	146	21,53	3,77	-0,45	0,22
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	21,79	4,43	-0,32	-0,11
	Lisansüstü	11	23,27	4,20	0,37	-1,25
Duyguların İfadesi	Eğitim fakültesi	146	48,41	7,01	-0,47	-0,01
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	47,67	7,94	-1,12	1,27
	Lisansüstü	11	52,27	7,30	-1,67	3,53
Ölçeğin Bütünü	Eğitim fakültesi	146	141,14	13,48	-0,24	-0,47
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	141,67	12,89	-0,42	-0,41
	Lisansüstü	11	149,09	16,02	-0,83	1,86

Tablo 8.5. Görev yapılan okul türü değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
İyimserlik	Devlet	193	71,62	6,71	-0,33	-0,20
	Özel	7	69,57	9,74	1,03	-0,91
Duygulardan Faydalanma	Devlet	193	21,72	3,96	-0,35	0,12
	Özel	7	20,86	3,58	-0,29	0,12
Duyguların İfadesi	Devlet	193	48,53	7,19	-0,72	0,54
	Özel	7	46,42	9,44	0,11	-1,34
Ölçeğin Bütünü	Devlet	193	141,87	13,27	-0,31	-0,34
	Özel	7	136,85	20,81	0,63	-0,92

Tablo 8.6. Görev yeri kademesi değişkenine göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

DZÖB		N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
İyimserlik	İlkokul	35	71,91	7,10	-0,06	-0,70
	Ortaokul	107	71,96	6,75	-0,42	-0,30
	Lise	58	70,55	6,79	-0,15	0,15
Duygulardan Faydalanma	İlkokul	35	21,60	4,09	-1,11	1,41
	Ortaokul	107	21,81	3,93	-0,23	-0,30
	Lise	58	21,50	3,93	-0,08	0,28
Duyguların İfadesi	İlkokul	35	48,51	8,63	-0,59	-0,51
	Ortaokul	107	48,85	6,74	-0,59	0,624
	Lise	58	47,72	7,39	-0,89	0,82
Ölçeğin Bütünü	İlkokul	35	142,03	14,90	-0,40	0,43
	Ortaokul	107	142,63	12,95	-0,20	-0,59
	Lise	58	139,78	13,85	-0,24	-0,73

Tablo 8.7. Cinsiyet değişkenine göre yabancı dil öğretim kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sap	Çarpıklık	Basıklık
Belirli bir konuyu öğretim kaygısı dil becerisi	E	59	15,93	6,47	0,39	-0,95
	K	141	16,04	6,60	0,31	-1,01
Hedef dil performansı hakkında endişe	E	59	16,80	6,90	1,20	1,07
	K	141	16,45	6,37	0,78	-0,05
Hata yapmak	E	59	10,73	4,68	0,84	-0,22
	K	141	10,36	4,15	0,98	0,16
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	E	59	6,00	2,77	-0,10	-1,26
	K	141	6,11	2,95	-0,09	-1,40
Ana dili kullanma	E	59	4,88	1,93	0,20	-0,22
	K	141	5,30	1,98	0,18	-0,54
Ölçeğin Bütünü	E	59	54,34	19,00	0,59	-0,10
	K	141	54,27	17,56	0,32	-0,60

Tablo 8.8. Mesleki kıdem değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	0-10 yıl	82	17,30	6,18	-0,001	-1,32
	11-15 yıl	48	16,92	6,04	0,41	-0,60
	16-20 yıl	42	13,90	6,32	0,73	-0,74
	21 ve üzeri	28	13,86	7,64	1,03	0,14
Hedef dil performansı hakkında endişe	0-10 yıl	82	17,77	6,10	0,51	-0,56
	11-15 yıl	48	17,44	6,57	0,94	0,49
	16-20 yıl	42	15,02	6,76	1,35	1,22
	21 ve üzeri	28	13,78	6,27	2,34	7,39
Hata yapmak	0-10 yıl	82	11,21	4,35	0,61	-0,72
	11-15 yıl	48	10,33	4,13	1,35	1,32
	16-20 yıl	42	10,05	4,26	1,10	0,81
	21 ve üzeri	28	9,18	4,35	1,45	1,56
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	0-10 yıl	82	6,51	2,77	-0,35	-1,14
	11-15 yıl	48	7,00	2,76	-0,35	-1,13
	16-20 yıl	42	5,12	2,80	0,38	-1,30
	21 ve üzeri	28	4,64	2,80	0,67	-0,84
Ana dili kullanma	0-10 yıl	82	5,64	1,95	0,04	-0,43
	11-15 yıl	48	5,00	1,69	0,11	-0,45
	16-20 yıl	42	5,12	2,04	0,47	0,06
	21 ve üzeri	28	4,18	2,04	0,47	-0,93
Ölçeğin Bütünü	0-10 yıl	82	58,44	16,35	0,05	-0,96
	11-15 yıl	48	56,69	16,43	0,65	0,40
	16-20 yıl	42	49,21	18,88	0,90	0,24
	21 ve üzeri	28	45,64	19,51	1,26	1,71

Tablo 8.9. Yaş değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	21-30	21	16,43	7,02	-0,07	-2,01
	31-40	121	16,60	5,95	0,28	-0,88
	41-50	52	14,44	7,23	0,77	-0,58
	51-60	6	16,50	9,44	0,39	-1,56
Hedef dil performansı hakkında endişe	21-30	21	18,43	7,10	0,19	-1,21
	31-40	121	17,15	6,16	0,84	0,19
	41-50	52	14,12	6,09	1,53	2,32
	51-60	6	19,17	10,38	1,42	2,12
Hata yapmak	21-30	21	11,95	5,16	0,50	-1,19
	31-40	121	10,46	3,91	0,93	0,18
	41-50	52	9,81	4,59	1,13	0,39
	51-60	6	11,17	6,08	1,29	1,59
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	21-30	21	5,90	2,83	-0,24	-1,33
	31-40	121	6,41	2,79	-0,17	-1,23
	41-50	52	5,38	3,12	0,26	-1,56
	51-60	6	5,83	2,79	0,17	-0,07
Ana dili kullanma	21-30	21	5,62	1,83	0,36	0,61
	31-40	121	5,42	1,87	0,19	-0,37
	41-50	52	4,52	2,11	0,42	-0,57
	51-60	6	4,33	2,16	0,96	0,73
Ölçeğin Bütünü	21-30	21	58,33	20,18	-0,02	-1,54
	31-40	121	56,04	15,72	0,35	-0,22
	41-50	52	48,27	19,75	0,85	-0,12
	51-60	6	57,00	27,42	1,10	1,51

Tablo 8.10. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Yükseköğretim Kurumu	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	Eğitim fakültesi	146	15,89	6,48	0,31	-1,06
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	17,02	6,67	0,38	-0,79
	Lisansüstü	11	13,73	6,86	0,60	-1,40
Hedef dil performansı hakkında endişe	Eğitim fakültesi	146	16,70	6,39	0,80	0,04
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	16,40	7,00	1,32	1,46
	Lisansüstü	11	15,27	6,78	1,07	0,62
Hata yapmak	Eğitim fakültesi	146	10,55	4,19	0,82	-0,25
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	10,40	4,80	1,24	0,76
	Lisansüstü	11	9,64	4,18	1,07	-0,13
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Eğitim fakültesi	146	6,02	2,87	-0,05	-1,33
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	6,60	2,93	-0,32	-1,34
	Lisansüstü	11	4,73	2,83	0,66	-0,85
Ana dili kullanma	Eğitim fakültesi	146	5,25	1,78	0,09	-0,29
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	4,98	2,48	0,48	-0,78
	Lisansüstü	11	4,91	2,26	0,07	-1,51
Ölçeğin Bütünü	Eğitim fakültesi	146	54,41	17,79	0,32	-0,70
	Fen Edebiyat Fakültesi	43	55,39	18,50	0,70	0,55
	Lisansüstü	11	48,27	18,37	0,64	-0,49

Tablo 8.11. Görev yapılan okul türü değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Okul Türü	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	Devlet	193	16,02	6,51	0,36	-0,96
	Özel	7	15,86	7,95	-0,14	-2,50
Hedef dil performansı hakkında endişe	Devlet	193	19,56	6,52	0,91	0,34
	Özel	7	16,43	6,75	1,49	2,98
Hata yapmak	Devlet	193	10,47	4,31	0,94	0,06
	Özel	7	10,43	4,68	1,02	-0,71
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	Devlet	193	6,10	2,87	-0,08	-1,34
	Özel	7	5,29	3,59	0,34	-2,34
Ana dili kullanma	Devlet	193	5,20	1,96	0,19	-0,42
	Özel	7	4,43	2,30	0,65	-0,79
Ölçeğin Bütünü	Devlet	193	54,36	17,90	0,43	-0,39
	Özel	7	52,43	20,58	0,20	-1,61

Tablo 8.12. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre yabancı dil öğretme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikler

YDÖKÖB	Öğretim Kademesi	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Belirli bir konuyu öğretme kaygısı dil becerisi	İlkokul	35	15,69	6,40	0,10	-1,06
	Ortaokul	107	16,28	6,53	0,33	-1,01
	Lise	58	15,72	6,75	0,47	-0,96
Hedef dil performansı hakkında endişe	İlkokul	35	18,06	7,60	0,75	-0,39
	Ortaokul	107	16,16	6,25	1,14	1,03
	Lise	58	16,38	6,29	0,57	-0,66
Hata yapmak	İlkokul	35	10,80	4,54	0,92	0,00
	Ortaokul	107	10,18	4,15	1,17	0,80
	Lise	58	10,81	4,49	0,60	-0,79
Diğer öğretmenlerle karşılaştırılmak	İlkokul	35	5,83	2,88	-0,10	-1,32
	Ortaokul	107	6,29	2,86	-0,09	-1,33
	Lise	58	5,83	2,99	0,00	-1,49
Ana dili kullanma	İlkokul	35	5,06	1,98	0,28	-0,06
	Ortaokul	107	5,19	1,96	0,24	-0,39
	Lise	58	5,22	2,01	0,06	-0,67
Ölçeğin Bütünü	İlkokul	35	55,43	19,98	0,30	-0,41
	Ortaokul	107	54,09	17,11	0,60	0,02
	Lise	58	53,97	18,47	0,21	-1,07