



**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLLERİ VE
ÖZYETERLİKLERİ İLE
DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ

Eskişehir 2023

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLLERİ VE
ÖZYETERLİLİKLERİ İLE
DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ**

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]
[REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

ÖZET
ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STİLLERİ VE ÖZYETERLİKLERİ
İLE DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2023

Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğretme stilleri ve özyeterlikleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ortaokullarda görev yapan 321 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler kişisel bilgi formu, öğretim stili ölçeği, öğretmen özyeterlik ölçeği ve Rotterdam duygusal zeka ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim stili, özyeterlik ve duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim stili düzeylerinin cinsiyete, hizmet yılına, branşa ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenim durumlarına, hizmet yılına, branşa ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete, branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenim durumlarına, hizmet yılına ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim stilleri ile öz yeterlilik düzeyleri, öğretim stilleri ile duygusal zeka düzeyleri ve duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim stili ve öz yeterlilik değişkenlerinin duygusal zekâ düzeyinin %31'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, Özyeterlik, Öğretim stili

ABSTRACT
**THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP AMONG SECONDARY SCHOOL
TEACHERS' TEACHING STYLES, SELF EFFICACY AND EMOTIONAL
INTELLIGENCE LEVELS**

Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

The purpose of the research is to examine whether there is a relationship between the secondary school teachers' emotional intelligence levels and teaching styles, self-efficacy. Relational screening model was used in the research. The participants of the study consist of 321 teachers working in secondary schools. The data were collected with personal information form, teaching style scale, teacher self-efficacy scale, and Rotterdam emotional intelligence scale. SPSS package program was used to analyze the data.

According to the findings of this study, it was determined that teachers' teaching style, self-efficacy and emotional intelligence levels were high. While teaching styles levels of the teachers show a significant difference according to gender, seniority, branch and graduated school, teaching styles levels of the teachers did not show a significant difference according to educational status. Self-efficacy levels of the teacher show a significant difference according to gender, but did not show a significant difference according to educational status, seniority, branch and graduated school. The emotional intelligence levels of the teachers show a significant difference according to the gender and branch but the emotional intelligence levels of the teachers did not show a significant difference according to their educational status, seniority and graduated school. It was concluded that there is a positive and intermediate correlation between teachers' teaching styles and self-efficacy levels, teaching styles and emotional intelligence levels, and emotional intelligence levels and self-efficacy. It was determined that teaching style and self-efficacy variables explained 31 % of emotional intelligence level.

Key Words: Emotional intelligence, Self-efficacy, Teaching style

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans ders dönemimde ve tez çalışmam süresince ilgili ve sabırlı bir şekilde beni yönlendiren ve bana inanan; zorlandığım her aşamada bilgisi ve uzmanlığıyla her zaman yardıma yetişen değerli danışmanım Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ'a içtenlikle teşekkür ederim.

Tezimin savunma jürisinde bulunmayı kabul edip değerli görüşlerini benden esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Meral GÜVEN ve Dr. Öğr. Üyesi Zeynep AKIN DEMİRCAN'a teşekkürlerimi sunmak isterim.

Yüksek lisans ders dönemim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Demet SEVER'e ve Doç. Dr. Çiğdem Suzan ÇARDAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmada katılımcı olarak yer alan değerli meslektaşlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca okullarda araştırma yapmama izin veren Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, veri toplama sürecinde desteğini esirgemeyen okul müdürüm Nihat DEMİR'e ve Gülay Kanatlı Ortaokulu'ndaki çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez yazma sürecimde yardımlarını benden esirgemeyen dönem arkadaşım Zeynep DAĞHAN'a da teşekkürlerimi sunmak isterim.

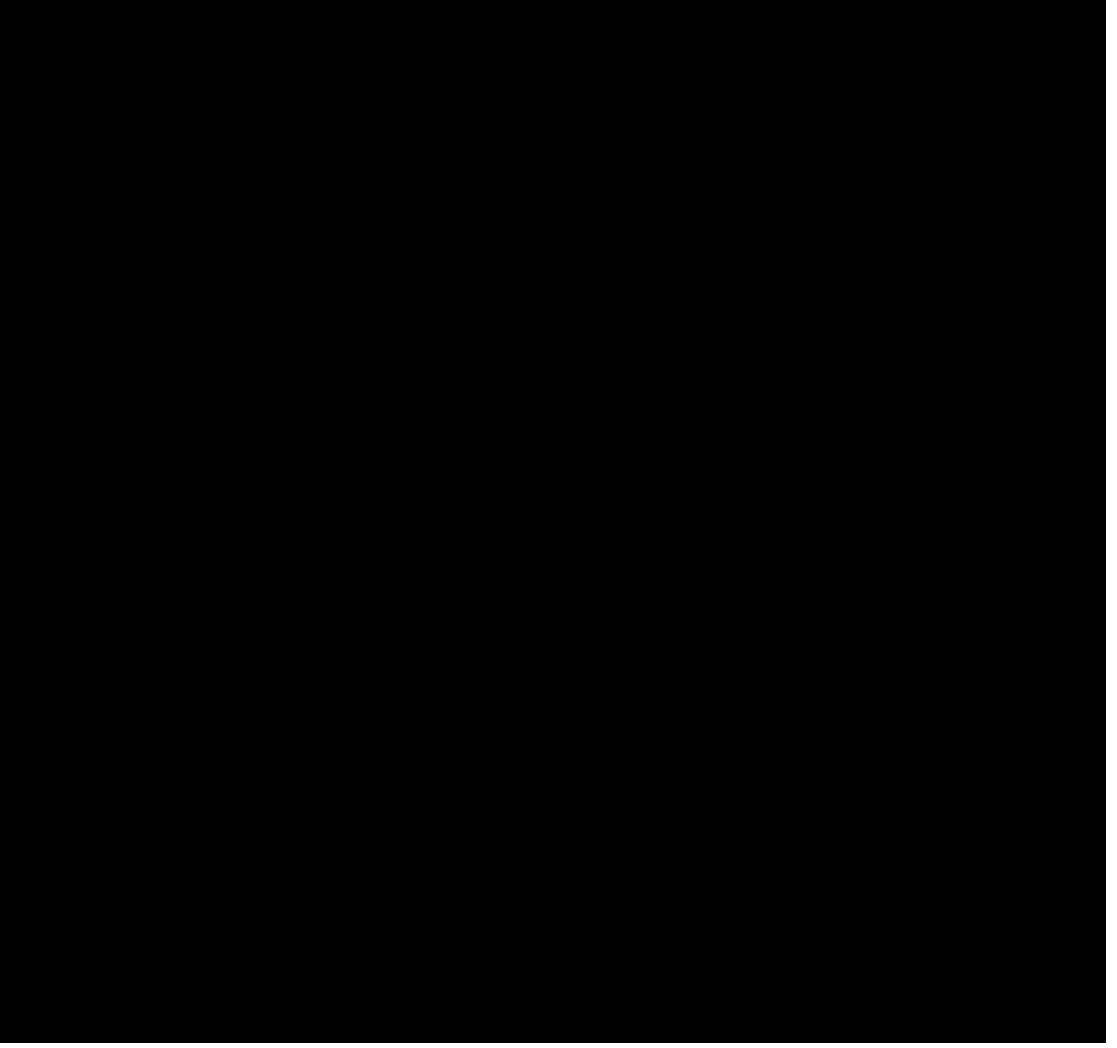
Bugünlere gelmemde emeği büyük olan kıymetlilerim annem Yasemin ÇAĞLAYAN'a ve babam Sedat ÇAĞLAYAN'a, biricik kardeşim Gamze ÇAĞLAYAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak sevgisi, desteği ve bana olan inancı için eşim Taner YILMAZ'a ve bu süreçte aramıza katılan sevimli ikizlerim Ayaz YILMAZ ve Poyraz YILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ

Eskişehir, 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEMALAR DİZİNİ.....	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Sınırlılıklar	8
1.5 Tanımlar	8
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	10
2.1 Öğretim Stili	10
2.1.1.Öğretim stili tanımı	10
2.1.2.Öğretim stili modelleri.....	12
2.1.2.1. Fischer ve Fischer'ın öğretim stili modeli.....	12
2.1.2.2. Dunn ve Dunn'ın öğretim stili modeli.....	13
2.1.2.3. Grasha'nın öğretim stili modeli.....	14
2.2 Özyeterlik	18
2.2.1.Özyeterlik kavramının tanımı.....	18
2.2.2.Öğretmenlerin özyeterlik algısı	24
2.3 Duygusal Zeka	26
2.3.1.Duygu ve zeka kavramlarının tanımı	26

	<u>Sayfa</u>
2.3.2.Duygusal zeka kavramının tanımı	28
2.3.3.Duygusal zeka modelleri.....	30
2.3.3.1. Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli.....	30
2.3.3.2. Goleman'ın duygusal zeka modeli.....	32
2.3.3.3. Bar-on'un duygusal zeka modeli.....	32
2.3.4.Duygusal zekanın boyutları.....	35
2.3.4.1. Kendinin farkında olma veya özbilinç.....	35
2.3.4.2. Sosyal farkındalık veya empati.....	35
2.3.4.3. Sosyal beceriler.....	36
2.3.4.4. Strese dayanıklılık veya tolerans.....	36
2.3.4.5. Mutluluk.....	36
2.3.5.Eğitimde duygusal zekanın önemi	36
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38
3.1. Öğretim Stilleri ile İlgili Araştırmalar	38
3.2. Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar	41
3.3. Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar	47
4. YÖNTEM.....	52
4.1. Araştırma Modeli.....	52
4.2. Evren ve Örneklem	52
4.3. Veri toplama araçları.....	54
4.3.1.Kişisel bilgi formu.....	54
4.3.2.Öğretim stili ölçeği.....	54
4.3.3.Öğretmen özyeterlik ölçeği.....	55
4.3.4.Duygusal zeka ölçeği.....	57
4.4. Verilerin Toplanması	58
4.5. Verilerin Analizi.....	58
5. BULGULAR	60

	<u>Sayfa</u>
5.1. Öğretmenlerin Öğretme Stili Düzeyleri	60
5.2. Öğretmenlerin Özyeterlik Düzeyleri	67
5.3. Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri.....	72
5.4. Öğretmenlerin Öğretme Stili, Özyeterlik ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	78
5.5. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Özyeterlik Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.....	80
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	83
6.1. Sonuç	83
6.2. Tartışma	86
6.2.1.Öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik bulgulara ilişkin tartışma.....	86
6.2.2.Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerine yönelik bulgulara ilişkin tartışma.....	90
6.2.3.Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine yönelik bulgulara ilişkin tartışma	94
6.2.4.Öğretmenlerin öğretim stili, özyeterlik ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma	97
6.2.5.Uygulamaya yönelik öneriler	102
6.2.6.İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	103
KAYNAKÇA.....	105
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Öğretmenlerin demografik özellikleri.....	53
Tablo 3.2. Öğretme stili ölçeği güvenilirlik analizi	55
Tablo 3.3. Öğretme stilleri ölçeği puanlama çizelgesi.....	55
Tablo 3.4. Öğretmen öz yeterlilik ölçeği güvenilirlik analizi	56
Tablo 3.5. Rotterdam duygusal zekâ ölçeği güvenilirlik analizi	57
Tablo 4.1. Öğretme Stilleri Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular.....	60
Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğretme stilleri düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	60
Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğretme stilleri düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	62
Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	63
Tablo 4.5. Öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	64
Tablo 4.6. Öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	66
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular	67
Tablo 4.8. Öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	68

Tablo 4.9. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları....	69
Tablo 4.10. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	69
Tablo 4.11. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	70
Tablo 4.12. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	71
Tablo 4.13. Rotterdam duygusal zekâ düzeylerine ait betimsel bulgular.....	72
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Rotterdam duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	73
Tablo 4.15. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları.....	74
Tablo 4.16. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	75
Tablo 4.17. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	76
Tablo 4.18. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları.....	77
	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.19. Öğretme stili, öz yeterlilik ve duygusal zeka arasındaki ilişki.....	78
Tablo 4.20. Öğretme stili boyutları ile öğretmen öz yeterlilikleri boyutları arasındaki ilişki.....	79

Tablo 4.21. Öğretme stili ölçeği boyutları ile duygusal zekâ ölçeği boyutları arasındaki ilişki.....	79
Tablo 4.22. Duygusal zekâ alt boyutları ile öğretmen öz yeterlilik alt boyutları arasındaki ilişki.....	80
Tablo 4.23. Öğretme stilleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	81



ŞEMALAR DİZİNİ

Sayfa

Şema 1.1. Öğretim stilleri, özyeterlik ve duygusal zeka kavramları arasındaki ilişki.....	5
---	---



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Toplumsal bir sistem olan eğitim incelendiğinde, bu sistemin öğelerini veya girdilerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynakların oluşturduğu belirtilmektedir. Bunlar arasında öğretmen, en temel öğedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de öğretmenlerin niteliği ile büyük oranda ilişkilidir. Bu sebeple eğitim sistemi içinde öğretmenlerin yeri eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından büyük öneme sahiptir (Şişman ve Acat, 2003). Eğitim sistemimizin odak noktasında yer alan öğretmenlerin öğretici yönleri, kişilikleri, davranışları, tutumları ve değerleri öğrencilerini büyük ölçüde etkilemektedir (Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012). Öğretmen ve öğrenciler, günün büyük bir bölümünü sınıfta bir arada geçirmektedir, öğretmenlerin bu süre içerisinde belirli görevleri gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir. Öğretmen ve öğrenciler bu süre boyunca sınıfta belirli bir amaç ve program ilişkisi içerisinde hareket etmekte ve öğretmenler bu amaçlara ulaşabilmek için ilk sorumluluğu almaktadırlar (Aydın, 2013).

Öğretmenlerin bilgilerinin ve kişiliklerinin öğrencileri olumlu yönde etkileyebilmesi için bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Sınıf ortamında etkili bir öğretmenin özellikleri bilişsel özellikler, kişilik özellikleri, öğretme stili ve disiplin olmak üzere dört boyutta sınıflanmıştır. Öğretmenlerin bilişsel özellikleri zekâ, alan bilgisi, gelişim, güdü ve öğrenme gibi süreçlerle ilgili bilgisini içermektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri bilgi, öğretim tekniği, iyimserlik, adalet duygusu, iş birliği, mesleki istek, öğrenciye yaklaşımı ve bu yaklaşım tarzının öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini içermektedir. Öğretmenlerin öğretim stili sınıfta uyguladıkları yöntem ve teknikler, öğrencilerin derse katılımını sağlama, pekiştirme ve geri dönütleri kapsamaktadır. Disiplin ise öğretmenlerin sınıf içindeki kontrol mekanizması ile ilgilidir ve öğrenciler üzerindeki etkisini ve sınıf içi kuralların uygulanması davranışlarını kapsamaktadır (Ausubel, 1969'den aktaran Açıkgöz Ün, 1998).

Öğretmen eğitim-öğretim sürecini planlayan ve çeşitli kararlar alarak bu süreci yöneten kişidir. Bu sürecin etkililiği öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Öğretmenler eğitim-öğretim ortamının planlayıcıları olmaları, eğitim ortamında model alınan bireyler olmaları sebebiyle farklı ve büyük sorumluluklara sahiptir. Bu önemli sorumluluğu yerine getirirken kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişiler arası ilişkilerinde empati kurabilen, kendini motive edebilen öğretmenler daha kolay başarılı olabilecektir. Beklentileri karşılayamayan öğretmenler ise mesleklerinden doyum elde edemeyerek mesleki olarak tükenmişlik duygusu yaşayacaklar ve eğitim kalitesi bundan önemli düzeyde etkilenecektir (Yaman,2019). Baltaş (2006) da diğer insanların beklenti ve ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini duygular aracılığıyla anlayabilmenin, stresli durumlarda güçlü olmanın insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için sahip olunması gereken bir yetkinlik olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin değerleri, tutumları, deneyimleri başka bir deyişle davranışları ise bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi meslekî geleceğini ve meslektaşlarını etkilemektedir (Doğan, 2003). Yapılandırmacı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerinin de etkili olduğu belirtilmektedir (Mertoğlu, 2011). Dunn ve Dunn (1979) öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim programlarına, öğretim yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumları olarak tanımlamaktadır. Carr (1998) öğretim stilini, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde sergilediği tavırlar, davranışlar ve özelliklerin bütünü olarak açıklamaktadır. Öğretim stiline ilişkin yapılan pek çok tanımın odak noktasını ise öğretmenlerin devamlı olarak gösterdikleri öğretim davranışları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kendi öğretim stilleri hakkında bilgiye sahip olması ve kullanmayı seçtikleri öğretim stiline üstün ve sınırlı yönlerinin farkında olması, öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli olmasını sağlayabilmektedir. Kendi öğretim stilleri hakkında bilgiye sahip öğretmenler, öğretimin mantığını daha iyi kavrayabilir, farklı öğretim yolları içinden kendisine en uygun olanını seçebilir ve kendi öğretim stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini kolaylıkla belirleyebilirler (Grasha, 2002).

Grasha ve Yangerber-Hicks (2000) öğretim stillerinin, öğretmenin kişiliğinin bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Öğretim stilleri, öğretmenin öğretecekleri hakkındaki ihtiyaçları, duyguları, güduları, inançları ve yönelimlerine bağlı olarak oluşmaktadır. Öğretmenler öğretim stillerini ve bu stillerin özelliklerini dikkate alarak

öğrenim-öğretim sürecini geliştirebilirler. Conti (1989)'ye göre ise öğretmenler kendi öğretim stillerine dair bilgi sahibi olduklarında sınıflarını nasıl düzenleyecekleri, öğrencilerle nasıl ilgilenecekleri ve öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili değişiklikler yapabilirler.

Kullanılan öğretim stillerinin yanında öğretmenlerin çalışma performansını ve eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini etkileyen başka bir etken de bireylerin kendine ilişkin özyeterlik inancıdır. Öz yeterlik, bireyin bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, bu etkinliği başarıyla yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

Bireyin bir yeterliği ne derecede gerçekleştireceğini ya da gerçekleştiremeyeceğini bizzat kendi inanç, tutum ve deneyimleri göz önünde tutularak ortaya koyan bir kavram olan özyeterlik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısı olması nedeniyle birçok alanda kullanılmaktadır (Schunk,1990). Bu bağlamda özyeterlik kavramının öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkların açıklanması ve öğretmen davranışlarının geliştirilmesi amacıyla eğitim alanında da kullanıldığı görülmektedir (Enochs ve Riggs, 1990).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) bir öğretmenin pedagojik kararlarını ve duygusal durumunu etkileyebileceği için özyeterliği önemli bir kavram olarak düşünmektedir. Glackin (2019) ise özyeterliği ve sonuç beklentileri yüksek olan bir öğretmenin üretken ve olumlu bir şekilde davrandığını ve çabalarından kişisel tatmin sağlarken, özyeterliği ve sonuç beklentileri düşük olan bir öğretmenin mesleğini bırakma ya da mesleğine karşı kayıtsız bir tutum göstereceğini belirtmektedir.

Özyeterlik ile ilgili araştırmalar özyeterliği yüksek öğretmenlerin, öğrenci merkezli çalışmalar gerçekleştirerek öğrenci başarısını arttırıcı yönde eğitim öğretim yaptığını ortaya koymaktadır (Martin, 2006). Bu bağlamda öğretmen özyeterliği kavramının eğitim-öğretim sürecinin niteliğini etkileyebilen bir kavram olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretimin belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin çok önemli görev ve sorumlulukları vardır. Öğrencilerin hayata en iyi şekilde hazırlanmaları, akademik ve sosyal yönlerden başarılı olabilmeleri, bilinçli, sorumluluk sahibi, sevgi ve saygıya önem veren bireyler olabilmeleri için öğretmenlerin kendi duygularının ve çevresindeki insanların duygularının farkında olabilmesi, onlarla iyi ilişkiler kurabilmesi, empati yapabilmesi ve karşılaştıkları sorunlarla ve stresle başa

çıkabilmesi, çatışma durumlarını etkin olarak yönetebilmesi gerekmektedir (Sağlam, 2018).

Bireylerin, çevresindeki insanlarla ve toplumla olan iletişimde aynı zamanda kendi iç dünyasını anlamlandırmasında da yalnızca akademik zeka yeterli değildir. Bireylerin kendisinin ve diğer insanların duygularını anlaması, bu duyguları gerçekçi olarak anlamlandırması, bu durumlara uygun tutum ve davranışlarda bulunması duygusal zeka kavramı ile ilişkilidir.

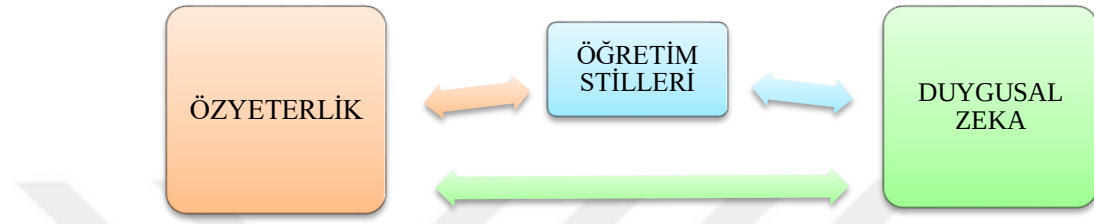
Çevresiyle etkileşimde olan bir birey birçok davranış örüntüsü sergiler. Bu davranışlar duygusal ve bilişsel birçok etmen ile meydana gelir. Duygular bir bireyin her davranışını etkileyecek güce sahiptir. Duygular zannedildiği gibi düşüncenin hizmetinde olmak yerine, bizim düşüncelerimizden sorumludur. Çünkü duygular, bireylerin yaptığı işlere bir yön verdiği gibi, yaşantılarına da anlam verir. Aynı zamanda bireylerin davranışlarını kontrol edebilmesini yaşantılarını depo etmesini, yapılandırmasını ve problemlerini çözüp düşünmelerini sağlar (Greenspan, 2004). Başka bir deyişle duygular, düşünce ve eylemin güçlü birer planlayıcısıdır. Onlar çelişkili kavramlar olarak düşünölseler de akıl yürötmek ve akla ve mantığa uygun davranabilmek için gereklidir (Cooper ve Sawaf, 1997).

Duygusal zeka da, bireylere sosyal çevrelerini anlamlandırma ve bu çevrede yolunu bulmada yardımcı olan duyguları pratik bir bilgi kaynağı olarak gördüğünden, duygu ve zekâ alanlarını birleştiren bir zekâ yaklaşımıdır (Salovey ve Grewal, 2005).

Goleman (2006) duygusal zekâyı, bireyin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtülerini kontrol ederek tatmin duygusunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeye engel olmasına izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme özelliğı olarak tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ; duyguları tanımayı, anlamayı ve duyguları etkin bir şekilde kullanabilmeyi ifade eden hem kendimizle hem başka insanlarla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran bir yetenektir. Başka bir deyişle diğer insanların beklenti ve ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini duygular aracılığıyla anlayabilmeyi, stresli durumlarda güçlü olabilmeyi ifade eden bir yetkinliktir (Baltaş, 2006). Duygusal zekası yüksek olan insanlar iletişim, empati, kontrol, uyum, işbirliğı, motivasyon, diğer bireyleri etkileme ve liderlik gibi olumlu özelliklerini çevrelerine yansıtmakta ve diğer bireylerin hayatını da olumlu yönde etkilemektedir (Tunca, 2010).

Verilen bilgiler ışığında, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin, öğretim stillerinin ve özyeterlik inançlarının sınıf içi performanslarına etki eden faktörlerden olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerinin eğitim-öğretim sürecinde sahip oldukları özyeterlik ve duygusal zeka düzeyini etkilediği ve aynı zamanda özyeterlik ve duygusal zeka düzeyinin de kullandıkları öğretim stilleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum şema 1.1’de gösterilmiştir.



Şema 1.1. Öğretim stilleri, özyeterlik ve duygusal zeka kavramları arasındaki ilişki

Alanyazında özyeterlik algısı ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde özyeterlik algısı daha düşük öğretmenlere oranla kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci gibi öğrenci merkezli öğretim stillerini daha çok tercih ettikleri ifade edilmektedir (Grasha, 1994). Dilekli (2015) ise yaptığı araştırmayla öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları, düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algıları ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin özyeterlik algılarına göre öğretim stili tercihlerinin farklılaşabildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal zeka ve özyeterlik düzeyinin eğitim-öğretim sürecinin daha etkili olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında duygusal zeka ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde bu iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren bulguların bulunduğu söylenebilir. Berkant ve Ekici (2007) gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sahip oldukları sosyal/ kişilerarası zeka düzeyi ile fen öğretimindeki özyeterlik inanç puanları arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedirler. Şenel, Adiloğulları ve Ulucan (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ, genel öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkarmışlardır. Karamehmetoğlu (2017) ise beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin,

mesleki öz yeterliklerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini yordayıp yordamadığını incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın sonucunda duygusal zekâ düzeyinin mesleki öz yeterliğin öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik ve sınıf yönetimine yönelik tüm öz yeterlik alt boyutlarının yordayıcısı olduğunu ve bu değişkenlerle duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazında bu araştırmanın bir diğer boyutuna dair öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ise oldukça az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Öznacar, Yılmaz ve Güven (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin onların öğretim stili tercihlerini ve eğitimin kalitesini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyinin, kullandıkları öğretim stillerinin ve özyeterlik düzeylerinin arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın üç değişken arasındaki ilişkileri birlikte incelemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Sözü edilen üç değişken arasındaki ilişkileri birlikte inceleyen araştırmalara alanyazının incelenmesi sonucu rastlanamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini ve özyeterlik algılarını fark etmelerini ve buna bağlı olarak öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca hangi öğretim stillerini tercih etmeleri gerektiğine yönelik doğru kararlar almalarına ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerine katkıda bulunması beklenmektedir. Böylece araştırma sonuçları, öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmalarına da katkı sağlayabilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğretim stili tercihleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları kurum türüne, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri nedir?

4. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları kurum türüne, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin duygusal zekâ alt boyut puanları nedir?
6. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları kurum türüne, branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlikleri ve duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin öğretim stilleri ve özyeterlik düzeyleri duygusal zeka düzeyleri üzerinde etkili midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemimizde olumlu yönde gelişmelerin gerçekleşmesi; eğitim programlarının özelliklerine, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve okulların fiziki donanımlarına bağlı olduğu kadar öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve niteliklerine de bağlıdır. Ülkemizde son yıllarda eğitim-öğretim sürecinde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve öğretmen yetiştiren kurumların programları da bu bağlamda yenilenmiştir (Şahin, 2010).

Son yıllarda adını sıkça duyduğumuz duygusal zekâ kavramı bireylerin günlük yaşantısında veya okul yaşantılarında kendilerini motive edebilmeleri, planlama yapabilmeleri, sorunlara çözüm getirebilmeleri, duygularını yönetebilmeleri, kişilerarası ilişkilerini düzenleyebilmeleri açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Eğitim-öğretim ortamının verimini etkileyen, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırmaya yardımcı olan öğretmenlerin kullandığı öğretim stillerinin ve özyeterlik düzeylerinin öğretmenlerin sahip olduğu duygusal zeka düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini geliştirebilmeleri için, özyeterlik algılarının ve öğretim stili tercihlerinin farkına varmaları gerektiği söylenebilir. Bacak (2018) de öğretim stili ve özyeterlik çalışmalarının öğretmenlerin kendilerini inceleyip daha iyi tanıyabilmeleri ve bu süreçte elde ettikleri deneyimlerle kendilerini görmeleri açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışma ile öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlikleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen

sonuçların bu alanda yapılan diğer çalışmalara katkı sağlaması ve öğrenme ortamlarının düzenleyicileri olan öğretmenlerin, öğretme stilleri, özyeterlikleri ve duygusal zekâları hakkında bilgi sahibi olabilmeleri açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçların, öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasında yetki sahibi olan kişi ve kurumlar için bilgilendirici olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stilleri, özyeterlik ve duygusal zeka düzeylerinin ortaya konması, yeni hizmet öncesi ve hizmet içi programlarının hazırlanmasına ve var olan programların geliştirilmesine ve değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Alanyazında bu kavramları birlikte ele alan herhangi bir araştırma olmaması nedeniyle, öğretmenlerin öğretme stillerinin, özyeterliklerinin ve duygusal zekalarının birlikte incelenmesi, onların öğretim becerilerinin ve kişisel özelliklerinin farkında olmaları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışmanın öğretmenleri ve öğretimi geliştirmesi, öğretmen yetiştiren kurumlara rehber olması temenni edilmektedir. Öğretmenlerinin öğretim stilleri ve öz yeterlik inançları ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki, öğretim stilleri ve öz yeterlik inançlarının duygusal zekâ düzeylerini ne kadar yordadığının saptanmasının alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan mevcut araştırmanın sonuçlarının öğretim stilleri, öz yeterlik inançları ve duygusal zeka ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

- Çalışma 2020- 2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Çalışma “Kişisel Bilgi Formu”, “Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Grasha Reichmann Öğretme Stilleri Ölçeği” ile toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Öğretim Stili: Öğretmenlerin sınıf içerisinde gösterdikleri tutarlı ve devamlı davranış örüntüleri (Grasha, 2002).

Özyeterlik Algısı: Bireylerin neyi yapıp neyi yapamayacağına yönelik sahip oldukları inanç (Bandura, 1994).

Duygusal Zeka: İnsanların kendilerinin ve başkalarının hislerini tanıması, kendilerini motive etmesi, içlerindeki ve diğer insanlarla ilişkilerindeki duyguları iyi bir şekilde yönetebilme becerisi (Goleman, 2000).



2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde, öğretim stiline tanımı, öğretim stili modelleri, özyeterlik kavramının tanımı, öğretmenlerin özyeterlik algısı, duygusal zeka, duygu ve zeka kavramlarının tanımı, duygusal zeka kavramının tanımı, duygusal zeka modelleri, duygusal zekanın boyutları ve eğitimde duygusal zekanın önemi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.Öğretim Stili

Bu bölümde öğretim stili kavramının tanımı ve önemi, öğretim stili modelleri ve farklı öğretim stillerine sahip öğretmenlerin sahip olduğu özellikler açıklanmıştır.

2.1.1. Öğretim stiline tanımı

Alanyazında öğretim stiline ilişkin pek çok tanım bulunmaktadır. Öğretim stilleri ile ilgili pek çok çalışması olan Grasha (2002) öğretim stilini, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle olan etkileşimlerinde sürekli ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu davranışlar, öğretmenlerin sınıf ortamındaki davranışları, performansları, inançları, ihtiyaçları ve mesleki bilgilerinin özel bir görünüşüdür. Reinsmith (1994) ise öğretim stilini, öğretmenin hazırbulunuşluğu, öğrencilerle karşı karşıya olmasının niteliği ve doğası olarak tanımlamaktadır. Buna göre öğretim stiline bir öğretmenin öğrencilerle gerçekleştirdiği karşılıklı etkileşimi ve öğretmenin bu etkileşimdeki yerine dair farkındalığını yansıttığı söylenebilir. Dunn ve Dunn (1979)'a göre ise öğretim stili, öğretmenlerin öğretim programlarına, öğretim yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları araç-gereçlere karşı tutumlarıdır. Öğretim stiline ilişkin pek çok tanım yapılmış olmasına karşın tanımların odak noktasını öğretmenlerin devamlı olarak gösterdikleri öğretim davranışları oluşturmaktadır.

Karataş (2004) öğretim stili kavramında önemli olanın öğretmenin kişisel özellikleri olmadığını, önemli olanın öğretmenin öğrencilere karşı davranışları ve öğretim şekli olduğunu ifade etmektedir. Bu bakış açısına göre öğretmenin zekâsının çok yüksek olması öğretim stilini etkilememektedir. Öğretmenin uyguladığı sınavlar, ses tonu, öğrenciyi motive etme şekli, öğrencilere bilgiyi aktarma tercihleri, fikirlerini sunuş biçimi öğretmenin öğretim stilini yansıtmaktadır.

Öğretim stili, öğretmenin öğretme sırasında uyguladığı yöntem, teknik, pekiştirme, öğrenciyi derse katma, dönüt verme, açıklama yapma, soru sorma gibi davranışları kapsamaktadır (Sürel, 2010). Cohen ve Amidon (2004) öğretim stilini, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerini, motivasyonunu ve sınıf yönetimini içine alan bir kavram olarak ifade etmektedir. Öğretim stiline dair yapılan tanımların odak noktası öğretmenlerin tutarlı olarak gösterdikleri öğretim davranışlarını işaret etmektedir (Üredi, 2006).

Öğretim stili ile ilgili araştırmalar, bir öğretmenin davranışları ve felsefesi arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Bu araştırmaların amacı; öğrencilerin öğrenim fırsatlarını arttırmak için öğretmenlerin neye inanıyor olduklarını tespit etmek ve bu inançları öğretim davranışları ile uyumlu hale getirmek için çaba göstermektir. Öğretim stili, öğretmenlere kendi öğretimlerini keşfetme konusunda fırsat sağlamaktadır (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğretim stilleri kavramına dair yapılan tanımlamaları inceledikten sonra öğretim stili kavramının tarihsel gelişimini incelemekte de fayda vardır. Öğretim stili kavramı tarihi üç aşamaya ayrılmaktadır. Birinci aşama 19. yüzyılın başlarındaki öğretim stili çalışmalarından oluşmaktadır. Bu aşamadaki çalışmalarda öğrencilerin öğretmenleri nasıl algıladığı temel alınmıştır. 1930'lu yıllara gelindiğinde araştırmacılar öğretim stili konusunda öğretmenlerin benzerlik ve farklılıklarının incelendiği çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar ikinci aşama olarak ifade edilmektedir. Üçüncü aşama 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu yıllarda araştırmacılar öğretmen stillerini tanımlamaya başlamış ve bu davranışlara göre ölçekler geliştirmişlerdir. Günümüzdeki öğretim stili çalışmaları da bu aşamaya dayandırılmaktadır (Reed, 2001'den aktaran Bacak, 2018).

Öğretim stillerinin kuramsal temellerinin atıldığı araştırmalarda öğretim stillerine ait çeşitli modeller de geliştirilmiştir. Öğretim stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda önceleri daha çok geleneksel öğretim stilleri ile modern öğretim stillerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği görülürken, son yıllarda öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin de incelendiği görülmektedir. Bu nedenle alanyazında farklı kategorilere ayrılmış öğretim stilleri kavramı mevcuttur (Şahin, 2010).

2.1.2. Öğretim stili modelleri

Araştırmacılar öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarına dayanarak farklı öğretim stili modelleri geliştirmişlerdir. Bu araştırma kapsamında bu öğretim stilleri modellerinden alanyazında sıklıkla yer alan Fischer ve Fisher (1979), Dunn ve Dunn (1979) ve Grasha (1996) tarafından önerilen modeller incelenmiştir. Grasha (1996) öğretim stili modeli araştırma kapsamında kullanılacak Öğretim Stilleri ölçeğinin de kaynağını oluşturmaktadır.

2.1.2.1. Fischer ve Fischer'in öğretim stili modeli

Fischer ve Fischer (1979) öğretim stilini, sınıf ortamında öğretmenlerin öğrenciyle etkileşimini sağlayan çeşitli öğretim uygulamalarıyla tutarlı olarak gelişen davranışlar olarak açıklamaktadır. Aynı okulda görev yapmakta olan iki öğretmen aynı teknik ve araçları kullansalar dahi geliştirdikleri öğretim stilleri birbirinden farklı olabilmektedir.

Bu durumu açıklayabilmek amacıyla Fischer ve Fischer altı farklı stil belirlemiştir.

1. *Görev Odaklı*: Bu stile sahip öğretmenler, öğrenilmesi gerekenleri önceden planlamakta ve öğrencilerden yeterli düzeyde performans göstermelerini beklemektedir. Öğrenmede bireysel farklılıklara dikkat edilmekte ve her öğrencinin belirlenen standartlara ne kadar ulaşabildiğinin takibinin yapılması önemli yer tutmaktadır.
2. *İşbirlikli Planlamacı*: Bu stile sahip öğretmenler ders araçlarını ve dersin sonuçlarını öğrencileriyle iş birliği içinde belirlemektedir. Öğretmenler mesleki deneyimleri sayesinde öğrencilerinin öğrenme sürecine yardımcı olabilmektedir. Öğrenme sürecinin her aşamasında öğrenci katılımı önemli bir yere sahiptir.
3. *Çocuk Merkezli*: Bu stile sahip öğretmenler öğrencilerinin istek ve ilgi duydukları şeyleri yapmaları için teşvik etmektedir. Dersin planlanması aşamasında öğrencilerinin ilgi ve beklentileri öncelikli olmaktadır.
4. *Konu Merkezli*: Bu stile sahip öğretmenlerin odak noktasını bir konuya yönelik düzenlenmiş içerik oluşturmaktadır. Öğretmen bu içeriğin öğrenci tarafından edinilmesini önemsemektedir. Öğrenme süreci yeterince verimli

olmasa bile konunun ele alınması bu stile sahip öğretmenleri memnun edebilmektedir.

5. *Öğrenme Merkezli*: Bu stile sahip öğretmenler program, öğrenci ve öğrenme materyallerine eşit derecede önem vermektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bağımsızlığına önem verdikleri kadar programın amaçlarının gerçekleştirilmesine de önem vermektedirler.
6. *Duygusal Olarak Heyecan Verici Olan ve Olmayan*: Bu stile sahip öğretmenler öğretim sürecine duygularını yoğun olarak yansıtmaktadır. Ders esnasında hevesli bir öğrenme-öğretme süreci yaşanmaktadır. Sınıfta olumlu ve öğrenmeyi destekleyen bir atmosfer oluşmaktadır. Bunun tersi stile sahip öğretmenler ise öğrenme-öğretme sürecinde rasyonelliğe daha çok önem vermektedir ve süreç sıkıcı olabilmektedir (Fischer ve Fischer, 1979).

2.1.2.2.Dunn ve Dunn'ın öğretim stili modeli

Dunn ve Dunn (1979) öğretmenlerin öğrendikleri şekilde öğretmeye çalıştıklarını belirtmekte ve yaptıkları çalışmada bir öğretim stili diğer öğretim stillerinden daha üstün olmadığını, öğretmenlerin kullandıkları öğretim stili durum ve konuya göre değişebileceğini belirtmektedir. Bu düşünceyle geliştirdikleri modelde öğretmenlerin öğretim stillerini değerlendirirken başvuracakları ölçütleri dokuz maddede açıklamaktadırlar:

1. *Eğitim Felsefesi*: Öğretmenin öğrenme, eğitim ve temel kavramlara yönelik düşüncelerini yansıtan bakış açısıdır. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde aldığı bütün kararların perde arkasında öğretmenin felsefi bakış açısı bulunmaktadır.
2. *Öğrenci Tercihleri*: Öğrencilerin tercihleri, kişilik tipleri ve davranışları öğretmenin öğretim sürecinde aldığı kararları etkilemektedir.
3. *Öğretimi Planlama*: Öğretimi planlama, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, bu ihtiyaçların giderilmesi süreci ve değerlendirme sürecini ifade etmektedir.
4. *Öğrencileri Gruplandırma*: Öğretmenin, öğrencilerini sosyalleşmelerine fırsat tanıyacak şekilde bir araya getirmesi ve öğrenme sürecini hazırlamasıdır.
5. *Sınıf Düzeni*: Öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi ile ilgilidir.

6. *Öğretim Çevresi:* Öğretmenin sınıf içi etkinlikleri nasıl düzenlediği ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına ne gibi önlemler aldığı ile ilgilidir.
7. *Öğretim Özellikleri:* Öğretmenin esneklik derecesi, öğretilenlerin önemine ilişkin algısı, öğrenciler üzerindeki yönetimi ve kontrolüne yönelik özellikleri ile ilgilidir.
8. *Öğretim Yöntemleri:* Öğretmenin çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilerinin derse katılımını sağlaması ile ilgilidir.
9. *Değerlendirme Teknikleri:* Öğretmenin öğrencilerin ön bilgilerini tespit ederken, gelişimlerini izlerken ve başarılarını değerlendirirken kullandığı her türlü değerlendirme çalışmasını ifade etmektedir.

1993 yılında ise Dunn ve Dunn öğretim stili modelini tekrar ele alarak öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi ve eğitim felsefesi aşamalarından oluşan bir öğretim stili modeli oluşturmuştur (Üredi, 2006).

2.1.2.3.Grasha'nın öğretim stili modeli

Grasha (1996) öğretim stilini, öğretmenlerin sınıflarında sergilediği davranışlar, inanışlar ve ihtiyaçlar modeli olarak tanımlamaktadır. Grasha'ya göre öğretim stili; öğretmenlerin bilgileri nasıl sunduğunu, öğrencileriyle nasıl iletişim sağladığını, sınıf görevlerinin nasıl üstesinden geldiğini ve ders faaliyetlerini nasıl denetlediğini içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir.

Grasha (1994) öğretme stillerini temel aldığı araştırmasında yüksek öğretim öğretmenlerinin belli bir yolla nasıl ve neden öğrettiğine dair bir inceleme gerçekleştirmiştir. Grasha yapmış olduğu bu inceleme sonucunda öğretmenlerin davranışlarını on kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler şu şekildedir:

1. *Analitik Yaklaşım Davranışları:* Düz anlatım yöntemi tercih edilir ve kuramsal konularla ilgili tartışma ortamı oluşturulur.
2. *Organizasyon/Anlaşılabilirlik Davranışları:* Bilgiler organize edilir ve ders amaçları açıkça belirlenir.
3. *Öğretmen-Grup Etkileşim Davranışları:* Öğretmen ve öğrenciler arasında fikir paylaşımları yapılır.

4. *Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Davranışları*: Öğretmenin her bir öğrenciye bireysel olarak yaklaşması, onların ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelik olarak davranmasıdır.

5. *Dinamizm Davranışları*: Öğretmenin öğrenme ortamındaki öğretim enerjisi, aktifliği ve bu durumdan keyif alma derecesidir.

6. *Genel Öğretim Yeteneği Davranışları*: Öğretmenin yetenekleri, kendi öğretim stiline uygun olarak gösterdiği davranış özellikleridir.

7. *Aşırı Yükleme Davranışları*: Öğretmenlerin dersin amaçlarına ulaşmak için vermesi gereken bilgidен daha fazlasını vermesidir.

8. *Planlama Davranışları*: Öğretmenin bir dersi organize edebilmesi ve sınıf ortamında gerçekleşecek öğrenmeyi ayrıntılı hale getirmesidir.

9. *Kalite Yaklaşımı Davranışları*: Öğretmenin öğrencilerinin çalışmaları ve performanslarıyla ilgilenmesidir.

10. *Karşılıklı Öğretmen-Öğrenci Anlayışı*: Sınıf içinde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimde kaliteyi ve doğallığı ifade etmektedir.

Grasha (1996) daha sonra yapmış olduğu bir diğer araştırma sonucunda ise öğretmenlerin sınıf içindeki davranış biçimlerini (stilleri) beş kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler; *uzman*, *otorite*, *kişisel model*, *kolaylaştırıcı* ve *temsilci* olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzman öğretim stiline sahip olan öğretmenler öğrencilerin ihtiyacı olan bilgiye ve uzmanlığa sahiptirler ve bu sayede öğrencilerinin üzerinde bir uzman statüsü sağlamayı amaçlarlar. Uzman öğretmenler öğretimin ne zaman ve nasıl yapılacağına, içerik seçimine, materyal seçimine ve sınıfın fiziki yapısına kendileri karar verirler. Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler, alan bilgileri sayesinde öğrencilerden daha üst bir seviyede bulunmaktadırlar. Otorite öğretmenler öğrencilere olumlu ve olumsuz geri bildirimlerde bulunurlar, öğrencilerinden beklediği davranışları ve uyulması gereken kuralları açıklarlar. Kişisel model öğretmenler davranışlarıyla ve düşünceleriyle öğrencilerine model olurlar. Öğrencilerine bir şeyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda yol gösterir, onları gözlem yapmaya yöneltir ve kendi yaklaşımlarını taklit etmeleri için öğrencileri teşvik ederler. Kolaylaştırıcı öğretmenler öğrencileri ile esnek ilişkiye sahiptir, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkide kişisel doğallığa önem verirler. Öğrencilere sorular sorarak, onların fikirlerini inceleyerek, seçenekler sunarak ve davranışlarını seçmede kullanacakları kriterleri belirterek onları yönlendirirler. Temsilci öğretmenler ise öğrencilerini hem bireysel çalışmaya, bağımsız hareket etmeye hem de

sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler. Öğretmenler öğrencilerinde var olan isteği ortaya çıkartmaya çalışırken bir araştırmacı gibi davranırlar. Aynı zamanda öğrencileri bir girişimde bulunurken ya da ödev yaparken öğrencilerinin sorularını cevaplayan ve onarlı yaptıklarını değerlendiren kaynak kişiler öğretmenlerdir.

Mertoğlu (2011) uzman ve otorite stillerinin, öğretmen merkezli stiller olduğunu, kolaylaştırıcı ve temsilci stillerin ise öğrenci merkezli stiller olduğunu ifade etmektedir. Kişisel model stilinde ise işbirlikçi bir öğrenme söz konusudur ve öğretmen öğrencilerine model olmaktadır.

Grasha (1994, 1996) her öğretim stiline avantajları ve dezavantajları olduğunu belirtmektedir. Uzman öğretim stiline sahip öğretmenler çok fazla yetenek ve bilgiye sahiptir ancak bu öğretmenler alt yapısı olmayan öğrencilere çok fazla bilgi yüklemesi yaparsa bu öğrenciler dersten soğuyabilmektedir. Otoriter öğretmenler bir şeyleri gerçekleştirme konusunda kesin beklentilere sahiptirler bu nedenle esnek olmayan yöntemler kullanarak sınıf ortamlarının sert olmasına neden olabilmektedir. Kişisel model öğretim stiline sahip öğretmenler yapılmasını istedikleri davranışları doğrudan gösterir ve kendi tarzlarının en iyisi olduğunu düşünebilirler. Bu öğretmenler kendi yollarının en iyi yol olduğunu düşünüp öğrencilerden de aynı şeyi beklerler ve bu durum bazı öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmesine neden olabilmektedir. Rehber öğretim stiline sahip öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanırlar, alternatif davranışlarla ders ortamını zenginleştirirler ancak bu çok zaman alıcı bir stildir. Danışman öğretim stiline sahip öğretmenler ise öğrencilerin bağımsız bir şekilde kullanabilecekleri yeteneklere ve bilgilere sahip olabileceklerini düşünürler ancak eğer öğrenciler bu yeteneklere ve bilgilere yeterince sahip değilse yeterli danışmanlık almadığını düşünerek bir boşluğa düşebilmektedirler.

Grasha (1994), öğretmenlerin farklı öğretim stillerine ait özelliklere de sahip olduklarını belirtmektedir. Grasha'ya göre her öğretim stili, bir ressamın paletindeki farklı renklere benzemektedir. Bu renklerin birbiriyle kaynaşması gibi stillerde birbiriyle kaynaşabilmektedir. Baskın öğretim stilleri, görüş alanının merkezindedir ve bir tablodaki ilk göze çarpan ön plan gibidir ve kolayca görülebilirler. Diğer özellikler ise bir tablodaki arka plan gibidir.

Grasha (1994, 1996) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin farklı öğretim stillerine ait özelliklere sahip olabileceklerini belirterek öğretim stillerini “uzman\otorite”, “kişisel model\uzman\otorite”, “kolaylaştırıcı\kişisel model\uzman”, “temsilci\

kolaylaştırıcı\ uzman” olarak dört gruba ayırmıştır. Bu grupta yer alan öğretmenlerin özellikleri şu şekildedir:

1. *Uzman\otorite*: Bu grupta yer alan öğretmenler, sınıfta geleneksel öğretim yöntemlerini kullanır ve öğretmen merkezli eğitim ortamı oluştururlar. Öğretmenler içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendisi yönlendirirken öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurmasına ve işbirlikçi öğrenmeye fırsat sağlamazlar. Öğretmenler bilgi aktarımı yaparlar. Öğrencilerinin ise derse çok iyi hazırlanmasını beklerler.
2. *Kişisel model\uzman\otorite*: Bu grupta yer alan öğretmenler, öğrencilerine rehberlik eder, yol gösterir ve onlara kişisel model olurlar. Öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek amacıyla bazı durumlarda sınıf kontrolünü öğrencilerle paylaşırlar. Uzman \otorite öğretim stilleri grubundan öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim anlayışlarının farklı olması sebebiyle ayrılırlar.
3. *Kolaylaştırıcı\kişisel model\uzman*: Bu grupta yer alan öğretmenler, aktif öğrenmeyi teşvik edecek etkinlikler düzenler, sınıf içi etkileşimleri kolaylaştırır. Öğretmenler etkinlikleri organize etme ve öğrencileri yönlendirme konusunda uzmanlıklarından faydalanırlar. Öğretmenler öğrencilerinin davranışlarını izler ve onları eleştirel düşünmeye teşvik eder. Sınıfta iş birliğine dayalı öğrenme hâkimdir.
4. *Temsilci\kolaylaştırıcı\uzman*: Bu grupta yer alan öğretmenler, öğrencilerin bağımsız olarak çalışmalarını ve kendi öğrenmelerini şekillendirmelerini sağlamaya çalışırlar. Öğretmenler öğrencileri için ihtiyaç duyduklarında danışabilecekleri kaynak kişi konumundadır. Öğretmenler ve öğrenciler birlikte çalışırlar, bilgileri paylaşırlar. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki resmi değildir. Bu nedenle bu gruptaki öğretmenler kolaylaştırıcı\kişisel model \uzman öğretim stillerine sahip öğretmenlere göre daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar.

Üredi (2006)’ye göre yukarıdaki öğretim stili grupları incelendiğinde her bir grupta uzman öğretim stilinin varlığı dikkat çekmektedir. Bunun temel nedenini öğretmenlerin, kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip kişi olarak görmesi ve bu sayede uzman öğretim stilini diğer öğretim stilleri ile bütünleştirerek öğretim sürecine yansıtmaları olarak açıklamıştır.

Aktan ve Tezci (2018)'ye göre öğretim stilleri arasındaki karşılıklı etkileşim öğretmenlerin sınıf içindeki temel etkileşim boyutlarında da ne derecede etkili olduklarını göstermektedir. Öğretmenler genellikle uzman olduğu konuyla ilgili öğretim etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme stillerine karşı da duyarlılık içinde olmalıdır. Öğretmenlerin diğer önemli etkileşim boyutları ise öğrencilerin dersin gereklerini yerine getirme yeteneğini belirleme, sınıfta yapılan çalışmaları kontrol etme ve öğrencilerle kurulacak iletişimin düzeyini belirlemedir.

Görüldüğü gibi araştırmacılar, öğretmenlerin öğretme sürecindeki davranışlarını dikkate alarak birçok öğretim stili modeli geliştirmişlerdir ve kullanılan öğretim stillerinin öğrenme ortamını nasıl etkilediğini açıklamışlardır.

Öğretmenlerin kullandığı öğretim stili tercihini etkileyen sekiz faktör bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerin özellikleri ve yetenekleri, kişiler arası ilişki kurma isteği ve sürekliliği, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretmenlerin öğrenme görevlerini kontrol etme gereksinimleri, öğrenme durumu beklentileri, konu alanı, zaman ve öğrenme ortamı olarak sıralanmaktadır (Grasha, 2002).

Pozitif bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu bir ilişki sağlamalarının ve bunu sürdürebilmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Pozitif bir öğrenme ortamını oluşturan öğretimin planlanması, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, sınıf yönetiminin sağlanması ve öğretime istekli olmak gibi öğrenme ve öğretme sürecinin pek çok yönünü etkileyen bir diğer değişken de özyeterlik kavramıdır.

2.2.Özyeterlik

Bu bölümde özyeterlik ve özyeterliğin önemi, özyeterliği yüksek ve düşük kişilerin özellikleri, özyeterliğin kaynakları ve öğretmen özyeterliği kavramı incelenmiştir.

2.2.1. Özyeterlik kavramının tanımı

Başaran (1978) özyeterlik kavramının temelini oluşturan yeterlik kavramını bireylerin bir işi başarabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgiye ve beceriye sahip olması şeklinde açıklamaktadır. Bilgi ve beceri bir davranış için uygun düzeye geldiğinde, bireyin o işi yapmak için yeterli yetkinliğe sahip olacağını belirtmektedir. Özyeterlik

kavramıyla ilgili pek çok tanım yapılmakla beraber özyeterlik ile ilgili önemli çalışmaları bulunan Bandura (1982) bu kavramın bireylerin olası durumlarla baş edebilmek için gereken performansı ne kadar iyi gösterebileceklerine dair bireysel inançlarıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) özyeterlik kavramını bireylerin yeni bir durumla karşılaştıkları zaman kendilerine ilişkin olarak başarı seviyelerinin ne olacağı hakkındaki beklentiler olarak açıklamaktadır. Zimmerman (1995) ise özyeterliği, bireylerin bir işi gerçekleştirme, başarabilme yetenekleri hakkındaki yargıları şeklinde tanımlamaktadır.

Özyeterlik, bireyin göstermesi gereken performansı ile sahip olduğu kapasitesini karşılaştırarak var olan durum eşliğinde harekete geçmesidir. Bireyin zorluklarla karşılaştığında ne şekilde başarılı olabileceğiyle ilgili kendisi hakkındaki inancıdır (Korkmaz, 2002).

Özyeterlik; sosyal beceriler, akademik başarı, sigarayı bırakma, atletik başarılar, acıya dayanma, meslek seçimi, girişken olma, sağlık problemleriyle baş etme, korkulan olaylarla mücadele gibi birçok konu üzerinde etkiye sahiptir (Açıkgöz, 2007).

Bireylerin özyeterlik inançları onların duygularını, düşüncelerini, davranışlarını, etkileyen en güçlü etmendir. Bireylerin bir konuda başarılı olmasını etkileyen bu düşünce veya inançlar onları yaşam boyu motive etmektedir. Ancak olumlu veya olumsuz tecrübelerin etkisiyle bireylerin özyeterlik düzeyleri yaşam boyunca değişim gösterebilir (Tanrıku,2020).

Bandura (1997) bireylerin özyeterlik algılarının dört kaynaktan beslendiğini belirtmektedir. Bu kaynaklar doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimleri, sözel ikna, psikolojik ve duygusal durum olarak ifade edilmektedir. Özyeterliği besleyen dört temel kaynaktan aşağıda kısaca bahsedilmektedir:

- Doğrudan deneyimler, bireyin kendi yaptığı başarılı veya başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler olarak açıklanırken dolaylı deneyimler, bireyin kendisine benzeyen başka kişilerin başarılı veya başarısız etkinliklerini model alması olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Doğrudan deneyimler kapsamında bireyin bir davranışı gerçekleştirebilmesinde kendine olan inancı ve yaptığı davranışın önceden başarı ile sonuçlanması etkili olmaktadır (Korkmaz, 2013).

Dolaylı deneyimler kapsamında ise birey kendine benzeyen başka bir bireyin başarı durumundan etkilenecek bir etkinliği yapma kararını vermektedir (Erdamar Koç, 2014).

- Sözel ikna, bireylerin kendi performans ve başarıları hakkında önemli kişilerle etkileşimleri, bu kişilerden alınan teşvik ve tavsiyeler olarak açıklanmaktadır (Bandura, 1997). Çevredeki bireylerin başka bir bireyin bir işi yapabileceğine ya da yapamayacağına ilişkin sözleri onun öz yeterlik yargısını farklı düzeylerde etkileyebilmektedir (Senemoğlu, 2013). Gerçeği yansıtmayan yönlendirmeler, cesaretlendirmeler bireylerin üzerinde olumsuz etki yaratabilirken güvenilir bir başka bireyden gelen dürtüler özyeterliği destekleyebilir ve arttırabilir (Pajares, 1996).
- Psikolojik ve duygusal durum ise bireylerin kendi kapasite ve yetenekleri ile ilgili duygularını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bireyin olumlu ruh haline sahip olması, dikkatini ve enerjisini görevine vermesini sağlarken bireyin performansını pozitif yönde geliştirebilmesine etki eder. Duygu düzeyinin normalden yüksek olması, depresyon ve umutsuzluk gibi duyguların var olması bireyin performansını düşürebilmekte ve bireyin yeteneklerini üst düzeyde kullanabilmesine engel olabilmektedir (Derman, 2007).

Özyeterlik, bireylerin yeteneklerinin sonucunda ortaya çıkmaz, aksine bu yeteneklerini kullanarak görevlerini yapabildiklerine ilişkin yargıları sonucunda ortaya çıkar. Özyeterliğin ilk aşaması bir bireyin herhangi bir durum içinde belli bir sonuca ulaşmak için belli davranışları gerçekleştirme becerisidir. İkinci aşaması ise belirli bir alana özgü özyeterliğin bir bireyin hayatında istenilen sonuca ulaşmak için bir davranışı ortaya koyabilme becerisine sahip olmasıdır. Son aşaması ise bunların hepsini kapsayan, genel özyeterliktir. Genel özyeterlik bir bireyin herhangi bir sonuca ulaşabilmek için olası her türlü davranışı gerçekleştirebilme inancını ifade etmektedir (Gürcan, 2005).

Dellinger ve diğerleri (2008) özyeterlik inançlarının göreve ve duruma özgü olduğunu belirtmekte ve özyeterlik inançlarının bağlama özgü olarak aktif ve öğrenilmiş bir inançlar sistemi olduğunu belirtmektedir. Linnenrink ve Pintrich (2003) ise özyeterlik inancını bireylerin amaçladığı performansa ulaşması için ihtiyaç duyduğu tüm çalışmaları düzenleyerek uygulayabilmesi için bireylerin sahip oldukları yetenekleri hakkındaki yargıları olarak açıklamaktadır.

Kotaman (2008) ise özyeterliğı belirli bir alana ve göreve yönelik özelleşmiş inanç olarak açıklamakta ve özyeterliğin bir becerinin kazanılma veya bir öğrenmenin gerçekleşme sürecinde ve daha sonrasında uygulama aşamasında önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir.

Bandura (1993)'ya göre özyeterliğin bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçimsel süreçler üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Özyeterliğin bu dört süreç üzerindeki etkisi aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

- **Bilişsel Süreçler:** Özyeterlik bilişsel süreçte bireylerin kişisel amaçlarını belirlemede, kendi yeteneklerini değerlendirmesinde etkilidir. Locke ve Latham (1990) bireylerin kişisel amaçlarını belirlerken, kendilerinde var olan kapasiteden yani öz-yeterlikten etkilendiğini ifade etmektedir. Bireylerin öz-yeterlik algısının güçlü olmasının, güçlüklerle karşılaştıklarında mücadeleci amaçlar belirlemede etkili olduğunu ve amaçlarına karşı güçlü ve kararlı bir şekilde sorumluluk duymalarını sağladığını belirtmektedir. Saka (2011)'e göre insanların yetenekleri konusundaki fikirleri son yıllarda değişmiştir. Beceri sabit değildir ancak doğru organize edildiğinde bilişsel, sosyal, motivasyonel ve davranışsal açıdan öneme sahiptir. Bilgi ve beceriye sahip olmak ile onları kullanmak aynı şey değildir. Başarı için sadece beceri yeterli değildir, bunları doğru yerde kullanmak için yeterli özyeterlik inancı da gerekmektedir. Bu nedenle aynı beceriye ve bilgiye sahip insanlar farklı performanslar göstermektedir.
- **Motivasyonel süreçler:** Bireylerin özyeterlik inançları motivasyonları ile ilişkilidir. Bireyler kendilerini motive ederek yapacakları işlere yön verirler. Motivasyon bilişsel kaynaklıdır. Bireyler gelecek planlamalarını inançlarına uygun şekilde yaparlar ve bu planlar bekledikleri sonuçlara göre düzenlenir (Bandura, 1993). Özyeterlik motivasyonun özdenetimini sağlamakta ve zorluklarla başa çıkabilmek için gerekli çabanın sağlanmasında etkili olmaktadır.
- **Duyuşsal süreçler:** Bireylerin özyeterliklerine olan inançları stres, kaygı ve depresyon gibi duyguları içine alan duyuşsal süreçler üzerinde de rol oynamaktadır. Zorluklara karşı kontrolü sağlayabileceğine inanan bireyler, kötü ihtimalleri akıllarına getirmedikleri buna karşın zorluklara karşı kontrolü sağlayamayacağına inanan bireylerde yüksek kaygı oluşabilir. En ufak bir

olumsuzluk ihtimali ile kaygılarını arttırmaları ve bu da iş yapma potansiyellerinin düşmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1993).

- Seçimsel süreçler: Özyeterlik süreçlerinden sonuncusu olan seçimsel süreçler ise bireylerin seçtikleri çevreyi ve aktiviteleri etkileyerek onların yaşamını şekillendirmektedir. Çünkü bireyler çevrelerinin yansımasıdır. Bu yüzden bireylerin tercihleri ve çevre seçimleri özyeterlik inançlarından etkilenebilmektedir. Bireyler potansiyellerinden fazlasını içeren aktivitelerden uzak durmak isteyebilir. Ancak bazı durumlarda da daha zorlu faaliyetleri üstlenip, başarabileceklerine inandıkları durumları tercih ederler. Bunun sonucunda ise bireylerin gelişim yönü şekillenir (Saka, 2011).

Yeşilyaprak (2002)'ye göre özyeterliğin üç önemli boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar aşağıdaki gibidir:

1. Düzey: Bireylerin bir görevi başarıp başaramayacaklarına olan inancıdır.
2. Genelleme: Kişilerin öğrendiği bir bilgiyi doğru zamanda kullanıp, uygun durumlara aktarabilmesidir.
3. Dayanıklılık: Kişilerin bir işi yapabileceğine olan inancıdır. Dayanıklı insanlar, başarısız kaldıklarında daha çok hırslanır ve güçlenirler.

Bandura (1996)'ya göre bir birey eğer yüksek özyeterlik algısına sahipse üst düzeyde performans göstermekte, düşük özyeterlik algısına sahipse bireyde yüksek düzeyde kaygı olduğu için düşük düzeyde performans göstermektedir. Bir alana yönelik yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler, o alanla ilgili yaptıkları işlerde ilk aşamada başarılı olmasalar bile o işi başarmak için ısrarcı olmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Özyeterlik algısı düşük olan bireyler, zor görevlere karşı çekingen yaklaşmakta ve bu tür görevleri kişisel tehdit olarak algılamaktadır. Bu bireyler genellikle amaçlarına ulaşmak için düşük düzeyde sorumluluk göstermektedir ve zor bir görevle karşılaştıkları zaman gösterebilecekleri başarıya odaklanmak yerine kendi kişisel eksikliklerine, muhtemel engellere ve kötü sonuçlara takılırlar. Zorluklarla veya başarısızlıkla karşılaştıklarında ise yeterlilik algılarını yükseltmek yerine çok az çaba gösterir ve çabuk pes ederler. Buna karşılık özyeterlik algısı yüksek olan bireyler, zor görevlerden kaçınmamakta, bu görevler esnasında meydan okuyucu ve üstesinden gelici bir tavır göstermektedir. Güçlü sorumluluk duygusuna sahiptirler ve bu duyguyla amaçlarını gerçekleştirebilmek için çabalarlar. Herhangi bir olumsuz durumla

karşılaştıklarında ise stratejik bir şekilde düşünerek daha fazla çabalar ve üst düzey gayret gösterirler (Ritter, Boone ve Rubba, 2001).

Öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan bireylerin bazı ortak özellikleri vardır. Bu özellikleri Korkmaz (2013) şu şekilde açıklamaktadır. Öz yeterliği yüksek olan bireyler karmaşık olayların üstesinden gelme, problemlerle baş edebilme, çalışmalar sırasında sabırlı olma, başarılı olmak için kendisine güvenme, okul ve meslek hayatında başarılı olma özelliklerine sahiptir. Öz yeterliği düşük olan bireyler ise olayların üstesinden gelememe, mutsuzluk ve umutsuzluk yaşama, problemlerin çözümünde kendisini yetersiz hissetme, ilk denemede eğer başarılı olamazlarsa tekrar denememe, azimli olmalarının sonucu değiştiremeyeceğine inanma özelliklerine sahiptir.

Özyeterlik algısı, bireylerin bir işte başarılı olmak için nasıl hareket etmeleri gerektiğini, ne kadar gayret ettiklerini, başarısızlık durumlarında ve önlerine çıkan zorluklara karşı nasıl çözümler sunacağını ve bu süreçte oluşabilecek kaygı düzeyi gibi başarı seviyesini yükseltecek ya da düşürecek düşünce süreçleri açısından önemli olacaktır (Maier ve Curtin, 2005).

Özyeterlik algısı bireylerin, başarılı olması beklenen bir durumda kendi performansına ilişkin yargılarıdır. Bu yargılar özellikle alışılmadık, tahmin edilemeyen ya da olumsuz özelliklere sahip durumlarda önem kazanmaktadır. Bu durumlarda özyeterlik duygusu yüksek bireyler genellikle, başarılı olması beklenen durum üzerinde kendilerine güvenerek, istekle ve azimle çalışarak başarıya ulaşabileceklerdir. Ancak kendine güvenmeyen, kendinden şüphe duyan bireyler büyük olasılıkla başarıdan kaçacaklardır (Brophy 1988'den aktaran Canakay, 2007).

Korkmaz (2013) öz yeterliğin gelişmesinde bireyin yaklaşımlarının belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki yeterlik beklentisidir. Bireyin yapılacak işin kolaylığını algılaması ve bu işi başarıp başaramayacağına ilişkin tahminde bulunmasıdır. İkinci yaklaşım olan genelleme bireyin öğrendiği bir davranışı benzer durumlara aktarabilmesi ve kullanabilmesidir. Üçüncü yaklaşım olan güçlendirme ise bireyin bir davranışı yapabileceğine güçlü bir şekilde inanmasını ifade etmektedir.

Albert Bandura, Dale Schunk ve diğer araştırmacıların öğrencilerin özyeterlik algısını geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmaları ile, özyeterlik algısının aşağıdaki yollarla artırılabilirliğini ifade etmektedirler (Brophy, 1988'den aktaran Canakay, 2007):

- Öğrencileri zor ama ulaşılabilir amaçlar seçmek için cesaretlendirmek.
- Öğrencilerin verilen göreve ilişkin uygun stratejiler geliştirmeleri için onlara model olmak ve onları yönlendirmek.
- Öğrencilere amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olacak geribildirimler vermek.
- Öğrencilerin tüm zorlukların üstesinden gelebilmesine, çabalayarak yeteneklerini geliştirebilmesine yardımcı olacak desteklemeler yapmak.

Özyeterlik algısına ilişkin pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar daha çok fen özyeterliği, matematik özyeterliği, bilgisayar özyeterliği gibi özel alanlarda gerçekleştirilmektedir (İmer ve Özkılıç, 2009). Bu özel alanlardan birisi de öğretmenlerin daha etkili öğretim sağlayabilmelerinde etkili olan öğretmen özyeterliğidir.

2.2.2. Öğretmenlerin özyeterlik algısı

Bireylerin başarılarında önemli bir yeri olan özyeterlik kavramı öğretmenler için de öneme sahiptir çünkü öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini yönlendirmekte, öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olmasının alanlarında başarılı olmalarına katkı sağladığı belirtilmektedir (Recepoglu,2017). Chesnut ve Burley (2015) de bu inançların öğretmenlerin sınıf içerisinde nelerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceğine ilişkin öz inançlarını temsil ettiği için öğretmenlerin özyeterlik algısının araştırmacılar ve öğretmen eğitimcileri için faydalı olabileceğini düşünmektedirler. Caymaz (2008)'a göre eğitimde istenilen başarıya ulaşılabilmesi için bir öğretmenin gerekli niteliklere sahip olduğuna yönelik inanca sahip olması gerekmektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen özyeterliğini öğretmenlerin, öğrenci katılımı ve öğrenmeye yönelik istenen sonuçları gerçekleştirme kapasitesine olan inancı olarak açıklamaktadır. Öğretmen özyeterliği kavramının öğrenci başarısı ve motivasyonu, alanla ilgili gelişmelerin takip edilmesi, yeni yöntem ve programların uygulanması, özel eğitimle ilgili kararların alınması ve uygulanması, öğretmenlerin mesleğine bağlılığı ve sınıf yönetimi becerileri gibi pek çok değişkenle ilgili olduğu belirtilmektedir (Oh, 2010). Guskey ve Passaro (1994) ise özyeterliği öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim vermeye dair kendilerine duydukları inançları olarak ifade etmektedir. Ünlü ve diğerlerine göre (2017) öğretmen özyeterliği kavramı,

öğretmenlik mesleğinden beklenen görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar toplamıdır. Gordon ve diğerleri (1998) ise bu kavramı öğretmenlerin öğrencilerini etkileme yeteneklerine olan inançları olarak ifade etmektedir.

Gibson ve Dembo (1984) yaptıkları çalışmada yüksek özyeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin, sınıftaki zamanlarının çoğunda akademik etkinliklere yer verdiklerini, zorluklarla karşılaşan öğrencilerine başarılı olabilmeleri için rehberlik sağladıklarını ve öğrenci başarısını takdir ettiklerini ifade etmektedir. Düşük özyeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin ise sınıftaki zamanlarını da çok akademik olmayan işlerle geçirdiklerini, öğrencilerinden başarısızlık durumunda daha kolay vazgeçtiklerini ve onları eleştirdiklerini belirtmektedir. Glackin (2019) ise öğretmenlik özyeterliği ve beklentisi yüksek olan bir öğretmenin üretken olduğunu ve olumlu davranışlar sergilediğini ve çabalarından dolayı kişisel tatmin sağladığını ancak öğretmenlik özyeterliği ve beklentisi düşük olan bir öğretmenin işinden ayrılma ya da öğretmenlik sürecinde kayıtsız bir tutum sergileyeceğini belirtmektedir.

Tarkın ve Uzuntiryaki (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen özyeterliğinin döngüsel nitelikte olduğunu, etkili ve başarılı öğretim gerçekleştirdiğini fark eden öğretmenlerin özyeterlik inancında yükselme meydana geldiğini, bu yüksek inancın da daha fazla çaba ve azmi sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Tepe (2011) ise öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirecek materyaller kullanmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejilerine yer vermeye, çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaya ve kullandıkları bu öğretim yöntemlerini daha fazla geliştirmek amacıyla araştırmalar yapmaya eğilimli olduklarını belirtmektedir.

Hızlıok (2012)' ye göre özyeterliği düşük ve yüksek öğretmenlerin sınıf düzenleri, farklı görüşlere karşı bakış açıları, yeni yöntemler kullanmaları ve öğrenciye karşı tutumları farklılık gösterebilmektedir. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler, derslerindeki başarıyı arttırmak için farklı yöntem ve teknikler kullanır, öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılımını sağlar ve derslerinde daha fazla uygulamaya yer verirler. Ancak özyeterliği düşük olan öğretmenler öğrencilerinin aktif katılımını sağlamak için çaba göstermez ve ders saatini verimli şekilde kullanamazlar.

Bandura (1977) ve Pajares (1996) gerçekleştirdikleri çalışmaların sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, sınıf içi öğretmenlik etkinliklerinin güçlü bir

yordayıcısı olduğunu belirtmekte bunun yanı sıra özyeterlik inançlarının, öğretmenlerin bir etkinlik için ne kadar çaba göstereceklerini ve herhangi bir sıkıntı ile karşılaştıklarında ne kadar dayanıklı olacaklarını etkilediğini ifade etmektedir.

Özdemir (2008) ise öğretmenler tarafından kaliteli bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinde, öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlerin yetenekleri ve becerileri hakkında kendilerine olan inançlarının etkili olduğunu belirtmektedir.

Alanyazında özyeterlik algısı ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde diğer öğretmenlere kıyasla daha çok kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci gibi öğrenen merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir (Grasha, 1994).

Öğretim stilleri ve özyeterlik kavramlarının yanı sıra öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen bir diğer değişken de duygusal zeka kavramıdır. Yüksek duygusal zeka düzeyine sahip öğretmenler, özgüveni gelişmiş, olaylara olumlu bakabilen, gelişmeye açık, öğretmekten hoşlanan, duyarlı, olayları doğru yorumlayabilen, empati yeteneğine sahip ve iyi ilişkiler kurabilen bireyler olarak ifade edilmektedir (Akgül, 2011). Bu yeteneklerini sınıf ortamında kullanabilen bir öğretmen öğrencileri üzerinde pozitif etki yaratabilir, öğrencilerine sağlıklı bir iletişim ortamı sağlayabilir (Oskay vd., 2008).

2.3.Duygusal Zeka

Bu bölümde duygu ve zeka kavramlarının tanımı, duygusal zeka kavramının tanımı, duygusal zeka modelleri ve duygusal zekanın boyutları incelenmiştir.

2.3.1. Duygu ve zeka kavramlarının tanımı

Duygusal zeka kavramının anlaşılabilmesi için öncelikle bu kavramı meydana getiren 'duygu' ve 'zeka' kavramlarının açıklanması gerekmektedir.

Mayer ve Salovey (1990)'e göre duygular fizyolojik, bilişsel, motivasyona bağlı, deneyimsel psikolojik sistemleri içine alan, uyum sağlayıcı ve organize tepkilerdir. Goleman (2006) duygu kavramını, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirme yoluyla öğrenmesini, soru sorma yoluyla bilinmeyeni aramasını, kapasitesini arttırmasını ve öğrenileni pratiğe geçirmesini sağlayan nitelikler olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise duygu kavramı "Mutluluk, umutsuzluk ve hüzün

gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler” olarak betimlenmiştir (Feldman, 1996’dan aktaran Çakar ve Arbak, 2004).

Duygular bireyin temel ihtiyaçlarıyla ve bunların bir sonucu olan davranışlarıyla ilgilidir. Bu nedenle, duyguları incelemek, insan davranışlarına hakim olunmasını kolaylaştırır (Binbaşioğlu, 1992).

Duygular insan yaşamını büyük ölçüde etkilemektedir. IQ seviyesi yüksek olan bireyler sosyal hayatlarında her zaman başarılı olmayabilirler. Çünkü sosyal hayattaki başarı durumu duyguları anlama, duyguları ifade etme, empati, başka bireylerin mizacını kontrol etme, uyum sağlama, beğenilme, bağımsız olma, bireyler arası sorunları çözme, direnme, sevecen, nezaketli ve saygılı olma gibi duygusal zeka becerileriyle yakından ilgilidir (Shapiro,2004).

Güney (2013) ‘e göre duygulardan faydalanarak pozitif davranışlar oluşturmak, duygusal zekânın aslını meydana getirmektedir. Çağdaş psikoloji araştırmaları da aklın duygulardan arınmış ve sezgisiz olarak tek başına hiçbir şey ifade edemeyeceği fikrini savunmaktadır (Acar, 2002).

Zeka ise soyut bir kavramdır ve bu nedenle bir bireyin zekâsı hakkında yargıda bulunmak, anlamak ve tanımak kolay değildir. Bir bireyin zekâ düzeyi hakkında yorum yapabilmek için onun davranışlarına ve iş yapma becerisine bakmak gerekmektedir. Bireylerin iş yapma becerisiyle orantılı olarak zeki olduğu düşünülmektedir (Başaran, 2000).

Şahin (2002) ‘e göre zeka kavramsal bilgi, akıl yürütme, problem çözme, yaratıcılık, bellek ve algı gibi zihinsel işlevlerle ilgiliyken Sternberg (1997)’e göre zeka çevreyi seçmek, onu biçimlendirmek ve ona uyum sağlamak için gerekli olan zihinsel yeteneklerle ilgilidir. Güney (2013) ise zekayı, bireyin çevresine uyum sağlarken herhangi bir şeyi bulurken, kullanırken veya öğrenirken etkili olan özellikleri olarak açıklamaktadır.

Bilimsel anlamda ise zekanın tanımı, "soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerde kazanılan bilgileri kullanma vb. de dahil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı" olarak ifade edilmektedir (Budak,2000).

Zeka kavramının kapsamına sadece bilişsel yetenekleri alan bilim insanları, daha sonra araştırmalarından elde ettikleri sonuçları tekrar gözden geçirerek zeka tanımlarına bireyin çevreye uyumu ve çevresindeki kişilerle ilişkisi boyutlarını da eklemiş ve insan

zekasının kapsamının, mantık ve diğer bilişsel süreçlerle birlikte duygusal süreçleri de içerdiğini belirtmişlerdir (Öner, 1996'den aktaran Acar, 2002).

2.3.2. Duygusal zeka kavramının tanımı

Duygusal zeka kavramı Platon'un bütün öğrenim sürecinin gerçekte duygusal bir temele dayanması ifadesinden yola çıkarak iki bin yıl öncesine kadar dayandırılabilir. Bilim insanları duyguların yaşamımızdaki önemine dair çok fazla çalışma gerçekleştirmiştir (Yaylacı, 2006).

Yeni ve gelişen bir kavram olan duygusal zekayı ortaya atan Mayer ve Salovey bu kavramı “sosyal zekânın bir formu olarak bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları izleyebilme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve bu süreçlerden elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır (Mayer ve Salovey,1990).

Weisinger (1998) 'e göre duygusal zeka, duygulardan kendi davranışlarımızı yönlendirmek için yararlanarak olumlu sonuçlar almaya çalışmak yani kısaca duyguları akıllıca kullanılmaktır.

Goleman (2006) ise duygusal zekayı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına karşı empati göstermesi ve duygularını yaşamını geliştirebilecek şekilde yönlendirebilmesi becerisi olarak tanımlamaktadır.

Geçikli (2013) duygusal zekayı bireyin kendini tanıması, kendi hislerini anlayabilmesi, bireyin yaşadığı duygu durumlarını dengeleyebilmesi, başkalarının duygularını anlaması, olayları anlamlandırması ve duyguların oluşmasını sağlaması gibi yetkinlikleri içeren duygusal yetilerin birleşmesi olarak ifade etmektedir. Bu yetkinlikler bireylerin ilişki düzeylerini belirlemekte ve bireyler bu yetkinliklere sahip değilse bu durum çatışmalara sebep olabilmektedir. Akgemci ve Doğanalp (2008) ise duygusal zekayı insanların zihinsel yeteneklerinin duygular tarafından şekillendirilmesi ve duyguların zihinsel olarak yönetilmesi olarak açıklamakta ve duygusal zekayı, duygusal bilgiyi anlamak aynı zamanda duygusal ve zihin gelişimini sağlamak için duyguları algılama, meydana getirme ve duygulara ulaşma kabiliyeti olarak ifade etmektedirler.

Yeşilyaprak (2001)'a göre her bireyin duyguları vardır ancak sadece duygulara sahip olmak yeterli değildir. Duygusal zekâ; kendi duygularımızı ve başkalarının duygularını tanıyabilmeyi ve değerlendirebilmeyi sağlar. Bunun yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza etkin bir biçimde yansıtarak

onlara uygun tepkiler ortaya koymamıza imkân sağlar. Bireyler eğer is hayatında, eğitim ya da özel hayatında istediği sonuçlara ulaşabilmek için duygularını istediği yönde kullanabiliyorsa ve bu sayede istediği sonuçları elde edebiliyorsa bu bireyler "duygusal zeki" olarak adlandırılabilir.

Duygusal zekayı sosyal zekanın bir türü olarak yorumlayan Mumcuoğlu (2002)'ye göre duygusal zeka kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etmesi, duygular arasında seçim yapabilmesi ve kişinin bu duygularını hayatına yön vermek amacıyla kullanabilmesi yeteneğidir. Duygusal zeka, bilişsel ve duygusal sistemin karşılıklı olarak çalıştığı bir yapıdır. Bu sistem dört ana bölüme ve alt bölümlere sahiptir. Duyguları algılama ve tanımlama birinci bölümü oluşturmaktadır. Bu bölüm duyguları ifade etmeyi ve duygusal sistemde yer alan bilgileri içermektedir. İkinci ve üçüncü bölümler duyguları anlamayı ve duygusal düşüncelerden faydalanmayı içermektedir. Duyguları anlama bölümü, sistemin bilişsel sürecini oluşturmaktadır. Dördüncü bölüm olan duygu denetimi ise bireyin kendi duygularını ve diğer kişilerin duygularını denetlemesini içermektedir.

Eren (2015)'e göre ise duygusal zekâ “bireyin kendi duygularının farkına varması, hayatını devam ettirdiği çevresindeki bireylerin duygularını tanıması, bunları etkin biçimde düzenleyerek kendi lehinde yönetme ve kullanabilme becerisidir”.

Yapılan bu tanımlar ışığında duygusal zeka bireyin kendi duygularını ve başka bireylerin duygularını anlamlandırması ve yönetebilmesi becerisi olarak tanımlanabilir.

Duygusal zeka ile ilgili tanımlar incelendiğinde bireyin kişisel ve sosyal olgunluk düzeyine dair bilgi verdiği ve kişisel ve sosyal yeterliliklerin birleşmesi sonucu oluştuğu belirtilmektedir. Duygusal farkındalık, kendini değerlendirme, kendine güven, kendini kontrol edebilme, esneklik, sorumluluk, motivasyon, olumlu bakış açısı gibi unsurlar kişisel yeterlilikler kapsamında yer alırken empati, başkalarına saygı, iletişim, çatışma çözümü, iş birliği gibi unsurlar sosyal yeterlilikler kapsamında yer almaktadır (Yavuz, 2004)

Zekanın bir türü olan duygusal zeka kim olduğunun bilincinde olma, kendi duygularını tanıma ve bu duyguları doğru şekilde kullanma bileşenlerinden oluşmaktadır. Korku, depresyon ve öfke gibi duygu durumlarını doğru şekilde yönetebilme ve yönlendirebilme, kendini motive edebilme, hayal kırıklığı yaşadığında bu durumu aşabilme, empati kurabilme ve ilişkileri yönetebilme becerisidir (Konrad ve Claude, 2001).

Zekanın ölçüsü olan IQ ile duyguların ölçüsü olan duygusal zeka kavramları birbirinin alternatifi değil, birbirini güçlendiren ve tamamlayan kavramlardır (Çakar ve Arbak, 2004).

Duygusal zekayı kavram olarak ilk defa kullanan Salovey ve Mayer'in (1990) ardından Goleman'ın 1995 yılında bu kavram üzerine yapmış olduğu çalışmalar sonucunda duygusal zekaya olan ilgi giderek artmıştır (Güney, 2013). Duygusal zeka kavramına yönelik artan bu ilgi sonucunda bu kavramla ilgili birçok çalışma yapılmış ve araştırmacılar tarafından çeşitli duygusal zekâ modelleri geliştirilmiştir. Duygusal zekânın farklı boyutlarına odaklanmalarına rağmen tüm modeller duygusal zekânın sonradan öğrenilebildiği ve geliştirilebildiği konusunda ortak görüşe sahiptir (Aysel, 2006).

2.3.3. Duygusal zeka modelleri

Alan yazında duygusal zeka kavramını açıklayan pek çok model bulunmaktadır ve bu modeller iki temel yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar yetenek ve karma modellerdir. Yetenek modeli, duygusal zekanın önemi ve duyguların mantıksal kullanımını esas almaktadır. Diğer yaklaşım olan karma model ise duygusal zekayı sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla ilişkilendirmektedir. Duygusal zeka modellerinden Mayer ve Salovey'in kuramı bir yetenek modeli; Reuven Bar-On modeli, ve Goleman modeli ise karma model olarak nitelendirilmektedir (Cobb ve Mayer, 2000). Çalışmanın bu bölümünde alanyazında sıklıkla yer verilen bu üç temel duygusal zeka modeli incelenmektedir.

2.3.3.1. Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli

Yetenek modeli olarak da adlandırılan bu modelde duygusal zeka, "duyguları algılama ve ifade etme, duyguları anlama ve kişinin kendisinde ve diğer insanlarda var olan duyguyu düzenleme yeteneği" olarak ifade edilmektedir (Mayer ve Salovey, 2000'den aktaran Köroğlu Semiz, 2006). Modelin aşamaları şu şekildedir:

- Duyguyu algılamak: Duygular algılanmakta, yorumlanmakta ve biliş doğrudan etkilenmektedir. Duygusal zekâ, bu aşama ile başlamaktadır. Duyguyu algılamak yüz ve beden ifadelerinde duyguyu tanıma yeteneğini ifade etmektedir. Yüz, ses ve diğer iletişim kanallarıyla duyguların anlatılmasını ve yorumlanmasını içine almaktadır (Salovey ve Mayer, 1997).

- Duyguyla düşünceleri canlandırmak: Duyguların işaretleri ve etkileri kontrol edilmekte ve düşüncüyü zenginleştirmek için duygusal bilgiye yön verilmektedir. Bu aşama duygusal uyum olarak da ifade edilmektedir. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi bilmek, kişinin kararlarının yönlendirilmesinde faydalı olabilmektedir. Bu aşamada duyguların zihinsel sisteme nasıl giriş yaptığı ve düşüncüyü desteklemek amacıyla zihni nasıl etkilediği yer almaktadır (Salovey ve Mayer, 1997).
- Duyguyu anlamak: Bu aşama ilişkileri, bir duygudan diğerine geçişleri ve duygusal bilgiyi değerlendirme yeteneğini kapsamaktadır. Duygusal geçişler, zamana dair belirtiler ve onların etkileşimlerine yönelik anlamlandırmalar gerçekleşmektedir (Köroğlu Semiz, 2006). Salovey ve Mayer'e (1997) göre bu aşamada duyguların tanımlanması, duygular arasındaki ilişkilerin anlaşılması, karmaşık duyguların anlaşılması, duyguların gelişiminin anlaşılması ve bu konuda akıl yürütülmesi becerileri yer almaktadır.
- Duyguyu yönetmek: Kişisel ve kişiler arası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneğidir. Bu süreç bir döngü şeklinde sürmektedir (Salovey ve Mayer, 1997). Bu aşamadaki beceriler; duygulara açık olma, sağladığı fayda ve bilgilendirmeye göre bir duyguya yakın olma, bir duygudan uzaklaşma, bireyin kendisiyle ve diğerleriyle ilişkileri açısından duygularını gözlemlemesi ve bireyin hem kendi duygularını hem de başka bireylerin duygularını yönetebilmesi olarak sıralanmaktadır (Göçet Tekin, 2014).

Mayer ve Salovey bu modeli duygusal yeterlik olarak adlandırılabilceğini ancak modelin çerçevesini zekâ üzerine kurabilmek amacıyla zekâ kavramını seçtiklerini ifade etmişlerdir (Akbaş, 2006).

Mayer ve Salovey duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmalarının ardından bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktığı için bu model duygusal zekâ modellerinin temeli olarak düşünülmektedir. Diğer kuramcılar, Salovey ve Mayer'in kuramından yola çıkarak kendi modellerini oluşturmuştur (Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey'in yetenek modelinde mutluluk, sıcaklık gibi yeteneğe dayanmayan etkenler yer almamaktadır. Bu model yeteneğe dayanmayan etkenlerin önemini kabul etmektedir ancak bu etkenlerin duygusal zekadan bağımsız olduklarını

ifade etmektedir. Mayer ve Salovey'in modeli bu yönüyle karma modellerden ayrılmaktadır (Sirem, 2009).

2.3.3.2. Goleman'ın duygusal zeka modeli

Duygusal zeka, kendini harekete geçirebilme, olumsuzluklara rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol altında tutarak tatminini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine fırsat tanımama, kendini başka insanların yerine koyabilme ve ümit besleyebilme olarak ifade edilmektedir (Goleman, 2005). Mayer ve Salovey'in modelini esas alan ve geliştiren Goleman duygusal zekanın kendi duygularımızı ve başkalarının duygularını tanıma, bireyin kendini motive etme, içten gelen ve ilişkilerdeki duyguları yönetme becerisinden oluştuğunu belirtmektedir (Sirem, 2009).

Yeterlilik modeli olarak da adlandırılan bu modelde duygusal zeka beş boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar şu biçimde açıklanabilir:

- Kendinin farkına varma: Bireylerin iç dünyasında olup bitenin farkında olması olarak açıklanmaktadır. Özbilinç olarak da nitelendirilen bu boyut duyguları tanımlayıp adlandırmayı ifade etmektedir.
- Duyguları ayarlama: Hangi duyguların ne zaman hissedileceğinin kontrol edilememesini ancak bu duyguların ne kadar süreceğinin ayarlanmasını ifade eden bir tür özdenetimdir.
- Kendini motive etme: Bireylerin yaptıkları işte motive olmalarını ve buna paralel olarak başarılı olmalarını ifade etmektedir.
- Başkalarının duygularının farkına varma: Ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadeleri ve sözsüz ifadeler yardımıyla başkalarının duygularını anlamayı ifade etmektedir.
- Duyguları kullanma: Bireylerin duygularını ne oranda ifade edebildiklerini ve ilişkilerinde duygularını ne kadar iyi idare edebildiklerini açıklamaktadır (Goleman, 2005).

Goleman rasyonel ve duygusal olmak üzere iki çeşit zekâ türü olduğunu ve bu zeka türlerinin hayat boyu ne yapacağımıza birlikte karar verdiklerini belirtmektedir (Aysel, 2006).

2.3.3.3.Reuven Bar-On'un duygusal zeka modeli

Bar-On (2000) duygusal zekayı bireyin karşılaştığı istek, beklenti ve baskılarla baş ederken başarılı olmasını içeren kişisel, duygusal, sosyal yetenekler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bar-On'a göre duygusal zeka yordama yeteneğine sahiptir ve duygular hayat boyunca başarı konusunda etkili olabilmektedir. Sosyal-duygusal beceriler üzerinde yoğunlaşan bu modelde farkında olmak, anlamak, kendini ifade etmek, değişime ayak uydurmak, başkalarıyla ilişki içinde olmak, güçlü duygularla baş etmek ve kişisel-sosyal problemleri çözme becerisi yer almaktadır (Göçet Tekin, 2014).

Bar-On'a göre, başarıya ulaşmak için içsel iletişim, kişilerarası iletişim, stres yönetimi, uyum sağlama ve genel ruh sağlığı olmak üzere beş alan bulunmaktadır.

1. İçsel iletişim, bireyin kendi duygularını ve düşüncelerini anlaması, bunların farkında olmasını ifade eden kişisel becerisidir. Bu alanın alt boyutları şu şekildedir:
 - Duygusal Öz: Kişinin kendi duygularının farkında olmasıdır.
 - Duygusal Bilinç: İnsanın kendi ve başkalarının duygularını tanıması ve bunları ayırt edebilmesidir.
 - Girişkenlik: Bireyin kendi ve başkalarının duygularını uygun bir yolla ifade edebilmesidir.
 - Bağımsızlık: Bireyin duygusal olarak bağımsız olabilmesi ve kendine güvenmesidir.
 - Kendini gerçekleştirme: Bireyin amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etmesi ve bireyin potansiyelini amaçları doğrultusunda kullanabilmesidir.
2. Kişilerarası iletişim, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlaması ve bunların farkında olması becerisidir. Bu alanın alt boyutları şu şekildedir:
 - Empati: Bireyin kendini başka kişilerin yerine koyması ve kendini nasıl hissettiğini anlayabilmesidir.
 - Sosyal sorumluluk: Grup içerisinde yer alma ve iş birliği yapabilmedir.
 - Kişiler arası ilişkiler: Bireyin, çevresindeki insanlarla ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir.

3. Stres yönetimi, bireylerin baskı altında olduklarında kendilerini kontrol edebilmesi ve çözüm bulmaya yönelik hareket etmesini ifade etmektedir. Bu alanın alt boyutları şu şekildedir:
 - Strese karşı dayanıklılık: Stresli durumlarda bireylerin duygularını doğru şekilde yönetebilmesidir.
 - Tepkilerini kontrol: Bireyin tepkilerini duruma uygun şekilde kontrol edebilmesidir.
4. Uyum sağlayabilme, kişisel ve kişiler arası problemleri uygun şekilde çözebilme, değişen koşullarda esnek olabilme ve duyguları değiştirebilme becerisini ifade etmektedir. Bu alanın alt boyutları şu şekildedir:
 - Gerçeklik: Bireyin çevresini gerçekçi bir şekilde algılamasıdır.
 - Esneklik: Bireyin duygu ve düşüncelerini farklı durumlara göre ayarlayabilmesidir
 - Problem çözme: Etkin çözümler üreterek problemleri çözebilmesidir.
5. Genel ruh sağlığı ise kendisine veya başka bireylere karşı olumlu duyguları ifade etme ve iyimser olma becerisidir. Bu alanın alt boyutları şu şekildedir:
 - İyimserlik: Bireyin yaşanan olumsuzluklar karşısında olumlu davranabilmesidir.
 - Mutluluk: Bireyin kendisiyle ve çevresiyle uyumlu ve mutlu olabilmesidir (Doğan ve Şahin, 2007)

Bar-On oluşturduğu bu modelin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını 6 farklı ülkede (Kanada, A.B.D., Arjantin, Almanya, Güney Afrika ve İsrail) 12 yıllık bir süreç (1985-1997) içinde gerçekleştirmiştir. Yapılan bu çalışmalarda Bar-On duygusal zekanın bilişsel zekayla ilişkili olmadığını belirlemiştir (Crowe-Fraley, 1999'den aktaran Çakar ve Arbak, 2004). Bunun ardından Bar-On modelini 2000 yılında yeniden düzenlemiştir. Bar-On 1997 yılında beş boyutta ele aldığı yetenekleri bu modelde duygusal ve sosyal zekanın temel öğeleri ile duygusal ve sosyal zekayı harekete geçiren yetenekler olmak üzere iki ayrı grupta ele almıştır. Duygusal ve sosyal zekanın temel öğelerini oluşturan yetenekler öz-saygı, duygusal farkındalık, kendini ifade edebilme, empati, kişiler arası ilişkiler, strese tolerans, tepki kontrolü, öznel/nesnel farkındalığı, esneklik ve problem çözme olarak belirtilmektedir. Duygusal ve sosyal zekayı harekete geçiren yetenekler ise iyimserlik, öz-gerçekleştirme, mutluluk, bağımsızlık ve sosyal sorumluluk olarak sıralanmaktadır.

Mayer ve Cobb (2000) Bar-On duygusal zekâ modelini karma bir modele benzetmektedir; çünkü bu model duygusal zekâyı sosyal yeterlikler, kişisel özellikler ve davranışlarla bir beceri olarak ele almakta ve bu duygusal zekanın yönelttiği başarıya ilişkin tespitler yapmaktadır.

2.3.4. Duygusal zekanın boyutları

Eren (2015) duygusal zekânın boyutlarını kendinin farkında olma veya öz bilinç, sosyal farkındalık, sosyal beceriler, strese dayanıklılık veya tolerans ve mutluluk olarak açıklamaktadır.

2.3.4.1. Kendinin farkında olma veya öz bilinç

Bireyin kendi becerilerinin, yeteneklerinin, ihtiyaçlarının, güdülerinin farkında olması duygusal zekanın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca bireyin kendisini değerlendirebilmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması da kendinin farkında olması boyutunda yer almaktadır (Eren, 2015). Duygusal zekâ ilk aşamada kişinin kendi duygularının bilincinde olması, hangi duruma nasıl tepki vereceğini bilmesi ve buna göre de diğer bireylerin duygularını anlamlandırmasını temel almaktadır. Kendi duygularının farkında olan birey hangi durumda nasıl davranacağını, başka bireylerin duygularını yorumlayıp topluluk içinde bu duyguları olumlu yönde nasıl kullanabileceğini bilmektedir (Çelenk, 2015). Duygusal öz bilinci yüksek bireyler, duygularının kendilerini ve performanslarını ne derecede etkilediğinin ve olumsuz durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiğinin farkındadır. Kendilerine inanarak, güvenerek bu durumları yönetebilir. Duygusal öz bilinci yüksek bireyler yapıcı eleştirilere açıktır ve eksiklerinin farkına vararak bu eksikliklerini tamamlama eğilimindedir (Tuyan ve Beceren, 2004).

2.3.4.2. Sosyal farkındalık veya empati

Dökmen (2015)'e göre empati bir bireyi anlayabilmek için olayları onun gibi algılamaya çalışmak, dünyaya onun bakış açısıyla bakabilmektir. Başka bireyler ile ilişki kurmada empati oldukça önemlidir. Kendi duygularımıza dair ne kadar açık olursak, diğer bireylerin duygularını da bu orantıda daha iyi okuyabiliriz (Sirem, 2009). Empati becerisine sahip bireyler olaylara başkalarının bakış açısıyla bakabilir, duygusal

etkileşim kurabilir, başkalarını dinlemesini bilir ve bu konuda duyarlı davranabilir (Eren,2015).

2.3.4.3.Sosyal beceriler

Sosyal becerilere sahip bireyler etkili inandırma taktiklerini kullanarak bireyleri etkileyebilmekte ve bireylerin tepkilerini yönlendirebilmektedir (Eren, 2015). Duygusal zekânın özellikleri arasında; kişilerarasında iyi ilişkiler kurabilme, kurulan bu ilişkiyi sürdürebilme, takım oluşturabilme ve bu takımı yönetebilme becerileri yer almaktadır (Çelenk,2015).

2.3.4.4.Strese dayanıklılık veya tolerans

Strese dayanıklılık veya tolerans boyutu, bireyin stresli ortamlara dayanabilme, sakin kalabilme ve ani tepkilerden kaçınabilme becerisi ile ilişkilidir. Birey stres ve sıkıntılarına rağmen mutlu olabilmekte ve amaçlarına ulaşmak için duygularını yönlendirmeye devam etmektedir (Eren, 2015). Bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri ve kimlik özellikleri onların motive olarak çalışmalarını ve mesleklerini etkili şekilde devam ettirmelerini sağlamaktadır (Önen, 2012).

2.3.4.5.Mutluluk

Mutlu olmak için hobiler geliştirmek, boş zamanlarında sevdiği bu hobilerle ilgilenmek, hayata bağlı olmak, hayattan keyif almak ve güçlüklerle rağmen mutlu olabilecek fırsatlar bulmak mutluluğun belirtileridir (Eren, 2015). Duygusal zekanın önemli boyutlarından olan mutluluğun bireylerin duygusal becerileriyle yakından ilgili olduğu görülmektedir. Duygusal ve sosyal becerileri gelişmiş olan bireylerin sosyal hayatlarını ve iş hayatlarını daha mutlu ve üretken olarak devam ettirebildikleri söylenebilir.

2.3.5. Eğitimde duygusal zekanın önemi

Duygusal zeka bebeklikten başlayarak yaşam boyu gelişmektedir. Duygusal zeka gelişimi ailede başlar bu nedenle çocukları ile daha fazla ilgilenen ebeveynler onların gelişimine olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Ailede yaşanan olumsuz durumlar ise çocukların gelişiminde bazı sorunlara neden olabilmektedir. Çocuğu ile daha az

ilgilenen ve onun ihtiyaçlarına karşılık vermeyen anne babalar çocuklarının duygusal zeka gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Akbaş, 2006).

Çocukların eğitimi aileden sonra okulda devam etmektedir. Her ocuğun okula başlamasıyla birlikte hayatına yeni bir faktör eklenmektedir. Otorite konumunda yer alan bu faktör öğretmenlerdir. Her hareketi, davranışı model alınan öğretmenler çocuğun okula başlamasıyla duygusal yaşantısını da yönlendiren en önemli etken haline gelmektedir (Başar, 2002).

Duygusal zeka düzeyi yüksek olan öğretmenler, özgüveni gelişmiş, olaylara pozitif yönüyle bakan, kendini geliştirmeye açık, öğretmeyi seven, duyarlı, olayları doğru yorumlayabilen, empati yeteneği gelişmiş ve iyi ilişkiler kurabilen kişiler olarak ifade edilmektedir (Akgül, 2011).

Öğretmenlerin ğrencilerinin öğrenme tercihlerine saygı duymaları ve onları anlayarak yardımcı olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin onların kendi öğrenme yolları ile öğrenmelerine olanak sağlaması onların eğitiminde kendine güven ve kendine saygı duygularının gelişmesi için oldukça önemlidir (akmak, 2003).

Somuncuoğlu (2005)' e göre duygusal zeka öğrenme ve deneyim ile gelişmektedir. Sınıf içinde pek çok problemle karşılaşan öğretmenlerin problem niteliğindeki durumları önceden tespit ederek çözüm bulabilmeleri, çeşitli ğretim yöntemlerini kullanabilmeleri ve ğretmen ğrenci etkileşimini daha başarılı şekilde sürdürebilmeleri duygusal zeka yeterlikleri sayesinde mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin duygusal zeka yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla öğretim stilleri, özyeterlik ve duygusal zeka konularıyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

3.1.Öğretim Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Aktan (2012) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Korelasyonel araştırma desenine göre tasarlanan bu araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan ilköğretim okulu beşinci sınıfta öğrenim gören 770 öğrenci ile 93 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin öğretim stilini belirlemek amacıyla ise Grasha Öğretim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı yordama üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öz düzenleme, motivasyon ve öğretim stiline akademik başarıyı yordayan etkili birer değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli role sahip olduğu ve öğrenen merkezli öğretim stillerinin akademik başarıyı, öz düzenlemeyi ve motivasyonu olumlu etkilediği, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin akademik başarı ve motivasyonu arttırdığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Sürel (2010) farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme stillerini karşılaştırmıştır. Pamukkale Üniversitesi 'nin lisans düzeyinde eğitim veren fakültelerinde bulunan 241 öğretim elemanın katıldığı araştırmada, öğretim elemanlarının öğretim stilleri Grasha-Reichmann tarafından hazırlanan Öğretme Stili Ölçeği (1994) aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmada öğretme stilleri ile cinsiyet, yaş, çalıştığı fakülte, verilen derslerin alanı değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Bu anlamlı farkların sebebini araştırmacı, fakültelerde verilen derslerin içeriğine göre şekillenmesi olarak yorumlamıştır.

Altay (2009) beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretme stillerini incelenmiştir. Araştırmaya Adana ilinde görev yapmakta olan 189 beşinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemek için Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğretme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Bunun yanı

sıra dört öğretme stili grubunun her birini tercih eden birer öğretmenin sınıflarında gözlem yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerin kendi öğretme stilleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin temsilci, yol gösterici ve uzman öğretme stillerini baskın olarak tercih ettikleri tespit edilmiştir. Gözlem ve görüşme bulguları ise öğretmenlerin Grasha (1996) öğretme stili modelinde belirlenen stillere uygun özellikleri çoğunlukla gösterdiklerini ortaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Sosyal Bilgiler dersi programına rağmen öğrenci merkezli öğretme stilleri yerine öğretmen merkezli öğretme stillerini kullanan öğretmenlerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgin ve Bahar (2008) sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 57 öğretmen katılmıştır ve Grasha (1994) tarafından geliştirilen öğretme stilleri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzman, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pasif ve bağımlı öğrenme stilleri ile uzman/otoriter/kişisel model öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deveci (2008) öğretmenlerin öğretim stillerinin farklı zekâ türlerindeki 6. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 20 farklı ilköğretim okulundan toplam 32 öğretmen ve 659 öğrenci katılmıştır. Öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek için Öğretim Stili Ölçeği, öğrencilerin zeka türlerini belirlemek için Çoklu Zeka Envanteri ve Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre farklı zeka türlerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ancak farklı öğretim stillerindeki öğretmenlerin, farklı zeka türüne sahip öğrencilerinin Fen ve Teknoloji başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Kolay (2008) araştırmasında öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin başarıya etkisini incelemiştir. Araştırma 25 öğretmen ve 693 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere öğretim stillerini ölçen Öğretim Stilleri Ölçeği, öğrencilere Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmada farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ancak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın

bir diğerk sonucuna göre farklı öğretim stilindeki öğretmenlerin farklı öğrenme stilindeki öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Küçüktepe (2007) ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algılarının öz-oluşum türlerine ve tercih ettikleri öğretim stillerine göre incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 1691 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz-oluşum türlerini belirlemek amacıyla Singelis (1994) tarafından geliştirilen ve Çukur tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Öz-oluşum Ölçeği, öğretmenlerin özyeterliklerini belirlemek amacıyla Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve Diken(2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Öğretmen Yeterlik Ölçeği ile öğretmenlerin öğretim stillerini belirlemek amacıyla Mamchur (1996) tarafından geliştirilen ve Saban tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Yetişkinler İçin Tip Göstergesi Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri, okul türü, mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mezun oldukları okul türü ve branşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretim stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öz-oluşum türleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Üredi (2006) çalışmasında ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, öğretmenlerin öğretim stilleri tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilip araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretim Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 1306 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları, ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının diğer öğretim stilini tercih eden öğretmenlerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, çalıştıkları okul türü ve en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Lee (2004) öğretim elemanlarının öğretim stillerini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının öğretim stillerinin öğretmen merkezli ile öğrenci merkezli arasında nasıl değiştiği ve öğretim stili tercihinin cinsiyet, kıdem, okutulan ders gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 190 kişi katılmıştır. Öğretim elemanlarının öğretim stili tercihlerini tespit etmek için Conti (1978)'nin “Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretim üyelerinin öğretim stili tercihleri ve kıdemleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca kadın öğretim elemanlarının erkeklere göre daha fazla işbirlikli ve öğrenci merkezli öğretim stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban (2002) kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının orta öğretim öğrencilerinin kimya dersi başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde Ankara 'da görev yapan 30 kimya öğretmenin öğretim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Grasha (1994) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmış ve öğretmenlerin %30'unun uzman ve otorite yaklaşımının yüksek olduğu, %26,7'sinin kişisel model, uzman, otorite yaklaşımının yüksek olduğu, %16,7'sinin yol gösterici, kişisel model, uzman yaklaşımının yüksek olduğu ve temsilci, yol gösterici, uzman yaklaşımları yüksek olanların %26,7 olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı buna göre öğretmenleri 4 gruba ayırmıştır. 1. ve 2. gruptaki öğretmenlerin genellikle öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı gösterirken 3. ve 4. gruptaki öğretmenlerin genellikle öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı gösterdiği vurgulanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise her grupta bulunan öğretmenlerden lise 1 ve lise 2 için iki öğretmen seçilerek toplam 16 öğretmenin girdiği sınıflardaki öğrencilere kimya tutum ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin kimya ders notları karşılaştırılmıştır. Çalışmada 3. ve 4. gruptaki öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin kimya dersi başarıları ve kimya dersine yönelik tutumlarının 1. ve 2. öğretim yaklaşımlarında bulunan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar

İlgör (2019) İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ile öğretmenlik özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasını 290 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan

“Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve Beijaard ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen “Öğretmenlik Mesleki Kimlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise 35 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, kadın İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu, mezun olunan fakülte türü değişkenine göre eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu, İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleki kimlik algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan ve Kalkan (2018) tarafından ortaokul ve lise öğretmenlerinin özyeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. 164 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri Tschannen Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı; mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve en son mezun olunan okul türü değişkenleri açısından ise anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Aydoğdu ve Saban (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik uygulaması performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen ve Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Öğretmenlik Uygulaması Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencisi olan 328 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve fen ders ortalamalarına göre fen öğretimi öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının, fen öğretimi öz-yeterlik inancı ile fen etkinliklerine dayalı öğretmenlik uygulaması gözlem notları arasında, yüksek düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Gökyer ve Bakcak (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan 360 branş öğretmenin mesleki öz yeterlik düzeylerinin oldukça yeterli olduğu sonucuna ulaşılırken sınıf yönetimine ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik alt boyutlarında erkek öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrenci sayısı fazla olan okullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin, öğrenci sayısı az olan okullarda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıdem, branş, çalıştıkları yerleşim yeri, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçer, Saracaloğlu, Aldan Karademir ve Dedebali (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf, fen ve teknoloji ile Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri, öğretmen özyeterlik inançları ve iş doyumlarını belirlemek amaçlanmıştır. 235 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri Grasha-Reichmann Öğretme Stilleri Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, tüm öğretme stillerini genellikle yüksek düzeyde tercih etmiştir. Öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğretmen özyeterliği arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişki bulunurken; öğretme stilleri ile iş doyumunu arasında ve öğretmen özyeterliği ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre yalnızca otoriter öğretme stilinde; öğretme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre anlamı farklılıklar bulunmuştur.

Güven ve Gökdağ Baltaoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Tekil tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma evreni Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı öğretmenlik bölümlerinde okuyan ve farklı sınıf düzeylerine devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III” ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının

özyeterlik düzeylerinin biraz yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullandığı, örgütleme ve yineleme stratejilerini daha az kullandığı ve ayrıca en çok ayırt edici öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DeMaura ve Jennings (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada depresyon, endişe ve stres duygularının öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Amerika’da bir öğretmen eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının stres duygularından olan depresif belirtilerin öğretmen özyeterlik inançlarını olumsuz yönde yordadığı ancak öğretmen adaylarının endişe ve stres durumlarının öğretmen özyeterlik inançlarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dilekli (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin düşünme becerileri öğretime yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aksaray, Balıkesir, Karaman, Konya, Niğde illerinde görev yapan 1003 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”, “Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Öğretime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve Grasha tarafından geliştirilen “Öğretim Stilleri Ölçeği” nin uyarlaması olan “Düşünme Becerileri Öğretime Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerileri öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları, düşünme becerileri öğretime yönelik özyeterlik algıları ve öğretim stilleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretime yönelik öğretim yaklaşımlarına özyeterliklerinin anlamlı düzeyde katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Yeşilyurt (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre adayların öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin istenilen seviyede olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ilişkin görüşlerin, beşli likert türünde olan ölçeğin en yüksek

katılım derecesi olan “çok yeterli” seçeneği yerine, bir alt seviyede yer alan “oldukça yeterli” seçeneğinde birleşmesi onların algı düzeyinin çok üst seviyede olmadığını da göstermektedir. Öğretmen adaylarının öz- yeterlik algı düzeyleri arasında cinsiyet, öğretmen olarak görev yapma-yapmama ve öğrenim görülen program türü değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılrken, akademik başarı notu değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Şahin (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 50 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Öğretim Stili Envanteri ve Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk ve özyeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları arasında yüksek düzey bir ilişkinin olduğu ve uzman öğretim stili ile özyeterlik algılarının, mesleki yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma 3 farklı üniversitede öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyet, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışmada “Öğretmen adayı öz-yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kan (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının özyeterliliklerinin seviyesini tespit etmek ve öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim özyeterlilik seviyelerini farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden seçilen 307 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci amacına ulaşabilmek için hazırlanan 25 maddelik özyeterlilik ölçeği çalışma grubuna uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla faktör analizi, madde test korelasyonları, Cronbach α güvenirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. Tüm bu analizlerin ardından, öğretmen adaylarının özyeterliliğini ölçmeye yönelik bir ölçek oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci amacına ulaşabilmek için geliştirilen bu ölçek gruba uygulandıktan sonra tüm gruba ve çeşitli değişkenlere (bölüm, öğretim türü, cinsiyet) göre betimsel istatistikler hesaplanmış ve literatüre dayalı yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü amacına ulaşabilmek için ise, toplanan veriler üzerinde t-testi ve varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının özyeterlilik seviyelerinin genellikle yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlilik seviyelerinin eğitim fakültesinin farklı bölümleri arasında anlamlı olarak farklılaştığı, cinsiyete ve mezun olunan öğretim türüne göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yeni ve deneyimli öğretmenlerin farklılık gösteren özyeterlilik inançlarının öncüllerinden olan sözel ikna ve doğrudan deneyimlerin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini üç veya daha az yıllık 74 öğretmen ile dört yıl ve üstü yıllık 181 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre deneyimli öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında, kendilerini yeni öğretmenlere kıyasla daha yeterli hissettikleri ayrıca yeni öğretmenlere göre yönetimden kişilerarası daha yüksek destek, daha fazla öğretim kaynağı aldıkları ve mesleki performanslarından daha fazla memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Yeni ve deneyimli öğretmenler arasında demografik bilgiler, toplum ve ana baba desteği açısından anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada yeni öğretmenler için bağlamsal etkilerin sözlü iknadan daha etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Woolfolk Hoy ve Spero (2005) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programının başlangıcından öğretmenlik mesleğine başlamalarına kadar geçen sürede öğretmen özyeterlilik inançlarında meydana gelen

değişimleri incelemiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına öğretmen eğitimi programının başlangıcında, sonunda ve öğretmen olarak göreve başladıkları dönemde özyeterlik inançlarına ilişkin olarak ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğretmen eğitimi programı sürecinde artış gösterdiğini ancak öğretmenlik mesleklerinin ilk yıllarında öğretmen özyeterlik inançlarının düşme eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur.

Okech (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 180 ilköğretim fen bilgisi öğretmeniyle çalışılmış ve bu öğretmenlerin özyeterlik algıları, duygusal zekâları, öğretim deneyimlerinin süresi, kültürel durumları, yaş ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiler incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algıları ve duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve yaşları ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin duygusal zekâları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen özyeterliğini destekleyen kaynaklar incelenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlikleri ile okulun bulunduğu bölge, okuldaki materyal imkânı, okul idaresi, öğrenci velileri, meslektaşlarla olan ilişki arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kıdemleri ile özyeterlikleri arasında zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ilköğretim öğretmenlerinin lise ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek özyeterliğe sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin özyeterlikleri ile kullanılan materyaller ve okulun bulunduğu çevre değişkenleri arasında da anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.Duygusal Zeka İle İlgili Araştırmalar

Valente, Monteiro ve Lourenço (2019) öğretmenlerin duygusal zekalarının bir sınıftaki disiplin yönetimini nasıl etkilediğini ve duygusal zekaları ile öğretmenlerin cinsiyet, akademik formasyon ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında 559 temel ve ortaokul öğretmeninden veri toplamıştır. Veriler Duygusal Yeterlilik Anketi, Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve kişisel ve mesleki veri sorgulamasıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre duygularla baş etme kapasitesi daha yüksek olan öğretmenler sınıfta daha iyi bir disiplin yönetimi sergilediği belirlenmiştir.

Sağlam (2018) tarafından okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 376 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, sınıf yönetim becerileri ölçeği, duygusal zekâ ölçeği ve öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görevin duygusal zeka hariç diğer değişkenlerle anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik inancı, duygusal zekâ ile sınıf yönetim becerileri değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yavuz (2018) araştırmasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, medeni durum, kardeş sayıları, aile içindeki kaçıncı kardeş olma durumları, görev yaptıkları meslek lisesi türü, mezun oldukları alan ve sosyal medyayı kullanma durumu olarak belirtilmiştir. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma İstanbul ilinde bulunan meslek liselerinden rastgele seçilen 713 meslek lisesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin duygusal zekalarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler açısından anlamlı farklılık oluşturduğu ancak yaş, medeni durum, aile içi kardeş sıralaması, sosyal medya kullanma durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kardeş sayısı, görev yapmış oldukları meslek lisesi türü, mezun oldukları alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz (2017) branş öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. 142 kadın ve 115 erkek öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin ise cinsiyet, mezun oldukları eğitim programına ve görevli olduğu okul kademesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve üstlerinden takdir görme değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Kabar (2017) lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 353 öğretmenden

oluşmaktadır. Veriler işe bağlılık ölçeği ve duygusal zekâ ölçeği- kısa formu ile toplanmıştır. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zekanın, işe bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, okul türü ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karamehmetoğlu (2017) gerçekleştirdiği araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, mesleki öz yeterlilikleri ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 230 katılımcıya “Kişisel Bilgi Formu”, “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği”, “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete ve mesleki kıdeme göre beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Duygusal zeka düzeyinin mesleki öz yeterliliğin öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik ve sınıf yönetimine yönelik tüm öz yeterlilik alt boyutlarının yordayıcısı olduğu ve bu değişkenlerle duygusal zeka arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi artarken, mesleki öz yeterlilik algılarının ve kişilerarası problem çözme becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Turan (2015), öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasında bulunan ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada “Duygusal Zeka Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet, yaş, aylık gelir, branş, meslekte hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkeni açısından duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile duygusal zeka düzeyleri arasında ise anlamlı fark bulunmuştur. Evli öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Köse (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 7- 13 yaş çocuklarının duygusal zeka düzeyleri incelemiştir. 500 öğrenci ile yürütülen çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “7-13 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zeka düzeyleri ile sınıf seviyesi, yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Karayılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri üzerinde etkili olduğu varsayılan cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, doğum sırası değişkenleri de çalışmada incelenmiştir. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygusal zekalarını belirlemek için Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ve çocukların sosyal uyum ve becerilerini ölçmek için Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyet ve kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ancak sosyoekonomik düzeyleri ve doğum sıralarına göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2006) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmada kişisel bilgi formu, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerini, iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla BarOn Duygusal Zekâ Ölçeği, Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka alt boyut puanları ve toplam duygusal zeka puan ortalamalarının, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ancak duygusal zeka, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Toytok (2005) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıfı yönetirken duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeylerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen araştırmada 1832 öğretmen yer almıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerinin alt boyutlarından özbilinç boyutunda "çok sık", duyguları yönetme boyutunda "her zaman", duygularını güdüleme boyutunda "çok sık", empati boyutunda "çok sık" ve sosyal beceriler boyutunda ise "her zaman " kullandıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre ise tüm boyutlarda sınıf yönetiminde duygusal zekâ yeterliklerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum değişkenine göre sadece özbilinç boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaş ve kıdeme göre tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ulutaş (2005) tarafından anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarıyla gerçekleştirilen çalışmada çocuklara verilen duygusal zekâ eğitiminin, çocukların duygusal zekâlarına etkisinin olup olmadığı ve cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve

sosyoekonomik düzey değişkenleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. 120 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların duygusal zekâlarını belirlemek için “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ve “Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çocuklar cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne-baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde anlamlı farklılıklar olduğu duygusal zeka eğitimi alan çocukların puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşmen (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 19 yaş ve altı ile 26 yaş ve üstü öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya 225 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada yaş grubuna göre duygusal zeka düzeylerinin farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 3 boyutta ve toplam puanda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Alanyazında öğretim stilleri, özyeterlik ve duygusal zeka ile ilgili yapılmış bağımsız çalışmaların sayıca çok olduğu görülmüştür. Ancak bu üç değişkeni bir arada ele alan çalışma bulunmamaktadır bu sebeple bu çalışmanın bu üç değişkeni birlikte ele alan ilk çalışma olması anlamında alanyazın için değerli olduğu düşünölmektedir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

4.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma hâlihazırdaki durumu saptamayı amaçladığından ve aynı zamanda iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçladığından, araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak seçilmiştir (Karasar, 2003). İlişkisel tarama modeli bir başka tanımda “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği” araştırmalar olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

4.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan 66 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 2477 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde toplam 35 merkez okulu yer almaktayken Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde toplam 31 merkez okulu yer almaktadır. Bu okullarda görevli toplam 2477 öğretmenin 1530 tanesi Odunpazarı ilçesinde, 947 tanesi ise Tepebaşı ilçesinde çalışmaktadır.

Araştırmanın örnekleme 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan okullar arasından kümeli örneklem yoluyla seçilen ortaokullarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kümeli örneklem yönteminde evreni temsil edebilecek kişilerin yerine belirli özelliklere sahip bir kümenin seçilmesi esastır (Ekiz, 2020). Buna göre Odunpazarı ilçesinde yer alan 10 okul ve Tepebaşı ilçesinde yer alan 9 okul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu okullarda örnekleme dahil edilecek 321 öğretmenin yaklaşık olarak 3 katı kadar öğretmen bulunmaktadır. Online veri toplama sürecinde yeterli katılımı sağlayabilmek amacıyla toplam 19 okul ve bu okullarda bulunan yaklaşık 1021 öğretmenden veri toplamaya çalışılmıştır.

Farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve %95 kesinlik düzeyi tolerans gösterilebilir hata için gerekli örnekleme göre (Anderson,1990'dan aktaran Balcı, 2020) araştırmada 321 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçeklerin bazı maddelerini boş bırakan, kişisel bilgileri tam olarak doldurmayan ya da araştırmacı tarafından gelişigüzel işaretlediği saptanan öğretmen bulunmamaktadır. Örneklemin demografik özellikleri Tablo 3.1. 'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik özellikler	Grup	n	Yüzde%
Cinsiyet	Kadın	235	73,2
	Erkek	86	26,8
Hizmet Yılı	1-5 yıl	45	14,0
	6-10 yıl	85	26,5
	11-15 yıl	80	24,9
	16-20 yıl	52	16,2
	21 yıl ve üzeri	59	18,4
Branşınız	Fen bilimleri	58	18,1
	Matematik	68	21,2
	Sosyal bilimler	38	11,8
	Resim	25	7,8
	Teknoloji ve tasarım	35	10,9
	Diğer	32	10,0
Öğrenim Durumu	Lisans	266	82,9
	Yüksek lisans	55	17,1
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim fakültesi	252	78,5
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	8,4
	Diğer	42	13,1
Toplam		321	100,0

Öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımları incelendiğinde; %73,2'sinin kadın, %26,8'inin erkek, %14,0'ının hizmet yılı 1-5 yıl, %26,5'inin 6-10 yıl, %24,9'unun 11-15 yıl, %16,2'sinin 16,20 yıl ve %18,4'ünün 21 yıl ve üzeri, %18,1'inin branşının fen bilimleri, %21,2'sinin matematik, %11,8'inin sosyal bilimler, %20,2'sinin Türkçe, %7,8'ini resim, %10,9'unun teknoloji ve tasarım, %10,0'ının diğer branştan, %82,9'unun lisans mezunu ve %17,1'inin yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca %78,5'inin eğitim fakültesi mezunu, %8,4'ünün fen-edebiyat fakültesi mezunu ve %13,1'inin diğer okul türünden mezun olduğu belirlenmiştir.

4.3. Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında belirlenen değişkenlerin her biri için farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerin demografik bilgilerin belirlenmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ; öğretim stillerinin belirlenmesinde Grasha(1994) tarafından geliştirilen ve Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretme Stili Ölçeği”; özyeterliklerin belirlenmesinde Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”; duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesinde ise Pekaar, Bakker, Linden ve Born (2017) tarafından geliştirilen Tanrıöğre ve Türker (2019) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan “Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formu ve üç ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Kişisel bilgi formu

Ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun oldukları kurum türü ve öğrenim durumu bilgilerini öğrenmeyi amaçlayan beş adet soru yer almıştır (EK-1).

4.3.2. Öğretim stili ölçeği

Öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemek amacıyla Grasha (1994) tarafından geliştirilen ve Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçe ‘ye çevrilerek güvenirlik çalışması yapılan “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır (EK-2). Ölçeğin kullanımı için gerekli izin (EK-5) alınmıştır.

Grasha - Reichmann Öğretim Stili Ölçeği beş alt boyut ve her alt boyuta ait sekiz madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye uyarlanması Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .875 olarak hesaplanmıştır. Grasha- Reichmann Öğretim Stili Ölçeğinin orijinal halinde ölçeğin alt boyutlarına yönelik güvenirlik katsayısı hesaplaması yapılmamıştır. Bu çalışmada güvenirlik analizi tekrar yapılmış ve Tablo 3.2.’deki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 3.2. Öğretme stili ölçeği güvenirlik analizi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	0,603	8
Otoriter Öğretme Stili	0,679	8
Kişisel Öğretme Stili	0,698	8
Rehber Öğretme Stili	0,837	8
Danışman Öğretme Stili	0,655	8
Öğretme Stili	0,903	40

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarının .60 ve üstünde iç tutarlığa sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümünün ise .90 düzeyinde iç tutarlık gösterdiği belirlenmiştir. Cronbach's Alpha katsayısı 0-1 arasında değişmektedir. Değerlendirme kriterlerine göre $0.00 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenirlikte, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Karagöz Y. 2014). Bu bilgiler ışığında ölçeğin tüm alt boyutlarında .60 ve üstü iç tutarlık katsayısına sahip olması nedeniyle güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Ölçek beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Öğretme stilleri belirlenirken, her öğretim stili “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzey olmak üzere üç düzeyde gruplandırılmıştır (Sarıtaş ve Süral, 2010). Ölçeğin puanlama çizelgesi Tablo 3.3.'deki gibidir.

Tablo 3.3. Öğretme stilleri ölçeği puanlama çizelgesi

Öğretme Stilleri	Öğretme Stillерinin Derecesi		
	Düşük	Orta	Yüksek
Bilgi Aktarıcı	1.0 – 2.8	2.9 – 3.8	3.9 – 5.0
Otoriter	1.0 – 1.8	1.9 – 3.0	3.1 – 5.0
Kişisel	1.0 – 2.8	2.9 – 3.4	3.5 – 5.0
Rehber	1.0 – 2.9	3.0 – 4.0	4.1 – 5.0
Danışman	1.0 – 1.8	1.9 – 2.8	2.9 – 5.0

4.3.3. Öğretmen özyeterlik ölçeği

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). Ölçeğin kullanımı için gerekli izin (EK-6) alınmıştır.

Ölçek Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından Ohio State Üniversitesinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla 399 öğretmen adayı ve 225 öğretmen olmak üzere toplam 628 kişi üzerinde yapılan uygulamanın ardından geliştirilmiştir.

Ölçek “Yetersiz (1), Çok az yeterli (2-3), Biraz yeterli (4-5), Oldukça yeterli (6-7) Çok yeterli (8-9)” olmak üzere 9’lu likert tipindedir. Ölçek 24 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216 olarak belirtilmektedir. Öğretimsel stratejilerde özyeterlik, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik olarak adlandırılan her bir boyutta sekizer madde bulunmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkiye’de 97 öğretmen adayı ile ölçme aracının pilot çalışması yapılmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerliğini ortaya koymak için yapılan faktör analizi sonuçlarında ölçeğin toplam varyansın %65’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Çapa ve diğerleri (2005) tarafından güvenirlik analizine yönelik Cronbach Alpha değerleri ölçeğin “Öğrenci Katılımı” boyutu için .82, “Öğretim Stratejileri” alt boyutu için .86, “Sınıf Yönetimi” alt boyutu için .84 olarak hesaplanırken ölçeğin bütününe güvenirlik değeri ise .93 olarak ifade edilmiştir. Bu çalışma için de güvenirlik analizi yeniden yapılmış ve Tablo 3.4.’teki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.4. Öğretmen öz yeterlilik ölçeği güvenirlik analizi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğrenci Katılımını Sağlama	0,893	8
Sınıf Yönetimi	0,921	8
Öğretim Stratejileri	0,911	8
Öğretmen Öz Yeterlilik	0,960	24

Tablo 3.4.’te görüldüğü gibi Cronbach Alpha değerleri ölçeğin “Öğrenci Katılımı” boyutu için .89, “Sınıf Yönetimi” alt boyutu için .92 “Öğretim Stratejileri” alt boyutu için .91, olarak hesaplanırken ölçeğin bütününe güvenirlik değeri ise .96 olarak belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında ölçeğin tamamının ve tüm alt boyutlarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karagöz, 2014).

Ölçeğin betimsel istatistiklerinde ve aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında alanyazında bu ölçeği kullanan çalışmalarda yaklaşım benimsenmiştir (Aytaç, 2018; Ekinci, 2015; Yeşilyurt, 2013). Buna göre 1.00-2.60 arası “çok düşük”, 2.61-4.20 arası “düşük”, 4.21-5.80 arası “orta”, 5.81-7.40 arası “yüksek” ve 7.41-9.00 arası ise “çok yüksek” olarak kabul edilmiştir.

4.3.4. Duygusal zeka ölçeği

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen ve Tanrıöğen ve Türker (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır (EK-4). Ölçeğin kullanımı için gerekli izin (EK-7) alınmıştır.

Toplam 28 maddeden oluşan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği “kendi duygularını değerlendirme”, “başkalarının duygularını değerlendirme”, “kendi duygularını kontrol etme” ve “başkalarının duygularını kontrol etme” olmak üzere 4 alt boyutludur.

Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin “Kendi Duygularını Değerlendirme” boyutunun güvenirlik değeri .82, “Başkalarının Duygularını Değerlendirme” boyutunun güvenirlik değeri .85, “Kendi Duygularını Kontrol Etme” boyutunun güvenirlik değeri .80, “Başkalarının Duygularını Kontrol Etme” boyutunun güvenirlik değeri ise .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirlik değeri ise .84’dür. Bu araştırma için de yeniden güvenirlik analizi yapılmış ve Tablo 3.5’teki bilgilere ulaşılmıştır.

Tablo 3.5. *Rotterdam duygusal zekâ ölçeği güvenirlik analizi*

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha
Kendi Duygularını Değerlendirme	0,934
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	0,944
Kendi Duygularını Kontrol	0,909
Başkalarının Duygularını Kontrol	0,950
Rotterdam Duygusal Zekâ	0,950

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi ölçeğin “Kendi Duygularını Değerlendirme” boyutunun güvenirlik değeri .93, “Başkalarının Duygularını Değerlendirme” boyutunun güvenirlik değeri .94, “Kendi Duygularını Kontrol Etme” boyutunun güvenirlik değeri

.90, “Başkalarını Duygularını Kontrol Etme” boyutunun güvenirlik değeri ise .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirlik değeri ise .95’tir. Bu bilgiler ışığında ölçeğin tamamının ve tüm alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Karagöz, 2014).

Ölçek “hiç katılmam (1)”, “az katılım (2)”, “orta derecede katılım (3)”, “çok katılım (4)”, “tam katılım (5)” olmak üzere beşli Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan 28’dir.

Ölçeğin kullanıldığı çalışmalardan biri olan Koçdaş (2020) de olduğu gibi bu araştırmada da kullanılan ölçeğin eşit aralıklı olduğu varsayımından hareket edilmiştir. Puan aralığı katsayısı 0.80 olarak belirlenmiştir. Buna göre 1.00-1.80 arası “çok düşük”, 1.81-2.60 arası “düşük”, 2.61-3.40 arası “orta”, 3.41-4.20 arası “yüksek” ve 4.21-5.00 arası ise “çok yüksek” olarak kabul edilmiştir.

4.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri pandemi nedeniyle online olarak toplanmıştır. Bu amaçla tüm veri toplama araçları Google Forms aracılığıyla online ortama aktarılmış ve bir link oluşturulmuştur. Oluşturulan bu link kümeli örnekleme yoluyla belirlenen okulların idarecileri ile paylaşılmış, onların da bu linki okul WhatsApp grupları aracılığıyla öğretmenleri ile paylaşmaları istenmiştir. Araştırma verileri 07.05.2021-07.06.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Eksik veri gelen okullar için ek hatırlatmalar yapılmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarının verilmesinde betimleyici analizlerden frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimleyici analizlerin verilmesinde ise ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Elde edilen verilerin dağılımın normal dağılım olması sonucu hipotez testleri istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde test edilmiş olup ölçeklerden elde edilen puanların 2’li gruplara göre farklarının incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi, 2’den fazla gruplar arasındaki farkların belirlenmesi için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Likert yapılı ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin belirlenmesi için Cronbach’s Alpha analizi yapılmıştır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi, bağımsız

değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek için regresyon analizi yapılmıştır.



5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine ait ortaya çıkan bulgular araştırma soruları sıralamasında sunulmuştur.

5.1. Öğretmenlerin Öğretme Stili Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümde öğretmenlerin öğretme stilleri düzeylerine ait betimsel istatistikleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının belirlenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretme stilleri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunun tespit edilmesi için yapılacak analize karar verilmesi öncesinde, alt boyutlardan elde edilen toplam puan dağılımlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Buna göre tüm alt boyutlar için elde edilen çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülmüştür. Bilgi aktarıcı öğretme stili alt boyutunun aritmetik ortalaması 3.97, ortancası 3.87 ve çarpıklığı 0.217'dir. Otoriter öğretme stili alt boyutunun aritmetik ortalaması 3.70, ortancası 3.75 ve çarpıklığı -0.165'dir. Rehber öğretme stili alt boyutunun aritmetik ortalaması 4.14, ortancası 4, ve çarpıklığı -0.228'dir. Danışman öğretme stili alt boyutunun aritmetik ortalaması 3.79, ortancası 3.75, ve çarpıklığı 0.019'dur. Medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisine düşmesi nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. (George ve Mallery 2010). Bu nedenle bu ölçek ile toplanan veriler ile yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olan öğretmenlerin öğretme stili tercihleri nelerdir? sorusuna yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizler Tablo 4.1.'de görülmektedir.

Tablo 4.1. Öğretme stilleri düzeylerine ait betimsel bulgular

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	s.s.
Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	3,97	0,39
Otoriter Öğretme Stili	3,70	0,47
Kişisel Öğretme Stili	3,98	0,39
Rehber Öğretme Stili	4,14	0,46
Danışman Öğretme Stili	3,79	0,43

Tablo 4.1. (Devam) Öğretme stilleri düzeylerine ait betimsel bulgular		
Öğretme Stili	3,92	0,34

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi öğretme stilleri belirlenirken, her öğretme stili “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzey olmak üzere üç düzeyde gruplandırılmıştır.

Tablo 4.1.’de görülen öğretme stilleri düzeylerine ait betimsel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin; öğretme stilleri düzeylerinin ($\bar{x}$ =3,92) yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine öğretme stilleri ölçeğine ait alt boyut ortalamaları incelendiğinde; bilgi aktarıcı ($\bar{x}$ =3,97), otoriter ($\bar{x}$ =3,70), kişisel ($\bar{x}$ =3,98), rehber ($\bar{x}$ =4,14) ve danışman ($\bar{x}$ =3,79) öğretim stilleri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretme stillerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu da sorgulanmıştır. Bu demografik değişkenlerden cinsiyete ilişkin bulgular Tablo 4.2.’de görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	Kadın	235	3,99	0,38	2,024	319	0,044*
	Erkek	86	3,89	0,42			
Otoriter Öğretme Stili	Kadın	235	3,71	0,48	0,276	319	0,783
	Erkek	86	3,69	0,43			
Kişisel Öğretme Stili	Kadın	235	4,01	0,38	2,666	319	0,008*
	Erkek	86	3,88	0,43			
Rehber Öğretme Stili	Kadın	235	4,22	0,41	5,306	319	0,000*
	Erkek	86	3,92	0,52			
Danışman Öğretme Stili	Kadın	235	3,83	0,38	1,932	319	0,056
	Erkek	86	3,70	0,54			
Öğretme Stili	Kadın	235	3,95	0,32	3,079	319	0,002*
	Erkek	86	3,82	0,39			

*p<0.05

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin cinsiyetlerine göre farkı kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir (t=3.079; p=0.002; p<0.05). Kadınların ($\bar{X}$ =3,95) öğretme stili düzeylerinin erkeklere ($\bar{X}$ =3,82) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde otoriter öğretme stili ve danışman öğretme stili boyutlarında cinsiyete göre farklılık gözlenmezken ($p>0.05$), bilgi aktarıcı öğretme stili düzeylerinde ($t=2.024$; $p=0.044$; $p<0.05$), kişisel öğretme stili düzeylerinde ($t=2.666$; $p=0.008$; $p<0.05$) ve rehber öğretme stili düzeylerinde ($t=5.406$; $p=0.000$; $p<0.05$) kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kadınların ($\bar{X}=3,99$) bilgi aktarıcı öğretme stili düzeyleri erkeklere göre ($\bar{X}=3,89$), kadınların ($\bar{X}=4,01$) kişisel öğretme stili düzeyleri erkeklere ($\bar{X}=3,88$) göre ve kadınların ($\bar{X}=4,22$) rehber öğretme stili düzeyleri erkeklere ($\bar{X}=3,92$) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin öğretme stilleri düzeylerinin demografik değişkenlerden öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.3.'de görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğretme stilleri düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	Lisans	266	3,98	0,39	0,916	319	0,360
	Yüksek lisans	55	3,92	0,41			
Otoriter Öğretme Stili	Lisans	266	3,72	0,46	1,635	319	0,103
	Yüksek lisans	55	3,61	0,51			
Kişisel Öğretme Stili	Lisans	266	4,00	0,37	1,643	319	0,105
	Yüksek lisans	55	3,88	0,50			
Rehber Öğretme Stili	Lisans	266	4,14	0,45	0,301	319	0,764
	Yüksek lisans	55	4,12	0,52			
Danışman Öğretme Stili	Lisans	266	3,81	0,43	1,653	319	0,099
	Yüksek lisans	55	3,71	0,47			
Öğrenme ve Öğretme Stili	Lisans	266	3,93	0,33	1,598	319	0,111
	Yüksek lisans	55	3,85	0,40			

Tablo 4.3. 'de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretme stilleri düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğretme stilleri düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin demografik değişkenlerden hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.4'de görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin öğretim stili düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili	1-5 yıl ⁽¹⁾	45	4,05	0,39	2,455	0,046*	(1-2)
	6-10 yıl ⁽²⁾	85	3,94	0,35			
	11-15 yıl ⁽³⁾	80	3,87	0,42			
	16-20 yıl ⁽⁴⁾	52	4,03	0,37			
	21 yıl ve üzeri ⁽⁵⁾	59	4,02	0,40			
Otoriter Öğretim Stili	1-5 yıl	45	3,69	0,47	1,261	0,285	
	6-10 yıl	85	3,65	0,50			
	11-15 yıl	80	3,65	0,46			
	16-20 yıl	52	3,80	0,45			
	21 yıl ve üzeri	59	3,76	0,44			
Kişisel Öğretim Stili	1-5 yıl	45	4,05	0,36	0,871	0,481	
	6-10 yıl	85	3,96	0,40			
	11-15 yıl	80	3,93	0,41			
	16-20 yıl	52	4,00	0,38			
	21 yıl ve üzeri	59	4,00	0,40			
Rehber Öğretim Stili	1-5 yıl	45	4,28	0,43	2,265	0,062	
	6-10 yıl	85	4,15	0,41			
	11-15 yıl	80	4,03	0,48			
	16-20 yıl	52	4,13	0,54			
	21 yıl ve üzeri	59	4,17	0,42			
Danışman Öğretim Stili	1-5 yıl	45	3,81	0,39	1,457	0,215	
	6-10 yıl	85	3,80	0,38			
	11-15 yıl	80	3,72	0,46			
	16-20 yıl	52	3,78	0,49			
	21 yıl ve üzeri	59	3,89	0,44			
Öğretim Stili	1-5 yıl	45	3,98	0,33	1,804	0,128	
	6-10 yıl	85	3,90	0,31			
	11-15 yıl	80	3,84	0,37			
	16-20 yıl	52	3,94	0,36			
	21 yıl ve üzeri	59	3,97	0,37			

*p<0.05

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim stilleri düzeylerinin hizmet yılı gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan Anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim stilleri düzeyleri ve otoriter öğretim stili, kişisel öğretim stili, rehber öğretim stili ve danışman öğretim stili boyutlarında hizmet yılına göre anlamlı farklılık görülmezken(p>0.05), bilgi aktarıcı öğretim stili boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir(F=2.455; p=0.046; p<0.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-

hoc testlerinden scheffe testi yapılmış ve bunun sonucunda hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenler arasında bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.05$) bilgi aktarıcı öğretme stillerinin hizmet yılı 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=3.94$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin demografik değişkenlerden branş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.5.'de görülmektedir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	Fen bilimleri	58	3,97	0,40	1,942	0,074	
	Matematik	68	3,88	0,34			
	Sosyal bilimler	38	3,91	0,40			
	Türkçe	65	4,03	0,39			
	Resim	25	3,92	0,40			
	Teknoloji ve tasarım	35	3,97	0,42			
	Diğer	32	4,13	0,40			
Otoriter Öğretme Stili	Fen bilimleri ⁽¹⁾	58	3,61	0,48	3,265	0,004 *	(2-5)
	Matematik ⁽²⁾	68	3,72	0,42			
	Sosyal bilimler ⁽³⁾	38	3,71	0,41			
	Türkçe ⁽⁴⁾	65	3,84	0,50			
	Resim ⁽⁵⁾	25	3,58	0,51			
	Teknoloji ve tasarım ⁽⁶⁾	35	3,50	0,49			
	Diğer ⁽⁷⁾	32	3,84	0,39			
Kişisel Öğretme Stili	Fen bilimleri ⁽¹⁾	58	3,95	0,45	2,176	0,045 *	(2-5)
	Matematik ⁽²⁾	68	3,94	0,34			
	Sosyal bilimler ⁽³⁾	38	3,99	0,36			
	Türkçe ⁽⁴⁾	65	4,03	0,40			
	Resim ⁽⁵⁾	25	3,98	0,39			
	Teknoloji ve tasarım ⁽⁶⁾	35	3,83	0,40			
	Diğer ⁽⁷⁾	32	4,14	0,38			
Rehber Öğretme Stili	Fen bilimleri	58	4,18	0,49	0,721	0,633	
	Matematik	68	4,08	0,45			
	Sosyal bilimler	38	4,06	0,53			
	Türkçe	65	4,17	0,45			
	Resim	25	4,20	0,38			
	Teknoloji ve tasarım	35	4,09	0,46			
	Diğer	32	4,20	0,43			

Tablo 4.5. (Devam) Öğretmenlerin öğretim stili düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Danışman Öğretim Stili	Fen bilimleri	58	3,70	0,46	0,972	0,444
	Matematik	68	3,76	0,42		
	Sosyal bilimler	38	3,83	0,41		
	Türkçe	65	3,81	0,47		
	Resim	25	3,87	0,39		
	Teknoloji ve tasarım	35	3,81	0,49		
	Diğer	32	3,89	0,31		
Öğrenme ve Öğretim Stili	Fen bilimleri	68	3,88	0,36	1,554	0,160
	Matematik	38	3,88	0,31		
	Sosyal bilimler	65	3,90	0,36		
	Türkçe	25	3,98	0,37		
	Resim	35	3,91	0,29		
	Teknoloji ve tasarım	32	3,84	0,39		
	Diğer		4,04	0,30		

*p<0.05

Tablo 4.5.'de görülen öğretmenlerin öğretim stilleri düzeylerinin branş gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; öğretim stilleri düzeylerinin geneli ve bilgi aktarıcı öğretim stili, rehber öğretim stili ile danışman öğretim stili boyutlarında branş gruplarına göre anlamlı farklılık görülmezken($p>0.05$), otoriter öğretim stili düzeylerinin($F=3.265$; $p=0.004$; $p<0.05$) ve kişisel öğretim stili düzeylerinin ($F=2.176$; $p=0.045$; $p<0.05$) branş gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-hoc testlerinden scheffe testi yapılmış ve bunun sonucunda branşı diğer olanlar ve Matematik olanlar arasında bir fark olduğu görülmüştür. Diğer branşta ($\bar{X}=3.84$)olan öğretmenlerin otoriter öğretim stilleri branşı matematik ($\bar{X}=3.72$) olanlara göre ve branşı diğer olan ($\bar{X}=4.14$)öğretmenlerin kişisel öğretim stillerinin branşı matematik olanlara ($\bar{X}=3.94$)göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim stili düzeylerinin demografik değişkenlerden mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.6.'de görülmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin öğretim stili düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Boyutlar	Alt	Mezun Olunan Okul Türü	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili		Eğitim fakültesi	252	3,98	0,39	2,305	0,101	
		Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,81	0,37			
		Diğer	42	4,00	0,41			
Otoriter Öğretim Stili		Eğitim fakültesi ⁽¹⁾	252	3,74	0,47	4,946	0,008*	(1-3)
		Fen-Edebiyat fakültesi ⁽²⁾	27	3,60	0,43			
		Diğer ⁽³⁾	42	3,52	0,47			
Kişisel Öğretim Stili		Eğitim fakültesi	252	3,99	0,40	0,561	0,571	
		Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,91	0,31			
		Diğer	42	3,96	0,44			
Rehber Öğretim Stili		Eğitim fakültesi ⁽¹⁾	252	4,15	0,44	5,423	0,005*	(1-3)
		Fen-Edebiyat fakültesi ⁽²⁾	27	3,88	0,44			
		Diğer ⁽³⁾	42	4,24	0,53			
Danışman Öğretim Stili		Eğitim fakültesi	252	3,81	0,42	0,984	0,375	
		Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,69	0,40			
		Diğer	42	3,79	0,51			
Öğrenme ve Öğretim Stili		Eğitim fakültesi	252	3,93	0,34	2,538	0,081	
		Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,78	0,28			
		Diğer	42	3,90	0,39			

*p<0.05

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim stilleri düzeylerinin mezun olunan okul türü gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; öğretim stilleri düzeylerinin geneli ve bilgi aktarıcı öğretim stili, kişisel öğretim stili ile danışman öğretim stili boyutlarında mezun olunan okul türü gruplarına göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>0.05$), otoriter öğretim stili düzeylerinin ($F=4.946$; $p=0.008$; $p<0.05$) ve rehber öğretim stili düzeylerinin ($F=5.423$; $p=0.005$; $p<0.05$) mezun olunan okul türü gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post-hoc testlerinden scheffe testi yapılmış ve bunun sonucunda eğitim fakültesi mezunları ve diğer okul türünden mezun olan gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesinden mezun ($\bar{X}=3.74$) olan öğretmenlerin otoriter öğretim stilleri diğer okul türlerinden mezun ($\bar{X}=3.52$) olanlara göre ve eğitim fakültesinden mezun olan ($\bar{X}=4.15$) öğretmenlerin rehber öğretim stilleri diğer okul türlerinden mezun olanlara ($\bar{X}=4.24$) göre daha düşüktür.

5.2.Öğretmenlerin Özyeterlik Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümde öğretmen öz yeterlilik düzeylerine ait, betimsel istatistikleri, demografik özelliklere göre farklılıklarının belirlenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

Verilerin analizinde hangi testler ile çalışılacağına karar vermek amacıyla öncelikle normallik testleri gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunun tespit edilmesi için yapılacak analize karar verilmesi öncesinde, alt boyutlardan elde edilen toplam puan dağılımlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Buna göre tüm alt boyutlar için elde edilen çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülmüştür. Öğrenci katılımını sağlama alt boyutunun aritmetik ortalaması 6.77, ortancası 6.75 ve çarpıklığı 0.030'dur. Sınıf yönetimi alt boyutunun aritmetik ortalaması 7.25, ortancası 7 ve çarpıklığı 0.117'dir. Öğretim stratejileri alt boyutunun aritmetik ortalaması 7.18, ortancası 7, ve çarpıklığı -0.139'dur. Medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisine düşmesi nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. (George ve Mallery 2010). Bu nedenle bu ölçek ile toplanan veriler ile yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri nedir? sorusuna yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizler Tablo 4.7.'de görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	s.s.
Öğrenci Katılımını Sağlama	6,77	0,98
Sınıf Yönetimi	7,25	0,93
Öğretim Stratejileri	7,18	0,93
Öğretmen Özyeterlik	7,06	0,87

Ölçeğin betimsel istatistiklerinde ve aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında 1.00-2.60 arası “çok düşük”, 2.61-4.20 arası “düşük”, 4.21-5.80 arası “orta”, 5.81-7.40 arası “yüksek” ve 7.41-9.00 arası ise “çok yüksek” düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 4.7’de yer alan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerine ait betimsel bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin ($\bar{x}=7,06$)yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen öz yeterlilik ölçeğine ait alt boyut ortalamaları incelendiğinde; öğrenci katılımını sağlama ($\bar{x}=6,77$),sınıf yönetimi($\bar{x}=7,25$) ve öğretim stratejileri düzeylerinin de ($\bar{x}=7,18$)yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin demografik değişkenlerden cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.8’de görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Kadın	235	6,81	0,95	1,415	319	0,158
	Erkek	86	6,64	1,04			
Sınıf Yönetimi	Kadın	235	7,27	0,91	0,817	319	0,415
	Erkek	86	7,18	1,00			
Öğretim Stratejileri	Kadın	235	7,24	0,91	2,182	319	0,030*
	Erkek	86	6,99	0,96			
Öğretmen Öz Yeterlilik	Kadın	235	7,11	0,85	1,587	319	0,114
	Erkek	86	6,94	0,92			

*p<0.05

Tablo 4.8.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin öz yeterlilik genel düzeylerinin ve alt boyutlardan öğrenci katılımını sağlama ile sınıf yönetimi düzeylerinin cinsiyetlerine göre farkı anlamlılık göstermezken ($p>0.05$), öğretim stratejileri düzeylerinin kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir($t=2.182$; $p=0.030$; $p<0.05$). Kadınların ($\bar{X}=7.24$) öğretim stratejileri düzeyleri erkeklere ($\bar{X}=6.99$) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin demografik değişkenlerden öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.9.’da görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Lisans	266	6,76	0,99	-0,207	319	0,836
	Yüksek lisans	55	6,79	0,93			
Sınıf Yönetimi	Lisans	266	7,29	0,93	1,720	319	0,086
	Yüksek lisans	55	7,05	0,95			
Öğretim Stratejileri	Lisans	266	7,20	0,93	1,063	319	0,289
	Yüksek lisans	55	7,05	0,93			
Öğretmen Öz Yeterlilik	Lisans	266	7,08	0,87	0,907	319	0,365
	Yüksek lisans	55	6,97	0,88			

*p<0.05

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğretmen öz yeterlilik genel düzeylerinin ve alt boyutlardan öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi düzeyleri ve öğretim stratejileri düzeylerinin öğrenim durumuna göre farkı anlamlılık göstermemektedir (p>0.05).

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin demografik değişkenlerden hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.10.’da görülmektedir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	1-5 yıl	45	7,02	0,96	1,272	0,281
	6-10 yıl	85	6,66	1,00		
	11-15 yıl	80	6,73	0,81		
	16-20 yıl	52	6,69	1,01		
	21 yıl ve üzeri	59	6,86	1,12		
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	45	7,34	0,92	0,700	0,592
	6-10 yıl	85	7,16	1,01		
	11-15 yıl	80	7,16	0,84		
	16-20 yıl	52	7,34	0,87		
	21 yıl ve üzeri	59	7,33	1,00		
Öğretim Stratejileri	1-5 yıl	45	7,33	0,87	0,752	0,557
	6-10 yıl	85	7,17	1,07		
	11-15 yıl	80	7,04	0,73		
	16-20 yıl	52	7,20	0,86		
	21 yıl ve üzeri	59	7,21	1,05		

Tablo 4.10. (Devam) Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Öğretmen Öz Yeterlilik	1-5 yıl	45	7,23	0,83	0,814	0,517
	6-10 yıl	85	7,00	0,96		
	11-15 yıl	80	6,98	0,73		
	16-20 yıl	52	7,08	0,81		
	21 yıl ve üzeri	59	7,14	1,01		

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin hizmet yılına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin öz yeterlilik genel düzeylerinin ve alt boyutlardan öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi düzeyleri ve öğretim stratejileri düzeylerinin hizmet yılına göre farkı anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin demografik değişkenlerden branş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.11’de görülmektedir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Fen bilimleri	58	6,68	1,00	1,487	0,182
	Matematik	68	6,80	0,96		
	Sosyal bilimler	38	6,61	0,84		
	Türkçe	65	6,60	0,98		
	Resim	25	6,82	0,90		
	Teknoloji ve tasarım	35	7,05	1,06		
	Diğer	32	7,04	1,05		
Sınıf Yönetimi	Fen bilimleri	58	7,17	1,00	1,511	0,174
	Matematik	68	7,34	0,86		
	Sosyal bilimler	38	6,98	0,74		
	Türkçe	65	7,13	0,88		
	Resim	25	7,36	1,03		
	Teknoloji ve tasarım	35	7,52	1,02		
	Diğer	32	7,34	1,02		
Öğretim Stratejileri	Fen bilimleri	58	7,14	0,90	0,817	0,558
	Matematik	68	7,10	0,88		
	Sosyal bilimler	38	6,99	0,75		
	Türkçe	65	7,22	0,95		
	Resim	25	7,20	0,90		
	Teknoloji ve tasarım	35	7,27	1,13		
	Diğer	32	7,43	1,02		

Tablo 4.11. (Devam) Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Öğretmen Öz Yeterlilik	Fen bilimleri	58	7,00	0,90	1,178	0,318
	Matematik	68	7,08	0,83		
	Sosyal bilimler	38	6,86	0,72		
	Türkçe	65	6,98	0,83		
	Resim	25	7,13	0,87		
	Teknoloji ve tasarım	35	7,28	1,04		
	Diğer	32	7,27	0,98		

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin branşlarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin öz yeterlilik genel düzeylerinin ve alt boyutlardan öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi düzeyleri ve öğretim stratejileri düzeylerinin branşlarına göre farkı anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin demografik değişkenlerden mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.12.’de görülmektedir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Eğitim fakültesi	252	6,76	0,93	2,100	0,124
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	6,52	0,88		
	Diğer	42	7,00	1,24		
Sınıf Yönetimi	Eğitim fakültesi	252	7,24	0,90	1,675	0,189
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	7,02	0,74		
	Diğer	42	7,44	1,18		
Öğretim Stratejileri	Eğitim fakültesi	252	7,19	0,88	2,373	0,095
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	6,82	0,84		
	Diğer	42	7,29	1,20		
Öğretmen Öz Yeterlilik	Eğitim fakültesi	252	7,06	0,82	2,235	0,109
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	6,79	0,74		
	Diğer	42	7,24	1,18		

Tablo 4.12.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi

için yapılan anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin öğretmen öz yeterlilik genel düzeylerinin ve alt boyutlardan öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi düzeyleri ve öğretim stratejileri düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farkı anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

5.3.Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümde öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine ait, betimsel istatistikleri, demografik özelliklere göre farklılıklarının belirlenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

Verilerin analizinde hangi testler ile çalışılacağına karar vermek amacıyla öncelikle normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Buna göre tüm alt boyutlar için elde edilen çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülmüştür. Kendi duygularını değerlendirme alt boyutunun aritmetik ortalaması 4.08, ortancası 4 ve çarpıklığı -0.370'dir. Başkalarının duygularını değerlendirme alt boyutunun aritmetik ortalaması 3.74, ortancası 3.86 ve çarpıklığı -0.331'dir. Kendi duygularını kontrol alt boyutunun aritmetik ortalaması 3.39, ortancası 3.29, ve çarpıklığı -0.017'dir. Başkalarının duygularını kontrol alt boyutunun aritmetik ortalaması 3.42, ortancası 3.43, ve çarpıklığı 0.053'dür. Medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisine düşmesi nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir. (George ve Mallery 2010). Bu nedenle bu ölçek ile toplanan veriler ile yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci sorusu olan duygusal zeka alt boyut puanları nelerdir? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizler Tablo 4.13'de görülmektedir.

Tablo 4.13. Rotterdam duygusal zekâ düzeylerine ait betimsel bulgular

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	s.s.
Kendi Duygularını Değerlendirme	4,08	0,63
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	3,74	0,70
Kendi Duygularını Kontrol	3,39	0,77
Başkalarının Duygularını Kontrol	3,42	0,77
Rotterdam Duygusal Zekâ	3,66	0,55

Ölçeğin kullanıldığı çalışmalardan biri olan Koçdaş (2020) da olduğu gibi bu araştırmada da kullanılan ölçeğin eşit aralıklı olduğu varsayımından hareket edilmiştir. Puan aralığı katsayısı 0.80 olarak belirlenmiştir. Buna göre aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1-1,8 aralığı “çok düşük”, 1,81-2,6 aralığı “düşük”, 2,61-3,4 aralığı “orta”, 3,41-4,2 aralığı “yüksek” ve 4,21-5,0 aralığı “çok yüksek” düzeyi temsil etmektedir.

Tablo 4.13.’de görülen duygusal zekâ düzeylerine ait betimsel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin; duygusal zekâ düzeylerinin ($\bar{x}$ =3,66) yüksek olduğu belirlenmiştir. Rotterdam duygusal zekâ ölçeğine ait alt boyut ortalamaları incelendiğinde; kendi duygularını değerlendirme düzeylerinin ($\bar{x}$ =4,08), başkalarının duygularını değerlendirme düzeylerinin ($\bar{x}$ =3,74) ve başkalarının duygularını kontrol düzeylerinin ($\bar{x}$ =3,42) yüksek olduğu, kendi duygularını kontrol düzeylerinin ($\bar{x}$ =3,39) ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı sorusu kapsamında öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu da sorgulanmıştır. Bu demografik değişkenlerden cinsiyete ilişkin bulgular Tablo 4.14.’de görülmektedir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Rotterdam duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Kendi Duygularını Değerlendirme	Kadın	235	4,12	0,59	1,879	319	0,061
	Erkek	86	3,98	0,72			
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Kadın	235	3,85	0,63	4,560	319	0,000*
	Erkek	86	3,42	0,79			
Kendi Duygularını Kontrol	Kadın	235	3,40	0,78	0,165	319	0,869
	Erkek	86	3,38	0,72			
Başkalarının Duygularını Kontrol	Kadın	235	3,48	0,76	2,694	319	0,007*
	Erkek	86	3,23	0,75			
Rotterdam Duygusal Zekâ	Kadın	235	3,71	0,53	3,099	319	0,002*
	Erkek	86	3,50	0,60			

*p<0.05

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin Rotterdam duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre farkı istatistiksel olarak anlamlıdır (t=3.099; p=0.002; p<0.05). Kadınların ($\bar{X}$ =3,71) duygusal zekâ düzeyleri erkeklere ($\bar{X}$ =3,50) göre daha yüksektir. Alt boyutlar incelendiğinde kendi duygularını değerlendirme ve kendi duygularını kontrol etme boyutlarında

cinsiyete göre farklılık gözlenmezken ($p>0.05$), başkalarının duygularını değerlendirme düzeyleri ($t=4.560$; $p=0.000$; $p<0.05$) ve başkalarının duygularını kontrol etme boyutlarında ($t=2.694$; $p=0.007$; $p<0.05$) kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadınların başkalarının duygularını değerlendirme düzeyleri ($\bar{X}=3,85$) ve başkalarının duygularını kontrol ($\bar{X}=3,48$) düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin demografik değişkenlerden öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.15.'de görülmektedir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Kendi Duygularını Değerlendirme	Lisans	266	4,10	0,62	1,051	319	0,294
	Yüksek lisans	55	4,00	0,68			
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Lisans	266	3,74	0,68	0,148	319	0,883
	Yüksek lisans	55	3,72	0,79			
Kendi Duygularını Kontrol	Lisans	266	3,38	0,77	-0,828	319	0,408
	Yüksek lisans	55	3,47	0,77			
Başkalarının Duygularını Kontrol	Lisans	266	3,43	0,78	0,601	319	0,548
	Yüksek lisans	55	3,36	0,74			
Rotterdam Duygusal Zekâ	Lisans	266	3,66	0,55	0,266	319	0,790
	Yüksek lisans	55	3,64	0,57			

Tablo 4.15.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farkının istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin demografik değişkenlerden hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.16.'da görülmektedir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Kendi Duygularını Değerlendirme	1-5 yıl	45	3,96	0,57	2,157	0,074
	6-10 yıl	85	4,06	0,63		
	11-15 yıl	80	4,00	0,71		
	16-20 yıl	52	4,17	0,57		
	21 yıl ve üzeri	59	4,25	0,57		
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	1-5 yıl	45	3,88	0,66	1,255	0,288
	6-10 yıl	85	3,76	0,63		
	11-15 yıl	80	3,60	0,81		
	16-20 yıl	52	3,73	0,79		
Kendi Duygularını Kontrol	21 yıl ve üzeri	59	3,78	0,58	1,306	0,268
	1-5 yıl	45	3,37	0,82		
	6-10 yıl	85	3,27	0,80		
	11-15 yıl	80	3,39	0,75		
	16-20 yıl	52	3,41	0,78		
Başkalarının Duygularını Kontrol	21 yıl ve üzeri	59	3,56	0,68	1,721	0,145
	1-5 yıl	45	3,64	0,69		
	6-10 yıl	85	3,35	0,77		
	11-15 yıl	80	3,42	0,78		
	16-20 yıl	52	3,26	0,91		
Rotterdam Duygusal Zekâ	21 yıl ve üzeri	59	3,46	0,64	0,983	0,417
	1-5 yıl	45	3,71	0,51		
	6-10 yıl	85	3,61	0,53		
	11-15 yıl	80	3,60	0,61		
	16-20 yıl	52	3,64	0,60		
	21 yıl ve üzeri	59	3,76	0,50		

Tablo 4.16.'da görüldüğü üzere öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin hizmet yılına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin hizmet yılına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin demografik değişkenlerden branş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.17'de görülmektedir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Kendi Duygularını Değerlendirme	Fen bilimleri ⁽¹⁾	58	4,00	0,59	2,366	0,030*	(2-5)
	Matematik ⁽²⁾	68	4,07	0,62			
	Sosyal bilimler ⁽³⁾	38	3,92	0,69			
	Türkçe ⁽⁴⁾	65	4,16	0,57			
	Resim ⁽⁵⁾	25	3,95	0,70			
	Teknoloji ve tasarım ⁽⁶⁾	35	4,09	0,57			
	Diğer ⁽⁷⁾	32	4,40	0,66			
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Fen bilimleri	58	3,80	0,76	1,201	0,306	
	Matematik	68	3,65	0,75			
	Sosyal bilimler	38	3,62	0,79			
	Türkçe	65	3,83	0,58			
	Resim	25	3,97	0,75			
	Teknoloji ve tasarım	35	3,65	0,57			
	Diğer	32	3,70	0,67			
Kendi Duygularını Kontrol	Fen bilimleri	58	3,47	0,80	0,778	0,588	
	Matematik	68	3,48	0,73			
	Sosyal bilimler	38	3,33	0,77			
	Türkçe	65	3,30	0,81			
	Resim	25	3,54	0,78			
	Teknoloji ve tasarım	35	3,27	0,67			
	Diğer	32	3,33	0,80			
Başkalarının Duygularını Kontrol	Fen bilimleri	58	3,46	0,73	0,380	0,892	
	Matematik	68	3,43	0,77			
	Sosyal bilimler	38	3,29	0,83			
	Türkçe	65	3,43	0,71			
	Resim	25	3,49	0,94			
	Teknoloji ve tasarım	35	3,32	0,68			
	Diğer	32	3,48	0,87			
Rotterdam Duygusal Zekâ	Fen bilimleri	58	3,68	0,59	0,597	0,733	
	Matematik	68	3,66	0,53			
	Sosyal bilimler	38	3,54	0,63			
	Türkçe	65	3,68	0,51			
	Resim	25	3,74	0,64			
	Teknoloji ve tasarım	35	3,58	0,43			
	Diğer	32	3,73	0,61			

*p<0.05

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin branşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin Rotterdam duygusal zeka genel puanları ve başkalarının duygularını kontrol etme, kendi duygularını kontrol etme ve başkalarının duygularını değerlendirme boyutlarında branşa göre anlamlı farklılık görülmezken

($p>0.05$), kendi duygularını değerlendirme düzeylerinin branşlarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($F=2.366$; $p=0.030$; $p<0.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post-hoc testlerinden scheffe testi yapılmış ve bunun sonucunda matematik ve resim branşları arasında bir farklılaşmanın olduğu, branşı matematik olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,07$) kendi duygularını değerlendirme düzeylerinin branşı resim olanlara ($\bar{X}=3,95$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin demografik değişkenlerden mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Anova testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.18.'de görülmektedir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşmasının belirlenmesine ait Anova testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Kendi Duygularını Değerlendirme	Eğitim fakültesi	252	4,10	0,62	2,786	0,063
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,81	0,62		
	Diğer	42	4,14	0,64		
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Eğitim fakültesi	252	3,73	0,69	1,557	0,212
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,59	0,80		
	Diğer	42	3,88	0,68		
Kendi Duygularını Kontrol	Eğitim fakültesi	252	3,42	0,79	0,548	0,579
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,31	0,49		
	Diğer	42	3,30	0,76		
Başkalarının Duygularını Kontrol	Eğitim fakültesi	252	3,44	0,78	0,680	0,508
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,34	0,77		
	Diğer	42	3,31	0,67		
Rotterdam Duygusal Zekâ	Eğitim fakültesi	252	3,67	0,56	0,988	0,374
	Fen-Edebiyat fakültesi	27	3,51	0,54		
	Diğer	42	3,66	0,51		

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri mezun olunan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

5.4.Öğretmenlerin Öğretme Stili, Özyeterlik ve Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişki ve etki analizleri sonucu ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Araştırmanın yedinci sorusu olan Öğretmenlerin öğretme stilleri, özyeterlikleri ve duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna yanıt vermek amacıyla söz konusu değişkenlerin birbiri ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analize ait sonuçlar Tablo 4.19.'da görülmektedir.

Tablo 4.19. Öğretme stili, öz yeterlilik ve duygusal zeka arasındaki ilişki

Ölçekler	Öğretme Stili	Öğretmen Öz Yeterlilik	Duygusal Zeka
Öğretme Stili	1	0,593**	0,470**
Öğretmen Öz Yeterlilik		1	0,524**
Duygusal Zeka			1

**p<0.01

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğretmen öz yeterlilik düzeyleri arasında 0.593'lük anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiş olup ($r=0.593$; $p<0.01$) bu sonuç öğretmenlerin öğretme stilleri artığında öğretmen öz yeterliliklerinde de artış olacağı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin öğretme stilleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında 0.470'lik anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiş olup ($r=0.470$; $p<0.01$) bu sonuç öğretmenlerin öğretme stilleri artığında duygusal zeka düzeylerinde de artış olacağı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında 0.524'lük anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiş olup ($r=0.524$; $p<0.01$) bu sonuç öğretmenlerin öz yeterlilikleri artığında duygusal zeka düzeylerinde de artış olacağı anlamına gelmektedir.

Değişkenler arasında genel bir ilişki değerlendirmesinin ardından ölçeklerin alt boyutları kapsamında da ikili ilişki incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Öğretme stili ve özyeterlik alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 4.20.'de görülmektedir.

Tablo 4.20. Öğretme stili boyutları ile öğretmen öz yeterlilikleri boyutları arasındaki ilişki

Alt Boyutlar		Öz Yeterlilik		
		Öğrenci Katılımını Sağlama	Sınıf Yönetimi	Öğretim Stratejileri
Öğretme Stili	Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	,477**	,436**	,464**
	Otoriter Öğretme Stili	,205**	,252**	,256**
	Kişisel Öğretme Stili	,443**	,417**	,456**
	Rehber Öğretme Stili	,604**	,450**	,599**
	Danışman Öğretme Stili	,616**	,444**	,549**

**p<0.01

Tablo 4.20.'de görülen öğretme stilleri ve özyeterlik alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde bilgi aktarıcı öğretme stiline, kişisel öğretme stiline, rehber öğretme stiline ve danışman öğretme stiline özyeterliğin tüm alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; otoriter öğretme stiline ise özyeterliğin tüm alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif fakat düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. En yüksek ilişkinin ise 0.616'lık korelasyon kat sayısı ile danışman öğretme stili ile öğrenci katılımını sağlama boyutu arasında olduğu ($r=0.616$; $p<0.01$) belirlenmiştir.

Öğretme stili ve duygusal zeka alt boyutları arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 4.21.'de görülmektedir.

Tablo 4.21. Öğretme stili ölçeği boyutları ile duygusal zekâ ölçeği boyutları arasındaki ilişki

Alt Boyutlar		Duygusal Zekâ			
		Kendi Duygularını Değerlendirme	Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Kendi Duygularını Kontrol	Başkalarının Duygularını Kontrol
Öğretme Stili	Bilgi Aktarıcı Öğretme Stili	,281**	,371**	,222**	,323**
	Otoriter Öğretme Stili	0,109	0,093	,126**	,136**
	Kişisel Öğretme Stili	,228**	,285**	,253**	,334**
	Rehber Öğretme Stili	,382**	,479**	,331**	,477**
	Danışman Öğretme Stili	,306**	,395**	,321**	,417**

**p<0.01

Tablo 4.21.'de görüldüğü gibi öğretme stili boyutları ile duygusal zeka boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde otoriter öğretme stili ve duygusal zekanın kendini duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını değerlendirme alt boyutları ile

ilişkisi dışındaki tüm ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Fakat bu ilişkilerin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlar arasında en yüksek ilişkinin 0.479'luk korelasyon kat sayısı ile rehber öğretme stili ile başkalarının duygularını değerlendirme boyutu arasında olduğu ($r=0.479$; $p<0.01$) belirlenmiştir. Yine rehber öğretme stili ile başkalarının duygularını kontrol boyutu arasında ($r=0.477$; $p<0.01$) ve danışman öğretmen stili ve başkalarının duygularını kontrol boyutları arasında ($r=0.417$; $p<0.01$) da bu tablodaki ilişkilere göre görece daha yüksek fakat orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Duygusal zeka ve özyeterlik alt boyutları arasındaki ilişkilere ait bulgular ise Tablo 4.22.'de görülmektedir.

Tablo 4.22. Duygusal zekâ alt boyutları ile öğretmen öz yeterlilik alt boyutları arasındaki ilişki

Alt Boyutlar		Öz Yeterlilik		
		Öğrenci Katılımını Sağlama	Sınıf Yönetimi	Öğretim Stratejileri
Duygusal Zekâ	Kendi Duygularını Değerlendirme	,350*	,385*	,353*
	Başkalarının Duygularını Değerlendirme	,446*	,394*	,421*
	Kendi Duygularını Kontrol	,326*	,286*	,272*
	Başkalarının Duygularını Kontrol	,468*	,394*	,401*

Tablo 4.22.'de görülen öğretmenlerin duygusal zekâ ve özyeterlik düzeyleri boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde tüm alt boyutların birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. En yüksek ilişkinin 0.468'lik korelasyon kat sayısı ile öğrenci katılımını sağlama ile başkalarının duygularını kontrol etme boyutu arasında olduğu ($r=0.468$; $p<0.01$) belirlenmiştir. Yine başkalarının duygularını değerlendirme ve öğrenci katılımını sağlama ($r=0.446$; $p<0.01$), başkalarının duygularını değerlendirme ve öğretim stratejileri ($r=0.421$; $p<0.01$) boyutları arasında da bu tablodaki ilişkilere göre görece yüksek fakat orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

5.5.Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Özyeterlik Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın sekizinci sorusu olan “Öğretmenlerin öğretme stilleri ve özyeterlik düzeyleri duygusal zeka üzerinde etkili midir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla

regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce regresyon analizlerinin varsayımları olan verilerin dağılımının normal olması, değişkenler arasında ilişkinin olması ve değişkenler arasında otokorelasyon ve çoklu bağıntı problemlerinin olmaması durumları incelenmiştir. Modeldeki her yol katsayısına ait regresyon modeli için otokorelasyon olup olmadığının incelenmesinde Durbin Watson değerine bakılmış ve bu değer 1,883 olarak bulunmuş olup bu değer 1-3 arasında olması nedeniyle kurulan her regresyon katsayısı için oto korelasyon olmadığına karar verilmiştir (Field, 2005).

Aynı zamanda araştırma modelinde öğretme stili ve öğretmen öz yeterlilik bağımsız değişkenlerinin duygusal zekâ üzerindeki etkilerinin incelenmesinde bağımsız değişkenlerin birden fazla olması nedeniyle çoklu doğrusal regresyon modeli yapılmış olup ilgili modelde çoklu bağıntı olup olmadığına karar verirken VIF değeri incelenmiş ve VIF değerinin 1,542 olarak bulunmuş ve bu değer 10'nun altında olmaması nedeniyle çoklu bağıntı probleminin olmadığı belirlenmiştir (Field, 2005). Tüm bu bilgiler ışığında araştırma için kurulan regresyon analizine ait varsayımların karşılandığını belirlenmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizine ait bulgular Tablo 4.23.'de görülmektedir.

Tablo 4.23. Öğretme stilleri ve öğretmen öz yeterlilik düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	VIF	F	F anlamlılık
Sabit	0,429	0,295	1,455	0,120			
Öğretme Stili	0,246	0,092	4,259	0,000*	1,542	72,809	0,000*
Öğretmen Öz Yeterlilik	0,379	0,037	6,568	0,000*	1,542		

*p<0.05
Düzeltilmiş R²=0,310;
Durbin Watson= 1,883
Bağımsız: Öğretme Stili, Öğretmen Öz Yeterlilik
Bağımlı: Duygusal Zekâ

Öğretme stili (t=4.259 p=0.000 p<0.05) ve öz yeterlilik (t=6.568 p=0.000 p<0.05) değişkenlerinin duygusal zekâ düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir.

Tablo 4.23.'de görüldüğü gibi öğretim stili ve öz yeterlilik değişkenlerinin duygusal zekâ düzeyinin %31,0'ını açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0,310$). R^2 değeri 0 ile 1 arasında değer alır. Değer 0' a yaklaşırsa, modelin veriye uyum göstermediği veya bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkendeki değişmeyi açıklayamadığı, “1” e yaklaşırsa, bağımlı değişkendeki değişimin, bağımlı değişkenler tarafından iyi açıklandığını gösterir (Bayram, 2004: 119). Bu sonuca göre R^2 değerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Regresyon analizi sonucuna regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Rotterdam Duygusal Zekâ = $0,246 * \text{Öğretim Stili} + 0,379 * \text{Öğretmen Öz Yeterlilik}$

Öğretim stili düzeylerinde bir birimlik artışın duygusal zekâ düzeyinde 0,246'lık, öğretmen öz yeterlilik düzeylerinde bir birimlik artışın duygusal zekâ düzeyinde 0,379'luk bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlara dayalı olarak yapılan tartışmaya ve hem uygulayıcılar hem de yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

6.1.Sonuç

- Öğretmenlerin öğretim stili düzeyi aritmetik ortalaması “Bilgi Aktarıcı Öğretim Stili” boyutu için 3,97, “Otoriter Öğretim Stili” boyutu için 3,70, “Kişisel Öğretim Stili” boyutu için 3,98, “Rehber Öğretim Stili” boyutu için 4,14 ve “Danışman Öğretim Stili” boyutu için 3,79’dur. Ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin öğretim stili düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu söylenebilir.
- Öğretmenlerin öğretim stili düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin bilgi aktarıcı öğretim stili düzeyleri ($p=0.044$; $p<0.05$), kişisel öğretim stili düzeyleri ($p=0.008$; $p<0.05$) ve rehber öğretim stili düzeyleri ($p=0.000$; $p<0.05$) erkeklere göre daha yüksektir.
- Öğrenim durumlarına göre öğretmenlerin öğretim stilleri incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
- Öğretmenlerin öğretim stili düzeyleri hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin bilgi aktarıcı öğretim stili düzeyleri hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir ($p=0.046$; $p<0.05$).
- Öğretmenlerin öğretim stili düzeyleri branşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Branşı matematik olan öğretmenlerin otoriter öğretim stili düzeyleri branşı resim olan öğretmenlere göre daha yüksektir ($p=0.004$; $p<0.05$); kişisel öğretim stili düzeyleri daha düşüktür ($p=0.045$; $p<0.05$).
- Öğretmenlerin öğretim stili düzeyleri mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin otoriter öğretim stili düzeyleri diğer fakülteden mezun olanlara göre daha yüksek iken ($p=0.008$; $p<0.05$) rehber öğretim stili düzeyleri diğer fakülteden mezun olanlara göre daha düşüktür ($p=0.005$; $p<0.05$).
- Öğretmenlerin özyeterlik düzeyi aritmetik ortalaması “Öğrenci Katılımını Sağlama” boyutu için 6,77, “Sınıf Yönetimi” boyutu için 7,25, “Öğretim

Stratejileri” boyutu için 7,18’dir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu söylenebilir.

- Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ($p=0.030$; $p<0.05$).
- Öğrenim durumlarına, hizmet yılına, branşa ve mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyi aritmetik ortalaması “Kendi Duygularını Değerlendirme” boyutu için 4,08, “Başkalarının Duygularını Değerlendirme” boyutu için 3,74, “Kendi Duygularını Kontrol” boyutu için 3,39 ve “Başkalarının Duygularını Kontrol” boyutu için 3,42’dir. Ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu söylenebilir.
- Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin başkalarının duygularını değerlendirme ($p=0.000$; $p<0.05$) ve başkalarının duygularını kontrol ($p=0.007$; $p<0.05$) boyutlarında duygusal zekâ düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Öğrenim durumlarına, hizmet yılına ve mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).
- Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri branşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Branşı matematik olan öğretmenlerin kendi duygularını değerlendirme düzeyleri branşı resim olan öğretmenlere göre daha yüksektir ($p=0.030$; $p<0.05$).
- Öğretmenlerin öğretme stilleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasında 0.593’lük anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin öğretme stilleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında 0.470’lik anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında 0.524’lük anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.
- Öğretme stilleri ve özyeterlik alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde bilgi aktarıcı öğretme stiline, kişisel öğretme stiline, rehber öğretme stiline ve danışman öğretme stiline özyeterliliğin tüm alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Otoriter öğretme stili ile özyeterliliğin tüm alt boyutlarıyla anlamlı, pozitif fakat düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.
- En yüksek ilişki 0.616'lık korelasyon kat sayısı ile danışman öğretme stili ile öğrenci katılımını sağlama boyutu arasındadır ($r=0.616$; $p<0.01$).
- Öğretme stili boyutları ile duygusal zeka boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde otoriter öğretme stili ve duygusal zekanın kendini duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını değerlendirme alt boyutları ile ilişkisi dışındaki tüm ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Ancak bu ilişkiler düşük düzeydedir.
- Öğretme stili boyutları ile duygusal zeka boyutları arasında en yüksek ilişkinin 0.479'luk korelasyon kat sayısı ile rehber öğretme stili ile başkalarının duygularını değerlendirme boyutu arasında olduğu ($r=0.479$; $p<0.01$) sonucuna ulaşılmıştır.
- Rehber öğretme stili boyutu ile başkalarının duygularını kontrol boyutu arasında ($r=0.477$; $p<0.01$) ve danışman öğretme stili boyutu ile başkalarının duygularını kontrol boyutları arasında ($r=0.417$; $p<0.01$) orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin duygusal zekâ ve özyeterlilik düzeyleri boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde tüm alt boyutların birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.
- Öğrenci katılımını sağlama ile başkalarının duygularını kontrol etme boyutu arasında ($r=0.468$; $p<0.01$) 0.468'lik korelasyon kat sayısı ile en yüksek ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- Başkalarının duygularını değerlendirme ve öğrenci katılımını sağlama ($r=0.446$; $p<0.01$), başkalarının duygularını değerlendirme ve öğretim stratejileri ($r=0.421$; $p<0.01$) boyutları arasında ise orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Öğretme stili ($t=4.259$ $p=0.000$ $p<0.05$) ve öz yeterlilik ($t=6.568$ $p=0.000$ $p<0.05$) değişkenlerinin duygusal zekâ düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir.
- Öğretme stili ve öz yeterlilik değişkenlerinin duygusal zekâ düzeyinin %31,0'ını açıkladığı belirlenmiştir ($R^2=0,310$).
- Regresyon analizi sonucuna göre öğretme stili düzeylerinde bir birimlik artışın duygusal zekâ düzeyinde 0,246'lık, öğretmen öz yeterlilik düzeylerinde bir birimlik artışın duygusal zekâ düzeyinde 0,379'luk bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.

6.2.Tartışma

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri, öz yeterlik düzeyleri ve duygusal zeka düzeylerinin betimsel değerleri; ardından demografik değişkenlerle ilişkisi; son olarak da öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlik düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

6.2.1. Öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde öğretim stillerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en fazla rehber öğretim stilini en az ise otoriter öğretim stilini tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin öğrencilerine yol gösterici olma, öğrencileri için gerekli bilgi düzeyine sahip olma, öğrencilerin gelişimlerini sağlama ve öğrencilerine fırsatlar sunma özelliklerini daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Bacak (2018), Bilgin ve Bahar (2008)'in çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir. Grasha (1994) da yapmış olduğu çalışmada uzman ve otoriter öğretim stillerine sahip öğretmenlerin içeriği, bilgi akışını ve zamanı kendilerinin yönlendirdiği ve buna bağlı olarak da öğretim sürecinde otokratik bir tutum benimsedikleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin düşük düzeyde duyarlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmada kadınların öğretme stili düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lee (2004) de çalışmasında kadın öğretim üyeleri ile erkek öğretim üyeleri arasında öğretim stili düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu ve kadın öğretim üyelerinin öğrenci merkezli, işbirlikçi öğretim stillerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Lacey, Saleh ve Gorman (1998) da erkek öğretmenlerin daha çok otoriter öğretim stillerini tercih ederken kadın öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sürel (2010) ve Maden (2012)'nin çalışmalarının bulguları da öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ancak bu çalışmalarda erkek öğretmenlerin

uzman ve otoriter öğretim stili düzeyleri kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ise kolaylaştırıcı öğretim stiline ait ortalamalarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stillerini kullanmaya erkek öğretmenlerin ise kendilerini otorite olarak gördükleri öğretmen merkezli öğretim stillerini kullanmaya daha istekli oldukları söylenebilir. Dilekli (2015) de çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre otoriter öğretim stilini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşırken bu durumu ataerkil bir toplumdaki otoriter erkek rolünün sınıfa yansımaları olarak değerlendirmiştir.

Alanyazında öğretim stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim stili gruplarını tercih etme düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark gözlenmeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Aktan (2012), Bacak (2018) ve Üredi (2006) çalışmalarında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bress (2000) de çalışmasında öğretmenlerin öğretim stilleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle bazı çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyetinin kullandıkları öğretim stillerinde önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stili düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üredi (2006), Özdemir (2019) ve Demir (2015) 'in yaptığı çalışmalarda da öğrenim durumları ile öğretim stilleri arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Yani bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenim durumlarının öğretim stili düzeylerinin önemli bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim stili düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve yalnızca bilgi aktarıcı öğretim stili boyutunda hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı dönemlerde bilgi aktarıcı yönlerini ağırlıklı olarak kullanmayı tercih ettiklerini düşündürmektedir. Bunun sebebi mesleki deneyim kazanmaya çalışmaları ve bu süreçte kendi öğrencilik hayatlarında öğretmenlerini gözlemleyerek deneyimledikleri bilgi aktarıcı öğretim stilini tercih etmeleri olarak düşünülebilir. Devocioğlu ve Akdeniz (2013) de çalışmasında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin eğitim fakültelerinde teorik olarak öğretildiğini ancak öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreci, gelişimi

izleme ve değerlendirme yeterliklerinin etkili bir şekilde sağlanabilmesinin öğretmenlik deneyimine bağlı olduğunu belirtmektedir. Westerman (1991) ise çalışmasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öğretim sürecini öğrencilerinin bakış açısına göre planladığını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarladığını belirtirken daha deneyimsiz öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun olmayan kazanımlara planlarında yer verdiklerini ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin meslek hayatlarında geçirdikleri yıllar içerisinde kullandıkları öğretim stillerinin değişebileceği ve bu durumun da eğitim-öğretim sürecinin niteliğini etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin diğer öğretim stili düzeylerinin hizmet yılına göre değişmemiş olması ise Üredi (2006) ve Aktan (2012)'ın çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Üredi (2011) öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında mesleki kıdemin öğretmenin tercih ettiği öğretim stili üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Aktan (2012) da öğretmenlerin tercih ettiği öğretim stilleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Fakat yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin meslek hayatında kazandıkları deneyimin daha kaliteli bir eğitim sürecinin yaşanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcı öğretim stili boyutunda mesleki kıdem bağlamında anlamlı farklılığa sahip olmasının dikkat çekici bir bulgu olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin branşa göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve yalnızca matematik öğretmenleri ile diğer olarak adlandırılan grupta yer alan öğretmenler arasında otoriter ve kişisel öğretme stili düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle matematik öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim stillerini kullanmayı daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim stilleri ve branş değişkeni göz önüne alındığında bu çalışmanın bulgularının aksine Üredi (2011) çalışmasında okul öncesi, beden eğitimi ve müzik öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha çok öğrenci merkezli öğretim stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Süral (2013, 2015) gerçekleştirdiği iki farklı çalışmada öğretmenlerin öğretim stillerinin branş değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin farklı sonuçlara ulaşmıştır. Süral (2015) matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretme stillerini (bilgi aktarıcı-otoriter), Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise kişisel öğretme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer çalışmasında ise Süral (2013)

çeşitli branşlardaki öğretmenlerin rehber öğretme stilini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde rehber öğretme stiline daha fazla tercih edildiği sonucuna Bilgin ve Bahar (2008), Dilekli (2015) de ulaşmıştır. Barret (2004) da çalışmasında uygulamalı bilim dallarında eğitim veren öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stilini benimsediklerini, diğer bilim dallarında ders veren öğretmenlerin ise genellikle öğretmen merkezli ve daha geleneksel bir öğretim stillerini benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stillerini tercih etme eğiliminde olduğu görülmektedir ancak bu araştırmada öğretmenlerin geneli bu yönde bir eğilim göstermemiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrenci merkezli öğretim stillerinin öğretmenler tarafından daha az tercih ediliyor oluşunun dikkate alınması gereken bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin öğretme stili düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve otoriter öğretme stili düzeyleri ile rehber öğretme stili düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler otoriter öğretme stillerini rehber öğretme stillerine göre daha fazla tercih etmektedir. Bu çalışmanın aksine Dilekli (2015), Bilgin ve Bahar (2008) çalışmalarında öğretmenlerin diğer öğretim stillerine kıyasla otoriter öğretim stilini en az düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Üredi (2006) ise yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ile kullandıkları öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bacak (2018) de yaptığı çalışmada benzer şekilde mezun olunan okul ile öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma sonucunda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin otoriter öğretme stilini öğrenci merkezli öğretim stillerinden olan rehber öğretim stiline göre daha fazla tercih etmesi dikkat çekici bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin otoriter öğretme stilini daha fazla tercih etmesindeki sebep sahip oldukları bilgi birikimi ve becerilere rağmen okul, sistem ve öğrencilerle ilgili değişkenlerden kaynaklı olumsuz durumlar olabilir. Koç (2019) da çalışmasında öğretmenlerin yenilikçi eğitim inançları ve öğrenci merkezli öğretim stilleri benimsemelerine karşın uygulama konusunda eğitim sistemi, okul idaresi, okulların yapısal durumu, öğrenci ve aile yapıları gibi konular sebebiyle olumsuzluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin otoriter öğretim stili kullanmalarının diğer bir

sebebi ise mesleklerinde gelişmelerine engel olan durumlar olabilir. Can (2019) öğretmenlerin mesleki gelişimlerine engel olan durumları kendilerini geliştirme kaygıları ve inançlarının olmaması, mevcut eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının yetersiz olması ve sıklıkla değişmesi, yöneticilerin tutumları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, ders yüklerinin yoğun olması, sınıfların kalabalık olması, motivasyon ve amaç eksikliklerinin olması, tükenmişlik duygusu, bilgiye ulaşmada okul ortamlarının yetersiz olması, okul iklimi ve okul kültürünün yetersiz olması olarak ifade etmektedir.

6.2.2. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerine yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde özyeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sırasıyla en çok sınıf yönetimi boyutunda olmak üzere öğretim stratejileri ve öğrenci katılımını sağlama boyutlarının tamamında yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile benzer bulgular elde edilen araştırmaların (Gökyer ve Bakcak, 2018; Güven ve Gökdağ Baltaoğlu, 2017; Kan, 2007) olduğu görülmüştür. Bu bulgular öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerin meslek hayatlarında verimli olmalarını sağladığını ve buna bağlı olarak özyeterlik düzeylerinin iyi seviyede olduğunu düşündürmektedir. Aslan ve Kalkan (2018) de öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yeterli düzeyde görmelerinin aldıkları lisans eğitimin niteliğine ve öğretmenlerin kendilerini hizmet içinde geliştirme potansiyellerine dayandırılabilceğini belirtmektedir. Başdal (2021) de öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen eğitimi programının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerine olumlu bir şekilde katkı sağladığı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için ihtiyaç duyulan bilginin, becerilerin ve davranışların öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi boyunca kazandırıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bandura (1995) ise doğrudan deneyimlerin özyeterlik inanç kaynakları arasında en etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarında yer alan uygulamalı derslerin ve ardından edinilen mesleki deneyimin öğretmenlerin özyeterlik inançlarının gelişimine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve kadınların özyeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadınların özyeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının kadın öğretmenlerin eğitim öğretim süreci boyunca farklı öğretim stratejilerini denemelerinden, sınıf içerisindeki sorunları farklı yöntemlerle çözmeye çalışmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zengin (2003) de kadın öğretmenlerin daha yüksek özyeterliğe sahip olduğu bulgusuna ulaştığı çalışmasında kadın öğretmenlerin mesleğe başlayana kadar erkek öğretmenlere kıyasla daha çok engelle karşılaşmalarının özyeterlik düzeylerini yükselttiğini belirtmektedir.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde hem özyeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı araştırmalara (Şahin,2010; Aslan ve Kalkan, 2018; Güven, 2005) hem de özyeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olduğu araştırmalara (Özdemir, 2018) ulaşılmıştır. Cinsiyet farkı olmaksızın tüm öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olmasının istendik bir durum olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yüksek özyeterlik düzeyine sahip olmasının öğretim sürecinin verimini ve öğrenci merkezli bir ortamın oluşmasını etkileyen unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Kiremit (2006) da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir araç olduğunu belirtmektedir. Nakip ve Özcan (2016)'a göre ise öğretmenlerin özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca benzer özellikte öğrenme yaşantılarına sahip olmalarından ve cinsiyet farklılıklarına yönelik herhangi bir özel eğitim programı almamalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer (2011) de çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre toplam öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Çolak (2019) lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin “öğrenci katılımına”, “öğretim stratejilerine” ve “genel özyeterlik” algısına ilişkin özyeterlik algısı

düzeylerinin, ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde önlisans mezunu öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olmasının alınan eğitimin niteliğiyle ve süresiyle ilgili olduğu söylenebilir. Öte yandan önlisans mezunu öğretmenlerin şu an halen görevine devam eden meslekte oldukça kıdemli öğretmenler olduğu da dikkat çekicidir. Önlisans mezunu öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıllara rağmen kendilerini lisans ve lisansüstü mezunlara göre daha az yeterli görmelerinin yenilenen eğitim öğretim stratejilerine, gelişen teknolojiye, öğrenci tutumlarının değişimine bağlı olarak oluşan bir sonuç olduğu söylenebilir. Nitekim Akpınar ve Aydın (2007) da çalışmalarında eğitimde yaşanan değişimlerin öne çıkardığı yeni öğretmen rolleri ve yeni öğretim yaklaşımlarına, düşük kıdeme sahip öğretmenlerin daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde Karabacak (2014), Bacak (2018) ile Kalkan ve Aslan (2018)'in çalışmalarında da benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Woolfolk-Hoy ve Spero (2005) özyeterlik algısının, meslekteki ilk yıllarda şekillenmeye başladığını ve bir kez yerleştikten sonra da net, değişime karşı dirençli bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Buna göre araştırmamızın sonucu hizmette geçen yılların beklenenin aksine öğretmenlerin özyeterlik algısını olumlu etkilemediği yönünde yorumlanabilir. Öğretmenler mesleğe ilk başladıkları yıllarda kazandıkları özyeterlik düzeyini sürdürebilmek amacıyla kendilerini bu konuda değişime kapatmış olabilecekleri söylenebilir.

Ancak alanyazında özyeterlik düzeyinin hizmet yılına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur. Dilekli ve Tezci (2020) tarafından altı farklı ülkede gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile hizmet yılları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılrken, Klassen ve Chiu (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin 23 yıllık çalışma hayatı sonrası yavaş yavaş azalmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkılarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ve meslekte yıllarını geçirmiş kıdemli öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin çalışılan başka değişkenlerin de etkisiyle farklılaşabileceği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Branş fark etmeksizin tüm öğretmenler yüksek düzeyde özyeterliğe sahiptir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmaların bir kısmında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Üstüner, 2009; Kalkan ve Aslan, 2018; Bacak, 2018). Bu çalışmalarda branşa göre öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinde anlamlı fark bulunmamış olması bu araştırmanın bulgularıyla tutarlıdır. Alanyazındaki çalışmaların bir kısmında ise (Yeşilyurt, 2013; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007), branşı matematik ve fen olan öğretmenlerin daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Aytaç (2018) çalışmasında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının branş öğretmenlerinin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve bu sonucu temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin belirli bir dönem sürekli aynı sınıfa girmeleriyle ve dolayısıyla öğrencileri daha iyi tanımlarıyla ilişkilendirmiştir. Buradan öğretmenlerin branşları ne olursa olsun yüksek özyeterlik düzeyine sahip olduğu ancak bazı branş öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini etkileyen başka değişkenlerin de olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki araştırmalar göz önüne alındığında da özyeterlik ile branş değişkeni arasındaki ilişkiyi etkileyen başka unsurların olabileceği düşünülmektedir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik düzeyinin öğrencilerinin niteliklerinden, sınıf ve okul imkanlarından etkilenebileceği düşünülmektedir. Zee ve diğerleri (2016) de bu doğrultuda öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğrencilere göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) de öğretmenlerin özyeterlik düzeyinin sınıftaki farklı görev türlerine, öğrencilere ve koşullara göre değişebileceğini belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum Fidan (2012), Bacak (2018) ve Özer ve diğerleri (2009) 'un çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Özer ve diğerleri (2009) çalışmasında eğitim fakültelerinden ve mesleki teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli olarak algılayacaklarını öngörmüştür ancak araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin mezun olduğu yükseköğretim kurumunun öğretmenlerin öz yeterlik algılarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ne olursa olsun özyeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

6.2.3. Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine yönelik bulgulara ilişkin tartışma

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine yönelik ortalama puanları incelendiğinde duygusal zekalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka alt boyutları incelendiğinde “kendi duygularını değerlendirme”, “başkalarının duygularını değerlendirme” ve “başkalarının duygularını kontrol” düzeylerinin yüksek olduğu ancak “kendi duygularını kontrol” düzeylerinin orta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin genel olarak kendi duygularının farkında oldukları ve başkalarının duygularını anlayabildikleri söylenebilir. Usta (2015), İnci (2014) ve Balkar (2022) de çalışmalarında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olmasının daha sağlıklı iletişim kurmalarına, mesleklerinde bu sayede daha başarılı olmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. İnci (2014) de yüksek bir duygusal zekâ düzeyine sahip bireylerin daha yüksek başarıya ve yaşam doyumuna sahip olabileceğini belirtmektedir. Yaylacı (2006) ise duygusal zekâ düzeyi yüksek bireylerin sosyal çevreleriyle iletişim kurarken, pozitif yaklaşımlar ile kazan-kazan stratejilerinden yararlandıklarını ve bu sayede hem kendilerinin hem de karşı tarafın olumlu sonuçlar elde ettiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin duygusal zeka seviyelerinin yüksek olmasının hem özel yaşantılarında hem de okul yaşantılarında oldukça etkili olabileceği düşünülmektedir. Brackett ve Mayer (2003) de yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip kişilerin aynı zamanda sağlıklarına ve dış görünüşlerine daha fazla dikkat ettiklerini ayrıca arkadaşları ve aileleriyle daha olumlu etkileşimler yaşadıklarını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde ise kadınların “başkalarının duygularını değerlendirme” ve “başkalarının duygularını kontrol etme” boyutlarında erkeklere göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel şekilde Yavuz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da duygusal zekanın üç alt boyutunun kadın öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmektedir. Yüksel (2006)’in çalışmasında da duygusal zekanın kişiler arası uyum, koşul ve çevreye uyum ile stres yönetimi alt boyutlarında cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Balkır (2022), Atkins ve Stough (2005) de benzer şekilde

kadınların duygusal zeka düzeyinin erkeklerden önemli derecede fazla olduğunu bulgulamıştır. Fakat Toytok (2005) ve Singh (2015) çalışmalarında duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni araştırmalar kapsamında farklı örneklem gruplarıyla çalışılmış olması olabilir. Alanyazında kadınların duygusal zeka düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmaların varlığı kadınların kendi duygularının daha fazla bilincinde olduğunu ve aynı zamanda başkalarının duygularını da daha kolay yönetilme becerisine sahip olduğunu düşündürmektedir. Korkmazer (2021) de kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerden yüksek olmasının, kadın öğretmenlerin kendilerini tanıma ve duygularını yönetebilme becerilerine daha fazla sahip olmalarından kaynaklandığını ifade etmektedir. Özmen (2012) ise toplumumuzda kadınların daha duygusal olarak nitelendirildiğini ve aynı zamanda kadınların kendilerini duygusal anlamda daha zeki olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrenme ortamlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahip olması tahmin edilebilir bir durum olarak düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel (2006), Korkmazer (2021), Karamehmetoğlu (2017) ve Yavuz (2018)'un çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Duygusal zeka düzeyinin öğrenim durumları ile anlamlı ilişkisinin tespit edilememesi, eğitim sürecinde duygusal zeka boyutlarına yönelik olarak farklılık yaratılamadığını düşündürmektedir. Fakat Tunca (2010) çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumlarının genel duygusal zeka düzeylerinde ve duygulardan faydalanma alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma ile uyumlu olmayan sonuçlara sahip araştırmaların da gerçekleşmiş olması örneklem farklılıklarının bu sonuca sebep olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkmazer (2021), Turan (2015), Karamehmetoğlu (2017), Singh (2015), Balkır (2022) ve Yavuz (2018)'un çalışmaları da hizmet yılı değişkeni ile duygusal zeka düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ancak alanyazında hizmet yılı değişkeni ile duygusal zeka düzeyi arasında anlamlı farklılıkların olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Toytok (2005), Usta (2015) ve Tunca (2010) çalışmalarında mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zeka düzeylerinde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Goleman

(2009)'a göre de zamanla bireylerin kendi duygularıyla ve dürtüleriyle başa çıkması, kendi kendilerini motive etmesi ve sosyal becerileri geliştikçe duygusal zeka yetenekleri de giderek pekişmektedir. Araştırma bulgularının aksine duygusal zekanın hayat boyu gelişmeye devam eden ve olgunlaşmayla paralel olarak yükselen bir kavram olduğu söylenebilir. Somuncuoğlu (2005) ve Akbaş (2006) da duygusal zekanın yaşam boyu geliştiğine işaret etmektedir. Bu nedenle meslekte geçirilen hizmet yılına göre duygusal zekanın geliştiği veya gelişmediği sonucunun daha geniş kapsamlı bir araştırma ile incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka puanları branş değişkenine göre incelendiğinde sadece “kendi duygularını değerlendirme” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bu farklılığın ise matematik ve resim branşları arasında olduğu belirlenmiştir. Branşı matematik olan öğretmenlerin kendi duygularını değerlendirme düzeyleri branşı resim olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgunun aksine matematik öğretmenlerinin matematik dersine özgü mesleki becerilerinin duygusal zeka düzeylerini olumsuz etkilediği çalışmalar da vardır. Kızıl (2014) öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal zekâ puanlarını incelendiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, branşı fen ve matematik bilimleri olan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır ve bu durumun branşı matematik olan öğretmenlerin sayısal işlemlerle ilgilendiğinden daha çok mantıksal düşünmeyi tercih etmelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Durdu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algıları, "kişilerarası beceriler", "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutlarında branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılırken ölçek genelinde, "kişisel farkındalık" ve "stresle başa çıkma" boyutunda branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ve bu farklılığın müzik ve İngilizce öğretmenlerinin lehine olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazında duygusal zeka ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların bir kısmı ise sadece tek bir branşa yönelik gerçekleştirildiğinden bu değişkeni incelememiştir (Karamehmetoğlu, 2017; Türkecul, 2019) Duygusal zeka ile branş değişkeninin ilişkisini inceleyen çalışmaların bir kısmında da iki değişken arasında anlamlı farklılığa ulaşamadığı görülmektedir. Nitekim Akgül (2011) çalışmasında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında duygusal zeka düzeyi açısından anlamlı bir farklılık

olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güney (2009) ise çalışmasında okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin branşa göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Gürol (2008) da benzer şekilde branş değişkenine göre duygusal zeka düzeylerinin anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle bu araştırmada öğretmenlerin branşları ne olursa olsun yüksek duygusal zeka düzeyine sahip olduğu ancak matematik ve resim öğretmenleri arasındaki farklılığın öğretmenlerin çalıştığı okullardan, kişisel özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan okul türüne göre duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Akgül (2011), Turan (2015), Kabar (2017), Deniz (2017) ve Sağlam (2018) tarafından da bulgulanmıştır.

6.2.4. Öğretmenlerin öğretim stili, özyeterlik ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik tartışma

Alanyazın incelendiğinde üç değişkeni bir arada ele alan bir çalışma mevcut olmasa da değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen ve eldeki çalışmayı destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Öğretmenlerin özyeterlik ve öğretim stili düzeyleri göz önüne alındığında bilgi aktarıcı öğretim stili, kişisel öğretim stili, rehber öğretim stili ve danışman öğretim stili ile özyeterliliğin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile bilgi aktarıcı, kişisel, rehber ve danışman öğretim stillerine sahip öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri de yüksektir. Grasha (1996) bilgi aktarıcı öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri bir uzman gibi öğrencilere detaylı olarak sunduğunu, kişisel öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencileri kendi ilgi alanlarına yönlendirdiğini, rehber öğretmenlerin ise öğrencileri sorularıyla yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu öğretmenlerin özellikleri göz önüne alındığında sınıf içi uygulamaları gerçekleştirirken ve verdikleri kararlarda sahip oldukları özyeterlik düzeylerinin de etkili olduğu söylenebilir.

Otoriter öğretim stili ile özyeterliliğin tüm alt boyutları arasında ise pozitif fakat düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler sınıflarındaki uygulamalarda öğrenci merkezli olmak yerine kurallar koyarak ve bu kurallara öğrencilerin uyup uymadığını denetleyerek öğretim gerçekleştirirler. Bu durum ise öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalar esnasında yeterince

özyeterlik düzeyine sahip olmadan hareket etmelerine sebep olabilir. Grasha (1996) da otoriter öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin geleneksel özellikler taşıdığını, öğrencilerinin ihtiyaçlarını değil kendi kurallarının uygulanmasını önemsediklerini ifade etmektedir. Bu sebeple otoriter öğretim stiline sahip öğretmenler nispeten daha düşük özyeterlik düzeyine sahip olabilirler ve bu durum diğer öğretim stiline sahip öğretmenlerin gerçekleştirdikleri sınıf içi etkinliklerin otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerden farklı olmasına sebep olabilir.

Öğretmenlerin özyeterlik ve öğretim stili düzeyleri göz önüne alındığında en yüksek ilişki ise danışman öğretim stili ile öğrenci katılımını sağlama boyutu arasındadır. Başka bir ifade ile danışman öğretim stiline sahip öğretmenler öğrencilerinin derse katılımını sağlama boyutunda oldukça yüksek özyeterlik düzeyine sahiptir. Bu konuda yapılan araştırmalar da danışman öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerin bağımsız çalışmalar yürütmesini, sorumluluk almasını desteklediğini göstermektedir (Deveci, 2008; Kolay, 2008).

Dilekli (2015) yaptığı çalışmada özyeterlik genel ortalama puanları ile öğretim stili genel ortalama puanları arasında düşük yönde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre özyeterlik ile öğretim stilleri arasında en yüksek korelasyon değerine sahip olan öğretim stili kolaylaştırıcı öğretim stili iken en düşük korelasyon değeri kişisel öğretim stili arasındadır. Buna göre kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin nispeten yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmen özyeterliği ile otoriter öğretim stili arasında negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Şahin (2010) de çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğretim stili tercihleri arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte bulgulara ulaşmıştır.

Heidari ve diğerleri (2012) de yaptıkları çalışmada öğretmen özyeterlikleri ile öğretim stilleri arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada danışman öğretim stiline sahip öğretmenlerin en yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları bulgulanmıştır. Danışman öğretim stilini sırasıyla kişisel, otoriter ve uzman öğretim stillerinin takip ettiği bulgulanmıştır. Bacak (2018) ise çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim stillerinin fen öğretimi özyeterlik düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Baleghizadeh ve Shakouri (2017) çalışmalarında öğretim stili ve özyeterlik kavramlarının birbiriyle ilişkili iki unsur olduğu; bu değişkenlerin öğretmenlerin

performansını arttırırken aynı zamanda da öğrencilerin başarı seviyesini de arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgudan hareketle öğretim stili düzeyinin özyeterlik düzeyi üzerinde etkili olduğu, öğretmenlerin mesleki becerisinde artış sağladığı ve bu sayede öğrencilerin daha etkili öğrenim sağladığı söylenebilir. Klausmeier ve Allen (1978) de bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin özyeterlik inancının öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını etkilediğini ve bu durumda öğrencilerin başarısının da bundan etkilendiğini ifade etmektedir.

Boz ve Uzuntiryaki (2006) de öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda özyeterlik algısının, kişisel model öğretim stilini seçme ve kullanmada anlamlı bir etkiye sahip olduğuna ulaşmıştır. Buna dayalı olarak özellikle yüksek öğretim kurumlarında öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının geliştirilmesi için fırsatlar sunulması ve sınıf ortamında öğretim stillerini şekillendirmelerine yardımcı olunması gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin özyeterlik düzeylerindeki artışın farklı öğretim stillerini tercih etmelerini de etkileyeceği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin lisans eğitimlerinde özyeterlik düzeylerinin bilincinde olması ve bunun yükseltilebilmesi için çabalamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin özyeterlik algılarındaki artışın öğretim stillerini tercih etme düzeylerinde de farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Buna göre lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının geliştirilmesine imkan verilmesi öğretim stillerini de şekillendirmelerine dolayısıyla mesleki yeterliliklerinin de gelişmesine imkân sağlayabilir.

Öğretmenlerin öğretme stilleri ve duygusal zeka düzeyleri göz önüne alındığında öğretme stili ve duygusal zeka arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğretim stilleri arttığında duygusal zeka düzeylerinde de artış olacağı anlamına gelmektedir. Benzer bir bulguya ulaşan Öznacar ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada öğretim stiline tüm alt boyutları ile duygusal zeka arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada öğretme stilleri ve duygusal zeka alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde otoriter öğretme stili ve duygusal zekanın kendi duygularını değerlendirme ile başkalarının duygularını değerlendirme alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dilekli (2015) otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli ve demokratik olmayan sınıf atmosferlerini

tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu durumun da etkisiyle otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin duygusal zekalarını öğretim sürecinde kullanırken hem kendi duygularını hem de öğrencilerinin duygularını değerlendirme konusunda nispeten daha az başarılı oldukları söylenebilir. Bu durumda otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları iletişimde kurallara uyanın takdir edildiği uymayanların ceza aldığı bir yol izlediği de söylenebilir. Benzer bulgulara ulaşan Devenci (2008) ve Kolay (2008) de çalışmalarında otoriter öğretim stiline sahip öğretmenlerin kural koyucu, geleneksel öğretmenler olduklarını aynı zamanda ödül ve ceza sistemini de uyguladıklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin öğretim stili ve duygusal zeka düzeyleri göz önüne alındığında en yüksek ilişkinin rehber öğretme stili ile başkalarının duygularını değerlendirme boyutu arasında olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile rehber öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin duygularını değerlendirme konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Benzer şekilde rehber öğretme stiline sahip öğretmenler ile başkalarının duygularını kontrol boyutu arasında ve danışman öğretmen stiline sahip öğretmenler ile başkalarının duygularını kontrol boyutları arasında da orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grasha (1996)'ya göre rehber öğretim stiline sahip öğretmenler öğrencilerini cesaretlendirerek onları sorumluluk almaya yönlendirirler. Bu düşünceden hareketle rehber öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerini yönlendirirken onların duygularını da göz önünde bulundurdıkları söylenebilir. Bu öğretmenlerin öğrencilerini sınıf içi uygulamalarda sorumluluk almaları için teşvik ederken öğrencilerinin bu sırada ne hissettiklerini de önemsedikleri söylenebilir. Benzer şekilde danışman öğretim stiline sahip öğretmenler de öğrencilerini sorumluluk almaları için yönlendiren öğrenci merkezli öğretmenlerdir. Grasha (1996) danışman öğretmenlerin öğretim süreci boyunca öğrencilerini bağımsız şekilde çalışmaları için desteklediklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin bağımsız çalışmalarını, girişimci olmalarını desteklerken öğrencilerin duygu durumlarından da faydalanan olabildikleri söylenebilir. Deniz, Özer ve Işık (2013) gerçekleştirdikleri ölçek çalışmasında danışman öğretmenlerin duygusal zekanın insanları etkileme ve ikna etme, onlarla sağlıklı iletişim kurma ve duygularını tanıma özelliklerinden de faydalandıklarına da değinmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik ve duygusal zeka düzeyleri göz önüne alındığında duygusal zeka ile özyeterliliğin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir

ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile özyeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri de yüksektir. Özyeterlik ile duygusal zeka değişkenlerinin alt boyutları ele alındığında en yüksek ilişkinin ise öğrenci katılımını sağlama ve başkalarının duygularını kontrol etme boyutları arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin öğrencilerinin duygularını kontrol etme becerisine ne düzeyde sahipse derse katılımlarını da o derecede arttırabileceği söylenebilir.

Alanyazındaki benzer bulgulara ulaşan çalışmalar incelendiğinde Türkekul (2019) yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çetin (2019) de çalışmasında sporcuların özyeterlik düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chan (2004) ise özyeterlik inançlarının duygusal zekanın bileşenleri tarafından önemli ölçüde yordandığı sonucuna ulaşmış ancak öğretmenler arasındaki farklılıkların bu ilişkiyi etkileyebileceğini öne sürmüştür.

Colomeischi (2014) ise çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekasının çalışma anlayışlarını ve genel iş doyumlarını etkilediği ve daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahip öğretmenlerin işlerinden daha memnun olduğu ayrıca işe karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda çalışmasının bir diğer boyutu olan özyeterlik kavramı için de öğretmenlerin benzer şekilde ne kadar yüksek özyeterlik düzeyine sahip olurlarsa işlerine karşı daha iyi tutum içerisinde olacakları ve memnuniyetlerinin daha yüksek olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin kendi duygularını olumlu yönde kullandıklarında ve değerlendirdiklerinde aynı zamanda çevresindeki insanların duygularını değerlendirebildiklerinde özyeterliklerinin de arttığı düşünülmektedir. Akar ve Üstüner (2017) de çalışmalarında öğretmen adaylarının kendisinin ve başkalarının duygularını anlama ve yönetme becerisine sahip olmasının öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretme stili ve öz yeterlilik değişkenlerinin duygusal zekâ düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretme stili ve öz yeterlilik değişkenlerinin duygusal zekâ düzeyinin %31,0'ını açıkladığı belirlenmiştir. Öğretme stili düzeylerinde bir birimlik artışın duygusal zekâ düzeyinde 0,246'lık, öğretmen öz yeterlilik düzeylerinde ise bir birimlik

artışın duygusal zekâ düzeyinde 0,379'luk bir artışa neden olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin öğretme stili ve özyeterlik düzeyleri duygusal zeka düzeyini düşük seviyede yordamaktadır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu, ayrıca sahip oldukları öğretim stiline ve özyeterlik düzeyinin öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinde az da olsa yordama gücü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2.5. Uygulamaya yönelik öneriler

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin öğretim stillerinin meslek hayatına başlamadan önce belirlenmesi, öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımalarına, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarına olanak sağlar. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim stilleri lisans eğitimi sürecinde belirlenmelidir.
- Öğretmenlerin öğretim stillerinin değiştirilebilir olduğu düşüncesiyle uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerini geliştirici eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.
- Öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda faydalanabilmeleri, öğrencilerin gelişimlerine daha fazla katkı sağlayabilmeleri amacıyla farklı öğretme stilleri konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenler arasında hangi öğretim stillerinin yaygın olduğunun bilinmesi uygun öğrenme ve öğretme etkinliklerinin planlanmasını sağlayabilir.
- Öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlik ve duygusal zeka düzeylerindeki olumlu değişimlerin eğitim-öğretim sürecine katkısı göz önüne alınarak öğretmen yetiştirme programları bu değişkenler bağlamında yeniden düzenlenebilir.
- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlik ve duygusal zeka konularında yeterli bilgi düzeyine sahip olabilecekleri şekilde yeniden düzenlenebilir ve öğretmenlere bu konuda daha fazla deneyim kazandırabilecek niteliklerle donatılabilir.

6.2.6. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Bu çalışmada Eskişehir ili merkez ilçelerinde ortaokul düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Aynı çalışma farklı illerdeki ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki okullarda gerçekleştirilerek, çalışmanın bulguları genişletilebilir.
- Benzer bir çalışma özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir. Bulgular özel okul ve devlet okulu bağlamında karşılaştırılabilir.
- Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin özyeterliklerinin, öğretim stillerine göre nasıl bir farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Daha çok öğretmenlerin otoriter ve danışman öğretim stili tercihlerine göre özyeterlik düzeylerinde bir farklılaşma belirlenmiştir. Ancak araştırmanın farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde ve daha geniş bir örneklem seçilerek araştırılması önerilmektedir. Bunun yanında farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile öğrencilerinin öğrenme stilleri arasındaki uyumu ve ilişkileri belirleyen araştırmaların da yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışma öğretmenler ile yürütülmüştür. Öğrencilerin de duygusal zekâ ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenebilir ve bu değişkenlerin öğrenme stilleriyle ilişkisine bakılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerine göre duygusal zekalarında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyinin yüksek olmasının eğitim açısından önemi dikkate alındığında, öğretmenlerin özyeterlik algılarını etkileyen faktörlere yönelik çalışmalara daha çok yer verilebilir.
- Özyeterliğin ve öğretim stillerinin duygusal zekâ becerileri üzerindeki olası aracı rolü farklı değişkenler de ekleyerek incelenebilir.
- Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim stili, özyeterlik ve duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi, branş, öğrenim durumu ve mezun olunan okul türüne göre farklılaşma düzeyleri ortaya konmuştur. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları sosyo- ekonomik çevre, iş doyumları, hizmet öncesi ve hizmetiçi programına katılma durumlarına yönelik bilgilerin öğretmenlerin öğretim stili, özyeterlik ve duygusal zeka düzeyleri üzerinde farklılaşmaya neden olup olmayacağının araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(12), 53-68.
- Açıkgöz, K.(2007). *Etkili öğrenme ve öğretim*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz Ün, K. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (8. baskı). Ankara: Biliş Yayıncılık.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, S. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri, motivasyonları ve öğretmenlerin öğretim stili arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, S. ve Tezci, E. (2018). İlkokul öğretmenlerinin matematik dersindeki öğretim stillerinin belirlenmesi, *Education Sciences*, 13(1), 56-74.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgemci, T., Doğanalp, B. (2008). Duygular ve liderlik: duygusal zekânın rolü. M. Şimşek, A. Çelik (Ed.), *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım* içinde (s. 185-206). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. Ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*. 32(144). 71-80.
- Altay, S. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretim stillerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 477-494.

- Atkins, P. and Stough, C. (2005). Does emotional intelligence change with age? Paper presented at the Society for Research in Adult Development annual conference, Atlanta, GA.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydoğdu, B. Ve Saban, Y. (2018). Öğretmen adaylarının fen bilimleri öğretimi öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik uygulaması performansları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 120-133.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmit: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2 (1) , 29-41.
- Bacak, N. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim stillerine göre özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baleghizadeh, S. and Shakouri, M. (2017). Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors, *Innovations In Education And Teaching International*, 54(4), 394-402.
- Balkır, M. (2022). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve duygusal zeka puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychology Journal*, (37), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C. and Caprara V. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning, *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

- Bar-On, R. (1997), The Emotional Quotient Inventory, EQ-i, Technical Manual. Toronto Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., and Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Başar, M. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde duyuşsal özelliklerin öğrenilmesinde öğretmen etkinlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bımaş Matbaacılık.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berkant, H. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(1), 113-132.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(28), 19-38.
- Bilgin, İ., Uzuntiryaki E., ve Geban, Ö. (2002) Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi*. (8. Basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Boz, Y. ve Uzuntiryaki, E. (2006). Fen öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğretim stillerine etkisi üzerine bir çalışma. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 6-8 Eylül 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi: 12- 16.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Brackett, M. A. and Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Bress, P. (2000). Gender differences in teaching styles. *The Forum*, 38, 26-29.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Canakay, E.U. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carr, C. M. (1998). Assessing teaching style preference and factors that influence teaching style preferences of registered dietitians. *Journal of the American Dietetic Association*, 98(9), 27.
- Caymaz, B. (2008). *Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chesnut, S.R. and Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, (15), 1-16.
- Colomeischi, A. A. and Colomeischi, T. (2014). teachers' attitudes towards work in relation with emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 615-619.
- Conti, G. J. (1989). Assessing teaching style in continuing education. E. R. Hayes (Ed). In *Effective teaching style* (3-16). New Directions for Continuing Education.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Çev: Z. B. Ayman ve B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(3), 23- 48.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar içinde*. (s. 23-42). Ankara: Nobel.

- Çapa, Y., Çakiroglu, J. and Sarıkaya, H. (2004). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *American Educational Research Association Annual Meeting*. San Diego, California.
- Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: Bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, S. (2019). *Elit sporcuların duygusal zeka, öz-yeterlik ve öz güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, G. (2019). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., and Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766.
- DeMauro, A. A. and Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 21(1), 119-132.
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, M. E., Özer, E. & Işık, E. (2013). Duygusal zeka özellik ölçeği-kısa formu (teique-sf) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169).
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, E. (2008). *Öğretim stillerinin farklı zekâ türlerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarıları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Devecioğlu, Y. & Akdeniz, A.R. (2013). Alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 44-68.

- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2020). A cross-cultural study: Teachers' self-efficacy beliefs for teaching thinking skills, *Thinking Skills and Creativity*. Volume: 35.
- Dinçer, B., Saracaloğlu, A. S., Aldan Karademir, Ç. ve Dedeşali, N. C. (2017). Öğretmenlerin öğretme stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi. *Education Sciences*, 12 (1), 58-85.
- Doğan, C. (2003). *Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin sorunları ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin görüşleri*. İstanbul: Burak Yayınları.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dunn, R. S. and Dunn, K. J. (1979). Learning styles / teaching styles: should they... can they... be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Larry, E. and Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: a preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Erdamar Koç, G. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.) *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 313-352). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Fidan, M. (2012). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji özel alan yeterlikleri hakkındaki özyeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

- Fischer, B. B. and Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36(A), 245-254.
- Geçikli, F. (2013). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson
- Gibson, S., and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Glackin, M. (2019) 'It's more than a prop': professional development session strategies as sources of teachers' self-efficacy and motivation to teach outside the classroom. *Professional Development in Education*, 45(3), 372-389.
- Goleman, D. (2006). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?*. (Çev: B. Seçkin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. and Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education& Development*, 1(1), 53-63.
- Göçet Tekin, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Gökkyer, N. ve Bakcak, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri: Elazığ ili örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 82-98.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator and delegator. *College Teaching*, 42 (4), 142-149.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching& learning styles*. United States of America: Alliance Publishers.
- Grasha, A.F. (2002). Personalizing teaching: enhancing learning and building effective student-faculty relationships. *College Teaching*, 4(50), 122.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching, *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Grasha, A. F. and Yangarber-Hicks N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48 (1), 2-10.

- Greenspan, S. And Wieder, S. (2004). *Özel gereksinimli çocuklar*. Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Guskey, T. R., and Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: a study construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 179-193.
- Gürol, Ö. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan ingilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. ve Gökdağ Baltaoğlu, M. (2017). Self-efficacy, learning strategies and learning styles of teacher candidates: Anadolu University example. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7 (2), 288-337.
- Heidari, F., Nourmohammadi, E. and Nowrouzi, H. (2012). On the relationship between iranian efl teachers' self-efficacy beliefs and their teaching styles. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 536-550.
- Heimlich, J. E. and Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now? *New Direction for Adult And Continuing Education*, 93, 17-26.
- Hızlıok, A. (2012). *İlköğretim birinci kademe 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bilimsel süreç becerileri temelli etkinliklerin öğrencilerin fen ve teknoloji özyeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlgör, B. (2019). *The relationship between English teachers' professional identity perceptions and self-efficacy beliefs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İmer, G. ve Özkılıç, R. (2009). Self-efficacy of teacher trainees toward educational software development. *E-Journal of New World Sciences Academy*.

- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zeka ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşmen, A.E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Joan, C. H. and Amidon, E. J. (2004). Reward and punishment histories: a way of predicting teaching style. *Journal of Educational Research*, 97(5), 269.
- Kabar, M. (2017). *Öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitme-öğretme özyeterkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitme-öğretme özyeterkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 35-50.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöz Y. (2014). *SPSS 21.1 Uygulamalı Biyoistatistik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, E. (2004). *Bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretim stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı*

- üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klassen, R. M., and Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal Of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Klausmeier, H. J. and Allen P.S. (1978). *Cognitive development of children and youth*. New York: Academic Press.
- Koçdaş, Z. (2020). *Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma çözme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konrad, S. and Claudia, H. (2001). *Duygularla güçlenmek*. (Çev: M.Taştan). İstanbul: Hayat.
- Korkmaz, İ. (2013). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.) , *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim* içinde (s. 245 - 270). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmazer, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,111-133.
- Köroğlu Semiz, K. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, N. (2009). *7- 13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçüktepe, S. E. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-oluşum türleriyle, mesleki etkililik algıları ve tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lacey, C., Saleh, A. and Gorman, R.P. (1998). *Teaching Nine to Five: A Study of the Teaching Styles of Male and Female Professors*.
- Lee, J. G. (2004). *An investigation and analysis of the teaching styles of faculty Members in midwestern Christian colleges and universities*. Unpublished Doctoral Dissertation. Manhattan: Kansas State University.
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1(4), 240-246.
- Maier, S. R. and Curtin, P. A. (2005). Self-efficacy theory: a prescriptive model for teaching research methods. *Journalism & Mass Communication Educator*, 59(4).
- Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 73-94.
- Mayer, J. D. and Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence*. New York: Baywood Publishing Co.
- Mayer, J. D. and Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.

- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- McCaskey, S. J. (2009). *Teaching styles and learning strategies of Illinois Secondary career and technical education teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. Carbondale: Southern Illinois University.
- Mumcuoglu, Ö. (2002) *Bar-on duygusal zekâ testi (baron emotional quantitent inventory- bar-on eq-i)' nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nakip, C. ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 783-795.
- Oh, S. (2010). *The sources that influence student teachers' sense of efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation. Iowa: Iowa State University.
- Okech, A. (2004). *An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self-efficacy, length of teaching experience, race/ethnicity, gender, and age*. Doctoral Dissertation. Kingsville: Texas A & M University.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkımlarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim surecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, İ. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, Z. K. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 175-193.

- Öznacar, B., Yılmaz, E. and Güven, z. (2017). The relationship between teaching styles and emotional intelligence of teachers. *International Journal of Economic Perspectives*, 570-576.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. and Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Rahim, M. A. and Psenicka, C. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: a study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 302-326.
- Recepoğlu, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ritter, J., Boone, W. and Rubba, P. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teachers self-efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST), *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerinin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saka, M. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançlarına Göre Pedagojik Alan Bilgilerindeki Değişimin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salovey, P. and Grewal D. (2005). The science of emotional intelligence, *Current Directions In Psychological Science*, 281.

- Salovey, P. and Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), In *emotional development and emotional intelligence: educational implications* (p. 3-31). New York: Basic Books.
- Saracaloğlu, A. S., Certel, Z., Varol, S. R. ve Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 54-65.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 2162-2177.
- Schunk, D. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shapiro, E. L. (2004). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Çev: Ü. Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Singh, J. D. (2015). A study of emotional intelligence of teacher educators in relation to certain demographical variables. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 3(17), 2886-2888.
- Sirem, S. (2009). *Duygusal zekâ düzeyi ve iş tatmin ilişkisinin analizi: Afyonkarahisar ili kamu sağlık çalışanlarına yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269-293.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychology*, 52 (10), 1030-1037.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stillerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Süral, S., (2015). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8(41),1027-1038.

- Sürel, S. (2010). Pamukkale üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim stillerinin karşılaştırılması. *e-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 1226-1242.
- Şahin, A. (2002). Zekâ testi ve nöropsikolojik testlerin oluşturdukları faktör yapılarının incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 5(3), 160-168.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenel, E., Adiloğulları, İ. and Ulucan, H. (2014). Examination of emotional intelligence level, teacher's self-efficacy beliefs and general self-efficacy beliefs of teachers. *Niğde University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 8(2), 22-232.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tanrikulu, İ. (2020). Sosyal öğrenme kuramı. D. Gençtanırım Kurt ve E. Çetinkaya Yıldız (Editörler), *Kişilik kuramları içinde* (s. 382-406). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, A., ve Türker, Y. (2019). Rotterdam duygusal zekâ ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369.
- Tarkin, A. ve Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği Geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers. *Efficacy Beliefs, American Research Association*, 13, 1-8.

- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tosun, A. ve Tangülü, Z. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 621- 631.
- Toytok, E. H. (2005). *Adapazarı ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal zeka yeterliliklerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerilerine etkisi ve bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuyan, S. ve Beceren E. (2004). *Duygularımız ve biz*. 05.04.2022 tarihinde <https://www.eraybeceren.com/> adresinden alınmıştır.
- Türkecul, K. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Usta, Ç. Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 651-668.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim 1. ve 11. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarına incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Üstüner, M. ve Akar, H. (2017). Mediation role of self-efficacy perceptions in the relationship between emotional intelligence levels and social entrepreneurship traits of pre--service teachers. *Journal of Education and Future*, 0(12), 95- 115.
- Valente, S., Monteiro, A.P. and Lourenço, A.A. (2019). The relationship between teachers' Emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology In The Schools*, 56(5), 741–750.
- Yaman, G. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, K. (2004). *0-12 yaş dönemi çocuklarda duygusal zeka gelişimi anne babalar ve öğretmenler için duygusal zeka rehberi* (3. Baskı). Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları
- Yaylacı, Ö. G. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ*. İstanbul: Hayat
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yeşilyaprak, B.(2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (45), 88-104.
- Yüksel, M. (2016). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi (bir uygulama)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weisinger, H. (1998). *İş başında duygusal zekâ*. (Çev.: N. Süleymangil). İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Woolfolk Hoy, A. and Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Zee M., de Jong P. F. and Koomen H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*. 108(7). 1013–1027.

Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), In *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.



Ek-1.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmen,

Bu ölçek öğretim stilleri ve özyeterlik ile duygusal zeka düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, size ait kişisel bilgi formu, öğretim stilleri ölçeği, öğretmen özyeterlik ölçeği ve duygusal zeka testinden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği açısından sorulara maddelere tarafsız cevap vermeniz önemlidir. Ölçek sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve cevaplar gizli tutulacaktır.

Ölçeğe isim yazma zorunluluğu yoktur. Açıklama ve maddeleri dikkatle okuyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız. Uygun boşluğa (X) işareti koyarak işaretleme yapınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ

- Cinsiyetiniz** Kadın () Erkek ()
- Hizmet Yılı** 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
- Branşınız**
Fen Bilimleri () Bilişim ()
Matematik () Teknoloji ve Tasarım ()
Sosyal Bilimler () Beden Eğitimi ()
Türkçe () Yabancı Dil ()
Resim () Müzik ()
- Öğrenim Durumu** Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
- Mezun Olunan Okul Türü** Eğitim Fakültesi () Fen- Edebiyat Fakültesi () Diğer ()

Ek-2. Grasha – Reichmann Öğretme Stili Ölçeği

	MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Olgular, kavramlar ve ilkeler, öğrencilerin kazanmaları gereken en önemli unsurlardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Ben, derslerimde öğrenciler için yüksek standartlar belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Söylediklerim ve yaptıklarım, anlattığım konunun içeriği hakkında öğrencilerin daha doğru düşünceleri için bir model oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretim amaçlarım ve yöntemlerim, farklı öğrencilerin öğrenme stillerine hitap etmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrenciler proje çalışmalarında benim ufak yönlendirmelerim dışında genellikle tek başlarına çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Bilgilerimi ve deneyimlerimi öğrencilerimle paylaşmak benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğrencilerin performanslarını yetersiz gördüğümde onlara geri negatif bildirim veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğrencilerimi, benim verdiğim örnekten daha iyisini bulmaya teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğrencilerime, bireysel ya da grup projelerindeki çalışmalarını geliştirebilmeleri için rehberlik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Derslerimdeki etkinlikler, öğrencilerin içerik ile ilgili konulara ilişkin kendi fikirlerini geliştirmeleri için cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Benim konu hakkında ne söylediğim, öğrencilere o konu üzerinde geniş bir					

*Ölçek sınırlı olarak paylaşılmıştır.

Ek-3.

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

yetersiz

1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

*Ölçek sınırlı olarak paylaşılmıştır.

Ek-4. Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği (Türkçe Formu)

	HIÇ KATILMAM (1)	AZ KATILIRIM (2)	ORTA DERECEDE KATILIRIM (3)	ÇOK KATILIRIM (4)	TAM KATILIRIM (5)
Lütfen aşağıdaki maddelerin sizin özelliklerinizi ne derecede yansıttığını ilgili yerlere "X" işareti koyarak belirtiniz.					
1. Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.	()	()	()	()	()
2. Kendi duygularımı çok iyi ayırt edebilirim.	()	()	()	()	()
3. Kendi duygularımın farkındayım.	()	()	()	()	()
4. Neden öyle hissettiğimi anlarım.	()	()	()	()	()
5. Hangi duyguları yaşadığımı bilirim.	()	()	()	()	()
6. Coğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim.	()	()	()	()	()
7. Beni duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	()	()	()	()	()
8. Çevremdeki insanların duygularının farkındayım.	()	()	()	()	()
9. Başkalarının hangi duygular içerisinde olduğunu bilirim.	()	()	()	()	()
10. Diğer insanlara baktığımda onların neler hissettiklerini anlayabilirim.	()	()	()	()	()
11. Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.	()	()	()	()	()

*Ölçek sınırlı olarak paylaşılmıştır.

Ek-5. Öğretim Stilleri Ölçeği İzin Yazısı

× Re: ÖlÇEK KULLANIM İZNİ TALEBİ



Kime: Siz

←

↶

↷

⋮

4.03.2021 Per 22:06

Ölçekleri çalışmada kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Kolay gelsin

--

Android için myMail uygulamasından gönderildi

Perşembe, 04 Mart 2021, 06:55ÖS +03:00 gönderen: Gizem Çağlayan 



Ek-6. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği İzin Yazısı

×

Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ TALEBİ

JC

Jale Cakiroglu

Kime: Siz

28.02.2021 Paz 13:31

Yesim_Turkishtses.pdf

185 KB

Gizem merhaba,

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini tez çalışmada kullanabilirsin. Ölçekte ilgili bilgiyi ekte bulabilirsin. Çalışmada başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakiroğlu

On 2/27/2021 7:16 PM, Gizem Çağlayan wrote:



Ek-7. Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği İzin Yazısı

×

Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ TALEBİ

YT

yusuf türker

Kime: Siz

REIS Turkish.docx

17 KB

←

↶

↷

⋮

4.03.2021 Per 00:29

Sayın Çağlayan,

Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'ni araştırmanızda kullanabilirsiniz.
Ölçeğin bir örneği ektedir. Çalışmanızda size başarılar dilerim.
Saygılarımla.

Dr. Yusuf TÜRKER

Gizem Çağlayan, 3 Mar 2021 Çar, 16:47 tarihinde şunu yazdı:

Ek-8. Araştırma İzin Belgeleri

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 05.05.2021-66949



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-24960880
Konu : Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ'ın
Araştırma İzni

03.05.2021

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 16.04.2021 tarihli ve 60469 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 03.05.2021 tarihli ve 24944046 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ'ın, Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ danışmanlığında "Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Stilleri ve Öz Yeterlikleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) oluru ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25' inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (6 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : [Redacted] Belge Doğrulama Adresi : [Redacted]
Telefon No : [Redacted]
E-Posta : [Redacted] İnternet Adresi : [Redacted]
Kap Ad : [Redacted]

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d189-344f-3dfd-91d5-a3f4 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-8. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 05.05.2021-66949



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-88074293-605.01-24944046
Konu : Araştırma İzni
(Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ)

03/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 16.04.2021 tarihli ve 60469 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri AnaBilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ , Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ'ın danışmanlığında "Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenim Stilleri ve Öz yeterlikleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" başlıklı Yüksek lisans tez çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/05/2021
Kürşat GÜLERYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (6 Sayfa)

Adres : E [REDACTED] Bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : [REDACTED]

Telefon No : [REDACTED]

E-Posta : [REDACTED]

Kep Adresi : [REDACTED]

İnternet Adresi : [REDACTED]

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 18d5-6671-324b-a2f5-7cb7 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-8. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2021	Protokol No: 46383	Tarih: 30.03.2021
--------------------------------	--------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri ve Özyeterlikleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ
TEZ YAZARI:	Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gizem ÇAĞLAYAN YILMAZ

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı: [REDACTED]

E-Posta: [REDACTED]

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2015, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

2011, Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi

2022 – devam ediyor, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gülay Kanatlı Ortaokulu

