Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Sciences

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 52, Haziran 2021, s. 120-135

ISSN: 2149-0821 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.51637>

Ali AKAN

MEB. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi,
aliiakan@hotmail.com

Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mkostereli@hotmail.com

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliği destekleme davranışlarına yönelik görüşleri belirlenerek, aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezi ve merkez beldelerdeki resmi devlet ilkokullarında görev yapan 400 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizi SPSS-15 paket programı ile yapılmış, verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Spearman Rho korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının

¹ Bu çalışma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim ABD Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı’nda Ali Akan tarafından Doç.Dr.Meltem Akın Kösterelioğlu danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

gerekliliğine ilişkin algılar ve bu davranışı sergileme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Duygusal Zekâ, Öğrenen Özerkliği, Sınıf Öğretmeni.

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

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between classroom teachers' emotional intelligence levels and their behaviors to support learner autonomy. In line with this purpose, the relationship between classroom teachers' emotional intelligence levels and their behaviors supporting learner autonomy was investigated by determining their emotional intelligence levels and their perceptions of supporting learner autonomy. The research was carried out with the relational screening model. 400 classroom teachers from official public primary schools in Erzincan city center and central towns participated in the study in the 2018-2019 academic year. The data were collected using the "Personal Information Form", "Behavior Supporting Learner Autonomy Scale" and "Emotional Intelligence Scale". The statistical analysis of the study was made with the SPSS-15 package program, and in the analysis of the data, percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney U-Test, Kruskal Wallis H Test and Spearman Rho correlation analyzes were used. According to the results obtained in the study, it was observed that the emotional intelligence levels of the classroom teachers, their perceptions about the necessity of behaviors to support learner autonomy and the level of exhibiting this behavior were high. As a result of these results, it was suggested that classroom teachers plan the learning process with activities that improve emotional intelligence, support students' autonomy in education and training processes, and include students in autonomy processes in line with their skills.

Keywords: Emotional Intelligence, Learner Autonomy, Classroom Teacher.

GİRİŞ

Küreselleşme sonucu hızla gelişen dünyada insanlıkla yaşıt sayılan eğitim, kişinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ortaya çıkaran aynı zamanda kişinin çevre ile ilişkilerinde başarısını belirleyen bir olgudur. Yerel ve evrensel değerler ışığında etkili iletişim kurabilen, empati, uyum, motivasyon, liderlik yapabilme, sorumluluk sahibi ve bilinçli bireyler yetiştirmek eğitim faaliyetlerinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Eğitim faaliyetlerinin merkezi olan okullar, öğrencileri bu değerler ışığında yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Tüm bunları yerine getirmede bilişsel zekâ gücünün yetersiz kaldığı ve duygusal zekânın destekleyici özelliği kabul görmüş bir durumdur (İşmen, 2001). Bilgi çağında ve hızla gelişen koşullar altında kişilerin çevreleriyle sürekli etkileşim halinde bulundukları göz önüne alındığında, duygusal zekânın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Duygusal zekâları sayesinde kişisel gelişim ve değişimlerini

güncel tutan, gelişmelere ayak uydurabilen, duygularını analiz ederek kontrol edebilen, yeniliğe açık ve risk alabilen bireylerin, yoğun ve sürekli değişimin yaşandığı günümüz dünyasında eğitim, iş ve aile hayatlarında daha başarılı olacakları söylenebilir (Tıkr, 2005). Çünkü duygusal zekâ düşünce ve davranışlar vasıtasıyla iş ve özel yaşamın bütününe etkileyebilmektedir.

Duygusal zekâ, Goleman'a göre (1995: 55) duygusal zekâ, duyguları etkili bir şekilde yöneterek insanları yaşadıkları hayatta daha mutlu ve kendisiyle barışık bireyler yapmaya yarayan yeteneklerdir. Başka bir tanımda ise bireyin duygularını anlayabilmesi, çevresine motive olup çevresindekileri de motive edebilmesi ve kişisel ilişkilerini kaliteli bir şekilde yönetebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Baymur, 2004). Ayrıca duygusal zekâ, kişinin kendisine ve başkalarına ait duygularını tanıması, sosyal ilişkilerini yönetebilmesi, kendisini güdüleyerek sosyal çevreye uyum sağlaması olarak da ifade edilmiştir (Adiloğulları, 2013). Bu tanımlarda duyguların gücü ve insan ilişkilerindeki etkinliği ön plana çıkmaktadır. Duygusal zekânın duyguların anlaşılmasında ve duygusal bilgilerin yapılandırılmasında temel olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ, yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da önemi artan bir kavram haline gelmiştir. Eğitimde başarılı ve çalışkan bireyler yetiştirmek için duygusal zekâyı verilen önem ve değer artmaktadır. Bilişsel zekânın tek başına yeterli olmadığı duygusal zekânın da gerekliliği artık eğitim camiasının fikir birliğine vardığı bir görüş olmuştur (Ekinci, 2020). Öğretmenler, öğrenciler ve okul idarecileri üzerinde yapılan incelemeler, duygusal zekânın eğitim öğretim ortamlarında değerini ortaya koymaktadır. Bilişsel zekânın yanında duygusal zekânın da geliştirilmesi eğitimde istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bundan dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinde bireylerin duygusal zekâlarını geliştirici çabalar hem öğrencileri hem de toplumu olumlu yönde etkileyecektir (Eren Yavuz, 2013). Olumlu etkilerin sonuçları istendik yönde birey yetiştirme hedefinde olan devlet politikalarına hizmet edecektir. Duygusal zekâ seviyeleri gelişen öğrenciler, ülke için hem beyin gücü hem de örnek vatandaşları oluştururlar

Ertuğrul ve Kutluca'ya (2020) göre duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını anlaması ve yönetmesinin yanında başkalarının da duygularını anlayıp, empati kurarak, motivasyonu arttırdığı için bireyin kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerini de doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin en önemli girdilerinden birisi olan öğretmenlerin hem eğitimcilik hem de öğreticilik rolleri gereği duygusal zekaya ilişkin yeterliliğe sahip olmaları ve duygusal zekanın gerektirdiği yeterlilikleri etkin bir şekilde kullanabilmeleri son derece önemlidir. Öğretmenlerin duygusal zekâları okul içi ve dışında olumsuzlukları önlemek ve olumlu davranışları pekiştirmeye dayalı bir disiplindir (Muratoğlu, 2019). İçinde yaşadığımız yüzyılda bu disiplinin geleceğin iş insanları, anneleri ve babalarını yetiştirmede eğitim sistemleri için çok önemli olduğu görülmektedir. Koç Akran ve Bakır (2019) öğretmenlerin duygusal zekâlarının farkında olarak başkalarının da duygusal zekâlarını önemsemeleri öğrenci, veli, okul yöneticileri ve diğer okul paydaşlarıyla kuracakları iletişimi ve okul iklimini olumlu yönde geliştireceğini ifade etmektedirler. Hangi yaştaki öğrencilere hitap ederse etsin tüm öğrencilere model olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler öğrencileri de etkilemektedir. Buna göre duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını anlama ve duygularını kontrol etme konusunda sergileyeceği davranışlar sınıflarındaki öğrencilere de model oluşturacaktır. Ayrıca sınıftaki öğretmen öğrenci ilişkileri ve dolayısıyla sınıf iklimine de pozitif yönde katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler, bilgilerini öğrencilere aktarmak için onlarla etkileşimde bulunurken toplumda önemli bir role sahiptirler. Bilgiyi doğru bir şekilde aktarmak için duygusal olarak istikrarlı olmaları gerekir (Mehmood vd., 2013). Öğretmenlerin duygusal zekaya ilişkin becerilerini kullanabilmeleri öğrencilere model olmanın yanında öğrenme öğretme sürecine de olumlu yansımalar sağlayacaktır. Örneğin She ve Fisher (2002) a göre öğretmenin duygusal düzenlemesinin rolü öğrenciyi yönlendirme aracı görülebilirken, Naqvi ve diğerlerine göre (2016) öğretmen kendi ağzından çıkan kelime ve davranışlarının öğrencileri nasıl etkileyeceğini bilir ve duygu ve davranışlarını buna göre düzenler böylece sınıfta istenmeyen davranışları daha etkili bir şekilde yönetebilir. Başka bir çalışmada ise duygusal zekası yüksek öğretmenlerin mükemmel bir sınıf ortamı yaratabilecekleri vurgulanmıştır (Labarees, 2000).

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşmak ve etkili başarılar elde edilebilmek için, öğretmenlerin bilgiyi sunan ve ezberleten rollerinden sıyrılmaları gerekmektedir. Çağdaş eğitim sisteminde öğretmenlerin rehber ve rol model özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda bilgiye ulaştırıcı, öğrenci merkezli ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını sağlayacak öğretmenler önem kazanmaktadır (Kırtıl, 2009). Bu durum duygusal zeka kavramına ek olarak öğretmenler için önem taşıyan başka bir kavram daha ön plana çıkmaktadır ki o da özerklik kavramıdır. Özerklik desteği yüksek ve istendik yönde olan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yönelik duygu, düşünce ve isteklerini anlamaya çalışmakta, etkinlikleri yeniden yapılandırmak için öğrencileri çok yönlü olarak cesaretlendirmektedirler. Çankaya'ya (2009) göre bu süreçte öğretme yerine öğrenme, bilgi sunma yerine bilgiyi keşfetme temeline dayanan yapılandırmacı yaklaşımlar da öğrenci merkezli eğitim-öğretim çalışmalarını desteklemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın desteklediği bilgiyi bulan öğrenciler, yenilik ve teknoloji asrının özelliklerine sahip olabilmektedirler. Çünkü bu öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandırır ve öğrenmenin sorumluluğunu yüklenebilirler.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen özerkliğini sağlamak ve öğrenen özerkliğinin geliştirilmesini desteklemek esas alınmaktadır. Öğrenenin etkin katılımı, kendi kendine öğrenmesi ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alması teşvik edilir. Öğrenenlerin iş birliği ile öğrenmelerine, kendi yeteneklerinin farkında olmalarına, öğrenmenin çok fazla yolunun olduğuna, problem çözerek kendilerini değerlendirmelerine olanak veren yapılandırmacı yaklaşım ile daha özerk öğrenenler desteklenerek onlara değer verilmektedir (Koç, 2006). Özerk öğrenme, öğrenen bireyin kendi öğrenmelerinde sorumluluk üstlenmesi ve ne öğreneceğine kendisinin karar vermesidir (Holec, 1981). Günümüz eğitim sistemi öğretmen merkezliliğinden öğrenci merkezliliğe doğru kaydığı için özerklik bu süreçte daha da değer kazanmıştır. Öğretmenler özerklik sağlama durumlarında yönlendirici, yol gösterici ve öğrencilere kazandıracakları bilgi, beceri ve değerlerin kaynaklarıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere özerk öğrenme becerileri kazandırmada en önemli faktör oldukları söylenebilir (Oğuz, 2013). Öğretmenler, öğrenenlere bilgi vermek yerine onların gelişimlerini ve karar verme sürecindeki özgürlüklerini destekleyerek özerklik davranışlarını pekiştirebilirler.

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

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

Öğretmenlerin sınıflarında bilişsel ve duygusal zekânın birlikte gelişmesine önem vermeleri öğrencilerin gelişimlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerle duygusal zekâyı geliştirici faaliyetlerde bulunmaları öğrencilerin özerk öğrenmelerine olumlu katkı yapacağı gibi aynı zamanda öğrencilerin kendilerinin yeteneklerini daha iyi tanımalarına, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı göstermelerine yardımcı olacaktır (Köse, 2009). Kendileri özerk olan öğretmenlerin öğrencileri de özerk olduğunda, duygusal ve bilişsel zekâ seviyeleri üst düzeye ulaşacaktır. Bu niteliğe sahip öğretmenler, kendi öğrenme süreçlerine karar veren ve bununla ilgili sorumluluk almak isteyen öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi noktasında katkı sağlayabileceklerdir (Özdemir, 2003). Özerk olan ve özerklik becerilerini öğrencilerine aktarabilen öğretmenler sayesinde bilgi, beceri ve davranışları olumlu yönde gelişmiş öğrencilerin yetişeceği (Smith, 2000) ve bu öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol ederek özerk nitelik ve stillerine sahip olacakları (Özçelik, 2015) bilinmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerden beklenen roller geleneksel öğretimlerden farklılaşarak bilgiyi sunmak yerine bilgiye ulaştırıcı ve bilgiyi yapılandırıcı özerk öğrenenler oluşturmak olmuştur (Oğuz, 2013; Perlman ve Webster, 2013).

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

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri nasıldır?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarının gerekliliğine yönelik görüşleri nasıldır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin destekleme davranışını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışını sergileme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Erzincan merkez ve merkez beldelerdeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise ilişkisel tarama modelidir. Tarama araştırmaları, katılımcı kişilerin bir konu

üzerindeki tutum, davranış ve inançlarını ortaya çıkarmayı sağlayan bir desendir. Tarama deseni ile çalışmanın evreni içinden alınan bir örneklem aracılığıyla evrenin genel algı ve görüşleri tasvir edilmeye çalışılır. İlişkisel tarama modeli, değişkenlerin kendi aralarında tek tek ya da iki veya daha çok değişkenin birbirleriyle ilişkilerinde neden sonuç ilişkisinden çok değişkenlerden birinin durumunun bilinmesi halinde diğer sonuçlar hakkında çıkarımlar yapmak için önemli sonuçlar verebilmektedir (Karasar, 2013).

Evren ve Örneklem

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

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	202	50.5
	Erkek	198	49.5
Yaş	20-30	75	18.8
	31-40	134	33.5
	41-50	117	29.3
	51 ve üzeri	74	18.5
Medeni durum	Evli	314	78.5
	Bekâr	86	21.5
Kıdem	1-5 yıl	73	18.3
	6-10 yıl	53	13.3
	11-15 yıl	88	22
	16-20 yıl	78	19.5
	21 ve üzeri	105	27
Okuldaki hizmet süresi	1-5 yıl	187	46.8
	6-10 yıl	102	25.5
	11-15 yıl	74	18.5
	16-20 yıl	24	6
	21 ve üzeri	13	3.2
Mezun olunan branşta	Evet	343	85.8
Çalışma durumu	Hayır	57	14.2
Öğrenim durumu	Ön lisans	23	5.8
	Eğitim fakültesi	313	78.3
	Diğer fakülte	37	9.3
	Lisans üstü	27	6.8
TOPLAM		400	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %50,5'inin kadın ve %49,5'inin erkek olduğu; %78,5'inin evli ve %21'inin bekar olduğu; %18,8'inin 20-30 yaş aralığında, %33,5'inin 31-40 yaş aralığında, %29,3'ünün 41-50 yaş aralığında ve %18,5'inin 51 ve üzeri

yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca katılan öğretmenlerin %18,3'ünün 1-5 yıl arasında, %13,3'ünün 6-10 yıl arasında, %22'sinin 11-15 yıl arasında, %19,5'inin 16-20 yıl arasında ve %27'sinin 21 yıl ve üzeri bir süredir öğretmenlik kıdemlerinin olduğu; %46,8'inin 1-5 yıl, %25,5'inin 6-10 yıl, %18,5'inin 11-15 yıl, %6'sının 16-20 yıl ve %3,3'ünün 21 yıl ve üzeri süredir şu an görev yaptıkları okullarda çalıştıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları branşta çalışma durumları incelendiğinde %85,8'inin mezun oldukları branşta çalıştıkları, %14,3'ünün ise mezun oldukları branşta çalışmadıkları görülmüştür. Öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin %5,8'inin ön lisans, %78,3'ünün eğitim fakültesi, %9,3'ünün diğer fakülte ve %6,8'inin lisansüstü mezunu olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Chi-Sum Wong ve Kenneth Law tarafından geliştirilen "Wong and Law Emotional Scale (WLEIS)" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Karakuş (2013) tarafından yapılmıştır. Duygusal zekâ ölçeği 5'li likert tipi bir ölçek olup, 4 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Kendini duygularını tanıma, başkalarının duygularını anlama, duyguları kullanma ve duygu düzenleme alt boyutlarından oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı boyutlar arasında $\alpha=0,90$ ile $\alpha=0,80$, arasında değişirken; ölçeğin toplam güvenirliği ise $\alpha=0,87$ olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı birinci alt boyutta $\alpha=0,86$, ikinci alt boyutta $\alpha=0,81$, üçüncü alt boyutta $\alpha=0,82$, dördüncü alt boyutta $\alpha=0,87$ ve ölçek toplamında $\alpha=0,90$ olarak bulunmuştur.

Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Ölçeği Oğuz (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri ve bu davranışların sergilenmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla likert tipli 16 madde yer almaktadır. Ölçek, duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin gereklilik düzeyinde $\alpha=0,76$ ile $\alpha=0,89$ arasında değişmekte olup ölçeğin toplam güvenirliği ise $\alpha=0,85$ olarak bulunmuştur. Sergilenme düzeyinde ise $\alpha=0,80$ ile $\alpha=0,83$ arasında değişmekte olup toplamda $\alpha=0,85$ olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı gereklilik düzeyinde birinci alt boyutta $\alpha=0,89$, ikinci alt boyutta $\alpha=0,85$, üçüncü alt boyutta $\alpha=0,89$ ve ölçek toplamında $\alpha=0,94$ olarak bulunmuştur. Sergilenme düzeyinde ise iç tutarlılık katsayısı birinci alt boyutta $\alpha=0,84$, ikinci alt boyutta $\alpha=0,81$, üçüncü alt boyutta $\alpha=0,83$ ve ölçek toplamında $\alpha=0,90$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS.15 paket programı ile yapılmıştır. Analizlere başlamadan önce verilere Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu değerlere göre verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Spearman Rho Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri

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

Tablo 2’deki sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$ =65,05) ile toplam ölçek puanında olduğu ve en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$ =15,50) duygu düzenleme alt boyut puanında olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutların puanları ise kendi duygularını tanıma alt boyutunda ($\bar{x}$ =17,48), duyguları kullanma alt boyutunda ($\bar{x}$ =16,15) ve başkasının duygularını anlama alt boyutunda ise ($\bar{x}$ =15,91) olduğu görülmektedir. Tablodaki maksimum puanlar ve aritmetik ortalamalara göre sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâyı kullanma düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

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

Tablo 3’teki sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik görüşlerinin incelendiği tabloda duygu ve düşünce desteği alt boyutu ortalaması ($\bar{x}$ =31,39), öğrenme süreci desteği alt boyutu ortalaması ($\bar{x}$ =21,97) puanında olup en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$ = 16,97) ile değerlendirme desteği alt boyutunda olduğu görülmüştür. Gene ölçek puan ortalaması ise ($\bar{x}$ =70,38) şeklindedir. Tablodaki maksimum puanlar ve aritmetik ortalamalara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenme davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesi Davranışlarının Sergilenmesine İlişkin Görüşleri

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

Tablo 4'teki sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilemeye yönelik görüşlerinin incelendiği duygu ve düşünce desteği alt boyutu ortalaması ($\bar{x}$ =30,01), öğrenme süreci desteği alt boyutu ortalaması ($\bar{x}$ =20,92) puanında olup en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$ =16,10) değerlendirme desteği alt boyutunda olduğu ve en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$ =67,04) ile toplam ölçek puanında olduğu görülmüştür. Tablodaki maksimum puanlar ve aritmetik ortalamalara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi davranışlarının sergilenmesine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışını sergileme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Düzeylerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

		Duygu ve Düşünce Desteği Sergileme	Öğrenme Süreci Desteği Sergileme	Değerlendirme Desteği Sergileme	Öğrenen Özerkliği Sergileme Toplam Ölçek
Kendi	r	,387**	,368**	,311**	,394**
Duygularını Tanıma	p	,000	,000	,000	,000
Başkasının	r	,411**	,384**	,385**	,436**
Duygularını Anlama	p	,000	,000	,000	,000
Duyguları Kullanma	r	,407**	,353**	,349**	,414**
	p	,000	,000	,000	,000
Duygu Düzenleme	r	,330**	,300**	,263**	,337**
	p	,000	,000	,000	,000
Duygusal Zekâ	r	,502**	,456**	,427**	,516**
Toplam Ölçek	p	,000	,000	,000	,000

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

Tablo 5' teki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmada yer alan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılmış olan korelasyon analizinde Spearman Rho katsayısına göre toplam ölçek puanları arasında ($r=,516$, $p<,01$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyinin alt boyutlarından duygu düzenleme boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışı olan değerlendirme desteği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki görülürken ($r=,263$, $p<,01$), duygusal zekanın diğer tüm alt boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışının alt boyutları arasında ($r=300$ ile $r=502$, $p<,01$) değişen korelasyon değerleriyle orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin ortalamanın üzerinde seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ortalamanın üzerinde olması kendi duygularını tanıyarak başkalarının duygularını anlayabildiklerini, duygularını etkili bir şekilde düzenleyerek kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Duygusal zekâ alt boyutlarından olan kendi duygularını tanıma boyutu, öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahiptir. Buradan öğretmenlerin kendi duygularının farkında oldukları anlaşılabilmektedir. Duygusal zekâları yüksek bireylerin günlük hayatta da başarılı oldukları görülmektedir (Goleman, 1995). Duyguları kullanma alt boyutu ise ikinci yüksek ortalamaya sahiptir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin duyguların gücüne inanarak ve bunları verimli şekilde kullanarak, kendilerini motive ederek eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri düşünülebilir. Başkasının duygularını anlama ise üçüncü yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki meslektaşlarının ve öğrencilerinin duygularını gözlemleyerek anladıkları, analiz edebildikleri ve başkalarının duygularına karşı duyarlı oldukları söylenebilir. Duyguları düzenleme alt boyutu öğretmenlerce en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin duygularını kontrol etme konusunda zaman zaman zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek seviyede olması onların öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yapacaklarını gösterebilir. Çünkü eğitimde çocukların ilkökul dönemleri, kritik ve hassas bir zamanı içermektedir. Bu dönemlerde öğrencilerin duygusal gelişimlerinin öğretmenler tarafından desteklenmeleri eğitime yapılacak iyi bir yatırım olarak nitelendirilebilir (Nunan, 1998).

Ertuğrul ve Kutluca (2020) çalışmalarında öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin ortalamanın altında düşük seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır. Koç Akran ve Bakır (2019) ise öğretmenlerin duygusal zekâları üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâlarını etkili ve verimli bir şekilde kullandıklarını bu durumun ise öğrenciler üzerinde yapıcı etkilere neden olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada ayrıca öğretmenlerin başarılarının önündeki engellerle mücadele etmede ve diğerlerinin duygularını anlamada duygusal zekâlarını kullandıklarını vurgulamışlardır. Duygusal zekâlarını kullanan öğretmenler hem problem çözmede hem de kaliteli iletişim kurmada başarı göstermektedirler (Eren Yavuz, 2013). Sarısoy ve Erişen (2018) ise duygusal zekâ seviyeleri yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimlerini, öğrenci başarılarını ve okul kültürünü olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin iyi bir insan olmalarını desteklediklerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin duygusal zekâları üzerine araştırma yapan Muratoğlu (2019), çalışma sonucunda öğretmenlerin orta ve yeterli düzeyde duygusal zekâ seviyelerine sahip olduklarını

tespit etmiştir. Ayrıca duygusal zekânın öğretmenlerde bazı boyutlarda yüksek bazı boyutlarda ise düşük seviyede olduğunu da ortaya koymuştur.

Ekinci (2020) yapmış olduğu çalışmada duygusal zekâ seviyeleri yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının ve motivasyonlarının ileri düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kişilerle sürekli iletişim hâlinde olan öğretmenlerin duygusal zekâları ile yaptıkları işten doyum almaları da doğru orantılı bulunmuştur (Ekinci, 2020). Doğan (2020) öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerini iyimserlik, ruh halini düzenleme alt boyutlarında oldukça yüksek, duygulardan faydalanma ve duyguların ifadesi alt boyutlarında düşük, genel duygusal zekâ düzeyi toplamında ise ortalama değerde olduğunu ifade etmiştir. Hem kendi duygularını tanıyan hem de başkalarının duygularına hassas olan öğretmenlerin öğrencilerine bilişsel, sosyal, psikomotor ve duygusal olarak katkı sağlayacakları bilinen bir gerçektir (Kızıl, 2014).

Çalışmadan elde edilen diğer bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine yönelik görüşleri alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında ortalamaların üzerinde bulunmuştur. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine yönelik davranışları sergileme konusundaki görüşleri de alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında ortalamaların üzerinde bulunmuştur. Ancak ortalamalar karşılaştırıldığında sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliği yönündeki görüşleri buna yönelik davranışları sergileme düzeylerine yönelik görüşlerinden daha yüksek puan ortalamalarına sahiptir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görmekle birlikte istenilen düzeyde sergileyemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Sınıflardaki öğrenci sayısının yoğunluğu, ilkökul öğrencilerinin küçük yaşlarda olmaları, yabancı uyruklu öğrencilerin varlığı, fiziksel ve donanım yeterlilik düzeyleri, ailelerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri, öğretmenlerin müfredatları zamanında yetiştirme durumlarının olması ve ilkökul öğrencilerinin özerkliği anlayamaması gibi nedenlerden dolayı, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin gerekli görme düzeylerinden düşük ortalamalara sahip olduğu düşünülebilir.

Oğuz (2013), Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017) yaptıkları bir çalışmada öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklilik düzeyinin sergileme düzeyinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Alkın Şahin, Tunca ve Oğuz (2015), öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını ara sıra düzeyinde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Uşun, Kahya ve Yakar (2016) yaptıkları bir çalışmada öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğini her zaman düzeyinde, davranışın sergilenmesine ilişkin görüşlerini ara sıra olarak ortaya koymuşlardır. Oğuz (2013), öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve sergilenmesi arasındaki görüşlerinin olumlu yönde ve ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği konusuna davranışları sergileme düzeylerinden daha çok önem verdiklerini saptamıştır.

Durmuşçelebi ve Çetinkaya (2018) çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını “çoğu zaman” gerekli gördüklerini ortaya koymuşlardır. Bu öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme ve gereklilik düzeylerinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli gördükleri oranda bu davranışları sergilemektedirler. Eğitimciler olarak öğretmenlerin öğrenen özerkliğini önemli görüp bilmeleri ve bu davranışları sergilemeleri, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim için sorumluluk aldıklarını göstermektedir (Wang, 2011).

İlke Bal ve Pehlevan (2020) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları gereklilik ve sergileme düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli görme seviyeleri sergileme düzeylerinden düşük olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler özerklik davranışlarını düşük düzeyde görerek düşük düzeyde sergilemektedirler. Öğretmenlerin özerkliği destekleme davranışlarını düşük düzeyde gerekli görmeleri ve sergilemeleri yapılandırmacı öğretim modellerini bilmede yetersiz olduklarını (Akçıl ve Oğuz, 2015) ve öğrenci özerkliğini pekiştirmede kullanabilecekleri yöntemleri uygulamada yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Yurtseven ve Özaydınlık, 2018) şeklinde anlaşılabılır. Öğretmenlerin özerklik konularındaki yeterli bilgiye sahip olup bu bilgileri kullanmalarının eğitimin odak noktası olan öğrenenleri, nasıl ve ne şekilde öğreneceklerinde etkileyecektir (Göçer, 2016).

Öğretmenlerle ilgili yapılan diğer bir çalışmada (Uşun, Yakar ve Kahya, 2016) ise çalışmada öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile özerklik davranışlarının gerekliliği arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzey ilişkisi olduğu çalışma sonuçlarında tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin direkt bilgi aktaran pozisyonda olmadıklarını, öğrencileri kendi öğrenme sorumluluklarını almaya özendirdikleri ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici eğitsel ortamlar oluşturduklarını göstermektedir (Little, 1991).

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ise sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Çalışmada, duygusal zekânın boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin yönü tüm boyutlarda pozitif ve anlamlıdır. Yalnızca sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyinin alt boyutlarından duygu düzenleme boyutu ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışı olan değerlendirme desteği alt boyutu arasında düşük bir ilişki görülürken; duygusal zekanın diğer tüm alt boyutları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışının alt boyutları arasında orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür.

Madhar (2010), sınıfta öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için onların duygularını anlamaları ve kendi duygularını düzenlemelerinin önemine dikkat çekmiştir. Asrar-UI-Haq ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada duygusal zekanın öğretmen performansı üzerinde pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğretmenin duygusal zeka düzeyinin başkalarını geliştirme konusundaki performansını etkilemesine yönelik bulgular öğrenen özerkliğini destekleme konusuyla ilişkilendirilebilir. Hargreaves (2001) yaptığı araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin öğrenme öğretme süreçlerine etki ettiğini belirtmiştir. Tok ve Dolapçioğlu (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımlarını tercih etme durumları arasında pozitif yönde ilişkiler tespit etmişlerdir. Erbaş (2018) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında pozitif, orta düzey anlamlı ilişki tespit etmiştir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini okullarının yararına kullanabilecekleri projeler geliştirerek bunları, öğrencilerin gelişimlerine sunabilecekleri imkânlar sağlanmalıdır. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine inanan öğretmenlerin sergilenme düzeylerini arttırıcı teşvikler yapılmalıdır. Öğretmenlerin öğrenen özerklik düzeylerinin desteklenmesi adına diğer boyutlara göre düşük olan değerlendirme desteklerini arttırmaya dönük eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını derslerde daha çok sergilemelerini sağlayıcı drama, tiyatro, grup çalışmaları, proje ve performans ortaya koyma, teknolojik araç gereçler ile eğitim etkinlikleri yapılmalıdır. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine duygusal zekâ ve öğrenen özerkliğini destekleme konularının önemine ilişkin bilgilendirme toplantıları yapılarak bu konudaki farkındalıkları arttırılmalıdır. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezi ve merkez beldelerde devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma daha farklı örneklem gruplarında tekrar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adiloğulları, G. E. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akçıl, M. ve Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1-16.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Asrar-ul- Hug,M., Anwar,S., Hassan,M.(2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal* (3),87-89.
- Baymur, F. (2004). *Genel psikoloji*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Bender, M. T. (2006). *Resim iş öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çankaya, Z. Ç. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 102-111.
- Doğan, T. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

- Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 330-348.
- Ekinci, G. (2020). *Duygusal zekâ-iş doyumu ilişkisinde iş deneyimin düzenleyici etkileri: Zonguldak il milli eğitim müdürlüğüne bağlı lise öğretmenleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Erbaş, H. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eren Yavuz, K. (2013). *Çocuğunuzun duygusal zekâ gelişimi için küçük sağlam adımlar*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ertuğrul, N. ve Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri ilişkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-10.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ*. (Çev. Banu Seçkin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçer, A. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretim elemanlarının göreve hazır bulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 309-326.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- İlke Bal, S. ve Pehlevan, Z. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 11-26.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 111-124.
- Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: A gender specific moderated mediation model. *Educational Studies*, 39 (1), 68-82.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kızıl, Ş. (2004). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Koç Akran, S. ve Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 75(11), 157-173.

- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 14, 56-64.
- Labaree, D. F. (2000). On the Nature of Teaching and Teacher Education Difficult Practices that Look Easy. *Journal of teacher education*, 51(3), 228-233.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Madhar, Mohamed Abdul, Emotional Intelligence of Teachers and Effective Class Room Management (August 26, 2010). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1666122> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1666122>
- Mehmood, T., Qasim, S., & Azam, R. (2013). Impact of emotional intelligence on the performance of university teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), 300-307
- Muratoğlu, S. (2,19). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamı yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Naqvi, I.H., Iqbal, M. & Akhtar, S.N. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Performance of Secondary School Teachers. *Bulletin of Education and Research* June 2016, Vol. 38, No. 1 pp. 209-224
- Nunan, D. (1998). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29(1), 133-158.
- Oğuz, A. (2013). Teacher's views about supporting learner autonomy. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretimi/öğretiminde öğrenen özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 102-115.
- Perlman, D. ve Webster, C. A. (2011). Supporting student autonomy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(5), 46-49.
- Sarısoy, B. ve Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215.
- She, H. C., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 63-78.
- Smith, R. C. (2000). *Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning*. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Lon-don: Longman.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tok, Ş. & Dolapçıoğlu, S.D. (2011). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyi ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi. 05-08 Ekim 2011. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

- Uşun, S., Yakar, A. ve Kahya, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* (5), 72-81.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yurtseven, G. Ö. ve Özaydınlık, K. B. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ve denetim odağı eğilimleri. *İlköğretim Online*, 17 (4), 28-36.