
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bilal MACUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Bilal

Soyadı: MACUN

Bölümü: Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: Investigation of Pre-School Children's Emotional Intelligence Levels and Evaluation According to Teacher Opinions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bilal MACUN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Bilal MACUN tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ .....

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Başkan: Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL .....

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı

Üye: Yrd. Doç. Dr. Aysel TÜFEKCİ AKCAN .....

Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Savunma Tarihi: 21.12.2017

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR SAYFASI

Yüksek lisans öğrenimim boyunca yol göstericiliği ile benden desteğini ve güvenini esirgemeyen, beni daha çok çalışmaya teşvik eden, mesleki ve akademik anlamda olduğu gibi kişisel anlamda da karşılaştığım zorlukları bilgi ve deneyimiyle aşmama yardımcı olan, değerli görüş ve önerileri ile bana yol gösterip cesaretlendiren, öğrencisi olmaktan onur duyduğum kıymetli hocam, danışmanım Sayın Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ'a en içten duygularımla teşekkürlerimi sunuyorum.

Güvenliği ve içtenliği ile yardımını esirgemeyen, ihtiyaç duyduğum her zaman bana samimiyeti ile yardımcı olan, benim için bir abi değeri de taşıyan Sayın Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Yüksek lisans öğrenimim boyunca görüş ve önerilerinden yararlandığım değerli hocam Sayın Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez çalışmama değerli katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Aysel TÜFEKCİ AKCAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım ve görüşlerinden yararlandığım tüm hocalarıma saygılarımı sunuyorum.

Hayatımın her anında maddi-manevi desteklerini esirgemeyen, varlıklarıyla bana her zaman güç veren ve yanımda olan güç kaynağım annem, babam ve kardeşlerime en içten minnettarlığımı sunuyorum. Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, çalışmamın her anında yanımda olan eşim Büşra KOÇAK MACUN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Ömer Faruk GÜVENDİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Bana kapılarını açan, verilerin toplanmasında her türlü kolaylığı sağlayan, araştırmada yer alan okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim. En büyük teşekkürü ise benimle zamanlarını ve görüşlerini paylaşan çocuklara yöneltiyor, yarının duygusal zekası yüksek bireyleri olmalarını diliyorum.

Aralık, 2017 Bilal MACUN

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Bilal MACUN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2017

ÖZ

Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların duygusal zekâ düzeylerini ve öğretmenlerinin duygusal zekâ ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada yakınsak karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ilişkisel tarama modeli, nitel boyutu ise olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği", "Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği", "Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâlarını Değerlendirme Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Duygusal Zekâya İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu" ile toplanmıştır. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ağrı il merkezindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 411 çocuk ile 21 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nicel sonuçları çocukların duygusal zekâsının cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, anne ve babanın yaşı ve ailenin gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediğini; babanın öğrenim durumu ve babanın çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocukların empati düzeylerinin yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın yaşı, ailenin gelir düzeyine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen gözlemlerine göre çocukların duygusal zekâları değerlendirildiğinde cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne babanın yaşına göre anlamlı fark gözlenmediği; anne babanın öğrenim durumu, çalışma durumu ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların duygusal zekâları ile empati ve öğretmenler tarafından değerlendirilen duygusal zekâ puan ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin duygusal zekâ kavramını genel olarak tanımlayabildikleri, özelliklerini ifade edebildikleri, etkinlikler sırasında çocukların duygusal zekâ özelliklerini gözlemleyebildikleri ve çoğunlukla gözlem yaptıkları, duygusal zekâ gelişimini en çok ailenin etkilediğini düşündükleri, duygusal zekâ gelişimini desteklemek için drama etkinliklerine sıklıkla

başvurdukları, çocukların duygusal zekâsının cinsiyet, anne babanın yaşı ve ailenin gelir durumu gibi faktörlerden etkilediğini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, Okul öncesi eğitim, Çocuk, Öğretmen, Sosyal-duygusal gelişim

Sayfa Adedi : 137

Danışman : Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ

INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND EVALUATION ACCORDING TO TEACHER OPINIONS

(Master Dissertation)

Bilal MACUN

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2017

ABSTRACT

The research was aimed to investigate the emotional intelligence of 5-6 year old children who were attending to pre-school education and teachers' opinions about emotional intelligence. Mixed research model which included quantitative and qualitative measurement tools was used in the study. Concurrent mixed-method research design was adopted for the study in which both correlational and phenomenological design were integrated. The quantitative data was collected by using "Personal Information Form", "Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children", "Sullivan Short Empathy Scale for Children", "Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children". "Interview Form for the Opinions and Practices of the Teachers Regarding Emotional Intelligence" was used for the qualitative part of the study. The study group consisted of 411 children and 21 pre-school teachers attending the public preschools in Ağrı during the 2015-2016 academic year. The quantitative results of the study showed that the children's emotional intelligence did not differ statistically according to gender, age, birth order, number of siblings, education levels and working status of parents. Results showed a significant difference according to the paternal education and working status. It was specified that the empathy levels of children did not show any significant difference according to age, sex, order of birth, number of siblings, parental educational status, mother and father's working status. When the children's emotional intelligence was evaluated by the teachers, it was found that there was no significant difference according to gender, age, order of birth, siblings, parents' age but there was significant difference according to the education level of the parents, the working status and the income level of the family. It was determined that there was a moderate positive and significant relationship between the emotional intelligence of children and empathy and emotional intelligence evaluated by teachers, point averages. In line with results obtained from the qualitative part of the study, most of the teachers described the concept of emotional intelligence, explained characteristic of emotional intelligence, observed characteristics of emotional intelligence in children during daily activities, and often preferred to use observation method to record emotional intelligence traits in children, thought that emotional intelligence development was mostly influenced by the family, applied to drama activities to support children' emotional

intelligence, indicated that emotional intelligence of children is influenced by gender, parents' age and family income.

Keywords : Emotional intelligence, Pre-school education, Child, Teacher, Social emotional development.

Page Number: 137

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR SAYFASI ..... **iv**

ÖZ ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Araştırmanın Önemi **3**

Araştırmanın Amacı **4**

Varsayımlar **6**

Sınırlılıklar **7**

Tanımlar **7**

BÖLÜM II **8**

KAVRAMSALÇERÇEVE **8**

Duygu **8**

Zekâ **9**

Duygusal Zekâ **9**

Duygusal Zekânın Önemi **11**

Duygusal Zekâ Modelleri **12**

Yetenek Modeli **13**

Karma Model **14**

Duygusal Zekâ Becerileri **17**

Duyguları Tanıma ve İfade Etme **18**

Duyguları Anlama **19**

Duyguları Yönetme **20**

Empati **21**

Sosyal Beceriler **22**

Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler **22**

Yaş **22**

Beyin Gelişimi **23**

Aile Ortamı **23**

Mizaç **24**

Cinsiyet **24**

Kültür **25**

Oyun Oynama **25**

Model Olma **26**

Okul Öncesi Eğitimde Duygusal Zekânın Desteklenmesi **26**

İlgili Araştırmalar **28**

Yurtiçi Araştırmalar **29**

Yurtdışı Araştırmalar **34**

BÖLÜM III **39**

YÖNTEM **39**

Araştırmanın Yöntemi **39**

Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu 40

Veri Toplama Araçları 42

Kişisel Bilgi Formları 42

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children) 43

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği 44

Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği . 44

Öğretmenlerin Duygusal Zekâya İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu 44

Verilerin Toplanması 45

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 45

BÖLÜM IV 47

BULGULAR VE YORUM 47

Araştırmadan Elde Edilen Verilere Ait İstatistiki Bulgular 47

Araştırmaya Alınan Çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 47

Araştırmaya Alınan Çocukların Sullivan Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 58

Araştırmaya Alınan Çocukların Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nden (ÖÇDZDÖ) Aldıkları Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 63

Araştırmaya Alınan Çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nden (ÖÇDZDÖ) Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 68

Araştırmaya Alınan Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular 69

BÖLÜM V 82

SONUÇ VE TARTIŞMA **82**

Sonuçlar **82**

Araştırmaya Alınan Çocukların Duygusal Zekâ Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar **83**

Araştırmaya Alınan Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmeye Ait Sonuçlar **86**

Öneriler **87**

Ebeveynlerin Desteklenmesine Yönelik Öneriler **87**

Eğitimcilerin Desteklenmesine Yönelik Öneriler **87**

Araştırmacıların Desteklenmesine Yönelik Öneriler **88**

KAYNAKÇA **90**

EKLER **107**

Ek-1 Çalışma İçin Gerekli İzin Belgeleri **107**

Ek-2 Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu **109**

Ek-3 Öğretmenler İçin Kişisel Bilgi Formu **110**

Ek-4 Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ) **111**

Ek-5 Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği **119**

Ek-6 Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği **120**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 *Duygusal Zeka Özellikleri* 17

Tablo 3.1 *Araştırmaya Alınan Çocukların Demografik Özellikleri*.....40

Tablo 3.2 *Araştırmaya Alınan Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özellikleri* 42

Tablo 3.3 *Verilerin Normallik Varsayımının incelenmesi* 45

Tablo 4.1 *Çalışmaya Katılan Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler* 47

Tablo 4.2 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları* 47

Tablo 4.3 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları* 48

Tablo 4.4 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları* 49

Tablo 4.5 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları*.....50

Tablo 4.6 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları*.....51

Tablo 4.7 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları*.....52

Tablo 4.8 *Çocukların Duygusal Zeka Alt Boyut Puanları ve Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklemler t testi Sonuçları* 53

Tablo 4.9 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları* 54

Tablo 4.10 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Yaşına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları*.....56

Tablo 4.11 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Yaşına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları*.....56

Tablo 4.12 *Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları*.....57

Tablo 4.13 *Çalışmaya Katılan Çocukların Empati Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler* 59

Tablo 4.14 *Çocukların Empati Puanlarının Cinsiyete ve Yaşa Göre U Testi Sonuçları*.....59

Tablo 4.15 *Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına ve Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 60

Tablo 4.16 *Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 60

Tablo 4.17 *Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Çalışma Durumuna Göre U Testi Sonuçları* 61

Tablo 4.18 *Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 62

Tablo 4.19 *Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 62

Tablo 4.20 *Çalışmaya Katılan Çocukların Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâlarını Değerlendirme Ölçeği (ÖÇDZDÖ) Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler* 63

Tablo 4.21 *Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Cinsiyet ve Yaşa Göre t Testi Sonuçları* 63

Tablo 4.22 *Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Doğum Sırası ve Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları* 64

Tablo 4.23 *Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları* 65

Tablo 4.24 *Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları*.....66

Tablo 4.25 *Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Yaşına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları*.....66

Tablo 4.26 *Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları*.....67

Tablo 4.27 *Çocukların Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları ile Empati Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki*.....68

Tablo 4.28 *Çocukların Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları ile ÖÇDZDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki*.....68

Tablo 4.29 *Çocukların Sullivan Kısa Empati Ölçeği ve ÖÇDZDÖ'den Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki*.....69

Tablo 4.30 *Duygusal Zekâ Kavramı ile İlgili Öğretmen Görüşleri*.....69

Tablo 4.31 *Çocuklarda Duygusal Zekâ Özellikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri*.....70

Tablo 4.32 *Çocukların Duygusal Zekâ Özelliklerinin Gözlemlenmesi ile İlgili Öğretmen Görüşleri*.....71

Tablo 4.33 *Öğretmenlerin Çocuklarda Gözlemledikleri Olumsuz Özellikler ile İlgili Öğretmen Görüşleri*.....73

Tablo 4.34 *Öğretmenlerin Çocukların Duygusal Zekâ Gelişimini Etkileyen Faktörler ve Duygusal Zekânın Güçlendirilmesi İçin Yapılması Gerekenler İle İlgili Görüşleri*.....75

Tablo 4.35 *Öğretmenlerin Çocukların Duygusal Zekâsını Güçlendirmek Amacıyla Dikkat Ettikleri Noktalar ile İlgili Görüşleri*.....76

Tablo 4.36 *Öğretmenlerin Cinsiyetin Çocukların Duygusal Zekâsı Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşleri*.....78

Tablo 4.37 *Anne-Baba Yaşının Çocukların Duygusal Zekâsı Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri*.....79

Tablo 4.38 *Öğretmenlerin Ailenin Gelir Durumunun Çocukların Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi ile İlgili Görüşleri*.....80

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DZ: Duygusal Zekâ

ÖÇDZDÖ: Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Belirleme Ölçeği

s.: sayfa

n: Örneklem büyüklüğü

p: İstatistiksel olarak anlamlılık değeri

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

S.S.: Standart sapma

r: Korelasyon Katsayısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Yirminci yüzyıldan itibaren teknoloji ve bilimde baş gösteren hızlı değişim ve gelişim küçükten büyüğe her yaş grubundaki bireyleri fiziksel ve duygusal olarak etkileyebilmektedir. Teknoloji ve bilimde gerçekleşen hızlı gelişmeler, hızlı yaşam koşulları, bireylerin birbirleriyle olan iletişimlerini, anlayışlarını ve öğrenmelerini de şekillendirmektedir (McManis ve Gunnewig, 2012; Işıkoğlu-Erdoğan, 2015; Bencik Kangal ve Özkızıklı, 2015). Bireyler artık vakitlerinin büyük bir kısmını birbirleriyle birebir iletişim kurarak değil teknolojinin getirdiği yenilikler ile değerlendirmektedir. Bu yenilikler iletişim sürecini hızlandırsa da iletişimin niteliğini ve sıklığını azaltabilmektedir. Teknolojiye olan yönelim, toplumun temelini oluşturan ailenin yapısını da etkilemekte, aile içi etkileşimi azaltmakta, dolayısıyla toplumun en savunmasız bireyleri olan çocukların çevreyle etkileşiminin azalmasına, duygularını anlamada, duygularının farkında olmada ve empati kurabilmede yetersizliklere neden olabilmektedir. Televizyon ve internet üzerinden yayılan çeşitli mesajlar çocuğun hem kendilik algısını hem de sosyal güvenini azaltabilmektedir (Akçalı, 2015). Hatta çocukların, ailesine ve çevresine duyarsız bireyler olarak yetişme tehlikesini artırmaktadır. Bu nedenle erken yıllardan itibaren çocukların duygusal zekâlarının desteklenmesinin önemi kaçınılmaz olmaktadır.

Duygusal zekâ, empati kurabilmeyi, bireylerin duyguları arasındaki farkları görebilmeyi, kendilerinin ve başkalarının güdülerini tanımayı, duygularını kontrol edebilmeyi ve değişen hayat şartlarına bağlı olarak duygu ve davranışlarını yerinde kullanabilmeyi gerektirmektedir (Poskey, 2006). Duygusal zeka kapsamında; kendini tanıma (self-awareness), duyguları yönetme (self regulation), motivasyon (motivation), başkalarının duygularını anlama (empati) ve sosyal ilişkiler olmak gibi çeşitli yetiler bulunmaktadır (Goleman, 2000).

Duygusal zekâ kavramı ilk olarak Salovey ve Mayer (1990) tarafından kullanılmıştır. Salovey ve Mayer (1990)'in bireyin duyguları ile başa çıkma becerisini ifade etme olarak tanımladıkları duygusal zekâ kavramının temeli, Thorndike (1920) tarafından başkalarını anlama ve yönetme yeteneği olarak tanımlanan sosyal zekâ kavramına dayanmaktadır. Duygusal zekâ kavramı 1995 yılında Goleman tarafından yayımlanan "Duygusal Zekâ" isimli kitap ile popüler hale gelmiş (Staff, 2001) ve yapılan araştırmalar ile alanyazında önemli bir yer edinmeye başlamıştır.

Salovey ve Mayer (1990)'e göre duygusal zekâ, kendisinin ve başkalarının hislerini gözleyip düzenleyebilme ve duyguları düşünce ve davranışlara rehberlik edecek şekilde kullanabilmeyi içermektedir. Goleman (1995)'ın tanımı ise duyguların farkında olma, kişisel özellikler, azim, sebat, coşku, özdenetim ve kendi kendini harekete geçirebilme gibi özellikleri içermektedir. Bunun yanı sıra Goleman'ın duygusal zekâ tanımı duyguları anlayabilme, empati kurabilme ve duyguları düzenleyebilme (yönetebilme) becerilerini de kapsamaktadır (Özkan, 2007; Ulutaş, 2007a).

Yaşamın ilk yıllarını içine alan okul öncesi dönemde gelişim ve öğrenmenin hızlı olması duygusal zekâ açısından da güçlü temellerin atılmasına imkan vermektedir. Çocuklarda duygusal zekâ çevresi ile ilişkileri sonucunda gelişmektedir. Çocukların çevreleriyle etkileşiminin niteliğine bağlı olarak duygusal becerileri artabilir veya azalabilir. Öncelikle aile daha sonra arkadaşları çocukta duygusal etkileşimin belirleyicileri olmaktadır. Brofenbrenner'in ekolojik kuramında da çocuğun gelişiminde çevrenin önemli olduğu vurgulanmakta, çevrenin; çocuğun her gün yaşamını geçirdiği ev, okul ve mahalleyi içeren ancak bunların ötesine geçen iç içe olan yapılardan oluştuğu belirtilmektedir. Bu nedenle bireyin fizyolojik ve psikolojik özellikleri üzerinde ailenin etkisi olmakla birlikte, okul, öğretmen, arkadaş, eğitim programı da belirleyici olmaktadır (Brofenbrenner ve Evans, 2000; Erdiller, 2010). Duygusal zekânın eğitimle geliştirilebilir olduğu düşünüldüğünde, çocuğun çevrenin olumsuz etkilerinden korunması ve olumsuzluklarla mücadele edebilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında duygusal zekânın desteklenmesi gerekmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda da okul öncesi dönemde duygusal zekânın desteklenmesinin önemi belirtilmiştir (Denham, 1998; Saarni, 1999).

Okul öncesi eğitimde duygusal zekânın önemine ve geliştirilmesi ve öğretmenlerin duygusal zekâ kavramı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı olması, bu alandaki eksikliklerin de belirlenmesi amacıyla eğitimin iki önemli unsuru olan çocuk ve

öğretmeni birlikte ele alan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüş, bu çalışmaya olan ihtiyacı gündeme getirmiştir.

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ve etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmış, ayrıca konu ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi ve amacı, varsayım ve sınırlılıkları verilmiştir. İkinci bölümde duygusal zekâ kavramı ile ilgili kavramsal yapı sunulmuş ve ilgili araştırmalarla desteklenmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde; çalışmanın yöntemi, evren ve örneklemi, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar, beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Çocukların erken yaşlardan itibaren duygusal zekâlarının geliştirilmesi; duygularını tanıması, anlaması, duygularını nasıl kontrol edeceğini ve nasıl yöneteceğini öğrenmesi onların topluma uyumunu kolaylaştırarak, üretken ve başarılı bireyler olmalarını sağlayacaktır (Ulutaş, 2005). Erken yaşlardan itibaren başlayacak bu eğitim sürecinde duygusal zekâ gelişimine katkı sağlayacak eğitim etkinlikleri, okul aile işbirliği, duygusal zekâ gelişiminin hem süreç hem de sonuç olarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu da öğretmenlerin ve ailelerin duygusal zekâ ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olması ile mümkün olabilecektir.

Bu araştırmada duygusal zekâ gelişimi okul öncesi eğitim sürecinde bulunan çocuklar ve öğretmenler çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. Aynı anda birden fazla etkeni bir arada değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada hem nitel hem nicel araçlar bir arada kullanılarak alan yazına da farklı bir bakış kazandırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuyla okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygusal zekâ düzeyleri ve etkileyen faktörler değerlendirilmeye çalışılmış aynı zamanda aile ile ilgili etkenlerin de çocukların duygusal zekâ gelişimleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise okul öncesi eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin duygusal zekâ kavramına ilişkin görüşleri belirlenerek problemin daha detaylı olarak incelenmesine ve değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Bu araştırmanın okul öncesi eğitimde duygusal zekâ ile ilgili yapılan ve farklı yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmaların az sayıda olduğu, ayrıca çocuk, aile ve öğretmen faktörünün bir arada değerlendirildiği dikkate alındığında araştırmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın çocukların duygusal zekâlarının gelişimini belirlemek veya desteklemek amacıyla yapılacak olan diğer araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışma eğitimcilere, çocukların duygusal zekâ özelliklerini belirleme ve takip etmede, duygusal zekâ etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirmede de yol gösterici olabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu bir dönemdir. Çocukların duyguları tanıması, anlaması, kontrol edebilmesi ve uygun bir şekilde yönlendirebilmesi de erken yaşlarda sağlanabilmektedir. Duygusal zekâ, çocukların kişiler arasında yaşanan problemlerle başa çıkmalarına ve işbirliği içerisinde olmalarına imkan tanır. Duygularını tanıyabilen, anlayabilen ve kontrol edebilen çocuklar akranlarıyla daha iyi bir etkileşim ve iletişim içerisinde bulunurlar.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş çocukların duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Aşağıda araştırmada cevap aranmaya çalışılan problem durumlarına yer verilmiştir.

1. Araştırmaya alınan 5-6 yaş çocukların duygusal zekâları ne düzeydedir?
2. Araştırmaya alınan 5-6 yaş çocukların duygusal zekâ puan ortalamaları;
    a. Cinsiyet
    b. Yaş,
    c. Doğum sırası,
    d. Kardeş sayısı,
    e. Anne ve babanın öğrenim durumu,
    f. Anne ve babanın çalışma durumu,
    g. Anne ve babanın yaşı

h. Ailenin gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Araştırmaya alınan 5-6 yaş çocukların empatileri ne düzeydedir?
4. Araştırmaya alınan 5-6 yaş çocukların empati puan ortalamaları;
    a. Cinsiyet
    b. Yaş,
    c. Doğum sırası,
    d. Kardeş sayısı,
    e. Anne ve babanın öğrenim durumu,
    f. Anne ve babanın çalışma durumu,
    g. Anne ve babanın yaşı
    h. Ailenin gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Araştırmaya alınan öğretmenlere göre Çocukların Duygusal Zekâlarını Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ne düzeydedir?
6. Araştırmaya alınan öğretmenlere göre Çocukların Duygusal Zekâlarını Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları;
    a. Cinsiyet
    b. Yaş,
    c. Doğum sırası,
    d. Kardeş sayısı,
    e. Anne ve babanın öğrenim durumu,
    f. Anne ve babanın çalışma durumu,
    g. Anne ve babanın yaşı,
    h. Ailenin gelir durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Araştırmaya alınan 5-6 yaş çocukların duygusal zekâ düzeyleri, empati düzeyleri ve öğretmenlere göre duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

8. Araştırmaya alınan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile ilgili görüşleri nelerdir?
9. Araştırmaya alınan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemledikleri;
    a. Duygusal zekâ özellikleri nelerdir?
    b. Olumsuz özellikler nelerdir?
10. Araştırmaya alınan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal zekâ gelişimi için yaptıkları etkinlikler nelerdir?
11. Araştırmaya alınan okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların duygusal zekâları üzerinde;
    a. Cinsiyet,
    b. Anne-babanın yaşı
    c. Ailenin gelir durumu değişkenlerinin etkisi nasıldır?

Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

1. Araştırmaya alınan çocukların öğrenim gördükleri okul öncesi eğitim kurumlarının benzer özelliklere sahip olduğu varsayılmaktadır.
2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına uygulanan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nin çocukların duygusal zekâlarını ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'ne ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Duygusal Zekâya İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirme Formu'nu öğretmenlerin samimi cevaplar vererek doldurduğu varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya alınan çocukların ve öğretmenlerin eğitim ortamının etkisi altında kalmadan cevap verdikleri varsayılmaktadır.
5. Araştırmaya alınan öğretmenlerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Ağrı ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi kurumları ile sınırlandırılmıştır.
2. Normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlandırılmıştır.
3. Okul öncesi eğitime düzenli olarak devam etmekte olan 5-6 yaş çocukları ile sınırlandırılmıştır.
4. Ağrı il merkezinde çalışan ve araştırmaya alınan çocukların öğretmenliğini yapan yirmi bir okul öncesi öğretmeninin verdiği cevaplarla sınırlıdır.

Tanımlar

Duygu: Birine ya da bir şeye karşı yöneltilen yoğun hisler (Çakar ve Arbak, 2004, s. 27).

Zekâ: Yerinde, zamanında, amaca uygun, toplumsal değeri ve orijinalliği olan zihinsel davranışlar gösterebilme, soyut olayları kısa sürede ve doğru şekilde kavrayabilme, karşılaşılan sorunlara doğru ve zamanında çözüm yolları geliştirebilme, zor şartlar altında bile kişisel enerjiyi artırıp oluşan heyecan durumlarına karşı koyabilme kapasitesidir (Güney, 2000, s. 228).

Duygusal Zekâ: Duyguların farkında olma, kişisel özellikler, azim, sebat, coşku, özdenetim ve kendi kendini harekete geçirebilme (Goleman, 1995, s. 10).

BÖLÜM II

KAVRAMSALÇERÇEVE

Duygusal zekâ, hem çocuk yetiştirme hem eğitim hem de bireylerin yaşantılarında, ilişkilerinde, deneyimlerinde ve iş hayatlarında son yıllarda önemi daha çok vurgulanan bir kavramdır. Duygusal zekâ becerileri yüksek olan bir birey hayatının ilerleyen süreçlerinde bunun faydasını görebilecektir (Shapiro, 2000).

Duygusal zekâ kavramına değinmeden önce duygu ve zekâ kavramlarını kısaca açıklamak faydalı olacaktır.

Duygu

Duygu kavramı, bireylerin içinde oluşan, bireyleri harekete yönelten, bilgilerini taşıyan, beklenmedik zamanlarda uyararak mücadele etmelerini ve plan yapmalarını sağlayan dürtüler ya da tepkileri denetleyen durumlar olarak tanımlanabilir. Bu dürtüler kişilerin öğrenme kapasitelerini artırır, motive eder ve daha aktif olmaya yönlendirir (Ural, 2001; Goleman, 2011; Çelenk, 2015). Duygular bireyin dünyayla iletişimidir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere sınıflandırılabilir. Olumlu duygular coşku, sevinç ve sevgiyi; olumsuz duygular ise kaygı, öfke, suçluluk ve üzüntüyü içerir (Santrock, 2016).

Bireyin doğaya ve topluma uyum sağlaması olarak da ifade edilebilen duygu kavramının önemi, 1990'lardan itibaren verimlik, kalite ve rekabeti artırmak için yeniden yapılanma ve güçlendirme yoluna giden Amerika ve Avrupa'da başarısızlığın nedenlerinin tatminsizlik, tükenmişlik, mobbing gibi psikolojik kökenli problemlerden kaynaklandığının anlaşılması ile birlikte artmıştır. Bireyin etrafında gerçekleşen olaylardan haberdar olmasını sağlayan ve kişisel amaçlarına etki eden bir faktör olduğu ve bireyi bir amaca yönelttiği anlaşılarak örgüt verimliliğini arttırmak için dikkate alınmaya başlanmıştır (Yelkikalan, 2006). Okul çağından itibaren bireyin girişimci özellikler kazanması, risk alması, karar verme durumu gibi özelliklerin aranıyor olması duyguların dolayısıyla duygusal zekâ kavramının eğitim

ortamlarında da önem kazanmasını sağlamıştır. Yapılan araştırmalarda da çocuğun öğrenmesi, akademik başarısı, okul yaşantısı ve davranışları üzerinde duyguların ve duygusal becerilerin çok önemli olduğu belirtilmiştir. (Lemerise ve Arsenio, 2000; Saarni, Mumme ve Campos, 1998'den Aktaran Durmuşoğlu Saltalı, 2010).

Zekâ

Zekâ kavramı, sadece bilişsel bir süreç olarak değerlendirildiğinde; anlama, yorumlama, kavrama, seçme, bütünleştirme, ilişkilendirme, değerlendirme ve yordama becerilerini kapsayan bir kavramdır (Yaşarsoy, 2006). Ancak birey zekâsının kapsamı ve işleyişi değerlendirildiğinde bilişsel süreçlerle birlikte bireyin çevreye uyumu ve çevresindekilerle ilişkisi gibi duygusal süreçleri de içerdiği kabul edilmektedir (Acar, 2002).

Bireylerin yaşamları boyunca neyi nasıl yaptıkları ve yapacakları düşünen ve hisseden olmak üzere iki zekâ tarafından yönetilmektedir. Birbirine bağlı ancak farklı olan bu iki zekâ türü akademik zekâ (IQ) ve duygusal zekâdır (EQ). Akademik zekâ ve duygusal zekâ birbirinin işlev ve potansiyellerinden yararlanmak zorundadır. İki zekâ türü birlikte verimli bir şekilde çalıştıklarında duygusal zekâ düzeyi yükselmekte, bununla birlikte entelektüel beceriler de gelişmektedir (Schilling, 2009).

Duygusal Zekâ

Toplumsal yapıdaki değişmelerin yoğunlaşması ekonomik şartların, iş çevrelerinin, eğitim sisteminin ve aile yapısının değişmesi ve farklılaşması birtakım zorlukları da beraberinde getirmekte, bireylere farklı durum ve rollere uyma zorunluluğu yüklemektedir. Bu rolleri yerine getirmede ise bilişsel zekâ potansiyelinin tek başına yetersiz kaldığı, bireyi destekleyici ve yönlendirici zekâsının duygusal zekâ olduğu belirtilmektedir (Deniz ve Yılmaz, 2006).

Bilim, bireyin ruh dünyasını artık daha kesin bir biçimde çözümleyebilmekte ve zekâyı sadece IQ olarak tanımlamak yetersiz kalmaktadır. Çünkü bireyin duygularını yönetmesi, anlaması, doğru yer ve zamanda iletmesi, akıl gücünü kullanabildiğinin de bir göstergesidir (Kayserili, 2009). Bununla birlikte kişi ya da kişiler duygularını iş, eğitim veya özel hayatında en iyi şekilde anlayabiliyor, kullanabiliyor ve istediği sonuçları alabiliyorsa duygusal zeki olarak adlandırılmaktadır (Yeşilyaprak, 2001). Bu bireyler duygularını

kontrol etme becerisine sahip olduğundan bir şeyi yapabilme inancını geliştirebilir, kaygı ve endişe düzeyini azaltarak yüksek kalitede bir hayat sürebilir (Yalnızca Yıldırım, 2015).

Mayer ve Salovey (1990) duygusal zekâ kavramı ile başarı için gerekli görülen duygusal özellikleri betimlemiş; duyguları ifade etme ve anlama, bağımsızlık, beğenilme, uyum sağlayabilme, sebat, sevecenlik, kendini kontrol etme, nezaket ve kişilerarası problemleri çözebilme becerilerinin duygusal zekâ kapsamında yer aldığını belirtmiştir (Shapiro, 2000). Goleman (1995) da duygusal zekâ kavramı içerisinde; bireyin duygularının farkında olması ve azim, sebat, coşku, özdenetim, kendi kendini harekete geçirebilme özelliklerini ele almıştır. Weisinger (1998) bireyin duygularını istekleri ve amaçları doğrultusunda kullanarak istenilen sonuçlara ulaşabilmesini duygusal zekânın göstergesi olarak ifade etmiştir. Elias, Arnold ve Hussey (2003) duygusal zekâyı "zihinsel etkinlikleri eyleme ve başarıya dönüştüren sosyal ve duygusal beceriler sistemi" olarak tanımlamıştır. Martinez-Pons (1997) ise duygusal zekâyı; bireyin yeteneklerini, çevresel istekler ve baskılara karşı başa çıkabilme özelliklerini düzenlemesi olarak ifade etmiştir (Yüksel, 2006).

Yapılan araştırmalar ve tanımlar incelendiğinde, duygusal zekâ; bireyin kendisi ve başkalarıyla başa çıkabilmesini kolaylaştıran duyguları tanıması, anlaması, kendisini başkasının yerine koyabilmesi yani başkalarının neyi istediklerini neye ihtiyaç duyabildiklerini anlayabilmesi, kendini kontrol edebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi ve dürtülerini kontrol edebilmesi, umut beslemesi kısaca duyguların gücünü ve hızını insan enerjisi, bilgisi ve ilişkileri ile birlikte etkili bir biçimde kullanma yeterlik ve becerileri olarak tanımlanabilir (Acar, 2001; Jaeger, 2003; Cooper ve Sawaf, 2003'den aktaran Çamsarı Turanlı, 2007; Altılar, 2008; Kılıçarslan, 2010; Baltaş, 2011; Goleman, 2014). Duygusal zekânın "duyguları etkin bir şekilde kullanabilme becerisi" olduğu söylenebilir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Duygusal zekâ alanyazında, "Emotional Intelligence" kısaltılmış olarak "EI" şeklinde kullanılabildiği gibi yaygın olarak kullanımı "EQ" (Emotional Quotient) şeklindedir (Gün, 2012). Newsome, Day ve Catano (2000)'ya göre, duygusal zekâ, karmaşık ve bütünsel işlemlerden oluşan 4 basamaklı bir yapıya sahiptir. En alt düzeyde duyguları anlama, değer biçme, ifade etme yeteneği; ikinci düzeyde duyguları kullanma; üçüncü düzeyde duyguların analizi ve anlaşılması; dördüncü ve en üst düzeyde ise duyguları düzenleme becerileri yer almaktadır. Bar-On (2006) ise kişisel ve kişilerarası beceriler, uyum, adaptasyon, stres

yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere 5 ögeye ayırdığı duygusal zekâyı "duygusal-sosyal zekâ" olarak adlandırmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda da duygusal zekâ, yaygın olarak tartışılan ve farklı alanlarda uygulaması yapılan bir olgu haline gelmiştir (Delice ve Günbeyi, 2013). Araştırmacılara göre akademik zekânın aksine duygusal zekâ her yaşta geliştirilebilen, ilerletilebilen ve öğrenilebilen bir zekâ alanıdır ve yaşam boyu gelişme göstererek daha iyi bir düzeye ulaştırılabilir (Shapiro 1998; Weisinger 1998; Goleman, 2000; Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal Zekânın Önemi

Çocuğun kimliği, beyin gelişiminin sürdüğü dönem boyunca ortamın zihinsel, fiziksel, duygusal uyaranları ve hayatındaki insanların etkisi ile şekillenir. Fiziksel ve duygusal ihtiyaçları karşılanan ve olumlu deneyimler yaşayan çocukların beyin yapıları sağlıklı gelişmektedir. Bu bireyler hayatları boyunca karşılaştıkları stresli durumlarla baş edebilir ve daha sosyal bireyler olarak hayatlarını devam ettirebilirler. Anne-babanın çocuğu ile kurduğu güvene dayalı sıcak ve yakın ilişki de, çocuğun kendisini anlamasını, hislerine nasıl tepki vereceğini, nasıl düşünmesi gerektiğini ve başkalarının duygularını nasıl anlayacağını öğrenmesini sağlayabilmektedir (Tuyan ve Beceren, 2005; Ulutaş, 2007a).

Bireyin kendi hayatında daha mutlu olması ve çevresindeki insanların da mutlu olmasını sağlaması duygusal zekâyı geliştirmek için sayılabilecek nedenlerdendir. Bu durumda ailelerin, duygusal zekânın eğitimle geliştirilebildiğini ve çocukların duygusal zekâsını destekleyebileceklerini bilmesi gerekmektedir. Ailelerin duygulara yönelik yaklaşımı duyguları yönlendiren ve ikinci plana atan olmak üzere iki şekilde olabilmektedir. Duyguyu yönlendiren aileler çocuklarının kendi duyguları ile büyümesini ve kendi duyguları hakkında daha fazla şey öğrenmesini sağlar. Bu ailelerin çocukları duygularını kontrol altına alabilir, diğer bireylerle sınırlarını kurabilir ve duygularını tam olarak öğrenebilirler. Duyguyu ikinci plana atan aileler de ise çocuklara duygularının üstesinden gelmesi söylenir. Bu durumda çocuklar duyguları yararsız ve anlamsız görür, hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlayamazlar (İsmen, 2004).

Çocukların bugünkü yaşantıları onların gelecekteki hayatına yansıyacaktır. Duygusal zekâlarının gelişmiş olması içinde bulundukları toplumun mutlu, üretken, bağımsız ve

başarılı bireylerine dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bireyler duygularını kontrol edebildikleri için kendilerini doğru ifade edebileceklerdir. Aynı zamanda kendi farkındalıkları gelişmiş olduğundan farklı bakış açılarına da sahip olabilecek, empati kurabilecek, daha iyimser ve mizahi bir anlayışla çevrelerindeki insanlarla olan ilişkilerinde başarılı olacak ve sağlıklı iletişim kurabileceklerdir. Karşılaştıkları problemlerde şiddete başvurma gereksinimi duymadan çözüm üretebilecek, yeni şeyler öğrenmeye istekli olacak ve kendilerini yenileyebileceklerdir. Bu durum bireylerin zihinsel beceri ve yeteneklerini de olumlu yönde etkileyeceğinden akademik açıdan da başarılı olmalarını sağlayacaktır (Beceren, 2002b; Kansu, 2002; Kocayörük, 2004; Erdoğdu ve Kenarlı, 2008).

Duyguların ve duygusal zekânın eğitilebilir olduğunu eğitimcilerin de göz önüne alması gereklidir. Öğretmenin özellikle okul öncesi yıllarda duyguların güçlenmesini sağlayacak durumları iyi değerlendirmesi, çocuklara başarı duygusunu tatma fırsatı vermesi, hoş yaşantılar geçirmelerine olanak sağlaması, kendisinin de duygusal anlamda iyi bir model olması çocukların duygusal zekâlarının desteklenmesinde önemli katkı sağlayacaktır (Erden ve Akman, 2004).

Goleman (2014)'a göre, yaşamın ilk yıllarında öğrenilenlerin etkisi yaşamın sonraki dönemlerinde de devam eder. Duygusal öğrenmeler bunların en önde gelenidir. Dikkatini toplayamayan, insanlara güvenemeyen, sürekli kederli, öfkeli, yıkıcı, kaygılar içinde boğulan, genelde kendini mutsuz hisseden bireyler yaşamlarının ilk yıllarında olumlu duygusal öğrenmeleri olmayan bireylerdir.

Duygusal zekâ becerileri güçlü olan çocuklar yaşadıkları güç durumlarla daha etkili başa çıkabilmektedir. Kendine ve başkalarına karşı saldırgan davranışları daha az sergilemekte, akranlarıyla daha az kavga etmektedir. Akademik çalışmalarda da diğer çocuklara göre daha başarılıdırlar. Bunun nedeni duygusal becerileri gelişmiş olan çocukların merak, heyecan, tutku, özsaygı, özgüven gibi bireyi hedeflere yönelten özellikleri kazanmış olmasıdır (Schilling, 2009).

Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ, alanyazında yetenek ve karma olmak üzere iki farklı model altında incelenmektedir. Yetenek modelinde duygusal zekâ, bir yetenek grubu olarak tanımlanmaktadır. Mayer ve Salovey'in yaklaşımını içeren bu modelde mantık yürütürken

duygulardan faydalanmanın önemi üzerinde durulur. Bu model duygusal zekâyı tanımlarken kişilik özelliklerini çocuğun dışında tutar (Yaylacı, 2008; Kılıçarslan, 2010).

Karma model ise geleneksel görüşe alternatif olan farklı yaklaşımlar bir araya getirildiği için karma görüş olarak da isimlendirilmektedir. Bu model zekâ, duygu, motivasyon, kişisel ve sosyal işlevler, yaratılış ve kişilik özelliklerini içermektedir (Aktaran Yaylacı, 2008). Goleman, Bar-On, Weisinger, Cooper ve Sawaf Modelleri karma model içinde yer almaktadır (Aslan, 2013).

Yetenek Modeli

Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey 90'lı yıllarda yaptıkları çalışmalar ile duygusal zekânın tanımlanması ve modellendirilmesi açısından alanyazına büyük katkı sağlamışlardır. Diğer modeller de Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelinden ve varsayımlarından yola çıkarak temellendirilmiştir (Aktaran Aysel, 2006). Bu modele göre duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleyebilme, duygular arasında ayrım yapabilme, duygularından elde ettiği bilgiyi düşünce ve hareketlerinde kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2015).

Mayer ve Salovey (1997)'e göre kişi kendi fiziksel durumunu, hislerini, duygu ve düşüncelerini tanıyıp ifade edebilmeli, bunun yanı sıra diğer bireylerdeki, sanat eserlerindeki, dildeki duyguları tanıyabilmeli ve ifade edebilmelidir. Bireyin düşüncelerini üretken bir şekilde harekete geçirebilmesi için duygularını, düşüncenin içinde asimile edebilmesi gerekmektedir. Duygularını anlaması ve mantık yürütebilmesi için ise duygularını adlandırabilmeli ve duygu değişimleri ile ortaya çıkan ilişkileri tanımlayabilmelidir. Son olarak bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını düzenleyebilmesi için duygulara açık kalabilmesi ve duyguları izleyebilmesi gerekmektedir. Birey bir duyguyu tanımlayabilir, analiz edebilir ama bu bilgileri hayata geçirmesi sürecin en zorlu basamağıdır (Çakar ve Arbak, 2004).

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı, duyguları algılama ve tanımlama, duyguları ve düşünceleri kaynaştırma, duyguları anlama ve duyguları kontrol etme olmak üzere dört boyutta ele almıştır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Duyguları algılama ve tanımlama boyutunda yüz, beden ifadeleri, ses ve diğer iletişim kanallarıyla duyguları tanıma ve

algılayabilme; ikinci boyutta duyguların bilişsel sisteme girmesi ve düşünceyi desteklemesi, bireyin farklı birçok bakış açısını geliştirmesi; üçüncü boyutta duyguların birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve kişiler arası ilişkilerin temel doğrularının anlaşılması; dördüncü boyutta ise duygularla başa çıkma ve kontrol edilmesi gerçekleşmektedir (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2000).

Karma Model

Daniel Goleman Modeli

Bu modelde öz bilinç, kendi duygularını yönetme ya da idare edebilme, empati, motivasyon ve sosyal beceri olmak üzere duygusal zekânın beş farklı boyutu yer almaktadır (Kılıç, 2013; Titrek, 2013). Duygusal zekâ tanımlanırken bireyin kendi duygularını tanıması ve kendini motive ederek bireylerle iletişiminde kendi duygularını yönetebilmesi vurgulanmaktadır (Özdemir, 2015).

Birey Goleman'ın belirttiği bu alanların tamamında mükemmel değildir. Güçlü ve sınırlı yönlerden oluşan bir profile sahiptir. Birey bu beş boyut altında toplanan yirmi beş duygusal yeterlikten en az altı tanesinde güçlü olursa ve bu güçlü alanlar duygusal zekânın beş boyutuna yayılırsa sıra dışı bir performans gösterebilir. Goleman (2014; 2017)'a göre, bu beş boyut kişisel yeterlikler ve sosyal yeterlikler olmak üzere ikiye ayrılır. Kişisel yeterlikler bireyin kendini yönetme şeklini belirler. Duygusal bilinç, kendini doğru biçimde değerlendirme, kendine güven, kendini kontrol etme, kişisel sorumluluk, uyumluluk, yenilikçilik, başarı güdüsü, bağlılık, girişimcilik ve iyimserlik yeterliklerini içine alır. Sosyal yeterlikler ise kişisel yeterlikler ile birlikte bireyin kendisini idare etme şeklini içeren yeterliklerdir. Bireyin ilişkilerle başa çıkma şeklini belirler. Empati, hizmet yönelimli olma, diğerlerinin gelişimlerine katkıda bulunma, çeşitlilikten yararlanma, etki, iletişim, değişim katalizörlüğü, çatışma yönetimi, işbirliği ve dayanışma, takım yetenekleri gibi duygusal yeterlikleri içerir (Güngör, 2008).

Reuven Bar-On Modeli

Bu model bireyin kendisi ile ilgili hususlar, kişilerarası ilişkileri, uyumluluk, genel ruh hali ve stres yönetimi olmak üzere beş boyut ve on beş alt boyuttan oluşur. Modele göre içe dönüklük boyutu bireyin kendisi ile ilgili hususlarda özsaygı, duygusal farkındalık, kendine güven, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme; kişilerarası ilişkiler boyutunda empati, sosyal

sorumluluk ve kişilerarası ilişkiler kurma; stres yönetimi boyutunda strese karşı tolerans ve nabız kontrolü; uyumluluk boyutunda gerçeklik, esneklik ve problem çözme; genel ruh hali boyutunda ise iyimserlik ve mutluluk yer almaktadır (Stein ve Book, 2003; Beceren, 2012; Kılıç, 2013; Özdemir, 2015). Bu yaklaşımda biliş kabul edilmiş ancak bunun kişilik özelliği olmadığı ispatlanmaya çalışılmış; duygusal ve sosyal zekâ, davranış konusuna odaklanmıştır (Yaylacı, 2008). Ayrıca bireyin başarısında duyguların rolüne dikkat çekilmiş kendini ve çevresini anlama ve uyum sağlamayla başarıya ulaşması esas alınmıştır (Kılıçarslan, 2010).

Bu modele göre genel zekâ, bilişsel zekâ ve duygusal zekânın bileşiminden oluşur. Duygusal zekâ zaman içinde gelişir, değişir, iyileştirici programlar ve eğitimler ile ilerletilebilir. Duygusal zekâsı yeterli derecede olan kişiler işlevsel, başarılı ve duygusal anlamda sağlıklı bireylerdir. Model sonuçtan ziyade sürece odaklıdır (Schwartz, 2000). Modelde duygusal zekâ ve sosyal zekâ modelleri birlikte ele alınır. Bar-On bilişsel olmayan zekâ faktörlerine odaklanır. Çünkü bu faktörler bireyin gündelik hayatla başa çıkabilmesi yönünden bilişsel zekâya göre daha etkili olmaktadır (Çakar, 2002).

Bu modele göre duygusal zekâsı yüksek olan bireyler özsaygısı olan, duygularının farkına varan ve açıklayabilen, yeteneklerini gerçekleştiren, başkalarının ne hissettiğini anlayabilen, başkalarına bağımlı kalmayan, iyimser, esnek, gerçekçi, stresle başa çıkabilen ve problem çözebilen bireylerdir (Bar-on, 1997).

Cooper ve Sawaf Modeli

Duyguların, bireyi harekete geçiren, davranışlarını şekillendiren dışa doğru yayılarak başkalarını etkileyen enerji akımları olması düşüncesinden hareketle (Ural, 2001), duygusal zekâyı kişinin duygusal potansiyelinin açığa çıkardığı ve kişi ile sosyal ortam arasında bağ oluşturan bir enerji akışı olarak ifade etmektedir. Kişinin duygusal enerjisinin etkisini anlaması ve yetkin bir şekilde kullanması, duyguların gücü ve algılanış şekilleri ile ilişkilendirilir (Cooper ve Sawaf, 1997).

Modelde daha çok duygusal zekâ ve liderlik ilişkisi üzerinde durulmakta ve duygusal zekâ örgüt ortamı içinde ele alınmaktadır. Bireyin iş ortamı içindeki akışa başarıyla ayak uydurması, rekabet etmesi ve verimli olduğu durumlara yönelebilmesi sadece klasik yaklaşımlarla mümkün olmayacaktır. Bireyler ve kurumlar rutin ya da rutin olmayan iş ortamlarında ancak duygusal zekânın yardımıyla başarı elde edebilir (Çakar ve Arbak, 2004).

"Dört Köşe Taşı" ismini taşıyan (Akgül, 2011) modele göre duygusal zekâ; duyguları öğrenme, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere dört boyuttan oluşur (Kavcar, 2011). Bu dört boyut on altı beceriden oluşmaktadır. Bunlar; duygusal öğrenme boyutu, duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi, duygusal zindelik boyutu; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme; duygusal derinlik boyutu; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki; duygusal simya boyutu; sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmaktır (Cooper ve Sawaf, 1997).

K. V. Petrides Modeli

Petrides ve Furnham (2000a; 2000b ve 2001) duygusal zekâyı, kişisel duygusal zekâ ve duygusal zekâ yeterlikleri olmak üzere kavramsal açıdan ikiye ayırmayı önermektedir. Duygusal zekâ veya duygusal öz yeterlik; bireyin duygu yüklü bilgileri tanıması, işleyebilmesi ve kullanabilmesi ile ilgili kendilik algısını ve davranışsal eğilimlerinin birleşimidir. Duygusal zekâ öz yeterliği son ikisi öz algılama yeteneklerinden de olan sosyal zekanın empati, dürtüsellik ve girişkenlik ögeleri gibi çeşitli kişisel özellikleri ve kişisel zekayı kapsar. Duygusal zekâ yeteneği veya bilişsel-duygusal yetenek kişinin duygu yüklü bilgileri tanıması, işlemesi ve kullanması için var olan gerçek yeteneğini ifade eder. Kişisel duygusal zekâ kişilik alanları ile ilgilidir ve öz bildirim testleri ile ölçülür. Duygusal zekâ yeteneği ise öncelikle bilişsel yetenek alanı ile ilgilidir ve doğru-yanlış cevaplarının yer aldığı maksimum performans testleri ile ölçülür. Bu modelin işlevselliğinde kuram ve hipotezlere dayanması önemli bir ayrımdır. Duygusal zekâ yeteneğinin ölçülmesi objektif puanlanabilen doğru-yanlış maddelerinin geliştirilmesini gerektirdiği için zordur. Aksine kişisel duygusal zekânın ölçümü çok daha açıktır ve yaygın olarak kullanılabilen birkaç ölçme aracı da bulunmaktadır (Petrides, Frederickson ve Furnham, 2004).

Petrides ve Furnham (2001) alanyazındaki duygusal zekâ modelleri üzerinde içerik analizi yapmış ve Tablo 2.1'de yer alan duygusal zekâ özelliklerini belirlemiştir. Tabloda duygusal zekâ özellikleri ve etkilerine yer verilmiştir. (Petrides, Pita ve Kokkinaki, 2007).

Tablo 2.1

Duygusal Zekâ Özellikleri

Duygusal Zekâ Özellikleri	*Duygusal Zekâsı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri*
Uyum yeteneği	Esnek ve yeni koşullara uyum sağlamaya istekli olma
Kendine güven	Samimi, dürüst ve haklarını savunabilme
Duyguları anlama (Kendisi ve başkaları)	Kendisi ve diğer insanların duyguları hakkında açık olma
Duyguları ifade etme	Duygularını başkalarına ifade edebilme yeteneği
Duyguları yönetme (diğerleri)	Başka insanların duygularını etkileme yeteneği
Duyguları düzenleme	Duygularını kontrol edebilme yeteneği
Dürtüsellik (düşük)	Yansıtıcı ve isteklerini dile getirme olasılıklarının daha düşük olması
İlişkiler	Kişisel ilişkiler kurabilme yeteneği
Öz saygı	Başarılı ve kendine güvenen
Öz motivasyon	Odaklanabilen ve sorunlarla yüzleşebilen
Sosyal farkındalık	Mükemmel sosyal becerileri ile başarılı iletişim kurabilen
Stres yönetimi	Stresi düzenleme ve baskıya dayanabilme yeteneği
Empatik davranış	Başkasının bakış açısını değerlendirebilme
Mutlu olma	Neşeli ve hayatından memnun olma
İyimserlik	Kendine güvenme ve hayatın olumlu yönünü görebilme

(Petrides, Pita ve Kokkinaki, 2007, s.274)'den alınmıştır.

Duygusal zeka bilişsel bir yetenekten çok bir kişilik özelliğidir ve kişilik hiyerarşileri içerisinde nerede yer alacağı önemli bir sorudur. Duygusal zekanın yerini belirlemek bu yapıyı kişilik alanyazını ile ilişkilendirmek için önem taşımaktadır. Yeni bireysel farklılıkları öneren araştırmacılar bu yapıların alandaki güncel bilgiler ile ilişkilerini gösterebilmelidir. Bu nedenle Petrides kişisel duygusal zeka özelliklerinin tanımlanmasını ve geliştirilmesini amaçlamıştır (Petrides, vd., 2007).

Petrides ve Furnham'ın duygusal zekâ tanımı, duygusal deneyimlerin öznelliğini tanıyan alandaki tek işlevsel tanımdır. Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği (TEIQue) 15 farklı duygusal zekâ özelliğini içeren 4 faktör altında yer alan 153 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Ulutaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır (Ulutaş, 2017).

Duygusal Zekâ Becerileri

Bireyin duygularını tanıması, kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması, ifade etmesi, duygularını düzenlemesi ve ortama uygun hale getirmesi gibi beceriler duygusal zekâ becerileri ya da yetileri olarak adlandırılabilir (Mayer ve Cobb, 2000). Bu becerileri kullanabilen yani duygusal hayatını kontrol edebilen bir birey, kendi duygularını tanır, ifade eder ve başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkar, iletişim kurar. Bu kişiler yaşamlarını daha doyumlu ve etkili bir şekilde sürdürebildikleri gibi hayatın her alanında başarıyı belirleyen sözsüz kuralları kavramada daha avantajlı olur ve kendi

verimliliklerini besleyecek zihinsel alışkanlıkları da edinebilirler. Duygusal hayatını kontrol altına alamayan kişiler ise daha çok, iş odaklı olup bu becerileri kullanamazlar (Goleman, 2001).

Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Duyguları tanıma ve ifade etme becerisi duygusal zekâyı oluşturan en temel becerilerden biri olup yoksunluğu diğer tüm becerileri de engellemektedir (Davis, 2004). Duyguları ifade etme becerisi bireyin sosyal ilişkilerinin de merkezinde yer alan bir yetenektir. Duyguların doğru şekilde ifade edilebilmesi bir iletişimi geliştirebilirken, yanlış ifadesi ise iletişimin hatalı ilerlemesine hatta bozulmasına sebep olabilir (Nissen ve Hawkins, 2010). Duygularını tanıyan ve ifade edebilen bir çocuk çevresindekilere daha olumlu tepkiler verebilirken, eğer bu beceriyi kazanamamışsa zihinsel becerisi ne kadar iyi olursa olsun sosyal problemlerle baş etmede güçlükler yaşayabilir (Yamada-Sunew, 2004). Goleman duyguları tanımayı bireyin kendi farkındalığı olarak yorumlamıştır. Bu becerinin kazanılması bireyin hayatını kontrol edebilmesini de sağlamaktadır. Duygularını tanıma ve ifade etme duygu kontrolünün sağlanmasında önemli bir belirleyicidir ve iletişimin önemli bir boyutunu oluşturur (Aktaran Ulutaş, 2005).

Bazı araştırmalara göre çocuklar üç yaşından önceki evrede çevrelerindeki yetişkinlerin jest, mimik, yüz ifadesi, ses tonu gibi sözel ipuçlarından hareketle üzüntü, mutluluk, korku gibi duygularını ayırt edebilir ve isimlendirmeyi öğrenir (Hsyon, 1994; Sullivan, 1999; Mayer vd., 2000; Elksnin ve Elksnin, 2003). Bebeklikten itibaren mutluluk, üzüntü, korku, şaşkınlık, kızgınlık gibi duygular gözlemlenebilir. Ancak gurur, utanma, suçluluk, aşağılama gibi duygular iki yaşından itibaren anlam kazanır (Ulutaş, 2005). Ayrıca çocukların duygularını ifade etmeleri ebeveynlerinin doğumdan itibaren onlara fırsatlar sunmaları ile yakından ilgilidir (Howe ve Griffey, 2005).

Duyguları ifade etme becerisi gelişmiş çocuklar diğer çocuklarla daha kolay arkadaşlık kurabilmekte ve bu arkadaşlıklarını uzun süre devam ettirebilmektedirler. Günlük hayatta duygularını ifade edebilen bireyler arasında ve duygusal anlamda güvenli bir ortamda büyüyen çocuklar diğer bireylerin duyguları anlama ve olumsuz bir duygu yaşayan bireylere yardımcı olma konusunda daha yetenekli davranışlar sergileyebilmektedirler (Durmuşoğlu Saltalı, 2010).

Duyguları Anlama

Duyguları anlama, duygusal durumları tanıma, sebeplerini ve birbirleri ile ilişkilerini anlama yeteneklerini içeren gelişmiş bir duygusal zekâ becerisidir (Bohnert, Crnic ve Lim, 2003). Bu beceri olaylar karşısında hangi duyguların yaşanacağını ve duyguların doğuracağı sonuçları yani etkilerini bilme becerisidir. Bu becerinin gelişiminde yaşantıların önemi büyüktür. Çünkü bireyde hangi duyguların oluşacağı deneyimlerle öğrenilir. Duyguları anlama bakımından duyguların kaynağını da öğrenmek önemlidir (Davis, 2004; Durmuşoğlu Saltalı, 2010).

Çocuklarda duyguları anlama iki yaşından itibaren duygusal dilin başlaması ile görülür ve üç, dört yaşına doğru gelişir. Ancak okul öncesi çocukları utanma ve minnettarlık gibi ahlaki yargıları da içeren duyguları anlamakta zorlanırlar (Zeidner, Matthews, Roberts ve Maccann, 2003). Çocuklar ortalama dört yaşından itibaren davranışların nedenlerini bireylerin ne hissettiklerini ve bir sorunun farklı çözüm yollarını öğrenebilmektedir. Ayrıca zihinsel olarak da bir düşüncenin iyi ya da kötü olduğuna karar verebilmektedir. Okul öncesi çağı da içine alan bu dönemde öfke, kıskançlık, nefret, inatçılık gibi duygular olmak üzere hemen hemen bütün duygu türlerinin ortaya çıktığı görülür (Başaran, 1992, s. 104). Okul öncesi çağda çocuklar duygusal yüz ifadelerini tanımlamaya başlamaktadır (Sayıl, 1996). Bu dönem duygusal becerilerin kazandırılmasında en uygun dönemdir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010). Araştırmalarda iki yaşındaki çocukların konuşmaları incelenmiş ve diğerlerinin duyguları hakkında olduğu kadar kendi duyguları hakkında da konuştuklarını belirlenmiştir. Ayrıca hangi yüz ifadesinin hangi duyguya ait olduğunu ayırt edebildikleri tespit edilmiştir (Ergin, 2003).

Dört ve beş yaşındaki çocuklar birçok temel duygunun nedenlerini doğru şekilde tahmin edebilmektedir. Yanındaki oyun arkadaşının neden ve ne zaman üzgün, mutlu veya kızgın olduğu sorulduğunda yetişkinlerin ifadelerine benzer şekilde açıklamalar yapabilmek ve belli bir duyguyu yaşayan oyun arkadaşlarının bir sonraki adımda ne yapabileceğini tahmin edebilmektedirler (Ergin, 2003). 5 yaşına gelen birçok çocuk zorlu şartların oluşturduğu duyguları anlayabilir ve stresle başa çıkmak için çeşitli stratejileri tanımlayabilirler (Santrock, 2016).

Yaşları ilerledikçe çocuklar duygular arasındaki farklılığı algılayabilmektedir. Ayrıca bazen duyguların maskelenmesi gerektiğinin de farkına varırlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar azarlandıklarında veya alay edildiklerinde duygularını gizlerken, okul çağındaki çocuklar

sosyal kurallar gereği veya nezaket icabı duygularını gizleyebilirler. Okul öncesi dönemde çocuklar duygularını açıklamak için sadece dışsal durumlara odaklanırken okul çağı çocukları duyguları yorumlamak için hem içsel hem de dışsal durumlara odaklanabilirler. Sekiz yaşındaki bir çocuk hem olumlu hem de olumsuz birçok duyguyu aynı zamanda yaşayabilir (Ulutaş, 2007a).

Duyguları Yönetme

Duyguları yönetme, kendini gözleme, memnuniyetini erteleme, sorunlar karşısında kontrollü olma, özgüven ve esneklik gösterebilme, acı, üzüntü, stres gibi durumlarla kolaylıkla baş edebilme ve tekrar kendine gelebilme becerilerini de içeren kısaca bireyin isteklerini, arzularını, dürtülerini kontrol edebilme becerisidir (Kansu ve Beceren, 2002; Davis, 2004).

Çocuklar duygularını yönetebilmeyi çevresindeki yetişkinleri gözleyerek öğrenebilirler. Yetişkinler tarafından çocuklara olumlu ya da olumsuz durumlarda nasıl davranmaları gerektiği anlatıldığında ve çözüm yolları gösterildiğinde çocuklar bunları kendi hayatlarında uygulamayı öğrenirler. Şiddet duygularının kontrolü ya da onaylanmayan duygusal patlamalarda duyguları tartışma duygusal kontrol için yardımcı olur (Hyson, 1994; Berk, 1998).

Ancak sadece konuşarak çocukların duygularını denetlemesini sağlamak çok yararlı olmayacaktır. Çocukların duygu yönetimini öğrenebilmesi için duygusal sorunlara duygusal kökenli çözümler bulması gereklidir. Çocuk olumsuz duygu yaşadığı zaman vücudundaki değişimin farkına varması sağlanmalı ilgisi, başka yöne yöneltilerek duygu kontrolü geliştirmesine yardımcı olunmalıdır. Anne, baba ve öğretmen gibi yetişkinlerinde olumlu geri bildirimleri çocukların duygularını kontrol yeteneğini arttıracaktır (Shapiro, 2000).

Çocuklarda karşılaşılan en yaygın sorun öfke kontrolüdür. Olaylar karşısında duygularını kelimelerle anlatmakta zorluk çeken çocuklar davranış gösterme eğilimindedir. Çünkü kelime dağarcıkları duygularını ifade etmelerini sağlayacak yeterlikte değildir. Bu bazen saldırı, şiddet, kötü söz söyleme, ağlama, utanma, kırgınlık şeklindeki davranışlar olarak da gözlemlenebilir (Kansu ve Beceren, 2002). Bu nedenle 3-4 yaşından itibaren çocuklara duyguları rahatlatacak stratejiler uygulanabilir. Örneğin; kendi kendine konuşma, amacını değiştirme gibi. İlerleyen yaşlardan itibaren zihin ve beyin gelişimi arttıkça sorumluluk

alma, sosyal rol kazanımı ve bağımsızlık duygusu artacağından çocukların içsel denetimleri de güçlenir (Zeidner vd., 2003).

Empati

Bir bireyin olaylar ve durumlar karşısında kendini karşısındaki kişinin yerine koyup düşünce ve duygularını doğru olarak algılaması, hissetmesi, onun bakış açısıyla bakabilmesi ve bu durumu karşısındakine iletmesi süreci empati olarak adlandırılmaktadır (Goleman, 2014). Empati başkasının duygularını görebilme, onun duygusal bakış açısından bakabilme, duygusal olarak benzer biçimde tepki verme yeteneğidir (Berk, 2013).

Bebeklikten itibaren empatinin doğal bir ilerleyişi söz konusudur. Örneğin; bir yaşındaki bir çocuk başkasının düşüp ağladığını görünce kendisi de ağlamaya başlar. Bir yaşından sonra çocuklar diğer insanlardan ayrı olduklarının farkına varır. İki yaşındaki çocuklar karşısındakinin duygularını gösteren işaretlere karşı daha çok hassaslaşır. İlerleyen yaşlardan itibaren ise empati en ileri aşamasına ulaşır. Çocuklar mevcut durumun arkasındaki sıkıntıyı anlayabilir, sıkıntının başka bir kaynağı olabileceğini görebilirler (Goleman, 2014). Empati okul öncesi yıllarda başlar ve olumlu toplumsal davranışlar için önemli bir güdüleyicidir (Berk, 2013). Yedi yaşından küçük bir çocuk önceki yaşlara göre empati kurmada ve yardım etmede daha başarılıdır. Empatik davranış özellikleri bebeklikten itibaren görülmeye başlansa da empatik anlayış ancak okul çağlarında gerçekleşmektedir (Köksal, 2000).

Güçlü empati yeteneği olan çocuklar saldırganlığa daha az eğilimli, yardımlaşma ve paylaşmaya daha yatkındır. Akranları ve büyükleri tarafından daha fazla sevilir. Okulda ve işlerinde daha başarılı olurlar. Büyüdüklerinde eş, ebeveyn ve arkadaş ilişkilerinde daha yeterli olurlar (Shapiro, 2017). Empati karşıdaki bireye özel bir dikkat göstermeyi gerekli kılar. Bu beceride karşıdaki kişinin verdiği bilgiyi anlama, akılda tutma ve verdiği bilgiler arasında ilişki kurabilme önem taşır. Birey empati kurduğu kişiye tepki verirken sadece söylenilenlerin görünen yönüne değil derindeki nedenine odaklanır. Empati de diğer özellik ve beceriler gibi her bireyde farklı düzeyde bulunmaktadır. Fakat belli bir çaba ve eğitimle bu becerinin iyileştirilmesi mümkün olabilir (Kuzucu, 2010).

Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler büyük ölçüde empati yeteneğine dayanan ve diğer bireylerle iyi ilişkiler kurabilmek için gerekli ve aynı zamanda çevresinden olumlu pekiştireçler alan davranışlardır (Kansu ve Beceren, 2002). Sosyal beceriler; kişisel davranışlar, yaşıtlarla kurulan sosyal ilişkiler, memnuniyeti artırıcı sosyal beceriler, öz kontrol ile ilgili davranışlar, iletişim becerileri ve kendine güven becerileri olarak gruplandırılabilir (Elksnin ve Elksnin, 2003).

Çocukların sosyalleşmesi için 3 yaşından itibaren daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. 3-6 yaş arasındaki çocuklar diğer çocuklarla ilgilenmeye ve sosyal gruplara kabul edilmeye başlarlar (Wortham, 1998). Sosyal becerilerin kazanımını gerçekleştiremeyen çocuklarda sosyal durumlarla ilgili problemler görülmektedir (Elksnin ve Elksnin, 2003). Sosyal beceriler bir takım oluşturma, takım ruhu meydana getirme ve takımı yönetebilme yeteneği ile de ilişkilendirilebilir (Aydın, 2017).

Kendini ifade edememe, empati kuramama gibi sorunlar çocuklardaki sosyal beceri eksikliğinin nedenleri arasında gösterilebilir. Öğretmenlerin çocukları belli aralıklarla gözlemlemesi ve sosyal becerilerini kaydetmesi, sosyal becerilerini değerlendirme imkanı sunacaktır (Lawhon ve Lawhon, 2000).

Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler

Duygusal zekâyı etkileyen faktörler; yaş, beyin gelişimi, aile ortamı, mizaç, cinsiyet, kültür, etkinliklere katılım, model olma olarak sıralanabilir. Bu faktörler arasında doğuştan getirilenler olduğu gibi aile ortamı, kültür, etkinliklere katılma gibi sonradan karşılaşılan faktörler de bulunmaktadır.

Yaş

Yaş ile birlikte duygusal zekâ becerilerinin kazanımı artış göstermektedir. Çocuklar bebeklikten itibaren duyguları tanır, ayırt eder ve anlamaya başlar. Duygu kontrolü ise yaş ile birlikte artar. Bebekler duygusal tepkilerini yüz ifadeleri, söz veya vücut hareketleriyle dışa yansıtır. İki yaşından sonra dil gelişiminin ilerlemesi ile duygularını daha kolay ifade eder. Üç yaşından itibaren yer ve zamana bağlı duyguları kontrol etme yeteneği, okul yıllarında ise toplumsal değerlere göre duygularını ifade ve kontrol etme yeteneği gelişir

(Bar-On, 2000). Yapılan araştırmalar da büyük yaş grubundakilerin küçük yaş grubuna göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Köse, 2009).

Beyin Gelişimi

Duygular, duygusal ifadeler ve davranışlar beyin ve sinir sistemi tarafından yönetilmektedir. Duygusal beyin (limbik sistem) ve düşünen beyin (korteks) arasında bağlantı kurulduğunda duygular mantıksal düşünme ile birlikte çalışır. Bu nedenle duygular üzerinde beyin gelişimi önemli bir etkiye sahiptir (Schilling, 2009). Beyin gelişimi normal şekilde devam eden çocuklarda duyguların yerinde ve zamanında ifade ve kontrolü söz konusudur. Serebral korteksin olgunlaşmasıyla olumsuz davranışlara itecek duygular bastırılabilir (Hyson, 1994).

Aile Ortamı

Anne babalar sağlıklı, başarılı, üretken ve mutlu çocuklar yetiştirmek ister. Anne babaların davranışları, çocuğun yaşadığı çevre, aile içi iletişim, sosyal, ekonomik ve toplumsal yapı çocukların bu sayılan niteliklere ulaşmasını etkiler. Esas olan anne babaların çocuklarıyla kurdukları iletişimin etkililiği ve bu iletişimin hiçbir zaman kopmamasıdır. Bir çocuğun kişilik özelliklerinin belirlenmesinde anne babanın tutum ve davranışları, değerleri önemlidir. Ayrıca her anne baba çocuklarına iyi birer rol model olmalıdır. Çünkü çocuklar sözlerden çok davranışlardan etkilenmektedir (Bak, 2011). Yetiştiği aile ortamı ve aile ile etkileşimi çocuğun duygusal gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Aile içerisindeki duygusal etkileşimin az olması, ebeveynlerin çocuklarının sevgi, güven ve aidiyet gereksinimlerini karşılamamaları çocukların duygusal zekâlarını etkileyebilir (Alpan, 2006).

Çocuk yetiştirmek sadece annelerin işi değil bir takım çalışması, bir aile işidir. Güçlü ve sağlıklı eş ilişkisi oluşturularak aile dinamikleri korunmalıdır. Anne babalar birlikte hareket etmeli, eğitim ve davranış kazandırma konusunda tutarlı olmalıdır (Bak, 2011). Anne babaların sorumluluğu çocukların sadece okuma yazma ve matematik konusunda bilgi sahibi olmasını sağlamak değil, daha büyük güçlüklerle mücadele edebilme becerilerini çocuklarına kazandırmaktır (Adler, 2016).

Aileler içinde bulundukları toplumun gelişmişlik düzeyine göre farklılık göstermekte, birçok ekonomik, sosyal, kültürel ve çevresel problemle karşılaşmaktadır. Entelektüel sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ile bu problemlere çözüm yolları bulunabilir. Bireyin

ailesinden aldığı desteğin duygusal zekâ düzeyini etkilediği birçok çalışma ile de ispatlanmıştır (Ciarrochi, Chan ve Bajgar, 2001).

Anne-baba, kardeşler, arkadaşlar ve öğretmenler çocuğun ilk sosyal-duygusal çevresini oluşturur. Duygular çocuğun sosyalleşmesinin sağlanmasında temel oluşturmaktadır. Ailelerin çocukları ile etkili iletişim kurması onların duygularını anlamaları ve kontrollü tepkiler gösterebilmeleri çocukların ilerde kendilerini ifade edebilen, sağlıklı iletişim kurabilen, problemlerle başa çıkabilen, duygularını kontrol edebilen bireyler olmalarına olanak sağlayacaktır (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007a; Ceylan, 2009).

Mizaç

Mizaç, genel duygu durumundaki ve duygusal tepkilerdeki bireysel farklılıklar olarak tanımlanabilmektedir. Mizacın kalıtım temelli olduğu düşünülmekle birlikte cinsiyete ve beden yapısına göre değişebildiği belirtilmektedir. Mizaç kişiliğin işlemsel belleğini, duygusal özünü ve biyolojik yönünü oluşturmaktadır (Totan, Aysan ve Bektaş, 2010).

Mizaç özellikleri çocukların kalıtım ve biyolojik yapısından kaynaklanan birçok özelliği kapsamaktadır. Aynı yaşta ve cinsiyette olan çocuklar duygusallık, duygu yoğunluğu ve duyguları kontrol etme bakımından mizaç özelliklerine bağlı farklılıklar gösterebilmektedir. Doğuştan getirdikleri mizaç özellikleri çocukların sosyal-duygusal gelişimini de etkilemektedir (Ulutaş, 2005).

Cinsiyet

Bireyleri birbirinden ayıran en önemli biyolojik özellik cinsiyettir. Duygusal açıdan ele alındığında da cinsiyetler arasında duyarlı, empatik ve sosyal olarak daha uygun tepkiler vermede farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin; kız çocuklarının duyguları tanıma ve kontrol etme yönünden erkeklerden daha yetenekli oldukları söylenebilir (Davis, 1995). Ayrıca kızların duygusal mesajları çözmede ve sözel olmayan ifadeleri anlamada daha duyarlı oldukları, duygularını daha rahat ve sık ifade ettikleri, daha az öfke sorunu yaşadıkları belirtilmektedir. Hatta kız çocuklarının dil yetisinin daha önce gelişmesinden dolayı duygularını açıklama konusunda daha deneyimli oldukları ve fiziksel tepkiler göstermek yerine bunların yerine geçecek sözcükleri kullanmada daha becerikli oldukları öne sürülmektedir. Duygularını dile getirmek için teşvik görmeyen erkeklerin ise hem kendi hem de başkalarının duygularına karşı duyarsız olduğu söylenebilir (Brody ve Hall, 1993).

Okul öncesi çağda bulunan kız ve erkek çocuklarıyla aileler farklı şekillerde iletişim kurmaktadırlar. Kızları ile konuşurken duygularını tanımlamayı, başkalarının duygularına göre hareket etmeyi öğretirken; erkek çocuklarına karşı duygularını çok rahat ifade edemezler. Bu da erkek çocuklarının duygularını çok fazla kontrol etmelerine sebep olmaktadır (Tezel Şahin ve Cevher, 1998).

Kültür

Bireylerin duyguları kültürel özelliklere göre farklılaşabilir. Çünkü bireyin duygularını şekillendiren çevresel şartlardan biri de nelere sevinmesi, nelere üzülmesi gerektiğini gösteren kültürdür. Duygu ile ilgili kelimelerin fazla olduğu kültürlerde duygunun daha fazla önem taşıdığı ve çok farklı duyguların yaşandığı söylenebilir (Dökmen, 1998). Bireylerin kimliği, bilinçli ya da bilinçsiz seçtiği alt kültürler tarafından şekillenir (Toffler, 1974).

Duygular temel olarak kültürel anlam sistemleri tarafından oluşturulmakta, duygusal deneyimler tamamen duygulara yansıtılan kelimeler tarafından kurulmaktadır. Sonuç olarak duygu kelimelerindeki kültürel farklılıklar duygularda da kültürel çeşitlilik oluşturmaktadır (Özbayrak, 2006).

Çocuklarda çeşitli duyguların oluşmasında kültürel etkiler önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk büyüdükçe içinde yaşadığı çevre ve kültürden etkilenmektedir. Çocuğa sevgi dolu ve ilgiyle yaklaşıldığında sağlıklı bir duygusal gelişim ortamı sağlanmış olacaktır (Ceylan, 2009).

Oyun Oynama

Çocukluğun en önemli faaliyeti olarak görülen oyun, duygusal gelişiminde de önemli rol oynamaktadır (Beceren, 2002). Çocuk oyun oynarken bağımsız, başına buyruk, özgürce hareket ederek duygusal rahatlamayı elde eder. Duygularını denetim altına alır, düşüncelerini ifade eder ve kendine güveni artar (Poyraz ve Dere, 2003). Oyun çocuğun zorlukları aşmasına yardımcı olur ve bu sayede çevresini tanır. Neden sonuç ilişkisi kurar, sosyalleşir. İlk oyun arkadaşları olan oyuncaklarla diyalog kurarak yaşıtlarına nasıl davranması gerektiğini öğrenir (Kocayörük, 2004). Bu nedenle çocuğun duygusal gelişiminde ve iletişiminde oyun ve oyun ortamlarının hazırlanması çok önemlidir.

Okul öncesi dönemde planlanmış etkinliklerle oynanan oyunlar çocukların sosyal ve duygusal becerileri öğrenmelerine fırsat vermektedir. Çocuklar oyun sırasında iş birliği,

dayanışma, sırasını bekleme, paylaşma, duyguları ifade etme, sorunları çözme gibi sosyal ve duygusal becerileri kullanırlar. Dramatik oyunlar aracılığıyla gerçek yaşamda kendilerini üzen, kaygılandıran, korkutan durumları ve içsel çatışmaları çözmeye çalışırlar (Gürkan, 2009).

Model Olma

Birey birçok duyguyu gözlemleri yoluyla kazanır. Doğrudan kendine bir zarar vermeyen canlılardan korkabilir. Bu korkuların nedeni söz konusu korkulara sahip modellerin gözlenmesidir. Modeller; ses, mimik, bağırma, ağlama, sözler yoluyla gözlemcisine birçok mesaj verir ve gözlemci dolaylı yaşantı kazanarak aynı korkulara sahip olabilir (Senemoğlu, 2004). Bu nedenle erken yaşlarda duygusal zekâ becerilerinin düzenlenmesinde model olma büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi çağda öğretmenler kendi duygusal tepkileri ile çocuklara doğru model olmalı ve onlara duygusal açıdan güvenli bir ortam sunmalıdır. Ayrıca sınıftaki her çocuğa öğretmeni ve diğer arkadaşları tarafından özel ve değerli olduğu hissettirilmelidir. Böylece çocukların ilk elden gözleme ve uygun duygusal tepkileri öğrenmelerine fırsat verilmiş olur (Gürkan, 2009).

Okul Öncesi Eğitimde Duygusal Zekânın Desteklenmesi

Günümüzde çağdaş toplumsal, ekonomik şartlarda eğitim sorumluluğunun öğretmenlerce üstlenilmesi bir zorunluluktur. Anne ve babaların işbirliğinin önemi kaçınılmaz olmakla birlikte yarının çocuklarının yetiştirilme sorumluluğu okula ve öğretmenlere bağlanmıştır (Adler, 2016). Duygusal zekâ becerilerini oluşturma fırsatı en erken yıllarda ortaya çıkar ve çocukların sonraki yıllarda edinecekleri duygusal beceriler, ilk yıllarda edindiklerinin üzerine oluşur. Okulda gösterecekleri başarının belirleyicisi bilgi dağarcığı ya da okuma yeteneğinin erken gelişmesinden çok duygusal ve sosyal gelişimidir. Okulda başarısız olan çocukların hemen hemen tümü duygusal zekânın bir ya da birkaç becerisinden yoksundur (Goleman, 2014).

Okul öncesi dönemde çocukların duygusal zekâları okul ortamındaki yaşantılarından etkilenebilmektedir. Okullarda verilen eğitimle de çocukların duygusal zekâlarının desteklenmesi önemlidir. Eğitim programlarında sadece akademik başarı değil olumlu beceriler kazandırma da amaçlanmalıdır. Eğitim programı duygusal zekâyı destekleyen bir

yaklaşım ile geliştirilmeli duygusal etkileşimleri arttıracak etkinliklere yer verilmelidir (Ulutaş, 2007b).

Elias, Arnold ve Hussey (2003)'e göre öğrencilere empati, duygularını yönetme, atılganlık, duyarlılık, işbirliği, özdenetim, özyönetim, problem çözme, dinleme becerileri, pozitif düşünme gibi temelde insana erdem ve değer yükleyen becerilerin ve duygu yönetimi becerilerinin öğretilmesi, barışçıl, uygar ve insancıl bir birey olmalarında anahtar ögedir (Aktaran Türnüklü, 2004).

Okul öncesi dönemde aileden sona öğretmen çocuk üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu dönemde çocuk öğretmenini gözlemleyerek duygularını nasıl ifade ettiğini, yansıttığını ve duygularıyla nasıl baş edebildiğini görebilmekte ve model alabilmektedir. Öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri, tutumları, iletişim becerileri, sınıf yönetimi, eğitim ortamının düzenlemesi çocukların duygusal zekâ gelişimlerini etkileyebilmektedir (Ulutaş ve Macun, 2016).

Öğretmenlerin duygusal zekâya verdiği önem çocukların duygusal zekâsının desteklenmesiyle ilişkilendirilebilir. Bracket ve Katulak (2006)'a göre duygularını kontrol edemeyen öğretmenlerin sınıflarında çocuklar olumsuz duyguları daha çok yansıtmaktadır. Öte yandan duygusal zekâ öğretmenlerin mesleğe bakışını ve performansını da etkileyebilmektedir. Akar Kayserili ve Gündoğdu (2010), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Duygusal zekâları yüksek olan öğretmenlerin iş doyumu artmakta ve mesleki tükenmişlikleri azalmaktadır (İnci, 2014).

Öğretmenlerin duygusal zekâlarının desteklenmesi; değişikliklere karşı esnek olma, etkili problem çözme, zaman yönetimi, öz saygı ve öz güven kazanımı, stres yönetimi, kaygı yönetimi, öfke yönetimi, hoşgörü, sağlıklı iletişim ve motive etme gibi becerilerini geliştirmektedir (Nelson, Low ve Nelson, 2005; Powell ve Kusuma-Powell, 2010; Ulutaş ve Macun, 2016). Bu nedenle okul öncesi dönemde sadece çocukların değil öğretmenlerin de duygusal zekâ açısından bilgilendirilmesi ve güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin duygusal zekâyı destekleme sürecinde öncelikle çocuğu tanımaları gerekmektedir. Çocukların gelişim özellikleri, ilgileri, deneyimleri, aile özellikleri araştırılmalıdır. Çocukları tanıma ve değerlendirme; çocukla ilgili tüm bilgilerin çeşitli araçlar yardımıyla toplanması, kayıt altına alınması ve bu kayıtlardan hareketle objektif,

esnek, tutarlı, anlamlı ve güvenilir bir karar verme sürecidir. Çocuklar yeteri kadar tanındığında yardıma ihtiyaç duydukları alanlar ve güçlü yönleri de tespit edilebilir. Böylece onların özelliklerine uygun yöntem, teknik ve araçların seçimi, kaliteli eğitim programlarının oluşturulması ve kaliteli öğrenme ortamlarının düzenlenmesi sağlanmış olur. Çocuğun tanınması gereken özellikler; fizyolojik ve biyolojik gelişimi ile ilgili bilgiler, aile, yakın çevre, yaşadığı çevre, ailenin eğitim anlayışı ve tutumu, ailenin ekonomik durumu, çocuğun ilgi ve yetenekleri, kişilik özellikleri, bilgi, beceri, başarı ve uyumu, duygusal durumu, alışkanlıkları, arkadaş ilişkileri ve benlik algısı olarak sayılabilir (Tagay, 2014).

Okul öncesi dönemde duygusal zekânın desteklenmesinde amaç çocukların olumsuz duygulardan kaçınmalarını sağlamak değil, bu tür duyguları kabul etmelerini daha olumlu bir hale getirerek kendilerini kontrol edebilmelerini sağlamaktır. Araştırmalar duygularını kontrol edemeyen ve sosyal ilişkileri zayıf olan çocukların yaşıtları tarafından kabul edilme oranının daha düşük olduğunu göstermektedir. Duygusal problemleri olan çocuklarda zamanla öğretmenleri arasındaki ilişkinin bozulduğu, öğrenme isteğinin azaldığı için okul başarısının düştüğü ve suç işlemeye eğilimli oldukları görülmektedir (Shapiro, 2000; Ulutaş, 2005). Çocukların olumsuz duygularını yönlendirebilecekleri birçok yöntem olduğunu bilmeleri ve bu yöntemleri kullanma alışkanlığı edinmeleri hem aile hem de okul ortamında tutarlı bir eğitimle sağlanabilir. Ayrıca çocukların kendilerini anlayabilen birilerinin var olduğunu bilmeleri hem okulda hem de aile ortamında kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlayacaktır (Ulutaş, 2007b).

Yeşilyaprak (2001)'a göre duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilir, güçlendirilebilir ve gelişimi anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir. Hangi alanda olursa olsun öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez ve ihmal edilmesi, akademik zekâ kapasitesinin daha etkili kullanılmasını engeller. Öğretmenler, farklı zekâ alanlarına eşit derecede önem vermeli ve öğretim etkinliklerini değerlendirmede duygusal zekâ alanına yer vermelidir. Ayrıca öğrencileri, anlaşılması gereken duyguları, düşünceleri, sorunları ve gereksinimleri olan bireyler olarak görebilmelidir. Ders etkinliklerinde duygusal zekânın işe koşulması öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirir ve disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.

İlgili Araştırmalar

Yurtiçi Araştırmalar

Ergin (2003), okul öncesi dönem çocuklarında duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme becerilerini içeren eğitim programının geliştirilmesi ve okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkisinin incelediği çalışmasında 5 yaş 6 ay-6 yaş 5 ay arasında değişen 32 çocuk ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubunda yer alan 16 çocuğa 22 oturumdan oluşan iletişim becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki 16 çocuğa ise konuyla ilgili herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun iletişim becerisi düzeyinin, kontrol grubunda anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Arı ve Seçer (2004), anasınıfına devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen bazı değişkenleri (sosyo-kültürel faktörler, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi ve kardeş sayısını) incelemiştir. Araştırmaya 100 çocuk katılmış, duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri Cüceloğlu (1968) tarafından geliştirilen ve yüz ifadelerini gösteren iki boyutlu çizimlerle ölçülmüştür. Çalışma sonucunda yüz ifadelerini tanımada sosyo-kültürel özellikler ve anne-baba eğitim düzeyinin etkili olduğu ancak cinsiyet ve kardeş sayısının etkili olmadığı görülmüştür.

Ulutaş (2005), duygusal zekâ eğitiminin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 120 çocuk alınmıştır. Çocukların 40'ı deney grubunu, 40'ı placebo kontrol grubunu ve 40'ı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna duygusal zekâ eğitim programı uygulanmış, placebo kontrol grubuna placebo eğitim durumları uygulanmış, kontrol grubu ise kendi seyrinde bırakılmıştır. Araştırmanın verileri "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, duygusal zekâ eğitimi alan deney grubu lehine duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubuna verilen eğitimin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya alınan çocukların tamamının duygusal zekâ düzeylerinde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba öğrenim düzeylerine göre değerlendirildiğinde ise duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim ve sosyal etkinliklere katılımlarına göre farklılaşma durumunu incelediği araştırmasında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine ait sosyo-demografik bilgilere (yaş, eğitim durumu, sosyal etkinliklere katılım, hizmet içi eğitime katılım) ulaşmak için kişisel bilgi formu, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, Hackman ve Oldham İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları ve toplam duygusal zekâ ölçeği puan ortalamaları eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Kişisel beceri puan ortalamalarında, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri lehine; stresle başa çıkma puan ortalamalarında, açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sosyal etkinliklere katılan öğretmenler lehine kişisel beceri, kişilerarası beceri, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruh durumu ve toplam duygusal zekâ puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Dutoğlu ve Tuncel (2008), aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 374 aday öğretmen katılmıştır. Araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük ve orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karayılmaz (2008), anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının örneklemini alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden çocuklar arasından tesadüfi olarak seçilen 266 çocuk, bu çocukların anne/babaları ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği", "Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği" ve "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya alınan çocukların, Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puan ortalamaları, Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyut (Yüzler,

Hikayeler, Anlama ve Yönetme) puan ortalamaları, Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet ve kardeş sayılarına göre anlamlı fark göstermediği, çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ve doğum sıralarına göre ise anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kayserili (2009), okul öncesi öğretmenlerinin ve son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 90 okul öncesi öğretmeni ve 80 son sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada kişisel bilgi formu, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zekâ alt boyut puanları arasında anlamlı fark olduğu, okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Durmuşoğlu Saltalı (2010)'nın, PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy) programı temel alınarak hazırlanan Duygu Eğitimi Programı'nın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine (duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme) etkisini incelediği araştırmada öntest/sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki resmi okulda eğitim görmekte olan 32 deney ve 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 64 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Schultz ve Izard tarafından geliştirilen ve Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı tarafından Türkçeye uyarlanan "Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı ve programın etkisinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Durmuşoğlu Saltalı ve Aslan (2011), okul öncesi eğitime devam eden altı yaşındaki çocukların duygusal becerilerini; okul öncesi eğitime devam süresi, cinsiyet ve anne-babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya anaokullarına devam eden 306 çocuk katılmıştır. Araştırmada "6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerini Değerlendirme Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ becerilerinin okul öncesi eğitimi 2 yıl ve daha fazla alanların lehine ve kız çocuklar lehine anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Anneleri üniversite mezunu olan çocukların, duygusal

beceri puanlarının daha yüksek olduğu ve babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygusal beceriler puan ortalamalarının da arttığı saptanmıştır.

Ekinci-Vural (2012), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal becerileri, öz düzenleme becerileri ve duygusal zekâ gelişimini incelemiştir. Ayrıca araştırmada velilerin eğitime katılım gösterme konusunda görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin ilköğretim çocukları üzerindeki etkileri ve aile katılımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma grubu anaokulu eğitimi almış ve almamış 929 çocuk ile bu çocukların velileri ve öğretmenlerinden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş)", "Öz düzenleme Becerileri Ölçeği", "7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Aile Katılım Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf çocuklarının sosyal beceri, duygusal zekâ ve öz düzenleme becerisi puanları arasında okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuğu okul öncesi eğitim alan velilerin aile katılım puanları ile çocuğu okul öncesi eğitim almayan velilerin aile katılım puanları arasında okul öncesi eğitim sürecine katılan velilerin lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Son olarak araştırmanın nitel boyutu olan öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların araştırmanın nicel sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Gün (2012), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 102 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada duygusal zekânın alt boyutları olan kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, stres yönetimi, uyum yeteneği ve genel ruh hali ile öğretimsel liderlik davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları; okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında çalıştığı kurumun resmi veya özel olması değişkeni bağlamında anlamlı fark tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının; resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Kale Karaarslan (2012), ilkokul birinci sınıf çocuklarının, okul öncesi eğitim alıp almama, okul öncesi eğitime devam edip etmeme, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu (anaokulu, anasınıfı), cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre çocukların duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerilerini incelediği araştırmada

800 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Duyguları Tanıma Testi", "Duyguları İfade Etme Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alıp almama, okul öncesi eğitime devam etme, anne eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerine göre duyguları tanıma ve duyguları ifade etme puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Akaydın (2015), altı yaş grubu çocukların duygusal zekâları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ boyutlarında cinsiyet, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü, annenin yaşı, annenin mesleği ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin mizah tarzları arasında ise duygusal zekâ ölçeğinin yüzler bölümü ile annelerin kendini yıkıcı mizah boyutu arasında negatif, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şahin (2015), anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve problem çözme becerileri üzerinde psikososyal gelişim temelli eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 20 kontrol, 20 deney grubu olmak üzere 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada genel bilgi formu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan psikososyal gelişim temelli eğitim programı deney grubuna 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan çocukların problem çözme becerileri ve duygusal zekâları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ayrıca problem çözme beceri puanları ile duygusal zekâ puanları arasında da pozitif, güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Akaydın ve Akduman (2016), altı yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetinin, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresinin ve devam ettiği kurum türünün, duygusal zekâ puanlarında anlamlı fark oluşturduğu; yaş ve doğum sıralarına göre ise anlamlı fark oluşmadığı görülmüştür. Ayrıca çocukların empatik becerileri üzerinde yaş, cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve kurum türünün anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırmada çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasında pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Arslantaş (2016), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 213 okul öncesi öğretmeni

oluşturmuştur. Verileri toplamak için Empatik Eğilim Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği; hizmet yılı ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Ulutaş ve Macun (2016), okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolünü açıklamaya çalışmış ve etkinlik örnekleri ile günlük eğitim akışı içinde duygusal zekânın nasıl desteklenebileceği konusunda önerilerde bulunmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenlere sınıf içi uygulamalarında yardımcı olabilecek çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Özyürek (2017), okul öncesi çocuklarının duyguları tanıma, yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çocukların yaşının artmasıyla arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerilerinin de olumlu yönde arttığını; arkadaşlık becerileri ile duyguları tanıma ve yönetme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Şen (2017), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yurtdışı Araştırmalar

Galyer ve Evans (2001), çocuklarda hayali oyunun, duygularını ifade edebilme yeteneğinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada 4-5 yaş arası 47 okul öncesi kız ve erkek çocuğu ile velileri yer almıştır. Çalışma sonucunda hayali oyunun duyguların yerleşmesine destek sağladığı, duyguları düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde ebeveyn-çocuk etkileşiminin etkilerinin incelenmesi için daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerilmiştir.

Leibowitz, Ramos-Marcuse ve Abersenio (2002), 44 okul öncesi çocuk ve bakıcıları ile çalışmış, ebeveyn-çocuk duygusal iletişimi ve okul öncesi çocukların bağlanması

değerlendirilmiştir. Çocuklara bağlanmaya ilişkin ayrılık kaygısı testi ve ebeveyn-çocuk görüşmelerinde duygu iletişim ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada duygusal iletişimde ebeveynlerin olumlu ve olumsuz davranışlar sergilemelerinin çocuğun olumlu ya da olumsuz ilişki içine girmelerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Melzi ve Fernandez (2004), anne-çocuk diyaloglarında geçen duygu sözcükleri kullanımını cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya İspanyolca konuşan Perulu 32 anne ve onların 3 ile 5 yaş arasındaki çocukları katılmıştır. Çocukların duygu sözcükleri kullanımında yaşa göre, annelerin duygu sözcükleri kullanımında ise cinsiyete göre fark olduğu tespit edilmiştir. Perulu annelerin olumlu duygu sözcüklerini kız çocuklarına oranla erkek çocuklarına daha fazla yansıttıkları görülmüştür.

Tenenbaum, Visscher, Pons ve Harris (2004), sanayileşmemiş bölgelerdeki çocukların duygularını anlama becerilerini incelemiş ve 8'i 49-84; 21'i 97-132 aylık olan 39 çocuk ile çalışmıştır. Duyguları Kavrama Testi sonuçlarına göre 8-11 yaş grubu çocukların duyguları anlama puanlarının, 4-7 yaş grubundaki çocuklardan yüksek olduğu ve duyguların dışsal sebeplerini daha iyi algıladıkları tespit edilmiştir.

Ahn (2005), anaokulu öğretmenlerinin çocukların duygularını sosyalleştirmede kullandıkları stratejileri incelemiştir. Bu amaçla tam gün çalışan 12 öğretmen gözlemlenerek çocuklarla olan etkileşimleri kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu duyguları sözel olarak pekiştirdikleri, empatik davranışları destekledikleri, çocukların olumsuz duygularına empati ile yaklaştıkları ve bu duyguların normalliğini çocuklara anlatarak üzüntü ve kızgınlık gibi olumsuz duyguları sözel olarak ifade etmelerine imkan verdikleri belirlenmiştir.

Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein ve Shields (2006), alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları düzenleme ve duyguları olumsuz ifade etme becerileri ile sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına yaşları 3,5 ile 5 yaş arasında değişen 60 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Duyguları ifade etme becerisinin belirlenmesinde gözlem, duyguları tanıma becerisinin değerlendirilmesinde duygusal yüz ifadelerinden yararlanılmıştır. Duyguları anlama becerisine ilişkin çocuklara 8 örnek senaryo okunarak senaryodaki çocuğun ne hissettiği sorulmuş ve çocukların duyguları düzenleme becerileriyle ilgili öğretmenlerden her bir çocuk için 24 maddelik Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist) doldurması istenmiştir. Sınıf içi davranışlarla ilgili olarak öğretmenler

saldırgan davranış (Preschool Behavior Questionnaire) ve sosyal beceriye (Social Skills Rating Scale) ilişkin iki ölçeği her çocuk için doldurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre duyguları tanıma, duyguları düzenleme becerisini anlamlı düzeyde yordamış, duyguları olumsuz ifade etme davranışının sınıfta saldırgan davranışlarla, duyguları düzenleme becerisinin de sınıf içi sosyal becerilerle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca duyguları düzenleme ve saldırgan davranışlar arasında ise ters yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Trentacosta, Izard, Mostow ve Fine (2006), çocukların duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerileri ile dikkat becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. 263 çocuk okul öncesi eğitim döneminden başlayarak ilkokul eğitimlerini de içine alacak şekilde bir yıl süre ile gözlenmiştir. Araştırmada çocukların duyguları tanıma becerisi ve duyguları ifade etme becerisine ilişkin veriler çocukların akranlarıyla iletişimleri sırasında gözlenmiştir. Araştırma sonuçları duyguları tanıma becerisi ve duyguları ifade etme becerisi ile dikkat yeteneği arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca duygusal yüz ifadelerini tanımada ve başkalarının duygularını anlamada başarılı olan çocukların sınıf içerisinde dikkatlerini toplamada daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Onchward ve Keengwe (2011), çocukların duyguları düzenleme yeteneği ile sosyal ortamda sergilediği davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 3 ile 5 yaşlarında 33 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak duyguları düzenleme ve davranış listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının aldıkları puanların erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu ve duygusal düzenleme ile uygun davranış sergileme arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alegre (2012), anne-çocuk birlikte geçirilen zamanın çocuğun duygusal zekâsı ile ilişkisini incelediği araştırmasında çocukların anneleri ile birlikte geçirdikleri süre ve bu sürenin kalitesinin çocukların duygusal zekâ gelişimi ve özellikleri açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Stoica ve Roco (2012), ebeveynlerin kişisel gelişim ve duygusal zekâlarının okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal gelişimindeki rolünü incelemiştir. Araştırmada 72-86 aylar arasındaki toplam 80 çocuk ve onların aileleri ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ebeveynler için aile ortamı ve duygusal zekâlarını belirlemek için anketler ve duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda pozitif aile ortamının çocukların empati eğitimi ve kapasitesini geliştirdiği ve duygularını açık bir şekilde ifade etmeleri için cesaretlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Jucan ve Simion (2014), müzik dinleme yoluyla okul öncesi çocuklarda sosyal duygusal gelişimi incelemişlerdir. Araştırmada 10 kız ve 11 erkek çocuk ile çalışılmıştır. Çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla "You Can Do It" adlı program çocuklara 5 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müzik dinlemenin ve belirli müzikal çevrelerin sosyal duygusal beceriler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turculet ve Tulbure (2014), çocukların ve annelerin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada okul öncesi eğitime devam eden ve yaşları 4 ile 7 arasında değişen 20 çocuk ve anneleri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zekâ puanları ile annelerinin duygusal zekâ puanları arasında çok güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Turki Al Said (2014), Umman ve İngiliz çocukların duygusal zekâ ve bilişsel zekâları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada 332'si İngiliz ve 465'i Ummanlı olmak üzere 797 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Renkli Progresif Matrisler (CPM) ve Bar-On Ölçeği kullanılmıştır. Stresle başa çıkma düzeylerinin İngiliz çocuklarda daha yüksek olduğu, duygusal zekâ düzeyinin ise Ummanlı çocuklarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Jarczewska-Gerc ve Gorgolewska (2015), okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ yeteneklerinin gelişimi açısından zihinsel benzetimin etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada yaşları 3 ile 5 arasında değişen 30 çocuk ile çalışmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan duyguları tanıma, anlama ve kontrol etmeye yönelik ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel benzetimin çocukların duyguları tanıma, anlama ve kontrol etme yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ghani (2016), duygusal zekâyı yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelediği çalışmasında 4 yaş grubunda 15 çocuk ve 5-6 yaş arası 35 çocuk olmak üzere toplam 50 okul öncesi çocuğu ile çalışmıştır. Çalışmada duyguları yönetme, sosyal beceriler ve toplam duygusal zekâ düzeylerinde kız çocukları lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 5-6 yaş düzeyindeki çocuklarda yüzler ve motivasyon boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Park, Cho, Yoo, Kim, Im, Song ve Lee (2016), çocukların duygusal zekâsı üzerinde bahçe bitkileri aktivitesi programının etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bu programın

araştırmaya katılan çocukların duygusal zekâlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Poulou (2017), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâsı ile çocukların sosyal becerileri, duygusal davranışları ve davranış güçlükleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâlarının çocukların duygusal ve davranışsal becerilerini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsının incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel veri veya yaklaşımların bir çalışma içerisinde birleştirildiği bir araştırma türüdür. Bu araştırma yönteminin asıl gücü nitel ve nicel araştırmanın güçlü yönlerini bir araştırmada birleştirerek zayıf yönlerinin en aza indirgenebilmesidir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Araştırmada karma yöntemin yakınsayan paralel deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desenin amacı aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır. Araştırmacı nicel verilerin sonuçlarını nitel bulgularla birbirini tamamlayıcı şekilde karşılaştırmak için bu deseni kullanır. Paralel veri tabanı biçimi ise araştırmacının iki paralel aşamayı bağımsız olarak yürüttüğü ancak bulguları yorumladığı sırada kullandığı yaklaşımdır. Araştırmacı iki farklı veri kümesi kullanabilir ve elde edilen sonuçlar yorum ve tartışma kısmında sentezlenebilir veya karşılaştırılabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.84, 88).

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2004, s. 77). Fraenkel ve Wallen (2006)'e göre tarama araştırmalarında bir konu ya da olaya ilişkin katılımcı görüşleri, ilgi, beceri ya da tutumları belirlenir ve bu bilgiler daha büyük örneklemlerden alınabilir. Tarama araştırmalarında bir konuyla ilgili görüş ya

da özelliklerin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parça seçilir. Veri toplama sürecinde, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar değerlendirilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Araştırmanın nitel boyutunda ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olguların incelenmesinde kullanılır. Olgubilimde veri kaynağı bu olguyu yaşayan ya da bu olguyu dışa vurabilecek bireylerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Büyüköztürk vd., 2014) Nitel verilerin toplanmasında ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi kaynak kişinin konu ile ilgili görüş, ilgi, tutum ve davranışlarının belirlemek amacıyla iki kişi arasında gerçekleşir. Bu süreçte serbest bilgi değişimi sağlanır (Balcı, 2016). Araştırmacıların kendileri için önemli olan amaçlar doğrultusunda sorular sorması ve katılımcıların güdüleri, değerleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda cevaplar vermesiyle gerçekleşen bu süreçte (Glesne, 2015) araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış sorular ilgili kişiye sorulur ve yanıtları kaydedilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışma amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesi ve derinlemesine araştırma yapılmasına imkan verir. Benzeşik örnekleme de ise evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak bir alt grup seçilir (Büyüköztürk vd., 2014).

Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde ilk olarak Ağrı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları tespit edilmiştir. Bu okullar arasından gönüllülük, ulaşılabilirlik ve kontrol açısından araştırma koşullarını sağlayabilecek üç okul seçilmiştir. Bu okullardaki çocuklar ve öğretmenler gönüllülük esasına göre araştırmaya alınmış, toplam 427 çocuk ve 21 öğretmen ile çalışılmıştır. Eksik ya da hatalı formlar elenerek çocuk sayısı 411'e düşürülmüştür. Araştırmaya alınan çocukların demografik özellikleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmaya Alınan Çocukların Demografik Özellikleri

Sosyo-demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	177	43.1
	Erkek	234	56.9
Yaş	5 yaş	261	63.5
	6 yaş	150	36.5
Doğum Sırası	İlk Çocuk	195	47.4
	İkinci Çocuk	137	33.3
	Üçüncü ve sonrası	79	19.2
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	88	21.4
	Bir Kardeş	198	48.2
	İki kardeş ve üzeri	125	30.4
Annenin Öğrenim Durumu	İlköğretim	104	25.3
	Ortaöğretim	165	40.1
	Lisans ve lisansüstü	142	34.5
Babanın Öğrenim Durumu	İlköğretim	49	11.9
	Ortaöğretim	130	31.6
	Lisans ve lisansüstü	232	56.4
Annenin Çalışma Durumu	Çalışan	137	33.3
	Ev Hanımı	274	66.7
Babanın Çalışma Durumu	Kamu ve Özel Sektör	238	57.9
	Serbest	173	42.1
Annenin Yaşı	25-29	89	21.6
	30-34	185	45.0
	35-39	105	25.5
	40 ve üzeri	32	7.8
	25-29	22	5.4
Babanın Yaşı	30-34	126	30.6
	35-39	146	35.5
	40 ve üzeri	117	28.5
	0-2000 TL	62	15.1
Ailenin Aylık Gelir Durumu	2001-4000 TL	173	42.1
	4001-6000 TL	80	19.5
	6001 TL ve üzeri	96	23.4
Toplam		411	100.0

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların %43.1'i kız, %56.9'u erkek; %63.5'i 5 yaşında, %36.5'i 6 yaşında; %47.4'ü ailenin ilk çocuğu, %33.3'ü ikinci çocuğu ve %19.2'si üçüncü çocuk ya da sonrası; %21.4'ü ailenin tek çocuğu, %48.2'sinin bir kardeşi ve %30.4'ünün iki veya daha fazla kardeşi vardır. Çocukların annelerinin %25.3'ü ilköğretim, %40.1'i ortaöğretim ve %34.5'i lisans ve lisansüstü mezunu; babalarının %11.9'u ilköğretim, %31.6'sı ortaöğretim ve %56.4'ü lisans ve lisansüstü mezunudur. Annelerin %33.3'ü çalışan ve %66.7'si ev hanımı; babaların %57.9'u kamu ve özel sektör çalışanı %42.1'i serbest meslek sahibidir. Yaş durumuna göre annelerin %21.6'sı 25-29 yaş, %45.0'i 30-34 yaş, %25.5'i 35-39 yaş ve %7.8'i 40 yaş ve üzeri olduğu görülmüştür. Babaların %5.4'ü 25-29 yaş, %30.6'sı 30-34 yaş, %35.5'i 35-39 yaş ve %28.5'i 40 yaş ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Ailelerin aylık gelir durumu dağılımları incelendiğinde ise

%15.1'i 0-2000 TL arasında, %42.1'i 2001-4000 TL arasında, %19.5'i 4001-6000 TL arasında ve %23.4'ü 6001 TL ve üzeri gelire sahiptir.

Araştırmaya alınan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2

Araştırmaya Alınan Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özellikleri

Sosyo-Demografik Özellikler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	19	90.4
	Erkek	2	9.6
Yaş	21-25 yaş	3	14.2
	26-30 yaş	14	66.6
	31 yaş ve üzeri	4	19.2
Öğrenim Durumu	Ön lisans	1	4.8
	Lisans	20	95.2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	17	81.0
	6-10 yıl	3	14.2
	11 yıl ve üzeri	1	4.8
Toplam		21	100.0

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya alınan öğretmenlerin %90.4'ü kadın, %9.6'sı erkek; %14.2'si 21-25 yaş, %66.6'sı 26-30 yaş ve %19.2'si 31 yaş ve üzeri; %4.8'i önlisans, %95.2'si lisans; %81.0'i 1-5 yıl, %14.2'si 6-10 yıl arası ve %4.8'i 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklardan veri toplamak için "Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu", "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Sullivan Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya alınan öğretmenlerin görüşleri ise araştırmacı tarafından geliştirilen, yapılandırılmış "Öğretmenlerin Duygusal Zekâya İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu" ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formları

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formları, çocuklar ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu'nda; çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, çocuğun ailedeki sırası, anne- babasının öğrenim durumu, anne- babasının yaşı ve mesleğiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Öğretmenler için Kişisel Bilgi Formu'nda; öğretmenlerin adı soyadı, yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, mesleki kıdemi ve mezun olduğu okul ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children)

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen ve Ulutaş ve Ömeroğlu (2007b) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği", duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zekâ temel yetilerini temel alarak yüzler, hikayeler, anlama ve yönetme bölümlerinden oluşmaktadır. "Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği" 4-10 yaş aralıklarındaki her çocuğa bireysel olarak uygulanabilmektedir.

Duygusal zekânın temeli olan duyguları tanıma becerisi 'Yüzler' bölümünde çeşitli yüz ifadelerini içeren resimler, 'Hikayeler' bölümünde ise hikayedeki kahramanın duygularını içeren sorular duygusal semboller ile değerlendirilmektedir. 'Yüzler' bölümünde 2 adet örnek resim ve 19 adet test resmi olmak üzere toplam 21 adet resim bulunmaktadır. 'Hikayeler' bölümünde 2 adet örnek hikaye ve 5 adet test hikayesi olmak üzere toplam 7 adet hikaye bulunmaktadır.

Üçüncü bölümde 'Anlama' testi yer almaktadır. 'Anlama' testi, çocuğun kendisinin ve başkalarının hissettiği duyguları kavrama becerisini ölçmektedir. Bu bölümde 1 adet örnek hikaye, 3 adet test hikayesi ve hikayelere ait sorular yer almaktadır. Kısa hikayeler çocuğa iki bölüm şeklinde anlatılır. Her bölüm sonunda çocuğa hikayedeki karakterin hissettikleri ile ilgili iki soru sorulur ve cevapları 'evet, bilmiyorum, hayır' şeklinde forma kaydedilir. Bu bölümde toplam 10 adet soru yer almaktadır.

Dördüncü ve son bölümde ise 'Yönetme' testi bulunmaktadır. Bu bölüm, çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmaktadır. Yönetme alt testi 1 adet örnek durum, 3 adet test durumundan oluşan toplam 7 soruyu içermektedir Her durumun sonunda çocuğa sorular sorulmakta, çocuğun cevapları "evet", "hayır' şeklinde forma kaydedilmektedir.

"Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilmektedir. Doğru cevapların çok olması duygusal zekânın yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuk tüm maddelere cevap verdiğinde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41'dir. Ölçeğin bir çocuğa uygulanma süresi 15-20 dakika sürebilmektedir.

S-ÇDZÖ'nün birinci bölümü olan "yüzler" testi için alfa değeri .68, "hikayeler" testi için .54, "anlama" testi için .63, "yönetme" testi için .76 ve toplamı için .84 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların yüksek olması, çocuğun duygusal zekâsının yüksek olduğunu göstermektedir (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007b).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen "Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği" 4-10 yaş çocuklarının empati becerisi hakkında bilgi vermek için geliştirilmiştir. Bu ölçek, çocuğa yöneltilen 10 maddeyi içermekte, 4-7 yaş çocuklarına bireysel olarak, 8-10 yaş çocuklarına grup halinde uygulanabilmektedir. Her cevap ölçek formuna "evet, bilmiyorum, hayır" şeklinde işaretlenmektedir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması çocuğun empati becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. ve güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007b).

Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği

Öğretmenlerin çocukların duygusal zekâlarını değerlendirmesi için Sullivan (1999) tarafından geliştirilen "Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği" 11 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması öğretmenlere göre çocuğun duygusal zekâsının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Ulutaş ve Ömeroğlu (2007b) tarafından yapılmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Duygusal Zekâya İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında kullanılan yapılandırılmış görüşme formu alanyazından faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda "*Sınıfınızdaki çocuklarda gözlemlediğiniz duygusal zeka özellikleri nelerdir?, Çocukların duygusal zekası sizce hangi faktörlerden etkilenir?, Çocukların cinsiyeti duygusal zeka gelişimlerini nasıl etkiler?, Anne babanın yaş durumu çocukların duygusal gelişimini nasıl etkiler?"* vb. gibi toplam 10 soruya yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim alanında uzman üç araştırmacıdan görüşleri alınarak ve pilot uygulama için okul öncesi öğretmenleriyle görüşülerek soruların anlaşılırlığı değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için kullanılan ölçme araçları gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında araştırmaya dahil edilen okullarda uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre çalışmaya alınan çocuklara "Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği" ile "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" eğitim ortamından farklı bir ortamda bireysel olarak uygulanmış, testi yarım bırakan çocukların verileri çalışmaya dahil edilmemiştir. "Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu" öğretmen rehberliğinde ailelere gönderilerek doldurulmuştur. Öğretmenler için "Kişisel Bilgi Formu", "Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği" ise öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Araştırmanın nitel verileri ise çalışmaya alınan çocukların öğretmenleri ile ders saatleri dışında görüşme yapılarak "Öğretmenlerin Duygusal Zekâya İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirme Formu" ile toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın nicel verileri, istatistik programı kullanılarak bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımını karşılama durumu incelenmiştir. Bunun için basıklık, çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Normallik varsayımını karşılayan verilerin analizinde parametrik testler olan Bağımsız Örneklemlerde t testi, ANOVA kullanılmıştır. Normallik varsayımını karşılamayan verilerin analizinde ise Man Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Testi kullanılmıştır. Farkın anlamlılığı $p<.05$ ve $p<.01$ düzeyinde sınanmıştır. Tablo 3.3'te nicel verilerin normallik varsayımlarını karşılama durumu incelenmiştir.

Tablo 3.3

Verilerin Normallik Varsayımının incelenmesi

	N	$\bar{X}$	**Medyan**	**Mod**	**S.S.**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Tanıma	411	19.87	20	21	2.472	-3.76	-.446
Anlama	411	7.77	8	8	1.551	-.233	-.672
Yönetme	411	4.97	5	4	1.511	-.501	-.126
Toplam DZ	411	32.61	33	33	4.245	-.060	-.533
Kısa Empati	411	9.25	10	10	1.048	-1.799	4.220

ÖÇDZDÖ	411	40.27	41	44	8.570	4.220	-.581

Tablo 3.3 incelendiğinde çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme, toplam duygusal zeka, ve öğretmen gözlemlerine göre çocukların duygusal zeka puanlarının (ÖÇDZDÖ) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında değer aldığı, empati puanının ise basıklık ve çarpıklık değerinin -1.5 ve +1.5 aralığında yer almadığı görülmektedir. Ayrıca bütün puanlar için aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle tanıma, anlama, yönetme, toplam duygusal zekâ ve ÖÇDZDÖ puanlarının normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Empati puanları ise normallik varsayımını karşılamamaktadır. Bu nedenle tanıma, anlama, yönetme, toplam DZ ve ÖÇDZDÖ puanlarının değişkenlere göre sınanmasında parametrik, empati puanlarının değişkenlere göre sınanmasında ise nonparametrik testler kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmış, frekans (f) ve yüzde değerleri verilmiştir. Verileri örneklendirmede öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Verilerin sunumunda tablolardan faydalanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan Elde Edilen Verilere Ait İstatistiki Bulgular

Araştırmaya Alınan Çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmaya alınan çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puan ortalamaları ve alt boyut (tanıma, anlama ve yönetme) puan ortalamaları cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın meslek durumu, annenin ve babanın yaşı, ailenin gelir durumu değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 4.1'de çocukların tanıma, anlama, yönetme alt boyut ve toplam duygusal zekâ (Toplam DZ) puan ortalamalarına ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.1

Çalışmaya Katılan Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S.S.
Tanıma	411	14	24	19.87	2.472
Anlama	411	4	10	7.77	1.551
Yönetme	411	1	8	4.97	1.511
Toplam DZ	411	23	41	32.61	4.245

Tablo 4.1 incelendiğinde çocukların Toplam DZ puan ortalamalarının $\bar{X}$=32.61 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 41 olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya alınan çocukların duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2'de çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre Bağımsız Örneklemler t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**n**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Tanıma	Kız	177	19.65	2.539	409	1.564	.119
	Erkek	234	20.03	2.412			
Anlama	Kız	177	7.87	1.548	409	1.123	.262
	Erkek	234	7.70	1.552			
Yönetme	Kız	177	4.84	1.522	409	1.508	.132
	Erkek	234	5.07	1.498			
Toplam DZ	Kız	177	32.36	4.251	409	1.025	.306
	Erkek	234	32.79	4.241			

*p<.05

Tablo 4.2 incelendiğinde çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme alt boyut puan ortalamaları ile toplam duygusal zekâ (toplam DZ) puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($t_{tanıma}(409)=1.564$, $p>.05$, $t_{anlama}(409)=1.123$, $p>.05$, $t_{yönetme}(409)=1.508$, $p>.05$, $t_{toplamDZ}(409)=1.025$, $p>.05$). Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarında duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Arı ve Seçer, 2004; Ulutaş, 2005; Karayılmaz, 2008; Kale-Karaaslan, 2012; Akaydın, 2015; Özyürek, 2017; Şen, 2017). Ancak Akaydın ve Akduman (2016) ve Ghani (2016) ise çocukların duygusal zekâ düzeyinin kız çocukları lehine anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiştir.

Tablo 4.3'te çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaşa göre Bağımsız Örneklemler t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

	Yaş	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**sd**	**t**	**p**
Tanıma	5	261	19.84	2.455	409	.319	.750
	6	150	19.92	2.508			
Anlama	5	261	7.77	1.527	409	.020	.984
	6	150	7.77	1.598			
Yönetme	5	261	4.93	1.488	409	.636	.525
	6	150	5.03	1.552			.
Toplam DZ	5	261	32.54	4.132	409	.428	.669
	6	150	32.73	4.448			

*p<.05

Tablo 4.3'e göre çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme alt boyut puan ortalamaları ile toplam DZ puan ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı fark yoktur

($t_{tanıma}(409)= .319$, $p>.05$, $t_{anlama}(409)= .020$, $p>.05$, $t_{yönetme}(409)= .636$, $p>.05$, $t_{toplamDZ}(409)= .428$, $p>.05$). Akaydın ve Akduman (2016), çocukların duygusal zekâlarının yaşa göre anlamlı fark göstermediğini, Özyürek (2017) ise yönetme becerisinde yaşa göre anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Tenenbaum vd. (2004), 8-11 yaş grubu çocukların duyguları anlama puanlarının 4-7 yaş grubu çocuklardan yüksek olduğunu ve duyguların dışsal sebeplerini daha iyi algıladıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle çocukların duygusal zekâlarındaki farklılaşmanın ilerleyen yaşlarda belirginleştiği ancak 5-6 yaş özelliklerinin birbirine yakın olması nedeniyle anlamlı fark oluşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4'te çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının doğum sırasına göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

	Doğum Sırası	**n**	$\overline{X}$	**S.S**	**F**	**Farkın Kaynağı**
Tanıma	İlk Çocuk	195	19.92	2.566	1.349(p>.05)	
	İkinci Çocuk	137	20.02	2.306		
	Üçüncü ve sonrası	79	19.47	2.500		
Anlama	İlk Çocuk	195	7.85	1.569	3.130(p>.05)	
	İkinci Çocuk	137	7.82	1.548		
	Üçüncü ve sonrası	79	7.49	1.501		
Yönetme	İlk Çocuk	195	4.81	1.520	**1.578(p<.05)**	**2-1,2-3**
	İkinci Çocuk	137	5.23	1.445		
	Üçüncü ve sonrası	79	4.92	1.559		
Toplam DZ	İlk Çocuk	195	32.58	4.512	1.952(p>.05)	
	İkinci Çocuk	137	33.07	3.943		
	Üçüncü ve sonrası	79	31.89	4.013		

*p<.05 **1(ilk çocuk), 2(ikinci çocuk), 3(üçüncü çocuk ve sonrası)

Tablo 4.4'e bakıldığında çocukların duyguları tanıma, anlama alt boyut puan ortalamaları ile toplam DZ puan ortalamalarında doğum sırasına göre anlamlı fark olmadığı ($F_{tanıma}$ (408)=1.349,(p>.05); F_{anlama} (408)=3.130,(p>.05); $F_{toplamDZ}$ (408)=1.952,p>.05), yönetme alt boyut puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{yönetme}$ (408)=1.578, p<.05). Yönetme boyutundaki gruplar arası farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucunda farkın ikinci çocuk lehine olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda da çocukların duygusal zekâlarının doğum sırasından etkilenmediği tespit edilmiştir (Karayılmaz, 2008; Kale Karaarslan, 2012; Yurdakavuştu, 2012; Akaydın ve Akduman, 2016; Şen, 2017). Karayılmaz (2008)'a göre doğum sırasına göre anlamlı fark bulunmaması bu dönemdeki çocukların duyguları tanımada benzer davranışlar sergilediğini

göstermektedir. Duyguları yönetme becerisi ise çocuğun çevresiyle etkileşimine bağlı olarak gelişmektedir. Yaşantı zenginliği duyguları yönetmeyi destekleyebilmektedir. İkinci çocukların yönetme puanlarındaki fark çocukların hem kendinden önce hem de kendinden sonrakilerle etkileşimi sonucu duygusal kazanımlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlk çocuklar yetişkinlere daha dönük, yardımcı, uyumlu ve öz kontrollü olarak tanımlansa da yapılan çalışmalarda doğum sırasına göre farklılıkların genellikle büyük olmadığı belirlenmiştir. Davranışı etkileyen tüm faktörleri göz önünde bulundurduğunda doğum sırasının davranışı etkileme gücünün düşük olduğu belirtilmektedir. Doğum sırasının ötesinde ebeveynlerin çocuklara sunduğu ebeveyn modelleri akran ve okul etkileri, sosyo-ekonomik faktörler çocukların davranışlarını belirlemede daha etkili olabilmektedir (Santrock, 2016).

Tablo 4.5'te çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	**n**	$\bar{X}$	**S.S**	**F**	**Farkın Kaynağı**
Tanıma	Tek Çocuk	88	20.35	2.600	**3.502(p<.05)**	**1-3**
	Bir Kardeş	198	19.91	2.332		
	İki kardeş ve üzeri	125	19.46	2.545		
Anlama	Tek Çocuk	88	7.90	1.605	1.827(p>.05)	
	Bir Kardeş	198	7.85	1.529		
	İki kardeş ve üzeri	125	7.55	1.537		
Yönetme	Tek Çocuk	88	4.95	1.461	.010(p>05)	
	Bir Kardeş	198	4.97	1.544		
	İki kardeş ve üzeri	125	4.98	1.503		
Toplam DZ	Tek Çocuk	88	33.20	4.602	2.284(p>.05)	
	Bir Kardeş	198	32.73	4.123		
	İki kardeş ve üzeri	125	31.99	4.132		

*p<.05 **1(tek çocuk), 2(bir kardeş), 3(iki kardeş ve üzeri)

Tablo 4.5'e göre çocukların duyguları anlama, yönetme alt boyut puan ortalamaları ile toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı F_{anlama} (408)=1.827,(p>.05); $F_{yönetme}$ (408)=.010,p>.05); $F_{toplamDZ}$ (408)=2.284,p>.05), duyguları tanıma puan ortalamalarında ise anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{tanıma}$ (408)=3.502,(p<.05). Gruplar arası farkın tek çocuk lehine olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan çocukların çoğunluğunun küçük kardeş sahibi olması ve okul öncesi çocuklarının benmerkezci olmaları nedeniyle kardeş ilişkilerinin kazanımını yansıtmamış olabileceği söylenebilir. Kale Karaarslan (2012),

çocukların duyguları tanıma ve duyguları ifade etme puan ortalamalarında kardeş sayısına göre anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Duyguları tanıyan ve ifade edebilen bireyler çevresiyle daha olumlu ilişkiler kurabilir ve daha olumlu tepkiler verebilir. Duyguları tanıma becerisi kazanamamış bir çocuk zihinsel becerileri ne olursa olsun sosyal problemlere çözüm bulmakta güçlükler yaşayabilir (Ulutaş, 2007b). Tek çocuklar kardeşleri olan çocuklar gibi yakın ve yüksek kaliteli arkadaşlara sahip olabilirler. Ancak kardeş etkileşimleri olmadığı için etkili çatışma-çözme stratejilerini öğrenme fırsatına sahip olmadıkları için akran gruplarına daha az kabul edilebilmektedirler (Berk, 2015).

Tablo 4.6'da çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının annenin öğrenim durumuna göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**S.S**	**F**	**Farkın Kaynağı**
Tanıma	İlköğretim	104	19.44	2.683	**3.852(p<.05)**	**3-1,3-2**
	Ortaöğretim	165	19.77	2.456		
	Lisans ve lisansüstü	142	20.30	2.272		
Anlama	İlköğretim	104	7.57	1.653	1.396(p>.05)	
	Ortaöğretim	165	7.89	1.440		
	Lisans ve lisansüstü	142	7.78	1.594		
Yönetme	İlköğretim	104	4.85	1.538	.698(p>.05)	
	Ortaöğretim	165	5.07	1.515		
	Lisans ve lisansüstü	142	4.95	1.489		
Toplam DZ	İlköğretim	104	31.86	4.341	2.386(p>.05)	
	Ortaöğretim	165	32.73	4.054		
	Lisans ve lisansüstü	142	33.02	4.351		

*p<.05 **1(ilköğretim), 2(ortaöğretim), 3(lisans ve lisansüstü)

Tablo 4.6 incelendiğinde sadece duyguları tanıma alt boyut puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu ($F_{tanıma}$ (408)=3.852, p<.05); anlama ve yönetme alt boyut ve toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (F_{anlama} (408)=1.396, p>.05); $F_{yönetme}$ (408)=.698, p>.05); $F_{toplamDZ}$ (408)=2.386, p>.05). Gruplar arası farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe Testi sonucunda anneleri lisans ve lisansüstü mezunu olan çocuklar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da bu bulguyu destekleyen sonuçlar olduğu belirlenmiştir (Durmuşoğlu Saltalı ve Aslan, 2011; Kale Karaarslan, 2012; Akaydın, 2015; Uyar Kurt, 2016; Şen, 2017).

Anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukla iletişim ve etkileşim düzeyi de arttığından (Küntay ve Ahtam, 2004), çocukların duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesinde anne öğrenim düzeyi önemli bir etken olarak düşünülebilir. Öğrenim düzeyi yüksek ve kendini yetiştirmeyi başarmış ailelerin çocuklarıyla kısa süreli ama daha kaliteli zaman geçirme düşüncesinin çocukların duygusal zekâlarını olumlu etkilediği söylenebilir (Aktaş, 1994).

Tablo 4.7'de çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının babanın öğrenim durumuna göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**S.S**	**F**	**Farkın Kaynağı**
Tanıma	İlköğretim	49	18.92	2.714	**7.375(p<.05)**	**3-1,3-2**
	Ortaöğretim	130	19.57	2.603		
	Lisans ve lisansüstü	232	20.24	2.270		
Anlama	İlköğretim	49	7.41	1.767	2.717(p>.05)	
	Ortaöğretim	130	7.65	1.524		
	Lisans ve lisansüstü	232	7.91	1.507		
Yönetme	İlköğretim	49	4.61	1.497	1.588(p>.05)	
	Ortaöğretim	130	5.04	1.522		
	Lisans ve lisansüstü	232	5.01	1.503		
Toplam DZ	İlköğretim	49	30.94	4.474	**6.359(p<.05)**	**3-1**
	Ortaöğretim	130	32.25	4.064		
	Lisans ve lisansüstü	232	33.16	4.200		

*p<.05 **1(ilköğretim), 2(ortaöğretim), 3(lisans ve lisansüstü)

Tablo 4.7'de duyguları tanıma ve toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu ($F_{tanıma}$ (408)=7.375,(p<.05); $F_{toplamDZ}$ (408)=6.359,p<.05); anlama ve yönetme alt boyut puan ortalamalarında ise anlamlı fark olmadığı (F_{anlama} (408)=2.717,(p>.05); $F_{yönetme}$ (408)=1.588,p>.05) görülmektedir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucunda baba öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan çocuklar lehine puanlarda anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Kale Karaarslan (2012) ise duyguları tanıma ve duyguları ifade etmede babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı fark olduğunu belirlemiştir. Yurdakavuştu (2012) ve Şen (2017) de araştırmalarında çocukların duygusal zekâlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2011), babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların duygusal beceri puan ortalamalarının da arttığına dikkat çekmiştir.

Çalışma, babaların öğrenim düzeyinin çocukların duyguları tanımasına anneler kadar etki yaptığını hatta duygusal zekâ düzeylerini daha da artırdığını ortaya koymaktadır. Öğrenim süreci bireyin iletişim, davranış ve problem çözme becerilerinin güçlendirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenim düzeyi yüksek anne babaların çocuklarının duygusal zekâlarının yüksek olması, ailelerin bilinç düzeyini artırarak çocuklarıyla daha nitelikli bir şekilde ilgilenebilmelerine olanak tanıyabilir. Öğrenimle kendini güçlendiren anne babalar çocuklarına pozitif bir aile ortamı sağlayarak çocuklarını duygularını açık bir şekilde ifade edebilmeleri için cesaretlendirebilmektedir (Stoica ve Roco, 2012). Ayrıca ailelerin bilinç düzeyi arttıkça çocuklarının teknoloji gibi olumsuz yönleri de olan etkenlerle başa çıkmalarına yardımcı olabilir ve çocuklarını daha iyi yönlendirebilir. Ailede baba rolündeki bireylerin öğrenim düzeyinin yüksek olması, çocuk gelişimi konusunda kendilerini daha yeterli görmelerini daha demokratik ve esnek bir cinsiyet rolüne sahip olmalarını ve ebeveyn sorumluluğunu daha çok almalarını sağlamaktadır. Baba çocuğun yaşamına aktif katıldığında sosyal, duygusal ve bilişsel yetenekleri, iç denetim odakları, problem becerileri, empati becerileri, kendine güven ve sosyal uyumları artmaktadır (Kuzucu, 2011).

Tablo 4.8'de çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının annelerin çalışma durumuna göre Bağımsız Örneklemler t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut Puanları ve Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklemler t testi Sonuçları

	Annenin Çalışma Durumu	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**sd**	**t**	**p**
Tanıma	Çalışan	137	20.22	2.424	409	2.040	**.042**
	Ev Hanımı	274	19.69	2.481			
Anlama	Çalışan	137	7.66	1.682	409	.989	.323
	Ev Hanımı	274	7.82	1.482			
Yönetme	Çalışan	137	4.94	1.474	409	.277	.782
	Ev Hanımı	274	4.99	1.531			
Toplam DZ	Çalışan	137	32.82	4.522	409	.706	.481
	Ev Hanımı	274	32.50	4.105			

*p<.05

Tablo 4.8'e göre çocukların duyguları tanıma alt boyut puan ortalamaları annenin çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterirken ($t_{tanıma}(409)= 2.040$, $p<.05$), anlama, yönetme alt boyut ve toplam DZ puan ortalamaları anlamlı fark göstermemektedir ($t_{anlama}(409)= .989$, $p>.05$, $t_{yönetme}(409)= .277$, $p>.05$, $t_{toplamDZ}(409)= .706$, $p>.05$). Duyguları tanıma alt boyutunda çalışan annelerin çocuklarının lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Akaydın (2015) annenin çalışma durumuna göre çocukların duygusal zekâlarında anlamlı fark olmadığını, Şen (2017) ise çalışan annelerin lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Aktaş (1994)'a göre çalışan annelerin çocuklarının okul başarıları ve sosyal gelişimleri çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olmaktadır. Çalışan anneler evde olduğu saatlerde çocuğuyla daha fazla ilgilenerek çocuğuyla birlikte geçiremediği zamanı telafi etmeye çalışmaktadır. Çalışarak kendini gerçekleştirme imkanı bulan anneler çocuklarının bakımı konusunda da hiçbir endişe duymadıkları takdirde çocukları ile olumlu etkileşimi sürdürebilmektedir (Aktaş, 1994). Anneler çalışmaktan ve ebeveynlikten doyum aldıklarında çocukları yüksek benlik saygısı daha olumlu aile ve akran ilişkileri, daha az cinsiyet ön yargısı ve daha iyi akademik başarı gösterebilmektedirler. Ebeveynlik rollerine değer veren çalışan annelerin demokratik çocuk yetiştirme tutumları daha yüksektir. Ayrıca çalışan annelerin varlığı babaların da ebeveyn rollerinin önemine inanmasına, başarılı bir ebeveyn olduğunu hissetmesine ve çocuk yetiştirmede daha çok sorumluluk almalarına neden olmaktadır (Berk, 2015). Alegre (2012) anne-çocuk birlikte geçirdikleri süre ve bu sürenin kalitesinin çocuğun duygusal zekâ gelişimi açısından önemli olduğunu saptamıştır. Turculet ve Turbule (2014), annelerin duygusal zekâ düzeyleri ile çocukların duygusal zekâ düzeyleri arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Annelerin çocuklarına öncelikli rol model olduğu düşünüldüğünde annelerin çalışmasından çok çocuklarıyla geçirdikleri nitelikli zaman geçirme çabalarının çocukların duygusal zekâlarını olumlu etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Tablo 4.9'da çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının babaların çalışma durumuna göre Bağımsız Örneklemler t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

	Babanın Çalışma Durumu	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**sd**	**t**	**p**
Tanıma	Kamu ve Özel Sektör	238	20.20	2.385	409	3.241	**.001**
	Serbest	173	19.41	2.522			
Anlama	Kamu ve Özel Sektör	238	7.82	1.557	409	.800	.424
	Serbest	173	7.70	1.545			
Yönetme	Kamu ve Özel Sektör	238	4.97	1.491	409	.003	.997
	Serbest	173	4.97	1.542			
Toplam DZ	Kamu ve Özel Sektör	238	33.00	4.522	409	2.180	**.030**
	Serbest	173	32.08	4.105			

*p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde çocukların duyguları tanıma alt boyut ve toplam DZ puan ortalamalarında babanın çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterirken ($t_{tanıma}(409)$= 3.241, p<.05, $t_{toplamDZ}(409)$ =2.180, p<.05); anlama ve yönetme alt boyut puan ortalamaları anlamlı fark göstermemektedir ($t_{anlama}(409)$= .800, p>.05, $t_{yönetme}(409)$= 2.180, p>.05). Duyguları tanıma alt boyutunda ve toplam DZ de babaları kamu ve özel sektörde çalışan çocukların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Şen (2017) de çocukların duygusal zekâ düzeylerinin profesyonel meslek sahibi babalar lehine anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiştir.

Çocukların duygusal zekâ düzeyleri üzerinde babanın hem öğrenim durumu hem de çalışma durumu anlamlı fark oluştururken; annelerin öğrenim durumu ve çalışma durumlarının fark oluşturmaması çocukların babalarından daha çok etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca babanın çalışması çocukların daha zengin uyarıcılarla desteklenmesine ve aile içerisindeki etkileşimin daha olumlu olmasına katkı sağlayabilmektedir. Şengönül (2013), anne babaların mesleki durumlarının iyileşmesi ile birlikte çocuklarının bağımsızlığı, yeteneklerinin teşviki ve onlarla birlikte daha fazla zaman geçirmeye eğilimli olduklarını belirtmiştir. Anneler çocuklarına işbirlikçi ve diğer insanların ihtiyaçlarına daha duyarlı olma konusunda, babalar ise yönlendirici ve kendini ifade edici davranma konusunda model olmaktadır. Eğitimli babanın yaşam standartları artmakta, işinden doyum alan babanın çocuğuyla kurduğu ilişki daha nitelikli olmaktadır (Kuzucu, 2011). Ebeveynlerin fazla mesai, stresli iş ve işte bağımsızlıktan yoksunluk gibi kötü çalışma koşullarına sahip olması duygusal durumlarını olumsuz etkileyebilmekte ve daha az etkili ebeveynlik yapmalarına sebep olabilmektedir (Santrock, 2016). Ebeveyn ilgisi yüksek olan bireyler çocuklukta ve ergenlikte daha yüksek başarı, daha olgun sosyal davranışlar gösterebilir ve yetişkinlikte daha iyi ruh sağlığına sahip olabilir (Berk, 2015). Araştırma bulgularına göre babanın toplum

içerisindeki statüsünün, gelir durumunun ve öğrenim durumunun çocukların duygusal zekâlarında önemli bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 4.10'da çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının annenin yaşına göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Annenin Yaşına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

	Annenin Yaşı	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**F**
Tanıma	25-29	89	19.64	2.857	2.527(p>.05)
	30-34	185	20.17	2.250	
	35-39	105	19.80	2.404	
	40 ve üzeri	32	19.00	2.590	
Anlama	25-29	89	7.83	1.727	1.021(p>.05)
	30-34	185	7.84	1.396	
	35-39	105	7.72	1.578	
	40 ve üzeri	32	7.34	1.789	
Yönetme	25-29	89	4.99	1.458	1.346(p>.05)
	30-34	185	4.98	1.498	
	35-39	105	4.80	1.553	
	40 ve üzeri	32	5.41	1.563	
Toplam DZ	25-29	89	32.46	4.850	1.152(p>.05)
	30-34	185	32.99	3.991	
	35-39	105	32.31	4.122	
	40 ve üzeri	32	31.75	4.250	

*p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme alt boyut ve toplam DZ puan ortalamalarında annenin yaşına göre anlamlı fark görülmemektedir. $F_{tanıma}$ (407)=2.527,(p>.05); F_{anlama} (407)=1.021,(p>.05); $F_{yönetme}$ (407)=1.346,p>.05); $F_{toplamDZ}$ (407)=1.152,p>.05).

Alanyazında annelerin yaşı ile çocukların duygusal zekâsı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Akaydın (2015) da çocukların duygusal zekâları üzerinde annelerinin yaşının anlamlı fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Çocukların duygusal zekâsının annelerinin yaşından çok öğrenim durumu, çalışma durumu gibi diğer niteliklerden etkilendiği söylenebilir.

Tablo 4.11'de çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının babanın yaşına göre ait betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Babanın Yaşına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

	Babanın Yaşı	**n**	$\bar{X}$	**S.S**	**F**
Tanıma	25-29	22	19.82	3.375	1.099(p>.05)
	30-34	126	20.10	2.493	
	35-39	146	19.95	2.196	
	40 ve üzeri	117	19.54	2.575	
Anlama	25-29	22	7.55	1.896	1.713(p>.05)
	30-34	126	7.99	1.515	
	35-39	146	7.78	1.524	
	40 ve üzeri	117	7.56	1.539	
Yönetme	25-29	22	5.09	1.630	.806(p>.05)
	30-34	126	5.05	1.441	
	35-39	146	4.82	1.558	
	40 ve üzeri	117	5.06	1.505	
Toplam DZ	25-29	22	32.16	5.755	1.102(p>.05)
	30-34	126	33.13	4.270	
	35-39	146	32.53	4.047	
	40 ve üzeri	117	32.45	4.133	

*p<.05

Tablo 4.11'de çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme alt boyut ve toplam DZ puan ortalamalarında babanın yaşına göre anlamlı fark tespit edilmemiştir ($F_{tanıma}$ (407)=1.099, p>.05); F_{anlama} (407)=1.713, p>.05); $F_{yönetme}$ (407)=.806, p>.05); $F_{toplamDZ}$ (407)=1.102, p>.05).

Kuzucu (2011)'ya göre yetişkin babalar mesleklerinde belli bir noktaya geldikleri için genç babalara göre çocukların gelişimlerine daha fazla katkı sağlamaktadır. Fakat çalışmada babanın yaşının anlamlı fark oluşturmaması genç ebeveynlerin enerjileri ve merakları ile olgun ebeveynlerin ise deneyimleri ile çocuklarının duygusal gelişimine destek sağlayabildiği ve çocukların duygusal zekâsının babanın yaşından çok öğrenim durumu vb. faktörlerden etkilendiğine işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.12'de çocukların duygusal zekâ alt boyut ve toplam puan ortalamalarının ailelerin gelir durumuna göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12

Çocukların Duygusal Zekâ Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

	Ailenin Gelir Düzeyi	n	$\bar{X}$	S.S.	F
Tanıma	0-2000 TL	62	19.74	3.375	2.192(p>.05)
	2001-4000 TL	173	19.63	2.493	
	4001-6000 TL	80	19.82	2.196	
	6001 TL ve üzeri	96	20.42	2.575	
Anlama	0-2000 TL	62	7.92	1.896	.253(p>.05)
	2001-4000 TL	173	7.72	1.515	
	4001-6000 TL	80	7.79	1.524	
	6001 TL ve üzeri	96	7.75	1.539	
Yönetme	0-2000 TL	62	5.09	5.00	.026(p>.05)
	2001-4000 TL	173	5.05	4.98	
	4001-6000 TL	80	4.82	4.94	
	6001 TL ve üzeri	96	5.06	4.96	
Toplam DZ	0-2000 TL	62	32.16	32.66	.700(p>.05)
	2001-4000 TL	173	33.13	33.11	
	4001-6000 TL	80	32.53	32.55	
	6001 TL ve üzeri	96	32.45	32.34	

*p<.05

Tablo 4.12'ye göre çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme alt boyut ve toplam DZ puan ortalamalarında ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır ($F_{tanıma}$ (407)=2.192,(p>.05); F_{anlama} (407)=.253,(p>.05); $F_{yönetme}$ (407)=.026,p>.05); $F_{toplamDZ}$ (407)=.700,p>.05).

Ailenin gelir durumuna göre puanlarda anlamlı fark olmayışı ailenin kazancından çok çocukla geçirdiği zamanın kalitesinin ve imkanlarını çocuğunu desteklemek için kullanmasının daha önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ailelerin ekonomik koşulları çocuğun gelişim sürecine etkilemektedir. Ancak maddi anlamda sıkıntı çeken ailelerin çocukları hayatta çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabildiği gibi ekonomik bakımdan iyi olan ailelerin çocukları da farklı davranışlar sergileyebilmektedir. Bu noktada anne babanın beraber hareket etmesi çocuğun sağlıklı bir gelişim süreci içerisinde yetişmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Kırık, 2014).

Araştırmaya Alınan Çocukların Sullivan Kısa Empati Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmaya alınan çocukların Sullivan Kısa Empati Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın

meslek durumu, annenin ve babanın yaşı, ailenin gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Tablo 4.13'te çocukların empati puan ortalamalarına ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.13

Çalışmaya Katılan Çocukların Empati Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler

	n	**Minimum**	**Maximum**	$\bar{X}$	**S.S.**
Empati	411	3	10	9.25	1.048

Tablo 4.13 incelendiğinde çocukların empati puan ortalamalarının $\bar{X}$=9.25 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 10 olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya alınan çocukların empati düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14'te çocukların empati puan ortalamalarının cinsiyete ve yaşa göre Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14

Çocukların Empati Puanlarının Cinsiyete ve Yaşa Göre U Testi Sonuçları

Cinsiyet	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Kız	177	211.05	37355.00	19816.0	.408
Erkek	234	202.18	47311.00		
Yaş					
5	261	205.71	53689.50	19498.5	.942
6	150	206.51	30976.50		

*p<.05

Tablo 4.14 incelendiğinde çocukların empati puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir (U=19816.0, p>.05). Yapılan araştırmalarda da çocukların empati düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür (Ulutaş, 2005; Akaydın ve Akduman, 2016; Şen, 2017). Bu sonuç kız çocuklarının başkalarıyla empati kurmada daha başarılı olduğu görüşünün bu yaşlarda tam olarak karşılık bulmadığını ortaya koymuştur.

Ayrıca Tablo 4.14'e göre çocukların yaşlarına göre empati puan ortalamalarında fark olmadığı görülmüştür (U=19498.5, p>.05). Akaydın ve Akduman (2016) da çalışmasında empati becerisinde yaşa göre anlamlı fark olmadığını saptamıştır. Bu sonuca göre çocukların 5-6 yaşta gelişimsel olarak benzer özellikler göstermesi nedeniyle empati düzeylerinin de fark göstermediği söylenebilir.

Tablo 4.15'te çocukların empati puan ortalamalarının doğum sırasına ve kardeş sayısına göre Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.15

Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına ve Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Doğum Sırası	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
İlk çocuk	195	209.44	2	.400	.819
İkinci çocuk	137	203.72			
Üç ve sonrası	79	201.47			
Kardeş Sayısı					
Tek çocuk	88	216.93	2	1.178	.555
Bir kardeş	198	203.74			
İki kardeş ve üzeri	125	201.89			

*p<.05

Tablo 4.15 incelendiğinde çocukların empati puan ortalamalarında doğum sırası ve kardeş sayısına göre anlamlı fark tespit edilmemiştir (χ^2 =.400, p>.05, χ^2 =1.178, p>.05).

Yapılan araştırmalarda da doğum sırasının çocukların empatik becerilerini etkilemediği tespit edilmiştir (Oğuz, 2006; Akaydın ve Akduman, 2016; Şen, 2017). 5-6 yaş çocuklarının doğum sırası veya kardeş sayısı gözetmeksizin benzer özellikleri taşıdıkları söylenebilir.

Tablo 4.16'da çocukların empati puan ortalamalarının anne ve babanın öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16

Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Annenin Öğrenim Durumu	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
İlköğretim	104	202,69	2	1.292	.524
Ortaöğretim	165	200,98			
Lisans ve lisansüstü	142	214,25			
Babanın Öğrenim Durumu					

İlköğretim	49	196.83	2	1.682	.431
Ortaöğretim	130	198.70			
Lisans ve lisansüstü	232	212.03			

*p<.05

Tablo 4.16'ya göre çocukların empati puan ortalamaları anne ve babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir (χ^2=1.292, p>.05, χ^2=1.682, p>.05). Ulutaş (2005) da anne ve baba öğrenim düzeyinin çocukların empati düzeylerinde anlamlı fark göstermediğini belirlemiştir. Şen (2017) ise çalışmasında çocukların empati düzeylerinin anne ve baba öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan çocuklar lehine anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiştir.

Küntay ve Ahtam (2004) yüksek eğitimli annelerin çocuklarıyla iletişimde daha gelişmiş bir dil kullandıklarını, düşük eğitimli annelerin ise çocuklarıyla daha basit ve tekrarlayan bir dil kullandıklarını belirtmektedir. Bu sonuçtan hareketle çocukların empati düzeylerinin desteklenmesinde yüksek eğitimli ebeveynlerin daha etkili olabileceği beklenebilir.

Tablo 4.17'de çocukların empati puan ortalamalarının anne ve babanın çalışma durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.17

Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Çalışma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

Annenin Çalışma Durumu	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Çalışan	137	215.01	29456.50	17534.5	.230
Ev Hanımı	274	201.49	55209.50		
Babanın Çalışma Durumu					
Kamu ve Özel Sektör	238	210.96	50208.00	19407.0	.273
Serbest Meslek	173	199.18	34458.00		

*p<.05

Tablo 4.17 incelendiğinde çocukların empati puan ortalamalarında anne ve babanın çalışma durumu değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir(U=17534.5, p>.05, U=19407.0, p>.05,). Şen (2017) ise çalışan anneler ve profesyonel meslek sahibi babaların çocukları lehine empati becerilerinde anlamlı fark oluştuğunu tespit etmiştir. Parsak (2015) da çocukların empati becerileri üzerinde anne baba tutumlarının anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirlemiştir. Okul öncesi dönem pek çok kalıcı davranışın temellerinin atıldığı dönemdir. Bu nedenle çocukların empati becerilerinin geliştirilmesi daha az davranış problemi sergilemelerini ve diğer kişilerle sağlıklı iletişim kurmalarını ve kendisi dışındaki bireyleri

daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Metin, 2011; Parsak, 2015). Bu sonuçlardan hareketle anne babanın çocuklarına karşı sergilediği ilgi ve tutumun daha önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18'de çocukların empati puan ortalamalarının anne ve babanın yaşına göre Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18

Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Annenin Yaşı	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
25-29 yaş	89	194.26	3	2.767	.429
30-34 yaş	185	210.14			
35-39 yaş	105	202.06			
40 yaş ve üzeri	32	227.63			
Babanın Yaşı					
25-29 yaş	22	212.39	3	.286	.963
30-34 yaş	126	208.48			
35-39 yaş	146	202.66			
40 yaş ve üzeri	117	206.29			

*p<.05

Tablo 4.18'e göre çocukların empati puan ortalamalarında anne ve babanın yaşına göre anlamlı fark yoktur (χ^2=2.767, p>.05, χ^2=.286, p>.05) Sonuçlar anne ve babalar için birlikte incelendiğinde yaşa göre puanların faklı dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu durumda annenin ve babanın yaşının çocukların empati becerileri üzerinde belirleyici olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.19'da çocukların empati puan ortalamalarının ailenin gelir durumuna göre Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.19

Çocukların Empati Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ailenin Gelir Durumu	**n**	**Sıra Ortalaması**	**sd**	χ^2	**p**
0-2000 TL	62	209.62	3	3.057	.383
2001-4000 TL	173	198.09			
4001-6000 TL	80	201.96			
6001 TL ve üzeri	96	221.29			

*p<.05

Tablo 4.19 incelendiğinde çocukların empati puan ortalamalarında ailenin gelir durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır (χ^2=3.057, p>.05). Ulutaş (2005)'ın çalışmasında da sosyo ekonomik düzeyin empati puanlarında anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Stoica ve Roco (2012), çocuklara pozitif aile ortamının sağlanmasının empatik beceri ve kapasitesini geliştirdiğini belirlemiştir. Anne babaların öğrenim düzeyi, çalışma durumu ve gelir durumu tek başına değil, pozitif bir aile ortamı oluşmasına birlikte hizmet ettiği takdirde çocuğun empati ve duygusal zeka becerileri üzerinde etkili olabilir.

Araştırmaya Alınan Çocukların Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nden (ÖÇDZDÖ) Aldıkları Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmaya alınan çocukların, Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nden (ÖÇDZDÖ) aldıkları puan ortalamaları cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın meslek durumu, annenin ve babanın yaşı, ailenin gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Tablo 4.20'de çocukların Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (ÖÇDZDÖ) puan ortalamalarına ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 4.20

Çalışmaya Katılan Çocukların Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâlarını Değerlendirme Ölçeği (ÖÇDZDÖ) Puan Ortalamalarına Ait Betimsel İstatistikler

	n	**Minimum**	**Maximum**	$\bar{X}$	**Std. Sapma**
ÖÇDZDÖ	411	21	55	40.27	8.570

Tablo 4.20 incelendiğinde çocukların ÖZDZDÖ puan ortalamalarının $\bar{X}$=40.27 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 55 olduğu göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya alınan çocukların öğretmenlere göre duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.21'de çalışmaya alınan çocukların ÖÇDZDÖ'den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet ve yaşa göre Bağımsız Örneklemler t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.21

Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Cinsiyet ve Yaşa Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	p
Kız	177	40.67	8.229	409	.837	.403
Erkek	234	39.96	8.824			
Yaş						
5	261	40.02	8.565	409	.755	.450
6	150	40.69	8.592			

*p<.05

Tablo 4.21 incelendiğinde çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamaları cinsiyete ($t_{cinsiyet}(409)=.837$, $p>.05$) ve yaşa göre $t_{yaş}(409)=.755$, $p>.05$. anlamlı fark göstermemektedir. Şen (2017) de çalışmasında çocukların ÖÇDZDÖ puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden elde edilen bulgularda (Tablo 4.2 ve Tablo 4.3) olduğu gibi ÖÇDZDÖ'den edilen bulgularda hem cinsiyet hem yaş için anlamlı fark çıkmaması erken çocukluk dönemi çocuklarının duygusal zekâları üzerinde yaş ve cinsiyetin tek başına anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.22'de çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarının doğum sırası ve kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22

Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Doğum Sırası ve Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

Doğum sırası	n	$\bar{X}$	S.S.	F
İlk çocuk	195	40.34	9.221	.150(p>.05)
İkinci çocuk	137	40.43	7.886	
Üç ve sonraki çocuk	79	39.80	8.115	
Kardeş Sayısı				1.038(p>.05)
Tek çocuk	88	41.31	9.724	
Bir kardeş	198	40.23	8.240	

İki kardeş ve üzeri	125	39.59	8.210

*p<.05

Tablo 4.22'ye göre çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarında doğum sırası ($F_{doğumsırası}(409)=.150,p>.05$) ve kardeş sayısına ($F_{kardeşsayısı}(409)=1.038,p>.05$) göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç Tablo 4.4 ve Tablo 4.5 ile birlikte değerlendirildiğinde ve ortalama puanların birbirine yakınlığı göz önünde bulundurulduğunda çocukların duygusal zekâları üzerinde doğum sırası ve kardeş sayısının anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.23'te çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarının anne ve babanın öğrenim durumuna göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.23

Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

Annenin Öğrenim Durumu	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**F**	**Farkın Kaynağı**
İlköğretim	104	38.79	8.214	**3.929(p<.05)**	**3-1**
Ortaöğretim	165	39.90	8.028		
Lisans ve lisansüstü	142	41.77	9.235		
Babanın Öğrenim Durumu					
İlköğretim	49	36.80	7.616	**11.657(p<.05)**	**3-1,3-2**
Ortaöğretim	130	38.56	8.155		
Lisans ve lisansüstü	232	41.95	8.609		

*p<.05 **1(ilköğretim), 2(ortaöğretim), 3(lisans ve lisansüstü)

Tablo 4.23 incelendiğinde çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarında annenin öğrenim durumu ($F_{anneöğrenim}(408)=3.929,p<.05$) ve babanın öğrenim durumuna ($F_{babaöğrenim}(408)=11.657,p<.05$) göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucuna göre farkın kaynağını öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan anne ve babalar oluşturmuştur. Şen (2017) de çalışmasında anne ve babalarının öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan çocuklar lehine ÖÇDZDÖ puanlarında anlamlı fark olduğunu belirlemiştir. Tablo 4.6 ve Tablo 4.7'den elde edilen sonuçlar da dikkate alındığında anne-babaları lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların duygusal zekâları üzerinde anne-baba öğrenim durumunun etkili olduğu söylenebilir. Duygusal zeka (Tablo 4.6, Tablo 4.7) empati (Tablo 4.16) ve öğretmenlere göre çocukların duygusal zekalarının derecelendirilmesi (Tablo 4.23) puan ortalamalarında lisans ve lisansüstü eğitim alan anne ve babaların puan ortalamalarının yüksek olması ve bunun genelde doğrusal bir

artış göstermesi anne baba öğrenim durumu yükseldikçe çocukların duygusal zekâlarını olumlu etkilendiği şekline yorumlanabilir.

Tablo 4.24'te çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarının anne ve babanın çalışma durumuna göre Bağımsız Örneklemlerde t Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.24

Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Çalışma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Annenin Çalışma Durumu	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**sd**	**t**	**p**
Çalışan	137	41.45	9.595	409	1.981	**.048**
Ev Hanımı	274	39.68	7.962			
Babanın Çalışma Durumu						
Kamu ve Özel	238	41.31	8.710	409	2.916	**.004**
Serbest	173	38.83	8.183			

*p<.05

Tablo 4.24'e göre çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamaları annenin ($t_{anneçalışma}(409)= 1.981$, $p<.05$) ve babanın ($t_{babaçalışma}(409)= 2.916$, $p<.05$) çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermektedir. Şen (2017) de çalışmasında çocukların ÖÇDZDÖ puanlarında çalışan anneler ve profesyonel meslek sahibi babalar lehine anlamlı fark oluştuğunu tespit etmiştir. Bu bulgu Tablo 4.8 ve Tablo 4.9 ile birlikte değerlendirildiğinde çalışan anne ve kamu ve özel sektör çalışanı babaların çocuklarının duygusal zekâ puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle anne ve babanın çalışma durumunun çocukların duygusal zekâları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25'te çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarının anne ve babanın yaşına göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.25

Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Anne ve Babanın Yaşına Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

Annenin Yaşı	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**F**
25-29 yaş	89	39.46	9.600	1.590(p>.05)
30-34 yaş	185	41.16	8.120	
35-39 yaş	105	39.16	8.310	
40 yaş ve üzeri	32	40.94	8.688	
Babanın Yaşı				
25-29 yaş	22	37.68	10.144	.910(p>.05)

30-34 yaş	126	40.90	8.776
35-39 yaş	146	40.15	8.626
40 yaş ve üzeri	117	40.21	7.952

*p<.05

Tablo 4.25'e göre çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarında annenin ($F_{anneyaş}(407)=1.590$, $p>.05$) ve babanın ($F_{babayaş}(407)=.910$, $p>.05$) yaşına göre anlamlı fark oluşmamaktadır.

Bu bulgu Tablo 4.10 ve Tablo 4.11 'den alınan sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde, anne ve babaların yaşlarının çocukların duygusal zekâlarında fark oluşturmadığı gözlenmektedir. Bu sonuca göre anne ve babaların yaş durumlarının çocukların duygusal zekâ düzeyleri üzerinde belirleyici olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.26'da çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarının ailelerinin gelir durumuna göre betimsel istatistikleri ve ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.26

Çocukların ÖÇDZDÖ Puan Ortalamalarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve ANOVA Testi Sonuçları

Ailenin Gelir Durumu	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**F**	**Farkın Kaynağı**
0-2000 TL	62	36.55	8.403	**5.504 (p<.05)**	**1-2,1-3,1-4**
2001-4000 TL	173	40.24	7.320		
4001-6000 TL	80	41.79	9.125		
6001 TL ve üzeri	96	41.44	9.645		

*p<.05 **1(0-2000 TL), 2(2001-4000 TL), 3(4001-6000 TL), 4(6001 TL ve üzeri)

Tablo 4.26 incelendiğinde çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalamalarında ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{gelirdurumu}(407)=5.504, p<.05$). Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucunda farkın kaynağı gelir durumu 0-2000 TL olan ailelerdir. Bu sonuca göre gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının duygusal zeka puan ortalamalarının da düşük olduğu söylenebilir. Bu durum gelir durumu düşük olan ailelerin çocuklarına zengin uyarıcılar sağlayamamasının çocukların duygusal zeka düzeylerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya Alınan Çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Kısa Empati Ölçeği ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nden (ÖÇDZDÖ) Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çocukların, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sullivan Kısa Empati Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirleyen Spearman's rho Testi sonucu Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27

Çocukların Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları İle Empati Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

		Empati	**Toplam DZ**
Empati	Correlation Coefficient	1.000	.399**
Toplam DZ		.399**	1.000

**.Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Tablo 4.27 incelendiğinde çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empati düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.399, p<.01). Buna göre duygusal zekâ düzeyi arttıkça empati düzeyinin de arttığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuç Akaydın ve Akduman (2016)'ın sonuçları ile örtüşmektedir.

Çocukların, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ve ÖÇDZDÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirleyen Pearson Testi sonucu Tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28

Çocukların Toplam Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları İle ÖÇDZDÖ Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

		Toplam DZ	**ÖÇDZDÖ**
Toplam DZ	Pearson Correlation	1	.392**
ÖÇDZDÖ		.392**	1

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Tablo 4.28'e göre çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenleri tarafından belirlenen duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.392, p<.01). Buna göre çocukların duygusal zekâ düzeyi arttıkça öğretmenlerin belirlediği duygusal zekâ düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuç aynı zamanda iki belirleyici (çocuk ve öğretmen) arasında tutarlı bir değerlendirmenin olduğunu işaret etmektedir.

Çocukların Sullivan Kısa Empati Ölçeği ve ÖÇDZDÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirleyen Spearman's rho Testi sonucu Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29

Çocukların Sullivan Kısa Empati Ölçeği ve ÖÇDZDÖ'den Aldıkları Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

		Empati	**ÖÇDZDÖ**
Empati	Correlation Coefficient	1.000	.179**
ÖÇDZDÖ		.179**	1.000

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Tablo 4.29'da çocukların empati düzeyleri ile öğretmenleri tarafından belirlenen duygusal zekâ düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.179$, $p<.01$).

Her üç ölçek türünün istatistiksel olarak ilişkilendirilmesi ile elde edilen sonuçlara göre ölçeklerden alınan puan ortalamalarının birbirini destekleyici olduğu söylenebilir. Farklı değişkenlere göre her üç ölçekten alınan sonuçların birbirini genel olarak destekleyici olduğu da söylenebilir. Ayrıca çocukların duygusal zekâları, empati düzeyleri ve öğretmenlere göre değerlendirilmesi arasında da bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya Alınan Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmeye Ait Bulgular

Araştırmaya alınan çocukların öğretmenleri ile görüşülerek öğretmenlerin eğitim programlarında duygusal zekâya ilişkin uygulamaları incelenmiştir. Öğretmenlerden sadece 2'si duygusal zekâ ile ilgili eğitim aldığını 13'ü ise herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir. 6 öğretmen ise çekimser davranarak cevap vermemeyi tercih etmiştir. Öğretmenlerden 5'i ise lisans eğitiminde ders içeriklerinde duygusal zekâ ile ilgili konulara değinildiğini belirtirken, 6 öğretmen ise kitap okuyarak duygusal zekâ ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4.30'da okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ kavramı ve bilgi kaynakları ile ilgili görüşleri verilmiştir.

Tablo 4.30

Duygusal Zekâ Kavramı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Cevaplar	**Öğretmen**	**f**
Kendi duygularını anlama kapasitesi	1, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 15, 18, 20	11

Kendi duygularını yönetebilme	4, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 18, 21	9
Başkalarının duygularını anlama kapasitesi	1, 3, 4, 5, 12, 15, 20	7
Empati kurma	11, 13, 16, 18	4
İlişkileri yönetebilme	4, 6, 8	3
Başkalarının duygularını yönetebilme	5, 15	2
Bireyin kendi duygularını kontrol edebilmesi	14, 16	2
Bireyin zor durumlara, olaylara verdiği duygusal tepkiler	17, 19	2

Tablo 4.30 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâyı kendi duygularını anlama kapasitesi (f=11), kendi duygularını yönetebilme (f=9), başkalarının duygularını anlama kapasitesi (f=7) ve empati kurma (f=4) cevaplarını sıklıkla tercih ettikleri; ilişkileri yönetebilme (f=3), başkalarının duygularını yönetebilme (f=2), bireyin kendi duygularını kontrol edebilmesi (f=2), bireyin zor durumlara ve olaylara verdiği duygusal tepkiler (f=2) cevaplarının ise sınırlı şekilde dile getirildiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan $Ö_1$ kodlu öğretmen duygusal zekâyı; "*Bir insanın kendine veya başkalarına ait duyguları anlama kapasitesidir. Zekâ türlerini ayırırken eğitim bilimleri derslerinden duydum.*", şeklinde açıklarken, $Ö_{10}$ kodlu öğretmen *"İnsanın duygularıyla harekete geçebilmesi, davranışlara yön vermesi*.", $Ö_{16}$ kodlu öğretmen *"Duygularıyla hareket edebilme, empati kurabilme, bir olay karşısında kendini düşündüğü kadar karşısındakini de düşünebilme becerisi.*" ve $Ö_{18}$ kodlu öğretmen *"Empati kurma yeteneği, iç dünyasını anlayarak içinde bulunduğu stresi azaltarak duyguları yönetebilme, zorlukların üstesinden gelebilme yeteneği sağlayabilme dürtüsü*." şeklinde açıklamıştır.

Mayer ve Salovey (1997) ve Goleman (1995)'ın duygusal zekâ tanımları göz önünde bulundurulduğunda duygularını anlama, duygularını yönetebilme, başkalarının duygularını anlama ve empati kurma, ilişkileri yönetebilme gibi görüşler belirten okul önce öğretmenlerinin duygusal zeka kavramı ile ilgili genel olarak isabetli görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin duygusal zekâya yönelik farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Poulou (2017), öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının çocukların duygusal becerilerini önemli ölçüde etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada çocukların aldıkları duygusal zekâ puan ortalamalarının yüksek çıkmasının da bu görüşü desteklediği söylenebilir.

Tablo 4.31'de okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sahip olduğu duygusal zekâ özellikleri ile ilgili görüşleri verilmiştir.

Tablo 4.31

Çocuklarda Duygusal Zekâ Özellikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Çocuklarda Duygusal Zekâ Özellikleri	Öğretmen	f
Empati kurma	1, 5, 11, 13, 14, 16, 17, 18	8
Kendini tanıma	11, 12, 13, 14, 19	5
Duygularını kontrol etme	11, 12, 13, 14, 15	5
Kendiliğinden güdülenme	8, 9, 12, 17	4
Kendi duygularını anlama	3, 6, 19	3
Karşısındakinin duygularını anlama	6, 15	2
Başkalarının duygularının farkında olma	3	1
Başkalarının hakkına saygı duyabilme	16	1

Tablo 4.31 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevaplarda duygusal zekâ özellikleri olarak sıklıkla çocukların empati kurma (f=8), kendini tanıma (f=5), duygularını kontrol etme (f=5) ve kendiliğinden güdülenme özelliklerini (f=4); kendi duygularını anlama (f=3), karşısındakinin duygularını anlama (f=2), başkalarının duygularının farkında olma (f=1), başkalarının hakkına saygı duyabilmeyi (f=1) sınırlı şekilde ifade ettiği görülmektedir

Çocukların duygusal zekâ özellikleri ile ilgili olarak $Ö_{11}$ kodlu öğretmen, *"Kendini tanıma, duygularını kontrol etme ve başkalarının duygularını paylaşma",* $Ö_{14}$ kodlu öğretmen *"Kendini tanıma, duygularını kontrol etme, empati kurma gibi özellikleri..*" ve $Ö_{17}$ kodlu öğretmen *"İletişim yeteneği, empati kurma, yenilgi ve galibiyetlerde verdikleri tepkiler ve bunları karşılaması"*nı duygusal zekâ özellikleri olarak belirtmişlerdir. Araştırmacılar (Salovey ve Mayer, 1990; Goleman, 1995) tarafından belirlenen duygusal zekâ özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin ifade ettikleri özelliklerin bu özellikler ile tutarlı olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda duygusal zekâ özellikleri ile ilgili farkındalıkları olduğu söylenebilir.

Tablo 4.32'de okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal zekâ özelliklerini gözlemesi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.32

Çocukların Duygusal Zekâ Özelliklerinin Gözlemlenmesi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

	Cevaplar	Öğretmen	f
	Serbest zaman etkinliklerinde	5, 11, 12, 13, 15, 17,19	7
	Öğretmenleriyle iletişimi sırasında	6, 7, 17, 18	4

Çocukların duygusal zekâ özelliklerinin gözlemlendiği durumlar	Problem karşılaşıldığında	9	1
Duygusal zekâyı belirleme yolları	Gözlem	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	20
	Okul rehberlik servisinin sunduğu teknikler uygulanıyor	2	1
	Kazanım değerlendirme formları	9	1
	Sohbetler esnasında	18	1

Tablo 4.32 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal zekâ özelliklerini serbest zaman etkinlikleri sırasında (f=7), öğretmenle iletişim halinde (f=4) ve problem durumda (f=1) gözlemlediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla gözlem (f=20) yaparak, nadiren ise okul rehberlik servisinin sunduğu teknikleri kullanarak (f=1), kazanım değerlendirme formları (f=1) ve sohbetler esnasında (f=1) çocukların duygusal zekâ özelliklerini tespit edebildiklerini belirtmişlerdir.

Çocukların duygusal zekâ özelliklerini gözlemlerken; $Ö_4$ kodlu öğretmen, *"Hikayeli oyunlar, dramatizasyon, doğaçlama vb. fazla yer veriyorum. Çünkü yeni kelimeler öğrenirler. Hislerini nasıl ifade edebileceklerini öğrenirler."*, $Ö_5$ kodlu öğretmen, *"Hikaye anlatımı, neden-sonuç ilişkisi, sen olsan ne yapardın, drama, olaydaki kişi gibi davranma, şarkı, şiir, parmak oyunu, cümledeki gibi davranma, gözlem ile"*, $Ö_9$ kodlu öğretmen, *"Birbirlerini dinleme, anlama, empati kurma etkinliklerine gün içindeki etkinliklerimde yer veriyorum. Kazanım değerlendirme ve gelişim gözlem formlarıyla anlıyorum. Bunun içinde çocukları iyice gözlemlemek gerekli.",* $Ö_{11}$ kodlu öğretmen, *"Grup etkinlikleri sırasında, serbest zaman da oyun oynarken gözlemliyoruz*." şeklinde uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanımada kullanabilecekleri birçok çocuğu tanıma teknikleri bulunmaktadır. Bunlar; gözlem, oyun temelli tanıma ve değerlendirme, oyun terapisi, sosyometrik teknikler, projektif teknikler, ölçekler, görüşme, ev ziyaretleri, drama, anekdot, portfolyo, vb. olarak sıralanabilir (Önder, 2014). Ancak araştırmaya alınan öğretmenler değerlendirme tekniği olarak sıklıkla gözlemi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin diğer yöntem ve tekniklerden faydalanmamasının nedeni lisans eğitimi döneminde bireyi tanıma ve değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterli bilgi edinemeyişleri ya da etkinlik süresince çocukları gözlemlemenin daha pratik ve ekstra bir zaman gerektirmeyen bir teknik olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4.33'te okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemledikleri olumsuz özellikler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.33

Öğretmenlerin Çocuklarda Gözlemledikleri Olumsuz Özellikler ile İlgili Görüşleri

Cevaplar	**Öğretmen**	**f**
Teknoloji bağımlılığı	2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15	10
Bencillik	1, 6, 7, 14,16, 18, 20	7
Saldırganlık	6, 9, 11, 14, 19	5
Doyumsuzluk, kıymet bilmemeleri	6, 16, 20	3
Her istediğinin yapılması	5, 8, 16	3
Yalan söyleme	16, 21	2
Empati yoksunluğu	1, 17	2

Tablo 4.33 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği olumsuzluklar arasında teknoloji bağımlılığı (f=10), bencillik (f=7), saldırganlık (f=5), doyumsuzluk, kıymet bilmemeleri (f=3) ve her istediğinin yapılması cevaplarını sıklıkla (f=3); yalan söyleme (f=2) ve empati yoksunluğu (f=2) cevaplarını nadiren verdiği görülmektedir.

Çocukların olumsuz özellikleri ile ilgili olarak $Ö_2$ kodlu öğretmen, *"Medyanın ve sosyal medyanın yanlış kullanılması, yetişkin bireylerin çocuğa karşı davranışları, oyun alanlarının yetersizliği çocuklar üzerinde etkili oluyor.",* $Ö_9$ kodlu öğretmen, "*Teknolojinin düzgün bir biçimde kullanılmaması çocukların sert davranışlara, kırıcı sözlerde bulunmalarına sebep oluyor.",* $Ö_{10}$ kodlu öğretmen, *"Televizyona ve tablete bağımlı olmaları.",* $Ö_{16}$ kodlu öğretmen, *"Yalan söyleme, paylaşımsızlık ve doyumsuzluk."* ve $Ö_{17}$ kodlu öğretmen *"Empati duyguları zayıf ailede biricik olarak yetiştirildikleri için genel olarak karşı tarafı anlamaya çalışmıyor, çalışamıyor."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Son yıllarda bilgisayarlar, cep telefonları, tabletler çocuklar ve ergenler için en fazla ilgi çeken ve eğlence ortamı sunan teknoloji ortamlarından biri olmuştur. Bilgisayar oyunları özellikle çocuklar ve gençler arasında bağımlılık düzeyine ulaşmıştır (Reiterer, 2010; Thalemann, 2010). Oysaki oyun çocuğun gelişimi hakkında bilgi veren, psikososyal gelişiminin bir göstergesi, kendini ifade ettiği bir araç, bir uyum süreci, gerçeğin algılanması ve yetişkinlik dönemine hazırlık çalışması olarak açıklanmaktadır (Şahin ve Tuğrul, 2012). Dünyayı sanal ortamdaki gibi algılayan bir çocuk gerçek dünya ve bireyler ile uyum sorunu yaşayabilmekte, duygular ve empati anlamda yetersiz kalabilmektedir. Konu üzerinde yapılan birçok araştırmada bilgisayar oyunlarının öğrenmeyi ve zekâyı geliştirici, motive

edici araçlar olarak yararları ortaya konulurken (Fritz, 1988; Shotton, 1989; Rogge, 2000)birçok çalışmada ise saldırganlık ve şiddete yönelim (Trudewind ve Steckel, 2003; Anderson, Gentile ve Buckley, 2007; Carnagey, Anderson ve Bushman, 2007; Hartmann, 2007); kaygı ve endişe (Schulte-Markwort, 2005) gibi olumsuz sonuçları olabileceği saptanmıştır. Çocuklar IQ düzeyi yükselme eğilimi gösterirken, duygusal zekâ düzeyleri ise giderek düşme eğilimi göstermektedir. Çocuklar daha yalnız ve bunalımlı, daha öfkeli, sinirli, endişelenmeye yatkın ve saldırgan olmaya başlamıştır (Goleman, 2017). Saldırganlığın öğrenilmesinde televizyon ve anne baba davranışlarının yanı sıra saldırgan diğer çocuklarda etkili rol oynamaktadır (Pedük, 2011). Bu durum eğitim sürecinde hem anne babalar hem de öğretmenler için önemli bir sorun oluşturmaktadır (Şahin ve Tuğrul, 2012). Çocukta güven duygusu gelişirse beklemeyi ve kendisini kontrol etmeyi öğrenir. Kendisine sevgiyle yaklaşılan çocuk bu sevgiyi sürdürmek amacıyla kendini kısıtlamaya ve daha sonra beğenilmek amacıyla kendisini denetlemeye başlar. Güven duygusu saldırganlığı önlemektedir. Bu nedenle saldırganlığı önlemek için güvenli bir ortam hazırlanmalıdır. Bunun için çocuğun uyumlu ve sevgi dolu bir aile de büyümesi önemlidir (Pedük, 2011).

Okul öncesi çocuğu benmerkezci davranış gösterme eğilimindedir. Ancak çocuklar üç yaşından itibaren daha olumlu bir kimlik kazanmaya doğru yönelim gösterir ve birey olma dönüşümü yaşamaya başlar. Üç yaşında benmerkezci davranışları gözlemlenen çocuklar dört yaş itibariyle olaylara başkasının gözünden bakmaya başlar. Beş yaş çocuğu başkalarına yardım etmekten hoşlanır. Bu yaştaki çocukların ebeveynleriyle ve yetişkinlerle sözel olarak iletişim kurabilmesi topluma uyumunu arttırır. Altı yaş çocuğunda ise paylaşma, işbirliği, dostluk gibi davranışların yanı sıra kavga rekabet gibi olumsuz davranışlarda gözlemlenebilir. Ancak aile, öğretmen ve diğer yetişkinlerle kurdukları şefkat ve sevgiye dayalı iletişim çocukların daha sağlıklı bir ruh haline sahip olmalarını sağlayabilir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010).

Miller vd. (2006), okul öncesi çocuklarının duyguları olumsuz ifade etme davranışları ile saldırgan davranışları arasında, saldırgan davranışlar gösterme ile de duyguları düzenleme arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Trentacosta vd. (2006), duyguları tanıma ve ifade etme becerisi ile dikkat yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ayrıca duygusal yüz ifadelerini tanımada ve başkalarının duygularını anlamada başarılı olan çocukların dikkatlerini toplamada daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Çocukların teknoloji bağımlılığı, bencillik, saldırganlık gibi olumsuz davranışlarının en aza indirgenmesinde duygusal zekâ becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğu ve okul öncesi dönemden itibaren duygusal zekâ eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Onchward ve Keengwe (2011), çocukların duyguları düzenleme yeteneği ile sosyal ortamda sergiledikleri davranışlar arasında yüksek bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Özyürek (2017) ve Şen (2017) okul öncesi çocuklarının arkadaşlık becerileri ve akran ilişkileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde en sık vurgulanan olumsuz davranışın teknoloji bağımlılığı olması okul öncesi dönemde teknolojinin olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkilerinin çocuklar üzerinde görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.34'te okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal zekâ gelişimini etkileyen faktörler ve duygusal zekânın güçlendirilmesi için yapılması gerekenler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.34

Öğretmenlerin Çocukların Duygusal Zekâ Gelişimini Etkileyen Faktörler ve Duygusal Zekânın Güçlendirilmesi İçin Yapılması Gerekenler İle İlgili Görüşleri

	Cevaplar	**Öğretmen**	**f**
Duygusal zekâyı etkileyen faktörler	Aile	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21	17
	Eğitim ortamı	6, 7, 8, 13, 17, 21	6
	Akran	13, 14, 19	3
	Mizaç	12, 17	2
	Yaşantı	9	1
	Teknoloji	9	1
Duygusal zekânın güçlendirilmesi için yapılması gerekenler	Aileye eğitim verilmeli	3, 5, 7, 8, 12, 14, 15, 18, 19, 21	10
	Olumsuz ortamdan uzaklaştırılabilir	6, 11, 12, 13, 14	5
	Çocuğun duygusal zekâsı desteklenebilir	5, 9, 10	3
	Çocuklara kendini ifade edecek ortamlar yaratılmalı	1, 6	2
	Ayrıca okul öncesinde duygusal zekâ kavramı oluşturup, eğitimleri verilmeli	2, 17	2
	Eğitimde fırsat eşitliği sunulmalı	18	1
	Toplum destekli eğitimler verilmeli	2	1

Tablo 4.34 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâyı etkileyen faktörlere verdikleri cevaplarda aile (f=17), eğitim ortamı (f=6), akran (f=3), mizaç (f=2), yaşantı ve teknoloji (f=1) şeklinde ifade ettikleri; öğretmenlerin duygusal zekânın güçlendirilmesi için yapılması gerekenlerin aileye eğitim verilmeli (f=10), olumsuz ortamdan uzaklaştırma (f=5),

çocuğun duygusal zekâsını güçlendirme (f=3), çocuklara kendilerini ifade edecek ortamlar yaratılmalı (f=2), okul öncesi dönemde duygusal zekâ kavramı oluşturulup eğitimleri verilmeli (f=2), eğitimde fırsat eşitliği sunulmalı (f=1) ve toplum destekli eğitimler verilmeli şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Çalışmaya katılan $Ö_2$ kodlu öğretmen, *"Ailenin ve yaşadığı toplumun yaşayış şekillerinden etkilenir. Ayrıca sosyo-ekonomik yapı büyük önem taşır. Toplum destekli eğitimler verilmelidir. Ayrıca okul öncesi eğitimde kavramsallaştırılıp eğitimleri verilmesi lazım.",* $Ö_6$ kodlu öğretmen *"Toplumdan, çevreden, aileden, okuldan, kısacası her şeyden etkilenebilir. Çocukların duygularına, görüşlerine saygı duyulabilir. Olumsuz duyguların düzeltilmesi için konuşmalar yapılabilir."* ve $Ö_{12}$ kodlu öğretmen, *"Kalıtım, ailelerin çocuklarının duygusal tepkilerine yaklaşımı, duyguların olduğu gibi kabullenebilmesi, çevre."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Çalışmanın nicel kısmında elde edilen bulgularda anne babanın öğrenim durumu ve çalışma durumunun çocukların duygusal zekâ düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplarda ailenin en sık dile getirilen etken olması da bulguların birbirini desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Şengönül (2013), anne babaların mesleki durumlarının iyileşmesi ile çocuklarıyla birlikte vakit geçirmeye daha eğilimli olduklarını belirtmiştir. Alegre (2012) de annenin çocukla birlikte geçirdiği süre ve bu sürenin kalitesinin çocuğun duygusal zekâ gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.35'te okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal zekâ gelişimini desteklemek amacıyla yapmış oldukları uygulamalar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.35

Öğretmenlerin Çocukların Duygusal Zekâsını Güçlendirmek Amacıyla Dikkat Ettikleri Noktalar ile İlgili Görüşleri

Cevaplar	**Öğretmen**	**f**

Drama etkinliklerine daha fazla yer verme	2, 3, 4, 5, 13, 14, 15, 18, 19	9
Türkçe-dil etkinliklerine daha fazla yer verme	2, 3, 4, 5, 9, 20	5
Müzik etkinliklerinden yararlanma	2, 5, 18	2
Kendilerini ifade edebilmelerini fırsat verme	17, 18, 19	3
Oyun etkinliklerinden yararlanma	15, 19	2
Empati kurmaya yönlendirme	10, 11	2
Yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini destekleme	1, 12	2
Neden-sonuç ilişkisi kurdurma	5	1
Bireysel etkinlik planları oluşturma	21	1
Eğitim ortamını duygusal farkındalığı artıracak şekilde düzenleme	7	1
Model olma	6	1

Tablo 4.35'e göre öğretmenlerin çocukların duygusal zekâlarını desteklemek amacıyla drama (f=9), Türkçe dil (f=5) ve müzik (f=2) etkinliklerini daha fazla tercih ettikleri, kendilerini ifade edebilmelerine (f=3) imkan tanıdıklarına dair cevaplar verdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenler empati kurmaya yönlendirme (f=2), oyun etkinlikleri (f=2), yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini destekleme (f=2), bireysel etkinlik planları oluşturma (f=1), eğitim ortamını duygusal farkındalığı artıracak şekilde düzenleme (f=1), model olma (f=1) ve neden-sonuç ilişkisi kurdurma (f=1) ile çocukların duygusal zekâ gelişimini desteklemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan $Ö_4$ kodlu öğretmen, *"Hikayeli oyunlar, dramatizasyon, doğaçlama vb. fazla yer veriyorum. Çünkü yeni kelimeler öğrenirler. Hislerini nasıl ifade edebileceklerini öğrenirler hikayeli etkinlikler ile.",* $Ö_9$ kodlu öğretmen, *"Birbirlerini dinleme, anlama, empati kurma etkinliklerinde gün içindeki etkinliklerimde yer veriyorum. Kazanım değerlendirme ve gelişim gözlem formlarıyla anlıyorum. Bunun içinde çocukları iyice gözlemlemek gerekli."* ve $Ö_{20}$ kodlu öğretmen, *"Empati yapıyorlarsa bu benim için yeterli bir ölçüt."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmaya alınan öğretmenler çocuklara duygusal zekâ becerilerinin kazandırılmasında drama etkinliklerinden faydalandıklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Drama uygulamalarının örnek olaylara dayandığı düşünüldüğünde bu uygulamaların çocuklar için faydalı olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler dil etkinliklerine de sıklıkla yer vermektedir. Çocukların duygularını ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri, birbirlerini daha iyi anlayarak empati becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Okul öncesi öğretmeninin çocukla iletişime açık olması, onu dinlemesi, resim, müzik, drama gibi farklı ifade yollarını kullanması çocuğun kendini ifade etmesine katkı sağlayabilir. Çocukların yaşantılarına uygun olarak gelişimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler planlanarak sosyal-duygusal kazanımların gerçekleşmesi sağlanabilir (Ulutaş ve Macun, 2016).

Tablo 4.36'da okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetin duygusal zekâ gelişimini etkileme durumu ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.36

Öğretmenlerin Cinsiyetin Çocukların Duygusal Zekâsı Üzerindeki Etkisi ile İlgili Görüşleri

Cevaplar	**Öğretmen**	**f**
Kız çocuklarının duygusal zekâ düzeyi daha yüksek	1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 17	10
Erkek çocukları duyguları konusunda daha çekimser	3, 6	2
Erkek çocukları problemlere hem duygularını hem mantıklarını kullanarak çözüm buluyor.	5, 9	2
Her iki cinsiyetinde yansıtması gereken özellikler var	15, 19	2
Cinsiyet ayrımcılığı duygusal zekâ gelişimini etkilemekte	13	1

Tablo 4.36'da öğretmenlerin cinsiyetin çocukların duygusal zekâsı üzerindeki etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kız çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek (f=10) olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca erkek çocuklarının duygularını ifade etmede daha çekimser davrandıklarını(f=2), problemlere hem duygu hem de mantıklarını kullanarak çözüm bulduklarını (f=2), her iki cinsiyetin de yansıtması gereken özellikler olduğunu (f=2) ve cinsiyet ayrımcılığının duygusal zekâ gelişimini etkilediğini (f=1) belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan $Ö_3$ kodlu öğretmen, *"Erkek çocukları bazı sebeplerden dolayı (çevre vb.) duygular konusunda ketumlar. Kız çocukları bu konuda daha rahat olduklarından bu da onların duygusal zekâ gelişimini olumlu etkiliyor.",* $Ö_5$ kodlu öğretmen, *"Kızlar yapısı itibariyle daha duygusal. Erkekler ise daha sert, daha düz mantık.",* $Ö_{13}$ kodlu öğretmen, *"Cinsiyet ayrımcılığı çocuğa yönelik tutum ve davranışlarının baskı altına alabiliyor. Böylece psikolojik sorunlara yol açabiliyor. Özellikle erkeklerde öfke ve şiddet davranışı artış gösteriyor."* ve $Ö_{14}$ kodlu öğretmen, *"Kesinlikle etkiler. Kız çocukları okul öncesi çağında erkeklerden daha aktif ve sosyal oldukları için duygusal zekâ gelişiminden etkilenir."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulgularda ve yapılan diğer araştırmalarda çocukların duygusal zekaları (Özyürek, 2017; Şen, 2017; Akaydın, 2015; Karayılmaz, 2008; Ulutaş, 2005; Arı ve Seçer, 2004) ve empati düzeyi üzerinde (Ulutaş, 2005; Akaydın ve Akduman, 2016; Şen, 2017) cinsiyetin anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular çocukların cinsiyetine göre gözlemlenen duygusal özelliklerinin farklı olduğuna işaret etmektedir. Duygusallığın kız çocuklarında daha yüksek olması beklentisi ile duygusal zekâ düzeyinin kız çocuklarında daha yüksek olması beklentisi birbirine

karıştırılabilmektedir. Ancak duyguları tanıma, anlama ve yönetme becerisi kazanmış bireylerin cinsiyetinin kız ya da erkek olmasına göre duygusal zekâ düzeyi farklılık göstermeyebilir.

Tablo 4.37'de okul öncesi öğretmenlerinin anne baba yaşının çocukların duygusal zekâ gelişimine etkisi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 15'i duygusal zekâ gelişiminin anne babanın yaş durumundan etkilendiğini belirtirken 6'sı ise etkilenmediğini belirtmiştir.

Tablo 4.37

Anne-Baba Yaşının Çocukların Duygusal Zekâsı Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Cevaplar	**Öğretmen**	**f**
Genç anne-baba çocukla daha fazla iletişim kurar, vakit geçirir.	2, 3, 4,7, 8, 15, 16, 18	8
Bilinçli ebeveyn olmak yaştan önemlidir.	1, 12, 13	3
Kuşak farkı, ebeveynlerin çocuklarını anlama ve anlaşabilmelerini olumsuz etkileyebilir.	5, 11, 14	3
Duygusal zekâ gelişimini etkilediğini düşünmüyorum.	16, 17, 21	3
Eğitim vermek ve değiştirmek açısından genç anne-baba olmak oldukça faydalıdır.	1	2
Genç ailelerin çocukları daha fazla risk alır.	9	1
Yaşlı ailelerin çocukları daha olgun olur.	9	1

Tablo 4.37 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri; genç anne-babaların çocukla daha fazla iletişim kurup, vakit geçirdiğini (f=8), kuşak farkının ebeveynlerin çocuklarını anlama ve anlaşabilmelerini olumsuz etkileyebileceğini (f=3) ve bilinçli ebeveyn olmanın yaştan önemli olduğu (f=3) şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenler nadiren eğitim vermek ve değiştirmek açısından genç anne-baba olmanın oldukça faydalı olduğunu (f=2), genç ailelerin çocuklarının daha fazla risk aldığını (f=1) ve yaşlı ailelerin çocuklarının daha olgun olduğunu (f=1) ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan $Ö_5$ kodlu öğretmen, *"Arada ne kadar kuşak farkı olursa o kadar anlaşma zor olur. Sonuçta çocukların anladıkları ve algıladıkları durumu daha yaşlı bir insan farklı olarak özümser. Genç olanlar ise yaşları yakın olduğundan dolayı yakın görüşlere sahip olabilirler.",* $Ö_{12}$ kodlu öğretmen *"Genç ya da yaşlı olması değil de, davranış şekli olumlu ya da olumsuz etkiler diye düşünüyorum."* ve $Ö_{18}$ kodlu öğretmen *"Genç anne babanın çocuğu ile iletişimi ve yaklaşımı daha sağlıklı ve verimli diye düşünüyorum."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularından hareketle (Tablo 4.10, Tablo 4.11, Tablo 4.18, Tablo 4.25) her üç puan türünde de anne ve babanın yaşının anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin genç anne babalar hakkında daha olumlu görüş bildirmesi okul ortamında genç velilerle daha sık iletişim içinde olmalarından ya da öğretmenlerin genç ebeveyn olmakla ilgili toplumda var olan bir takım genel kabullere sahip olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4.38'de okul öncesi öğretmenlerinin ailenin gelir durumunun çocukların duygusal zekâ gelişimine etkisi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 17'si ailenin gelir durumunun çocukların duygusal zekâ gelişimini etkilediğini 4'ü ise etkilemediğini belirtmiştir.

Tablo 4.38

Öğretmenlerin Ailenin Gelir Durumunun Çocukların Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi ile İlgili Görüşleri

Cevaplar	**Öğretmen**	**f**
Gelir durumunun yüksek olması olumlu etkiler.	1, 2, 9, 11, 13, 14, 17, 21	5
Gelir durumu çocuk için kullanılıyorsa fark yaratır.	7, 11, 16, 18, 20	5
Gelir durumu iyi olanlar zengin uyarıcıya sahip olurlar.	4, 13, 15	3

Tablo 4.38'de öğretmenler ailenin gelir durumunun yüksek olmasının çocukların duygusal zekâ gelişimini olumlu etkileyeceğini (f=5), çocuk için kullanılıyorsa fark yaratabileceğini (f=5), gelir durumu iyi olan çocukların zengin uyarıcıya sahip olacağını (f=5) bildirmişlerdir. Çalışmaya katılan $Ö_1$ kodlu öğretmen, *"Gelir durumu iyi olan ailelerin çocukları özgüveni yüksek, her sosyal ortama uyum sağlayan, kendini doğru ifade edebilen bireylerdir."*, $Ö_4$ kodlu öğretmen, *"Duygusal zekâ doğuştan gelmiyor. İki yaşından itibaren kazanılıyor. Anne ve babanın çocuklarına zaman ayırması lazım. Çocuğunu dinlemek, onunla sanat etkinlikleri yapmak vb. anne baba ilgilenmeli. Bu da ailenin gelir durumu ile ilgili kısmen. Ancak ailenin eğitimli olması daha önemlidir."* ve $Ö_{13}$ kodlu öğretmen, *"Maddi durum çocuğun tüm gelişim alanlarını etkiliyor. Maddi durumu üst düzeyde olanlar daha çok uyarıcıya maruz kalırken düşük olanlar daha az uyarıcıyla karşı karşıya kalabiliyorlar. Çocuk ne kadar çok şeyle karşı karşıya kalırsa kendini o kadar özgüvenli hisseder."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda çocukların duygusal zekâsı ve empati düzeyleri üzerinde gelir düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak ÖÇDZDÖ'den elde edilen sonuçlarda öğretmenlere göre gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri de yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar

ölçekten alınan bu sonucu da destekler niteliktedir. Öğretmenler gelir düzeyi çocuk için kullanıldığında ve zengin uyarıcı ortamı oluşturulduğunda çocukların duygusal zekâsının olumlu etkileneceğini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuçlar

Bu araştırma, okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla 2015-2017 eğitim öğretim yılları arasında yürütülmüştür.

Araştırma nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında 5-6 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba öğrenim durumu, anne baba çalışma durumu, anne babanın yaşı ve ailenin gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ağrı ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarında öğrenim gören 411 çocuk oluşturmuştur. Çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Öğretmenler İçin "Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (ÖÇDZDÖ)" kullanılmıştır. Nitel aşamada ise araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâya İlişkin Bilgi ve Uygulamalarını Değerlendirme Formu" uygulanarak görüşleri belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları;

- Çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile ilgili sonuçlar
- Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâya ilişkin bilgi ve uygulamalarına ilişkin sonuçlar şeklinde başlıklar altına ele alınmıştır.

Araştırmaya Alınan Çocukların Duygusal Zekâ Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya Alınan Çocukların Duygusal Zekâlarının Belirlenmesi İle İlgili Sonuçlar

Çalışmaya alınan çocukların duygusal zekâ puan ortalamasının $\bar{X}$= 32.61'olduğu ve çocukların duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete göre çalışmaya alınan çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme alt boyut ve toplam duygusal zekâ puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($t_{tanıma}(409)=1.564$, $p>.05$, $t_{anlama}(409)=1.123$, $p>.05$, $t_{yönetme}(409)=1.508$, $p>.05$, $t_{toplamDZ}(409)=1.025$, $p>.05$).

Çocukların yaşlarına göre duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde çocukların duyguları tanıma, anlama ve yönetme ile duygusal zekâ puan ortalamalarının anlamlı fark göstermediği görülmüştür, ($t_{tanıma}(409)= .319$, $p>.05$, $t_{anlama}(409)= .020$, $p>.05$, $t_{yönetme}(409)= .636$, $p>.05$, $t_{toplamDZ}(409)= .428$, $p>.05$).

Araştırmaya alınan çocukların doğum sırasına göre duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde duyguları tanıma, anlama ve toplam DZ puan ortalamalarında doğum sırasına göre anlamlı fark olmadığı, yönetme puan ortalamalarında ise anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{tanıma}(408)=1.349,(p>.05)$; $F_{anlama}(408)=3.130,(p>.05)$; $F_{yönetme}(408)=1.578,p<.05)$; $F_{toplamDZ}(408)=1.952,p>.05)$.

Kardeş sayısına göre çocukların duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde duyguları tanıma puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($F_{tanıma}(408)=3.502,(p<.05)$; $F_{anlama}(408)=1.827,(p>.05)$; $F_{yönetme}(408)=.010,p>.05)$; $F_{toplamDZ}(408)=2.284,p>.05)$.

Çocukların, annenin öğrenim durumuna göre duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde sadece duyguları tanıma puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{tanıma}(408)=3.852,(p<.05)$; $F_{anlama}(408)=1.396,(p>.05)$; $F_{yönetme}(408)=.698,p>.05)$; $F_{toplamDZ}(408)=2.386,p>.05)$.

Babanın öğrenim durumuna göre araştırmaya alınan çocukların duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde duyguları tanıma ve toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{tanıma}(408)=7.375,(p<.05)$; $F_{anlama}(408)=2.717,(p>.05)$; $F_{yönetme}(408)=1.588,p>.05)$; $F_{toplamDZ}(408)=6.359,p<.05)$. Gruplar arası farkın kaynağını

bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucunda farkın baba öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan çocuklar lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmaya alınan çocukların duygusal zekâ düzeyleri annenin çalışma durumuna göre incelendiğinde çocukların duyguları tanıma puan ortalamaları annenin çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterirken ($t_{tanıma}(409)= 2.040$, $p<.05$), duyguları anlama, yönetme ve duygusal zekâ puan ortalamalarının anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($t_{anlama}(409)= .989$, $p>.05$, $t_{yönetme}(409)= .277$, $p>.05$, $t_{toplamDZ}(409)= .706$, $p>.05$).

Babanın çalışma durumuna göre araştırmaya alınan çocukların duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde çocukların duyguları tanıma ve duygusal zekâ puan ortalamaları babanın çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterirken ($t_{tanıma}(409)= 3.241$, $p<.05$, $t_{toplamDZ}(409)= 2.180$, $p<.05$) duyguları anlama ve yönetme puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{anlama}(409)= .800$, $p>.05$, $t_{yönetme}(409)= 2.180$, $p>.05$). Babaları kamu ve özel sektörde çalışan çocukların duyguları tanıma ve toplam DZ puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya alınan çocukların annelerinin yaşına göre duyguları tanıma, anlama, yönetme ve toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{tanıma}(407)=2.527,(p>.05)$; $F_{anlama}(407)=1.021,(p>.05)$; $F_{yönetme}(407)=1.346,p>.05)$; $F_{toplamDZ}(407)=1.152,p>.05)$.

Babalarının yaşına göre de çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme ve toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($F_{tanıma}(407)=1.099,(p>.05)$; $F_{anlama}(407)=1.713,(p>.05)$; $F_{yönetme}(407)=.806,p>.05)$; $F_{toplamDZ}(407)=1.102,p>.05)$.

Son olarak ailenin gelir durumunun çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme ve toplam DZ puan ortalamalarında anlamlı fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($F_{tanıma}(407)=2.192,(p>.05)$; $F_{anlama}(407)=.253,(p>.05)$; $F_{yönetme}(407)=.026,p>.05)$; $F_{toplamDZ}(407)=.700,p>.05)$.

Araştırmaya Alınan Çocukların Empati Düzeyleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya alınan çocukların empati puanları 3 ile 10 puan arasında değişmektedir. Çocukların empati puan ortalaması $\bar{X}= 9.25$'tir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 11'dir

Yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin ve babanın öğrenim durumu, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın yaşı ve ailenin gelir düzeyi değişkenine göre

çalışmaya alınan çocukların empati düzeyleri incelendiğinde, empati puan ortalamalarında anlamlı fark oluşmamaktadır (p>.05).

Araştırmaya Alınan Çocukların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Öğretmenler Tarafından Belirlenmesi İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya alınan çocukların "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâlarını Değerlendirme Ölçeği"nden (ÖÇDZDÖ) aldıkları puanlar 21 ile 55 arasında değişmektedir. Çocukların ÖÇDZDÖ puan ortalaması $\bar{X}$= 40.27'dir.

Çocukların öğretmenlerine göre duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet ve yaşlarına göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($t_{cinsiyet}(409)=.837$, $p>.05$, $t_{yaş}(409)=.755$, $p>.05$).

Araştırmaya alınan çocukların doğum sırası ve kardeş sayısına göre ÖÇDZDÖ puanları incelendiğinde, puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı ($F_{doğumsırası}(409)=.150, p>.05$), ($F_{kardeşsayısı}(409)=1.038, p>.05$) görülmüştür. Bu bulgu ile çocukların öğretmenlerine göre duygusal zekâ düzeylerinin doğum sıralarına ve kardeş sayılarına göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Anne ve babanın öğrenim durumuna göre araştırmaya alınan çocukların ÖÇDZDÖ puanları incelendiğinde, puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($F_{anneöğrenim}(408)=3.929, p<.05$), ($F_{babaöğrenim}(408)=11.657, p<.05$). Anneleri ve babaları lisans ve lisansüstü mezunu olan çocukların lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Çocukların anne ve babanın çalışma durumuna göre ÖÇDZDÖ puanları incelendiğinde, puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu ($t_{anneçalışma}(409)= 1.981$, $p<.05$, $t_{babaçalışma}(409)= 2.916$, $p<.05$) görülmüştür.

Anne ve babanın yaşına göre araştırmaya alınan çocukların ÖÇDZDÖ puanları incelendiğinde annenin ve babanın yaşına göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($F_{anneyaş}(407)=1.590$, $p>.05$), ($F_{babayaş}(407)=.910$, $p>.05$).

Araştırmaya alınan çocukların ailenin gelir düzeyine göre ÖÇDZDÖ puanları incelendiğinde, puan ortalamalarında ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{gelirdurumu}(407)=5.504, p<.05$). Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının duygusal zekâ puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya Alınan Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmeye Ait Sonuçlar

Araştırmada Ağrı il merkezinde görev yapmakta olan 21 okul öncesi öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler hem betimsel hem de içerik olarak analiz edilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya alınan öğretmenler duygusal zeka kavramını genel olarak kendi duygularını anlama kapasitesi, kendi duygularını yönetebilme, başkalarının duygularını anlama kapasitesi ve empati kurma olarak tanımlamış ve çocukların empati kurma, kendini tanıma, duygularını kontrol etme ve kendiliğinden güdülenme özelliklerini duygusal zeka özelliği olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca çocukların duygusal zekâ özelliklerini etkinlikler sırasında, öğretmenle iletişim halinde gözlemlediklerini ve çoğunlukla gözlem yaparak çocukların duygusal zekâ özelliklerini tespit edebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler günümüz çocukları ile ilgili gözledikleri olumsuz özellikleri teknoloji bağımlılığı, bencillik, saldırganlık, doyumsuzluk ve her istediğinin yapılması olarak ifade etmişlerdir.

Çocukların duygusal zekâ gelişimini en çok etkileyen faktörün çoğunlukla aile olduğunu ifade eden öğretmenler ayrıca eğitim ortamının da duygusal zekâ gelişimini etkilediğini; çocukların duygusal zekâ gelişimi için ailelere eğitim verilebileceğini, çocukların olumsuz ortamlardan uzaklaştırılabileceğini ve çocuğun bilgilendirilip bilinçlendirilebileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya alınan öğretmenler çocukların duygusal zekâ gelişimini destekleyici drama etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri yapmakta ve kendilerini ifade edebilmelerine imkan tanımaktadır.

Öğretmenlerin tamamı duygusal zekâ gelişiminin cinsiyet farkından etkilendiğini belirtmiş ve kız çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca genç anne-babaların çocukla daha fazla iletişim kurup, vakit geçirdiğini, kuşak farkının ebeveynlerin çocuklarını anlama ve anlaşabilmelerini olumsuz etkileyebileceğini ve bilinçli ebeveyn olmanın yaştan önemli olduğunu özetle anne babanın yaş durumunun çocukların duygusal zekâ gelişimi üzerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Son olarak araştırmaya alınan okul öncesi öğretmenleri ailenin gelir durumun da çocukların duygusal zekâ gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre okul ailenin gelir

durumunun yüksek olması çocukların duygusal zekâ gelişimini olumlu etkiler ve çocuk için kullanıldığı takdirde çocukta farklılaşmaya neden olabilmektedir.

Öneriler

Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerine, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynlerin Desteklenmesine Yönelik Öneriler

Ebeveynlerin desteklenmesine yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

- Duygusal zekânın önemi ve gelişimi ile ilgili ailelere seminerler düzenlenebilir.
- Çocukların duygusal zekâlarını nasıl destekleyebilecekleri ile ilgili broşür, kitapçık, bilgisayar programları veya mobil uygulamalar hazırlanabilir.
- Ailelere verilecek seminerlerde aile ortamında duygusal zekâ gelişimini destekleyecek etkinlikler ve uygulama örneklerine yer verilebilir.
- Çalışmanın sonuçlarında baba faktörünün duygusal zeka ve empati gelişimindeki önemi belirlenmiştir. Bu nedenle ailelere verilecek eğitim ya da seminerlerde babalar eğitim sürecine özellikle dahil edilebilir.
- Çalışmanın sonuçları annenin öğrenim düzeyinin artmasının çocukların duygusal zekâlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Bu nedenle toplumda kız çocuklarının ve kadınların eğitimlerine daha fazla önem verilebilir.

Eğitimcilerin Desteklenmesine Yönelik Öneriler

Eğitimcilerin desteklenmesine yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

- Milli Eğitim Bakanlığı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan duygusal zekâ ile ilgili kazanım ve göstergeler çeşitlendirilebilir.
- Öğretmenler için çocukların duygusal zekâ gelişimlerini destekleyebilecekleri rehber etkinlik kitapçıkları hazırlanabilir. Öğretmenlerin çocukların duygusal zekâlarını drama ve Türkçe dil etkinliklerinin yanı sıra sanat, müzik, oyun, matematik etkinlikleri ile de güçlendirebilmeleri için eğitim verilebilir. Örnek kitaplar hazırlanabilir.

- Çalışmada öğretmenlerin çocukların duygusal zekâlarını gözlem yoluyla değerlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çocukların duygusal zekâlarını değerlendirmede kullanabilecekleri farklı yöntem ve teknikleri tanıması ve uygulaması için seminer vb. düzenlenebilir.
- Seminerler okul ortamında uygulanacak duygusal zekâ etkinlik ve uygulama örnekleriyle zenginleştirilebilir. Bu sayede uygulanacak eğitimlerin etkililiği artırılabilir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında duygusal zekâ gelişimi ile ilgili bilgi ve uygulama örnekleri ilgili ders içeriklerinde sunulabilir.

Araştırmacıların Desteklenmesine Yönelik Öneriler

Araştırmacıların desteklenmesine yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

- Duygusal zekâ gelişimini etkileyen faktörler ile ilgili araştırmalar farklı illerde yapılabilir. Bu sayede hangi faktörlerin duygusal zekâ gelişimi üzerinde etkili olduğu konusunda daha genellenebilir bilgilere ulaşılabilir.
- Duygusal zekâ gelişiminde baba-çocuk etkileşimi farklı çalışmalarla incelenebilir.
- Öğretmenlerin cinsiyet yargılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Hem öğretmen adayları hem de öğretmenler ile duygusal zekâ gelişimine yönelik görüş ve uygulama örnekleri ile ilgili araştırmalar yapılarak eğitim ve meslek hayatının duygusal zekâyı algılama üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Öğretmenlerin cinsiyet konusunda kalıp yargıları olduğu görülmüştür. Bu toplumsal yargıların değişmesi için medya vb. araçlar yoluyla eğitim farkındalığı oluşturulabilir.
- Geniş aile ya da çekirdek aile gibi farklı koşullarda yaşayan çocuklar ve evlerinde teknolojinin kullanılıp kullanılmama durumuna göre farklılık gösteren çocuklar aracılığı ile değerlendirme yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocukları için duygusal zekâ becerilerini desteklemeye yönelik eğitim programları hazırlanarak, eğitim programının çocukların duygusal zekâ becerilerine etkisine bakılabilir.
- Çocukların duygusal zekâ becerileri hakkında ebeveynlerinden görüş alınabilir.

- Duygusal zekâ becerilerinin farklı gelişim alanlarıyla ilişkisini belirleyecek çalışmalar yapılarak ilgili araştırma sayısı artırılabilir.
- Öğretmenlerle yapılacak çalışmalarla bireyi tanıma ve değerlendirme süreci ve uygulamaları ile ilgili görüşleri değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*, 53-68.

Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Adler, A. (2016). *Çocuk eğitimi.* (K. Şıpal, Çev.). Ankara: Say.

Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialzation of emotion. *Early Childhooh Development and Care, 175*(1), 49-61.

Akar Kayserili, T. & Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 187*, 104-122.

Akaydın, D. & Akduman, G. G. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1353-1360.

Akaydın, D. (2015). *6 yaş grubu çocukların duygusal zekâları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akçalı, S. İ. (2015). *Çocuk ve medya.* (4.Baskı). Ankara: Nobel.

Akgül, G. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki "İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği"*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, TC Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.

Aktaş, Y. (1994). Çalışan anne ve çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim, 36*, 7-11.

Alegre, A. (2012). The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait emotional intelligence. *Child Youth Care Forum, 41*, 493-508.

Alpan, Y. (2006). *Ankara örnekleminde 12-36 aylık bebek ve çocuklar için sosyal ve duygusal değerlendirme aracının Türk çocuklarına uyarlanması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altılar, N. (2008). *Duygusal zekâ.* (1. Basım). İstanbul: Nişantaşı Kitap Dağıtım Pazarlama.

Anderson, C. A., Gentile, D. A. & Buckley, K. E. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents*. New York: Oxford University Press.

Arı, R. & Şahin (Seçer), Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadeleri tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*, 67-84.

Arslantaş, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ dönüşümcü ve etkileşimci liderlik*. (2. Basım). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Aydın, H. (2017). *Duygusal zekâ (eq) ve stres yönetimi ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Bak, M. (2011). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Cinius.

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. (12.Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Baltaş, Z. (2011). *İnsanın dünyasına aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (1997). *EQ-i baron emotional quotient ınventory*: *a measure of emotional ıntelligence: technical manual*. Toronto: ON: MHS.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insight from tha emotional quotient inventory. *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossy-Bass A Wiley Company.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.

Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadıoğlu.

Beceren, E. (2002). *Okullarda duygusal zekâ, Personal excellence.* Rota Yayın Yapım Tanıtım.

Beceren, E. (2002b). *Duygusal zekânın geliştirilmesi için öneriler*. *Personal excellence, 32*, 3-4.

Beceren, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekâmız*. (1. Baskı). İstanbul: Postiga.

Bencik-Kangal, S. & Özkızıklı, S. (2015). Teknoloji ve eğitim. Pınar Bayhan (Ed.) *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü* içinde (s.9-34). Ankara: Hedef.

Berk, L. (2013). *Çocuk Gelişimi.* (A. Dönmez, Çev.,) B. Onur (Ed.) Ankara: İmge.

Berk, L. (2015). *Bebekler ve Çocuklar. Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (N.I. Erdoğan, Çev. Ed.), (7.Baskıdan Çeviri). Ankara: Nobel.

Berk, L. E. (1998). *Development through life Span*. USA: Allyn and Bacon Company.

Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school age children-1. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(1), 79-91.

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, 1-27.

Brody, L. R. & Hall, J. A. (1993). *Gender and emotion. Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.

Brofenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Development science in the 21th century: Emerging theoretical models, research designs and emprical findings. *Social Development, 9,* 115-125.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Baskı) Ankara: Pegem.

Carnagey, N. L., Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psyhology, 43,* 489-460.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Christensen, B. L., Johnson Burke, R. V & Turner, A. L. (2015). *Research methods design and analysis (araştırma yöntemleri desen ve analiz)*. (A. Aypay, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescent. *Personality and Individual Difference, 31,* 1105-1119.

Cooper, R. K. & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ* (Z. B. Ayman, B. Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem.

Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ: Yönetim ve organizasyonlarda duygusal zekâ* (B. Ayman, Çev.). İstanbul: Sistem.

Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 23-48.

Çakar, U. (2002). *Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Çamsarı Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çelenk, İ. (2015). *Örgütlerde duygusal zekâ ve psikolojik yıldırma: Bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Davis, M. (2004). *EQ duygusal zekânızı ölçün*. (S. Silahlı, Çev.). İstanbul: Alfa.

Davis, T. L. (1995). Gender differences in making negative emotions: Ability or motivation. *Developmental Psychology*. *31*(4), 660-667.

Delice, M. & Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 27*(1), 209-238.

Denham, S. (1998). *Emotional development of young children*. New York: Guilford.

Deniz, E. & Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik ve Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *25* (17), s. 2-9.

Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.

Durmuşoğlu Saltalı, N. & Arslan, E. (2011). An investigation of emotional skills of sixyear-old children attending nursery school according to some variables. *Educational Research and Reviews, 6*(7), 536-541.

Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *8* (1), 11-32.

Ekinci-Vural, D. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Elias, J. M., Arnold, H. & Hussey, S. H. (2003). EQ, IQ, and effective learning and citizenship. M. J. Elias, H. Arnold, & C. S. Hussey (Ed.). *EQ + IQ= best leadership practices for caring and succesful schools* in(pp.3-10). Thousand Oaks: Corvin Pres, Ine.

Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Educaiton. 124*(1), 63-75.

Erden, M. & Akman, Y. (2004*). Gelişim ve öğrenme* (13. Baskı). İstanbul: Arkadaş Yayınları.

Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.56-90). Ankara: Pegem Yayınları.

Erdoğdu, M. Y.& Kenarlı, E. (2008). Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, *178*, 297-310.

Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill International Edition.

Fritz, J. (1988). Videospiele in der Schule. http://snp.bpb.de/referate/fritzshl.htm (E.T: 15.10.2017).

Galyer, K. T. & Evans, M. I. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care, 166*(1), 93-108.

Ghani, W. (2016). Emotional intelligence among kindergarten gifted children, Irbid-Jordan. *International Journal of Education and Social Science, 3*(12), 17-28.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ*. (H. Balkara, Çev), İstanbul: Varlık.

Goleman, D. (2001). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir*? (B. S.Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ EQ neden IQ'dan daha önemlidir.* Ankara: Nobel.

Goleman, D. (2014). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.

Goleman, D. (2017). *İş başında duygusal zekâ*. (H. Balkara, Çev.). (17. Baskı). Ankara: Varlık.

Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.

Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Gaziantep ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Güngör, S. (2008). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın psikolojik sıkıntı belirtileri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gürbüz, S. & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9*(2), 174-190.

Gürkan, T. (2009). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Hartmann, T. (2007). Wie gefährlich sind spiele. machen computerspiele gewalttätig? Zum kommunikationswissenschaftlichen und medienpsychologischen Forschungsstand. http://www.spielbar.de/neu/wpcontent/uploads/2008/08/hartmann_machen_computerspiele_gewaltaetig.pdf

Howe, M. & Griffey, H. (2005). *Çocuğunuza iyi bir başlangıç kazandırın*. (A. Çimen ve G. Utku, Çev.). İstanbul: Timaş.

Hyson, M. (1994). *The emotional development of young children*. USA: Teacher College Pres.

Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2015). Okul öncesi dönemde sınıfta teknoloji kullanımı: Okul öncesi eğitimi ve teknoloji. P. Bayhan (Ed.) *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü* içinde (s.33-50) Ankara: Hedef.

İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zekâ ile yaşam doyumu arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İsmen, E. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7*(11), 55-76.

Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate Professional education. *Research in Higher Education*. *44*(6), 615-639.

Jarczewska-Gerc, E. & Gorgolewska, A. (2015). Imagine the emotion: the use of mental simulations in supporting the development of emotional skills of preschool children. *Early Child Development and Care, 185*(8), 1268-1282.

Jucan, D. & Simion, A. (2014). Music background in the classroom: its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Social and Behavioral Sciences, 180,* 620-626.

Kale Karaarslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kansu, N. (2002). Erken çocuklukta duygusal zekâ. *Personal Excellence*, 38. http://www.dzcocukkulubu.org/modules.php?name=News&file=article&sid=39

Kansu, N. & Beceren, E. (2002). *Erken çocukluk döneminde duygusal zekâ*. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara: Kök.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karayılmaz, A. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kayserili, T. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile okul öncesi öğretmenliğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kılıç K, (2013). *Duygusal zekânın gemi adamlarının iş performansına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılıçarslan, F. (2010). *10 adımda duygusal zekâ*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 337-347.

Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köksal, A. (2000). Çocukta empatinin gelişmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 66*, 2-7.

Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kuzucu, Y. (2010). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko eğitim programı*. (B. Yeşilyaprak, Ed.). Ankara: Nobel.

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(35), 79-89.

Küntay, A. & Ahtam, B. (2004). Annelerin çocuklarıyla geçmiş hakkındaki konuşmalarının anne eğitim düzeyi ile ilişkisi. *Türk Psikolojisi Dergisi, 19*, 19-31.

Lawhon, T. & Lawhon, D. C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*. *28*(2), 105-110.

Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F. & Arsenio, W. (2002). Parent-child emotion communication, attachment and affective narratives. *Attachment and Human Development, 4*(1), 55-67.

Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118

Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, *17*(1), 3-13.

Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, *12*(2), 163-183.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional ıntelligence? P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence*, in (pp. 3-31). New York: Basic.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as Mental Ability, in Reuven BarOn; James D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence.* in (pp. 92-117). USA: Jossey-Bass.

McManis, L.D. & Gunnewig, S.B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young Children*, *67*(3), 14-24.

Melzi, G. & Fernandez, C. (2004). Talking about past emotions conversations between peruvian mothers and their preschool children. *Sex Roles, 50* (9/10), 641-657.

Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetişim. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 29(32)*, 177-204.

Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S. & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20,* 1170-1192.

Nelson, D. B., Low, G. R., & Nelson, K. (2005). *The emotionally intelligent teacher: A transformative learning model.* Unpublished manuscript. *Retrieved on September*, *7*, 2017.

Newsome, S., Day, A. L. and Catano, V. M. (2000). Assessing the predictic validity of emotional intelligence. *Personality and İndividual Differences*. *29*, 1005-1016.

Nissen, H. & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education, 86*(4), 255-259.

Oğuz, V. (2006). *6 yaş grubundaki çocukların bakış alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Onchwarl, G. & Keengwe, J. (2011). Examing the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early Childhood Education Journal*. *39*, 279-284.

Önder, A. (Ed.) (2014). O*kul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Özbayrak, C. (2006). *Türkiye örnekleminde duygular ve bilişsel-duygu değerlendirme süreci.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özkan, E. (2007). *Öğrenmeyi öğret bana*. Ankara: Bilgem Üniversal Eğitim.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi, 59*, 128-140.

Park, S. A., Cho, M. K., Yoo, M. H., Kim, S. Y., Im, E. A., Song, J. E., & Jun, I. G. (2016). Horticultural activity program for ımproving emotional ıntelligence, prosocial behavior, and scientific ınvestigation abilities and attitudes in kindergarteners. *Hort Technology, 26*(6), 754-761.

Parsak, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Pedük, Ş. (2011). Duygusal gelişim. N. Aral & G. Baran (Ed.) *Çocuk gelişimi* içinde (s. 223-258). İstanbul: YA-PA.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles, 42*, 449–461.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313–320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425–448.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277–293.

Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98,* 273–289

Poskey, M. (2006). The importance of emotional intelligence in the workplace, why it matters more than personality. *Published in Dealer's Magazine's c-ncwsletter*.http://callcentercafe.com/article_directory sayfasından erişilmiştir.

Poulou, M. (2017). The relation of teachers emotional intelligence and students social skills to students emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers perceptions. *Early Education and Development*, 1-15.

Powell, W. & Kusuma-Powell, O. (2010). *Becoming an emotionally intelligent teacher*. London: Corvin Press.

Poyraz, H. & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

Reiterer, E. (2010). *Prävalenz von computerspielsucht bei kindern und jugendlichen in Österreich.* Doctoral Dissertation, Uniwien. http://othes.univie.ac.at/9235/1/2010-04-13_0152279.pdf (E.T: 05.02.2017).

Rogge, J. U. (2000). Medien und Sucht–eine exemplarische Bestandsaufnahme. *Nicht nur Drogen machen süchtig. Beltz, Weinheim,* 233-256.

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford Pres.

Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. (1998). Emotional development: action, communication, and understanding. In: Damon, W. (Series Ed.) & Eisenberg, N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol. 3. Social, emotional, and personality development. New York: Wiley

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211.

Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi.* G. Yüksel (Ed.). (13.Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sayıl, M. (1996). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma ve çizme becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, *11*(36), 61-69.

Schilling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite.* (F. T. Karahan, B. M. Yalçın, M. Yılmaz ve M. E. Sardoğan, Çev.). Ankara: Maya.

Schulte-Markwort, M. (2005). Kinder und computer. *Wiener Klinische Wochenschrift, 117*(5-6), s. 173- 175.

Schwartz, T. (2000). Coping: How do you feel? The secured lender. http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.fastcompany.com%2F40 080%2Fhow-do-you-feel&date sayfasına 12.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Shapiro, L.E. (1998). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek.* (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Shapiro, L. E. (2017). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.). (13. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.

Shotton, M. A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. London NewYork Philadelphia: Taylor & Francis

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Staff, G. (2001). *Emotional ıntelligence: the missing piece*. http://www.edutopia.org/php/article.php?id=Art_680&key=020 sayfasından 12.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

Stein, S. J. and Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı*. (M. Işık, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınevi.

Stoica, M. A. & Roco, M. (2012). The role of the emotional intelligence in kindergarden children's development. *Social and Behavioral Sciences, 78,* 150-154.

Sullivan, A. K. (1999). *The Emotional Intelligence Scale for Children. Unpublicated Doctoral Thesis.* USA: The Faculty of the Curry School of Education. University of Virginia. www.lib.umi.com/dissertations.

Şahin, C. & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 4*(3), 115-130.

Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. Alev Önder (Ed.). O*kul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* içinde (s. 2-8). Ankara: Pegem Akademi.

Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F. & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development, 28*(5), 471-478.

Tezel Şahin, F. & Cevher, F. N. (1998). *Aile-çocuk iletişimi*. 3. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi.

Thalemann, C. (2010). *Pathologische computernutzung bei schülern verschiedener schultypen der 8. und 10. klassenstufe*. Dissertation. Aus dem Institut für Medizinische Psychologie der Medizinischen Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140,* 227-235.

Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem.

Toffler, A. (1974). *Gelecek korkusu şok.* (S. Turgut, Çev.). İstanbul: Koridor.

Totan, T., Aysan, F., & Bektaş, M. (2010). Öğretmen adaylarının mizaç karakter ve kimlik özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 19-43.

Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly, 21*(2), 148-170.

Trudewind, C. ve Steckel, R. (2003). Effekte gewaltorientierter Computerspiele bei Kindern. Zeitschrift für Familienforschung, *15*(3), s. 238-271. http://www.zeitschrift-fuer-familien-forschung.de/pdf/2003-3-trudewind.pdf sayfasına 07.01.2017 tarihinde erişilmiştir.

Turculet, A. & Tulbure, C. (2014). The relation between the emotional intelligence of parents and children. *Social and Behavioral Sciences, 142*, 592-596.

Turki Al Said, T. B. (2014). The relationship between nonverbal intelligence and emotional intelligence among children in UK and Oman. *International Journal of Psychology Studies, 6*(1), 79-86.

Tuyan, S. & Beceren, E. (2005). Çocuklarda duygusal zekâ gelişimi ve tenis. *Çoluk Çocuk Dergisi, 8*(46), 16-17.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 37,* 136-152.

Ulutaş, İ. & Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic- (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı), 11*(14), 951-964.

Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2007a). Anne-baba çocuk iletişiminde duygusal zekânın rolü. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, İstanbul.

Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2007b). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. Social Behavior and Personality: an international journal, 35(10), 1365-1372.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulutaş, İ. (2007a). Okul çocuklarında psikososyal gelişim. E. Ömeroğlu ve İ. Ulutaş (Ed.) *Çocuk ve ergen gelişimi* içinde (s.63-92). Ankara: Morpa

Ulutaş, İ. (2007b). Okul öncesi dönemde duygusal zekâ. *Mesleki Eğitim Dergisi, 9* (17), 113-126.

Ulutaş, İ. (2017). Psicometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQe) in Turkish. Current Psychology, July., 1-7, Doi:10.1007/s12144-017-9647-z

Ural, A. (2001). Yöneticilerde duygusal zekânın üç boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 209-219.

Uyar Kurt, A. (2016). *Ebeveyn kaybının duygusal zekâ ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. (N. Süleymangil, Çev.). İstanbul: MNS.

Wortham, S. (1998). *Early childhood curriculum: Develeopmental bases for learning and teaching.* NJ: Merrill.

Yalnızca Yıldırım, S. (2015). *Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak anne-baba tutumları ve duygusal zekâ*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yamada-Sunew, E. (2004). *Emotional intelligence in school-aged children: relations to early maternal depression and cognitive functioning*. An Unpublicated Doctoral Thesis, USA: University of Washington. www.lib.umi.com/dissertations.

Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yaylacı, G. Ö. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 1*(2), 39-51.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 25*, 139-146.

Yildirim, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. & Maccann, C. (2003). Development of emotional intelligence: towards a multilevel investment model. *Human Development, 46,* 69-96.

EKLER

Ek-1 Çalışma İçin Gerekli İzin Belgeleri

T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.2917490
Konu: Tez Çalışmasına Veri Toplama İzni

14/03/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığının 04.03.2016-E.4465 sayılı yazısı.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Araştırma görevlisi Bilal MACUN'un yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla *" Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" ve "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği (S-ÇDZÖ), Süllivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği"* adlı bilimsel çalışma ölçeklerini Müdürlüğümüze bağlı Anaokullarında uygulamak istediği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İlgi teklif yazısı göz önünde bulundurularak, İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Araştırma görevlisi Bilal MACUN'un yukarıda adı geçen bilimsel çalışmasına veri toplama çalışmalarını, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak, çalışmasının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgelerin bir suretini basılı veya dijital ortamda, Müdürlüğümüze teslim etmek koşulu ile Müdürlüğümüze bağlı Anaokullarında yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hatem DURSUN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
14/03/2016

Sedat İNCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı ve Ekleri.

AĞRI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
http://agri.meb.gov.tr
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0 472) 280 94 37
Faks: (0 472) 280 94 50 Atatürk Blv.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b4bf-d909-364b-b1df-44c2 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.2979620
Konu: Tez Çalışmasına Veri Toplama İzni

15/03/2016

İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

İlgi : a) 04.03.2016- E.4465 sayılı yazınız.
b) Valilik makamından alınan 14.03.2016 tarih ve 68513552-100-E.2917490 sayılı onay.

Üniversitenizin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Araştırma görevlisi **Bilal MACUN'un** yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla ***" Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" ve "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği (S-ÇDZÖ), Süllivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği"*** adlı bilimsel çalışma ölçeklerini Müdürlüğümüze bağlı Anaokullarında uygulamasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik makamından alınan ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Sedat İNCİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi (b) Onay.

AĞRI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
http://agri.meb.gov.tr
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0472) 280 94 37
Faks: (0472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 58c9-f866-3fdb-b176-24cd kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyeti ( ) Kız ( ) Erkek
2. Doğum Tarihi:
3. Kardeş Sayısı:
4. Çocuğun Ailedeki Sırası:
5. Annesinin Öğrenim Durumu:
6. Babasının Öğrenim durumu:
7. Annesinin Yaşı:
8. Babasının Yaşı:
9. Annesinin Mesleği:
10. Babasının Mesleği:
11. Ailenin Aylık Kazancı:

Ek-3 Öğretmenler İçin Kişisel Bilgi Formu

1. Adı Soyadı:
2. Cinsiyeti ( ) Kız ( ) Erkek
3. Mesleki Kıdemi:
4. Öğrenim Durumu:
5. Mezun Olduğu Okul:
6. Yaşı:

Ek-4 Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ)

Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği (S-ÇDZÖ), duyguları algılama, anlama ve yönetme yetilerini ölçmektedir. Ölçek, dört-on yaş çocuklarına uygulanmaktadır.

Duyguları algılama, duygusal zekânın en temel yeteneğidir ve başarılı bir sosyal uyum için ihtiyaç duyulan tüm becerilerin temelini oluşturur. Bu yeti, S-ÇDZÖ' de iki yolla ölçülmektedir. Bunlar da "yüzler" ve "hikayeler"dir.

Ölçeğin ilk bölümündeki "yüzler" testinde, çocuğun, çeşitli yüz ifadeleri bulunan resimlere bakarak, duyguları algılayıp algılamadığı ölçülmektedir. Bu test için küçük bir döner levha kullanılmaktadır.

Bu bölümdeki ikinci alt test "hikayeler"dir. Bu alt testte, çocuğun hikayedeki ana kahramanın duygularını anlayıp anlamadığı ölçülmektedir. Bu test için de, mutlu, üzgün, korkmuş ve kızgın yüz ifadelerinin bulunduğu bir sayfa kullanılmaktadır.

İkinci bölümdeki "Anlama" çocuğun kendisinin ve başkalarının hissettiği duyguları anlama yeteneğini ölçer. Bu test, çocuğa yüksek sesle okunan kısa hikayeleri içerir. Her hikayeden sonra çocuğa hikayeyi yorumlayıcı sorular sorulur.

Son bölümdeki "Yönetme" çocuğun kendisi veya diğerleri tarafından algılanan duyguları uyarlayabilme yeteneği ile ilgilidir. "Yönetme" testinde, çocuğun duygusal ve sosyal karşılaştırmalarla ilgili olarak yorumlar yapması istenir.

S-ÇDZÖ'yü tamamlama süresi zekâ ölçümünde önemli bir öğedir. Çocuğun cevap verme durumu hakkında ek bilgiler sağlar. Zaman, her bir alt test için ayrı olarak ve test yönergeleri okunduktan, örnek uygulamalar yapıldıktan sonra başlatılmalıdır. Tamamlama zamanı ölçek formunun uygun bir yerine kaydedilmelidir. Toplam zamanı S-ÇDZÖ'nün tamamlanmasına bağlı olarak hesaplanmalıdır.

Başlamadan önce aşağıdaki yönergeleri çocuğa yüksek sesle okuyun.

"Seninle kısa bir süre çalışacağız. Burada sen, çeşitli yüz ifadelerinin olduğu resimlere bakacaksın ve sonra dinlediğin hikayedeki kahramanın ne hissettiğini söyleyecek ve farklı duygusal durumlarla ilgili problemleri çözmeye yardımcı olacaksın. Ben de senin verdiğin cevapları yazacağım."

S-ÇDZÖ I. BÖLÜM DUYGULARI ALGILAMA

A-YÜZLER ALT TESTİ

Yönergeler

Lütfen başlamadan önce aşağıdaki yönergeleri çocuğa yüksek sesle okuyun!

"Bu ilk bölümde, sana farklı yüzlerin olduğu bazı resimler göstereceğim. Her resme dikkatlice bakmanı ve daha sonra senden, bana sırayla mutlu, üzgün, korkmuş, kızgın ve şaşırmış yüz ifadesi olan resmi göstermeni isteyeceğim. Bazı yüz ifadeleri senin için çok kolay, bazıları çok zor olabilir. Başlamadan önce bana sormak istediğin bir şey var mı?"

"Hadi, şimdi seninle iki uygulama yapalım. Hazır mısın?"

Yüz resimlerinin olduğu küçük döner levhanın ilk sayfasını çevirin. Döner levhayı ayarlamak için, ön ve arkada bulunan mukavva kapakları kullanın; böylece resimleri çocuğun görebileceği şekilde ayarlayın. Siz de döner levhanın öbür yüzünde yönergeleri göreceksiniz. Buradan çocuğa yönergeleri okuyun. Teste, iki örnek uygulama maddesi ile başlayın. Asıl test maddelerine geçmeden önce, çocuğun ne yapacağını anladığından emin olun. Her sayfadaki resmi göstererek devam edin. Çocuğun her maddeye verdiği cevabı S-ÇDZÖ formuna kaydedin.

Birinci madde ile birlikte, başlama zamanını forma kaydedin.

Yüzler Testi Alt Maddeleri

Örnek A: Mutlu insan yüzünün olduğu resmi göster

Örnek B: Üzgün insan yüzünün olduğu remi göster

	1	**2**	**3**	Yorumlar
Örnek A-Mutlu		✓		
Örnek B-Üzgün	✓			
3-Kızgın		✓		
4-Mutlu			✓	
5-Üzgün	✓			
7-Korkmuş			✓	
8-Kızgın	✓			
11-Korkmuş		✓		
16-Mutlu		✓		
19-Korkmuş			✓	

B-HİKAYELER ALT TESTİ

Yönergeler

Kağıttaki yüz resimlerini bir yandan çocuğa gösterirken bir yandan da yüksek sesle aşağıdaki yönergeleri okuyun.

"Burada, duygularımızı gösteren bazı yüz resimleri var. Bunlar; mutlu, üzgün, korkmuş ve kızgın yüz resimleri. Bu bölümde, sana farklı duyguları olan karakterlerle ilgili kısa hikayeler okuyacağım. Okumayı bitirdiğim zaman, senden hikâyedeki kişinin hissettiği duyguları en iyi anlatan yüz resmini göstermeni isteyeceğim". "Hadi, seninle bir deneme yapalım. Hazır mısın?"

S-ÇDZÖ Hikayeler Alt Testi

Maddeler

Aşağıdaki hikayeleri çocuğa okuyun. Örnek hikayeyle teste başlayın ve çocuğun cevabını forma kaydedin. Çocuk, örnek uygulama ile ne yapacağını anladığında, her hikayeyi sırayla okuyun. Örnek hikayeyi okuduktan sonra zamanı başlatın.

Hikayeleri çocuğa bir kez yüksek sesle okuyun. Çocuğun cevaplarını S-ÇDZÖ formuna kaydedin

Örnek Hikaye: Ahmet, annesi işten eve geldiğinde, ona "merhaba" demek için yanına koştu. Annesi, büyük bir pasta getirmişti. Pasta, Ahmet'in en sevdiği bir yiyecekti. Bu durumda, Ahmet'in duygularını en iyi anlatan yüz resmini göster.

MUTLU	ÜZGÜN	KIZGIN	KORKMUŞ	? (Bilmiyor)	YORUM

1.Ayşe, akşam yatağına yatarken, cama vuran yağmurun sesini duydu. Tam uykuya dalmak üzereyken, şimşek çaktı ve gök gürültüsüyle Ayşe aniden sıçradı. Bu durumda, Ayşe'nin kendini nasıl hissettiğini en iyi anlatan yüz resmini göster.

MUTLU	ÜZGÜN	KIZGIN	KORKMUŞ	? (Bilmiyor)	YORUM

2.Ali ve annesi, evlerinin bahçesine doğru gidiyorlar. Ali elinde küçük bir kutu var. Ali'nin kaplumbağası ölmüş, bu kutu içinde onu taşıyormuş. Ali ve annesi, kaplumbağayı bahçeye gömecekler. Bu durumda, Ali'nin kendini nasıl hissettiğini en iyi anlatan yüz resmini göster.

MUTLU	ÜZGÜN	KIZGIN	KORKMUŞ	? (Bilmiyor)	YORUM

3.Zeynep, atları çok seviyor, fakat o hayatında hiç ata binmemişti. Bir gün, ailesi onu bir çiftliğe götürdü. Araba durduğunda, Zeynep dışarı çıktı ve tarladaki atları ve atların yaşadığı ahırı görür. Zeynep burada ata binebileceğini düşündü. Bu durumda, Zeynep'in kendini nasıl hissettiğini en iyi anlatan resmi göster.

MUTLU	ÜZGÜN	KIZGIN	KORKMUŞ	? (Bilmiyor)	YORUM

6. Mert, okulda dönemin son futbol maçını oynuyor. Mert'in babası onun hiçbir maçını izlemeye gelememişti. Fakat bu seferki maçın yarısında, Mert birinin ismini çağırdığını duyar. Başını yukarıya kaldırdığında, babasının tribünde onu izlediğini görür. Bu durumda, Mert'in kendini nasıl hissettiğini en iyi anlatan yüz resmini göster.

MUTLU	ÜZGÜN	KIZGIN	KORKMUŞ	? (Bilmiyor)	YORUM

8.Metin ve babası hayvanat bahçesine gidiyorlar. Metin haftalardır hayvanları görmeyi sabırsızlıkla beklemişti. Arabada, babasıyla ne kadar eğlenceli bir gün geçireceklerini konuştular ve Metin özellikle kutup ayılarını göreceği için heyecanlanır. Hayvanat bahçesine vardıklarında, Metin'in babası arabayı park etti, arabadan indiler ve hayvanat bahçesinin kapısına doğru yürüdüler. Kapıya geldiklerinde, hayvanat bahçesinin tamirde olduğunu yazan yazıyı gördüler. Bu durumda, Metin'in kendini nasıl hissettiğini en iyi anlatan resmi göster

MUTLU	ÜZGÜN	KIZGIN	KORKMUŞ	? (Bilmiyor)	YORUM

II. BÖLÜM ANLAMA ALT TESTİ

Yönergeler

Lütfen aşağıdaki yönergeleri çocuğa yüksek sesle okuyun.

"İnsanlar kendilerine bir şey olduğu zaman değişik duygulara sahip olabilirler. Bu bölümde, bazı insanların yaşadığı olay veya durumlar karşısında nasıl hissettikleri hakkında konuşacağız. Sana kısa hikayeler anlatacağım, beni dikkatlice dinle ve konuşmamı bitirdiğimde, hikayedeki kişinin ne hissettiği hakkında düşünceni bana söyle."

"Hadi, seninle bir deneme yapalım. Hazır mısın?"

Asıl test sorularına başlamadan önce çocuğun ne yapacağını anladığından emin olun. Çocuğun cevaplarını Evet, ? (Bilmiyorum) ve Hayır karşılıklarının bulunduğu kutuya bir ✓ koyarak kaydedin. Niçin veya Niçin Değil sorusu ile çocuğun cevabını açıklamasını sağlayın. Formda ayrılan boşluğa çocuğun yorumlarını kaydedin.

Aşağıdaki örnek hikayeyi çocuğa okuyun. Çocuk örnek uygulama ile ne yapacağını anladıktan sonra, her test hikayesini bir kez okuyarak ve sorularını sorarak devam edin. Örnek hikayeden sonra zamanı başlatın. Çocuğun cevabını S-ÇDZÖ formuna kaydedin.

Örnek Kısa Hikaye

I. Bölüm

Sema, küçük bir kızdır. Bir gün anneannesini ziyaret etmeye karar verir. Otobüs durağına gider ve anneannesinin evine giden bir otobüse biner. Sema, otobüse bindiğinde etrafına bakar, oturacak yer kalmadığını görür ve uzun yolculuk boyunca ayakta gitmek zorunda olduğunu düşünür.

	Evet	?	Hayır
a. Sema, oturacak yeri olmadığı için kendini mutlu hisseder mi? Niçin mutlu hisseder veya Niçin mutlu hissetmez?			✓

II. Bölüm

Bir kadın, Sema'nın otobüste ayakta duramayacak kadar küçük olduğunu görür ve kendi yerini Sema'ya verir.

	Evet	?	Hayır
b. Kadın, yerini Sema'ya verdiği için pişman olur mu? Niçin pişman olur? veya Niçin pişman olmaz?			✓

Kısa Hikaye 1:

1. Bölüm.

Burcu, bir gün parka paten yapmaya gider. Burcu parkta paten yaparken çevresine bakınır ve en iyi arkadaşı Ayşe'nin yolunun üstünde (önünde) oturduğunu görür. Ayşe'nin yanına yaklaşınca onun kırılmış olan patenini tamir etmeye çalıştığını fark eder.

a. Burcu, Ayşe'nin pateni kırıldığı için üzülür mü? Niçin üzülür veya niçin üzülmez?	Evet ✓	?	Hayır
b. Burcu, kayacağı yolun üzerinde (önünde) oturduğu için Ayşe'ye kızar mı? Niçin kızar veya niçin kızmaz?	Evet	?	Hayır ✓

II. Bölüm

Burcu, Ayşe'nin yanında durmaya ve ona yardım etmeye karar verir. Pateniyle durmaya çalışırken kazayla arkadaşının ayağına takılır ve Ayşe çok kötü bir şekilde düşer.

d. Ayşe, Burcu'ya ayağına takıldığı için kızar mı? Niçin kızar veya Niçin kızmaz?	Evet	?	Hayır ✓

II. Bölüm

Öğretmeni bileziği bulmaya yardımcı olmak için Gizem'in yanına gelir. Birlikte bahçede bileziği ararlar. Gizem'in arkadaşı olan Ceyda bileziği bulur ve onu Gizem'e getirir.

		Evet	?	Hayır
c.	Gizem, kendisine yardım ettiği için öğretmenine kızar mı?			✓
	Niçin kızar veya niçin kızmaz?			

S-ÇDZÖ DUYGULARI YÖNETME ALT TESTİ

Lütfen aşağıdaki yönergeleri çocuğa yüksek sesle okuyun.

"Bu bölümde, birlikte bir hikaye oluşturacağız. Hikayenin bir bölümünü ben sana okuyacağım, sonra sana bu hikayeyle ilgili çeşitli şeyler söyleyeceğim. Sen bunları yapıp yapmayacağını bana söyleyeceksin"

"*Hadi, birlikte bir deneme yapalım; hazır mısın?"*

Asıl test sorularına başlamadan önce çocuğun ne yapacağını anladığından emin olun. Çocuğun cevaplarını Evet,? (Bilmiyorum) veya Hayır karşılıklarının bulunduğu kutuya bir ✓ koyarak kaydedin. Niçin veya Niçin Değil sorusu ile çocuğun cevabını açıklamasını sağlayın. Ayrılan boşluğa çocuğun yorumlarını kaydedin.

Aşağıdaki örnek hikayeyi çocuğa okuyun. Çocuk örnek uygulama ile ne yapacağını anladıktan sonra, her test hikayesini bir kez okuyarak ve sorularını sorarak devam edin. Örnek hikayeden sonra zamanı başlatın. Çocuğun cevabını S-ÇDZÖ formuna kaydedin.

Yönetme Alt Testi Maddeleri

Örnek Parça:

Evinizde doğum gününü kutladığını düşün. Herkes eğlenirken, Fatih'in, Nazlı'nın saçını çektiğini görüyorsun. Nazlı ağamaya başlıyor ve ona yardım edecek etrafında hiç kimse yok.

		Evet	?	Hayır
a.	Sen de gidip Fatih'in saçını çeker misin?			✓
	Niçin çekersin veya Niçin çekmezsin?			

b.	Fatih’e, Nazlı’nın saçını çekmeyi bırakmasını söyler misin? Niçin söylersin veya Niçin söylemezsin?	Evet ✓	?	Hayır

1. Parça

Arkadaşlarınla parkta oyun oynuyorsun. Arkadaşın Emel, sana aniden bir şaka yaptı ve bu şaka seni incitti.

b.	Emel’e bağırır mısın? Niçin bağırırsın veya niçin bağırmazsın?	Evet	?	Hayır ✓
c.	Sen de ödeşmek için Emel’e bu tür şaka yapar mısın? Niçin yaparsın veya niçin yapmazsın?	Evet	?	Hayır ✓

Ek-5 Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

Başlama saati:

Bitiş saati:

	Evet	**Hayır**	**?**	**YORUM** **(Niçin veya Niçin Değil?)**
Örnek: Murat'a, doğum gününde çok sevdiği bir hayvan alınacak. Murat buna çok sevinecek. Sen de Murat'ın bir hayvana sahip olmasından dolayı mutlu olur musun?				
1. En iyi arkadaşına yeni bir bisiklet alınmış ve çok mutlu. Sen de arkadaşın mutlu olduğu için mutlu olur musun?				
3. Okula yeni gelen erkek çocuk diğer çocuklarla oyun oynamak istiyor fakat çocuklar onunla oynamıyor. Erkek çocuğun bu durumuna mutlu olur musun?				
5. Birisi küçük bir hayvanın canını acıtıyor. Hayvan için üzülür müsün?				
7. Bir kız oyun oynamak için gruba katılmak istiyor fakat kimse onu gruba almıyor. Kız için üzülür ve onu kendi grubuna seçer misin?				
10. Çok küçük bir erkek çocuk üzüldüğü için ağlıyor. Küçük erkek çocuğuna kızar mısın?				

Toplam Puan:...../10 Toplam zaman:.....

Ek-6 Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği

Birinci Bölüm

Lütfen aşağıdaki boş yerleri doldurunuz.

1. Çocuğun doğum tarihi:.....
2. Çocuğun Cinsiyeti:.....
3. Çocuğun sınıfı:.....

İkinci Bölüm

Lütfen aşağıdaki ifadelerin her birini bu çocuk için değerlendirin. Örneğin, aşağıdaki ifadelerin her birini okurken çocuk hakkında hangi ifadenin doğru olduğunu "Hiç", "Nadiren", "Bazen", "Sık Sık" veya "Her zaman" için ayrılan kutulara "X" veya "" koyarak gösterin.

ÖĞRETMENLER İÇİN ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKÂSINI DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ	**Hiç**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık Sık**	**Her Zaman**
1. Duygularını doğru olarak ifade eder.					
2. Duygularını kelimelerle isimlendirir.					
3. Kendi hissettiği bazı duyguların birbiriyle ilişkili olduğunun farkındadır (ör. Korku saldırganlığı artırır gibi)					
5. Karışık duyguları parçalara ayırarak algılayabilir. (ör. kuşku= korku + şaşkınlık). Karışık duyguları tanımlayabilir.					
7. Başkalarının duyguları arasındaki geçişlerin farkındadır (ör. öfkeden utangaçlığa).					
9. O anki duygularını açıkça gösterir (ör. Kızgın olduğunu söyleyebilir)					
11.Olumlu duyguları önemseyerek, olumsuz duyguları önemsemeyerek duygularını kontrol eder.					



GAZİ GELECEKTİR..