

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve Duygusal Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Berfu Çelenk

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi
Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Ocak 2020
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Eda Yazgın
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Bölümü Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Doç. Dr. Eda Yazgın

3. Yrd. Doç. Dr. Nihan Koran

ÖZ

Üstlenecekleri önemli sorumluluklar göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerinin bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerden biri etkili iletişim becerisidir. Çocuklarla kurulacak etkili iletişim, öğretimin daha yapılmasına ve öğrenme ortamında öğretmenin başarılı olmasına katkı sağlamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerde bulunması gereken bir başka özellik ise duygusal okuryazarlıktır. Öğretmen tarafından çocuklara duygusal okuryazar bir sınıf ortamı sunulmasının çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı ifade edilmektedir. Yüksek duygusal okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin; akademik başarılarının, arkadaş ilişkilerinin daha olumlu seyrettiği ve sosyal becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir. İletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık becerileri öğrenilebilen ve geliştirilebilen yeterliliklerdir ve hizmet öncesinde öğretmen adaylarının bu yönden desteklenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülen, çeşitli değişkenler ele alınarak incelenmiştir. Bu araştırmada veri toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri ile Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat (2014) tarafından gerçekleştirilen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini KKTC’ de, Gazimağusa’da bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği programının 1,2,3 ve 4. Sınıflarında öğrenim görmekte olan 226 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre; okul öncesi

öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Benzer biçimde öğretmen adaylarının uyruk, yaşamını en uzun geçirdiği yer, sınıf düzeylerine göre duygusal okuryazarlık ve iletişim beceri düzeylerinde de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünün pozitif olduğu ve anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri yükseldikçe duygusal okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi ile ilgili öneriler şeklinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Adayları, İletişim Becerileri, Duygusal Zeka, Duygusal Okuryazarlık.

ABSTRACT

Considering the important responsibilities they will undertake, preschool teachers need to have some skills. One of these skills is effective communication skills. Communication with children contributes to the more effective teaching and the success of the teacher in the learning environment. Another characteristic that preschool teachers should have is emotional literacy. It is stated that the teacher's presentation of an emotional literacy classroom to the children contributes to the development of children's emotional literacy skills. It is stated that academic achievement, friendship relations are more positive and social skills are better developed for students with high emotional literacy skills; The communication skills and emotional literacy skills mentioned are competences that can be learned and developed, and it is important that pre-service teachers are supported in this respect. The aim of this study is to investigate the communication skills and emotional literacy levels of preschool teachers according to various variables. In this study, various variables which are thought to be related to communication skills and emotional literacy levels of prospective teachers were examined. In order to collect data; The Personal Information Form developed by the researcher, the Communication Skills Inventory developed by Ersanlı and Balcı (1998) and the Emotional Literacy Scale conducted by Palancı, Kandemir, Dündar and Özpolat (2014) were used. According to the findings; preschool teacher candidates' communication skill levels and emotional literacy levels differ significantly according to their gender. Similarly, significant differences were found in the levels of emotional literacy and communication skills according to nationality, the place where the participant spent their life and grade levels. It was determined that the

relationship between communication skill levels and emotional literacy levels of prospective teachers was positive and meaningful. It was concluded that as the communication skill levels of preschool teacher candidates increased, their emotional literacy levels increased also. The findings were discussed in the form of suggestions on teacher education.

Keywords: Preschool Education, Teacher Candidates, Communication Skills, Emotional Intelligence, Emotional Literacy.

TEŞEKKÜR

Bilgisi ve deneyimleriyle, güler yüzüyle, tezimin en büyük yükünü benimle omuzlayan, en güzel yol gösterici olan, ışığıyla aydınlandığım sevgili tez danışmanım Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek' e teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders sürecinde kendisinden çok şey öğrendiğim, bana vazgeçmemeyi öğreten, bana güvendiği için sevgili Doç. Dr. Eda Yazgın 'a teşekkür ederim (Bu fidan sizi hiç unutmayacak).

Tez jurisine katılımı ve olumlu, yapıcı önerileri için sevgili Yrd. Doç. Dr. Nihan Koran Güner 'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders sürecinde Araştırma Yöntemleri dersinde tüm temel bilgileri sizinle almaktan çok mutlu olduğum sevgili Dr. Begüm Çubukçuoğlu Devran 'a teşekkür ederim.

Yakın Doğu Üniversitesi'nde olan bütün tez sürecinde hep yanımda olan, sorularımı cevapsız bırakmayan, dünyanın en iyi Ölçme ve Değerlendirme hocasına Dr. Sibel Süzek Birkollu hocama en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman güvenen, inanan ve yanımda olan annem Müzeyyen Çelenk, babam Mustafa Çelenk , ağabeyim Furkan Çelenk'e teşekkür ederim, sizin gibi bir aileye sahip olmak dünyanın en büyük şansı, eksik olmayın.

Çok yakın bir aile dostum olan Dr. Nazlı Şencan ve ailesine bir telefon kadar yakınlığım da oldukları için ve destekleri için teşekkür ederim.

Sevgili kuzenim Yrd. Doç. Dr. Mertol Hüseyin'e tez sürecindeki en büyük destekçilerimden olduğu için ve tüm yardımları için teşekkür ederim.

Kıbrıs' ta ikinci ailem gibi gördüğüm benden yardımlarını esirgemeyen sevgili Dr. Özlem Altun Aydoğdu ablama çok teşekkür ederim.

Kıbrıs'ta beni hiç bir zaman yalnız bırakmayan Güven ailesine, yakın arkadaşlarıma, benim üzerimde emeği olan herkese çok teŖekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ	xvii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Amaç	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Problem ve Alt Problemler	5
1.5 Sayıtlılar	6
1.6 Sınırlılıklar	7
2 KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 İletişim ve İletişim Becerileri.....	8
2.1.1 İletişim Kavramı	8
2.1.1.1 İletişim Çeşitleri	9
2.1.1.1.1 Sözel İletişim	10
2.1.1.1.2 Sözlü Olmayan İletişim.....	12
2.1.1.2 İletişim Süreci ve Unsurları	13
2.1.1.2.1 Kaynak	14
2.1.1.2.2 İleti (Mesaj)	15
2.1.1.2.3 Kodlama ve Kod Açma.....	16

2.1.1.2.4 Kanal	18
2.1.1.2.5 Alıcı/Hedef	19
2.1.1.2.6 Geri-Bildirim (Yansıma)	20
2.1.1.2.7 Gürültü	21
2.1.2 İletişim Becerisi	21
2.1.2.1 Öğretmenlerde İletişim Becerisi	22
2.2 Duygusal Okuryazarlık	23
2.2.1 Duygular	23
2.2.1.1 Duyguları Algılayabilme ve Tanımlayabilme	24
2.2.1.2 Duyguları Anlayabilme, İfade Edebilme ve Duyguları Düzenleyebilme	25
2.2.2 Duygusal Zeka Kavramı	27
2.2.2.1 Duygusal Zekanın Tanımı	27
2.2.2.2 Duygusal Zeka Modelleri	28
2.2.2.2.1 Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli	28
2.2.2.2.2 Mayer-Salovey Duygusal Zeka Modeli	28
2.2.2.2.3 Reuven Bar-On Modeli	29
2.2.2.2.4 Cooper ve Sawaf Modeli	30
2.2.3 Duygusal Okuryazarlık Kavramı	31
2.2.3.1 Duygusal Okuryazarlığın Bileşenleri	31
2.2.3.1.1 Öz Düzenleme	32
2.2.3.1.2 Duygusal Farkındalık	33
2.2.3.1.3 Sosyal Beceri	34
2.2.3.1.4 Motivasyon	35
2.2.3.2 Öğretmenlerde Duygusal Okuryazarlık	35

2.3 İlgili Çalışmalar	36
2.3.1 İletişim Becerileri Konusunda Yapılan Çalışmalar	36
2.3.1.1 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	36
2.3.1.2 KKTC ve Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	37
2.3.2 Duygusal Okuryazarlık Konusunda Yapılan Çalışmalar	39
2.3.2.1 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	39
2.3.2.2 KKTC ve Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	40
3 YÖNTEM.....	42
3.1 Araştırmanın Modeli.....	42
3.2 Evren ve Örneklem.....	43
3.2.1 Evren	43
3.2.2 Örneklem	43
3.3 Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1 İletişim Becerileri Envanteri.....	45
3.3.2 Duygusal Okuryazarlık Ölçeği	46
3.3.3 Kişisel Bilgi Formu	48
3.4 Çalışma Süresince Dikkat Alınan Etik İlkeler	48
3.4.1 Verilerin Toplanması.....	50
3.4.2 Verilerin Analizi	50
4 BULGULAR	52
4.1 Uygulanan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular	52
4.2 İletişim Becerileri ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyut ve Toplam Puanlarının ile Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular ...	53
4.2.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	53

4.2.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	56
4.2.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	59
4.2.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	61
4.2.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
4.2.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	67
4.2.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70
4.2.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	73
4.2.9 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	76
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	78
5.1 Sonuç ve Tartışma	78
5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	78
5.1.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	80
5.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	81
5.1.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	82
5.1.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	83
5.1.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	85
5.1.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	86
5.1.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	88
5.1.9 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması	89
5.2 Öneriler	90
KAYNAKLAR.....	92
EKLER	111
Ek 1: İletişim Becerileri Envanteri Kullanım İzni	112
Ek 2: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni	113

Ek 3: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu Etiği.....	114
Ek 4: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	115
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu.....	116
Ek 6: İletişim Becerileri Envanteri.....	118
Ek 7: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği	120
Ek 8: Turnitin Benzerlik Raporu.....	122

KISALTMALAR

Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
vd.	ve diğerleri

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikleri	45
Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve Duygusal Okuryazarlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	53
Tablo 3: Cinsiyete Göre İletişim Becerileri Envanteri Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları	55
Tablo 4: Cinsiyete Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları	56
Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uyruğuna Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	57
Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uyruğuna Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	59
Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	60
Tablo 8: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	61
Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşamının Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Yere Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .	63
Tablo 10: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşamının Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Yere Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	64

Tablo 11: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Değerlendirmelerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	66
Tablo 12: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Değerlendirmelerine Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	67
Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İnsanlara Duygularını İfade Etmekte Ne Ölçüde Rahat Hissettiğine İlişkin Değerlendirmelerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	69
Tablo 14: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Değerlendirmelerine Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	70
Tablo 15: Başkalarının Duygularını Anlama Düzeylerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları	72
Tablo 16: Başkalarının Duygularını Anlama Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 17: Başkaları ile Empati Kurabilme Düzeylerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları	75
Tablo 18: Başkaları ile Empati Kurabilme Düzeylerine Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları	76
Tablo 19: İletişim Becerileri Envanteri ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları	77

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Kişilerarası İletişim Sınıflandırılması.	11
Şekil 2: İletişim Süreci	14

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri konusunda temel kavram ve ilişkilere yer verilecek izleyerek çalışmanın amacı, önemi, problem ve alt problemleri açıklanacaktır.

1.1 Problem Durumu

Hayatın ilk yılları, bilhassa 0-6 yaş dönemi, bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimleri açısından belirleyici bir role sahiptir (Gürkan, 2005). Söz konusu yaş dilimi içerisinde yer alan ve çocukların yaşamlarında önemli birer dönemi ifade eden okul öncesi eğitim, çocuğun içerisinde bulunduğu aile ortamından okul yaşamına geçişi açısından köprü niteliğindedir. Pek çok bakımdan kritik olarak değerlendirilebilecek bu dönem, çocukların gelişimleri açısından destek ve ilgiye en fazla ilgi duydukları zaman dilimidir (Atay, 2009).

Okul öncesi eğitim ile çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel olmak üzere bütün gelişim alanlarında desteklenmesi, izleyen eğitim basamakları için hazır olmalarının sağlanması, kendilerini ifade edebilmeleri, yaratıcı yönleriyle becerilerini ortaya koyabilmeleri ve sosyal bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir (Zembat, 1999).

Okul öncesi eğitim sürecinde; sınıf ortamı, akranlar ile ilişkiler, etkin ve yeterli materyal benzeri öğeler yanında verimli ve kaliteli bir okul öncesi eğitim süreci bakımından çocukların yaşamlarında büyük bir etkiye sahip olan okul öncesi öğretmenleri de çok büyük önem arz etmektedir (Durmuşoğlu ve Erbay, 2013).

Erken çocukluk gelişiminde merkezi bir role sahip olan okul öncesi öğretmenleri, çocukların yaşamlarında anne ve babalarının ardından en fazla önem taşıyan kişidir. Okul öncesi eğitim süresince öğretmenler çocuklar ile muhtelif etkileşimlerde bulunmakta, bu sayede çeşitli bilgiler ile beceriler kazanan çocukların gelişim süreçlerinin şekillenmesine katkı sağlayabilmektedir (Şahin ve Anlıak, 2008).

Üstlenecekleri sorumluluk göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerin bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerden biri etkili iletişim becerisidir. Çok küçük yaşlarda, okuma yazma becerileri olmayan ve büyük çoğunluğu da öz bakım becerisinden uzak çocuklar ile anlaşabilme, onlara gelişimsel kazanımlar açısından destekleme, okul çalışanları ve ebeveynlerle olumlu ilişkiler kurabilme ancak öğretmenin iletişim becerisinin gelişmiş olması ile mümkün olabilmektedir (Köksal, ve Çiftçiabaşı, 2005; Poyraz ve Dere, 2001).

Okul öncesi eğitimde öğrenim gören çocuklar öğretmenlerine güven duymak isterler. Öğretmenlerin gün boyunca çocuklar ile her an iletişim halinde olup duygularını paylaşımları çocukların kendilerine karşı güven duygularının artmasını sağlamaktadır (Poyraz ve Dere, 2001; Köksal ve Çiftçiabaşı, 2005). Okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuklarla etkili iletişim kurulması ve iletişim süreçlerinin iyi şekilde işletilmesi, öğretimin etkinlikle yapılmasına ve öğrenme ortamında öğretmenin başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (Alper, 2007). Etkili iletişim, öğretmene gerek zamanı gerekse ders harici zamanda öğrenciler üzerinde istendik etkiler meydana getirebilme olanağı sağlar (Çam, 1999).

Okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken bir başka özellik ise duygusal okuryazarlıktır. Duygusal okuryazarlık kavramını 1979'da ilk defa Claude Steiner kullanmıştır (Uzan, 2018). Steiner (2003) çalışmasında bu kavramı; bireyin hem kendi hem de etrafında bulunanların hayat kalitelerini artıracak biçimde

duygularını idare etme becerisi şeklinde açıklamıştır. Weare (2004) ise duygusal okuryazarlığı; kişinin kendisi veya başkasının duygusal durumunu yeterince anlayabilmesi, farkında olması ve yardımcı olabilecek biçimde başkasının duygusuna cevap verebilmesi olarak tanımlamıştır.

Öğretmen tarafından çocuklara duygusal okuryazar bir sınıf ortamı sunulmasının çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı ifade edilmektedir. Yüksek duygusal okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin; okula dair pozitif tutum sergiledikleri; sosyal becerileri, akademik başarıları ve arkadaş ilişkilerinin daha olumlu seyrettiği; kendilerini motive etme güçlerinin ve empatik becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir (Matthews, 2004; Park, 2003; Steiner, 2003).

Özet olarak okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeyleri okul öncesi dönemde çocukların gelişimi açısından çok önemli bir konudur. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi bir araştırma problemi olarak öne çıkmaktadır.

1.2 Amaç

Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeyi ile ilgili literatür incelendiğinde; okul öncesi öğretmenleri açısından önemi yukarıda açıklanan iletişim ve duygusal okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Çocukların eğitim hayatlarının en kritik döneminde, eğitim verecek olan okul öncesi öğretmen adaylarının, iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri ile ilişkili olabilecek etkenlerin incelenmesi eğitimsel açıdan verimliliklerine katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda bu çalışmada; okul öncesi öğretmen adaylarının

iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı, öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

1.3 Araştırmanın Önemi

İletişim becerisi gelişmiş bireylerden kendisine yöneltilen geri bildirimleri çok boyutlu düşünebilme ve anlamlandırabilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Özer, 1998). İletişimin etkili kullanılması, bireyler için ilişkilerin derin ve anlamlı olmasını sağlarken; etkili kullanılmaması anlaşılma duygusu veya yalnızlıktan başlayarak, birçok derin sorunlara yol açabilmektedir (Korkut, 1996). Bu nedenle iletişim becerisi ve sağlıklı iletişim bireylerin bir arada yaşaması, birbirleri ile doğru bir şekilde etkileşime girmesi açısından önemlidir. Özellikle davranış değişikliğinin sağlanmasında en önemli beceri iletişim becerisidir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011: 368).

İletişim becerisi aile yaşamı, eğitim hayatı, iş yaşamı gibi hayatın her alanında gerekli olan bir yeterliliklerdir. İletişim becerisi hayatın her alanında olduğu gibi özellikle meslek hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Her meslek grubunda yapılan işlerin başarı ile tamamlanabilmesi açısından çalışanlar arasında iyi bir iletişimin kurulması gereklidir. Özellikle öğretmenlik gibi iletişimin temel taşlarından biri olduğu mesleklerde iletişim becerisi hayati öneme haiz bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Akyurt vd., 2009: 2379). Çocuklarla kurulan etkili iletişim, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirir ve tüm hayatı boyunca hedeflerine ulaşma becerilerini etkiler (Yazgın vd., 2018).

Okul öncesi öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olmaları duygusal okuryazar bir sınıf ortamı oluşturulması bakımından önem arz etmektedir. Çocukların buldukları okul ve sınıf ortamları dikkate alındığında duygusal

okuryazarlık becerileri bir yandan kendi davranışlarını diğer taraftan da başkalarının davranışlarını gerekçeleriyle birlikte anlamalarına ve böylece sağlıklı etkileşimler gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır (Park, 2003). Sonuç olarak iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık yaşam boyu devam eden, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir süreçtir.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilecek bu çalışmanın;

- i. KKTC’de bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeylerini ortaya koyması bakımından önemli olduğu,
 - ii. Literatürde bulunan eksiliğin doldurulmasına katkı sağlayacağı,
 - iii. Gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği,
- değerlendirilmektedir.

1.4 Problem ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık becerileri hangi değişkenler açısından farklılık göstermektedir? olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri, uyruklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri, yaşamın en uzun geçirildiği yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri, iletişim becerileri konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri, insanlara duygularını ifade etme becerilerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri, başkalarının duygularını anlama konusundaki yeterliliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri, insanlarla empati kurma yeteneklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.5 Sayıtlar

1. Anketi cevaplandıran okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini içtenlikle belirttikleri varsayılmıştır.
2. Kullanılan ölçme araçlarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlığı yeterli düzeyde ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim yılında Yükseköğretim Kurumuna bağlı KKTC’de Gazimağusa bölgesinde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören 1.2.3.ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
2. Elde edilen veriler, araştırmada kullanılan “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında öncelikle iletişim kavramı, iletişim çeşitleri, iletişim süreç, unsurları, iletişim beceri ve öneminden bahsedilmiştir. İkinci bölümünde ise duygular, duygusal zeka kavramı, tanımı, duygusal zeka modelleri ve bileşenlerinden bahsedilmiştir. Son olarak ise iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık ile ilgili daha önceden yürütülen çalışmalar ile ilgili alanyazın taraması sunulacaktır.

2.1 İletişim ve İletişim Becerileri

2.1.1 İletişim Kavramı

İnsanoğlunun en temel ihtiyaçlarından olan iletişim; düşünce, duygu, görüş ve bilgilerin resim, yazı, konuşma ve diğer semboller aracılığıyla başkalarına iletilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanımda da açıkça ifade edildiği üzere iletişim; iki sistem arasında niteliklerinden bağımsız olarak gerçekleşen her tür alışveriş işlemidir (Dökmen, 2012).

Canlılar mevcudiyetlerini devam ettirmek maksadıyla iletişim gerçekleştirmek durumundadırlar. İletişim, düşünce, duygu ya da bilgilerin mümkün olan her yolla diğer kişilere iletilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2000). İletişimin asıl hedefi başkalarında tutum, davranış geliştirmek ve değiştirmek, çevre üzerinde etkin olmaktır. Sosyal kişiler arası iletişim, iletişim, sosyal iletişim ve etkileşim terimlerinin psikoloji alan yazınında birbirleri yerine, zamana zaman da değişik manalarda kullanılmaları söz konusudur. Kişiler arası iletişim, çoğunlukla

hedefini ve kaynağını insanların meydana getirdiği iletişim çeşitidir. Bir iletişimin kişiler arası iletişim şeklinde adlandırılabilmesi kapsamında (Altıntaş ve Çamur, 2013);

- i. Bireyler arasında tek yönden ziyade mütekabil bir mesaj alışverişi olması,
- ii. İletişime dahil olan kişilerin yüz yüze ve bir yakınlık içinde olması,
- iii. Aktarılan iletilerin sözlü ve sözsüz olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

İletişim kavramının farklı kişiler tarafından çok değişik yönleri göz önünde bulundurularak, çok değişik biçimlerde açıklandığını belirten Ergin (2008), bahse konu tanımlardan bir kısmını aşağıdaki gibi özetlemiştir. İletişimi sözel semboller ve konuşma şeklinde gören Hoben (1954), iletişimi "görüş ve düşüncelerin sözlü biçimde karşılıklı alışveriştir" şeklinde ifade ederken, Andersen (1959) anlama şeklinde ele alarak, "iletişim başkalarının bizi, bizim de başkalarını anlamamızı sağlayan bir süreçtir" demiştir. Barnlund (1964), iletişimin benliği güçlü kılabilmek ve savunabilmek, etkili olabilmek maksadıyla belirsizliklerin asgariye indirilmesi gereksinimini gidermek gayretinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Cüceloğlu (1992:13), iletişimi, iki birim arasında birbirine ilişkin mesaj alışveriştir şeklinde ifade etmiştir. Crowley ve Heyer (2015) iletişimin, aktarılmak istenen mesajların ve bilgilerin değişimini ihtiva eden bir faaliyet olduğunu dile getirmişlerdir. Metts (2004) de iletişimin kültürün içinde oluşturulan, biçimlenen, nesiller arasında aktarımı gerçekleştiren ve normların, kültürel değerlerin ve sosyal rollerin etkisi altında olan bir yapı olduğunu ifade etmiştir.

2.1.1.1 İletişim Çeşitleri

İletişim hakkında öne sürülen tanımlar kapsamında iletişim, mesajı aktaran ve mesajın aktarılma şekli öğelerinden meydana gelmektedir. İletişimde mesajın aktarılma şekli, sözel özellikte olmayan mesajlar iletişimin niteliğini

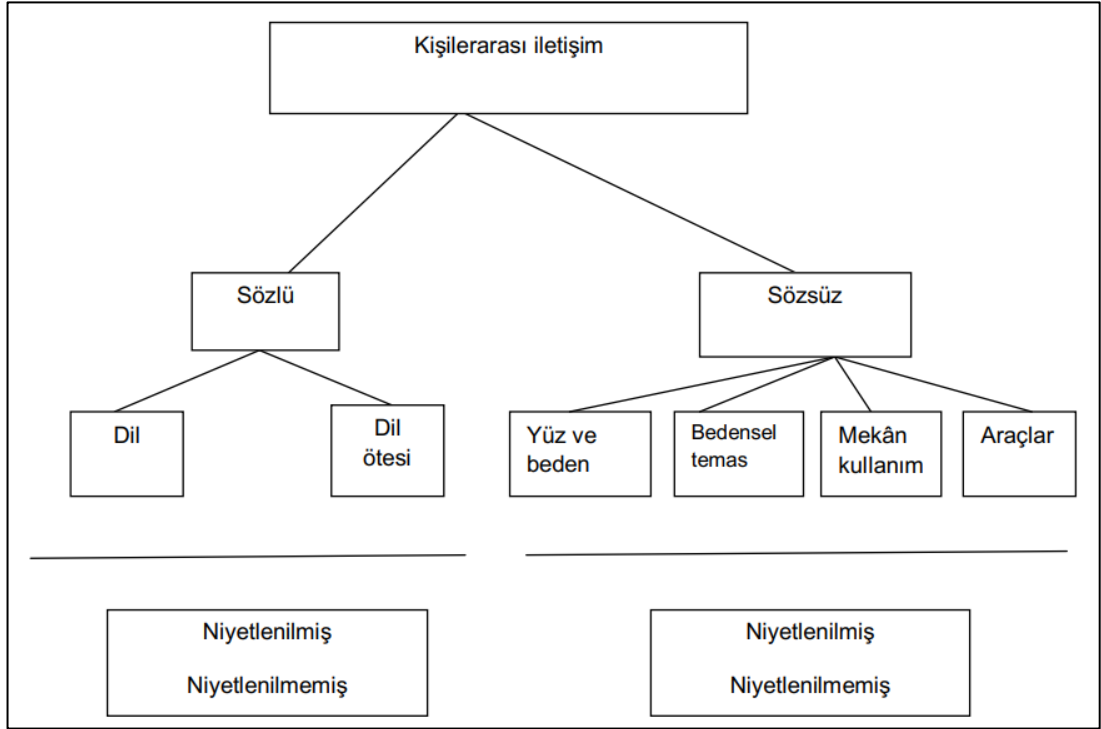
yükseltmektedir. Faydalanılan iletişim gerçekleştirme yöntemleri, bireyler arası ilişkilerin etkinlik düzeyini artırıcı ya da azaltıcı özellik gösterebilmektedir (Korkut, 1996). Shaw ve Baker (1987) iletişim becerilerini kısaca, etkili olarak dinleme, sözel olan ve olmayan mesajlara karşı duyarlılık ve etkili biçimde tepki verme şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Korkut, 2005).

2.1.1.1.1 Sözel İletişim

İleti alışverişi bütün canlılar tarafından gerçekleştirilmekle birlikte, insanın simgeleştirme yetisi sayesinde, sadece insanlar arasında simgeler vasıtasıyla düşünce, duygu ve bilgi aktarımı gerçekleştirilmektedir. Dil, bilhassa da konuşma insan iletişiminin asıl unsurudur. Konuşmak, yani dilin kullanılması anlamının, tanışmanın, tanımanın en somut göstergesidir (Kayaalp, 2002). Doğrudan ya da belirli iletişim kanalları ile olması durumu farketmeksizin, sözel iletişim mutlaka bir dile gereksinim duyar. Doğrudan ya da belirli kanallar aracılığıyla dolaylı yollardan olması farketmeksizin, insanlar arasındaki iletişim, çok değişik ve çok sayıda yazılı ya da sözlü sembollerden yararlanılarak gerçekleştirilir.

Toplantılardaki bilgilendirmeler, konuşmalar, yüz yüze görüşmeler, halka hitaplar biçiminde konuşarak gerçekleşen iletişim sözlü iletişimdir. Alıcı ve gönderici arasındaki bütün konuşmalar sözlü iletişim kapsamındadır. Sözlü iletişim karşılıklı olmanın yanında kitle iletişim araçları aracılığıyla da gerçekleştirilebilir. Sözlü iletişim esnasında duraklamalar, vurgular, ses şiddeti, ses hızı ve ses tonu büyük önem arz etmektedir. En çok kullanılan iletişim metodu olan sözlü iletişimi doğru ve etkili kullanabilmek maksadıyla dinleme ve işitmeye ve etkili konuşmaya, soru sormaya ve geri bildirimde bulunmaya ihtiyaç duyulmaktadır. İletilerin dildeki deyimler, kelimeler ve dilbilgisi kuralları aracılığıyla karşı tarafa aktarılması, sözlü iletişim şeklinde ifade edilmektedir. Dökmen (2005), kişilerarası iletişim

sınıflamalarını göz önünde bulundurarak, bir sınıflama şeması öne sürmüştür. Şekil 2.1’de bahse konu sınıflama görülmektedir.



Şekil 1: Kişilerarası İletişim Sınıflandırılması (Dökmen, 2005)

Dökmen’ in (2005) kişiler arası iletişim sınıflaması kapsamında, sözlü iletişim Şekil 2.1.’de belirtildiği üzere “dil” ve “dil ötesi” şeklinde iki gruba ayrılmaktadır. İletişimde “ne” dendiği dille iletişim kapsamındayken, insanların yazışmaları ve konuşmaları “dille iletişim”dir. Dille iletişim gerçekleştiren bireyler, ürettikleri bilgileri, birbirlerine aktarmak suretiyle anlamlı hale getirirler. Dil ötesi iletişim ise, sesin özelliği ile alakalıdır, sesin şiddeti, hızı, ses tonu, vurgulanan kelimeler, duraklamalar ve benzeri özellikler dil ötesi iletişim şeklinde ifade edilmektedir. Dil ötesi iletişimde “nasıl söylendiği”, dille iletişimde ise “ne söylendiği” önem arz etmektedir, karşı tarafın ses tonundaki canlılık bizi, sözlerinin içeriği kadar-belki de daha çok- alakadar eder (Zıllıoğlu, 1996). Dil-ötesi öğeler, bir konuşmanın yapmacık ya da samimi olduğunu anlama kapsamında başvurduğumuz

önemli ölçütler arasındadır (Dökmen, 2005). Bilinçli olarak gerçekleştirdiğimiz konuşmalar “niyet edilmiş dil davranışı” şeklinde ifade edilmektedir. Niyet edilmemiş dil davranışlarına ise, konuşurken dilimizin sürçmesi örnek olarak gösterilebilir. Sesin niteliğiyle alakalı şeylerin tamamı; duraklamalar, vurgulamalar, sesin şiddeti, hızı, ses tonu ve buna benzer özellikler dil-ötesi kapsamında yer almaktadır (Dökmen, 2005). Dilin kullanımı haricindeki iletişim şekilleri sözsüz iletişim kapsamına girmektedir. Jest ve vücut duruşu, mimik, göz teması ve yüz ifadesi, yüz ve beden iletişimi kapsamındadır. Beden dili, iletişimin en etkili dilidir. Beden dili kullanımda ‘dokunma’ bireyler arası sevgi göstergesidir. Bu bağlamda iletişimde mekan kullanımını iletişimi etkileyen önemli etmenlerdendir (Yazgın vd., 2018).

2.1.1.1.2 Sözlü Olmayan İletişim

Arkadaşlarla oynanan sessiz sinema, maç yöneten hakemin hareketleri, yol çizgileri ve trafik levhaları, trafik ışıkları benzeri pek çok durum, iletişim sürecinin en etkili öğelerinden olan sözsüz iletilere örnek olarak gösterilebilir. Zaman zaman kelimelerin arkasında kalan anlamları el kol hareketleri, bir bakış ve yüz ifadeleri daha iyi ortaya koyar (Özer, 2007). Kişilerarası iletişim esnasında, sözcüklerden yararlanmadan da değişik mesajların aktarılması mümkündür. İnsanlar arasında konuşma haricindeki araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim, sözsüz iletişim şeklinde tanımlanmaktadır. Sözsüz iletişimde, kültürler arasında farklılıklar olabileceği gibi, erkek ve kadın arasında hatta bireyden bireye de farklılıklar söz konusudur (Kaşıkçı, 2002). İstek, bilgi, düşünce ve şikâyetleri aktarmada öncelikli araç olarak kullanılan sözlü iletişim, duygu aktarımı kapsamında yetersiz kalabilir. Dolayısıyla duygular ya da heyecanlar belirtilirken, konuşurken çoğu kez el kol hareketlerinden, mimiklerden yararlanır (Yatkın ve Yatkın, 2006). İletişim, sadece

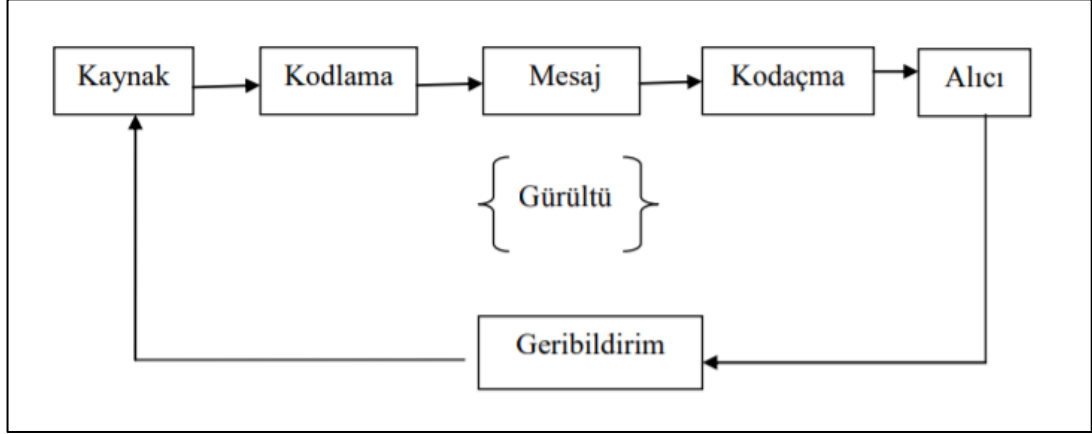
dinleme ve konuşmayla kısıtlı olmayan, bütün beden katılımla başlayan ve devam eden bir süreç özelliğindedir. İletilerin beden dili aracılığıyla karşı tarafa aktarılması, sözsüz iletişim olarak tanımlanmaktadır. Göz kontağı, duruş, giyiniş, jest ve mimikler benzeri özellikler, zaman zaman kelimelerden çok daha fazla anlam ifade eder.

İletişim karşı tarafla aynı dansı yapabilme yetisi ise, sözsüz iletişim de karşı tarafın attığı dans figürlerine dikkat etme yetisidir. İletişim benzerlik gösteren durumların farkına varabilmek ve bunu sözlü ya da sözsüz aktarabilmektir. Kimi zaman sözle belirttiklerimiz bedenle belirttiklerimizle uyumlu olmayabilir. Sözsüz iletişimde göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç duyulan ilke, iletişim kurulmak istenilen bireyin davranışlarına benzerlik ve uyum göstermektir (Özer, 2007). Sözsüz iletişim, kişiler arası ilişkileri tanımlama ve belirlemede, duyguları yetkin biçimde dile getirmede, iletişim yokluğunu olanaksızlaştırmada, güvenilir iletiler sağlamada belirleyici rol oynamaktadır (Polat, 2009). Beden hareketleri, yüz ifadeleri ve ses tonlaması, kişilerarası yüz yüze iletişim esnasında sözlü iletişimin kapsamının ve anlamının belirlenmesinde daima etkili olmuştur. Sözel içeriğin yorumlanmasında ve anlamlandırılmasında güvenilir ve önemli ipuçları ortaya koyan sözsüz iletişim, sözlü iletişimi pekiştirmeye ve desteklemeye yardımcı olur. Sözsüz iletiler Özer (2007) tarafından; oturma biçimi, karşıdaki kişiyle aradaki mesafe, el kol hareketleri, baş ve yüz hareketleri ile göz hareketleri şeklinde beş temel davranış olarak sınıflandırılmaktadır

2.1.1.2 İletişim Süreci ve Unsurları

Asgari iki kişi arasında gerçekleşen bir bilgi alışverişi süreci olması nedeniyle iletişimin kendine has bileşenleri vardır. Bahse konu bileşenler geribildirim (mesaja verilen tepki), kod (mesajı sembolleştirme), gürültü (iletişimi aksatan her şey), alıcı

(mesajı alacak olanlar), kanal(mesaj yolu), mesaj (iletilen şey) ve kaynak (iletişimi başlatan) şeklinde ifade edilebilir. Şekil 2.2' de iletişim süreci belirtilmektedir.



Şekil 2: İletişim Süreci (Gürgen, 1997:13)

2.1.1.2.1 Kaynak

Kaynak; iletişim sürecini başlatan kaynak gönderici şeklinde de ifade edilebilir ve ne şekilde bir mesaj aktarılacağını, bu mesajı aktarmak amacıyla en iyi yöntemi belirler (O'Hair, Friedrich ve Dixon 2005). İletişimi başlatan birim niteliğindeki kaynak birim, diğer bireylere aktaracağı bir sorun, haber, beceri, bilgi, düşünce ya da duygusu olan kimsedir. Herhangi bir durumda diğer bireylere kendi duygu ve düşüncelerini iletme niyetindeki kaynak, duygu ve yaşantılarını alıcıların tüm duyularına ulaşabilecek forma dönüştürmeye gayret eder (Baltaş ve Baltaş, 2000). İletişimin başlangıcını temsil eden kaynak, aktarılmak istenen iletinin hedef üzerinde istenilen sonucu veya etkiyi meydana getirmesinde belirleyici rol oynamaktadır. İletişimde arzulanan sonucun elde edilmesi, iletinin anlaşılabilirliği ve hedef üzerinde etki meydana getirmesi açısından değerlendirildiğinde kaynağın iletiyi aktarmadaki durumunun geniş bir kapsamı vardır (Polat, 2009). Aktarmak istediğini karşı tarafa doğru bir biçimde aktarabilmek, kaynak birim açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla, mesajın doğru biçimde sıralanması, kodlanması ve

düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların yanı sıra sözel ifadelerin anlamlarını tamamlayıcı, destekleyici mimik, jest ve duygusal içeriklerin de belirlenmesine ihtiyaç vardır. Kaynak birim, etkili ve sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmek için, hedef birimin olabildiğince çok duyu organına ulaşmak zorundadır. Bilhassa yüz yüze iletişim esnasında, bedensel temas ve göz teması sözlü mesajları destekler niteliktedir (Çağdaş, 2002).

Mesajlar kodlanıp gönderildikten sonra kaynak birimden ayrılır ve kaynak birimin söz konusu mesajları değiştirme olanağı yoktur. Kaynak birim açısından önemli olan, aktardığı iletinin alıcı tarafından zihninde oluşturduğu anlamla uyumlu biçimde algılanmasıdır. Dolayısıyla kaynak birimin, aktarmayı dilediği iletilerin doğru bir biçimde algılanıp algılanmadığını kontrol etmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Dinamik bir süreç olan iletişim esnasında hedef birim ve kaynak birim sürekli rol değiştirir. Mesajı yanıtladığı andan itibaren hedef birim kaynak birime dönüşür (Çağdaş, 2002).

2.1.1.2.2 İleti (Mesaj)

İleti, iletişimin temeli olan haber veya bilgi şeklinde ifade edilebilir. Bir yaşantıya ilişkin düşünce ve duygunun kodlanarak sözsüz, sözlü ya da yazılı olarak alıcıya aktarılmasını gerçekleştiren semboller mesaj olarak adlandırılır. Mesaj, vericiden çıkan düşünce ve duyguların alıcı tarafın duyu organları tarafından algılanması doğrultusundadır. Sözlü anlatım, konuşma esnasında yararlanılan semboller; grafik anlatım, yazı yazarken yararlanılan semboller; sözsüz anlatım da bedenimizle gerçekleştirdiğimiz işaretler aracılığıyla belirtilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2000). Yazıldığı zaman yazılar, konuşma esnasında kelimeler, hareket yapıldığında yüzün, kolun aldığı şekiller bir anlam ifade etmektedir (Çağdaş,2002). İnsan uygarlığının yayılması ve ilerlemesi kapsamında en önemli araç dildir. İnsan

kültür ve uygarlığının temelinde yer alan dilin etkileri, insan ilişkileri kapsamında oldukça etkisiz ve sığ durumdadır. Duygular bir dokunma, bakış, vücudun duruşu aracılığıyla daha dolaysız ve etkili bir biçimde belirtilebilir. Sözlü mesajlar söz yazılı da olsa konuşulsa da, kompleks bir gramer yapısına göre oluşturulur ve mantıksal analizlere müsaade eder. Yüz ifadesi benzeri sözsüz mesajlar, gramer kuralları kapsamında meydana gelmez ve mantıksal analizleri bulunmamaktadır. İlişkiyle alakalı tutumların ortaya konması kapsamında sözsüz mesajlar, içerik iletişimde ise sözlü mesajlar daha etkilidirler. Diğer bir ifadeyle, ilişkileri ve duyguları ifade etmede sözsüz iletişim, mantık, akıl ve düşüncüyü ifade etmede ise sözlü iletişim; en etkili araç durumundadır (Cüceloğlu, 2007). Kaynağın haber, fikir ve isteğini alıcıya doğru bir şekilde aktarabilmesi için mesajı meydana getiren sembollerin iyi belirlenmesine, alıcı tarafından algılanabilecek biçimde kodlanmasına ve uygun olarak düzenlenmesi, sıralanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Cümlelerin ve kelimelerin belirttiği manayı tamamlayıcı duygusal içeriklerin, mimik, ses tonu ve hareketlerin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Aktarılmak istenen iletinin alıcı tarafından doğru bir biçimde algılanabilmesi kapsamında, kaynağın mesajı, alıcının yaşantısında yer alan sembollere göre ifade etmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Özgüven, 2001).

2.1.1.2.3 Kodlama ve Kod Açma

Düşünce, duygu ve (kaynak) bilgiler gönderici tarafından bir kısım semboller ile kodlanarak mesaj formuna dönüştürülür (Tutar, 2009). Mesaja dönüştürme sürecinde, kaynağın içinde yer aldığı kültürle bağlantısı oldukça kuvvetlidir, çünkü mesajı kodlama esnasında kültür ve çevresinin etkisi altındadır. Bunun yanında kaynağın tecrübesi ve bilgi birikimi de büyük önem arz etmektedir, çünkü bütün ortamlar değişik mesaj içeriği gerektirir ve değişik kodlama metotlarına ihtiyaç

duyulur. İletişim açısından, kodlanamayan bilgi birikimi bir anlam ifade etmez, bu durum söz konusu olduğunda gönderici dilediğini aktaramazken alıcının da beklentisi karşılanmamış olur. Dolayısıyla mesaj aktarımı esnasında hislerin kodlanması iletişim kapsamında belirleyici rol oynamaktadır.

Düşünceleri sözel ve yazısal biçimde aktarması, mesajın bir diğer önemli özelliğidir. Dolayısıyla düşüncelerin iletilmesi maksadıyla bir takım kodlamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Belirtilecek düşünce ve duyguların ne şekilde kodlanacağı bilinmediği takdirde, iletişimde problemler ortaya çıkar. Problem oluşmaması maksadıyla, alıcı için uygun kodlama yöntemi tercih edilmelidir. Kodlama esnasında aşağıda ifade edilen bir takım özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Güney, 2007):

- i. Kodlamalar alıcının algılama kabiliyeti göz önünde bulundurularak yapılmalı,
- ii. Mesajlarda yer alan kelimeler, semboller ya da cümleler net bir biçimde ifade edilmeli,
- iii. Alıcı tarafın sosyal ve kültür yapısı ile uyumlu kodlama yapılmalı,
- iv. Semboller için algılanabilir nitelikte soyut kavramlar tercih edilmeli,

Aktarılması hedeflenen mesajlar, bu özellikler kapsamında alıcıya sorunsuz bir biçimde aktarılır. Hedef alıcıya iletilecek mesaj veya mesajların kaynak tarafından anlaşılabilir biçime getirilmesi kod açma olarak ifade edilmektedir (Bıçakçı, 2006). Başka bir deyişle, yüz yüze iletişim sırasında yararlanılan mimiklerin, vurguların ya da mesaj içeriğinde bulunan desenlerin, sembollerin, resimlerin anlamlı hale getirilmesidir (Mısırlı, 2008). Kaynak aktarımını tamamladığı mesajın karşı tarafça anlaşılmasını hedefler. Beklenen amaç, alıcı ve kaynağın bilgi, sosyal çevre ve yaşantılar, kültür yapıları, deney ve tecrübeler ile birikimler açısından birbirine yakın olması durumuna göre beklenti seviyesini aşabilir (Güney,

2013). Alıcı tarafından kaynağın gönderdiği mesajın anlaşılabilmesi durumunda, kaynağın mesajda aktarmak istediği doğru bir biçimde algılanamaz ve iletişim sırasında kopukluklar oluşur. Böylelikle mesajda aktarılmak istenen içerik anlamını kaybeder. İletişim aktarılan mesajların çözülmesine, kaynak ve alıcının birbirlerini anlamasına ve bilgi birikimi anlamında yakınlık derecelerine bağlı olarak kolay ve süratli bir biçimde gerçekleşir.

2.1.1.2.4 Kanal

Kaynak birimden ayrılan mesajın alıcıya ulaşmasını gerçekleştiren yol kanal olarak adlandırılmaktadır (Çağdaş, 2002). Mesajın hedef birime aktarılmasını gerçekleştiren usul ve araçlar, iletişim sistemine ait kanallar olarak ifade edilmektedir. Hedef birim ve kaynak birim arasında bulunan kanal, söz konusu birimlerin ileti alış verişini gerçekleştirir. Kaynaktan yola çıkan mesajın, bir usul veya araç aracılığıyla kanaldan geçmek suretiyle asgari bir duyu organına iletilmesi söz konusudur. Sağlıklı iletişim kapsamında, aktarılmak istenen mesajın uygun bir yol aracılığıyla alıcıya iletilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İletişim kanallarının çoğaltılmasıyla etkili bir iletişim gerçekleştirilebilir. Bunun nedeni bir mesajın, alıcı tarafından olabildiğince çok kanal aracılığıyla alınması durumunda en doğru ve kolay şekilde anlaşılmasıdır (Çağdaş, 2002).

İletişimin başarısında tatsal, kokusal, görsel, dokunsal ve işitsel kanallar belirleyici rol oynamaktadır. Kanal tercihinin, iletişimin sürdürülebilmesinde ve etkili olabilmesinde büyük önemi bulunmaktadır. Kanal ile neyin, kime, ne için iletileceği arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. İşitmeyenler için işitsel kanalların, görmeyenler için görsel kanalların kullanımının doğru olmayacağı gibi; örneğin spesifik bir konuda etkileyici bir iletişim sürdürülmek hedefleniyorsa, kanal

tercihinin işitsel, görsel ya da görsel-işitsel olarak belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Zıllıoğlu, 2010).

2.1.1.2.5 Alıcı/Hedef

Göndericinin bir ya da daha fazla kişiye aktardığı mesajı yorumlayan ya da alan kişi alıcı (hedef) olarak adlandırılmaktadır (Tutar, 2009). Bireysel iletişim tek başına ya da bireylerarası özellikte olabilir. Kaynak ve alıcı bunu gerçekleştiren iki önemli bileşen durumundadır (Mısırlı, 2008). Mesajlar alıcıya kaynak tarafından iletişim kanalları aracılığıyla aktarılır ve hedef birim, mesajı kendine göre veya kaynak birimin ifade etmek istediğine göre yorumlar. Hedef birim aktarılan mesajları istekleri kapsamında yorumlar ve karşı tarafa da aynı biçimde aktarır. Aktarılmaması durumunda iletişimde kopukluklar gerçekleşebilir ki bu, alıcı ve kaynak açısından iyi sonuçlar ortaya çıkarmaz. Bu nedenle hedef birimin mesajı algılaması ve mesaj doğrultusunda davranışlar göstermesi gerekir.

Göndericinin, hedef birimin mesajı doğrultusunda cevaplar vermesi için hedef birimin ekonomik, psikolojik, sosyal ve kişisel durumlarını göz önünde bulundurması gereklidir. Alıcı tarafından iletişim şekli ve mesajın içeriği yanlış şekilde anlaşılabilir. Bu nedenle alıcıya mesajın gönderilmesi safhasında kaynak, alıcının koşullarını, özelliklerini, içinde bulunduğu ortamı ve diğer şartları dikkate almak durumundadır (Güney, 2013). Her iki tarafında mesajdan bir takım sonuç beklentisi varsa, iletişimin etkin biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla ön koşulların sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Aksi halde öngörülme sonuçlar ortaya çıkabilir. Kaynağa benzer şekilde alıcı da belirli özellikleri göz önünde bulundurmak zorundadır. Mesaj hedef birime aktarılırken, o şartlar dikkate alınarak alıcı pozisyonundaki kişi yada kişilere aktarılmak istenen mesaj iletilmelidir.

2.1.1.2.6 Geri-Bildirim (Yansıma)

Hedef birime aktarılan mesajın yanıtı özelliğinde, karşı tarafa değişik iletişim yolları aracılığıyla sözsüz (desenler, semboller, resimler), sözlü ve yazılı biçimde geri bildirimde bulunması maksadıyla aktarılan mesajlar bütünü geri-bildirim şeklinde adlandırılmaktadır (Eren, 1989). Hedeflenen planlar için geri bildirim büyük önem arz etmektedir. Geri bildirim sayesinde, gerçekleştirilen organizasyonlar ve etkinlikler hedefine ulaşmaktadır. Geri bildirim sayesinde mesajı aktaran kişi ya da toplumlar plan ve programlarını ortaya koyarlar. Geri bildirimler arzu edildiği şekilde gelmezse, daha önce iletilen mesaj ya da mesajlar yeniden incelenerek düzenleme yapılır. Böylelikle mesaj içeriğinde hata bulunması durumunda geribildirim sayesinde kaynağın bunu farketmesi ve alıcıyla bağlantıyı uygun hale getirmek üzere tarafların uzlaşabileceği ve iletişiminin sekteye uğramadan devam edebileceği bir mesaj içeriği ortaya konur. Olumlu geri bildirim alınması durumunda, vakit kaybetmeden bağlantılar gerçekleştirilir ve ulaşılmak istenen hedeflere ilişkin iletişim sürdürülür. Olumlu veya olumsuz geri bildirimler olabilir. Mesaj gönderirken, kaynağın, alıcının belirli özelliklerini göz önünde bulundurması ve bu doğrultuda bir mesaj hazırlamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü taraflar mesaj içeriği nedeniyle uzlaşamayabilir ya da alıcının cevabı zaman aşımına uğrayabilir. Dolayısıyla, kaynağın, bahse konu durumların gerçekleşmemesi için dikkatli davranmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynağa geri bildirimlerin iletilme süresi, gecikmeli yansıma ve gecikmesiz yansıma olarak iki farklı şekilde gerçekleşebilir (Güney, 2011). Bireylerin birebir yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler gecikmesiz yansıma olarak ifade edilirken, alıcının mesajı kitle iletişim araçları ya da yazılı olarak aldığı mesajlar gecikmeli

yansıma şeklinde adlandırılmaktadır (Güney, 2013). Alıcıya mesajların belli bir süre içerisinde iletilmesi söz konusudur.

2.1.1.2.7 Gürültü

Kaynağın iletildiği mesajla, alıcının aldığı mesaj arasında fark bulunması halinde, söz konusu fark “gürültü” şeklinde adlandırılmaktadır (Coşkuner, 1994). Televizyon ekranındaki karıncalanma, radyo sinyalindeki parazit, telefon kablosundaki hışırtı ya da sesin bozulması bu duruma örnek gösterilebilir. Aslında iletişimin tüm safhalarında gürültü ile karşılaşılabilir (Güney, 2000). İletişim sürecindeki gürültü Cüceloğlu (2007) tarafından üç gruba ayrılmıştır.

- i. **Fiziksel gürültü:** Kanal içerisinde mevcut olan gürültüdür. Sınıfta öğretmen konuşurken, bina dışından devamlı araba gürültüsünün duyulması bu gürültüye örnek olarak gösterilebilir.
- ii. **Nöro-fizyolojik gürültü:** Bu tür gürültüye, alıcı veya göndericideki görme, konuşma ya da işitme bozuklukları örnek gösterilebilir.
- iii. **Psikolojik gürültü:** Bu gürültü türüne, alıcı veya kaynakta bulunan psikolojik engeller neden olur. Psikolojik gürültüye; hedefin kendisine aktarılmış bir mesajı seçici algılaması, kaynağın aktarmak istediği mesajı unutması veya hedefin amaçlandığından değişik biçimde yorumlanması örnek gösterilebilir. Psikolojik gürültü bilhassa kişilerarası iletişimde ortaya çıkan aksaklıklarda belirleyici rol oynamaktadır. Kişinin bazı konularda önyargıları bulunabilir, dolayısıyla da bazı konularda aktarılan mesajları yorumlarken, anlam içeriğini değişik yönlere çekebilir.

2.1.2 İletişim Becerisi

Kişilerarası iletişimde mesajın doğru verilmesinin ve anlamlandırılmasının önemi büyüktür. Bu sebeple iletişim eyleminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi

gerekir. Etkili iletişimin başlatılması, sürdürülmesi, anlamlandırılması ve sonuçta mesaja dayalı anlamlı bir tepkinin oluşturulması gibi pek çok unsur iletişim becerisi kavramıyla yakından ilgilidir.

İletişim becerisi, bakış açısı esnekliği olarak yorumlanabilir. Kişilerin sabit bir fikir ya da yargıyla karşısındaki kişilerle iletişim kurmasını değil, olabildiğince farklı duygu ve düşüncelere, bakış açılarına yer vererek iletişim sürecini gerçekleştirmesini ifade eder. İletişim becerisi, iletişim sırasında ortaya çıkan mesajı araştırma, soruşturma ve bütünleştirmeye yarayan bir beceri türüdür. Bu beceriyi kazanmış kişiler, kendisine iletilen bir mesajı, sabit bir bakış açısıyla anlamak yerine çok yönlü düşünerek hareket ederler ve anlamlandırma yeteneklerini geliştirmeye çalışırlar (zer, 2005: 65,66).

2.1.2.1 ğretmenlerde İletişim Becerisi

İnsanlar başkalarıyla bir arada olabilmek onları anlayabilmek, kendilerini anlayabilmek ve etkileyebilmek yani toplumsallaşabilmek için iletişim kurar ve bu yolla kişiliklerini de tanımlama fırsatını kazanırlar (Koçel, 2010). Öğretmenlerin ğrencileriyle iletişim kurabilmeleri oldukça önemlidir. Öğrencileriyle etkili iletişim kuran öğretmenler öğrencilerini daha iyi anlar, kabul eder ve onlarla ilgili olumlu duygulara sahip olurlar. Dolayısıyla ğrenciler de öğretmenlerine ve akranlarına karşı daha olumlu tutum ve davranış geliştirirler (Kısa, 2007). Bu kapsamda öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerinin onların sosyal ve akademik başarılarını yordadığını gösteren çalışmalara sıklıkla rastlamak mümkündür (Lerner, Lerner ve Zabski, 1985; Pianta, 1999; Hamre ve Pianta, 2000). Özellikle olumlu ğretmen ğrenci ilişkileri, sıkıntılı durumlarla müzakere etme becerilerini geliştirmelerine ve kullanmalarını sağlar (Pianta, 1999; La Paro, Pianta ve Stuhlman, 2004). Öte yandan ğretmen ve ğrenci arasındaki olumlu ilişki, çocukların sosyal ve akademik

gelişimleri açısından koruyucu bir faktördür (Baker, 2006; Birch ve Ladd, 1997; Pianta, Nimetz ve Bennett,1997; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson,veReiser, 2008). Özellikle bu tip ilişkiler öğretmenler tarafından düşük düzeyde çatışma ve bağımlılık ile yüksek düzeyde yakınlık olarak algılanmaktadır. Öğretmenleriyle aralarında bu tip ilişki bulunan çocukların öğretmenlerini güven kaynağı olarak görebilmektedirler (Pianta, 1999). Bütün bu süreçler öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim kurulması sonucunda öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde değişim yaşadıklarını gösterir niteliktedir. Bununla birlikte eğitimde, dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, grup içinde duyguları anlama, duygularını ifade edebilme vb. özelliklerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008).

2.2 Duygusal Okuryazarlık

2.2.1 Duygular

Duygu sözcüğünün İngilizce karşılığı olan “*emotion*” kelimesi Latince “*e*” ve “*movere*” sözcüklerinin bir araya gelmesinden türemiştir ve “*emotion*” sözcüğündeki “*e*” dışarıya, “*movere*” ise harekette olmak, hareket etmek manasındadır. (Young, 1994). Bu nedenle, iki sözcükten türetilen “*emotion*” sözcüğübir yerden ayrılarak diğer bir yere doğru hareket eden anlamına gelmekle birlikte, bozmak, karıştırmak benzeri anlamları da vardır. Duygunun psikoloji alan yazındaki eşleniği de, sözcük anlamı ile paralel biçimde, kişinin zihinsel süreçlerinin dışsal süreçleri etki altına alması ile gerçekleşen psikofizyolojik bir yapının tamamı şeklinde ifade edilmektedir. Duygu, genel uyarılmışlığın, söz konusu uyarılmışlığın hariçten algılanan durumunun ve bunların bilinçli deneyiminin tamamı şeklinde ifade edilmektedir (Myers ve Derakshan 2004).

Bu nedenle duygu, esasında bir sürecin kavramsallaştırılması durumudur. Bahse konu süreç bir uyarıcı ile ortaya çıkmakta, söz konusu uyarıcının farkına varılması, algılanması ve kodlanması ile, gösterilecek tepki için ihtiyaç duyulan hazırlıkların gerçekleştirilmesi ve nihayetinde tepkinin sergilenmesidir. Başka bir deyişle, duygu bilişsel değerlendirmelerin, fizyolojik uyarılmanın ve uyarıcıya tepki şeklinde sergilenen davranışların bütünlüğü bakımından zihinsel ve bedensel değişimleri belirtmektedir.

2.2.1.1 Duyguları Algılayabilme ve Tanımlayabilme

Bireyler duygularını etkili biçimde tanımlayabildiklerinde duygusal algılamaya gerçekleşir. Başkalarının, kendisinin ve nesnelerin (resim ya da anlatılan bir hikâyedeki duygu benzeri) ihtiva ettiği duyguları tanımlayabilme, bu bölümlerde ihtiyaç duyulan bir basamaktır (Davis, 2004). Duygusal algılamaya ilişkin diğer yetenek grubu, duygunun ve duygulardan dolayı meydana gelen gereksinimlerin tam olarak belirtilmesidir. Esasında, duygusal algılama, nesnelardaki, yüz ifadelerindeki, hikâyelerdeki duyguları ve içerdiklerini gerçek manada algılama ihtiyacı doğurmaktadır (Caruso ve Salovey, 2004).

Kişi duygularını tam ve doğru şekilde yorumlayabilmesi durumunda, duygusal etkileşimin mevcut olduğu hallere daha hazırlıklı biçimde tepki gösterebileceğinden, duygusal algılama kabiliyeti önem taşımaktadır. Duyguların değerlendirilmesi, duygusal bilgiden karar oluşturma ve/veya karar vermede yararlanılmasına neden olacaktır. Duygusal bilgiyi değerlendirme ve ifade etme kabiliyeti, yüz ifadeleri benzeri, sözlü olmayan ipuçlarını kavrama ihtiyacını doğurmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997).

2.2.1.2 Duyguları Anlayabilme, İfade Edebilme ve Duyguları Düzenleyebilme

Duygusal anlamının temelinde, duygulardan anlam çıkarma ve duygusal bilgiyle muhakeme etme kabiliyeti bulunmaktadır (Caruso ve Salovey, 2004). Örneğin; duygusal zekâ seviyesi yüksek kişilerin, değişik duyguları birbirinden ayırma ve değişik durumlardan ötürü meydana gelecek duyguları anlayabilme kabiliyeti vardır (sevdiğimiz bir kişi vefat ettiğinde duyulan üzüntü benzeri). Bunun yanında, duygusal zekâ seviyesi yüksek kişilerin, zıt duyguların eşzamanlı olarak hissedilmesini anlama ve kavrama yeteneği vardır. Bahse konu kimselerin, farklı duyguların bileşimlerini anlama kabiliyeti vardır (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekâ seviyesi yüksek kimselerin bunlara ek olarak, farklı koşullarla ilişkili biçimde duygusal gelişmelerin meydana gelebileceğini anlama(örneğin mutluluğun üzüntüye dönmesi benzeri) ve ilerleyen dönemlerde gerçekleşmesi olası olayların fayda ve zararlarını daha iyi kavrama özelliği vardır (Davis, 2004).

Bütün bireyler temel duygularını ifade etmelerine karşın, duyguların ifade edilme yoğunluğunda kültürel farklılıklar söz konusudur. Duyguların tamamı kabul edilebilirdir, fakat davranışlar kısıtlandırılmalıdır. Saldırgan davranışlar sergilemek ve fiziksel tepkiler göstermek yerine sözle ifade etmek ön plana çıkarılmalıdır (Sevinç, 2005).

Saarni ve Buckley (2002), dilsel yeteneğin, bilhassa, bireyde duygusal sözvarlığının mevcudiyetinin, çocukluk döneminde duygusal yeterlilik düzeyini yükseltmede kilit rol oynadığını savunmaktadır. Duygusal süreçleri anlayabilmek, kendi duygularını uygun biçimde isimlendirebilmek ve duygusal süreçlere ilişkin düşüncelerini ifade etmek maksadıyla, dilin araç şeklinde kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Bütün bireyler temel duygularını ifade etmelerine karşın, duyguların ifade edilme yoğunluğunda kültürel farklılıklar söz konusudur. Duyguların tamamı kabul edilebilirdir, fakat davranışlar kısıtlandırılmalıdır. Saldırgan davranışlar sergilemek ve fiziksel tepkiler göstermek yerine sözle ifade etmek ön plana çıkarılmalıdır (Sevinç, 2005).

Saarni ve Buckley (2002), dilsel yeteneğin, bilhassa, bireyde duygusal sözvarlığının mevcudiyetinin, çocukluk döneminde duygusal yeterlilik düzeyini yükseltmede kilit rol oynadığını savunmaktadır. Duygusal süreçleri anlayabilmek, kendi duygularını uygun biçimde isimlendirebilmek ve duygusal süreçlere ilişkin düşüncelerini ifade etmek maksadıyla, dilin araç şeklinde kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Yetenek tabanlı modelin en gelişmiş duygusal yeteneği, kendisinin ve diğer bireylerin duygularını idare ya da kontrol etmektir. Düşmanca bir hareketin ardından dahi sakin kalabilme yeteneği, duygusal yönetime örnek teşkil etmektedir (Mayer Carusoand ve Salovey, 2000). Duygusal yönetim, değişik duygusal sorunlar kapsamında farklı alternatifler ortaya koyarak bilinçli düşünme ve en etkin alternatifi tercih ederek tepki verme ihtiyacını doğurmaktadır. Bireyin davranışları ile duygularını birbirinden ayırt etme kabiliyeti de, duygusal yönetim alanında kabiliyetli bireylerin sahip oldukları özelliklerdendir. Duygularını idare etme konusunda başarılı bireyler, muhtemel davranışlar üzerindeki etkileri anlamak üzere kendi ruh hallerini ve duygularını iyice düşünebilmektedirler (Caruso ve Salovey, 2004). Duygusal zekâ seviyesi yüksek kişilerin, negatif duygulardan kaynaklanan etkileri kontrol altına alarak ve pozitif duyguları geliştirerek, diğer bireylerin duygularını kontrol etme kabiliyeti de bulunmaktadır (Mayer ve Salovey, 1997).

2.2.2 Duygusal Zeka Kavramı

2.2.2.1 Duygusal Zekanın Tanımı

Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını ve hislerini izleme, bunlar arasında ayırım gerçekleştirme ve bu süreçten edindiği bilgiden, düşünce ve davranışlarında yararlanabilme kabiliyeti ile alakalı durumdaki sosyal zekânın bir alt bileşenidir (Mayer ve Salovey, 1993). Duygusal zekâ Mayer ve Salovey (1997)'in ortaya koydukları duygusal zekâ modeli kapsamında; duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu algılamak ve ifade etmek, duyguları kontrol etmek, anlamak ve analiz etmek kabiliyetleri ile ifade edilmektedir.

Duygusal zekâ Goleman (1995) tarafından, “kendini diğer insanların yerine koyabilme, problemlerin düşünmeyi engellemesine müsaade etmeme, ruh halini düzenleyebilme, dürtüleri kontrol altına alarak tatmini öteleyebilme, kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme” şeklinde ifade edilmektedir. Duygusal zekâyı açıklarken, Goleman, kişinin kendini motive edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve empati kabiliyetine vurgu yapmaktadır.

Duygusal zekâ Bar-On (2005) tarafından, kişinin çevresi tarafından oluşturulan baskı ve taleplerle başarılı şekilde mücadele edebilmesinde kendisine fayda sağlayacak, duygusal, kişisel ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini olarak ifade edilirken, Cooper ve Sawaf (1997) tarafından ise, duyguların hızlı algılayışını ve gücünü, insan enerjisi, ilişkileri, bilgisi ve etkisinin bir kaynağı şeklinde anlama, duyumsama ve etkin olarak kullanma kabiliyeti şeklinde ifade edilmektedir.

2.2.2.2 Duygusal Zeka Modelleri

Bir yetenek modeli (Mayer ve Salovey) ve üç karma model (Cooper ve Sawaf, Bar-On, Goleman) olmak üzere dört farklı duygusal zekâ modeli bulunmaktadır (Arbak ve Çakar, 2004).

2.2.2.2.1 Goleman'ın Duygusal Zeka Modeli

Mayer ve Salovey (1997)' in modelinden etkilenen Goleman (1995), duygusal zekâyı yalnızca yetenek bakımından değerlendirmemiş, zihinsel yeteneklerin bireyin duygularının farkına varmasına yardımcı olduğunu düşünmüş ve kişinin kendini motive etmesinin önem arz ettiği karma modelinde bahsetmiştir. Konuyu Mayer ve Salovey'den farklı şekilde örgütsel bakımdan da değerlendirmiş ve liderliğe olan katkısını önemli bulmuştur. Zekâ için en temel özelliğin duygusal zekâ olduğunu savunan Goleman, duygusal zekâyâ ilişkin unsurları aşağıda belirtilen beş başlık altında ortaya koymuştur;

- i. Duygularını Kontrol Edebilme-özdenetim,
- ii. Motivasyon,
- iii. Öz bilinç-Kendini Tanıma- Öz Değerlendirme,
- iv. Empati,
- v. Sosyal ilişkiler.

2.2.2.2.2 Mayer-Salovey Duygusal Zeka Modeli

Mayer ve Salovey (1997), zekânın bir yetenekler bütünü olması nedeniyle, duygusal zekânın yalnızca bir etmenle açıklanamayacağını öne sürmektedir. Kişi kendisinin ve diğer insanların duygularını değerlendirip dile getirmede zorlanmaz. Duygularını kontrol altına alabildiği gibi, başarısını ve motivasyonunu ortaya koymak üzere duygularını eyleme geçirebilir. Duygusal zekâ ile ifade edilmek istenen, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygusal durumlarını anlayabilmesi ve onları hedefleri

doğrultusunda kullanabilmesi benzeri, sayıca fazla kabiliyetin bir araya gelmesidir. Salovey ve Mayer'in vurguladığı yetenek kavramı, dört boyutta hiyerarşik bir sıra içerisindedir. Duygu ilk olarak algılamakla başlarken, nihai seviye en karmaşık özellikteki duyguları idare etmektir. Genel ruh hali ve duygular ile bütün bu safhaları anlamlandırabilmek üzere, duygusal zekânın iyi bir seviyede olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007). Mayer ve Salovey (1997) tarafından duygusal zekâyı dört farklı boyutta ele alan bir model ortaya konmuştur. Bunlar duyguyu algılamak, duyguyla düşünceleri canlandırmak/düşünceyi yönetme, duyguyu anlamak ve duyguyu yönetmektir.

Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekânın yalnızca zekâ ve duygu kavramlarını içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bir yeteneğin zekâ olabilmesi maksadıyla yeteneğin diğer zekâ tiplerinden farklı olması ve onlarla belirli seviyede ilişki içerisinde bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Davranışsal değil zihinsel kabiliyetlerle ifade edilmesi ve tecrübe ve yaş ile gelişme göstermesi şeklinde üç özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu üç unsurun duygusal zekâ kapsamında mevcut olduğunun ve zekâ ile alakalı konularda gerçekleştirilen araştırmalara devam özelliğinde olduğunun altını çizmişlerdir.

2.2.2.2.3 Reuven Bar-On Modeli

Duygusal zekâyı ilk ölçen kişi Uygulamalı Zekâ Enstitüsü başkanı Reuven Bar-On'dur. Bar-On (1997) başarı ve performansı bir kapasite şeklinde değerlendirmektedir ve ortaya koyduğu duygusal zekâ modelinde, çözüm yolundan ziyade sonuç önemlidir. Reuven Bar-On Modeli kapsamında kişinin empati kurabilmesi, duygularını kontrol altına alabilmesi, açıklayabilmesi, kuvvetli duygularla savaşabilmesi, sorunlarını çözme yeteneği için sosyal ve duygusal kabiliyetlere uyum göstermesi söz konusu olup, bazı kimselerin diğer kişilere kıyasla

nasıl daha yüksek başarı elde edebildiklerinin yanıtı aranır. Bar-On (1997) duygusal zekâ anlamında ortalamanın üzerinde bireylerin, tehditlere karşı daha dirençli ve mücadele etme konusunda daha başarılı olduklarını öne sürmektedir. Bireyin duygusal zekâsı yeterli seviyede değilse, sorunlar ve başarısızlık ortaya çıkabilir. Bu model kapsamında beş temel boyut bulunmaktadır ve duygusal zekâ genel ruh hali, stres yönetimi, kişisel, kişiler arası uyumdan meydana gelmektedir.

2.2.2.2.4 Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf (1998)'in ortaya koyduğu ve zekâ-liderlik ilişkisini konu edinen bu model kapsamında organizasyon ve yönetim önem taşımakta olup, "dört köşe taşı modeli" şeklinde de adlandırılmaktadır. İsminden de çıkarılacağı gibi duygusal zekâyı meydana getiren dört temel köşe taşı vardır (Cooper ve Sawaf, 1998);

- i. Birinci köşe taşı *duyguları öğrenmek*; duygusal geri bildirim, pratik sezgi, duygusal enerji ve duygusal dürüstlüğü ihtiva eden, bireyin duygusal durumunun bilincinde olması ve duygularına anlam bindirerek değerlendirebilmesidir.
- ii. İkinci köşe taşı *duygusal zindelik*; yapıcı hoşnutsuzluk, yenileme, esneklik, öz varlık ve güven çemberi benzeri bileşenleriyle, duyguları tanımak üzere kalpteki güven hissini geliştirir. Birey bu özelliğinin katkısıyla problemlere karşı daha sabırlıdır ve problemleriyle daha kolay mücadele edebilir.
- iii. Üçüncü köşe taşı durumundaki *duygusal derinlik*, yetki olmadan etki, dürüstlüğü yaşamak, adanmışlık, özgün potansiyel ve amaç benzeri bileşenleri içermektedir.

Dördüncü yapı taşı ise geleceği oluşturma, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinleme ve sezgisel akış bileşenleri ile *duygusal simya* şeklinde anılır. Simya düşük değerde olduğu değerlendirilen bir maddeyi daha yüksek değerli olarak düşünmeyi

sağlar. Dolayısıyla duygusal simya güçlendirmeyi hedefleyen bir farkındalık hissi oluşturmaya gayret eder.

2.2.3 Duygusal Okuryazarlık Kavramı

Duygusal okuryazarlığa ilişkin olarak öne sürülen değişik tanımlar bulunmakta olup, hangi tanımın daha uygun olduğunu belirlemeye yönelik tartışmalar devam etmektedir. Söz konusu tanımlarda duygusal okuryazarlık, duygusal ve sosyal öğrenme, iyi olma, ruh sağlığı, duygusal yetkinlik ve duygusal zeka benzeri kavramlarla aynı anlamda kullanılmaktadır (Weare ve Gray, 2003).

Kişinin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını sağlıklı biçimde anlaması, tanınması ve bunlara karşılık verme kabiliyeti duygusal okuryazarlık şeklinde adlandırılmaktadır (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005). Duygusal okuryazarlığın bir başka ifadesi ise, duygularımızı doğru şekilde anlayarak duygularımızla alakalı olarak elde ettiğimiz bu bilgileri davranışlarımızı biçimlendirme ve diğer bireyler ile iletişim gerçekleştirilmede kullanma kabiliyeti şeklinde belirtilebilir (Mader, 2005). Steiner 1973 yılında Duygusal Okuryazarlık kavramını ilk defa kullanan kişi olup, bu kavramı kendi yaşam kalitemizi ve gücümüzü geliştirmek üzere duygularımızı yönetmek ve çevremizdeki bireylerin de hayat kalitesine eşit seviyede değer vermek şeklinde ifade etmektedir. Bahse konu ilişkileri ilerletmek işbirliği ile çalışmayı sağlar, bireyler arasındaki sevgiyi kuvvetlendirmek maksadıyla fırsatlar oluşturur ve toplum olma hissini artırır (Matsumoto, 2012).

2.2.3.1 Duygusal Okuryazarlığın Bileşenleri

Duygusal okuryazarlık becerisi, insanların duygularını belirtmede, diğer bir ifadeyle hissedilen duygulara uyumlu ifade karşılığını vermede problemler yaşadığının altını çizmektedir. Öz-düzenleme, toplumsal ilişkiler, öz farkındalık, empati ve motivasyon alanlarında beceri ve bilgi donanımı, bahse konu problemlerin

üstünden gelebilme doğrultusunda büyük önem taşımaktadır. Bu alanlar, duygusal okuryazarlığın bel kemiği durumunda olup ana karakteristik özelliklerini göstermektedir. Söz konusu karakteristik özelliklerden bahsetmenin konunun anlaşılmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.3.1.1 Öz Düzenleme

Öz-düzenleme, kişilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, motivasyonlarını, bilişlerini, ve davranışlarını düzenledikleri, çevrelerindeki bağlamsal özellikler ve hedefleri tarafından yönlendirilip kısıtlandırıldıkları yapıcı ve etkin bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öz-düzenlemeli öğrenme ise, öz değerlendirme etkinliğini ihtiva eden motivasyonel, öğrenmenin planlanmasını ihtiva eden üst-bilişsel ve öğrenme birimini seçme ve yapılandırmayı içeren davranışsal boyutlardan meydana gelmektedir (Yüksel, 2013). Lee, Lim ve Grabowski (2010), öz-düzenlemeli öğrenmenin doğumla birlikte ortaya çıkan bir kabiliyet ve süreç olduğuna vurgu yapmakta ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi, üst-biliş davranışlarını hedeflere ve öğrenme birimine bağlı olarak kontrol eden dinamik bir süreç şeklinde ifade etmektedir.

Öz-düzenlemeli öğrenme kuramları kapsamında üzerinde ortak olarak durulan husus, motivasyonu ve öğrenmeyi sağlamak maksadıyla duygu, düşünce ve davranışların uyarlaması şeklinde ifade edilmekte, kişilerin kendi ortaya koydukları hedeflere erişmek üzere davranışsal, bilişsel ve motivasyonel süreçleri yönlendirmeleri ve kontrol etmeleri şeklinde açıklanmaktadır (Boekaerts ve Cascallar, 2006).

Araştırmacılar tarafından geliştirilen öz-düzenleme temelli öğrenme modelleri incelendiğinde, her birinin spesifik değişkenlerin altını çizdiği fark edilmiştir. Söz

konusu değişkenler, motivasyonel inançlar ve öz-düzenleme stratejileri şeklinde iki temel boyut etrafında toplanmıştır (Kılıç ve Tanrıseven, 2012).

Öz-düzenleme stratejileri kişilerin öğrenme süreçlerini düzenlemesine olanak sunmaktadır. Bahse konu öz-düzenleme stratejileri, bilişin kontrol edilmesine yönelik olan meta bilişsel stratejiler ile eleştirel düşünme stratejilerini, bilgiler arasında bağlantı oluşturularak uygun bilginin seçilmesine imkan sağlayan düzenleme stratejilerini, bilgiler arasında iç bağlantıların oluşturularak bilginin uzun süreli belleğe alınmasını gerçekleştiren açıklama stratejilerini ve işleyen bellekte bilginin eyleme geçirilmesi amacıyla yararlanılan yineleme stratejilerini ihtiva etmektedir. Motivasyonel inançlar ise, öğrencileri öz-düzenleme stratejilerinden yararlanmaya yönelten motivasyon kaynakları olarak ifade edilmektedir (Pintrich, 1999).

2.2.3.1.2 Duygusal Farkındalık

Steiner (2003) duygusal farkındalığın kişisel gücün esas bileşenlerinden olduğunu, ancak duygusal okuryazarlık için tek başına yeterli olmadığını ileri sürmektedir. Bireyin duygusal farkındalık düzeyi yükseldikçe, yeni duygusal tecrübelerle yeni duygusal kabiliyetler geliştirerek duygusal okuryazarlık seviyesini yükseltebilir. Diğer bireylerin duygularını tanımak ve cevaplamak üzere, bireyin öncelikle kendi duygularını bilmeye ve anlamaya ihtiyaç duyduğu değerlendirilmektedir. Kendi duygularını bilen bir birey, duygunun nedenini, bu duyguyu neyin tetiklediğini, duygunun sözsüz iletişimle ve fiziksel duyumlarla ne şekilde ifade edildiğini ve değerlendirildiğini iyi kavrayabilen kimse şeklinde ifade edilmektedir (Knight ve Modi, 2014).

Uygun duygu düzenleme kabiliyeti kapsamında duygusal farkındalık ön koşul olarak görülmektedir. Rieffe, Oosterveld, Miers, Terwogt ve Ly (2008) duygusal

farkındalığın en genel anlamı ile; bazı değerlendirme ve yorumlama fonksiyonları ile bağlantılandırılan, dikkat ile alakalı süreçleri belirttiğini ileri sürmektedir. Söz konusu dikkat süreçleri duyguları izlemeye yardımcı olmanın yanı sıra, niteliksel anlamda değişik duyguları ayırt etmeye, duyguların nedenlerini anlamaya ve duygu deneyimlerinin fizyolojik sonuçlarını kabullenmeye katkı sağlamaktadır. Duygusal farkındalık bunlara ek olarak tutumlar ile alakalı bir takım özellikleri de içermektedir.

2.2.3.1.3 Sosyal Beceri

Sosyal beceriler, bireyler arası ilişkiler ve iletişimdeki başarının altını çizen yapıda bir kavramdır. Bireyin sosyal sorumluluk üstlenebilme kabiliyetini, ilişki tesis etme ve devam ettirme kabiliyetini, duygusal yakınlık barındıran alma ve verme güdüsünü hangi ölçüde sağlıklı kullanabildiği konusuna odaklanmaktadır. Toplumsal beceriler Goleman (2007) tarafından, ilişkileri sürdürme bağlamında, bireyin ilişki ağlarını ve sosyal durumunu iyi kavrayabilme, diğer bireylerin duygularını yönetip yönlendirebilme ve onlarla problemsiz bir şekilde geçinebilme kabiliyeti şeklinde ifade edilmiştir.

Toplumsal beceriler, bireyin kendi problemleriyle diğer bireylerin desteğine gereksinim duymadan başa çıkabilme, kendi duygularının işbirliği tesis etmeyi önlemesine engel olabilme ve uygun nitelikteki davranışlarla çatışmayı idare edebilme yeteneğinin bulunmasını belirtmektedir (Özdemir ve Özdemir, 2007). Toplumsal beceriler: akademik beceriler, çatışma yönetimi, iletişim, güven, karar alma ve liderlik becerileri şeklinde ele alınmalıdır. Sosyal beceriler değişik kültürlerle etkin bir iletişim gerçekleştirme doğrultusunda doğal bir gereksinimdir (Gelici ve Bilgin, 2011).

2.2.3.1.4 Motivasyon

Zor durumlarda bile motivasyonunu yitirmeme ve tepkilerini kontrol altında tutabilmeyi ihtiva eden duygusal zekanın, motivasyon üzerinde bu açıdan pozitif bir etkisi bulunmaktadır (Atak ve Ceylan, 2015). Kişi ve kişileri spesifik bir konu kapsamında birlikte hareket etmeye cesaretlendirme, ikna ve etkileme faaliyetlerinin tamamı motivasyon olarak adlandırılmaktadır (Güney, 2000). Hareket nedeni manasındaki duygu (emotion) ve dürtü (motive), Latince ortak bir kök “motere” (harekete geçme) üzerinden türetilmiştir. Duygular hedeflere erişmek üzere harekete geçirirken, dürtüler algılarımızı faaliyete geçirip hareketlerimizi biçimlendirir (Goleman, 2007). Dürtü oluşturan duygu (motivatingemotion), hareket (emotion) ve dürtünün (motive) etkileşimi biçiminde belirtilebilir.

2.2.3.2 Öğretmenlerde Duygusal Okuryazarlık

Öğrencinin endişeleri ve kişisel sorunları ile ilgilenirken öğretmenin sosyal ve duyuşsal açıdan duyarlılığı ön plândadır. Duyuşsal açıdan duyarlı öğretmen, davranışlarını öğrencilerin içinde bulunduğu zamanın kültürünü göz önünde bulundurarak şekillendirir (Arlı, Altunay ve Yalçınkaya, 2011). Gelişime açık etkin bir öğretmen öğrencilerin hislerine önem verir ve öğrencilerinin benlik kavramlarını geliştirmelerine yardım eder. Onların sözel ve sözel olmayan tepkilerine önem verir ve onları dinler. Öğretmenlerin ilk iletişimi kuran ve dinleyici olarak isimlendirilen rolü, sosyal ve duyuşsal açıdan duyarlı olmaları ihtiyacını doğurur. Öğretmen umulmadık bir durumla veya plânların bozulması halinde ortama ayak uydururken, grup etkinliklerini tertiplerken, öğrenciyi aktif kılacak biçimde ders plânlaması yaparken, bütün sınıfı kapsayan etkinlikler düzenlerken sosyal kontrol becerilerine ihtiyaç duyar. Beklentilerini öğrencilerine açıkça ifade ederken duyuşsal ve sosyal anlatımcılık söz konusudur. Duyuşsal ve sosyal anlatımcılık bununla birlikte

beklenilene tam olarak açıklama, iletişimde netlik, düşünce ve duygularını ifade etmede ihtiyaç duyulan beceri unsurlarıdır. Öğretmenin öğrencilerle ve okulda görevli diğer personelle etkin bir iletişim tesis etmesi, sosyal ve duyuşsal açıdan duyarlı ve anlatımcı olması ile alakalıdır (Yüksel, 2001).

2.3 İlgili Çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ve duygusal okuryazarlıklarına yönelik yapılmış olan çeşitli ülkelerde, Türkiye’de ve KKTC’de yapılan çalışmalar açıklanacaktır.

2.3.1 İletişim Becerileri Konusunda Yapılan Çalışmalar

2.3.1.1 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Johnson (1991) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri hususunda eğitim almalarının, çatışma yönetimi stratejilerinin üzerinde etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada, örnekleme alınan öğretmenlere; çatışma kavramı ve sebepleri, çatışma yönetimi taktikleri ve stratejileri, kişiler arası iletişim becerilerine yönelik eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çatışma yönetimi eğitiminin, öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri üzerinde kayda değer düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, eğitim ile kazandıkları bilgi ve becerilerin okulda ders atmosferinde uygulanabileceği ve okulda yaşanan çatışmaların yönetimi açısından katkı sağlayacağı görüşünde oldukları saptanmıştır.

De Capua ve Tian (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya 19 öğretmen adayı katılarak sınıf içinde kitap bölümleri sonucunda özet çıkarma uygulamasından istifade ederek veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda yazarlar öğretmen adaylarının içerik bilgilerini

iletişim becerileri ile desteklemesinin eğitim açısından daha başarılı sonuçlar verdiğini tespit etmiştir.

2.3.1.2 KKTC ve Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Yılmaz, Üstün ve Odacı (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerisi seviyelerini; sınıf, yaş, yerleşim birimi ve üniversite seviyesine göre incelemiştir. Araştırma grubu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Amasya Üniversitesi ve Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinden 356 kişiden oluşmuştur. Grupta yer alan bütün öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” ve “İletişim Becerileri Envanteri” uygulanmış, öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin, sınıf ve üniversitelerine göre değişkenlik gösterdiği, yaşlarına ve yerleşim birimlerine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tepeli ve Arı (2011) okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının sosyal beceri ve iletişim seviyelerini inceledikleri, Okul Öncesi Eğitim programında öğrenimini sürdüren 120'si birinci sınıf, 120'si dördüncü sınıf toplam 240 katılımcının rastgele seçilmesi ile gerçekleştirdikleri araştırmaları kapsamında, katılımcılara “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Sosyal Beceri Envanteri” uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının iletişim beceri puanları devam ettikleri lisans eğitimine göre farklılık gösterirken, sosyal beceri puanlarında değişkenlik olmadığı, öğretmenlerin sosyal beceri ve iletişim puanlarının mesleki kıdemleri ile bağlantılı olarak değiştiği, okul öncesi eğitim öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında sosyal beceri ve iletişim anlamında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin sosyal beceri ve iletişim puanları arasında pozitif doğrultuda anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Tezel-Şahin, Kandır, Can-Yaşar ve Yazıcı (2012) gerçekleştirdikleri araştırma kapsamında; okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlere ilişkin iletişim becerilerini farklı değişkenleri göz önünde bulundurarak incelemişlerdir. Araştırma doğrultusunda dört yıllık lisans mezunu 80 okul öncesi öğretmenine, demografik verilerin bulunduğu “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Genel Bilgi Formu” uygulanmış, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri puanlarının (duygusal, zihinsel ve davranışsal alt boyut) iletişim ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, sınıftaki çocuk sayısı, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir değişkenlik göstermediği belirlenmiştir.

Ceylan ve Mocan (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada Aksaray ilindeki okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklara yönelik iletişim beceri seviyelerinin belirlenmesini ve bu becerilerinin farklı değişkenlere ilişkilerin incelenmesini hedeflemişlerdir. Anasınıflarında görevli 317 okul öncesi eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma kapsamında, katılımcılara Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen-Çocuk İletişim Ölçeği uygulanmış, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri seviyeleri farklı demografik nitelikler açısından ele alınmıştır. Bu doğrultuda iletişim becerilerinin çalışılan yaş grubu, öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı, medeni durum ve cinsiyet değişkenlerinden anlamlı biçimde etkilenmediği; mesleği tercih etme nedeni, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleki kıdem ve yaş benzeri değişkenlere göre değişkenlik gösterdiği saptanmıştır.

Yaşar-Ekici, Günahn ve Anılan (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelemek üzere gerçekleştirilen araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin farklı değişkenlere açısından değişkenlik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu doğrultuda tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, devlet ve özel anaokulları ile ilkokulların anasınıflarında

görevli toplam 300 okul öncesi öğretmenine“İletişim Becerileri Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmış, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki kıdem, görevdeki kadro durumu, gelir seviyesi, medeni durum, çalışılan kurum türü ve yaşa bağlı olarak değişiklik göstermezken, iletişim becerilerine ilişkin eğitim alıp almama ve eğitim durumuna göre zihinsel beceriler alt boyutunda değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. İletişim becerileriyle alakalı eğitim görmemiş okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel iletişim becerilerinin, eğitim gören okul öncesi öğretmenlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

2.3.2 Duygusal Okuryazarlık Konusunda Yapılan Çalışmalar

2.3.2.1 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Coppock (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında, Kuzeydoğu İngiltere bölge okullarında yürürlükte olan duygusal okuryazarlık programının öğrenciler üzerinde oluşturduğu etki okul idarecileri, öğretmenler, veliler ve ilkokul öğrencilerinden elde edilen veriler ışığında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, programın öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde, empati becerilerinde, özgüven ve öz-saygılarında iyileşme sağladığını ortaya koymuştur. Benze biçimde velilerden alınan veriler, çocuklarıyla ilişkilerinde öz-yönetim, öz-farkındalık konularında bilinç düzeylerinin yükseldiğini, çocuğu ile paylaşımda bulunmanın değerini daha iyi anladıklarını göstermiştir. İdareci ve öğretmen görüşlerine ilişkin veriler ise, programın öğrencilerin gösterdiği davranışlar üzerinde somut iyileşme gerçekleştirdiğini, çocukların ilişkilerinde ciddi ilerlemeler meydana geldiği, öğretmenlerde ise duygusal okuryazarlık faaliyetlerini sürdürme doğrultusunda özgüven sağladığı yönündedir.

SEAL duygusal okuryazarlık programının etkisi Hallam (2009) tarafından, 172 farklı okulda görevli idareci, yardımcı öğretmen, öğretmen ve okullarda

öğrenimini sürdüren ilkokul öğrencilerinden edinilen ön-test son-test sonuçlarına göre incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında, programın öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesinin yükselmesini ve etkileşim sürecinde tarafların daha öz-güvenli olmalarını, öğrencilerin olumsuz duygularını kontrol etme kabiliyetlerini geliştirmeyi ve duygusal iyi oluş seviyelerinin yükselmesini sağladığı ve genel anlamda başarılı olduğu ortaya konmuştur.

Haddon, Goodman, Park ve Crick (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada, okul çapında sürdürülen duygusal okuryazarlık programının kişilerarası etkileşimlere olan etkisini araştırmıştır. Çalışma nitel araştırma deseninde ve etnografik araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlem yolu ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrenme sürecinde duygusal destek ihtiyacının var olduğunu; nitelikli okul açısından öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen etkileşimlerinde samimiyet ve açıklığın önemli rol oynadığını ancak bunun daima mümkün olmadığını; karşdakini dinleme ve empatinin okul içi ilişkilerin ana unsuru olduğunu, fakat eğitim sürecinde bunun arzu edilen seviyede gerçekleşmediğini göstermiştir.

2.3.2.2 KKTC ve Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Kandemir ve Dündar’ın (2008) “Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Öğrenme Ortamları” başlıklı çalışmasında literatüre dayanan derleme yapılmış, duygusal okuryazarlık kavramının tanımı, duygusal zekâ ile ilişkisi, duygusal okuryazarlığın öğrenme ortamına sağladığı katkılar açıklanmıştır. Çalışma sonunda hümanist eğitim anlayışı açısından önem taşıyan; olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, etkin dinleme, empati, ben dili, saygı, dürüstlük vb. benzeri ilkelerin hakim olduğu bir sınıf ortamı oluşturulması açısından duygusal okuryazarlığın gerekli olduğu ve

bunun geliştirilmesine yönelik öğretim programlarının uygulanması gerektiği ifade edilmiştir.

Çoşkun (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi üzerinde duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılan 28 öğrenci katılmış, ön test-son test uygulaması yapılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zekâ performanslarında duygusal okuryazarlık eğitiminin anlamlı bir artışa neden olduğu ve duygusal zekâ performansı üzerinde kalıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Küçüktepe, Akbağ ve Özmercan (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık düzeyleri ile öz yeterlilik inançları incelenmiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 318 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda; genel ve sosyal beceri boyutunda duygusal okuryazarlık düzeyleri açısından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrenim görülen fakülteye göre de öğretmen adaylarının duygusal farkındalık ve öz düzenleme boyutları puanları arasında farklılık belirlenmiştir.

Özden, Kana ve Uzan (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 130 öğrencinin iştirak ettiği çalışmada veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonucunda; fakültenin 1.sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde bulunmuş, cinsiyet ile bölüm değişkenlerine göre farklılık belirlenmemiştir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, katılımcıların demografik bilgileri, verilerin toplanması, veri çözümlenmesi ve araştırmanın yürütülmesi sürecinde dikkat edilen etik ilkeler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık becerilerindeki farklılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği betimsel bir araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Sosyal bilimlerde geniş çaplı araştırmalarda kullanılan modellerinden biri olan tarama, birçok akademik enstitü tarafından güvenilirliği kabul görmüş bir modeldir (Rea ve Parker, 2005).

Betimsel araştırmalar belirli bir zaman diliminde belirli bir örneklemdeki benzerlikleri yada farklılıkları, yada değişkenler arasındaki geçici ilişkilere, herhangi bir müdahalede bulunmadan betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Bu araştırmada da benzer şekilde okul öncesi öğretmen adaylarında iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeylerindeki benzerlikler ve farklılıklar

araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimi içerisinde herhangi bir müdahalede bulunulmadan betimlenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

3.2.1 Evren

Araştırmanın evrenini, Yükseköğretim Kuruluna bağlı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan üniversitelerin 2017-2018 yılında Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören tüm öğretmen adayları oluşturmaktadır.

3.2.2 Örneklem

Aynı özellikler taşıyan, belirli yöntemler kullanılarak seçilen bireylerin oluşturduğu gruba örneklem denir. Örneklemi belirlemek için kullanılan yöntemler bütünlüğüne ise örnekleme denir.

Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yoluyla seçilen 226 okul öncesi öğretmen adayları oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, olasılığa dayalı olmayan, örnekleme türlerinden biri olup, araştırmacının, maliyet, zaman, ulaşılmak istenen evrene kolay ulaşılabilirlik gibi faktörleri göz önüne alarak araştırma örneklemini belirlediği bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmanın örneklemini KKTC' de, Gazimağusa'da bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği programında 1,2,3 ve 4. Sınıflarda öğrenim görmekte olan 226 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya 20 erkek, 206 kadın öğretmen adayı katılmıştır.

İzleyen bölümde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de Okul öncesi öğretmen adaylarının Sosyo-Demografik niteliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	20	8.8
Kadın	206	91.2
Uyruk		
KKTC	44	19.5
T.C	167	73.9
KKTC-TC	15	6.6
Sınıf Düzeyi		
Birinci sınıf	41	18.1
İkinci sınıf	60	26.5
Üçüncü sınıf	59	26.1
Dördüncü sınıf	66	29.2
Yaşamın büyük kısmını geçirdiği yer		
Köy ya da Kasaba	49	21.7
Şehir	119	52.6
Büyükşehir	58	25.7

Tablo 1 de cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, yaşamını en uzun geçirdiği yere göre katılımcıların dağılımı verilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının 206'sı kadın (%91.2), 20'si erkektir (%8.8). Öğretmen adayların uyrukları incelendiğinde; K.K.T.C. uyruğuna sahip 44 kişi (%19.5), T.C. uyruğuna sahip 167 kişi (%73.9), K.K.T.C-T.C. uyruğuna sahip 15 kişi (%6.6) kişi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre incelendiğinde; birinci sınıfa devam eden 41 kişi (%18.1), ikinci sınıfa devam eden 60 kişi (%26.5), üçüncü sınıfa devam eden 59 kişi (%26.1), dördüncü sınıfa devam eden 66 kişi (%29.2) oluşturmaktadır. Öğretmen adayların yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yer olarak; köy yada kasabada yaşamını geçirmiş 49 kişi (%21.7), şehirde yaşamını geçirmiş 119 kişi (%52.6), büyükşehirde yaşamını geçirmiş 58 kişi (%25.7) oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarına dair bilgiler verilmiştir.

3.3.1 İletişim Becerileri Envanteri

Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen envanterin, öğrencilerin sahip oldukları iletişim beceri düzeylerini; davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlar bakımından ölçmeyi amaçlayan bir envantere (EK 6). Bu envanterin ilk hali 70 madden oluşmaktadır. Envanter daha sonra, 500 üniversite öğrencisine uygulanarak revize edilmiştir. Yapılan faktör analizine göre madde sayısı 45'e indirilmiştir (Ersanlı & Balcı, 1998). Toplam 45 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; bilişsel alt boyut, duygusal alt boyut ve davranışsal alt boyut olarak adlandırılır. 5'li likert tipinde maddelerden oluşmakta ve her bir alt boyutta 15 madde bulunmaktadır. 5- Her Zaman, 4- Genellikle, 3- Bazen, 2- Nadiren, 1- Hiçbir Zaman şeklinde puanlanmaktadır. Her bir alt boyut 15 maddeden oluşmaktadır.

Zihinsel alt boyutu ölçen (1, 3, 6, 12, 15, 17, 18, 20, 24, 28, 30, 33, 37, 43, 45) maddelerdir. Örneğin; “İnsanları anlamaya çalışırım”, “Dikkatimi karşıdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim”, “İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım”, “Kendimi karşıdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım” gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 15 , en yüksek puan 45'tir.

Duygusal alt boyutu ölçen maddeler (5, 9, 11, 26, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 44) maddelerdir. Örneğin; “Genellikle insanlara güvenirim”, “İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyuyorum”, “Her insanı olumlu beklentilerle karşılarım”, “İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim” gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 15 , en yüksek puan 45'tir.

Davranışsal alt boyutu ölçen maddeler (2, 4, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 32, 41) maddelerdir. Örneğin; “Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm”, “Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem”, “Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim”, “Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim” gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 15 , en yüksek puan 45’tir.

Ersanlı ve Balcı (1998), 500 üniversite öğrencisine uyguladıkları ölçeğin güvenilirliğini test etmek için, 170 kişilik bir gruba tekrar uygulanmıştır. İki yarım test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışmasında iki yarı güvenilirlik katsayısı $r=.64$ ve test tekrar test yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışmasında $r=.68$ bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlığını ölçmek için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise $.72$ olarak bulunmuştur. İletişim Becerileri Envanteri’nin toplam puanı ile her alt boyutun toplam puanları arasındaki korelasyonu; Zihinsel $=.83$, Duygusal $=.73$, Davranışsal $=.82$ ’ dir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan ise 45 ve en yüksek puan 225’tir.

Bu çalışmada İletişim Becerileri Envanterinin Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı ilgili örneklem üzerinden yeniden hesaplanarak, toplam ölçek açısından $.84$ alt ölçekler için ise sırasıyla zihinsel $.67$, duygusal $.76$ ve davranışsal $.59$ olarak belirlenmiştir.

3.3.2 Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat (2014) tarafından geliştirilen bu ölçek bireylerin duygusal okuryazarlık becerileri düzeylerini; öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri boyutlar bakımından ölçmeyi amaçlayan bir envanterdir (EK 7). Toplam 34 madde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri olarak adlandırılır. 5’li likert

tipinden oluşmaktadır. 5- Tamamen Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılmıyorum, 1- Hiç Katılmıyorum şeklinde puanlanmaktadır.

Öz düzenleme alt boyutu ölçen (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34) maddelerdir. Örneğin; “Yaşadıklarımı önemserim”, “Öğrenmeye merak duyarım”, “Ne öğrendiğimi değerlendirebilen bir insanım”, “Bir işi zamanında bitirmek için çabalarım” gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65’tir.

Duygusal farkındalık alt boyutu ölçen (2, 3, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21) maddelerdir. Örneğin; “İnsanları anlamaya çalışırım”, “Hislerimi kontrol ederim”, “Olumsuz duyguları kabul edebilirim”, “Olayların beni nasıl etkilediğini anlarım” gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45’tir.

Sosyal beceri alt boyutu ölçen (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) maddelerdir. Örneğin; “İletişim becerileri olan bir insan olduğumu düşünürüm”, “İşbirliği yapmayı severim”, “Yeni ortamlara girmekten çekinmem”, “İnsanları her yönüyle kabul ederim” gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55’tir.

Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat yapmış oldukları çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için. 94, alt ölçekler için sırası ile. .90, .87 ve. 86 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışmada envanterin cronbach alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanarak , ölçeğin tamamı için. 94, alt ölçekler için; öz düzenleme=.90, duygusal farkındalık=.87, sosyal beceri=.86 olarak belirlenmiştir. Ölçekten minimum 33. Maksimum 165 puan alınmaktadır.

Bu çalışmada Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayısı ilgili örneklem üzerinden yeniden hesaplanarak, toplam ölçek açısından .92

alt ölçekler için ise sırasıyla öz düzenleme .89, duygusal farkındalık .82 ve sosyal beceri .82 olarak belirlenmiştir.

3.3.3 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların çeşitli sosyo-demografik bilgilerine ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır (EK 5). Araştırmacı ve danışman eşliğinde geliştirilen formda katılımcıların demografik bilgilerine ve iletişim becerileri-duygusal okuryazarlık ile ilişkili olabileceği düşünülen toplam 8 adet soru sorulmuştur. Kişisel bilgi formu 4 adet seçenekli sorular ve 4 adet derecelendirilmiş sorulardan oluşmaktadır. Seçenekli sorular; “cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, yaşamını en uzun geçirdiği yer” gibi sorulardan oluşmaktadır. Derecelendirilmiş sorular; “iletişim becerileriniz konusunda kendinizi ne ölçüde yeterli hissediyorsunuz”, “çevrenizdeki insanlara duygularınızı ifade etmekte ne ölçüde rahatsınız”, “başkalarının duygularını anlama konusunda ne ölçüde yeterlisiniz”, “insanlarla empati kurma yeteneğinizi ne ölçüde yeterli buluyorsunuz” gibi sorulardan oluşmaktadır.

3.4 Çalışma Süresince Dikkat Alınan Etik İlkeler

Araştırmanın bu bölümünde Eldoğan, Korkmaz, Helvacı, Yeniçeri ve Kökdemir (2015)’e göre etik ilkelerin 3 amacı gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bu etik ilkeler; bilimsel bilginin geçerliliği, katılımcıların haklarını korumak, düşünce haklarını korumak olarak nitelendirilmiştir.

İletişim Becerileri Envanteri ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin kullanımlarına ilişkin gerekli izinler alınmıştır (EK 1-2). Ölçeklerin kullanım izinleri alındıktan sonra, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna gerekli başvuru yapıldıktan sonra izin alınmıştır (EK 3).

Araştırmanın veri toplama aşamasında, Temel Eğitim Bölümü'nde görev alan akademisyenler ve katılımcılara konu ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Konu ile ilgili gerekli izin belgeleri gösterilmiştir. Akademisyenlerin izinleri alındıktan sonra, belirli gün ve saatlerde veri toplanmaya başlanmıştır.

Katılımcılara bilgilendirilmesi için; Katılımcı Onam Formu (EK 4) verilmiştir. Araştırmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, istekleri doğrultusunda çalışmaya devam etmeme hakları olduğu, kişisel bilgilerin gizli kalacağına ve araştırma hakkında detaylı bilgi almak isteyenlere veya belirtmek istedikleri düşünceler için araştırmanın iletişim bilgileri de yer alan Katılımcı Onam Formu verilmiştir.

Veri toplama araçları uygulanmadan önce araştırmacı tarafından katılımcılara araştırmaya katılmanın gönüllü olduğu, verdikleri cevapların gizli kalacağı ve araştırma dışında kullanılmayacağına, araştırmanın başlangıcında, ortasında yada sonunda herhangi bir yaptırıma uğramadan araştırmacı çekilebilecekleri hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan formlar rastgele şekilde toplanmıştır ve gizlilik ilkesine uygusuna davranılmıştır. Araştırmayı reddeden bir katılımcı olmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır.

Araştırmalarda dikkat edilecek etik ilkeleri; araştırma sonuçlarının doğruluğu, araştırmaya katılan kişilerin gizlilik hakları korunması; araştırma sonuçlarının saptırılmadan, nesnel ve tarafsız bir şekilde yorumlanması, araştırmayı destekleyen kaynakların belirtilmesi olarak nitelendirmiştir (Loue, 2000).

Araştırmanın analizi kapsamında bu kurallara dikkat edilmiş olup, araştırmacıların kişisel verilerine yer verilmemiştir. Analizler tarafsız bir şekilde, yansız, dürüst ve tüm yönleriyle sonuçlar şeklinde sunulmuştur.

3.4.1 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim ve öğretim yılında veriler toplanmıştır. KKTC' de, Gazimağusa'da bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği programında 1.2.3 ve 4. Sınıflarda öğrenim görmekte olan 226 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının derslerine giren eğitimcilerden gerekli izinler sözlü olarak alındıktan sonra veriler toplanmaya başlamıştır. Katılımcılar gönüllük ilkesi ile çalışmaya dahil olmuştur.

3.4.2 Verilerin Analizi

Toplanan verileri SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programına girilmiş ve programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizi gerçekleştirilmeden önce verilerin normallik dağılımına bakılmıştır. İletişim Becerileri Envanteri ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin alt boyutlar ve toplam boyutları açısından incelenmiştir.

İletişim Becerileri Envanteri toplam puanına göre (skewness=,028-kurtosis=,229), İletişim Becerileri Envanteri Zihinsel alt boyut puanına göre (skewness=,006-kurtosis= -,018), İletişim Becerileri Envanteri Davranışsal alt boyut puanına göre (skewness= -,035-kurtosis= -,056), İletişim Becerileri Envanteri Duygusal alt boyutuna göre (skewness= -,006-kurtosis=,408) arasında olduğu belirlenmiştir.

Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin toplam puanına göre (skewness= -,252-kurtosis= -,377), Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Öz Düzenleme alt boyut puanına göre (skewness= -,477-kurtosis= -,389), Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Duygusal Farkındalık alt boyutuna göre (skewness= -,141-kurtosis= -,591), Duygusal

Okuryazarlık Ölçeğinin Sosyal Beceri alt boyutuna göre (skewness= -,526-kurtosis= -,038) arasında olduğu belirlenmiştir.

Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Normallik varsayımı karşılandığı için T-testi ve Anova testi uygulanmıştır. İki kategorili bağımsız değişkenlerde gruplar arasındaki İletişim Becerileri Envanteri alt boyutları ve toplam puanları ve duygusal okuryazarlık ölçeği alt boyutları ve toplam puanları ortalamalarındaki farklılıklar bağımsız gruplar için t-testi aracılığıyla incelenmiştir. Üç veya daha fazla kategoriye sahip değişkenlerde ise gruplar arasındaki İletişim Becerileri Envanteri alt boyutları ve toplam puanları ve duygusal okuryazarlık ölçeği alt boyutları ve toplam puanların ortalamalarındaki farklılıklar tek yönlü varyans analizi (Anova) aracılığıyla incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizlerinin anlamlı olması durumunda, ortalamalar arasında gözlenen puan farklılıklarının hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirleme amacıyla ise işlem sonrası Scheffe testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde $p < .05$ anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Daha üst düzey anlamlı sonuçlara ulaşılması durumunda ayrıca bu sonuçlarda rapor edilmiştir.

Çalışmada T-testi yoluyla analiz edilen değişkenler; “cinsiyet”, “İletişim becerileri konusunda kendinizi ne ölçüde yeterli hissediyorsunuz”, “çevrenizdeki insanlara duygularınızı ifade etmekte ne ölçüde rahatsınız”. Çalışmada Anova yoluyla analiz edilen değişkenler; “uyruk”, “sınıf düzeyi”, “yaşamını en uzun geçirdiği yer”, “başkalarının duygularını anlama konusunda ne ölçüde yeterlisiniz”, “insanlarla empati kurma yeteneğinizi ne ölçüde yeterli buluyorsunuz” olarak gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda ortaya atılan problemlere cevap bulmak amacıyla İletişim Becerileri Envanteri ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ile toplanan verilerin, çeşitli değişkenlere göre analizleri, analizlere ait bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.1 Uygulanan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Tablo 2' de okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri görülmektedir.

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve Duygusal Okuryazarlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
İletişim Becerileri	226	152.59	11.72	115.00	191.0
Toplam					
Zihinsel	226	52.82	5.29	39.0	68.0
Davranışsal	226	52.24	5.09	37.0	64.0
Duygusal	226	47.53	4.98	34.0	62.0
Duygusal Okuryazarlık	226	136.12	15.73	94.0	165.0
Toplam					
Öz Düzenleme	226	53.15	7.92	34.0	65.0
Duygusal Farkındalık	226	37.74	4.66	26.0	45.0
Sosyal Beceri	226	45.23	6.12	27.0	55.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının İletişim Becerileri toplam puan ortalaması 152.59, Zihinsel alt boyut puan ortalaması 52.82, Davranışsal alt boyut puan ortalaması 52.244, Duygusal alt boyut puan ortalaması 47.53 bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının Duygusal Okuryazarlık Toplam alt puan ortalaması 136.12, Öz Düzenleme alt boyut puan ortalaması 53.15, Duygusal Farkındalık alt puan ortalaması 37.74, Sosyal Beceri alt boyut puan ortalaması 45.23 bulunmuştur.

4.2 İletişim Becerileri ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyut ve Toplam Puanlarının ile Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde sırayla ‘cinsiyet, uyruk, sınıf düzeyi, yaşamını en uzun geçirdiği yer, iletişim becerileri konusunda kendilerini yeterli hissetme, insanlara duygularını ifade etme becerileri, başkalarının duygularını anlama konusunda yeterlilikleri, insanlarla empati kurma yetenekleri, iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre İletişim Becerileri Envanterinin alt boyutları olan zihinsel, davranışsal ve duygusal iletişim becerileri puanları ile iletişim becerileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar (örneklem) için *t*-testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3’te okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetine göre iletişim becerileri alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre İletişim Becerileri Envanteri Bağımsız Örneklemeler için T-Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zihinsel						
Erkek	20	49.40	5.13	224	3.08	.002**
Kadın	206	53.15	5.20			
Davranışsal						
Erkek	20	50.95	5.17	224	1.19	.236
Kadın	206	52.36	5.08			
Duygusal						
Erkek	20	45.15	4.11	224	2.26	.025*
Kadın	206	47.76	5.00			
Toplam						
Erkek	20	145.50	10.49	224	2.88	.004**
Kadın	206	153.28	11.63			

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

Tablo 3’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda erkek ile kadın öğretmen adayların zihinsel alt boyut ($t(224)= 3.08$, $p < .01$), duygusal alt boyut ($t(224)= 2.26$, $p < .05$) ve iletişim becerileri toplam puanları ($t(224)= 2.88$, $p < .01$) arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular, kadın okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilerin İletişim Becerileri Envanterinin alt boyutlarından zihinsel iletişim ve duygusal iletişim puanları ile iletişim becerileri toplam puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak, gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda öğrencilerin İletişim Becerileri Envanterinin alt boyutlarından davranışsal alt boyut ($t(224)= 1.19$, $p > .05$) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkeklerin davranışsal iletişim beceri düzeyleri benzerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre duygusal okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları olan öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri puanları ile duygusal okuryazarlık toplam puanlarında anlamlı bir

farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar (örneklem) için *t*-testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4’de okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyetine göre duygusal okuryazarlık ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4: Cinsiyete göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz Düzenleme						
Erkek	20	47.35	7.57	224	3.51	.001***
Kadın	206	53.71	9.28			
Duygusal Farkındalık						
Erkek	20	34.25	3.78	224	3.60	.001***
Kadın	206	38.08	4.61			
Sosyal Beceri						
Erkek	20	43.65	5.21	224	1.21	.228
Kadın	206	45.38	6.19			
Toplam						
Erkek	20	125.25	14.19	224	3.31	.001***
Kadın	206	137.17	15.50			

Not: $p < .001$ ***.

Tablo 4’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda erkek ile kadın öğretmen adayların öz düzenleme alt boyut puanları ($t(224) = 3.51, p < .001$), duygusal farkındalık alt boyut puanları ($t(224) = 3.60, p < .001$) ve duygusal okuryazarlık becerileri toplam puanları ($t(224) = 3.31, p < .001$) arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Bu bulgular, kadın öğretmen adayların duygusal okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından öz düzenleme alt boyut puanları ve duygusal farkındalık alt boyut puanları ile toplam puanlarının erkek öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, duygusal okuryazarlık ölçeğinin alt

boyutlarından sosyal beceri alt boyut ($t(224)= 1.21, p>.05$) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.2.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının uyruğuna göre iletişim becerileri alt boyutlarında ve iletişim becerileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5’de okul öncesi öğretmen adaylarının uyruğuna göre iletişim becerileri alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uyruğuna Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamı Fark
Zihinsel							
1. KKTC	44	52.86	5.17	2, 223	.09	.917	
2. T.C	167	52.86	5.33				
3. KKTC-TC	15	52.27	5.55				
Davranışsal							
1. KKTC	44	54.02	4.84	2, 223	3.58	.030*	1-2
2. T.C	167	51.75	4.99				
3. KKTC-TC	15	52.47	5.96				
Duygusal							
1. KKTC	44	49.23	5.63	2, 223	3.57	.030*	
2. T.C	167	47.21	4.68				
3. KKTC-TC	15	46.13	5.42				
Toplam							
1. KKTC	44	156.11	12.48	2, 223	2.55	.080	
2. T.C	167	151.81	11.37				
3. KKTC-TC	15	150.87	12.20				

Not: $p < .05^*$.

Tablo 5’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının zihinsel alt boyut becerileri ($F(2, 223)= .09, p > .05$) ve iletişim becerileri toplam puanlarında ($F(2,$

223)= 2.55, $p > .05$) anlamlı bir farklılık yokken, davranışsal alt boyut becerileri ($F(2, 223)= 3.58, p < .05$) ve duygusal alt boyut becerileri ($F(2, 223)= 3.57, p < .05$) puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Scheffe testleri sonucunda KKTC uyruğuna sahip okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}:54.02$) davranışsal alt boyut becerileri puanlarının T.C uyruğuna sahip okul öncesi öğretmen adaylarından ($\bar{x}:51.75$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, duygusal alt boyut becerilerine ilişkin gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, katılımcıların duygusal alt boyut becerilerinin uyruklarına göre azalma eğiliminde olduğunu ancak bu azalmanın gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturacak seviyede olmadığına işaret etmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının uyruğuna göre duygusal okuryazarlık ölçeği alt boyutlarında ve duygusal okul yazarlık ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6'da okul öncesi öğretmen adaylarının uyruğuna göre duygusal okuryazarlık ölçeği alt boyutları ve duygusal okul yazarlık ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uyuşuna Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme							
1. KKTC	44	56.00	7.08	2, 223	4.87	.009*	1-2
2. T.C	167	52.19	8.04			*	
3. KKTC-TC	15	55.45	6.81				
Duygusal Farkındalık							
1. KKTC	44	38.91	4.93	2, 223	1.73	.179	
2. T.C	167	37.45	4.58				
3. KKTC-TC	15	37.53	4.58				
Sosyal Beceri							
1. KKTC	44	47.16	5.30	2, 223	2.79	.063	
2. T.C	167	44.78	6.13				
3. KKTC-TC	15	44.47	7.35				
Toplam							
1. KKTC	44	142.07	15.53	2, 223	4.29	.015*	1-2
2. T.C	167	134.43	15.38				
3. KKTC-TC	15	137.47	16.89				

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$,

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalık alt boyut ($F(2, 223)=1.73, p > .05$) ve sosyal beceri alt boyut puanlarında ($F(2, 223)= 2.79, p > .05$) anlamlı bir farklılık yokken, öz düzenleme alt boyut ($F(2, 223)=4.87, p < .01$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanlarında ($F(2, 223)=4.29, p < .05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Scheffe testi sonucunda KKTC uyuşuna sahip okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}:56.00$) öz düzenleme alt boyut puanlarının T.C uyuşuna sahip okul öncesi öğretmen adaylarından ($\bar{x}:52.19$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Scheffe testleri, KKTC uyuşuna sahip okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık toplam puanlarının ($\bar{x}:142.07$) T.C uyuşuna sahip okul öncesi öğretmen adaylarından ($\bar{x}:134.43$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre iletişim becerileri alt boyutlarında ve iletişim becerileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7’de okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre iletişim becerileri alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Zihinsel							
1. Birinci sınıf	41	52.66	5.90	3, 222	.04	.989	
2. İkinci sınıf	60	52.93	5.65				
3. Üçüncü sınıf	59	52.69	4.49				
4. Dördüncü sınıf	66	52.92	5.34				
Davranışsal							
1. Birinci sınıf	41	52.71	5.11	3, 222	2.17	.092	
2. İkinci sınıf	60	53.00	4.97				
3. Üçüncü sınıf	59	52.61	4.28				
4. Dördüncü sınıf	66	50.92	5.67				
Duygusal							
1. Birinci sınıf	41	48.59	6.01	3, 222	2.29	.079	
2. İkinci sınıf	60	46.23	4.53				
3. Üçüncü sınıf	59	47.49	5.12				
4. Dördüncü sınıf	66	48.09	4.36				
Toplam							
1. Birinci sınıf	41	153.95	14.06	3, 222	.28	.839	
2. İkinci sınıf	60	152.17	11.18				
3. Üçüncü sınıf	59	152.80	9.82				
4. Dördüncü sınıf	66	151.94	12.28				

Tablo 7’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre zihinsel alt boyut becerileri ($F(3, 222) = .04, p > .05$), davranışsal alt boyut becerileri ($F(3, 222) = 2.17, p > .05$), duygusal alt boyut becerileri ($F(3, 222) = 2.29, p > .05$),

$p > .05$) ve iletişim becerileri toplam puanlarında ($F(3, 222) = .28, p > .05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre duygusal okuryazarlık ölçeği alt boyutlarında ve duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8’de okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre duygusal okuryazarlık alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 8: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme							
1. Birinci sınıf	41	56.37	7.34	3, 222	3.23	.023*	1-2
2. İkinci sınıf	60	51.60	8.27				
3. Üçüncü sınıf	59	52.56	8.00				
4. Dördüncü sınıf	66	53.12	7.48				
Duygusal Farkındalık							
1. Birinci sınıf	41	39.39	4.36	3, 222	2.46	.064	
2. İkinci sınıf	60	36.90	4.89				
3. Üçüncü sınıf	59	37.68	4.36				
4. Dördüncü sınıf	66	37.53	4.74				
Sosyal Beceri							
1. Birinci sınıf	41	46.39	5.70	3, 222	1.73	.162	
2. İkinci sınıf	60	45.97	6.63				
3. Üçüncü sınıf	59	45.05	5.80				
4. Dördüncü sınıf	66	43.98	6.05				
Toplam							
1. Birinci sınıf	41	142.15	14.55	3, 222	2.53	.058	
2. İkinci sınıf	60	134.47	16.58				
3. Üçüncü sınıf	59	135.25	16.23				
4. Dördüncü sınıf	66	134.64	14.62				

Not: $p < .05^*$.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre duygusal farkındalık alt boyut ($F(3, 222)=2.46, p> .05$), sosyal beceri alt boyut ($F(3, 222)=1.73, p> .05$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanlarında ($F(3, 222)=2.53, p> .05$) anlamlı bir farklılık yokken, öz düzenleme alt boyut becerileri ($F(3, 222)= 3.23, p< .05$) sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Scheffe testi sonucunda, birinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme alt boyut becerileri puanlarının ($\bar{x}:56.37$) ikinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleme alt boyut becerileri puanlarından ($\bar{x}:51.60$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer sınıf düzeyleri arasında öz düzenleme alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre iletişim becerileri alt boyutları ve iletişim becerileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9’da okul öncesi öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre iletişim becerileri alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşamının Büyük Bir Kısımını Geçirdiği Yere Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Zihinsel							
1. Köy / Kasaba	49	53.29	4.86	2, 223	.65	.521	
2. Şehir	119	52.44	4.38				
3. Büyükşehir	58	53.21	5.49				
Davranışsal							
1. Köy / Kasaba	49	54.18	5.43	2, 223	4.72	.010**	1-2, 1-3
2. Şehir	119	51.71	4.67				
3. Büyükşehir	58	51.67	5.30				
Duygusal							
1. Köy / Kasaba	49	48.57	5.02	2, 223	1.42	.243	
2. Şehir	119	47.16	5.22				
3. Büyükşehir	58	47.41	4.37				
Toplam							
1. Köy / Kasaba	49	156.04	12.57	2, 223	2.90	.057	
2. Şehir	119	151.31	10.87				
3. Büyükşehir	58	152.29	12.30				

Not: $p < .05^*$.

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının zihinsel alt boyut becerileri ($F(2, 223) = .65, p > .05$), duygusal alt boyut becerileri ($F(2, 223) = 1.42, p > .05$) ve iletişim becerileri toplam puanlarında ($F(2, 223) = 2.90, p > .05$) anlamlı bir farklılık yokken, davranışsal alt boyut becerileri ($F(2, 223) = 4.72, p < .05$) puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Scheffe testi sonucunda yaşamının büyük bir kısmını Köy ya da Kasabada geçiren okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}: 54.18$) davranışsal alt boyut becerileri puanlarının yaşamının büyük bir kısmını Şehirde geçiren ($\bar{x}: 51.71$) ya da Büyükşehir de geçiren ($\bar{x}: 51.67$) okul öncesi öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre duygusal okuryazarlık ölçeği alt boyutları ve duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10’da okul öncesi öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre duygusal okuryazarlık ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 10: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşamının Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Yere Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme							
1. Köy / Kasaba	49	55.82	7.60	2, 223	4.28	.015*	1-3
2. Şehir	119	52.87	7.98				
3. Büyükşehir	58	51.47	7.62				
Duygusal Farkındalık							
1. Köy / Kasaba	49	39.33	4.66	2, 223	3.85	.023*	1-3
2. Şehir	119	37.18	4.68				
3. Büyükşehir	58	37.55	4.40				
Sosyal Beceri							
1. Köy / Kasaba	49	47.55	6.30	2, 223	5.10	.007**	1-3
2. Şehir	119	44.29	6.13				
3. Büyükşehir	58	45.17	5.48				
Toplam							
1. Köy / Kasaba	49	142.69	16.07	2, 223	5.70	.004**	1-2, 1-3
2. Şehir	119	134.34	16.04				
3. Büyükşehir	58	134.19	13.41				

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

Tablo 10’da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre öz düzenleme alt boyut ($F(2, 223)= 4.28$, $p < .05$), duygusal farkındalık alt boyut ($F(2, 223)= 3.85$, $p < .05$), sosyal beceri alt boyut ($F(2, 223)= 5.10$, $p < .01$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanlarında ($F(2, 223)= 5.70$, $p < .01$) anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bir dizi işlem sonrası Scheffe testi sonucunda, yaşamının büyük bir kısmını Köy ya da Kasaba da geçiren okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut becerileri puanlarının ($\bar{x}:55.82$) yaşamının büyük bir kısmını Büyükşehirden geçiren okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt

boyut becerileri puanlarından (\bar{x} :51.47) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, yaşamının büyük bir kısmını Köy ya da Kasaba da geçiren okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut becerileri puanları (\bar{x} :55.82) ve sosyal beceri alt boyut puanları (\bar{x} :47.55) yaşamının büyük bir kısmını Büyükşehirde geçiren okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal farkındalık alt boyut becerileri (\bar{x} :39.33) ve sosyal beceri alt boyut puanlarından (\bar{x} :45.17) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak, işlem sonrası Scheffe testi sonuçları, yaşamının büyük bir kısmını Köy ya da Kasaba da geçiren okul öncesi öğretmen adaylarının Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanlarının (\bar{x} :142.69), yaşamının büyük bir kısmını Şehirde geçiren (\bar{x} :134.34)ya da Büyükşehirde geçiren (\bar{x} :134.19) okul öncesi öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileriniz konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli hissettiğine ilişkin değerlendirmelerine göre iletişim beceriler ölçeği alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Değerlendirmelerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Zihinsel							
1. Düşük	5	52.20	2.77	2, 223	.21	.813	
2. Orta	133	52.66	5.46				
3. Yüksek	88	53.09	5.17				
Davranışsal							
1. Düşük	5	50.20	5.22	2, 223	4.73	.010**	2-3
2. Orta	133	51.48	5.01				
3. Yüksek	88	53.50	4.98				
Duygusal							
1. Düşük	5	49.80	2.95	2, 223	.63	.534	
2. Orta	133	47.60	4.82				
3. Yüksek	88	47.30	5.31				
Toplam							
1. Düşük	5	152.20	9.12	2, 223	.89	.414	
2. Orta	133	151.74	11.71				
3. Yüksek	88	153.89	11.87				

Not: $p < .01^{**}$.

Tablo 11’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri konusunda kendinizi ne ölçüde yeterli hissettiğine ilişkin değerlendirmelerine göre zihinsel alt boyut becerileri ($F(2, 223)=.21, p > .05$), duygusal alt boyut becerileri ($F(2, 223)= .63, p > .05$) ve iletişim becerileri toplam puanlarında ($F(2, 223)= .89, p > .05$) anlamlı bir farklılık yokken, davranışsal alt boyut becerileri ($F(2, 223)= 4.73, p < .01$) puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Scheffe testi sonucunda, iletişim becerilerini yüksek olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}:53.50$), iletişim becerilerini orta düzeyde değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarından ($\bar{x}:51.48$) davranışsal alt boyut becerilerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 12’de okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri konusunda kendinizi ne ölçüde yeterli hissettiğine ilişkin değerlendirmelerine göre Duygusal

Okuryazarlık Ölçeği alt boyutları ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 12: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Değerlendirmelerine Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme							
1. Düşük	5	43.80	6.50	2, 223	6.15	.003**	1-3
2. Orta	133	52.43	7.25				
3. Yüksek	88	54.77	8.50				
Duygusal Farkındalık							
1. Düşük	5	34.80	3.11	2, 223	2.85	.060	
2. Orta	133	37.32	4.58				
3. Yüksek	88	38.53	4.75				
Sosyal Beceri							
1. Düşük	5	37.80	10.33	2, 223	14.22	.001***	1-3
2. Orta	133	43.98	6.11				
3. Yüksek	88	47.53	4.92				
Toplam							
1. Düşük	5	116.40	17.71	2, 223	10.20	.001***	1-2, 1-3
2. Orta	133	133.73	14.80				
3. Yüksek	88	140.84	15.49				

Not: $p < .01^{**}$, $p < .01^{***}$.

Tablo 12’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri değerlendirmelerine göre duygusal farkındalık alt boyut ($F(2, 223)=2.85$, $p > .05$) puanlarında anlamlı bir farklılık yokken, öz düzenleme alt boyut ($F(2, 223)=6.15$, $p < .01$), sosyal beceri alt boyut ($F(2, 223)= 14.22$, $p < .001$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanlarında ($F(2, 223)=10.20$, $p < .001$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Scheffe testleri sonucunda, iletişim becerilerini yüksek olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut ($\bar{x}:54.77$) ve sosyal beceri alt boyut ($\bar{x}:47.53$) puanlarının iletişim becerilerini düşük olarak değerlendiren okul

öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut (\bar{x} :43.80) ve sosyal beceri alt boyut (\bar{x} :37.80) puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, iletişim becerilerini yüksek olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının (\bar{x} :140.84) Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanları iletişim becerileri düzeylerinin orta olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarından (\bar{x} :133.73) ve düşük olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarından (\bar{x} :116.40) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.2.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiğine ilişkin değerlendirmelerine göre İletişim Becerileri Envanteri alt boyutlarında ve İletişim Becerileri Envanteri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 13'te okul öncesi öğretmen adaylarının insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiğine ilişkin değerlendirmelerine göre İletişim Becerileri Envanteri alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İnsanlara Duygularını İfade Etmekte Ne Ölçüde Rahat Hissettiğine İlişkin Değerlendirmelerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd₁,sd₂</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Zihinsel							
1. Düşük	12	53.75	3.33	2, 223	.67	.512	
2. Orta	128	52.48	5.19				
3. Yüksek	86	53.20	5.66				
Davranışsal							
1. Düşük	12	51.00	6.24	2, 223	5.23	.006**	2-3
2. Orta	128	51.44	4.66				
3. Yüksek	86	53.60	5.29				
Duygusal							
1. Düşük	12	49.83	4.86	2, 223	1.41	.246	
2. Orta	128	47.31	4.81				
3. Yüksek	86	47.53	5.21				
Toplam							
1. Düşük	12	154.58	8.81	2, 223	2.01	.136	
2. Orta	128	151.23	11.07				
3. Yüksek	86	154.34	12.82				

Not: $p < .01^{**}$.

Tablo 13'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının çevrelerindeki insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiklerine ilişkin değerlendirmelerine göre zihinsel alt boyut becerileri ($F(2, 223) = .67, p > .05$), duygusal alt boyut becerileri ($F(2, 223) = 1.41, p > .05$) ve iletişim becerileri toplam puanlarında ($F(2, 223) = 2.01, p > .05$) anlamlı bir farklılık yokken, davranışsal alt boyut becerileri ($F(2, 223) = 5.23, p < .01$) puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Scheffe testi sonucunda, çevrelerindeki insanlara duygularını ifade etme becerilerini yüksek olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}: 53.60$), çevrelerindeki insanlara duygularını ifade etme becerilerini orta düzeyde değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarından ($\bar{x}: 51.44$) davranışsal alt boyut becerilerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevrelerindeki insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiğine ilişkin değerlendirmelerine göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği alt boyutlarında ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir.

Tablo 14’de okul öncesi öğretmen adaylarının çevrenizdeki insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiğine ilişkin değerlendirmelerine göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği alt boyutlarında ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir.

Tablo 14: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İnsanlara Duygularını İfade Etmekte Ne Ölçüde Rahat Hissettiğine İlişkin Değerlendirmelerine Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd</i> ₁ , <i>sd</i> ₂	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Öz Düzenleme							
1. Düşük	12	49.92	9.84	2, 223	6.96	.001**	2-3
2. Orta	128	51.85	7.69				
3. Yüksek	86	55.53	7.45				
Duygusal Farkındalık							
1. Düşük	12	38.17	4.51	2, 223	9.12	.001***	2-3
2. Orta	128	36.64	4.65				
3. Yüksek	86	39.31	4.27				
Sosyal Beceri							
1. Düşük	12	38.83	10.38	2, 223	18.21	.001***	1-3, 2-3
2. Orta	128	44.14	5.62				
3. Yüksek	86	47.73	4.90				
Toplam							
1. Düşük	12	126.92	21.90	2, 223	13.88	.001***	1-3, 2-3
2. Orta	128	132.63	14.77				
3. Yüksek	86	142.58	13.95				

Not: $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$.

Tablo 14’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının çevrelerindeki insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiklerine ilişkin değerlendirmelerine göre öz düzenleme ($F(2, 223) = 6.96$, $p < .01$), duygusal

farkındalık alt boyut ($F(2, 223)=9.12, p < .001$), sosyal beceri alt boyut ($F(2, 223)=18.21, p < .001$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanlarında ($F(2, 223)=13.88, p < .001$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen işlem sonrası Scheffe testleri sonucunda, çevrenizdeki insanlara duygularını ifade etme becerilerini yüksek olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut ($\bar{x}:55.53$) ve duygusal farkındalık alt boyut ($\bar{x}:39.31$) puanlarının çevrelerindeki insanlara duygularını ifade etme becerilerini orta olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut ($\bar{x}:51.85$) ve duygusal farkındalık alt boyut ($\bar{x}:36.64$) puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Ayrıca, çevrelerindeki insanlara duygularını ifade etme becerilerini yüksek olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının toplam puan ($\bar{x}:142.58$) Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanları iletişim becerileri düzeylerinin orta olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarından ($\bar{x}:132.63$) ve düşük olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarından ($\bar{x}:126.92$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.2.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının başkalarının duygularını anlama düzeylerine göre İletişim Becerileri Envanterinin alt boyutları olan zihinsel, davranışsal ve duygusal iletişim puanları ile iletişim becerileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar (örneklemeler) için *t*-testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 15’de okul öncesi öğretmen adaylarının başkalarının duygularını anlama düzeylerine göre iletişim becerileri alt boyutları ve toplam puanlarının

aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 15: Başkalarının Duygularını Anlama Düzeylerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Bağımsız rneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zihinsel						
Orta	92	52.22	5.49	224	1.42	.158
Yüksek	134	53.23	5.13			
Davranışsal						
Orta	92	51.14	4.86	224	2.73	.007**
Yüksek	134	52.99	5.12			
Duygusal						
Orta	92	47.50	4.65	224	0.08	.938
Yüksek	134	47.55	5.21			
Toplam						
Orta	92	150.86	11.28	224	1.85	.066
Yüksek	134	153.78	11.92			

Not: $p < .01^{**}$.

Tablo 15’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda başkalarının duygularını anlama konusunda kendilerini düşük veya yüksek düzeyde değerlendiren ğrencilerin İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutlarından davranışsal becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t(224)=2.73$, $p < .01$). Başka bir ifadeyle, başkalarının duygularının anlama düzeylerini yüksek olarak değerlendiren okul öncesi ğretmen adaylarının orta olarak değerlendiren okul öncesi ğretmen adaylarından davranışsal alt boyut becerileri anlamlı bir şeklide daha yüksektir. Ayrıca, gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda ğretmen adaylarının İletişim Becerileri Envanteri’nin alt boyutlarından zihinsel becerileri ($t(224)=1.42$, $p > .05$), duygusal alt boyut becerileri ($t(224)=0.08$, $p > .05$) ve iletişim becerileri toplam puanlarında ($t(224)=1.85$, $p > .05$) başkalarının duygularını anlama düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının başkalarının duygularını anlama konusunda ne ölçüde yeterli olduklarına ilişkin değerlendirmelerinin Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin alt boyutları olan öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri puanları ile duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar (örneklemeler) için *t*-testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 16’da okul öncesi öğretmen adaylarının başkalarının duygularını anlama konusunda ne ölçüde yeterli olduklarına ilişkin değerlendirmelerine göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 16: Başkalarının Duygularını Anlama Düzeylerine göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Öz Düzenleme						
Orta	92	50.95	7.56	224	3.56	.001***
Yüksek	134	54.66	7.84			
Duygusal Farkındalık						
Orta	92	36.15	4.52	224	4.41	.001***
Yüksek	134	38.83	4.46			
Sosyal Beceri						
Orta	92	43.34	6.36	224	3.97	.001***
Yüksek	134	46.52	5.61			
Toplam						
Orta	92	130.44	14.78	224	4.70	.001***
Yüksek	134	140.02	15.22			

Not: $p < .001$ ***.

Tablo 16’da görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda başkalarının duygularını anlama konusunda kendilerini orta veya yüksek düzeyde değerlendiren öğrencilerin öz düzenleme alt boyut ($t(224) = 3.56, p < .001$), duygusal farkındalık alt boyut ($t(224) = 4.41, p < .001$), sosyal beceri alt boyut

($t(224)= 3.97, p<.001$) ve duygusal okuryazarlık becerileri toplam puanlarında ($t(224)= 4.70, p<.001$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, başkalarının duygularını anlama düzeyleri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut, duygusal farkındalık alt boyut, sosyal beceri alt boyut ve toplam duygusal okuryazarlık puanları başkalarının duygularını anlama düzeyleri orta olan okul öncesi öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.2.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının başkaları ile empati kurabilme konusunda ne ölçüde yeterli olduklarına ilişkin değerlendirmelerinin göre zihinsel, davranışsal ve duygusal iletişim becerileri puanları ile iletişim becerileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar (örneklemeler) için t -testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 17’de okul öncesi öğretmen adaylarının başkaları ile empati kurabilme konusunda ne ölçüde yeterli olduklarına ilişkin değerlendirmelerinin göre İletişim Becerileri Envanteri alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için t -testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 17: Başkaları ile Empati Kurabilme Düzeylerine Göre İletişim Becerileri Envanteri Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zihinsel						
Orta	69	51.38	5.43	224	2.75	.006**
Yüksek	157	53.45	5.12			
Davranışsal						
Orta	69	50.90	5.04	224	2.66	.007**
Yüksek	157	52.83	5.01			
Duygusal						
Orta	69	47.29	4.70	224	0.48	.630
Yüksek	157	47.64	5.11			
Toplam						
Orta	69	149.57	11.22	224	2.60	.010*
Yüksek	157	153.92	11.73			

Not: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

Tablo 17’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda başkaları ile empati kurabilme konusunda kendilerini orta veya yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendiren öğrencilerin zihinsel alt boyut becerileri ($t(224)= 2.75$, $p < .01$), davranışsal alt boyut becerileri ($t(224)= 2.66$, $p < .01$) ve iletişim becerileri toplam puanlarında ($t(224)= 2.60$, $p < .05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular, başkaları ile empati kurabilme konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının zihinsel alt boyut ve davranışsal alt boyut becerileri ile iletişim becerileri toplam puanlarının başkaları ile empati kurabilme konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli olarak değerlendiren öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda öğrencilerin duygusal alt boyut becerileri ($t(224)= 0.48$, $p > .05$) puanlarında başkaları ile empati kurabilme becerisine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının başkaları ile empati kurabilme konusunda ne ölçüde yeterli olduklarına ilişkin değerlendirmelerine göre Duygusal Okuryazarlık

Ölçeğinin alt boyutları olan öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri puanları ile duygusal okuryazarlık toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar (örneklem) için *t*-testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 18’de okul öncesi öğretmen adaylarının başkaları ile empati kurabilme konusunda ne ölçüde yeterli olduklarına ilişkin değerlendirmelerinin göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 18: Başkaları İle Empati Kurabilme Düzeylerine Göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S.s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz Düzenleme						
Orta	69	50.64	8.02	224	3.23	.001***
Yüksek	157	54.26	7.65			
Duygusal Farkındalık						
Orta	69	35.59	4.73	224	4.80	.001***
Yüksek	157	38.68	4.32			
Sosyal Beceri						
Orta	69	44.38	6.04	224	1.39	.167
Yüksek	157	45.60	6.13			
Toplam						
Orta	69	130.61	15.23	224	3.58	.001***
Yüksek	157	138.54	15.38			

Not: $p < .001^{***}$.

Tablo 18’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda başkaları empati kurabilme konusunda ne ölçüde yeterli olduklarına ilişkin değerlendirmelerinin göre öğrencilerin öz düzenleme alt boyut ($t(224)= 3.23$, $p < .001$), duygusal farkındalık alt boyut ($t(224)= 4.80$, $p < .001$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanları ($t(224)= 3.58$, $p < .001$) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgular, başkaları ile empati kurabilme konusunda kendilerini

yüksek düzeyde yeterli değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut ve duygusal farkındalık alt boyut puanları ile duygusal okuryazarlık toplam puanlarının başkaları ile empati kurabilme konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli değerlendiren okul öncesi öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal beceri alt boyut ($t(224)= 1.39, p>.05$) puanlarında başkaları ile empati kurabilme becerisine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4.2.9 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 19’da okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 19: İletişim Becerileri Envanteri ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.İletişim Becerileri toplam	1							
2. Zihinsel	.82**	1						
3. Davranışsal	.78**	.55**	1					
4. Duygusal	.68**	.33**	.24**	1				
5.Duygusal okuryazarlık toplam	.42**	.39**	.40**	.16*	1			
6. Öz düzenleme	.33**	.34**	.24**	.18**	.89**	1		
7.Duygusal Farkındalık	.43**	.41**	.38**	.19**	.82**	.65**	1	
8. Sosyal Beceri	.32**	.24**	.45**	.03	.79**	.57**	.49**	1

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$., $N=226$.

Tablo 19’da görüldüğü gibi, gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri toplam puanlarının

duygusal okuryazarlık toplam puanları ($r= .42$), öz düzenleme ($r= .33$), duygusal farkındalık alt boyut ($r= .43$) ve sosyal beceri alt boyut ($r= .32$) puanlarıyla orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. İletişim becerilerinin zihinsel alt boyut becerileri ve duygusal okuryazarlık toplam puanları ($r= .39$), öz düzenleme alt boyut ($r= .34$), duygusal farkındalık alt boyut ($r= .41$) puanlarıyla orta düzeyde pozitif yönde ve sosyal beceri alt boyut ($r= .24$) ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. İletişim becerilerinin davranışsal alt boyutu ise duygusal okuryazarlık toplam puanları ($r= .40$), duygusal farkındalık alt boyut ($r= .38$) ve sosyal beceri alt boyut ($r= .45$) puanlarıyla orta düzeyde pozitif yönde, öz düzenleme alt boyut ($r= .24$) puanlarıyla düşük düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. Son olarak, iletişim becerilerinin duygusal alt boyut becerileri ve duygusal okuryazarlık toplam puanları ($r= .16$), öz düzenleme alt boyut ($r= .18$) ve duygusal farkındalık alt boyut ($r= .19$) puanlarıyla düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiyken, sosyal beceri alt boyut ($r= .03$) ile ilişkili değildir. Başka bir ifadeyle, bu örnekte genel iletişim becerileri yüksek okul öncesi öğretmen adaylarının genel duygusal okuryazarlık, öz düzenleme alt boyut, duygusal farkındalık alt boyut ve sosyal beceri alt boyut düzeyleri de yüksektir. Ayrıca, zihinsel alt boyut becerileri ve davranışsal alt boyut becerileri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öz düzenleme alt boyut, duygusal farkındalık alt boyut ve sosyal beceri alt boyut düzeyleri de yüksektir. Son olarak, duygusal iletişim becerileri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının genel duygusal okuryazarlık, öz düzenleme alt boyut, duygusal farkındalık alt boyut düzeyleri de yüksektir.

Bölüm 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla KKTC’de bulunan Doğu Akdeniz Üniversite’sinde öğrenim gören 226 okul öncesi öğretmen adayına uygulamaya başlanan İletişim Beceri Envanteri, Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu’ndan elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.1 Sonuç ve Tartışma

5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışmanın birinci alt problemi “ Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak tanımlanmıştır. Yapılan çalışma doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kadınların erkeklere göre iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeyleri açısından daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımına göre iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde İletişim Becerileri Envanteri’nden elde edilen toplam puan ile cinsiyet arasında pozitif yönlü farklılık görülmektedir. Kadınların iletişim beceri düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Alanyazında çeşitli çalışmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Korkut Owen ve Bugay (2014)’in çalışmasında kız

öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Koç, Terzi ve Gül (2015)'ün çalışmasında da kadınların erkeklere göre iletişim beceri düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Milli ve Yağcı (2017)'nin çalışmasında da kadınların iletişim beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutlarını oluşturan zihinsel beceri ve duygusal beceri alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından pozitif yönlü farklılık bulunmakta ancak davranışsal beceri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kadınların zihinsel beceri ve duygusal beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmekte ancak davranışsal beceri düzeylerinin erkeklerle benzer oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan tüm çalışmalar değerlendirildiğinde araştırma bulgusu ile paralellik gösterdiği ve desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet dağılımına göre duygusal okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Erkeklere göre kadınların duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. İlgili alinyazın da araştırma bulgusunu desteklemektedir. Alemdar (2014)'in çalışmasında kız öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öz düzenleme ve duygusal farkındalık boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında da bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu ancak sosyal beceri alt boyutu ile arasında herhangi bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Kadınların öz düzenleme becerileri ve duygusal farkındalık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ancak sosyal beceri düzeylerinin benzer nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Özden, Kana ve Uzan (2018)'in

çalışmasında da kadınların erkeklere göre duygusal farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak sosyal beceri düzeylerinin benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili alan yazın ile araştırma bulgusu ile paralellik gösterdiği ve desteklediği anlaşılmaktadır.

5.1.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uyruklarının iletişim beceri seviyelerini ve duygusal okuryazarlık düzeylerini etkilediği ve KKTC uyruklu olan öğretmen adaylarının T.C. uyruklu olan öğretmen adaylarına göre iletişim beceri düzeyleri ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının uyruklarına göre iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin uyrukları ile davranışsal seviyelerinin farklılık gösterdiği ve bu farklılığın anlamlılık gösterdiği görülmektedir. KKTC uyruklu olan bireylerin davranışsal düzeyleri T.C. uyruklu bireylere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan bireylerin uyruklarına göre duygusal okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin uyrukları ile öz düzenleme ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanı arasında bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anlamlılık gösterdiği görülmektedir. KKTC uyruklu olan bireylerin öz düzenleme becerileri ve genel duygusal okuryazarlık düzeylerinin T.C. uyruklu bireylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmada ele alınan katılımcı öğretmen adaylarının uyruğu KKTC'nin özel niteliği açısından önemlidir. Katılımcıların benzer kültür öğeleri taşıyan gelenekleri olmasına karşın toplumsal ve tarihsel gelişim süreçleri arasında farklılıklar da bulunmaktadır. Bu nedenle KKTC ve TC' de öğretmenlik yapacak olan öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılmalı olarak araştırılması önemlidir.

Bu konuda alanyazın da benzer çalışma bulunamamıştır. Uzan ve Kana (2018)'nin çalışmasında bireylerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının uyruklarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeyleri üzerinde hangi nedenlerle ve ne düzeyde etkili olduğunun daha detaylı araştırılması gerekmektedir.

5.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Buna rağmen birinci sınıf kademesindeki okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık düzeylerinin ikinci sınıf kademesindeki okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin sınıf düzeyine değişkenine göre iletişim beceri seviyeleri incelendiğinde sınıf kademesi ile iletişim beceri seviyelerinin farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın da araştırma bulgusunu desteklemektedir. Milli ve Yağcı (2017)'nin çalışmasında da sınıf düzeyine göre iletişim beceri yeterliliği açısından herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Çetinkaya'nın (2011) çalışmasında da sınıf kademesinin iletişim becerilerini etkilediği görülmektedir. Birinci sınıfta öğrenim gören kademesinde olan öğretmen adaylarının iletişim beceri seviyelerinin dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Yılmaz, Üstün ve Odacı (2009)'nin çalışmasında da sınıf kademesi değişkeni ile iletişim beceri seviyesi arasında bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kaynağının ikinci sınıf kademesindeki öğretmen adayları ile dördüncü sınıf kademesindeki öğretmen adayları olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ilgili alanyazında farklı görüşlerin bulunduğu ve araştırma bulgusunu kısmen desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin sınıf kademesi değişkenine göre duygusal okuryazarlık seviyeleri incelendiğinde öz düzenleme becerisi ile sınıf düzeyi arasında bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmada birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık seviyelerinin ikinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak ilgili alanyazın araştırma bulgusunun tam tersini göstermektedir. Alemdar (2014)'ın çalışmasında duygusal okuryazarlık seviyesinde sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

5.1.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan çalışma doğrultusunda öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında yaşamlarında en uzun geçirdikleri yer ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Yerleşim yeri olarak köy ya da kasabada yaşayan okul öncesi öğretmen adaylarının davranışsal beceri düzeyleri ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin diğer yerlerde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmının geçtiği yere göre iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde davranışsal beceri düzeyi ile bireylerin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yer arasında bir farklılık olduğu ve bu farklılık anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Köy ya da kasabada yaşamlarının büyük bir bölümünü sürdüren bireylerin iletişim beceri seviyelerinin şehir ve büyükşehirde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna rağmen ilgili alanyazında araştırma bulgusunun tam tersini belirten çalışmalar yer almaktadır. Ocak ve Erşen (2015)'in çalışmasında uzun süre büyükşehirde yaşayan bireylerin genel iletişim beceri düzeylerinin köy ya da kasabada yaşayanlara göre daha yüksek olduğu şeklinde bulunmuştur. Acar (2009)'ın çalışmasında da öğretmen

adaylarının uzun süre yaşadıkları yer ile iletişim beceri seviyeleri arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazın ile araştırma bulgusunun farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmının geçtiği yere göre duygusal okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde Duygusal Okuryazarlık Ölçeği alt boyutlarının tamamı ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanı ile öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmının geçtiği yer arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Köy ya da kasabada yaşamlarının büyük bir kısmını geçiren öğretmen adaylarının öz düzenleme, sosyal beceri, duygusal farkındalık ve genel duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olacağı görülmektedir. İlgili alanyazın da araştırma bulgusunu desteklemektedir. Balta Özkan (2019)'ın çalışmasında yaşamlarını köyde sürdüren öğrencilerin genel duygusal okuryazarlık düzeylerinin şehirde ve büyükşehirde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun aksine, Şen ve Özbey (2017)'in çalışmasında da şehirde yaşayan çocukların duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Karayılmaz (2008)'in çalışmasında da köy yaşamındaki dikkat çekici unsurların azlığı, ailelerin eğitim seviyesinin düşük olması ve ekonomik gelirlerin sınırlı olmasından dolayı köyde yaşayan çocukların duygusal zeka ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin şehir ve büyükşehirde yaşayan çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazında farklı görüşlerin bulunduğu ve araştırma bulgusunu kısmen desteklediği anlaşılmaktadır.

5.1.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında iletişim becerileri konusunda kendilerini

yeterli hissetme ile ilgili olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Davranışsal beceri düzeyi yüksek olan bireyler ile duygusal okuryazarlık düzeyi yüksek olan bireylerin iletişim becerileri konusunda kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri konusunda kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde iletişim beceri düzeyi ile iletişim beceri değerlendirmeleri arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak İletişim Becerileri Envanteri'nin alt boyutlarından davranışsal beceri alt boyutu ile iletişim becerileri değerlendirmeleri arasında bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Davranışsal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin iletişim beceri değerlendirmeleri orta düzeyde olanlara göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Acar (2009)'ın çalışmasında davranışsal beceri seviyesi yüksek olan öğrencilerin iletişim beceri değerlendirmelerinin diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri konusunda kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre duygusal okuryazarlık seviyeleri incelendiğinde duygusal okuryazarlık seviyeleri ile iletişim beceri değerlendirmeleri arasında bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Duygusal okuryazarlık seviyesi yüksek olan öğretmen adaylarının diğerlerine göre iletişim beceri değerlendirmelerinin daha fazla olduğu görülmektedir.. ErKayıran (2016)'ın çalışmasında da duygusal zeka becerileri geliştirme eğitimi öncesi bireylerin iletişim becerilerinin eğitim sonrasına göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Cesur, Ertekin-Pınar, Yurtsal, Duran, Uçar ve Yılar-

Erkek (2018)'in çalışmasında da duygusal okuryazarlık beceri seviyesi yüksek olan öğrencilerin iletişim beceri seviyelerinin de yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklediği anlaşılmaktadır.

5.1.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında insanlara duygularını ifade edebilme açısından anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Davranışsal beceri düzeyi yüksek olan bireyler ile duygusal okuryazarlık düzeyi yüksek olan bireylerin duygularını çevresindeki bireylere karşı daha rahat açabildikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiklerine göre iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde İletişim Becerileri Envanteri'nin toplam puanı ile öğretmen adaylarının çevresindeki insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiklerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak İletişim Becerileri Envanteri alt boyutlarından davranışsal beceri düzeyi ile öğretmen adaylarının çevresindeki insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Davranışsal beceri düzeyi yüksek olan bireylerin çevresindeki insanlara duygularını ifade etmeleri davranışsal beceri düzeyi orta olan bireylere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Oyur, Mercan, Şaylan ve Buran (2012)'in çalışmasında duygularını ifade etme becerileri ile davranışsal iletişim beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki görülmektedir. Benzer şekilde Çetinkaya ve Alparslan (2011)'in çalışmasında da öğrencilerin duygularını kullanabilme seviyeleri ile davranışsal iletişim beceri düzeyi arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiklerine göre duygusal okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde duygusal okuryazarlık düzeyleri ile öğretmen adaylarının çevresindeki insanlara duygularını ifade etmekte ne ölçüde rahat hissettiklerine göre pozitif yönlü anlamlı bir farklılık göstermektedir. Duygusal okuryazarlık düzeyi yüksek olan bireylerin diğerlerine göre çevresindeki insanlara duygularını ifade etmede daha fazla rahat hissettikleri anlaşılmaktadır. Aygün Cengiz (2007)'in çalışmasında da duygusal okuryazarlığın ilk aşamasının duygularının tanınması ve ifade edilmesi olduğu ve duygusal okuryazarlık düzeyi ile duygularının ifade edilmesi ve kullanılması arasındaki ilişkinin anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Goleman (2011) tarafından duygusal zekâ çalışmasında duygusal zekanın geliştirilmesinde ilk adımın duygusal okuryazarlık becerileri olduğu ve duygusal okuryazarlık becerileri sayesinde öğrencilerin duygu yönetimini kullandıkları, çevresindeki bireylerin duygularını anladıkları ve kendi duygularını rahatça ifade edebildikleri görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili alan yazının araştırma bulgusunu desteklediği anlaşılmaktadır.

5.1.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan çalışma doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında başkalarının duygularını anlama konusunda anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Davranışsal beceri düzeyi yüksek olan bireyler ile duygusal okuryazarlık düzeyi yüksek olan bireylerin başkalarının duygularını daha rahat anladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin başkalarının duygularını anlama seviyelerine göre iletişim beceri düzeyleri incelendiğinde yalnızca davranışsal beceri düzeyi ile

başkalarının duygularını anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre başkalarının duygularını anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin davranışsal beceri düzeyi, orta olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Erigüç, Şener ve Eriş (2013)'ın çalışmasında arkadaşlık ilişkileri kurarken herhangi bir sözel tartışmaya veya fiziksel kavgaya girmeden olumlu ve sakin kalabilen, diğer arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine önem veren öğrencilerin davranışsal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Acar (2009)'ın çalışmasında da davranışsal beceri düzeyi yüksek olan bireylerin olumlu ve sakin kalabilme ve empati becerisinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazın ile araştırma bulgusunu paralellik gösterdiği ve desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin başkalarının duygularını anlama seviyelerine göre duygusal okuryazarlık seviyeleri incelendiğinde; Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen toplam puan ve tüm alt boyutlar puanlarının başkalarının duygularını anlama düzeyleri açısından farklılaştığı ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Başkalarının duygularını anlama becerilerini yüksek olarak belirten katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanı, sosyal beceri düzeyi, duygusal farkındalık düzeyi ve öz düzenleme beceri düzeyi puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çeşitli çalışma bulguları bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Cesur vd. (2018) çalışmasında da Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutları ile İletişim Becerileri Envanteri alt boyutu olan empati ile aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve ilişkinin gücünün anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışma sonucunda duygusal okuryazarlık seviyesi yüksek olan bireylerin empati becerisinin de yüksek

olabileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklediği anlaşılmaktadır.

5.1.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Yapılan çalışma doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında insanlarla empati kurabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Diğerleri ile empati kurma becerileri yüksek düzeyde olan bireylerin iletişim beceri düzeyi ve duygusal okuryazarlık düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin empati kurabilme seviyelerine göre iletişim beceri seviyeleri incelendiğinde duygusal boyut haricinde zihinsel ve davranışsal alt boyut ve İletişim Becerileri Envanteri'nden elde edilen toplam puanlarında diğerleriyle empati kurabilme seviyeleri açısından bir farklılık olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Zihinsel ve davranışsal beceri düzeyi ve İletişim Becerileri Envanteri toplam puanı yüksek olan bireylerin empati kurabilme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın da araştırma bulgusunu desteklemektedir. Akduman, Karahan ve Selçuk Solmaz (2018)'in çalışmasında iletişim becerisi ve davranışsal, zihinsel beceri düzeyleri ile empati arasındaki ilişkinin anlamlılık gösterdiği ve bireylerin iletişim beceri düzeyi arttıkça empati becerisinin de artacağı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Akgün ve Çetin (2018)'in çalışmasında da iletişim beceri düzeyleri ile empati arasındaki ilişkinin de anlamlılık gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin empati kurabilme seviyelerine göre duygusal okuryazarlık seviyeleri incelendiğinde sosyal beceri alt boyutu haricindeki tüm alt

boyutlar ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanlarında, diğerleriyle empati kurabilme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Empati kurma düzeylerini yüksek olarak belirten bireylerin sosyal beceri alt boyutu haricindeki tüm alt boyut puanları ile Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanlarının daha olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın da araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bocchino (1999) tarafından yapılan duygusal okuryazarlık çalışmasında bireylerin duygusal okuryazarlık düzeylerin artmasında empati becerisinin önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Kandemir ve Dündar (2008)'in çalışmasında da duygusal okuryazarlığın gelişmesinde bireylerin empati becerilerinin gelişmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklediği anlaşılmaktadır.

5.1.9 Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünün pozitif olduğu ve anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri yükseldikçe duygusal okuryazarlık düzeylerinin de yükseleceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan bireylerin iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık seviyeleri arasındaki korelasyon analizi değerlendirildiğinde İletişim Becerileri Envanteri'nden elde edilen toplam puan ile Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen toplam puan arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde anlamlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri yükseldikçe duygusal okuryazarlık düzeylerinin de yükseleceği düşünülmektedir. Cesur vd. (2018)'in çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Yapılan çalışmada iletişim becerileri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde

anlamlılık gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazının araştırma bulgusunu desteklediği anlaşılmaktadır.

5.2 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın kapsamı ve bulgularına yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık ve iletişim beceri düzeyleri arasında sınıf düzeylerine göre herhangi bir farklılık görülmediğinden Eğitim Fakültesindeki diğer programlardaki öğrencilerde de benzer bulgulara ulaşıp ulaşılamayacağı merak edilmektedir. Bu doğrultuda sonraki çalışmalarda Eğitim Fakültesindeki tüm programları kapsayıcı biçimde bir örneklem üzerinden çalışmanın yinelenmesinin, Eğitim Fakültelerinde uygulanan eğitimin değerlendirilmesine katkıda bulunacaktır.
2. Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlıklarını, iletişim becerilerini ve sosyal becerilerini desteklemek amacıyla topluma hizmet amaçlı sosyal sorumluluk projeleri uygulanabilir.
3. Duygusal okuryazarlık ve iletişim beceri düzeylerinin geliştirilmesi konusunda Eğitim Fakültesinde geçirilen sürenin etkililiği de merak edilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın evreninin ve kapsamının genişletilmesi konusunda Eğitim Fakültesinin diğer bölümlerindeki öğretmen adaylarının da araştırmaya dahil edilerek Eğitim Fakültesindeki verilen derslerin ve ders dışı etkinliklerin öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık ve iletişim becerilerine ne tür etkileri olduğunun tespit edilmesi için boylamsal ve nitel çalışmalar yürütülmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

4. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliklerinin arttırılması konusunda mühendislik fakültelerinde olduğu gibi yaz tatili süresince en az 30 gün süresince uygulama yapmaları, teoride öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanmasını sağlayacağından okul öncesi öğrencilerine yönelik iletişim becerilerinin gelişmesini ve duygularını daha rahat algılayabilmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.
5. Eğitim Fakültelerinde kuramsal olarak okutulan derslerin öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve iletişim becerilerine etkisi konusunda gözden geçirilerek içerik ve yöntemde zenginleştirmeler yapılmasının okul öncesi öğretmen adaylarının gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.
6. Duygusal okuryazarlık düzeyi ve iletişim becerileri açısından yüksek puanlara sahip öğretmen adaylarının, bu becerilerinin mesleki yaşamlarında öğrencilerle ve ebeveynlerle ilişkilerinde ne tür etkileri olduğuna ilişkin mezuniyet sonrası izleme çalışmaları yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, V. (2009). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Akduman, G., Karahan, G. ve Selçuk-Solmaz, M. (2018). *İletişim Becerileri Üstünde Empati ve Psikolojik Sağlamlığın Etkisi: Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri ve Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Öğrencileriyle Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(4), 765-775.
- Akgün, R. ve Çetin, H. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi*, MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(3), 103-117.
- Akyurt, N., Öznaz, D., Balıkçı M., Şekercioğlu, Y., Sarı, O., Altıkardeş, A. vd. (2009), *Mesleki Eğitimde İletişimin Önemi ve Marmara Üniversitesi Örneği*, I. Uluslararası V. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Konya.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Alper, D. (2007). *Psikolojik Danışmanlar Ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2013). *Sözsüz İletişim: Beden Dili*, Ankara: Mentis Yayıncılık.

Andersen, M. P. (1959). *What is Communication*, Journal of Communication, 9, 5.

Arbak, Y. ve Çakar, U. (2004). *Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3), 23-48.

Arlı, D. Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). *Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Problem Çözme Ve Akademik Başarı İlişkisi*, Akademik Bakış Dergisi, 25, 1-23.

Atak, M. & Ceylan, İ. (2015). *Use of Emotional Intelligence in The Selection of Human Resources*, The Journal of Industrial Relations & Human Resources, 1(4), 239-258.

Atay, M. (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 1*, Ankara: Kök Yayıncılık

Aygün Cengiz, S. (2007). *Empatik Yaklaşımla Sanal Terapide Duygusal Okuryazarlık*. International Symposium Emotional Intelligence and Communication, İzmir.

Baker, J. A. (2006). *Contributions of Teacher-Child Relationships to School Adjustmen During Elemantary School*, Journal of School Psychology, 44, 211-229.

Balta-Özkan, A. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2000). *Bedenin Dili*, 27. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-I: A Measure of Emotional and Social Intelligence*, Paper Presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.

Bar-On, R. (2005). *The Bar-On Model of Emotional Social Intelligence*, Special Issue on Emotional Intelligence, *Psicothema*, 17.

Barnlund D. C. (1964). *Toward a Meaning-Centered Philosophy of Communication*, *Journal of Communication*, 12, 197-211.

Bıçakçı, İ. (2006). *İletişim ve Halkla İlişkiler Eleştirel Bir Yaklaşım*, Ankara: MediaCat Yayınları.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). *The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment*, *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

Bocchino, R. (1999). *Emotional Literacy: To Be a Different Kind of Smart*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). *How Far Have We Moved to Ward The Integration of The Oryand Practice in Self-Regulation?*, Educational Pyschology Review, 18(3), 199-210.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Caruso, D. R. & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use The Four Key Emotional Skills of Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Cesur, B., Ertekin-Pınar, Ş., Yurtsal, Z. B., Duran, Ö., Uçar, T. ve Yılar-Erkek, Z. (2018). *Ebelik Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*, Sakarya Tıp Dergisi, 8(1), 108-116.

Ceylan, E. A., & Mocan, D. K. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*, Milli Eğitim Dergisi, 46(215), 111-127.

Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zekâ*, Üçüncü Basım, (Çev. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*, Penguin.

Coppock, V. (2007). It's Good to Talk! A Multi Dimensional Qualitative Study of The Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools, Children .& Society, 21(6), 405-419.

Cüceloğlu D. (1992). *Yeniden İnsan İnsana*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi*, Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

Coşkuner, A. (1994). *İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin İşgörenlerin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Crowley, D. & Heyer, P. (2015). *Communication In History: Technology, Culture, Society*, New York: Routledge.

Cüceloğlu, D. (2007). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin: Savaşçı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, A. (2002). *Anne Baba Çocuk İletişimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çam, S. (1999). *İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisine Etkisi*, Türk PDR Dergisi, 12, 16-27.

- Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, A. (2011). *Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16(1), 363-377.
- Çetinkaya, Z. (2011). *Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 567-576
- Davis, M. (2004), *Duygusal Zekânızı Ölçün*, (Çev. Solina Silahlı), İstanbul: Alfa Yayınları.
- De Capua, A., & Tian, L. (2015). *Developing The Communication Skills Of Early Child Hood Teacher Candidates: The case Of Advice*, Eurasian Journal of Applied Linguistics, 1(2), 57-75.
- Dilekmen, M., Başçı, Z., ve Bektaş, F. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 223-231.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). *Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 231-252.
- Dökmen, Ü. (2005). *Küçük Şeyler*, 2. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen Ü. (2012). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 48. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Durmuşoğlu, S. N. ve Erbay, F. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 159-174.
- Dülger-Ceylan, E. ve Atalar, A. D. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 98-114
- Eldoğan, D., Korkmaz, L., Helvacı, E., Yeniçeri, Z., ve Kökdemir, D. (2015). *Akademik Yazım Kuralları Kitapçığı*. Ankara.
- Eren, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: İ.Ü. İşletme Enstitüsü Yayınları.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde Etkili İletişim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erigüç, G., Şener, T. ve Eriş, H. (2013). *İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksek Okulu Örneği*, Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 16(1), 45-65.
- Erkayran, O. (2016). *Duyusal Zeka Becerileri Geliştirme Eğitiminin Hemşirelik Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). *İletişim Becerileri Envanterin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*, Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi, 10, 7-12.

- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 1(1), 40-70
- Goleman, D. (1995), *Duygusal Zekâ*, Yirmi Dokuzuncu Basım, (Çev. Banu Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal Zeka: EQ Neden IQ'dan Önemlidir?*, 30. Baskı, (Çev. B.S. Yüksek), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*, Ankara: Nobel Yayın.
- Güney, S. (2013). *Davranış Bilimleri*, Ankara: Nobel Yayın.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, İstanbul: Der Yayınevi.
- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*, İstanbul: Morpa Yayınları.

Haddon, A., Goodman, H., Park, J. Crick, R. D. (2005). *Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning Survey*, Pastoral Care in Education, 23(4), 5-16.

Hallam, S. (2009). *An Evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme: Promoting Positive Behaviour, Effective Learning and Well-Being in Primary School Children*, Oxford Review of Education, 35(3), 313-330.

Hamre, B., Pianta, R. (2001). *Early Teacher-Child Relationship and the Trajectory of Children's School Outcomes Through High School*. Child Development, 72, 625-638.

Hoben J. B. (1954). *English Communication at Colgate Re-Examined*, Journal of Communication, 4, 76-86.

Johnson, D. W. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University.

Joseph, G. E. Strain, P. S. & Ostrosky, M. M. (2005). *Fostering Emotional Literacy in Young Children: Labeling Emotions*. Center on the Social and Emotional Foundations of Early Learning.

Kandemir, M., ve Dündar, H. (2008). *Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 83-90.

Kaşıkçı, E. (2002). *Doğurucu Beden Dili*. İstanbul: Hayat yayımları

Karayılmaz, D. (2008). *Anasınınına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Kayaalp, İ. (2002). *Eğitim Düşüncesi ve İletişim Kültürü*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Kılıç, Ç. & Tanrıseven, I. (2012). *Öz-Düzenleme Stratejileri Ve Motivasyonel İnançlar İle Standart Olmayan Sözel Problem Çözme Arasındaki İlişkiler*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(12), 167-181.

Kısaç, İ. (2007). *Öğretmen Öğrenci İletişimi*, (Edt. E. Karip), Sınıf yönetimi içinde (s.111-129). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Knight, C. & Modi, P. (2014). *The Use of Emotional Literacy in Work With Sexual Offenders*. Probation Journal, 61(2), 132-147.

Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ile Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(1), 369-390.

- Koçel, T., (2010). *İşletme yöneticiliği*, 12. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkut, F. (1996). *İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik Ve Geçerlik Çalışmaları*, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(7), 18-23.
- Korkut, F. (2005). *Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 143-149.
- Korkut Owen, F. ve Bugay, A. (2014). *İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 51-64.
- Köksal Akyol, A. ve Koçer Çiftçi, H. (2005). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21, 13-23.
- Küçüktepe, S. E., Akbag, M. ve Ozmercan, E. E. (2017). *An Investigation Regarding the Preservice Teachers' Emotional Literacy Levels and Self-Efficacy Beliefs*, Journal of Education and Learning, 6(4), 267.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). *The Classroom Assessment Scoring System: Findings From The Prekindergarten Year*, The Elementary School Journal, 104, 409-426.

- Lee, H. W., Lim K. Y. & Grabowski, B. (2010). *Improving Self-Regulation, Learning Strategy and Achievement Metacognitive Feedback*, Educational Technology Research and Development, 58, 629-648.
- Lerner, J. V. Lerner, R. M. & Zabski, S. (1985). *Temperament And Elementary School Children's Academic Performance: A Test Of 'Goodness-Of-Fit' Model*, Journal of Child Psychology, 26, 125–136.
- Loue, S. (2000). *Textbook of Research Ethics*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Mader, L. (2005). *Men Who Abuse: Examining Emotional Literacy in Men's Story*. MS. Thesis, Acadia University.
- Matsumoto, R. I. M. (2012). *Emotional Literacy In Schools, Dropout Prevention in Latino Middle School Students Using Emotional Literacy A Research Paper Presented to The Faculty of Adler Graduate School, In Partial Fulfillment of the Requirements for The degree of Master of Arts in School Counseling*.
- Matthews, B. (2004). *Promoting Emotional Literacy, Equity And Interest in Science Lessons For 11–14 Year Olds; The 'Improving Science and Emotional Development' Project*, International Journal of Science Education, 26(3). 281–308.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993), *The Intelligence of Emotional Intelligence*, Intelligence, 17, 433-442

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Carusoand, D. R. & Salovey, P. (2000). *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence*, *Intelligence*, 27, 267-298.
- Metts, S. (2004). *Introduction To Communication The Ory. Communication The Ories For Everyday Life*, J.R. Baldwin, S. D. Perry, M.A. Moffitt (Ed.) *Cummmunication The ories for Everyday Life* (3-20), Boston: Pearson/Allyn and Beacon.
- Mısırlı, İ. (2008). *Genel ve Teknik İletişim*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli, M. S. ve Yağcı, U. (2017). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi*, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298.
- Myers, L. B., & Derakshan, N. (2004). *To Forget Ot Not To Forget: What Do Repressors Forget And When They Forget?* *Cognitionand Emotion*, 18, 495-511.
- Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Algılarının İncelenmesi*, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-19

O'Hair, D., Friedrich, G. W., & Dixon, L. D. (2005). *Strategic Communication in Business and The Professions*, 5th Edition, Boston: Houghton Mifflin Company.

Oyur, E., Mercan, N., Şaylan, O. ve Buran, A. Ç. (2012). *İş Ortamında Duyguları İfade Etme ve İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 97-106.

Özdemir, A. Y. & Özdemir, A. (2007). *Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:18,393-410.

Özden, M., Kana, F., ve Uzan, M. F. (2018). *Examination Of Teacher Candidates' emotional Literacy Skills Levels in Terms of Variable*. International Journal of Language Academy, 6(1), 236-249.

Özer, K., (1998). *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özer, K. (2005). *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Özer, K. (2007). *İletişimsizlik Becerisi*, 6. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H., & Özpolat, A.Ö. (2014). *Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 11(1), 481-494.
- Park, J. (2003). *Emotional Literacy Handbook: Promoting Whole-School Strategies*, London: David Fulton Publishers.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationship Between Children and Teachers*, American Psychology Association.
- Pianta, R. C. Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). *Mother-Childrelationships, Teacher-Childrelationships, And School Out Comes İn Preschooland Kindergarden*, Early Childhood Research Quarterly 12, 263–280.
- Pintrich, P. R. (1999). *The Role of Motivation in Promoting And Sustaining Self-Regulated Learning*, International Journal of Educational Research, 31, 459-470.
- Pintrich, R. R. (2000). *The Role Of Goalorientation İn Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner İçinde, Handbook Of Self-Regulation* (s. 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Polat, F. (2009). *İşte Aşkta Okulda Sokakta İletişim Nasıl Kurulur?*, İstanbul: Avrupa Yakası Yayınları

- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rea, L. M. & Parker, R. A. (2005). *Designing And Conducting Survey Research : A Comprehensive Guide*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt M. M. & Ly, V. (2008). *Emotion Awareness And Internalising Symptoms in Children And Adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire* revised, *Personality and Individual Differences*, 45(8),756-61.
- Saarni, C., & Buckley, M. (2002). *Children's Understanding of Emotion Communication in Families*. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 213-242.
- Sevinç M. (2005). *Kendine Güven ve Başarı*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy: Intelligence With A Heart*. Person hood Press.
- Şahin, D. ve Anlıak, Ş. (2008). *Okul Öncesi Çocuklarının Öğretmenleriyle Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri*, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 215-230.
- Şen, B. ve Özbey, Ş. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Zeka Düzeyleri ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, *NWSA Education Sciences*, 12(1), 40-57.

- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, 385-394.
- Tezel Şahin, F., Kandır, A., Can Yaşar, M. ve Yazıcı, E. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi*, Iib International Refereed Academic Social Sciences Journal, 3(5), 95-108.
- Tutar, H. (2009). *Örgütsel İletişim*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uzan, M. F. (2018) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Duygusal Algı Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). *Prediction of Children's Academic Competence From Their Effort Full Control, Relationships, and Classroom Participation*, Journal of Educational Psychology, 100, 67-77.
- Weare, K. (2004) *Developing The Emotionally Literate School*, London: Paul Chapman.

Weare, K.,&Gray, G. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional And Social Competence And Wellbeing?*. University of Southampton, Research Report No 456, London: Department for Education and Skills.

Yaşar-Ekici, F. Günahn, G. ve Anılan, Ş. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri*, Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi (ACED), 11, 1-27.

Yatkın, A.ve Yatkın, Ü. (2006). *Halkla İlişkiler ve İletişim*, 2.basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, M., Üstün, A., & Odacı, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 1-7.

Young, P.T. (1994). *Feeling and Emotion*, New York: John Wiley & Sons.

Yücel Y., Çağlar M., Yazgın E., Batman K.A., Özejder İ., Beidoğlu M., Kıbrıs İ., Güney Karaman N. (2018). *Eğitimde İletişim*. Eğiten Kitap.

Yüksel, G. (2001). *Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri*, Milli Eğitim Dergisi, 150.

Yüksel, İ. (2013). *Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz-Düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (20), 212-229.

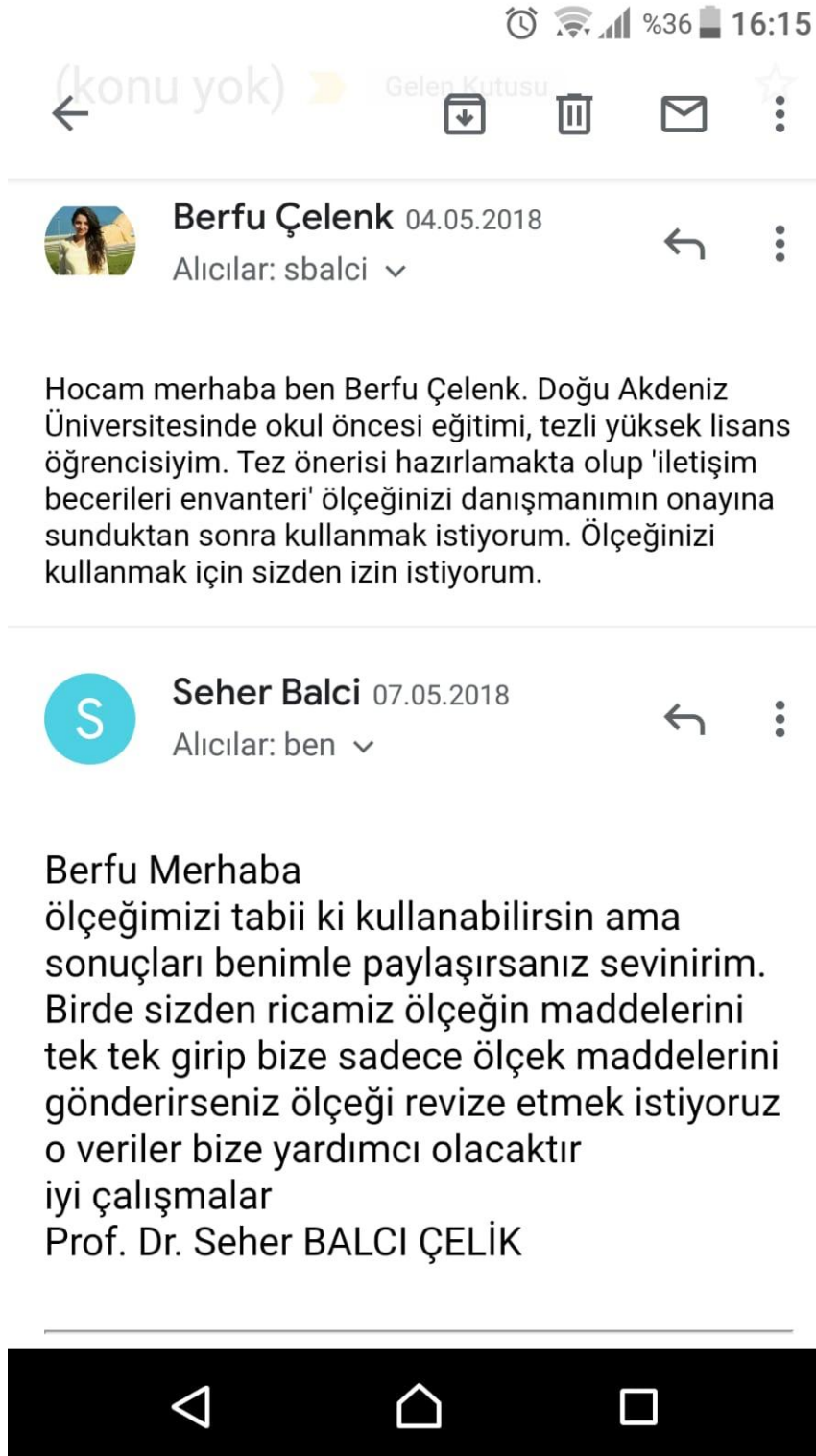
Zembat, R. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Temel Konular: Öğretmen El Kitabı*,
İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Zıllıoğlu M. (1996). *İletişim Nedir?*, İstanbul: Cem Yayınevi.

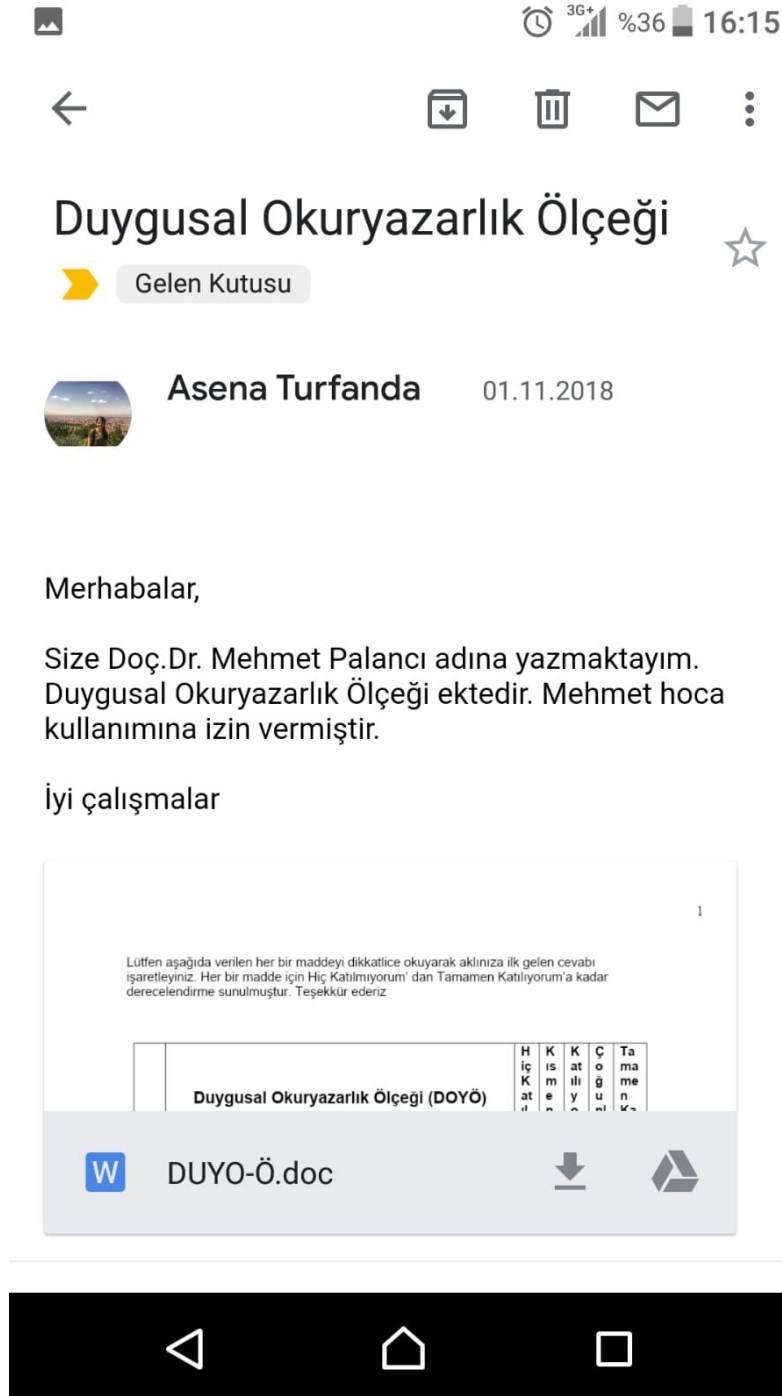
Zıllıoğlu, M. (2010). *İletişim Nedir?*, 4.basım, İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

Ek 1: İletişim Becerileri Envanteri Kullanım İzni




Ek 2: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni



Ek 3: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu Etiği

🕒 3G+ 📶 %34 📱 16:22



**Doğu Akdeniz
Üniversitesi**
Doğru Bilgi, Doğru Akademi

**Eastern
Mediterranean
University**
"Virtue, Knowledge, Advancement"

99628, Gazimağusa, KUZZEY KIBRIS /
Famagusta, North Cyprus,
via Mersin-10 TURKEY
Tel: (+90) 392 630 1995
Faks/Fax: (+90) 392 630 2919
E-mail: boyek@emu.edu.tr


Etik Kurulu / Ethics Committee

Sayı: ETK00-2018-0295 26.11.2018
Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Berfu Çelenk
Temel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **26.11.2018** tarih ve **2018/61-15** sayılı kararı doğrultusunda "**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve Duygusal Okuryazarlık düzeylerinin İncelenmesi**" adlı çalışmanızı, Sayın Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'in danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.


Doç. Dr. Şükra TÜZMEN
Etik Kurulu Başkanı

www.emu.edu.tr

1/1

Ek 4: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Öğretmen Adayları,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde, Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve Duygusal Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” konulu araştırmayı bitirme tezi olarak yapmaktayım. Bu konudaki düşüncelerinizi, fikirlerinizi ve uygulamalarınızı paylaşmanız hem çalışma amacına ilişkin önemli bulguların ortaya çıkmasına hem de bu alandaki uygulamalara katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın verileri, gönüllü olan öğretmen adaylarına “Kişisel Bilgi Formu” ,“İletişim Beceresi Envanteri” ve “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” uygulanması yoluyla toplanacaktır. Gönüllü olmanız durumunda araştırmama katkı koyacaksınız. Araştırmanın veri toplama süreci için Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Veri toplama sürecinin bu bölümünde KKTC'deki Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 300 öğretmen adayının katılması beklenmektedir.

Bu araştırma tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılıp katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel araştırma doğrultusunda kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz varsa, sorabilirsiniz. Araştırma hakkında ileriki zamanlarda daha detaylı bilgi edinmek isterseniz aşağıda belirtilmiş iletişim adreslerinden bizlerle bağlantı kurabilirsiniz.

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Katılımcı bilgi formunu okudum, anladım. Çalışma hakkında detaylı bilgiye, araştırma veya danışmanından ulaşabileceğim konusunda bilgilendirildim. Bu araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.

Katılımcı İmza:

Araştırmacı İmza:

Araştırmacı:

Berfu ÇELENK
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
E-Mail: ylmazs6@gmail.com
Telefon: 0533 85503 55

Araştırma Yürütücüsü:

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
E-Mail: isik.gursimsek@emu.edu.tr
Telefon: (0392) 630 29 51

Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda sizin özelliklerinizi belirlemeye yönelik bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen dikkatle okuyarak durumunuza uygun olanın karşısına (x) işareti koyunuz.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Uyruğunuz

() K.K.T.C () T.C () KKTC- TC () Diğer:.....

3. Sınıf düzeyiniz

() 1.Sınıf () 2.Sınıf () 3.Sınıf () 4.Sınıf

4. Yaşamınızı en uzun süre geçirdiğiniz yer

() Köy () Kasaba () Şehir () Büyükşehir

11. İletişim becerileriniz konusunda kendinizi ne ölçüde yeterli hissediyorsunuz?

Hiç Çok

1 2 3 4 5 6 7

12. Çevrenizdeki insanlara duygularınızı ifade etmekte ne ölçüde rahatsınız?

Hiç Çok

1 2 3 4 5 6 7

13. Başkalarının duygularını anlamada ne ölçüde iyi olduğunuzu düşünüyorsunuz?

Hiç

Çok

1 2 3 4 5 6 7

14. İnsanlarla empati kurma yeteneğinizi ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?

Hiç

Çok

1 2 3 4 5 6 7

Ek 6: İletişim Becerileri Envanteri

Aşağıda insan ilişkileri ile ilgili tutum ve davranış ifadeleri bulunmaktadır. Genel olarak insanlarla iletişim kurarken nasıl davrandığınızı, neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi anlatan aşağıdaki ifadelerin size uygunluk derecesini belirtmeniz istenmektedir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Her ifadeye ilişkin olarak aşağıda belirtilen beş seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir.

1: Hiçbir Zaman 2: Nadiren 3: Bazen 4: Genellikle 5: Her Zaman

	İFADELER	1	2	3	4	5
1	İnsanları anlamaya çalışırım					
2	İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim.					
3	Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmede zorluk çekerim.					
4	Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim.					
5	Genelde eleştirilmekten hoşlanmam					
6	Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim.					
7	Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım					
8	Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm.					
9	Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım.					
10	Başkaları konuşurken sabırsızlanır; onların sözünü keserim					
11	İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissederim.					
12	Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim.					
13	Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem.					
14	Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım.					
15	Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım.					
16	İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.					
17	Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım.					
18	Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim.					
19	Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim.					
20	Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletme istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim.					
21	İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatıcı şeyler					

	İFADELER	1	2	3	4	5
	yaparım.					
22	Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.					
23	Küs olduğum birisi ile barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinirim.					
24	Karşımdaki kişinin bana ters düşen duygu ve düşüncelerini yargılarım.					
25	Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim.					
26	Genellikle insanlara güvenirim.					
27	Karşı cinsten biriyle iletişim kurduğumda rahatsızlık duyarım.					
28	Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm.					
29	Özür dilemek bana zor gelir.					
30	Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.					
31	Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.					
32	İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım.					
33	İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım.					
34	Çevremdeki insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındayım.					
35	Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum.					
36	İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.					
37	Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim.					
38	Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder.					
39	Her insanı olumlu beklentilerimle karşılarım.					
40	İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler alır ve onlara da bir şeyler verdiğimi hissederim.					
41	İnsanlara cevaplamada zorlanacakları ani soruları yöneltirim.					
42	Beni rahatsız eden duygularımı iletmede sıkıntı çekerim.					
43	Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.					
44	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.					
45	Kendimi karşımdakinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.					

Ek 7: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

Aşağıda duygusal okuryazarlık ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeye ilişkin olarak aşağıda belirtilen beş seçenektен yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir.

- 1: Hiç Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kararsızım
4: Katılıyorum 5: Tamamen Katılıyorum

	İFADELER	1	2	3	4	5
1	İnsanların hislerini anlarım					
2	İnsanları anlamaya çalışırım.					
3	Mutlu ya da üzgün olan insanları hemen anlarım.					
4	İnsanları her yönüyle kabul ederim					
5	Sosyal ortamlarda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.					
6	Grup etkinliklerine girmeyi severim.					
7	Arkadaşlarıma değer verdiğimi onlara hissettiririm					
8	İletişim becerileri olan bir insan olduğumu düşünürüm					
9	Arkadaşlar arasında espri yapmaktan korkmam.					
10	İşbirliği yapmayı severim.					
11	İnsanlarla toplu etkinlikler yapmayı severim.					
12	Arkadaş edinmede ilk adımı ben atmayı severim.					
13	Yeni ortamlara girmekten çekinmem.					
14	Arkadaşlar arasında sevilen biriyim.					
15	İnsanların hislerini anlarım.					
16	Olayların beni nasıl etkilediğini anlarım.					
17	Hislerimi kontrol ederim.					
18	Bir durumla karşılaştığımda ne hissettiğimi dikkate alırım.					
19	Olumsuz duyguları kabul edebilirim.					
20	Duygularımı anlamaya çalışırım.					
21	Ne hissettiğime duyarlı olan bir insanımdır.					
22	Yaşadıklarımı önemserim.					

	İFADELER	1	2	3	4	5
23	Sorumluluklarımı bilen bir insan olduğumu düşünürüm.					
24	Başıma kötü şeyler gelse de çalışmalarımı sürdürebilirim.					
25	Öğrenmek istediğimde kolay kolay pes etmem.					
26	Bir işi zamanında bitirmek için çabalarım.					
27	Kötü hissettiğimde dahi işime odaklaşmakta zorlanmam					
28	Öğrenmeye merak duyarım.					
29	Herhangi bir konuda kendime rahatlıkla hedefler koyabilirim					
30	Yaşadıklarımın daha sonrasında değerlendirmesini yaparım					
31	Herhangi bir konuyu nasıl öğrenmem gerektiğini bilirim					
32	Hedeflerimin farkında bir insanım					
33	Hedeflere ulaşacak yolları bilirim					
34	Ne öğrendiğimi değerlendirebilen bir insanım					

Ek 8: Turnitin Benzerlik Raporu

berfu tez 2.pdf

file:///C:/Users/BERFU%20ÇELENIK/Downloads/berfu%20tez%202.pdf

90 / 93 | İçindekiler

berfu tez 2

ORIGINALITY REPORT

12% SIMILARITY INDEX

9% INTERNET SOURCES

11% PUBLICATIONS

% STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	ilkogretim-online.org.tr Internet Source	1%
2	www.arastirmax.com Internet Source	1%
3	GÜRŞİMŞEK, Işık, VURAL EKİNCİ, Deniz and DEMİRSÖZ SELÇİOĞLU, Ebru. "Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2008.	1%

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.