

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal
Okuryazarlık Becerileri ve Sosyal Zeka Düzeyleri
Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından
İncelenmesi**

Ayşe Merve Gümüş

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

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Şubat 2022
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.

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

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

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Yrd. Doç. Dr. Elif Bozcan

3. Yrd. Doç. Dr. Nihan Koran

ÖZ

Duygusal okuryazar öğretmenın duygusal okuryazar öğrenciler yetiştireceği ve her çocuğun toplumda birer yetişkin olarak yer almasıyla zamanla duygusal okuryazar bir toplumun temellerinin atılabileceği düşünölmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık kapsamında sosyal beceri seviyelerini ölçmek ve kişinin duygusal gelişim sürecinde etkisi olduğu düşünölen değişkenlerle birlikte yorumlamaktır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Lefkoşa ve Mağusa’da bulunan, devlete bağlı, özel ve anaokullarında görev yapan öğretmenler arasından kolay ulaşılabılır örneklemeye yöntemi yoluyla seçilmiş toplam 213 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan veriler katılımcıların demografik bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu, “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” ve “Tromso Sosyal Zeka Ölçeği” ile elde edilmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nin duyguları düzenleme düzeyi alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal zeka yeterlik düzeyi puanlarının kıdemleri, yaşları, mezun olunan üniversite açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri ile sosyal zeka düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.(elde edilen bulgular duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka açısından yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, branş ve mezun oldukları bölüm açısından tartışılmıştır. Eğitim Faköltelerinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde duygusal okuryazarlık ve kendilerini ifade becerilerini geliştirici nitelikte derslere ve konu içeriklerinin ele alınmasına ağırlık verilmelidir. Hazırlanan eğitim programlarının ve materyallerin duygusal okuryazarlık ile sosyal

zeka ilişki temelli hazırlanarak konunun gündemde kalma durumu sağlanması gerktiğine dair öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Gelişim, Duygusal Okuryazarlık, Sosyal Zeka, Okul ncesi Eğitim, ğretmen Eğitimi

ABSTRACT

It is thought that an emotionally literate teacher will raise emotionally literate students and that the foundations of an emotionally literate society can be laid in time, with each child taking place as an adult in the society. The aim of this research is to measure the social skill levels of preschool teachers within the scope of emotional literacy and to interpret them together with the variables that are thought to have an effect on the emotional development process of the individual. The universe of the research consists of 213 teachers, who were selected through easily accessible sampling method among the teachers working in public, private and kindergartens in Nicosia and Famagusta in the 2021-2022 academic year. The data used in this study were obtained with the Personal Information Form containing the demographic information of the participants, the "Emotional Literacy Scale" and the "Tromso Social Intelligence Scale". As a result; It was determined that there was a significant difference in terms of the emotional regulation level sub-dimension of the Emotional Literacy Scale according to the gender of the teachers. It was determined that the social intelligence proficiency level scores of the teachers showed a significant difference in terms of their seniority, age, and the university they graduated from. There is a positive relationship between teachers' emotional literacy levels and social intelligence levels. The pre-service training of teacher candidates in Education Faculties should be focused on the courses that improve emotional literacy and self-expression skills, and the handling of the subject content. Suggestions have been developed that education programs and materials should be prepared on the basis of the relationship between emotional literacy and social intelligence, and the issue should be kept on the agenda.

Keywords: Emotional Development, Emotional Literacy, Social Intelligence, Pre-school Education, Teacher Education.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen, yoluma adı gibi ışık tutan değerli danışmanım Prof. Dr. Ayşe Işık GÜRŞİMEK'e, teşekkürü bir borç bilirim. Bölüm hocam, lisans dönemimden bu yana okul öncesi eğitimin temel taşlarını bana kazandıran Doç. Dr. Eda YAZGIN'a teşekkür ederim. Yine bu süreçte bana akademik anlamda çok şey katan, her dersine heyecanla katıldığım bölüm hocam Yrd. Doç. Dr. Nihan KORAN'a teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte manevi olarak bana destek olan tüm arkadaşlarıma, varlıklarıyla beni mutlu eden, bana enerji veren minik öğrencilerime çok teşekkür ederim. Bu süreçte ve her zaman yanımda olmasa bile, uzaktan bana yanımdaymış gibi varlığını her an yanımda hissettiren, herşeyime koşan diğer yarım, canım ağabeyim Mustafa GÜMÜŞ'e teşekkür ederim. Canım yeğenlerim ,Nezih GÜMÜŞ ve çölyak prensesi Nehir GÜMÜŞ'e varlıklarıyla bana güç verdikleri için teşekkür ederim. Bana öğretmenliğin ne olduğunu anlatan, bana her zaman ilham olan , ilk tanıdığım öğretmen, canım eniştem Yunus KOÇ'a tüm desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Hiç göremediğim fakat bana bir yerlerden varlığını hissettiren, bana yıldızların arasından göz kırpan, canım babam Mehmet Nezih GÜMÜŞ'e teşekkür ederim. En değerlim, maddi ve manevi hep arkamda olan, bana hiç bir şeyin eksikliğini hissettirmeyen, nefesiyle bile güç bulduğum canım annem Yıldız GÜMÜŞ'e bana verdiği tüm emeklerden dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	xii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.1.1 Alt Problemler	4
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Sayılıtlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Duygu Kavramı	9
2.2 Duygusal Gelişimin Tanımı ve Önemi.....	11
2.3 Duyguların Görevleri	13
2.4 Temel Duygusal Beceriler.....	14
2.4.1 Duyguları Tanıma Becerisi.....	14
2.4.2 Duyguları Anlama Becerisi	15
2.4.3 Duyguları İfade Etme Becerisi	15
2.4.4 Duyguları Düzenleme Becerisi.....	16
2.5 Sosyal Zeka Kavramı	19
2.6 Sosyal Zekanın Boyutları	21
2.7 Duygusal Zeka.....	30

2.8 Duygusal Zeka Modelleri.....	32
2.8.1 Salovey ve Mayer Modeli.....	35
2.8.2 Bar-On Modeli.....	36
2.8.3 Goleman Modeli	37
2.8.4 Cooper ve Sawaf Modeli	39
2.9 Duygusal Okuryazarlık Tanımı ve Önemi	39
2.10 Duygusal Okuryazarlık Becerileri.....	42
2.10.1 Motivasyon	43
2.10.2 Empati.....	45
2.10.3 Öz Farkındalık	45
2.10.4 Toplumsal (Sosyal) Beceriler	48
2.10.5 Öz Düzenleme	49
2.11 Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi.....	50
2.12 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygusal Gelişim ve Öğretmenlerin Etkisi	54
2.12.1 0-3 Yaş (Bebeklik) Duygusal Gelişim.....	59
2.12.3 4-6 Yaş Duygusal Gelişim.....	62
2.13 İlgili Araştırmalar	73
3 YÖNTEM.....	79
3.1 Araştırma Modeli	79
3.2 Evren ve Örneklem.....	79
3.2.1 Evren.....	79
3.2.2 Örneklem	79
3.3 Veri Toplama Araçları	82
3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu	82

3.3.2 Duygusal Okuryazarlık Ölçeği	83
3.3.3 Tromso Sosyal Zeka Ölçeği	84
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi	84
3.5 Çalışma Sürecinde Ele Alınan Etik İlkeler	85
4 BULGULAR	86
4.1 Uygulanan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel Analizler	86
4.2 Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular	87
4.3 Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizine İlişkin Bulgular.....	89
4.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular.....	89
4.3.2 Öğretmenlerin Konuya İlişkin Eğitim Alma Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular	92
4.3.3 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular	95
4.3.4 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular.....	99
4.3.5 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular	104
4.3.6 Öğretmenlerin Mezun Oldıkları Üniversite Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular	108

4.3.7 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular	113
4.4 Uygulanan Ölçeklerin Toplam Puanları ve Alt Puanları Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular	118
5 TARTIŞMA	121
6 SONUÇ VE ÖNERİLER	126
6.1 Sonuç	126
6.2 Öneriler	128
KAYNAKLAR	130
EKLER	150
Ek 1: Etik Kurul İzin Belgesi	151
Ek 2: Turnitin Orjinallik Raporu	152

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımları	80
Tablo 2. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	86
Tablo 3. Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	87
Tablo 4. Katılımcı Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Durumunun Dağılımı	87
Tablo 5. Öğretmenlerin Duygu İfadesi, Duyguları Anlama Ve Öğrencilere Duygusal Destek Olma Konusunda Değerlendirmelerinin Dağılımı.....	88
Tablo 6. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Cinsiyet Değişkeninin T Testi Sonuçları	90
Tablo 7. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Duygusal Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Değişkeninin T Testi Sonuçları.....	92
Tablo 8. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Yaş Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları	96
Tablo 9. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Kıdem Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 10. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Görev Yapılan Kurum Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları	104

Tablo 11. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Mezun Olunan Üniversite Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları	109
Tablo 12. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Mezun Olunan Bölüm Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları	114
Tablo 13. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği İle Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Sonuçları	118

Bölüm 1

GİRİŞ

Günümüzde eğitime verilen önemin artmasıyla beraber gerek öğretmen ve gerekse veliler, çocukların yalnızca akademik yönden değerlendirilmesinin doğru olmadığını düşünmektedirler. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda, yalnızca bilişsel gelişimin yanı sıra; sosyal gelişim, dil gelişimi ve diğer gelişim alanlarının da önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Bunlardan bir tanesi, belki de en önemlisi, duygusal gelişimdir. Duygusal gelişim duygusal okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır. Duygusal okuryazar olmanın anlamı, kişinin kendisinin ve başkalarının hangi duygulara sahip olduğunu, duyguların ne kadar güçlü olduğunu ve onlara neyin neden olduğunu bilmek demektir (Steiner, 2014).

Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ birbirleri ile karıştırılabilen kavramlardır. Duygusal zekâ ile duygusal okuryazarlık arasındaki en belirgin fark; “duygusal zekâ daha çok bireysel olarak duyguların tanınması, kontrol edilmesi ve yönetilmesi ile açıklanırken, duygusal okuryazarlıkta hem bireysel hem de sosyal ilişkiler bütünü içinde var olan duygusal süreçlerin tamamı ile ilgili kapsam genişliği söz konusudur” (Palancı, vd., 2014). Buna ek olarak Bocchino (1999); duygusal zeka kavramının doğumla kazanılan bir nitelik olduğunu duygusal okuryazarlık kavramının ise yaş aldıkça kazanılan ve geliştirilen bir yetenek olduğunu belirtmiştir. (Akt: Kandemir ve Dündar, 2008). Bunun yanı sıra Bocchino (1999); duygusal zekâ kavramının doğumla kazanılan bir nitelik olduğunu, duygusal okuryazarlığın ise yaş

ve tecrübeyle kazanılan zaman içinde geliştirilen bir beceri olduğunu söylemiştir (Akt: Kandemir ve Dündar, 2008).

Freud'dan bu yana duyguları bastırmanın hem fiziksel hem de psikolojik semptomlara yol açtığı, duyguları ifade etmenin ise psikolojik iyi oluş için önemli olduğu bilinmektedir. Bugün duyguları söze dökmenin iyileştirici etkisine dair bu düşünce, kuramcılar ve uygulamacılar arasında büyük ölçüde paylaşılmaktadır (Kuzucu,2006).

Çok az insan duygularını başlatan şeyin ne olduğunu ve duygularının ne kadar güçlü olduğunu fark edebilir (Steiner, 2014). İnsanların duygularını çok kolay ifade edememelerinin, paylaşamamalarının bir sebebi de bu olabilir. Duygusal okuryazarlık becerisine sahip olan insanlar duygularının farkında olan, onları nasıl yönlendireceklerini iyi bilen ve duygularını kontrol edebilen, benzer becerileri sosyal yaşamında yer alan kişiler için de kullanabilenlerdir. Duygusal okuryazarlık; hissedilenin altında yatan sebebi fark etmek (öfkeye yol açan gerçek sebep gibi) ve onları idare etmek üzerinde durur (Goleman, 2018).

Duygusal okuryazarlık hissi için öz düzenleme becerisi önem taşımaktadır. “Öz-düzenleme becerisine sahip olan bireyler duygusal okuryazar birey olmaya bir adım daha yaklaşmış sayılır” (Kuzucu,2006). Yapılan araştırmalar, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarla akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bronson, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990; Soung Youn, 2001; Young, 2005; Akt: Vural ve Kocabaş, 2011). Zimmerman (1990)'a göre öz-düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenenler, pasif sınıf arkadaşlarının aksine eğitimsel görevlere güvenle, gayretle ve bir tür hazır olma hissi ile yaklaşırlar” (Akt: Vural ve Kocabaş, 2011).

Duygusal okuryazarlığa basamak olan bu adım, akademik başarıyı da beraberinde getirir (Yavuzer, 2009). Çocuk okul ortamında yaşadığı sosyal problemler ve olaylar karşısında çeşitli duygusal deneyimler kazanır. Girdiği sosyal ortamlarda birçok arkadaş tanır ve farklı duygusal tepkilerle karşılaşır. Bu durum çocuk için fırsattır. Öğrenme, çocukluk döneminde duygusal gelişimin oluşumunda etkin bir rol oynar (Özgülük, 2006). 5-6 yaş çocukluk döneminde, çocuğun duygu durumunu ifade etmesi ve başkalarının duygularını anlaması beklenen kazanımlar arasındadır. Bu kazanımın sağlıklı bir şekilde geliştirilebilmesinde öğretmenin etkisi büyük ölçüde önem taşır.

Steiner (2014), duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde özellikle okul öncesi ve ilköğretim yıllarının önemli olduğunu söylemiştir. Çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen bir rol model olması sebebiyle öğretmenin duygusal okuryazarlık becerisine sahip olması büyük önem taşır (Yavuzer, 2009). Duygusal okuryazarlık becerisi gelişmiş bir öğretmenin sınıf içinde duygusal okuryazar bir ortam sunması ile öğrencilerinin de duygusal okuryazarlık becerileri gelişebilir. Toplumsal iletişimin olumlu yönde gelişmesi için, kendinin ve duygularının farkında olan; duygusal okuryazarlık becerisine sahip öğretmenlere gereksinim bulunmaktadır.

Benson (2006) tarafından 189 ilköğretim öğrencisinden oluşan bir örneklem grubu ile yapılan araştırma sonucunda, bu öğrencilerin sadece %29-%45 arasının duygudaşlık, doğru karar verebilme ve çatışmaları çözebilme gibi yeterliliklere sahip olduğu tespit edilmiştir (Akt: Beceren, 2012). Bu yeterliliklerin duygusal okuryazarlığın bileşenlerinin içinde yer alma durumu göz önüne alındığında, %29-%45 aralığının eğitim-öğretim gören çocuklar için düşük olduğu görülmektedir (Matthews, 2005).

Okullarda zorbalık davranışları sıkça gözlemlenen bir durumdur ve bir kısmı araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda, okullarda algılanan empatik atmosferin artması ile zorbalık davranışlarının düştüğü ortaya çıkmıştır (Baldry ve Farrington, 2000). Her toplumda olması gerektiği gibi ülkemizde de sosyal ilişkilerin pozitif yönde ilerlemesi beklenen bir durumdur. Toplumların ilerlemesinde etkili olan geleceğin yetişkini çocukların, duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının buna katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Topluma akademik olarak başarılı ve tüm gelişim alanlarıyla donanımlı bireyler kazandırma görevi olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Duygusal okuryazarlığın bir parçası olan açık kalpli olmak durumunun hem bireyde hem de bireyin tüm sosyal ilişkilerinde görölüyor olmasının kişiye iyileştiren, başarı getiren bir durum olacaktır. Yurt dışında yapılan (Matthews, 2005; Haddon, Goodman, Park ve Crick, 2005; Steiner, 2014; Gillum, 2010) duygusal okuryazarlık çalışmalarında bu durum gözlemlenmiştir. Bu konuda öğrencilere model olacak kişiler öğretmenlerdir.

1.1 Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesini “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri nasıldır ve duygusal okuryazarlık becerileri ile ilişkili değişkenler nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.1 Alt Problemler

Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

- 1) Okul öncesinde öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?

- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin konuya ilişkin eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin bireylerin duygusal okuryazarlık düzeyleri ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
- 4) Okul öncesi öğretmenlerinin bireylerin duygusal okuryazarlık düzeyleri-ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
- 5) Okul öncesi öğretmenlerinin bireylerin duygusal okuryazarlık düzeyleri-ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
- 6) Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri-ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin mezun olunan üniversite durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
- 7) Okul öncesi öğretmenlerinin yapan bireylerin duygusal okuryazarlık düzeyleri-ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
- 8) Okul öncesi öğretmenlerini duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri ve sosyal zeka düzeyleri arasında ilişkili var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Duygusal okuryazarlığın bir parçası olan açık kalpli olmak durumunun hem bireyde hem de bireyin tüm sosyal ilişkilerinde görülüyor olmasının kişiyi iyileştiren, başarı getiren bir durum olacaktır. Yurt dışında yapılan duygusal okuryazarlık çalışmalarında bu durum gözlemlenmiştir (Matthews, 2005; Haddon, Goodman, Park

ve Crick, 2005; Steiner, 2014; Gillum, 2010). Bu konuda öğrencilere model olacak kişiler öğretmenlerdir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık kapsamında sosyal beceri seviyelerini ölçmek ve kişinin duygusal gelişim sürecinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerle birlikte yorumlamaktır. Araştırmanın bir diğer amacı ise, öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ile sosyal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemeye çalışmaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Yurt dışında duygusal okuryazarlıkla ilişkilendirilerek çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde, Alemdar'ın (2014), Tuyan'ın (2003), Kandemir ve DüNDAR'ın (2008) ve Coşkun'un (2017)' çalışmaları Türkiye' de duygusal okuryazarlık ile ilgili yapıldığı bilinen çalışmalardır. Bu araştırmalar Türkiye'de duygusal okuryazarlık ile ilgili yapıldığı bilinen öncü çalışmalardır; Buna karşın duygusal okuryazarlık kavramının ülkemizde öğretmenler tarafından yeterince tanınmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin duygusal gelişimleri üzerinde etkilidir, bu etki özellikle yaşamın ilk yıllarında çok daha kritik bir öneme sahiptir. Yapılan bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık kapsamında sosyal beceri seviyeleri bazı değişkenlerle birlikte araştırılmıştır. Araştırmanın, öğretmenlerin kişisel ve sosyal ilişkilerinde duygusal farkındalık yaratması beklenmektedir. Kişisel ve sosyal olarak duygusal farkındalığa sahip olan öğretmenin duygusal okuryazar öğrenciler yetiştirme konusunda daha bilinçli olup aynı zamanda toplumun da duygusal okuryazarlık düzeyini etkileyeceği söylenebilir. Okullarda öğretmenler tarafından verilen eğitimler ile birlikte toplumun öz düzenleme, duygusal farkındalık, sosyal beceri gibi duygusal okuryazarlık

becerilerine sahip olması, daha sağlıklı iletişim kurmalarını ve birbirlerini anlamalarını sağlayabilir. Toplumun duygusal ve sosyal yönü iyileştirilebilir.

Duygusal yönden iyi eğitilmiş çocukların sağlıklı, iyi bir toplum oluşturacaktır. Duygusal okuryazar öğretmenin duygusal okuryazar öğrenciler yetiştireceği ve her çocuğun toplumda birer yetişkin olarak yer almasıyla zamanla duygusal okuryazar bir toplumun temellerinin atılabileceği düşünülmektedir. Alanyazın taramaları sonucunda duygusal okuryazarlık çalışmalarının Türkiye’de, üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinde ve okullarda sistematik bir şekilde yer almaktadır. Bu durum duygusal okuryazarlık üzerine araştırma çalışmaları yapılmadığı anlamına gelmemektedir. Araştırmanın, var olan durumu ortaya koyarak, alanında yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil ederek katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

- Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık kapsamında sosyal beceri seviyelerini belirlemek için kullanılan ölçeğe samimi ve kendilerini olduğu gibi yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

- Araştırmaya ait veri toplama aracını gönüllü olarak doldurdukları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında KKTC’de Lefkoşa ve Mağusa ilçelerinde devlet ve özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırmada, Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği uygulanmış ve sonuçlar bu ölçeklerden alınan veriler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, çalışmada uygulanmış olan Duygusal

Okuryazarlık Ölçeği ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Bölüm 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Duygu Kavramı

Duygu sözlükte, his, duyularla algılama, önsezi, nesnelere ve olayları estetik ve ahlaki açıdan değerlendirme becerisi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Mutluluk, iğrenme, öfke, utanç, üzüntü, korku, sevgi, şaşkınlık gibi temel duygular yüz ifadeleri ile (jest,mimik) vs. ayrı ayrı gözlenilebildikleri gibi daha spesifik olarak kompleks bir şekilde de bütünlük olabilmekte ve daha karmaşık duygu durumlarını yansıtabilmektedir (Çeçen, 2002: 166).

Duyguların iki amacı bulunmaktadır. İlki, bireyin eyleme geçmesi için sahip olması gereken enerji, ikincisi bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi adına çevresini manipüle edebilmesidir. Enerji bireyin ihtiyaçlarını gidermek için harekete geçiyorsa olumlu duygular ortaya çıkacaktır (Tuğrul, 1999: 13-14). Goleman, beynin düşünen parçasının duygusal parçasından oluştuğunu ifade etmektedir. Ona göre beyin, duygusal ve düşünebilen özellikleriyle çoğu zaman birlikte çalışarak birbirlerini tamamlamaktadır (Altunbaş, 2018: 21).

Duygu, çocuğun doğumundan itibaren gelişmeye başlayan ve insan hayatının her alanında çok önemli bir yere sahip olan bir kavramdır. Bazı teorisyenler, duyguları, bir kişinin değişen çevreleriyle olan ilişkisinin göstergesi olarak görür (Lazarus, 1991), diğer araştırmacılar ise duyguyu mutluluk veya korku gibi farklı epizodik yapılar olarak değerlendirmektedir. Bir başka görüş ise, pozitif ve negatif

duygu gibi duyguları bir uçtan diğerine bir süreklilik üzerinde uzanan boyutsal bir düzlemde ele alınması üzerinedir (Power & Dalgleish, 1997).

Araştırmacılar, duyguyu nasıl kavramsallaştıracakları konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da, genellikle duygusal bir bireyin “duygusal bilgi deneyimi ve ifadesi” olarak anlaşılabilir (Greenberg ve Safran, 1987). Kişinin duygusal yeterliliğini nasıl değerlendirileceğine dair kavramsallaştırma, büyük ölçüde önemlidir. Bireyler, kısa ve uzun vadeli etkisi olan kendi duygusal durumlarını ifade etme ve duygusal seviyelerini açığa çıkarma beceri ve kapasitelerinde farklılık göstermektedirler (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey ve Palfai, 1995).

Ek olarak, kişinin duyguları üzerine düşünme yeteneği, insanlara hedeflerini, inançlarını ve yaşam seçimlerini iyileştirmede yardımcı olmada büyük ölçüde yardımcıdır (Salovey, Stroud, Woolery ve Epel, 2002). Kişinin duyguları üzerine düşünme yeteneğini kavramsallaştırmanın işlevsel bir yolu, duygusal deneyimin sabit göstergeleri olarak ortaya çıkan duygusal süreçleri değerlendirmektir.

Psikologların ve felsefecilerin bir yılı aşkın bir süredir mutlak anlamı üzerinde fikir birliğine varamadıkları bir terim olan duygu başlığı altında nelere göndermeler yaptıklarına biraz göz gezdirelim. Oxford İngilizce Sözlüğü, duyguyu “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tarif etmektedir. Danial Goleman duygu kavramını sezgi ve sezgi ile gelen fizyolojik, psikolojik boyutlarda ele almakta, soru yoruyla merak uyandırarak bilinmeyene bulma çabası oluşturmakta ve bu sayede kapasiyeti en iyi şekilde kullanma imkanı vererek uygulamaya dönüştüren bir devinim eğilimi anlamında ifade etmekte ve kullanmaktadır. (Goleman, 2020). Duygusal dengemizi korumak adına duygularımızı zamanında fark edip kontrol altına almak oldukça önemlidir. Olması gerektiği sınırı aşıp aşırıya kaçan ve sürekli baskı altına aldığımız

duygular zamanla dengemizi bozmaktadır. Her zaman tek tip duygu içerisinde bulunmamız mümkün değildir. Mutlu olmak kadar acı çekmekte insanlar içindir. Acı çekmenin ruhsal hayata ve yaratıcılığa pozitif yönde etkilerinin bulunduğunu inkar edilemez. Ruhu olgunlaştıran etkenlerden biri de acılardır. (Akbaş, 2018).

Duygularımız; düşünerek ve planlayarak, uzak bir hedefe hazırlanmayı daim kılarak, sorunları ortadan kaldırarak engellediği ya da geliştirdiği seviyede, bize ait olan zihni yetilerimizi yönetme kapasitemizin limitlerini çizip yaşamda neler yapabileceğimizi tayin eder. Duygularımız bizi yaptığımız işi, keyifle ve hevesle hatta biraz da kaygıyla belirli ölçüde kişileri başarıya ulaştırır. Tam da bu nedenle duygusal zeka temel bir beceridir ve diğer yeteneklerimizi bilinçli veya bilinçsizce temelden etkileyen bir etkidir (Maboçoğlu, 2006).

2.2 Duygusal Gelişimin Tanımı ve Önemi

Duyguların; davranışlar, güdüler ve düşünce süreçleri gibi önemli olduğunu, onlar kadar ilgiyi hak ettiğini düşünenlerden ve ilk fark edenlerden biri Paul Ekman'dır. Duygular, bize devinim kazandırır ve olmazsa olmazlarımızdandır (Tarhan, 2017). Duygu kelimesinin İngilizcesi 'emotion'dur. "Emotion" sözcüğü, Latince harekete geçmek anlamına gelen "emovere" kökünden gelmektedir (Yavuzer, 2009). Motion kelimesi hareket anlamına gelmektedir ve 'e' harfi 'ex' yani dışarı hareket' anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla emotion insanın kendinde olanı, duyguların bir başka insana yani dışarıdaki bir alıcıya yansıtması demektir. Görüldüğü gibi, insanın duygu olmadan kendini ifade etmesi mümkün değildir (Tarhan, 2017).

Duygular çoğunlukla bilincimiz onların varlığını fark etmeden önce başlarlar. İnsanlar altı temel duyguya sahiptirler; öfke, tiksinti, korku, mutluluk, üzüntü, şaşırma (Ekman, 2012). Çocukların iç ve dış dünyadan gelen etkilerle bir olayı nasıl

algıladıkları “duygusal gelişim“dir. Çocuk çevreden gelen bu dış gücü algılayarak kendi duygusal gücüne göre değişik duygulara dönüştürür. Bu duygular çevre tarafından algılanır. Duygularının çevresindeki etkisini inceleyen çocuk duygusal yönden gelişim sağlamış olur (Baran, 2009).

Duyguları anlama, duygusal durumları daha önceden öğrenmiş olma, duygusal durumların nedenlerini ve aralarındaki ilişkiyi anlayabilme yeteneğidir. Duyguları tanıma ve birbirinden ayırt ederken doğru karar verme yetisinin eksikliği diğer tüm yetileri de etkileyecektir (Karayılmaz, 2008). Bu sebeple duygusal farkındalığın gelişimi birey açısından önemlidir.

Duygular insan olmanın en önemli özelliğidir (Vural ve Kocabaş, 2011). Beden ve zihin gelişimi ile birlikte şekillenen duygusal yapı, zaman geçtikçe duygusal denge sağlayabilecek kadar olgunluk düzeyine ulaşır. Duygusal gelişim, bir insanın hayatı boyunca yaşamış olduğu olaylar karşısında hissetmiş olduklarını anlayabilme, anlatabilme, anlamlandırabilme yetisinde sahip olduğu becerilerin artması, ilerlemesi olarak tanımlanabilir. Duygular yaşadıklarımızı anlamlandırabilmemizdir. Bu nedenle duyguların varlığı bizim için çok önemlidir (Yükselen, 2013).

Çocuklar bilişsel ve dil becerilerinin artmasıyla birlikte kendilerinin ve çevresindeki insanların duygularını anlamaya, ve kendi duygularını diğer kişilere anlatmaya çalışır. Duygusal gelişim bireyin, duygularını tanıması, anlaması, uygun şekilde ifade edebilmesi ve kontrol edebilmesinin gelişim göstermesi demektir (Baran, 2009). Duygusal gelişimde duyguları düzenlemenin, öz düzenleme becerisine sahip olmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2.3 Duyguların Görevleri

Duyguların başlıca üç görevi vardır. Bunlar; Biyolojik, iletişimsel ve güdüsel görevler olarak tanımlanır.

Biyolojik Görevi: Duygularımız içimizden gelen hisler ve dışardan görülebilen hareketler arasında ilişki kurmaya yarar ve bunu yüz ifadelerimiz aracılığıyla yapar. Örnek verecek olursak insanlar mutlu olduğunda gülümser. Duygularımız aynı zamanda çevremizdeki eylemlerle, kişilerin bu eylemlere verdiği tepkiler arasında da aracıdır. Mesela, size doğru agresif bir şekilde gelen bir köpek olduğunda; vejetatir (otonom) sinir sisteminin iki bölümünden biri olan sempatikus (sempatik) sinir sistemi uyarılması sebebiyle kişiyi mevcut duruma hazırlayan duygusal bir reaksiyon (korku, kaygı, endişe) vs. verir. Duygular, mevcut olan durumlara uygun reaksiyon vermemizi sağlarlar. (Sildir,2016).

İletişimle İlgili Görevi: Bir insanın hissettiği duyguyu ifade etme şekli ya da başka insanların hissettiği duyguyu anlayabilme becerisi sosyal ve de duygusal gelişimin temelini oluşturur. İletişim halinde olan bir insanın duygusunun nasıl yorumlandığı karşısındaki insanın davranışlarına, nasıl ifade ettiğine bağlıdır. Duyguları tanıma ve doğru yorumlayabilme yeteneğine sahip bireyler sosyal ilişkilerinde, toplumla olan ilişkilerinde sağlıklı iletişim kurabilirler (Saltalı, 2010).

Harekete Geçirici (Güdüleyici) Görevi: Tecrübe ettiğimiz duygular, ileride benzer bir durumla karşılaştığımızda işe yarar bir tepkiyi vermemizi sağlayan bilgiler edinmemize yardımcı olur. Yaşanılan yeni bir olayda duygusal bir tepki meydana gelir ve öğrenilen bu duygu sayesinde benzer durumlarda nasıl davranmamız gerektiğini öğreniriz (Yavuzer, 2009).

Görüldüğü gibi duygular insan yaşamında çok önemli işlevlere sahiptir ve duyguların bu işlevlerini yerine getirebilmeleri bireylerin temel duygusal becerilerde yetkinleşmesi ile gerçekleşmektedir.

2.4 Temel Duygusal Beceriler

“Duyguları ifade etme; duyguyu yaşamasını ve ifade etmesini” (Cole vd., 1994), duyguları anlama, “kendinin ve başkalarının duygusunu anlamasını” (Garner ve Waajid,2008); duyguları düzenleme ise; “yoğun duygusal uyarılmaların uygun ve sosyal yollarla azaltılması ve duygusal uyarımların yönetilmesini” (Akt: Yükçü, 2017) içerir. Çocuğun duyguları tanımlayabilmesi, anlayabilmesi, ifade edebilmesi ve düzenleyebilmesi sosyal hayattaki davranışlarını yönetebilmesi için gerekli olan duygusal gelişim yeteneğidir. Denham (1998), duyguları günlük yaşamda önemli bir yer tuttuğunu ve bireyin dünyayı nasıl anladığıyla ilgili bir görüş oluşturduğunu söylemektedir (Beyhan ve Artan, 2004).

2.4.1 Duyguları Tanıma Becerisi

Temel duygusal beceriler içinde bulunan duyguları tanıma becerisi kişinin karşısındaki insanın yüz ifadelerini algılayıp, anlamlandırarak hangi duyguyu hissettiğini anlayabilme becerisidir. “Kişinin bu ipuçlarını tanımaması, yakalayıp sosyal iletişimde kullanamaması insanlarla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyecektir” (Saltalı, 2010).

Harris (2000) başkalarının duygularını anlayabilmede etkili olanın insanın kendisi olduğunu söylemiştir. Kendi duygularını iyi tanıyan insanın başkalarının duygularını tanımlayabilmesinin daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Kişinin karşısındaki kişiyle iletişim kurarken, iletişim içinde söylediklerinin onda nasıl bir karşı etki yaratacağını kestirebilmesi, “onu kitap gibi okuyabilmesi“, kendini ona

anlatabilmesi, duygusal okuryazarlık becerileri ile birlikte sağlıklı duygusal süreç yaratabilmesi yaşamının akışını etkileyecektir (Akt:Yükçü, 2017).

2.4.2 Duyguları Anlama Becerisi

Duyguların farkına varma yeteneği; İçinde bulunulan psikolojik durumların nedenleriyle birlikte aralarındaki bağlantıyı anlayabilme, ilişki kurabilme becerisidir (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007). Birey yaşadığı tecrübeler sayesinde hangi olayın kendinde hangi duygu yaratacağını bilir. Kişi yaşadığı ya da yaşayacağı duygunun kendini nasıl etkileyeceğini ve bunun sonucunu bilir. Duygunun hangi sebepten oluştuğunu bilmek, duyguyu anlayabilmekte önemlidir (Saltalı, 2010).

Yaşadığı duyguları doğru değerlendiremeyen, yalnızca iyi ve kötü diye ikiye ayıran, “incinmişlikle kızgınlığı, aşağılanmışlıkla öfkeyi” doğru yorumlayamayan çocuklar hayat boyunca karşılaştıkları olaylarda doğru anlamayı gerçekleştiremeyip doğru tepkileri veremezler (Yavuz, 2009).

Duygusal anlama ilk olarak dilin gelişmeye başlamasıyla yani 2 yaşında görülür ve sonraki (3-4) yaşlarda gelişir (Kurt, 2015). 4-5 yaşlarında bir olayın farklı insanlara farklı hissettireceği ve farklı tepkiler verdireceğini anlamaya başlar (Tekin, 2016). Çocukluktaki olumlu ya da olumsuz duygusal deneyimleri kendi ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri için bir tecrübedir.

2.4.3 Duyguları İfade Etme Becerisi

Duyguları ifade etme, kişinin deneyim ettiği duyguları uygun yüz ifadeleri, uygun sözler, uygun mimikler, uygun beden hareketleri ve uygun kelimelerle başka insanlara anlatabilmesidir, dışa vurmasıdır. Çocukların duygularını ifade etme becerilerinin ev, okul ve sosyal çevreleriyle alakalı olduğu düşünülmektedir (Bayhan ve Artan, 2004).

Bunun sebebi ilk duygusal tecrübesini evde yaşaması ve sosyalleşmeye başlamasıyla beraber okul hayatında devam etmesidir. Çocuklar önce kendi duyguları hakkında konuşmaya başlayıp daha sonra başka insanların duygularıyla ilgili konuşmaktadırlar (Tekin, 2016). Çocuk, kendi duygularını başkalarına nasıl anlatacağını, başkalarının duygularını nasıl dinleyeceğini öğrenmiştir (Bayhan ve Artan, 2004). Bu durum gelişim ile açıklanabilir. Duygusal gelişimin diğer gelişim alanlarıyla ayrı düşünülmemesi daha önce de belirttiğimiz gibi dil becerisinin gelişmesi duyguların gelişimini de etkilemektedir. Çocuklar 5-6 yaşlarında başka insanların duyguları hakkında konuşabilmektedirler.

2.4.4 Duyguları Düzenleme Becerisi

Duygu kavramının çok fazla tanımının olmasının sebebi sosyal bir varlık olan insanı pek çok yönden olumlu ya da olumsuz etkileyen bir mekanizma olmasından ötürüdür. Duygu kavramı; karar verme, düşünme, hatırlama gibi bilişsel; eyleme geçme, sorun çözme gibi davranışsal ve sosyal bir varlık olması sebebiyle kişilerle etkileşimde bulunma gibi psikolojik olarak pek çok durumda bireyi etkilemektedir. Fakat duygu kavramı zamansal, durumsal ve yoğunsal olarak etkili ve yerinde kullanılmadığında yaşamı insanoğlu için zorlaştırabilmektedir.. Duygular; istenmeyen durumları değerlendirmek ve bunları ortadan kaldırmak için bireyde hareket yönelimi oluşturan bir fizyolojik direnç becerisidir.. Duyguları düzenleme becerisi ise, fertlerin duygularını deneyimledikleri veya ifade ettikleri şekilde duygularını kasıtlı veya otomatik olarak etkilemeye yönelik girişimleridir (Işık ve Turan, 2015).

Kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, anlama ve doğru duygusal tepkileri kavrama gibi faktörleri barındıran duyguları düzenleme becerisi, gündelik yaşamda çok önemlidir. Bir kişinin günlük yaşamına bakıldığında, aynı gün içinde

pek çok farklı duygusal süreçlerin yaşandığı, fakat sosyal ilişkilerin sürdürülebilmesi için duyguların her durum ve ortamda doğal akışında yaşanmayacağı ortaya çıkmaktadır. Duygularını yaşayan birey çevresiyle etkileşim içindedir ve bu durum da bireyin duygularını düzenleme noktasında doğru adımlar atması açısından önem teşkil etmektedir (Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Güncel duygu kuramlarında bireylerin farklı stratejiler yoluyla duyguları üzerinde etkili olabileceği görüşü kabul edilmiştir. Duyguların psikolojik sonuçları, duygusal deneyimi şekillendiren bilişsel değerlendirmeler ve duygulara nasıl dikkat çekileceği dahil olmak üzere neredeyse tüm duygusal süreçleri kontrol edebilirler. Duygu düzenleme kavramını geliştirme girişimlerinin artmasına neden olan bir diğer faktör, duyguların kültür yoluyla sosyalleştirilip şekillendirilebileceği yeni duygusal gelişim çerçevesine yapılan vurgudur (Vatan, 2014).

Duygu düzenleme kavramı, bireylerin duygu-durumlarını nerede ve nasıl tecrübe ettiklerini ve bu fenomenolojik alanı nasıl dışa yansıttıkları ile alakalıdır. Duygu düzenlemesinin neden olduğu değişiklikler kişiyi her zaman istenen duygusal duruma yaklaştırmaz ve duyguları düzenlemeye yönelik bazı girişimler, kişinin kaçınmaya çalıştığı duygusal sonuçlara yol açabilir (Işık ve Turan, 2015).

Duygu düzenleme sürecinin gelişimi, duygu düzenlemeyi anlamak için çok güçlü bir araç olarak kullanılır. Duygu düzenleme, doğum ile edinilen bazı becerilerle zaman içinde yavaş yavaş gelişen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, alan yazında duygu düzenleme ile ilgili çalışmaların çoğu bebeklikten yetişkinliğe kadar uzanan bir döneme odaklanmıştır. Bu dönem; yetişkinlikte gözlemlenen nörobiyolojik (frontal lobun gelişimi), kavramsal (duygusal süreçlerin anlaşılması) ve sosyal güçler ile duygu düzenlemedeki bireysel farklılıkların bir araya geldiği bir süreçtir. Aynı zamanda duyguları düzenleme becerilerinin kazanılması, çocukluk

çağının kritik gelişimsel görevlerinden biridir ve bu becerilerin kazanılması önemli bir gelişimsel başarı olarak görülmektedir (Özdemir, 2015).

Okulöncesi, çocukların dış dünyayla daha fazla etkileşime girdikçe sosyalleştikleri ve etkileşimlerinin arttığı bir evre olarak görülmektedir.. Bu evrede çocuklar, çevrelerindeki duygu-durum açısından dikkat çeken yaşantısal olaylara yaklaşabildiklerini, uzaklaşabildiklerini veya değiştirebileceklerini fark ettiklerinde duyguları düzenlemede daha ustalaşmaktadır. Dil gelişiminde gelişimsel patlama meydana geldikçe ve bilişsel gelişim ilerledikçe, çocuklar artan duygusal deneyimlerini daha iyi ifade edebileceklerdir. Bu şekilde bakıcı, çocuğa duygusal tepkiler konusunda doğrudan talimat verebilir ve çözümler önerebilir. Bu süre zarfında, bakım veren kişi (bakıcı) ile etkileşimleri yoluyla çocukların duygu bilgilerini geliştirmek mümkündür (Kurt, 2015).

3-4 yaşlarıyla beraber duygularını rahatlıkla ifade edebilen cümlelere dönebilen çocuklar ağlama, öfke krizleri gibi olumsuz duygusal reaksiyonlarda hafifleme görülmektedir. . Üç yaşından itibaren çocuklar duygularını diğer aile üyeleriyle paylaşabilir ve başkalarının duygusal süreçlerini daha iyi anlayabilir. Duyguları düzenleme becerisi okul öncesi dönemde oyun sal süreçlerde daha açık bir şekilde fark edilebilir. Bununla beraber çocuktaki sosyalleşme (akranlar, okul, komşuların çocukları, öğretmenler, vb.) çocuğa duygularını ve duyguların düzenlenmesini öğrenmek için yeni fırsatlar sunar. Sosyal çevre olanakları bu dönemin çocukları için çok önemlidir. Bu nedenle düşük sosyal çevre olanaklarının olması durumunda çocukta korku gibi baskın duygular yoğun ve sık ortaya çıkabilir (Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Okul öncesi dönemde, duyguları düzenlemek için etkili becerilerin yetersizliği sonucunda sosyal ilişkilerde ve okula uyumda zorluklar ortaya çıkabilir.

Bu nedenle duyguları düzenlemeye yönelik etkili beceri ve stratejiler edinmek, erken çocukluk döneminde kritik bir başarı olarak görülmektedir. Ek olarak, gelişim sürecinde bu dönemde edinilmesi gereken öz denetim veya öz düzenleme becerilerinin, duyguları düzenleme yeteneği ile yüksek oranda ilişkili olması, duyguları düzenlemenin birçok alanda olabileceğinin kanıtı olarak görülmektedir. Bu durum bize okul öncesinde yaşam deneyimleri ve ilişkiler; duyguların tutarlı ve yerinde kullanılması, çocuğa duyguları düzenleme, duygular hakkında konuşma, duygusal durumların sonuçlarını öğrenme ve duyguları deneyimleme stratejileri edinmenin birçok yönüyle fırsatlar sağlar (Tekin, 2016).

Duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri, okul öncesi çağlarındaki anne-baba-çocuk arasındaki duygusal yakınlaşmalar ile de gelişir. Bu nedenle ebeveynlerin özellikleri önem kazanır. Duygusal yeterlilik kavramı, ebeveynlere, duyguları düzenlemelerine yardımcı olma ve ebeveyn-çocuk etkileşimindeki sosyal sorunları çözme yeteneği açısından birçok olumlu özellik sunar.

2.5 Sosyal Zeka Kavramı

Sosyal zeka, kavram olarak ilk kez Thorndike tarafından 1920'de ortaya atılmıştır. Ona göre sosyal zeka, insanları anlamaktan ve idare etmekten geçmektedir. Bu tanım bilişsel ve davranışsal boyutları kapsamaktadır. Bilişsel olarak, insanları anlama davranışsal olarak, insan ilişkilerinde akıllı davranabilme becerisidir (Somazo, 1990).

Thorndike, sosyal zekayı tanımlarken iki beceri üzerinde durmaktadır. Bunlar, sosyal yetkinlik ve sosyal yetenektir. Sosyal yetkinlik, bireyin sosyal ortamlarda kendine duyduğu saygı veya yetenekleri ile ilgili duyguları belirtirken, sosyal yetenek toplumu kuşatan şartlarda sosyal amaca uyumlu bilgi kazanımını

ifade etmektedir. İlk tanımda kişinin kendi düşüncelerine, ikinci tanımda sosyal sonuçlara dikkat çekmektedir (Hançer ve Tanrısevdi, 2003).

Cantor ve Kihlstrom (1989) farklı bir bakış açısıyla zekayı, zeki kavramından yola çıkarak ele almışlardır. Onlara göre sosyal zeka, işlevsel bilgiler, sosyal hayata adaptasyon gibi özellikleri kapsamakta, herhangi bir süreci ya da biliş yapısını kapsamamaktadır. Sosyal zeka bireyin kendini, başkalarını ve sosyal hayata ilişkin durumları anlamayı ve analiz etmeyi ifade etmektedir. Amaç, planlama, gözetleme, sosyal eylem gibi üst biliş konuları, sosyal zekanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Walker ve Foley sosyal zekayı, insanlarla ilgili olma, başkalarının duygu düşünce ve niyetlerini anlayabilme, bireylerin duyguları ve motivasyonları ile ilgili isabetli bir yargıda bulunabilme kabiliyeti şeklinde ifade etmişlerdir (Bacanlı, 1999: 6).

Gardner ise sosyal zekayı, başkalarının duygularını, niyetlerini ve ruh hallerini anlama yeteneği olarak ifade etmiştir (Gardner, 2017). Fred Moss ve Thelma Hunt (1927) sosyal zekayı, insanlarla işbirliği yapabilme ve iyi geçinme olarak tanımlamıştır. Wedeck (1947) ise, insanların genel olarak ruh hallerini, kişiliklerini, tepkilerini ve duygularını doğru bir şekilde analiz etme yetisi olarak belirtmiştir. Vernon (1933), bu tanımlara kişinin çevresiyle rahat ilişki içinde olmasını, yaşanan bir durumu ya da başkalarının özelliklerini çözebilme yeteneğini ayrıca grubu içerden ya da dışardan etkileyen müdahalelere karşı duyarlı olma özelliklerini eklemiştir (Akt: Goleman, 2019).

Crowne'e (2009) göre sosyal zeka kişilerin sosyal yaşama dair geçmişte edindikleri bilgi ve tecrübeleri, içinde yaşadıkları çevreye uyarlama anlamına gelmektedir (Akt: Başeğmez, 2019). Albrecht (2006) sosyal zekayı, insanlarla anlaşabilme ve işbirliğine istekli olma yeteneği olarak açıklamıştır. Böyle bireyler

farkındalığı yüksek ve olaylara uyum sağlarken kendi hedeflerine ulaşmak için strateji geliştirirler. Ayrıca kişisel sezgi yeteneği ve kendini bilme konuları önemlidir (Akt: Somazo, 1990).

Bireyler arasında gerçekleşen ilişki tarzları birbirlerinin sadece ruh hallerini değil aynı zamanda biyolojilerini de etkilemektedir. Gerçekte bir ilişki kişilerin birbirleri üzerinde bıraktığı etkiyle ölçülebilir. Beyin bağlantıları kolay bir şekilde etkileşime girer. Duygular karşılıklı aktarılmaya başlar (Somazo, 1990). Ayrıca sosyal zekası yüksek kişiler diğer insanlarla iletişim kurmak ve onları anlamak adına tüm bedenlerini etkin bir şekilde kullanırlar. Nasıl arkadaş edinilir ve bu arkadaşlıklar nasıl sürdürülür onlar bunu çok iyi bilirlere (Buzan, 2016).

2.6 Sosyal Zekanın Boyutları

Sosyal zeka kavramı ilk tanımlamalarda tek boyutlu ele alınmış ancak daha sonra yapılan araştırmalarda birden fazla boyutu olduğu ortaya konmuştur. Sosyal zekanın alt boyutlarıyla ilgili ortak bir görüş olmasa da görüşler birbiriyle örtüşmektedir. Chapin (1942), Rothenberg (1970), Thorndike (1937), sosyal zekanın belirli boyutlardan oluşmadığını, kendi başına bir kavram olduğunu ileri sürerek incelemişlerdir. Bu yaklaşım, akıllı olan bireyin tüm sosyal olgularda uzmanlaşacağını savunur. Son yıllarda yapılan araştırmalar, sosyal zekanın beceri, sözlü-sözsüz işaretleri anlama, bilgileri isabetli kullanma, insanları bilgilendirerek yardımcı olma, duyguları kontrol edebilme yeteneği gibi çok fazla bileşenlerden oluştuğunu ortaya koymuştur (Akt: Goleman, 2019).

Öte yandan zeka ölçekleri ile bilinen Weschler (1958) sosyal zekayı, genel zeka içerisinde bir parça olarak değerlendirmiş, sosyal zekanın farklı bir yapı olmadığını, genel zekanın bir uzantısı olarak kişilerarası ilişkilerde farklı bir rolü olduğunu belirtmiştir (Akt: Somazo, 1990) Bununla birlikte Goleman (2019),

Weschler'in aksine sosyal zekayı genel zekadan ayrı tutarak ele alınması gerektiğini vurgulamış, son zamanlarda dikkat çeken popüler yaklaşımla, sosyal zekayı oluşturan unsurları iki kategoride ele almıştır. Bunlar, sosyal farkındalık ve sosyal beceridir. Sosyal farkındalık, başkalarının iç durumlarını anında hissedebilmeyi, düşüncelerini ve hislerini anlamayı, kaotik sosyal durumları kavramayı gerektirir. Temel empati, uyum, empatik isabet ve sosyal biliş sosyal farkındalığın özellikleri olarak sıralanabilir (Goleman, 2019: 108).

- Temel empati; başkalarının hislerini anlama ve paylaşma, duygusal sözsüz işaretleri okuyabilme.

- Uyum; birine ya da bir gruba uyum sağlama, etkin dinleme.

- Empatik isabet, başkalarının duygularını, düşüncelerini ve niyetlerini olduğu gibi anlayabilme.

- Sosyal biliş; sosyal hayatın işleyişi hakkında bilgi sahibi olma (Goleman, 2019: 108).

Başka birinin ne hissettiğini, düşündüğünü ya da amaçladığını hissetmek sosyal becerinin başlangıcıdır. Öte yandan bu beceriler verimli bir iletişimin garantisini sağlamaz. Sosyal farkındalığı kapsayan sosyal beceri, etkili ve pürüzsüz ilişkilere imkan sağlar ve içinde eşzamanlılık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgi gibi öğeleri içerir (Goleman, 2019: 108).

- Eş zamanlılık; sözsüz yapılan anlaşılır etkileşim.

- Benlik sunumu; kişinin kendini etkin bir şekilde sunması.

- Nüfuz; sosyal etkileşimleri ve sonuçlarını etkilemek.

- İlgi; başkalarının ihtiyaçlarını önemsemek, onlara uygun davranabilmek (Kızıltepe, 2007; Bacanlı, 1999).

Diğer taraftan bu tanım, ilişkilerde kendi menfaatini gözeterek karşı tarafı manipüle etmek gibi bayağı yetenekleri sosyal zekanın dışında tutmaktadır (Goleman, 2019). Silvera ve diğ. (2001) sosyal zekayı; sosyal farkındalık, sosyal beceri ve sosyal bilgi süreci olarak üç modelde ele almıştır.

- Sosyal farkındalık; kişinin bulunduğu şartlara ve sosyal ortama uygun davranışlar göstermesidir. Kişinin sosyal farkındalığı yüksek ise uygun tepkiler ve geri bildirimler verebilir. Nerede ne konuşması gerektiğini, nasıl davranacağını, başkalarını nasıl etkileyeceğini bilir (Silvera, 2001'den, Akt: Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009: 235-247).

- Sosyal beceri düzeyi; kişinin rahatlıkla sosyal ortamlara girebildiği, diğer insanlarla anlaşabildiği ve girdiği ortamlara uyum sağladığı bir beceridir. Bu beceriye sahip kişiler, insanların arzu ve isteklerini, öfke ve mutluluklarını diğer birçok ruh hallerini anlayabilir ve bu durumlara uygun davranabilirler.

İletişim becerileri yüksektir ve başkalarıyla ilişki kurmakta zorluk çekmezler. Bir diğer özellikleri de grup içerisinde fark edilir etkileşim göstermeleridir. Grup üyelerinin beklentilerini önceden fark ederek onların duygu dünyalarına girebilirler. Başkalarına yönelik olan sosyal beceri türü aynı zamanda bireyler arası farklılıkları görme olarak da düşünülebilir. Sosyal zekanın performans boyutu sosyal beceridir (Kızıltepe, 2007).

- Sosyal bilgi süreci; kişinin kendi duygu düşüncelerinin yanı sıra diğer kişilerin de duygu ve düşüncelerini anlamayı gerektirir. Beden dilini yorumlama, ilişkilerde diğer insanların isteklerini anlayabilme, beklentilerini karşılayabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Kızıltepe, 2007). Buzan (2002) sosyal zeka modelini sekiz alt boyutuyla ele almıştır. Bunlar;

- Başkalarından gelen mesajları algılayarak okuyabilme

- Muhatabını dikkatle dinleyebilme
- Yeni ortamlara uyum sağlayarak sosyalleşme
- Diğer insanları etkileyebilme
- Sosyal ortamlarda etkileyici ve baskın rol alma
- Müzakere kabiliyeti
- İkna kabiliyeti
- Sosyal ortamlarda uyumlu olma (Yıldırım, 2018).

Sosyal zekanın birçok boyutunun olması Marlowe ve Bedell (1982) tarafından araştırılmıştır. Yapılan çalışmalarda, hangi unsurların hangi boyutlardan oluştuğu farklı görüşler ile ortaya atılmıştır. Marlowe (1986) sosyal zekayı, sosyal yeterliliğin yanı sıra kişinin kendisi de dahil diğer insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlayarak bu anlayışa uygun hareket etmesi olarak tanımlamıştır. Marlowe, sosyal zekanın beş ayrı modeli kapsadığını öne sürmüştür. Bunlar,

- Empati becerileri
- Duygusallık
- Sosyal beceriler
- Sosyal kaygılar
- Sosyalleşme tutumları (Marlowe, 1986: 57).

Diğer taraftan Mesame, Ringi ve Throckmorton (1991), Marlowe'un çalışmalarını kendi çalışmalarında kullanmaya başlamışlardır. Ancak araştırmalar sonucunda, sosyal zeka ile akademik zeka arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun farklı ölçeklerden kaynaklandığı tartışılmaktadır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003).

Genel anlamda sosyal zeka bilişsel ve davranışsal olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ancak bu alt boyutlar kapsamında neler olduğu her zaman bir tartışma konusu olmuştur. John ve Kozmitzki (1993) sosyal zekayı yedi boyutta ele almıştır.

- Empati
- Sosyal uyum
- Başkalarının ruh hallerini ve içsel durumlarını algılama - İnsan ilişkilerinde beceri
- Yaşam ve sosyal kuramlar hakkında bilgi sahibi olma
- Karmaşık sosyal durumlara karşı duyarlılık ve sezgi
- İnsanları idare etmede gerekli teknikleri kullanma (John ve Kozmitzki, 1993: 15).

Silberman ve Hansburg (2000) ise, sosyal zekayı ve özelliklerini sekiz boyutta değerlendirmiştir.

- İnsanları anlama
- Düşünce ve duyguları açıkça ifade etme
- Atılganlık
- İnsan ilişkilerinde iletişim becerisi, geribildirim vermek ve almak
- Başkalarını ikna etme, motive etme ve etkileme
- Karmaşık durumlara yaratıcı çözümler bulma
- İşbirliğine yatkınlık, uyumlu takım üyesi olma ve grup çalışmasını tercih etme
- Sorun çıkan ilişkilerde uygun tavır sergileme.

Orlik (1978) sosyal zekayı beş alt boyutta ele almıştır.

- Başkalarının ruh hallerini ve içsel durumlarını anlayabilme
- Diğer insanlarla ilişki kurma

- Sosyal yaşamın normları ve kuralları hakkında bilgili olma - Karmaşık sosyal olaylar karşısında içgörü ve hassaslık

- Başkalarını idare etmede sosyal stratejiler kullanma (Akt: Günaydın, 2017).
Albrecht (2006) sosyal zekayı beş boyutta ele almıştır.

- Durum bilinci; başkalarını anlayabilme duygu, düşünce ve davranışları okuyabilme yeteneği.

- Duruş; bireyin oturuşu, sesi, davranışları, başkalarında bıraktığı etki.

- Samimiyet; bireyin davranışlarının diğer bireyler tarafından alınan izlenimler doğrultusunda doğru ve açık bir şekilde tanınması.

- Açıklık; kişinin kendisini doğru ve açık bir şekilde ifade etmesi.

- Empati; iki kişi arasındaki ortak duygudur. Olumlu iletişime ve işbirliğine destek olur.

Habib ve diğ. (2013: 65) ise sosyal zekayı beş boyutta açıklamıştır.

- Sosyal manipülasyon

- Sosyal empati

- Sosyal beceri

- Sosyal uyum

- Dışa dönüklük

Sosyal zeka ile ilgili yapılan araştırmalarda ölçme önemli bir sorun olmuştur. Bu sorun kavramın tam olarak tanımlanamamasından kaynaklanmaktadır. Hangi alt boyutların ele alınacağı, akademik zekanın değerlendirmeye dahil olması gibi konuların belirsizliği ölçme işlemi zorlaştırmıştır (Doğan, 2008: 7). Sosyal zeka bir çok alanda kendini göstermektedir. Bu yerlere oyun alanları, çocuk yuvaları, satış ofisleri, fabrikalar, kışlalar örnek verilebilir. Diğer taraftan sosyal zeka, standardize edilmiş laboratuvar ortamlarında kendini belli etmez. Bu konuda Thorndike (1920),

sosyal zekanın ölçülmesinin zor olacağını ancak insanların tepkisel davranışları, uyumu, görünümleri, sözlü (konuşma seslenme) ve sözsüz (jest,mimik, yüz ifadeleri) seslenme biçimleri ölçmede referans olacağını belirtmiştir (Riggio ve diğ., 1991).

Harshbarger (1981), çalışmasında sosyal zeka ile ikinci dil öğrenme yeteneği arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu kapsamda 48 öğrenciye sosyal zeka testi yapılmıştır. Araştırma için Japon öğrenciler seçilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin dil ölçümündeki yeterlilik seviyeleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal zeka ile ikinci dil öğrenme yeteneği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Somazo (1990), araştırmasında üniversite öğrencilerinin sosyal zeka, genel zeka ve çevre tarafından sevilme konularını ele almıştır. 161 öğrencinin katıldığı çalışma her bir değişkenin yapısal olarak birbirinden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada çevre tarafından sevilme ile sosyal zeka arasında beklenilen aksine anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Diğer taraftan sosyal zeka ile genel zeka arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Bu iki yapının sosyal zeka ile ilgili araştırmalara benzer olarak birbiriyle örtüştüğü tespit edilmiştir.

Messamer ve Throckmorton (1991), araştırmalarında sosyal zekanın akademik zeka ile çok boyutlu ölçekler arasındaki ilişkisini, 170 lisans öğrencisi ile incelemiştir. Akademik zeka ve sosyal zeka ile ilgili ölçeklerden ulaşılan faktör analizleri ve korelasyonel analizlerine göre, bu iki zekanın birbirinden farklı oldukları ancak sosyal ve akademik zekanın aynı zamanda birbirleriyle örtüşen yapılar olduğu da saptanmıştır.

Zhan (1995), araştırmasında 3. ve 6. sınıfta okuyan 199 öğrencinin sosyal zeka ile sosyal deneyimleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal deneyimleri ile sosyal zekalarının bazı özellikleri arasında ilişki

olduğu bulgulanmıştır. Özellikle ebeveyn ilişkisi iyi olan öğrencilerin sosyal zeka seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca uyumlu komşuluk ilişkilerinin de öğrencilerin sosyal zeka düzeylerini olumlu anlamda etkilediği görölmüştür.

Kaukainen (1999), araştırmasında sosyal zeka, üç çeşit saldırgan davranış ve empatiyi ele almıştır. 526 öğrencinin yaş aralığı 10-14 arasında olup Finlandiyalı öğrenciler üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal zeka ile dolaylı saldırganlık arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir korelasyon bulunurken, sosyal zeka ile sözlü ve fiziksel saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulgulanmamıştır.

Hançer ve Tanrısevdi (2003), çalışmalarında sosyal zeka kavramını incelemişlerdir. Bununla birlikte sosyal zekanın alt boyutlarından biri olan empati ile performans kavramları ve sosyal davranışları detaylı bir şekilde ele alarak kavramlar arası ilişkileri ele almışlardır. Sonuç olarak sosyal zekanın performans üzerindeki etkisinin incenlediği alanyazında, kişinin başarı seviyesinin birçok faktörle ilişkili olduğunu, bu faktörlerden en önemlisinin sosyal zeka olduğunu tespit etmişlerdir.

Doğan ve Çetin (2008), tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada, depresyon seviyesi yüksek olan öğrencilerin, sosyal farkındalık ve sosyal beceri seviyelerinin zamanla düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, özgüven seviyesinde artış meydana geldiğinde, sosyal farkındalık ve sosyal beceri seviyelerinin de artıştan etkilendiği görölmüştür.

Doğan, Totan ve Sapmaz (2009), üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, benlik saygısı ve sosyal zeka düzeylerini ele almışlardır. Cinsiyet ve eğitim durumlarına göre farklılık olup olmadığını ölçen araştırmacılar, cinsiyetin benlik saygısını ve sosyal zekayı etkilemediğini saptamışlardır. Ancak sosyal bilim öğrencilerinin fen bilimi öğrencilerine göre sosyal zeka ve sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

İlhan ve Çetin'in (2014), sosyal ve kültürel zeka arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışma, Dicle Üniversitesi'nde eğitim gören toplam 243 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada sosyal zeka ve alt başlıkları sosyal farkındalık, sosyal beceri ve sosyal bilgi süreci değişkenleri ile kültürel zeka ve bileşenleri biliş, üst biliş, davranış ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişki düzeyi yapısal eşitlik modeli ile araştırılmıştır. Sonuçlar sosyal zeka ile kültürel zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Abul (2015), sosyal zeka seviyeleri ile algılanan iş yaşam kalitesi etkileşimiyle alakalı araştırmasını, Mersin ilinde Tıp Fakültesi çalışanları üzerinde yapmıştır. Çalışmaya 210 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal zeka ve onun alt boyutu olan sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık ile algılanan iş yaşam kalitesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akman ve Akman (2017), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumunun sosyal zeka algısına göre incelediği çalışmaya 318 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal zeka düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim tutumlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2018) tarafından Ankara'da görev yapan siyasetçiler üzerinde, sosyal zeka ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik yapılan çalışmada, siyasetçilerin problem çözme becerileri ve sosyal zeka seviyelerinin yüksek çıktığı, bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, siyasetçilerin sosyal beceri boyutu eğitim seviyesine göre, sosyal farkındalık boyutu ise yaş, kıdem ve eğitim seviyesine göre, problem çözme seviyeleri ise yaş ve eğitim seviyesine göre farklılaşmaktadır.

Başğmez (2019), üstün yetenekli lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk seviyeleri ve Suriyeli sığınmacılarla ilgili

tutumlarını sosyal zeka ile ilişkisini incelemiştir. Sonuçlar üstün yetenekli öğrencilerin sosyal zekalarının küresel sosyal sorumluluk seviyelerini yordadığını, sosyal zeka düzeyleri artan öğrencilerin, küresel sosyal sorumluluk seviyelerinin de arttığı tespit edilmiştir. Suriyeli sığınmacılar ile ilgili tutumlar ve sosyal zeka arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Eyleme dönük sorumluluk, küresel sosyal sorumluluk özgeci sorumluluk ve ekolojik sorumluluk ile sosyal zeka arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmış, bununla birlikte sosyal zeka ile İngilizce düzeyleri ve sosyal sorumluluk arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal zeka seviyesi yüksek olan öğrencilerin diğer alanlarda da başarılı olduğunu ve değişkenleri olumlu yönde etkilediğini görmekteyiz. Diğer taraftan sosyal zeka seviyesi düşük olan öğrencilerin, gelecek kariyer planlamalarında, sosyal hayatta, akademik ve profesyonel alandaki başarılarında olumsuz bir etkiye neden olduğu anlaşılmaktadır.

2.7 Duygusal Zeka

Duygusal zeka, duygu ile zekayı yanyana getiren melez bir kavramdır. Bazıları zekanın mantığı, duyguların mantık dışı tutkuları temsil ettiğini düşünerek duygusal zeka kavramını tezat bulmaktadır (Matthews ve diğ., 2002: 7). Duygusal zeka alanında yapılan çalışmalar, duygusal zekanın diğer zeka türleriyle ortak kümesi olduğunu, özellikle Thorndike'in sosyal zeka kavramına dayandırılarak ortaya çıktığını göstermiştir (Salovey ve Mayer, 1990: 187).

Öte yandan zamanla değişen kavramların tanımı yeni nitelikler kazanmakta ve duyguların işlevselliği görülür bir zekayı akla getirmektedir. Duygusal zekanın bilimsel literatüre ilk tanımı 1995 yılında Mayer ve Salovey tarafından kazandırılmıştır. Akademik araştırmalarıyla yeni bir kaynak oluşturan ve duygusal zeka alanında büyük gelişmelere sebep olan diğer bir isim de Reuven BarOn'dur.

Kendi kuramını oluşturan Bar-on, tasarladığı ölçek ile bir çok araştırmaya esin kaynağı olmuştur (Goleman, 2018: 11).

Daha sonra Goleman'ın duygusal zeka üzerine yazmış olduğu kitap ile bu zeka türü, pek çok alanın dikkatini çekerek ilgi görmeye ve tartışılmaya başlamıştır (Yeşilyaprak, 2001: 140). Duygusal zeka, Mayer ve Salovey tarafından akıl ve duygular arasında bağlantı kurabilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Onlara göre duygusal zeka, duyguların tamamını kapsadığı ve yönettiği için diğer zeka türlerinden farklıdır (Pekdemir, Toplu ve Yaşlıoğlu, 2013: 192-194). Reuven Bar-On'e göre duygusal zeka, kişinin dışarıdan gelen talep ve baskılarla güçlü bir şekilde baş edebilmesinde kişiye yardımcı olacak şahsi, duygusal, sosyal beceriler ve sosyal yeterlilik dizini olarak açıklanmaktadır (Akt., Doğan ve Şahin, 2007: 235).

Goleman (2018) ise bireyin kendi hislerinin yanında başkalarının hislerini tanımlama, kendi motivasyonunu sağlama, içindeki duyguları ve ilişkileri iyi yönetebilme becerisine vurgu yapar. Akademik zekadan farklı olmakla birlikte onu da içine alan yetenekleri tanımlar. Goleman, duygusal zekanın hem günlük hayatta hem de iş hayatındaki başarıda önemli bir etkisi olduğunu savunan ilk kişidir. Diğer taraftan Goleman'ın hayattaki başarıların hepsinin temelinde ruhsal zekayı temel alması, bilimsel bir dayanağı olmadığı düşüncesiyle eleştirilere konu olmuştur (Antonakis, 2003: 355-361).

Gardner ve Salovey duygusal zekaya dair ortak görüşlerini beş ana başlık altında incelemiştir.

- Özbilinç; bir duygunun oluşumunu farketme, kendini tanıma, duygusal zekanın temelini oluşturur. Gerçek duygularını fark eden insanlar, kişisel kararlarında ne yapmak istediklerinden emindirler. Gerçek duygularını fark edemeyenler ise duygularının insafına boyun eğerbler.

- Duyguları idare edebilmek; özbilinçten sonra gelişir. Duygularını idare etmekte zorlanan kişiler, huzursuz olurlar bu yeteneği kuvvetli olan kişiler ise olumsuzluklar karşısında kendilerini daha çabuk toparlayabilirler.

- Kendini harekete geçirmek; kişinin duygularını bir amaç doğrultusunda toparlayabilmesi kendini harekete geçirmesi için gereklidir. Akış halinde olmak yüksek performans için önemlidir. Bu yeteneğe sahip olan kişiler, yaptıkları tüm işlerde daha üretken olabilmektedirler.

- Başkalarının duygularını anlamak; insan ilişkilerinde temel beceri empatidir. Empatik kişiler sosyal sinyalleri daha çabuk algırlar ve başkalarının ihtiyaçlarını bilme konusunda başarılıdırlar.

- İlişkileri yürütebilmek; başkalarının duygularını başarılı bir şekilde idare etme yani ilişki sanatıdır. Bu becerisi gelişmiş kişiler, diğer insanlarla etkileşim gerektiren tüm alanlarda başarılı olurlar (Goleman, 2018: 73-74).

Duygusal zekanın temelinde, duyguların bireyi daha zeki kıldığı yatmaktadır. Duygular sanıldığı gibi akılcı ve mantıkçı düşünceden uzaklaştırılmaz, aksine onları şekillendirmeye yardımcı olur. Hisleri anlama, düşünmek için duyguları aracı kılma, doğru kararlar vermek adına duyguları kullanma ve duyguların altında yatan asıl sebepleri farketme, duygusal zekanın yetenekleridir (Carusa ve Salovey, 2007: 62-64).

2.8 Duygusal Zeka Modelleri

Bir çok duygusal zeka modeli vardır. Literatüre bakıldığında en çok adı geçen dört model bulunmaktadır. Bunlar, Reuven Bar-On (1997), Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf (1997), John D. Mayer ve Peter Salovey (2000) ve Daniel Goleman (2005) modelleridir (Mammadov, 2019: 25).

Duygusal zeka ile ilgili oluşturulan bu modeller, temelde kişilerin duyguları tanımada ve gruplamada gerekli yetenekleri içine alan dizilerden oluşmaktadır (Yaşarsoy, 2006). Modeller iki perspektiften değerlendirilmektedir. İlki, ilişkiler açısından duyguların belirleyici olduğunu savunan, Mayer ve Salovey tarafından ortaya atılan “yetenek modeli”, diğeri kişilik özellikleri, davranışlar ve sosyal becerileri içine alan Bar-On, Cooper ve Swaf ve Goleman’ın kullandığı “karma model”dir (Aslan, 2009: 51).

Duygusal zekanın önemli kavramlarından biri de empatidir. Empati, ilgi ve ileriye doğru uzanmak anlamlarına gelmektedir. Birbirinden farklı empati türleri beyinde farklı bölgelerden kaynaklanmaktadır. Bunların geliştirilerek birlikte kullanılması önemlidir. Öte yandan şefkat duygusu duygusal zekada sıkça bahsedilen bir kavramdır. Empatiyi birkaç adım ileri taşır. Şefkat, başka birinin zor durumda olduğunu hissetmek ve o kişiye yardım etme isteği duymaktır. İlgi göstermek ve anlamak arasındaki farkı oluşturur. Şefkat anne babanın çocuğuna duyduğu türden bir sevgidir. Onu diğer insanları kapsayacak şekilde geliştirmek şefkat duygusunu arttırır. Goleman duygusal zeka içinde üç tür empati olduğunu belirtmektedir (Goleman ve diğ., 2017). Bunlar;

- Bilişsel empati; başkalarının bakış açılarını anlama becerisidir. Merak eden sorgulayan bir zihinden beslenir. Bilişsel empati aynı zamanda özfarkındalığın bir uzantısıdır. Kişi beyinde kendi düşünceleri hakkında kafa yorar ve ortaya çıkan duygularını gözlemler. Bu mekanizma başkalarının düşünce ve duygularını anlamaya da yardımcı olur (Goleman ve diğ., 2017).

- Duygusal empati; başkalarının ne hissettiklerini hissetme becerisidir. Beyinde korteksin altında yer alır. Derin düşünmeden hızlı hissetmeyi sağlar. Beynin amigdala, hipokampus, hipotalamus ve orbitofrontal korteks gibi evrim öncesi

beynin bölümlerinden oluşmakta ve yönetilmektedir. Bu merkezler sayesinde kişi başkalarının duygusal durumlarını anlayabilir. Başkalarını anlamanın en iyi yolu, kişinin önce kendini anlamasından geçer. Duygusal empatiyi tam kapasite kullanmak için iki nokta önemlidir. İlki karşıdaki kişinin duygularının diğer kişide yansması, diğeri o kişinin sesi, yüzü ve başka duygusal işaretleri olarak açıklanmaktadır (Goleman ve diğ., 2017).

- Empatik ilgi; insanların diğlerinden ne beklediğini ne yapmalarını istediğini anlama becerisidir. Duygusal empatiye yakındır. Kişinin kendi hakkında başkalarının hissettikleri duyguları anlamayı sağlar. Aynı zamanda kişiye karşı oluşan beklentileri de anlaşılır kılar. İnsanların hemen hepsi bu özellikleri eşinde, dostunda, patronunda ya da doktorunda görmek ister. Diğ taraftan fazla duyulan empatik ilgi kişide yorgunluğa ve yetersizliğe yol açabilir. Empatik ilgi başkalarının acılarına duyarlı olmayı ama kendi duygusal durumlarını da ihmal etmemeyi gerektirir (Goleman ve diğ., 2017).

Duygusal zeka dürtüleri, güduları ve duyguları düzenleyen beyin limbik sisteminde bulunan sinirsel ileticilerde meydana gelir. Çalışmalar limbik sistemin öğrenme aşamasında en iyi yolların uzun süreli alıştıma, geri bildirim ve motivasyon olduğunu göstermektedir. Bu durum teknik ve analitik yeteneği düzenleyen neokortekste bulunan öğrenme türüyle karşılaştırıldığında neokorteks mantığı ve anlamları kavramaya yarar. Yani beyin bir kitabı okuyarak bilgisayarı nasıl kullanacağını çözer (Goleman ve diğ., 2017).

Öte yandan zeka ve akıl ile çözülemeyen sorunlar için yeni duygu tanımlamalarıyla cevaplar aranmaya başlanmıştır. Duyguların aktarımı ve düşüncedeki bilgilerin duygu bilgilerine dönüşmesi, zihinsel malzemeleri gerekli

kılmaktadır. Bu malzemeler, noradrenalin, serotonin, dopamin gibi hormonlar kimyasallar ve enzimlerdir (Tarhan, 2019: 19).

Her beynin ayrı bir sinir sistemi vardır bu sebeple her insan diğerlerinden farklı beceri ve duygular geliştirir (Şimşek, 2015: 95). Duygusal zekanın gelişimi cinsiyet, yaş ve aile ortamı gibi faktörlere bağlıdır. Duygusal zeka bebeklik döneminden itibaren gelişme göstermeye başlar. Bireyin içinde yetiştiği aile ortamı duygusal anlamda eğitildikleri ilk okuldur. Ebeveynlerin doğrudan söyledikleri ya da yaptıkları değil, kendi hislerini ifade şekilleri ve aralarında oluşan etkileşim duygusal zekanın gelişiminde rol oynar (Tuğrul, 1999: 16).

Duygusal zeka, genetik yatkınlık, yetiştirilme tarzı gibi bazı faktörlere dayanmakla birlikte hangisinin daha baskın olduğu henüz bilinmemektedir. Yapılan araştırmalar, duygusal zekanın öğrenilerek kazanılabileceği yönündedir. Diğer taraftan kesin olarak bilinen, duygusal zekanın yaşla birlikte artmasıdır. Bu durum için kullanılan diğer kavram olgunluktur. Ancak olgunluk durumunda bile birçok insan duygusal zekalarını güçlendirmeye gerek duyar. Uyumlu çaba ve içten arzu, duygusal zekanın güçlenmesini sağlar (Goleman ve diğ., 2017).

2.8.1 Salovey ve Mayer Modeli

Salovey ve Mayer (1990) geliştirdikleri duygusal zeka modelinde, duygularla ilgili becerileri tanımlamışlardır. Bu beceriler kişinin duyguları değerlendirmesi, ifade etmesi, düzenlemesi, yaşamına olumlu katkı sağlayacak tüm duyguları kullanması olarak tanımlanmaktadır (Erus, 2019: 59). Salovey ve Mayer modelinde duygusal zeka dört boyut ile açıklanmaktadır.

- Duyguların algılanması, değerlendirilmesi ve ifade edilmesi; kişinin başkalarının duygularını tanımlayarak anlatabilmesi, onları beden dili ile yansıtmasını içerir.

- Kolay düşünebilmek için duyguların kullanımı; etkin ve verimli düşünebilmek için duygular önemlidir. Problem çözme yöntemlerini teşvik eden duygu durumlarıdır.

- Duygular ile düşünmek ve kavramak; duygu durumları arasındaki geçişleri anlayabilme farklı duygular ve anlamlar arasında etkileşimi tanıyarak, karmaşık düşünceleri analiz etmeyi ifade eder.

- Duyguları düzenlemek ve yönetmek; bireyin hoşlandığı ya da hoşlanmadığı duygulara karşı açık olma becerisini ve entelektüel gelişimini destekleyen duyguların kontrolünü ve düzenlemesini içermektedir (Altunbaş, 2018: 21).

2.8.2 Bar-On Modeli

Bar-On'un duygusal zeka modeli süreç odaklı karma bir modeldir (Satıcı, 2018: 58). Bar-On, kişilerin yaşamda başarılı ve mutlu olabilmeleri için duygusal ve ilişkisel yönden akıllıca davranmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşünün temelinde Darwin'in canlılar üzerinde yaptığı araştırmalarda canlıların hayatta kalmak için gösterdikleri duygusal içerikli ve uyumlu davranış kalıpları etkili olmuştur (Güngör Houser, 2009: 60). Modelinde beş bölüm ve her bölümün alt boyutları bulunmaktadır. Bunlar,

- Kişisel farkındalık; bağımsızlık, kararlılık, duygusal benlik bilinci, kendine saygı, kendini gerçekleştirme.

- Kişiler arası ilişkiler; empati, kişiler arası ilişkiler, sosyal sorumluluk.

- Şartlara ve çevreye uyum; gerçekçilik, problem çözme, esneklik.

- Stres yönetimi; dürtü kontrolü, strese dayanıklılık.

- Genel ruh hali; iyimserlik, mutluluk (Gürbüz ve Yüksel, 2008: 177).

Bar-On duygusal zeka modelinin temel yaklaşımları aşağıdaki gibidir,

- Bireyin duygusal yetenek kapasitesi; bireyin iradesini tanımlar. Kendini ne derece tanıdığı, duygularının farkında olup olmadığı, duygularını anlayarak kendisinden memnun olma durumunu, ne yaparsa iyi hissedeceğini ya da nelerin iyi hissettireceğini anlama becerisidir.

- Kişilerarası ilişkiler; kişinin kendisini muhatabının yerine koyarak hislerini ve düşüncelerini anlayabilmesi, başkalarıyla olan ilişkileri ve sosyal alanda sorumluluk alabilme kabiliyetini açıklar.

- Uyum sağlama yeteneği; sorunlar karşısında esnek kalarak diğerlerinin ihtiyaçlarına cevap verme, problemleri çözebilme, gerçeklik ile kişisel algı arasındaki farkı kavrayabilme yeteneğidir.

- Stres yönetimi; zor durumlar ve sıkı baskılar altında dayanıklı olma, süreçle baş edebilme, bu gibi durumlarda duyguların kontrolünü sağlayarak baskılara karşı koyabilme becerisidir.

- Genel ruh hali; bireyin kendi ruh durumunun farkına vararak hislerini ve düşüncelerini hayattan zevk alacak ve hoşnut olacak yönde değiştirebilmesiyle alakalıdır. Bu anlamda bireyin iyimser ve mutlu olabilme becerisidir (Dal, 2015: 13-14).

2.8.3 Goleman Modeli

Goleman (2018: 378), bilinçli zihin kayıtlarının herhangi bir duruma karşılık vermesinin duygusal zihinden birkaç dakika daha uzun sürdüğünü, bu açıdan duygusal anlarda ilk tepkinin zihinden değil, kalpten geldiğini öne sürmektedir. Goleman'ın duygusal zeka modeli, Mayer ve Salovey'den farklı performansa dayalı bir modeldir. İki ana başlık altında, beş temel yetenek ile yirmi beş diğer yeterlilikleri içermektedir (Yaman, 2019: 36). Bunlar, Kişisel Yeterlilikler:

- Özbilinç: Duygusal bilinç, öz değerlendirme, öz bilinç.

- Duyguları Yönetme: Öz denetim, güvenilirlik, vicdanlılık, uyumluluk, yenilikçilik.

- Motivasyon: Başarma, kendini adama, girişimcilik ve iyimserlik (Ökten, 2019: 14-20). Sosyal Yeterlilikler:

- Empati: Kökeni öz bilinç: Başkalarını anlamak, başkalarını geliştirmek, hizmete yönelik olmak, çeşitlilikten yararlanmak, politik bilinç.

- Sosyal Beceriler: Etki, iletişim, çatışma yönetimi, liderlik, değişim katalizörlüğü, bağ kurmak, imcece, işbirliği ve ekip yetenekleridir (Ökten, 2019: 14-20). Goleman'ın duygusal zeka modeli genel olarak şöyle açıklanmaktadır.

- Kendi duygularının farkında olma: Bireyin duygularını, ruh hallerini, hangi sebeple hangi durumda olduğunu kavrayabilme kabiliyetini ifade etmektedir. Aynı zamanda bu boyut, bireyin kendi duygularının diğerleri üzerinde oluşturduğu etkilerin farkında olmasını da yansıtmaktadır.

- Kendi duygularını yönetme: Bireyin kendi duygu ve tepkileriyle baş edebilmesi, olası kötü durumlarda sakin kalarak, diğer insanların duygularından kolayca etkilenmeme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir.

- Kendini motive etme: Bireyin tüm başarısızlıklara ve engellere karşı olumlu sonuçlara odaklanabilme ve hedefe ulaşmak için değişime razı olma becerisini ifade eder.

- Empati: Bireyin diğer insanların duygularını ve aklından geçenleri sözlü ya da sözsüz iletişimle anlayabilmesini ifade eder. İhtiyaç duyulduğunda başkalarına duygusal destek sağlama, duygular ve davranışlar arasında bağlantı kurabilme becerisidir.

- Sosyal Beceriler: Bireyin diğer insanların yardımına gerek duymadan kendi sorunlarıyla baş edebilme, olumsuz duyguları engelleyebilme ve olması gereken

davranışlarla çatışmayı idare edebilme kabiliyetini ifade eder (Goleman, 2018; Özdemir ve Özdemir, 2007: 395).

2.8.4 Cooper ve Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf'un oluşturdukları model, Bar-On modeline benzer karma bir yapıdadır. Duygusal dürüstlük gibi zihinsel yeteneklerin yanı sıra, geleceği yaratmak gibi bazı kavramları da içermektedir (Çakar ve Arbak, 2004: 40). Model, dört köşe taşlı model olarak adlandırılmakta, içeriğinde duygusal öğrenme, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya öğeleri bulunmaktadır.

- Duygusal öğrenme köşe taşı; farkında olma, enerji, duygusal dürüstlük, sorumluluk, pratik sezgi ve ilişkiler aracılığıyla kişisel aktivite ve güven alanı oluşturma.

- Duygusal zindelik köşe taşı; samimiyet ve esnekliği sağlayarak güven alanını genişletme, uyuşmazlıkları dinleyerek yönetebilme becerisini arttırma.

- Duygusal derinlik köşe taşı; günlük yaşamın ve iş hayatının kapasite ve hedefle uyumunu, bunları adanmışlık sorumluluk ve dürüstlikle destekleme yollarını gösterir.

- Duygusal simya köşe taşı; baskı ve problemlerle birlikte yaşamayı ifade eder. Gelecek adına mücadele gücünü arttıran, yaratıcı güdülerini geliştiren önemli bir yetenektir (Cooper ve Sawaf, 2000'den Akt: Dal, 2015: 16).

2.9 Duygusal Okuryazarlık Tanımı ve Önemi

Duygusal okuryazarlık kavramını ilk kez 1979'da kullanan Steiner'e göre duygusal okuryazarlık, "kişisel gücünüzü, yaşam kalitenizi ve ayrıca çevrenizdekilerin yaşam kalitesini artırabilecek şekilde duygularınızı bilmek" olarak tanımlanmaktadır. Psikoloji Servisi, duygusal yeterliliği, insanların duygularını

“uygun dilde tanımlarına, anlamalarına, yönetmelerine ve ifade etmelerine” yardımcı olmak olarak tanımlamaktadır (Steiner, 2014).

Tatlı Su (2004) Duygusal Eğitim, "Nasıl'sın?" Soru sorabilme ve cevabını duyabilme ile birleştiği için; Orbach (2008) bunu, duygusal yaşamımızın tüm yönlerinde yaşamın anlamını idrak etmek biçiminde ifade etmektedir. Başka bir perspektiften bakıldığında okuryazarlık kavramı okuma ve yazma eylemlerinin temelini, duygusal yeterlik de duygusal yaşamın temelini oluşturmaktadır (akt. Yukcu, 2017).

Steiner'in (2014) duygusal okuryazarlık görüşünü yorumladılar ve duygusal okuryazarlığın, olumsuzluklardan kaçış, oto kontrol ve karşılıklı konuşma dahil olmak üzere kişinin kendisiyle ve başkalarıyla ilişkilerini kolaylaştıracak duyguları anlama yeteneği ile ilgili olduğu sonucuna vardılar. Ayrıca, başkalarının duygularını okuyup anlayabilmenin etkili bir iletişim sağladığını, güçlü duygu durumlarının ustaca yönetilmesini sağladığını belirtmişlerdir (Akt: Plancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat, 2014).

Haddon, Goodman, Park ve Crick'e (2005) göre duygusal yeterlilik, bir yetenekten ziyade pratiğe dökme ve “kendimizin ve başkalarının duygularını anlamak için başkalarıyla etkileşim kurma ve daha sonra sahip olduğumuz bilgileri kullanma süreçlerimiz” olarak tanımlanmıştır. davranışlarımızı şekillendirmek için bu etkileşimden türetilmiştir.” olarak tanımlanmıştır. Bir bakıma, duygusal okuryazarlık, başkalarının zihnini okumanızı sağlar.

Palancı ve arkadaşlarına (2014) göre duygusal yeterlilik kavramı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamasında, bireyler arasındaki toplumsal etkileşim veya karşılaşmada ya da sorun çözmede, kişinin kendi davranışını denetlenmesi ve yönlendirmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Duygusal yetkinlik kavramının birçok farklı tanımının yanı sıra literatürde duygusal yetkinlik kavramı; Sosyal öğrenme, duygusal zeka, zihinsel sağlık, iyi oluş, duygusal yetkinlik ve duygusal öğrenme gibi terimlerle birbirinin yerine geçebildiğinin görüldüğü belirtilmektedir. (Plancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat, 2014).

Özellikle duygusal yetkinlik ve duygusal zeka kavramlarını ayırt etme veya eşitleme ve bunları birbirinin yerine kullanma konusunda birçok farklı bakış açısı vardır. Duygusal zeka, “kişinin kendisinin ve başkalarının duygu ve duygularını izleme, aralarında ayırım yapma ve bu bilgileri kendi düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için kullanma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Maboçoğlu, 2006).

Matthews'a (2005) göre, duygusal yeterlilik ve zeka kavramları birbirinden farklı bağlantılar üretir. Duygusal zeka tanımları doğası gereği bireyseldir, bundan dolayı insanların duygusal zeka bölümlerini veya puanlarını ölçmek için testler yapılmıştır. Bu testler bilişsel yeteneğe göre ifade edilmeyi hedeflemektedir. Bundan dolayı duygusal zeka kavramı, duygusal yönden gelişim sürecinin bireysel bölümlerine dikkat etme yönelimindedir. Fakat duygusal yeterlilik olgusu hem bireyseldeneyimleri hem de sosyal boyutlarını da kapsar. Önceden de belirtildiği üzere, kalp merkezli duygusal yeterlilik olgusu, iletişimsel süreçleri merkeze alır. Steiner ve Perry'ye göre duygusal yeterliliğin ne olduğu konusunda farklı fikirler olsa da tüm tanımlardaki ortak kanı duyguların bireysel olarak deneyimlendiği ancak kişilerarası etkileşimler sonucunda ortaya çıktığı fikridir (Camilleri, Caruana, Falzon ve Muscat, 2012).

Gillum'a (2010) göre duygusal okuryazarlık, nitel verilere dayandığı ve sistemlere daha uygulanabilir olduğu için duygusal zekadan daha değerlidir. Önemli olan, bu iki olgunun pratikteki uygulamaları nedeniyle birbirinden daha değerli olup olmadığıdır; sosyal olarak hem yetişkinlere hem de çocuklara getirdikleri. Duygusal

zeka açısından, aynı duygusal zekaya sahip iki kişi aynı düzeyde ve aynı kategoride derecelendirilir. Buna karşılık, duygusal yeterlilik, kendinizi sevme, başkalarını sevme ve sevgiyi kabul etme yeteneğini ifade eder. Duygusal yeterlilik açıkça anlamlıdır (Gillum, 2010). Bu açıdan bakıldığında duygusal yeterlilik kavramı; Duygusal zekanın, duygusal zekanın uygulamada kullanımını içeren daha geniş bir olgu olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Duygusal okuryazarlık, duygusal anlayışın temellerinden yoksun insanların sorunlarına odaklanır. Okullarda ve diğer kurumlarda sosyal çevreyi kontrol etmeye yönelik bir uygulama olarak yansımaktadır. Duygusal zeka ise her çocuğun duygusal deneyimlerini ve 'yeteneklerini' dikkate alarak farkındalığını ve anlayışını zenginleştirme süreci olarak ifade edilebilir (Park, 2010). Bu anlamda, zeka kavramının olumsuz çağrışımlarının duygusal durumu desteklemekten çok zayıflattığı anlayışı ve inancı, araştırmacıları zaman içinde duygusal yeterlilik kavramına yaklaştırmıştır.

2.10 Duygusal Okuryazarlık Becerileri

Duygusal okuryazarlık becerileri gereklidir; çünkü öncelikle insanların duygularını tanımlamak veya adlandırmak için onları tanıma ihtiyacına cevap verir. Nasıl hissettiğinizi bilmek etkili bir öğrenici olmak için gereklidir (Rae, 2012). Araştırmalar, duygusal yeterliliğin akademik performansı artırdığını, stresle daha iyi başa çıkmaya yardımcı olduğunu, uyarlanabilirliği geliştirdiğini ve kişilerarası becerileri geliştirdiğini göstermektedir (Barnfather ve Amod, 2012).

Az gelişmiş duygusal yeterliliğin davranış ve öğrenme sorunlarına, ayrıca yüksek düzeyde stres, depresyon ve somatik rahatsızlıklara neden olduğu gözlemlenmiştir. Duygusal okuryazar çocukların ruh sağlığı sorunlarından etkilenme olasılıklarının daha düşük olduğu bilinmektedir (Coppock, 2006).

Duygusal okuryazarlık, hem belgeleri hem de insanları okumak için gerekli olan duygusal becerileri sağlar. Duygusal okuryazarlık eğitimi sayesinde okullarda şiddet azalmakta, kişilerarası ilişkiler gelişmekte ve araştırma destekleri duygusal okuryazar insanların birçok alanda daha iyi performans gösterdiğini göstermektedir (Alemdar, 2014).

Duygusal okuryazarlık, dünyada her geçen gün önem kazanan kavramlardan biri haline gelmiştir. Duygusal okuryazarlık becerileri çerçevesinde bireylerin duygularını ifade etmekte zorlandıklarını vurgular. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için bireyde bazı becerilerin mevcut olması gerekir. Duygusal okuma becerileri olarak adlandırılan bu beceriler; Motivasyon, empati, öz farkındalık, sosyal ilişkiler (sosyal beceriler) ve öz düzenleme alanlarında bilgi ve beceriler. Bu alanlar, duygusal okuryazarlık kavramının temel ayırt edici özelliklerini göstermektedir.

2.10.1 Motivasyon

Morgan (1986) motivasyonu, belirli amaçlara ulaşmaya yönelik sürekli davranışla sonuçlanan itici ve çekici kuvvetlerin toplamıdır şeklinde tanımlamaktadırlar. Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri doğrultusunda davranış sergilemeleri, motivasyon için yapılan bir diğer tanımlamadır (Aşıkoğlu, 1996). Bu tanımlama, kişinin beklenti, ihtiyaç ve amaçlarının davranış ürününe dönüşmek için motivasyondan beslendiğini ortaya koymaktadır. Motivasyon, görüldüğü gibi en basit tabiriyle, insanları bir şey yapma konusunda harekete geçiren güçtür (Allan, 1998).

Motivasyonun en önemli karakteristik özelliklerinden biri, doğrudan gözlenebilir olmayışıdır. Varlığı ancak insanların bir şey hakkında neler söylediğinden, nasıl hissettiklerinden veya nasıl davrandıklarından çıkarımlar yaparak fark edilebilmektedir (Morgan, 1986). Bu yönüyle motivasyon davranışı

açıklamak için yararlı bir araç görevi üstlenmektedir. Motivasyon içsel bedensel durumlara tepkilerden doğan açlık, susuzluk, sosyal temas ihtiyacı ve cinsel istekler gibi dürtüleri içermektedir. Motivasyon hoşnut olmayı sağlama ve üretim ihtiyacı gibi eylemleri yönetir (Doğan, 2009). Eğitim bağlamında, hangi nedenle bazı öğrencilerin diğerlerine nazaran daha fazla motive oldukları düşünüldüğünde üç muhtemel cevapla karşılaşmaktadır:

- İlgiye dayalı motivasyon: Öğrenciler öğrenmelerinin kendileri için önemli olduğunu düşündüklerinde ve öğrendikleri şeylere değer verdiklerinde sıkı çalışırlar.

- Kişisel yeterliliğe dayalı motivasyon: Öğrenciler bir işi iyi yapabildiklerini düşündüklerinde ve kişisel yeterliliklerinden emin olduklarında daha sıkı çalışırlar.

- Katkıya dayalı motivasyon: Öğrenciler gayretlerinin sonucunda kazanım elde edeceklerini düşündüklerinde, bir başka deyişle, başarılarını ve başarısızlıklarını kendi gayretleriyle ilişkilendirdiklerinde daha sıkı çalışırlar (Aydın, 2005).

Öğrenmeye ilişkin motivasyon, ürüne ya da materyale olan kişisel ilgi, öğrencinin kendi yeterlilik durumu ve çalışmasının kendisini başarıya yöneltme durumu orantılı olarak şekillenmektedir. Öğrencilerin belirli gereksinimleri ve yeterliliklerindeki farklılıklar göz önünde bulundurularak, yaşantıları ve öğrenme sürecini etkileyen pek çok değişkene ilişkin motivasyon desteği almaları gerekmektedir. Öğrencilerin bireysellikleri mevcut koşullar içerisinde ve kapasiteleri getirdiğinde desteklenmelidir. Öğrenme sürecinde bireyin en önemli motivasyon kaynağı kendilik bilinci ve değeridir. Bu durum, sosyal bağlam içerisinde anlam kazanmaktadır ve öğrencilerin olumlu bir tutum içerisinde bulunmaları açısından başarılı olma hazzına erişme imkânı tanınmalıdır (Aydın, 2005).

2.10.2 Empati

Empati, karşıdaki bireyin duygu ve dűřüncelerini kendine aitmiş gibi algılayarak, nesnel özelliğini kaybetmeden kendini karşısındakinin yerinde görmektir (Dökmen, 2012) ve günümüzde Türkçe olarak 'eşduyum' ya da 'duygudaşlık' sözcüğüyle eř anlamlı olduğu kabul edilmiştir (Bakırcıoğlu, 2012). Bir başka deyişle empati, kendini başka biriyle özdeşleştirmek ve başkalarının eşsiz ve kendine mahsus tecrübelerini anlayabilme becerisidir (Alemdar, 2014).

Dökmen (2012) tanımında, kişinin kendini başkasının yerine koymasını ifadesini karşıdaki insanın duygu ve dűřüncelerini doğru olarak anlama adına olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka tanımda empati, insanın karşısındaki kişinin olaylar sırasında nasıl dűřündüđünü ve ne hissettiğini anlayabilmek adına kendini başka birinin yerine koyabilme becerisi olarak ifade edilmiştir (Slote, 2007). Bu tanımlamalar haricinde empatinin "bir kişinin kendisini başkasının yerine koyabilmesi" ve "hasta ile terapist arasındaki etkili iletişimin ulaşabileceği son nokta" biçiminde daha genel tanımlamalar da yapılmıştır (Gölseren, 2001). Empatinin, bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği mevcuttur (Dökmen, 2012; Topcu, Baker ve Aydın, 2010).

2.10.3 Öz Farkındalık

Öz-farkındalık, hislerin farkındalığını vurgulayan kişiye özgü duygusal durumu anlama becerisidir (Cornwell and Bundy, 2009; Akt. Alemdar, 2014). Aynı zamanda duygusal olarak özfarkındalık, öfke, üzüntü ve korku gibi olumsuz duyguların yatıştırılmasında etkili bir yöntemdir (Salmış, 2011). Bireyin kendi kişilik yapılanmasını net bir biçimde algılayabilmesi; güçlü ve zayıf yanlarını, duygularını, dűřüncelerini ve inançlarını net bir biçimde ortaya koyabilmesi öz-farkındalık kavramını ile yakından ilintilidir. Ayrıca, öz-farkındalık kişilik gelişimi açısından da

önemli bir basamaktır ve öz-farkındalığını geliştirmek isteyen kişinin şu özellikleri taşıması gerekmektedir (Yükçü, 2017);

- İhtiyaç, istek ve dileklerinin farkında olması,
- Kendi potansiyeline uygun bakış açısı geliştirmesi,
- Kendi sınırlarını, güçlü ve zayıf yönlerini anlayıp teşhis edebilmesi,
- Bahsi geçen duruma ilişkin gerçekçi bir değerlendirme biçimine sahip olması,
- Etrafındaki nesne ve olaylara karşı, rasyonel ve bilimsel bir tutum içerisinde olması.

Bir duyguyu oluşurken fark edebilme duygusal zekanın temelini oluşturmaktadır. Öz-farkındalık bireyin düşüncelerinin ve duygularının farkına vararak güçlü ve zayıf yönlerinin bilincinde olmasıdır. Duygularının farkında olan bireyler kişisel karar gerektiren iş, evlilik gibi konularda ne karar vereceklerinden emindirler. Öz-farkındalığı yüksek olan bireyler eleştiriye açıktırlar çünkü zayıf ve güçlü yanlarını bilirler. Ne zaman yardıma ihtiyaç duyacaklarını bilirler. Tek başına başaramayacağı işlere girmekten kaçınarak güçlü yönleri üzerine yoğunlaşırlar. Öz-farkındalığı düşük birey ise iç dünyasında karmaşıklığa neden olabilecek kararlar alır. Bu kişilerin değerleri ile kararları birbiri ile uyumamaktadır (Goleman, 2012; Şensoy, 2016). Öz-farkındalık boyutunun içerisindeki duygusal yeterlilikler şunlardır (Goleman, 2012):

Duygusal bilinç: Duygularını ve duygularının yarattığı etkileri tanımak.
Doğru öz değerlendirme: Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olup sınırlarını bilmek.
Özgüven: Yeteneklerini ve kendi değerlerini güçlü şekilde duyumsamak.

Kendine Çeki Düzen Verme/Öz Yönetim: Kendine çeki düzen verme bireyi duygularının esiri olmaktan kurtarır. Duygulara yön veren şey biyolojik dürtüler iken

kendini ayarlayan birey bu dürtüleri kontrol altına alarak kendisi için daha yararlı hale getirebilir. Birey duygusal olarak vereceği tepkileri karşısındaki kişiye ve olaya göre ayarlar. İnsan bir kere duygularını anlayarak bu duygularla kendini rahat hissettiğinde öz yönetim kendini göstermeye başlar. Kendini ayarlama becerisi yüksek olan bireyler yaşamın zorlukları ile karşılaştıklarında kendilerini çok kolay toparlayacaklardır. Bu beceriye sahip olmayan bireyler ise sürekli huzursuzluklarla mücadele edecektir (Goleman, 2012; Şensoy, 2016; Bradberry & Greaves, 2017).

Steiner'e göre, duygusal farkındalık bireyselgücün doğal bir unsuru olduğunu lakin duygusal okuryazarlık için salt olarak yeterli olmadığını belirtmiştir. Duygusal yeterlilik düzeyi; duygusal farkındalık kazanma, duygusal deneyimler yaşama ve duygusal beceri kazanımı ile artırılabilir. (Steiner, 2014). Kendisinin duygularını tanıyan birey, başkalarının duygularını bilme, anlama ve bu duygulara tepkide bulunma konusunda daha başarılı olduğunu düşünülmektedir. Kendi duygularının farkında olan birey, duygunun kaynağını, o duyguyu neyin harekete geçirdiğini, duygunun nasıl ifade edildiğini iyi anlayan, fiziksel duyumlar ve sözsüz iletişim yoluyla değerlendirilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Knight ve Modi, 2014).

Duygu düzenleme yeteneğinin ön koşulu duygusal farkındalık kavramı olduğu kabul görmektedir. Rieffe, Oosterveld, Miers ve Terwogt'a (2008) göre, en genel anlamda duygusal farkındalık; Bir dizi yorumlayıcı ve değerlendirici işlevle ilişkili dikkat süreçlerine atıfta bulunur. Bu süreçler yalnızca duygusal süreçleri takip etmeye destek olmakla kalmaz, bununla beraber farklı duyguları özelliğinden ayırt etmeye, duygusal süreçlerin nedenlerini anlamaya ve duygusal deneyimlerin fizyolojik sonuçlarını kabul etmeye yardımcı olur. Ayrıca duygusal farkındalık, tutumlarla ilgili bazı özellikleri de içermektedir. Bunlar, kişinin duygusal süreçleri olumlu veya olumsuz bir parçası olarak görüp görmediği, duyguların öznel bir süreç

mi yoksa başkalarıyla paylaşılabilen veya başkalarının da içerisinde dahil olduğu süreç mi olduğu ile ilgilidir. Duygusal farkındalıkla ilişkili bu nitelikler, kişinin dikkatini ve duyguları analiz etme süreçlerini etkiler. Misalen kişinin utanma duygusunu harekete geçiren bir tutumu var ise, bu durum katılımı ve duyguların ifade edilmesini çok olumsuz etkileyecektir. Ters bakarsan, tam tersi bir sonuç alırsın. Bu açıdan bakıldığında duygusal farkındalığa yön verecek tutumun bireyin duygulara olan değerlendirmeleri ve inançları olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır (Tufan, 2011).

2.10.4 Toplumsal (Sosyal) Beceriler

Sosyal beceriler duygusal okuryazarlığın bir başka bileşeni olma özelliği ile kapsamlı ve geniş bir kavramsal ağa sahiptir. Sosyal beceri kavramı, yaşamın doğal akışına gömülü birçok faktörü etkiler, örneğin: B. Başkaları ile etkileşimde bulunmak, sosyalleşmek, günlük hayatta istenen düzeyde ve olumlu ilişkiler geliştirmek, insan olmanın gereği olan bağlam ve koşullara uygun tepkiler vermek. Sosyal becerilerin tanımlarından hareketle; sosyal beceriler; Çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurmayı sağlayan, sosyalleşme sonucu öğrenilmiş davranışlar olan, bireyin hayat kalitesini olumlu yönde etkileyen, kişiyi bireysel hedeflerine yaklaştıran ve kişinin yaşamı boyunca olumlu faydalar sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Yüksel, 2016).

Sosyal beceriler, diğer tüm beceriler gibi, genellikle erken çocukluk döneminde gelişir. Başta anne-baba ve kardeşler olmak üzere aile ortamında kazanılan sosyal beceriler bu şekilde devam ederek arkadaşlara, okula ve sosyal çevrelere genellenmesi ile inşa edilen bir etkileşimler bütünüdür (Özabacı, 2006).

Anne babalar ancak sosyal becerilerle donatıldıklarında sosyal becerilere ilişkin zengin modelleri aşılayabilirler. Sosyal beceri konusunda zengin olan anne

babaların çocuklarının yaşam görüşlerinin daha pozitif oldukları ve insanlarla etkileşimlerini daha olumlu yönde geliştirdiğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu durum da bize anne-babalar ile çocukları arasında sosyal beceriler konusunda bir bağlam olduğunu göstermektedir (Özabacı, 2006).

2.10.5 Öz Düzenleme

Öz düzenlemenin birçok farklı tanımı vardır ve bu tanımlar vurguladıkları bazı özelliklerde farklılık göstermektedir. Bazı araştırmacılar öz düzenlemeyi mizaçla ilgili bir nitelik olarak betimlerken, bazıları ise direkt davranışsal bir hedefe yönelik çalışan duygu, düşünce, davranış ve dikkatin farklılaşması olarak tasvir etmektedir (Kara, 2014).

Öz düzenleme kavramı, yapısal ve işlevsel açısından çeşitli bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Zimmerman, Phelps ve Lerner'e (2007) göre öz-düzenleme, ya organik (henüz duyguya sahip olmama ya da bilinçsizce) ya da bilinçli olmak üzere birbirin zıttı iki süreçte gerçekleşir. Organik öz düzenleme, kişinin kontrolünün sınırlı olduğu veya hiç olmadığı (mizaç, bilişsel gelişim vb.) çevresel kaynaklar ve talepler arasında Bilinçli öz düzenleme, araştırmacılar tarafından yetişkinlikte gözlenen bir yapı olarak incelenmektedir (Gestsdóttir ve Lerner, 2007).

Bazı araştırmacılara göre davranışsal, bilişsel ve duygusal alanlarda öz düzenleme ile ilgilenir ve dikkat, duygu ve davranış düzenleme olarak ele alır. Başka bir deyişle, bu araştırmada ele alınan duygu düzenleme becerisi, bazı çalışmalarda öz düzenleme becerisinin bir alt boyutu şeklinde ele alınmıştır. Kişinin kendi kendini düzenlemesi ve dengesizliği ile ilgili ortak tanımların ortak noktasında ortaya çıkan durumları kontrol altına almayı ve bu duruma uygun tepki vermeyi içerir. Bu duygular aracılığıyla gerçekleştiğinde duygu düzenlemeye yol açar (Kara, 2014).

Steiner (20014) duygusal okuryazarlığın eğitim sürecinde gerçekleşen üç farklı aşamasından şu şekilde bahsetmiştir:

- **Açık kalpli olma:** diğer insanlarla ilişkilerinde kişinin sevginin merkezinde bulunan kalbini açması, bağlarını kuvvetlendirmesi, sevgisini göstermesinin önündeki engellerden kurtulmayı anlatır.

- **Duygusal durumu gözleme:** kişinin diğer insanları suçlamadan, yargılamadan hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularının farkına varması, karşıdaki bireylerin nasıl, ne kadar güçlü hissettikleri ile bu duygularla ilgili konuşulmasını ve kendi duyguları ile karşındakilerin duygularını savunma içine girmeden anlamayı içerir.

- **Sorumluluk alma:** bireyin yaptığı davranışlarının sonucunda eğer hata var ise bu hatayı önce kendisine itiraf etmesini, sonra diğer bireylere itiraf edebilmesini, gerçekten pişmanlık duyup gerekli ise özür dilemesini ve hatalarını telafi edebilme yollarını arayıp telafi etmesini içerir.

Görüldüğü üzere duygusal okuryazarlığın bileşenleri ele alındığında insan hayatı için ne derece önemli olduğu bir kez daha vurgulanabilir. Duygusal okuryazarlığa etki eden faktörlerden sonra duygusal okuryazarlık becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi de çalışmanın bütünlüğü açısından önem arz etmektedir.

2.11 Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi

Eğitime yatırım yapan devletler, mevcut eğitim sistemlerini ülke kalkınmasında katkıya dönüştürebilmek adına çeşitli tedbirler almaktadır. Bu tedbirlerin en başında, eğitimin niteliği ile doğrudan bağlantılı olanı eğitim programları yer almaktadır (Varış, 1994). Ertürk (1984), yetişek olarak adlandırdığı eğitim programını, “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” şeklinde tanımlamıştır. Eğitim programı

vasıtasıyla öğrencilere, okul içinde ya da okul dışında belirli öğreti, tutum, davranış gibi planlanmış etkinliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin içinde bulunduğu duygusal durumu vurgulayan duyuşsal alan becerileri de eğitim programları aracılığıyla pek çok farklı biçimde aktarılabilmektedir (Bacanlı, 2005).

Duyuşsal alana dayalı olarak gelişen ve dikkat çeken duygusal okuryazarlık becerisinin de eğitim programları vasıtasıyla öğrencilere kazandırılacağı vurgulanmıştır (Steiner, 2014). Duygusal okuryazarlık çalışmaları ile ulaşılması beklenen başlıca hedefler şu şekildedir (Killick, 2006);

- Duygulara dayalı kelime haznesini geliştirmek ve zenginleştirmek,
- Öğrencilere kendi duygularını tanıma ve anlama imkânı sağlamak,
- Öğrencilere başkalarının duygularını tanıma ve anlama imkânı sağlamak,
- Öğrencileri çeşitli öz-kontrol stratejileri geliştirebilmelerine olanak sağlayarak duygularını doğru biçimde ifade edebilmeleri için cesaretlendirmek,
- Öğrencilerin arkadaşlıklar kurabilme ve kişiler arası ilişkileri sürdürebilmeleri için gerekli sosyal becerileri geliştirmelerine olanak sağlamaktır.

Ulaşılması planlanan söz konusu hedefler aracılığıyla duygusal okuryazarlık becerisinin korku ve sıkıntı hallerini olumlu enerjiye çevirebileceği düşünülmektedir. Duygusal okuryazarlık kavramı, bu enerjiyi sağlayabilmek için çeşitli stratejiler izleyen okuma, hesaplama, yazma gibi öğretilen bir beceri olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitim programlarında uygulanabilirliğinin çeşitli örnekleri mevcuttur (Haddon, Goodman, Park ve Crick, 2005). Duygusal okuryazarlık üzerine kapsamlı

çalışmalar sahibi olan Weare (2004)'e göre duygusal okuryazarlık becerisi beş farklı yolla aktarılabilir (Akt.:Öksüz ve Coşkun, 2018):

1. Bir öğretim programı aracılığıyla: Tasarlanma amacı insanların sosyal ve duygusal becerileri öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu programların en önemli avantajları arasında duygusal okuryazarlık becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların uygulanmasını garantilemeleri ve değerlendirme aşamasının nispeten daha kolay oluşu sayılabilmektedir.

2. Duygusal okuryazarlık becerisinin içeriğindeki tek bir boyuta odaklanan öğretim programı aracılığıyla: Öfke kontrolü, kendine güven, iletişim becerileri, duyguları ifade etme, vb. gibi özellikleri destekleyen programlardır. Bu şekilde tasarlanan programlar kısmi ihtiyaçların karşılanması açısından etkilidir.

3. Uygulamada olan daha geniş bir öğretim programının bir parçası olarak duygusal okuryazarlık becerisi eğitimi aracılığıyla: Sağlık eğitimi, kişisel ve sosyal eğitim, vatandaşlık eğitimi gibi programlara yapılan eklemelerdir. Bu tür programlar, duygusal okuryazarlık becerisini çok daha geniş bir perspektifte temellendirmesi açısından yararlıdır. Bunun yanı sıra, sadece duygusal okuryazarlık becerisi geliştirmeye yönelik bir program olmadığından resmi ödenek ve destek oranı daha yüksektir.

4. Okul derslerine dâhil edilen duygusal okuryazarlık becerisi eğitimi aracılığıyla: Duygusal okuryazarlık becerisini içeren öğrenme ve öğretme programları tamamıyla ayrı ve özel olmak zorunda değildir, gündelik olarak okullarda öğretilen dersler eşi bulunmaz birer araç olabilmektedirler.

5. Öğretim sürecindeki çalışmalarla bütünleştirilerek verilen duygusal okuryazarlık becerisi eğitimi aracılığıyla: Bu tür programların en büyük getirisi

öğrenme süreci ve duygusal okuryazarlığın aynı teorik temeli, metot ve stratejileri paylaşan düşünmeye dair iki yol oluşudur.

Duygusal yeterliliğin eko-sistematik perspektifi, duygusal yeterliliğin sonuçlarının ve değişkenlerinin birbiriyle ilişkili ve dinamik olduğunu belirtir. Bu konumu destekleyen Smith'e (2017) göre, "akıllı bir okul, parçalarının toplamından ziyade canlı bir organizma ve dinamik bir sistemdir". Duygusal okuma ve yazma becerilerini hedefleyen bir okul, öğrenci zorbalıklarını ve şiddetini azaltma, personel ve öğrenci devamsızlığını azaltma ve okul içinde uyum sağlama becerisini geliştirebilir (Akt: Kandemir ve Dündar, 2008).

Okullarda duygusal okuryazarlık tabanlı bir ortam yaratma ve öğretmen refahını sağlama konusuyla bağlantılı olarak, değişimin en üstten yani yönetimden başlaması gerekmektedir. Örgütsel olarak, okul yöneticileri 'duygusal okuryazarlık' iklimi ya da ortamı yaratan önlem ve prosedürleri uygulama konusunda teşvik edilmelidir. Bunun bir örneği olarak Birleşmiş Krallık Bölgesel Eğitim İdaresi, öğretmenlerin iş yüklerini makul seviyede tutma garantisini veren, başarılarını kutlayan ve kendilerini daha güçlü ve kendinden emin hissetmelerini sağlayan politikalar izleyerek liderlerin konuşmayı yürütmesi gerekliliğini yerine getirmiştir (Öksüz ve Coşkun, 2018). Buna göre duygusal okuryazarlığı temel alan bir okul yönetimi;

- Hizmet sunduğu kişileri dinleyen,
- Yüz yüze iletişim için pek çok olanak sunan,
- Yetkili üyeler arasında birbirlerinin rollerine karşı anlayış ve saygı bulunan,
- Fikirleri, öngörülerini ve hayal gücünü paylaşan,
- Meslektaşların birbirini profesyonel olarak desteklediği,
- Herkesin organizasyonun başarısı adına sorumluluk aldığı,

- Görevlendirmeleri gerçekleştirirken adayların duygusal okuryazarlıklarını hesaba katan,
- Grupta, farklı kişisel beceri ve niteliklerin var olmasını garanti eden nitelikler taşınmalıdır (Sharp ve Faupel, 2003).

2.12 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygusal Gelişim ve Öğretmenlerin Etkisi

Erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal gelişimi anne ile arasındaki dokunsal bağdan başlayarak yürümeye başlamasıyla beraber çevresiyle zenginleşir. Özellikle bu dönemde oyun vasıtasıyla yakın çevresiyle iletişime girer. Bu esnada birçok örnek olay ile karşılaşarak kendisine uygun olanları benimser (Durualp & Aral, 2015). Aile içerisinde yaşadığı problemler çocuğun toplumsal rollerini yerine getirmesini engeller (Wolff, 1986). Okul öncesi dönem sosyal gelişim için en uygun dönemlerden biridir. Okul öncesi dönemde başarısız bir biçimde gelişen sosyal beceriler ergenlik ve yetişkinlikte yeniden problem olarak ortaya çıkacaktır.

2-6 yaş arasındaki çocuklar ev dışındaki insanlar ve akranlarından sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu öğrenmeye başlarlar. Çocuklar oyunlarda oyuncakları paylaşmanın yanında yetişkinin ilgisini de paylaşarak karşılıklı konuşmayı öğrenmektedirler. Ayrıca oyunlarda ortaya çıkan çatışmalarla çocuk kendisi ve başkasının haklarına saygı duymayı da öğrenmektedir. Bütün bunlar ileride çocuğun yaşamındaki problemleri çözmesine yardımcı olacak becerilerdir (Akman, 2009).

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim 0-1 yaş, 2-3 yaş ve 4-6 yaş olarak üç dönem şeklinde ele alınmaktadır: 0-1 Yaşta Sosyal Gelişim: Bebeğin doğumu ile beraber görülen ilk toplumsal davranışı annesine tutunmasıdır. Bebeğin ihtiyaçlarının anne tarafından karşılanmasıyla bebeğin sosyal gelişiminin temelleri atılır. İkinci aydan itibaren bebek insan sesine tepkide bulunarak başkalarına ilgi duyduğunu

gösterir. Beş altı aylarına geldiğinde bebek insanların yüzüne bakarak kızdıklarını ya da mutlu olduklarını anlayabilir. Altıncı ay civarlarında tanıdığı ve tanımadığı kişileri ayırt eder. Yabancılara şüpheyile bakar. Sekizinci ayla beraber bebek ebeveynleri ile iletişime geçerek ihtiyaçlarını ifade etmeye çalışır. Dokuz ile on üçüncü aylarda görülen sosyal gelişim ise sesleri taklit etme, oyuncuğu alınca ağlama gibi tepkilerdir. Bir yaşına gelen bebek artık benmerkezcilikle her şeyin kendisinin olmasını ister. Paylaşımı sevmez. Aile içerisinde merkezde olmaktan hoşnut olur. On sekizinci aya doğru yasaklamalara direnen bebek yirmi dördüncü aya doğru ise çocuklarla oynamaya başlar ve kavgaları artar (Durualp & Aral, 2015; Ülgen ve Fidan, 2005).

2-3 Yaşta Sosyal Gelişim: İki yaş döneminde çocuk başkalarıyla ilişki kurarken hep alma eğilimindedir. Vermekten hoşlanmaz. İki yaş çocuğu ebeveyn dışındaki bireylerle iletişime başlar. Böylece çevreyle etkileşerek sosyalleşme sağlar. Çocuk kısıtlandığında huzursuzlanır, sinirlenir, çevresinden yardım istemeden kendi başına bir şeyler yapar. Bu şekilde gelişen ilişkilerle beraber çocukta taklit, fiziksel ve sosyal bağımlılık, sosyal iş birliği, karşı koyma gibi sosyal tepkiler gelişir. Üç yaşına geldiğinde çocuk oldukça benmerkezcidir ancak bu çatışması kısa sürer. Aile içinde geçerli olan bazı kurallara uymaya ve sabırlı olmaya başlar. Üç yaş çocuğu akranlarını ve yetişkinleri taklit ederek davranışlarını tekrarlar. Sosyal ilişkilerinde sınırlılıkları fark eder ve kendi cinsiyetini bilir. Bütün bunlar çocuğun insan ilişkilerini kavramasını ve sosyalleşmesini sağlar (Ülgen ve Fidan, 2005; Yavuzer, 2009).

4-6 Yaşta Sosyal Gelişim: Sosyal gelişiminde ilerleme gösteren dört yaş çocuğu akranları ile vakit geçirmekten keyif alır. Yetişkinlerle olumlu iletişim kurup olaylara başkasının gözünden bakmaya başlar. Grup oyunlarına dahil olabilmek için

grup kurallarına uyması gerektiğini bilir. Oyunlarda kaybetmeyi sevmeyen dört yaş çocuğu bazen hırçın ve saldırgan davranabilir. Aynı zamanda yavaş yavaş empati becerisi geliştiğinden arkadaşlarının duygularını anlamaya ve paylaşmaya başlar. Beş yaşlarına geldiğinde çocuk kendi yaşlıları ile grup oyunlarını tercih eder. Sorumluluk almaya istekli olarak evde ve okulda kurallara uyar. Başladığı bir iş varsa eğer bitirmek ister. Özellikle sorumluluk duygusu gelişen bir çocuğun hayattaki başarısı ve sosyal uyumu oldukça iyi olacaktır. Beş yaş çocuğu yaşadığı gruba ve çevresine uyum göstermekte başarılıdır. Bu özellikleriyle beş yaş çocuğu toplumsallaşmış bir birey gibidir (Zembat & Unutkan, 2001; Aral & Durualp, 2015).

Altı yaşlarında çocuk daha hareketli ve uyumsuz görünür. Gesell çocuğun eylemlerinde çift motivasyondan oluşan bir kutupluluktan bahseder. Mesela çocuk annesini bir anda sevip bir anda ondan nefret edebilir. Çocuğun okula başlamasıyla aile ilişkileri zayıflayarak akran ilişkileri ön plana çıkar. Grup oyunlarına ilgi gösterilir. Çocuk, grup içerisinde başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenir. Kendi kendini eleştirdiği davranışları olabilir. İş birliği, dostluk, sempati, rekabet gibi toplumsal davranışlar gelişir (Yavuzer, 2015; Durualp & Aral, 2015).

Duygu İnsanların mutlu, sevinçli, heyecanlı, üzgün, korkmuş gibi davranımlarının tümü için duygu kelimesi kullanılır (Aral ve Baran, 2011). Goleman'a göre ise duygu bir his ve o hisse özgü belirli düşünceler, biyolojik ve psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamına gelmektedir (Goleman, 2012). Bazı kuramcılar temel duygu kümelerinin olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu kümelerin başlıcaları şunlardır (Goleman, 2012):

Öfke: hakaret, hiddet, kızma, sinirlenme, kin, alınganlık, düşmanlık ve patolojik olduğunda nefret ve şiddet. Üzüntü: Kendine acıma, melankoli, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.

Korku: Şüphe, tasa, hayret, vicdan azabu, çekinme, ürkme, dehşet ve patolojik olduğunda fobi ve panik.

Zevk: Tatmin, haz, sevinç, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, karpis ve patolojik olduğunda mani.

Sevgi: Güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, aşırı tutkunluk, muhabbet. Şaşkınlık: Merak, afallama, şok, hayret. İğrenme: Küçümseme, aşağılama, hor görme, hoşlanmama itici bulma

Utanç: Hayal kırıklığı, mahcubiyet, küçük düşme, pişmanlık, üzülme, çile.

Duygular bu şekilde kümeler bağlamında düşünüldüğünde bu başlıca duygu kümelerinin duygusal hayatın sonsuz çeşitliliğinin kanıtı olduğu görülmektedir. Kümelerden her birinin özünde temel duygusal çekirdek vardır ve bu çekirdekten sayısız duygu halkalar halinde yayılmaktadır (Goleman, 2012).

Duygular kendi içerisinde organize olmuş tepkilerdir. Genellikle bireyde içsel veya dışsal bir olaya tepki olarak ortaya çıkarlar ve birey için olumlu veya olumsuz bir anlam taşırlar (Salovey ve Mayer, 1990). Duygular ve duyguların ifade edilmesi özellikle bebeklik döneminde önem taşımaktadır. Bebek yaşamının ilk anından itibaren çevreyle sosyal ilişki kurmak zorundadır. Bu sayede ihtiyaçları karşılanmaktadır. İhtiyaçlarını ise ancak duyguları ile ifade edebilmektedir. Duygular insanların toplum içerisinde yaşama şansını arttırdığı için türlerin evriminin korunarak nesilden nesile aktarılmasını sağlamıştır. Bu duygular genel olarak bedende yansıma, bulaşma, patolojileşme, geçici olma, biyolojik kalıbı olan, türe özgülük ve bireysel olma gibi özelliklere sahiptir. (Baltaş, 2012)

Zeka, insanın potansiyel zihin gücü olarak tanımlanabilir (Aydın, 2013). Zeka insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir. İnsanın zihinsel fonksiyonları yeteneklerinin birbiri ile uyumlu çalışması sonucu süreklilik gösterir. Zeka kendini daha çok

davranışlarda gösterir. Binet'e göre zeka iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme ve kendini aşma kapasitesidir. Piaget ise zekayı tanımlamak yerine onun bazı özelliklerine dikkat çekmiştir:

- Zeka bir çeşit dengedir. Durmadan yenilenen ve gelişen dinamik bir dengedir.
- Zeka biyolojik uyumdur. Bu uyum kişinin çevresi ile iletişim kurmasını sağlar.
- Zeka zihinsel işlemler sistemidir. Bilgi edinebilmek için eylem gerekir. Çocuk eylemler sayesinde çevresini keşfedip bir şeyler öğrenecektir (Aral ve Baran, 2011).

Gardner ise zekayı bireyin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilmesi, karşılaştığı problemleri etkili çözebilmesi şeklinde tanımlayarak zekanın bireyselliğine dikkat çekmiştir. Howard Gardner "Sıfır Projesi" adlı bilişsel araştırmasında Çoklu Zeka Kuramını geliştirmiştir. Bu teoriye göre zeka tek boyutlu değil, her birey çeşitli zekalara sahiptir. Gardner'ın teorisine beraber zekanın sadece bilişsel alanda olmadığı kültürel değerlerin de işin içerisinde olduğu kabul edilmiştir. Gardner zekayı öncelikle 7 farklı alana ayırmıştır. Daha sonra 1995 yılında doğa zekasını da ekleyerek toplamda 8 alandan oluşan Çoklu Zeka Kuramını oluşturmuştur (Vural, 2004).

Yapılan çalışmalar, çocuklarda duygusal gelişimin olgunlaşma ve öğrenme sonucu oluştuğu yönündedir. Hiçbiri tek başına etkili değildir (Yavuzer, 2006). Çocuğun biyolojik ve bilişsel olarak belirli olgunluğa erişmesi duygusal gelişiminde bir etkidir. Çocukluk döneminde öğrenme duygusal gelişimin oluşumunda önemli bir roledir. Deneme-yanılma, taklit, koşullanma, özdeşleşme öğrenme yollarından bazılarıdır (Yavuzer, 2006). Veli tutumları, çevre, karşılaşılan öğrenmeler farklılık

göstereceği için her çocuğun hazırbulunuşluğu, buna bağlı olarak her bireyin duygusal gelişiminin farklılık göstereceği düşünölmektedir. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır ilkesini dikkate almakla birlikte her yaş dönemi için belirlenen bazı duygusal gelişim özellikleri vardır. Bunlar aşağıda kısaca anlatılmıştır:

2.12.1 0-3 Yaş (Bebeklik) Duygusal Gelişim

Bebekler, duygu formları ile dünyaya gelmezler. Tutumlar ve duygular zamanla biçimlenir ve oluşur. Çocuğun yüzleri dikkatle seçmesi, kimisine ilgi göstermemesi çocuktaki duygusal süreçlerin ilk göstergesi olarak düşünölebilir. (Yavuzer, 2006). Worthom (1998) ilk duygusal bağların bebeklik döneminde anne-baba, bakıcı yani bebeğe bakan kişi ile oluştuğunu söylemiştir (Akt: Sildir, 2016). Bebeğin ihtiyaçları zamanında ve “sevgi“ ile karşılanmalıdır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki, çocuğun duygularını düzenleyebilmesinde etkindir. Sonrasında yaşamının ilk yılları içinde bakım veren kişi ile bebek arasında olan güvenli bağlanma, sağlıklı duygu gelişiminin sağlanabilmesinin temelini oluşturur (Baran, 2009).

Bu aynı zamanda İngiliz Psikoloji araştırmacısı J. Bowlby'nin üç aşamalık bağlanma kuramının 3. aşamasına denk gelmektedir. Olumlu bağ, olumlu duygusal gelişim süreci demektir (Baran, 2009). Olumlu bağlanmanın yanı sıra; gülme, ağlama, gülümseme, ses çıkarma, bakma 0-2 yaş döneminde görölen diğer duygusal özellikleridir (Bıçakçı ve Gürsoy 2009). Bu dönemde güven duygusunu kazanamazsa bu ilerleyen yaşlarında güvensiz bir birey olmasına sebep olur. Çocuklarda güven duygusunun güçlü olması umudun da gelişmesine katkı sağlayacaktır (Ahmetoğlu, 2009;).

Yeni doğmuş bir bebeğin duygusal tepkilerinin anlaşılması kolay değildir ancak onların da ifade etme yöntemleri vardır. Örneğin, mutsuz olduklarında

ağlayarak vücutlarını gererler. Mutlu olduklarını anlamak biraz daha karışıktır ancak bakımını üstlenen kişi tarafından kucağa alındığında sessizce dururlar. Elbette büyüdükçe tepkiler değişir (Işık ve Turan, 2015; Yükçü, 2017) Duyguların gelişimi bu dönemde de çok önemlidir. Üzüntü ve sevinç duygularının dışa aktarılmasıyla çocuk her şeyin yolunda olduğunu ya da hoşuna gitmeyen bir şeyler olduğunu ifade eder (Erden 2016, Ahmetoğlu 2009,).

Çocuklar henüz konuşmaya başlamadan önce duygularla tanışırlar ve büyüme gerçekleşikçe farklı yüz ifadelerine farklı reaksiyonlar geliştirirler. Bebeklikte ilk başlarda gözlemlenen korku ve kaygılar başlarda normal karşılanabilirken, sonraları ortaya çıkan korku ve kaygılar genellikle öğrenme ile edinilir veya yetişkinlerin yaptırım güçlerinde aşırıya kaçmalarından kaynaklanabilir (Erden, 2016). Çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar; duygusal gelişimin öğrenme ve olgunlaşmanın ortak etkisi ile geliştiği, tek başına iki kavramın da etkili olamayacağını ispatlar niteliktedir (Yavuzer, 2006). Bebeklerle ilgili yapılan birçok araştırmada duygular ile ilgili gelişim incelenmiştir. Örn. LaBarbera ve arkadaşları 4-6 aylık bebeklere televizyonda farklı yüz ifadeleri izlettirmiş ve bebeklerin en uzun süre ile mutlu yüz ifadesine baktığını tespit etmişlerdir (Erden, 2016).

Erden'in (2016) yazısında belirttiği üzere, Losonczy ile Marshall'ın 2008 deki 7-18 aylık bebekler ile yaptıkları araştırmalarına göre kız bebeklerin erkek bebeklere göre daha az süreli uyarıcılara odaklandığı tespit edilmiştir. Schwart, Izard, Ansul'un (1985) 5 aylık bebeklerle yaptıkları araştırmalarında kızgınlık, mutsuzluk, endişe gibi duygulardaki ayrımları fark ettikleri tespit etmişlerdir (Akt. Erden, 2016). Konuşmanın eklenmesi ile beraber çocuklar duygularını ifadeye başlarlar ve bu da artık hem kendilerini anlatabilmelerine, hem de başkalarını anlayabilmelerine doğru bir gelişim gösterir (Erden, 2016).

Çocuklar 18. aydan itibaren farklı duyguları ifade edebilirler (Oktay ve Polat , 2006, s.23-24-25: Özgülük, 2006). Bu dönemde yapmak istediği davranışları kısıtlanmayan, engellenmeyen çocuk özerkliğini kazanır. Tam tersi durumda kuşku ve utanç gibi olumsuz duygular geliştirir. Bu Ericson'ın "özerkliğe karşı utanç ve kuşku" dönemine denk gelir (Senemoğlu, 2011). 2 yaşına gelen çocuk yaşatlarıyla oynamaya başlar ancak oyuncaklarını akranlarıyla paylaşmamaya devam ederler (Avcı, 2003: Yükçü, 2017).

18. ayda başlayan farklı duyguları ifade etme becerisi 3 yaşında da devam eder. Toplum içinde yaşadıkları duygu patlamaları gibi duygu ifadeleri de açıktır, rahatça ifade edebilirler. Bu dönemde çocukların duyguları olumlu olanlardan, olumsuz duygulara dönüşebilir. Çocuk bir taraftan olumsuz tavırlarla yetişkinlerin sabrını denerken diğer taraftan karşısındaki insanın ne düşündüğünü, ne hissettiğini anlama becerisini geliştirir (Oktay ve Polat , 2006, s.23-24-25: Özgülük, 2006). Bu sebeple ebeveyn ve çocuğun çevresinde olan kişilerin yaşanan duruma uygun, doğru tepki vermesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede çocuğun duygu ifadelerini doğru kodlaması sağlanacaktır.

Üç buçuk yaşında olan bir çocuk ise; "Arkadaşlarımla oynadığım zaman mutlu olurum", "Korkunç TV programlarını sevmem", "Çoğu zaman annemin dediklerini yaparım" gibi duygularını anlatan ifadeleri kullanarak duyguları tanımaya başladığını gösterir (Eder ve Mangelsdorf, 1997 akt: Yükçü, 2017). Duygularını tanımaya, kendini anlamaya başladığı için kendi seçimlerini yapmak ister. Kararlarını kendi vermek, büyüklerin dediklerini değil kendi istediklerini yapmak isterler ve uyumsuz davranışlar sergilerler. Dolayısıyla kendilerinin ilgi merkezi olduğu bir ortam yaratırlar. Bazen istedikleri konusunda ısrarcı olurken öfkelerini

frenleyemezler bu konuda dikkat edilmezse çocukta korkular yerleşebilir (Tos, 2001, s. 89 akt: Kurt, 2015).

3 yaştan itibaren, duygusal tepkilerinin artmasıyla birlikte tüm duygu türlerini (korku, kaygı, öfke, sevinç) yaşarlar (Baran, 2009). Sevdiği insanlara karşı karmaşık duygularla yaklaşır. Genelde neşeli olan bu yaş çocuğu zaman zaman saldırgan ve kızgın davranabilir (Oktay, 2013). Duygusal farkındalıklarının yeni oluşmaya başladığı bir dönem olduğu için bu dönemde başkasının gülmesi, bir sorundan kurtulmuş, rahatlamış olmak, aşağılık duygusu, şaşkınlık çocukta gülme tepkisi olarak görülür. Mizah duyguları gelişiyor olduğu için çabuk mutlu olurlar (Aral ve Durualp, 2012: Kurt, 2015). Öfkenin sosyal olarak kabul görmediğini küçük yaşta öğrenirler (Baran, 2009). Aile içindeki kuralları, isteklerinin hemen yerine getirilemeyebileceğini, sabırlı olup beklemeyi öğrenmeye başlarlar (Oktay, 2013). 2 yaşının sonunda paylaşmamayı tercih eden çocuk bu dönemde, yaşlılarıyla arkadaş ilişkileri kurmaya devam ederek paylaşmayı, işbirliğini ve duygularını kontrol edebilmeyi öğrenmeye başlar (Sucuoğlu ve Özokçu 2005).

2.12.3 4-6 Yaş Duygusal Gelişim

4 yaşına gelmiş bir çocuk üç yaşındaki olumsuz duyguları daha yoğun yaşadığı dönemden çıkıp daha sakin ve uyumlu davranışlar sergiler. Artık hareketlerini daha kolay kontrol edebilir (Lucas and Henderson, 1985; akt: Oktay, 2013). Kendisini anlatabilen, kendisiyle ilgili seçimler yapan bir bireydir ve belki de bu sebepten övülmek hoşuna gider (Oktay ve Polat , 2006, s.42 akt: Kurt, 2015). 3 yaşındaki aileyi uzaklaştırarak kendi taleplerini dikkate alması ve uyumsuz davranışlarının bir sonraki gelişim dönemine hazırlık olduğunu söyleyebiliriz. Artık yaşlılarıyla etkileşim kurabilirler.

Dinleme, empati de bulunma, arkadaşlarının duygularını paylaşma (İncebacak, 2017), ilgi gösterme, oyun oynadığı arkadaşlarının duygularını anlamaya çalışma (Yavuz, 2009) davranışları gösterir. Arkadaş seçimini kendisi yapar. Yardım etmekten hoşlanan, işbirliği yapan, bağımsız davranışlarını olan bu çocuk bu özellikleriyle artık grup oyunlarını tercih eder (İncebacak, 2017). Kaan (1984) bu yaş çocuğunun bedeninde ve kişiliğinde yeni gelişmeler olduğunu söylemiştir (Akt: Kurt, 2015). Yetişkinlerin duygu durumlarını, tutum ve davranışlarını örnek alırlar.

Duygusal dengeyi sağlayabilmiş ve güvenli hissederler (Sherman, 1997; akt: Sevinç, 2004). Bazı zamanlarda kendilerini ifade ederken zorlansalar da genellikle iyi ifade edebilirler. Dili daha iyi kullanabildiklerinden duygu ve düşüncelerini anlatmakta çoğunlukla başarılıdırlar (Oktay ve Polat , 2006, s.43 akt: Kurt, 2015). Beş yaşına geldiklerinde, dört yaşındaki model alma tutumunun da katkısıyla kendileri ile ilgili kurdukları cümleler, kendilerini anlatırken ki kullandığı ifadeler yetişkinlerin ve ebeveynlerinin onlar hakkında kullandıkları duygu ifadeleri le benzerlik göstermeye başlamıştır. Bu sayede çocuklar kendi duygu durumlarını anlayabilmekte ve olumlu-olumsuz becerilere sahip olduklarını fark edebilmektedirler (Brown vd., 2008 akt: Yükçü, 2017)

Akranları ile iletişim kurmada dinleme becerisi göstermeye başlamıştır (İnanç vd., 2005: Yükçü, 2017). Beş yaş çocuğu duygularını kontrol etmeyi başarmada daha iyidir (Oktay ve Polat , 2006, s.43-44: Kurt, 2015). Bu duygusal dengeyi büyük ölçüde yakalamış olmalarına rağmen kimi zaman karanlık, kaybolmak vb. korkular yaşarlar ve bu korkuları paylaşmada zorlanırlar. Böyle zamanlarda onunla ilgilenmek ve sakinleştirmek uygun olacaktır (Oktay, 2013).

Erken çocukluk dönemi, çocuğun yaşadığı dünyaya, çevresindeki insanlara ve kendisine karşı olumlu duygular geliştirebilmesi için önemli bir dönemdir. Çocuk

büyüdükçe duygusal tepkileri de gelişir ve çeşitlenir. Farklı duyguları hisseder ve ifade edebilecek seviyeye gelir (Fişek, Yıldırım,1983, s.86 akt: Özgülük, 2006). Çocuk beş yaşında çevresindeki kişilerle, arkadaşlarıyla ilgilenmeye başlamıştı, altı yaşına geldiğinde bu özelliğini geliştirerek devam etmesi beklenir. Çevresindeki insanların, arkadaşlarının sevinç, üzüntü gibi duygularını anladığı ve paylaştığı gözlemlenebilir. Çevresindeki insanları düşünür, ayrı bir birey olarak değerlendirir ve başkalarının haklarına saygı duyar (İncebacak, 2017).

Çocuk hem kendine yöneltilen duyguları ve aralarındaki farkları anlayabilmeli hem de kendi içinde yaşadığı duyguları, tepkileri fark edip ifade edebilmelidir (Fişek, Yıldırım,1983, s.86 akt: Özabacı, 2006). Örneğin; kızgınlık, mutluluk, sevgi gibi duyguları belli edip, başkalarının duygularını anlayabilir. Önceki dönemlerde duyguların farklı ifade yollarını tanımış ve deneyimlemiş olduğundan duygu durumunu, çeşitli araç-gereçler, aksesuarlar ile birlikte dramatik oyunda kullanarak ifade edebilir (Oktay ve Polat , 2006 s: 23-25: Özgülük, 2006). Dolayısıyla duyguları ile ilgili öz-düzenleme becerisinin belirli ölçüde gelişmiş olması beklenir. Duygusal tepkilerin gelişmesi diğer gelişim alanlarından ayrı düşünülemez. Çocuğun bu dönemde görülen davranışla ilgili sorunlarının temelinde duygusal gelişimindeki bir eksiklik yatmaktadır (Cicchetti, Ganiban ve Barnett, 1991; Denham, 1998 akt: Saltalı, 2010).

Erken çocuklukta, çocuğun duygusal durumunun sosyal ilişkileri üzerinde de önemli bir etkisi vardır. Duygusal açıdan sağlıklı olan çocukların yetişkinlerle, yaşlılarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesi daha kolaydır (İpek Yükselen, 2004). Duygusal gelişim çocuğun okul uyumu, arkadaşlarıyla olan ilişkisi (Cicchetti, Ganiban ve Barnett, 1991; Denham, 1998 akt: Saltalı, 2010) gibi sosyal becerileri üzerinde etkiye sahiptir.

Duygusal becerilerden yoksun yahut duygusal becerileri gelişmemiş çocuklar sosyal ortamları olan okulda sık sık disiplin sorunları yaşarlar ve bu durum ilerleyen yaşlardaki akademik başarılarını etkileyebilir. Böyle bir durumda gelişimin desteklerle hızlandırılıp güçlendirilmesi olumlu hayat becerilerine ulaşabilmeleri konusunda oldukça önemlidir (Schultz, Richardson, Barber ve Wilcox, 2011 akt: Beceren, 2012). Artık aileden ayrılığını, kalabalık içinde rahat davrandığını, başkalarının konuşmalarına dahil olarak kendi fikrini belirttiğini görebiliriz. Bağımsız hareket etmeyle birlikte, hem bireysel olarak hem iş birliği içinde bazı sorumlulukları üstlenebilir (İncebacak, 2017).

Beş yaşında duygusal dengeyi sağlamış olmalarına rağmen, masallardaki imgelerin etkisiyle korku duygusunu yaşayabilirler (Oktay ve Polat ve 2006: Kurt, 2015). Duygusal halleri, davranış değişimleri çabuk olur. Öfke, kıskançlık, sevgi gibi duyguları bir günü içinde peş peşe yaşayabilir (Yavuz, 2009). Bu dönem bu açıdan veli tarafından zor olarak tarif edilse de, benlik duygularını kazanmaları ve kişiliklerini keşfetmeyi öğrendikleri için önemli bir dönemdir (Kurt, 2015).

Duygusal beceriler, kendiliğinden gelişmez ya da sadece çocuk tarafından öğrenilmez. Önce ailesi sonrasında çevresi tarafından çocuğa öğretilir (Joseph ve Strain, 2003 akt: Beceren, 2012). Bu yaş dönemi, çocukların kendi duygularını ve çevresindeki insanların duygularını fark etmek konusunda gelişiminde ilerleme gösterdiği, bir önceki yaş döneminde öğrendiği duygularını kontrol etme becerisi ile birlikte duygularını düzenleyebildiği, gösterdikleri gelişim ile beraber sosyal hayata isteyerek ve çekinmeden daha fazla dahil olduklarından sosyal beceri edindikleri bir dönemdir.

Duygusal gelişimin açıklanmasında psikonanalitik kuram (Freud), psiko-sosyal kuram (Erikson) ve etolojik kuramlar (Darwin, Lorenz) belirleyici rol oynar

(Erden, 2016). Freudyen analitik esastan faydalanarak oluşturduğu Bağlanma Teorisi ile Bowlby; anne ve bebeği arasında kurulan güvenli bağlanmanın çocuğun ilerideki duygusal yaşamında sağlıklı bir psikoloji sahibi olmasında etken olduğundan bahsetmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006). Duygusal gelişimde ebeveynlerin bağlanma Şekilleri (güvenli, kayıtsız, saplantılı ve korkulu bağlanma) ocukların ilerideki bağlanma Őekillerine model oluştururken; ebeveynlerin çocuklarına aktardıkları  tür mesaj yolu ile (koçluk, model olma ve tesadüfi öğrenme) ocukların farklı bağlanma modelleri geliştirdikleri ve bu modellerle de duygusal gelişimlerin Őekil aldığı görülür (Erden, 2016).

Annelerle veya bakımını üstlenen birincil bakıcılarla kurulabilecek doğru bağlanma modelleri; bireyin daha sonra oluşturacağı benlik saygısı, dostluk bağları, sorun çözümlenme yöntemleri, kişiliğini denetleme mekanizmalarında mühim yardım sağlamaktadır (zmert, 2006). 2001 yılında Belsky, Friedman ve Hsieh'in yaptığı çalışmada ise duygusal düzenlemesini (bebeklerin yoğun hislerini denetim altına alarak azaltma hali) sağlayabilen bebeklerin okul öncesi çağda daha yüksek sosyal yeterlik düzeylerinin bulunduğu gözlenmiştir (Trawick-Smith, 2014). Ailelerin ve yaşantıların duygusal gelişimi yönlendirmesi kadar ğretmen tutumları ve sınıf ortamlarının da duygusal gelişime etkileri yadsınamayacak kadar önem arz eder. Özellikle gelişimin önemli olduğu okul öncesi dönemde çocukların duygusal maharetlerini arttıracak sıcak, pozitif ve düzgün oluşturulmuş bir sınıf çevresi ve ğretmen tutumları duygusal gelişimde hisleri algılama, ortaya koyma ve duygu düzenlemesi için oldukça önemlidir (Erden, 2016).

Çocuğun doğumu ve onu izleyen süreçler velisi başta olmak üzere birçok kişinin hayatını yakından etkiler ve doğan çocuğun hayatının Őekillenmesinde de rol oynar. Özellikle okul öncesi dönem, çocuğun psikomotor, fiziksel, bilişsel, dil,

sosyal ve duygusal gelişimlerin oldukça hızlı olduğu önemli bir zaman dilimidir. Gelişimin bir bütün olarak ele alındığı ve tüm alanları ile etkileşim halinde olduğu ve yaşanacak aksaklıkların tüm gelişim alanlarına olumsuz yansiyabileceği gerçeği, dönemin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişim de okul öncesi dönem çocuğunun toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesinde önemli bir gelişim alanıdır. Steiner (2014) duygusal okuryazarlık kazanımının; kişinin kendi duyguları ve duygularının güçleri ile, bilhassa sevginin gücü ile yeniden bağlantı kurabilmenin aracısız ve en etkili yol olduğundan; kişinin kendi yaşamının kalitesi ile başkalarının yaşam kalitesini de yükseltmede önemli rol oynayacağından bahsetmektedir. Steiner (2014)'in bu tespitleri göz önüne alındığında duygusal okuryazarlığı yüksek ebeveynlerin aktarılan bu becerilere sahip olacağı; hayatının merkezinde yer alan çocuğuna bunları aktarmada da model olacağı aşikârdır.

Tüm bu faktörler göz önüne alındığında duygusal okuryazarlığa ulaşmış ebeveynlerde kendi yaşam kalitesinin artmasının; yakın çevresinde bulunan eşler arası ilişkiyi olumlu etkilemesi yanında ebeveyn- çocuk ilişkisini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Okul öncesi çağda çocukların model almada öncelikle aile bireylerinden başladığı düşünülürse duygusal okuryazarlığa sahip ebeveynlerin çocuklarının da duygusal okuryazarlık ile ilgili gelişim sağlayacakları aşikârdır. Duygusal okuryazarlığı okul ortamına taşıyan birey için eğitim programlarının aktif bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu kavramın bireyde oluşması geniş bir zaman dilimini kapsamasından dolayı yapının bozulmaması gerekmekte ve bu anlamda da gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Çocuk okulda edindiği duygusal gelişimle hayata pozitif bakacak, kendini ifade edebilecek ve pozitif bir yaşam kalitesine sahip olacaktır.

Eğitim, toplumun temel kurumlarından biridir (Çelikten vd., 2005). Eğitim sisteminin temel ögesi ise öğretmenlerdir (Erden, 2016). Toplumdaki refahın ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyal olmasında ve hayata hazırlanmasında öğretmenler en önemli etkidir. Bir ülkenin geleceğini şekillendiren öğretmenler, bireyleri topluma ve gelişen dünyaya uyum, katkı sağlayacak şekilde yetiştirmelilerdir. Bu anlamda başarı sağlamının tek yolu nitelikli eğitim sisteminin nitelikli öğretmenleri olacaktır. Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki görevi tüm toplumların ortak paydasıdır (Seferoğlu, 2004).

Topluma kazandırılacak bir bireyi etkileme yetkinliğine sahip bu mesleğin, bilgi ve bilişsel yeterliklerin kazandırılmasının yanında tutum ve değer gibi duyuşsal yeterlik gerektiğinden; öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve mesleğe yönelik olumlu tutumlar kazanmalarının her ikisi de önemlidir. (Usta ve Korkmaz, 2010). Öğretmenlik, öğretmenin kendini devamlı olarak geliştirmek ve yenilemek zorunda olduğu bir meslektir. Çünkü dünyada her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı ilerlemeler, çağın getirdiği yenilikler ve bu yeniliklerle bireylerde ortaya çıkan ya da yeni fark edilen ihtiyaçlar mevcuttur diyebiliriz. Dünyadaki değişimi yakalayabilmek için öğretmenin yeniliklere açık olması, yeniliğe açık bireylerden oluşun bir toplum oluşması için önemlidir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Öğretmenlik mesleğinde hizmet odağının insan olması; öğretmenin tutum, davranış ve diğer kişilik özellikleri bakımında yeterli özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmenler çocukların velisinden sonra en çok ilişki kurduğu kişilerdir. Sosyal-duygusal gelişim alanında yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmeninin sunduğu kaliteli eğitim ile sonuçlar arasında ilişki olduğunu göstermiştir (Işık ve Turan, 2015). Öğretmenlerin öğrencilerinin kişilikleri üzerinde

olumlu etki bırakabilmesi, öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayabilmesi için doğru planlanmış öğretmen yetiştirme programı almış olmaları gerekir (Şahin, 2015).

Bir öğretmenin topluma, beklenen niteliklerde sağlıklı bireyler yetiştirmesi için sahip olması gereken pek çok özellik vardır (Çelikten vd., 2005). Bunlardan en belli başlı olanları; iyi bir akademik bilgiye sahip olması, mesleğini isteyerek ve severek yapması (Derman, Özkan, Altuk, Mülazımoğlu, 2008), çağın gerektirdiği yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilen olmasıdır (Çelikten vd., 2005).

Carnwell ve Baker S. (2007) araştırmalarında son yıllardaki politikaların çocukları koruma, sağlık ve refahlarını destekleme, hem duygusal hem eylemsel ihtiyaçlarını dikkate alma konusunda okulların sorumlu olduğunu vurgulamaktadır. Böylece duygusal okuryazarlıklarının gelişebileceği düşünülür. Nitekim Galler Meclis Hükümeti okullarda çocuk refahı üzerinde durmuş ve kaygılarının belirlenmesi, zorlukların üstesinden gelebilme becerisinin gelişmesini, farkındalıklarının artmasını ve bunun için gerekirse diğer kurumlar ile işbirliği yapılmasını şart koşturmuştur. Duygusal okuryazarlık bölümünde Avustralya, Asya ve diğer ülkelerin konu ile ilgili geliştirmekte oldukları programlar olduğundan, duygusal okuryazarlık programlarının birey üzerindeki olumlu etkilerinin olduğu araştırma sonuçlarından bahsedilmiştir. Duygusal okuryazarlık becerisinin tüm toplumları ilgilendiren çağın gerektirdiği bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Okulla ilgilenen herkes için “Duygusal Okuryazarlık” yapısını içermesinin zorunlu olduğu bir kuruluş düşünmenin zamanıdır (Goleman, 2018).

Eğitim kademelerine bakıldığında okul öncesi eğitim sıralamada en alt kademedeki yer almasına karşın önemi ve bireyin geleceğini şekillendirmesi bakımından birinci derecede öneme sahiptir. Ancak insan yaşamının en değerli ve en

kritik yılları olan okul öncesi eğitimin (Şahin, 2015) toplum tarafından hak ettiği değeri ve ehemmiyeti göremediği düşünülmektedir. Erken çocukluk gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu, gelişim alanlarının desteklenmesi için en uygun dönemdir (Saltalı, 2010).

Bir çocuk, beş yaşına gelinceye kadar süren ve onun çevresindeki görüntüleri olağanüstü bir şekilde asimile etmesini sağlayan hassas bir gelişime sahiptir. O gerçekten aktif olarak duyuları aracılığıyla bu görüntüleri alan bir gözlemcidir . Duygusal okuryazarlık yaşamın herhangi bir döneminde öğrenilebilir ancak Goleman (2018)'a göre erken çocukluk döneminde öğrenilmesi diğer dönemlerde öğrenilmesinden daha farklıdır. Çocuklar anne ve babalarından, öğretmenlerinden ve çevresindeki insanlardan duygusal süreçlerle ilgili davranış ve düşünüş kalıplarını öğrenirler. Bu alışkanlıklar ilk öğrenmeyle beraber çocuğun yaşam kurgusu olur. Bu kurgu doğru olmayan kazanımlardan oluşmuşsa ve değiştirmek için bir şeyler yapılmazsa ömür boyu sürer (Steiner, 2014).

Okulun öğrencilerin duygusal okuryazarlığın tüm becerilerinin gelişimi için eşsiz bir ortam olduğu düşünülmektedir. Matthews (2005) öğrencilerin okulda güvenli bir ortam içinde öğretmenler ve diğer öğrencilerle sosyalleşme ihtiyacı içinde olduklarını söylemiştir. Birçok etkileşimle karşı karşıya kalmaları ve bu etkileşim sırasında farklı fikirleri destekleyen, duygu, düşünce ve davranışta özgürlük sağlanan bir sınıf ortamı oluşturulması öğrencilerin kişiliklerinin oluşmasına katkı sağlar ve kişisel başarıyı destekler (Akt: Camilleri vd., 2012).

Öğrenciler ne kadar çok etkileşim kurar, fikir karşılaştırması yapar, akranlarıyla diyaloga girerse, empati kurabilme becerisinin gelişimi de o kadar kolay olur. Yetkin öğretmenler sınıflarında yalnızca akademik başarıyı hedefleyen öğrenmeleri değil sosyo-duygusal becerilerin gelişimini destekleyen öğrenmeleri de

kullanırlar. Duygusal olarak zeki ve yeniliklere açık öğretmen, bütün öğrencilerine ulaşır, öğrencilerine ihtiyaçlarının karşılandığı bir sınıfta hissettirir ve öğrencilerin yeteneklerinin oluşmasına fırsat verir (Şahin, 2015).

Koplow (2002) okullarda çocukların duygusal refahının sağlanmasında herkesin, özellikle öğretmen ve yöneticilerin sorumluluk aldığını söylemiştir. Öğretmenler ve yöneticiler çocukların sorunlarına yönelik işaretleri fark ettiklerinde ve gördükleri sorunları incelediklerinde çocuğa yardımcı olabilirler. Bu sebeple eğitimcilerin ve yöneticilerin sorunları okuyabilmeleri konusunda eğitilmeleri duygusal refahı desteklemek için uygun ortam oluşturulmasını sağlar(Senemoğlu, 2011).

Howes (2000) yaptığı çalışmada çocuğun akranlarıyla kurduğu iletişimin yeterliliğinin okul öncesinde öğretmenin oluşturduğu sosyal-duygusal ortama, öğretmen-öğrenci ilişkilerine bağlı olduğunu söylemiştir. Güvenli ve olumlu bağ kurulmuş öğretmen-öğrenci ilişkisinin hakim olduğu bir sınıf ortamında akran ilişkileri ve diğer tüm sosyal ilişkiler ve beceriler öğretmen rol model alınarak kazanılmaktadır (Işık ve Turan, 2015).

Mental uğraşların temel taşı olarak nitelendirilen duygusal beceriler hayatla bir bütün olmuş çarkların birer dişlisidir. Öğrenilen duygusal beceriler çocuğun kendi duygularını ve davranışlarını yönetebilmesini sağladığı gibi karşısındaki bireyin de duygusal süreçlerinin farkında olmasını sağlar (Saltalı, 2010). Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkin olduğunda kişiliğini, değerlerini oluşturduğunu düşündüğünde (Oktay, 2013: Şahin, 2015) çocukların hissettiklerini anlatabilme becerisini kazanmaları için ne yapabileceği, öğretme potansiyellerini nasıl arttırabileceğini, duygusal refahlarını nasıl destekleneceğini düşünmek gerekiyor.

Duygusal okuryazarlık becerilerini desteklenen bir öğrenci, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli özellikleri kazanmıştır. Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık gelişimine destek verirken çeşitli aktiviteler yaratmaları ve planlamaları becerilerin daha disiplinli kazanılmasını sağlayacaktır. Diğer bir önemli konu ise öğretmenlerin ebeveynler ile iletişim halinde olmasıdır. Bu şekilde etkili öğretim planlamadan çocukların var olan becerileri ile ilgili bilgi alır (Goldenberg, Reese ve Gallimore, 1992) ailelerin kendi çocukları hakkındaki fikirlerini dinler. Ailenin çocuğun eğitimindeki rolünü, evde konuşulan dili, ailenin eğitim durumunu öğrenerek öğrenciyi doğru analiz etme fırsatı yakalamış olur (Goldenberg, Reese ve Gallimore, 1992'den Akt: Senemoğlu, 2011).

Sınıf içinde farklı ailelerden ve sosyal çevrelerden gelen çocukların bireysel farklılıkları olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda her çocuğun doğumdan okul sürecine kadar eşit duygusal becerilere sahip olarak gelişim göstermediğini söyleyebiliriz. Bazı çocuklar duygusal ve sosyal becerilerin yeterliğini ailede kazanmış olarak gelirken, bazı çocuklar aile içinde kendini ifade etme, isteklerini ve duygularını ifade etme, yoğun duygularıyla baş etme, öfke yönetimi, dinleme becerileri, işbirliği becerilerini kazanmadan gelebilmektedir. Bu çocukların becerileri sınıf ve okul ortamında kazanmaları beklenir. Okulda da kazanamaması durumunda bu beceri alanındaki eksiklikleri yaşamının ilerleyen yıllarında üst kademedeki eğitim yaşantısına, sosyal ilişkilerine ve çalışma hayatına taşıyacak ve duygusal okuryazarlığı kazanamamış bir birey olarak toplumda yer alacaktır (Türnüklü, 2004).

Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde iletişim becerilerinin eğitimdeki yerinin ve öneminin farkında olması, etkili iletişim becerilerine sahip olması öğrencilerinin duygularını anlamada yeterli olması gerektiği için bir zorunluluktur. Okul öncesi öğrencilerinin öğrenme yöntemlerinden birinin model alma olduğunu

göz önünde bulunduracak olursak, öğrenciler öğretmenlerinin sıkı takipçisidir diyebiliriz. Dolayısıyla öğretmenlerinin sahip olduğu bir çok özellikten etkilenirler ve bunun sonucunda öğretmen yaklaşımına göre değişmek üzere kriz de yaşayabilir, yaşantılarında yeni ufuklar da açabilirler (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008).

Özetleyecek olursak çocuğun benliğinin farkında olması, kendisiyle ilgili ne hissettiği, çevresindeki dünya ile mücadele edebilmek için hangi becerilere sahip olması gerektiğini en hızlı ve en iyi öğreneceği dönemdir okul öncesi eğitim sürecidir. Çocuklar, yetişkinlere saygı duyar ve çevresinde rol model alabileceği yetişkinlerden, öğretmenlerden ilgili, özenli davranışlar, hoşgörülü, kendini başkasının yerine koyarak duygularını paylaşabilen, duygularını kontrol edebilen örnekler görmesi bu soyut kavramları onlar için öğrenilebilir hale getirir (Senemoğlu, 2011).

Çocukların yaşamlarına duygusal olarak sağlıklı ve güçlü, başarılı bir kapı aralamak için öğretmenlerin de bahsedilen öz düzenleme, duygusal farkındalık, sosyal beceri gibi duygusal okuryazarlık kavramlarına sahip olması beklenmektedir. Sevgi ve anlayış ile büyüyen çocukların kendi özerkliğini elde etmiş (Argun, 2005) olduklarını bilip, ailesinden sonra yaşamı en iyi öğrendikleri yer olan okulların, onlara sevgi ve şefkat iletisine sahip bireyler olarak yaklaşması ile öğrenmenin doğal işleyiş sürecine katkıda bulunulacağı ve olumlu duygulara sahip bireyler ile toplumun refahına katkı sağlanacağı söylenebilir.

2.13 İlgili Araştırmalar

Avrupa'da biraz daha erken dönemlerde çalışmalara rastlanıyor olsa da ülkemizde duygusal okuryazarlık kavramı henüz yeni sayılabilecek kavramlardan olduğu için yapılan çalışma sayısı çok da fazla değildir. Yapılan çalışmaların çoğu genellikle okuma yazmanın olduğu daha büyük yaş gruplarındaki çocuklara ve bu

çocukların eğitim ortamlarının düzenlenmesine yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlığına yönelik çalışmalara da çok sayıda olmasa da rastlanmaktadır. Doğrudan ebeveyn okuryazarlığına yönelik çok az bilimsel araştırmaya rastlanmış olsa da; çocukların duygusal okuryazarlığını ölçmeye yönelik çalışmalarda ebeveynin rolü üzerinde durulan çalışmalara daha fazla rastlanmıştır.

Delaware Üniversitesi'nde çoğunluğu ekonomik dezavantajlı 72 adet 5 yaşındaki çocuklarla yürütülen boylamsal bir araştırmada ise; araştırmacılar çocuklara üç farklı yüz ifadesinin bulunduğu resimler gösterilerek duygusal bilgileri, sözlü yeterlilikleri, mizaçları (bunu ebeveynler doldurmuş) değerlendirilmiştir. Bu çocuklar eğitim sürecine devam edip dört yıl sonrasında dokuz yaşlarına geldiklerinde de öğretmenleri onları sosyal beceriler konusunda (iddia, işbirliği, öz kontrol, hiperaktivite, özümseme) davranış, dışsallaştırıcı davranış ve akademik yeterlilik (okuma becerisi, aritmetik ve akademik başarı için motivasyon becerileri) ile ilgili derecelendirdiler. Araştırmanın genel sonucunda problemlili kabul edilen davranışlarda olumlu onaylama ve işbirliği eksikliği olduğunu; bu çocuklarda duygusal bilgi eksikliği ve hiperaktivite ile birlikte akademik başarıda yetersizlik arasında korelasyon bulunduğunu; duygu bilgisi eksikliğinin ise öğretmen- çocuk ilişkisinde yaşanan olumsuzlukların akademik başarıda düşüklüğe neden olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenin o çocuk üzerinde beklentisinde de düşüşün olduğu; ayrıca bu çocukların duygusal okuryazarlıklarının düşük olmasının sonucunda da akran ilişkilerinde de sorunlar yaşadıklarını; moral, konsantrasyon ve motivasyon eksiklikleri nedeni ile de bir kısır döngü yaşandığı tespit edilmiştir. Birincil önleme programlarının erken başlatılarak katılımcıların algılama becerilerini arttırıp duygusal okuryazarlığın ve duygusal bilginin üzerinde durularak yapılacak

düzenlemelerle sosyal gelişimin artırılması araştırmanın tavsiyesi olarak ortaya konmuştur (Haddon vd, 2005).

Stone (2005), 'Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerliliğinin incelenmesi' adıyla Cardiff Üniversitesi'ne bağlı olarak yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Southampton Psikoloji Servisi tarafından okullarda duygusal okuryazarlık çalışmaları için kullanılmak üzere geliştirilmiş Duygusal Okuryazarlık Öğretmen Ölçeği'nin geçerliliğini Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği ile test etmiş ve aradaki korelasyona bakılmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise, öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanlarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine odaklanmıştır. Kısıtlı zaman nedeniyle çalışma sadece bir ilkokulda yürütülmüş ve kolaylı örnekleme yöntemi ile 109 öğrenciyle uygulamaya gidilmiştir. Araştırma sonuçları, duygusal okuryazarlık ölçeğinin iç geçerlilik tutarlılığına sahip olduğunu ve öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Öğretmen Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında belirgin bir negatif korelasyon bulunduğunu göstermektedir. Alt amaçların odaklarına bakılınca, yaş değişkenine göre herhangi bir farklılaşmaya rastlanılmadığı, ancak cinsiyet değişkeni baz alındığında erkeklerin kızlardan daha düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, tüm bu bulguların Southampton Psikoloji Servisi tarafından hazırlanan Duygusal Okuryazarlık Öğretmen Ölçeği'nin geçerliliği için önemli bir destek niteliği taşıdığını öne sürmektedir.

Haddon ve diğerleri (2005), 'Okullarda Duygusal Okuryazarlığın Değerlendirilmesi: Öğrenme Açısından Okullarda Duygusal Ortamın Araştırılması' isimli çalışmalarında bir örgüt olarak okulların duygusal okuryazarlık düzeylerini belirlemek için kullanılacak olan bir araç geliştirmek üzere nitel bir araştırma

gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı, bir okulda duygusal okuryazarlık uygulamasına olanak sağlayacak örgütsel faktörleri belirlemek ve okul ortamında yer alan öğrenci ve personelin deneyimlediği duygusal okuryazarlık durumunu değerlendirecek bir araç geliştirmektir. Araştırma verileri etnografik durum çalışması temel alınarak iki okuldan yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup çalışmaları, açık ve kapalı uçlu sorularla yapılandırılmış anketler ve katılımcı gözlemi yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem ilkokul hem de orta ve lise seviyesinde okullarda kullanılabilecek bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Kandemir ve Dündar (2008), tarafından yapılan ‘Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Öğrenme Ortamları’ isimli araştırma literatüre dayalı bir derleme şeklinde yapılmıştır. Araştırmada, duygusal okuryazarlık terimi tanımlanmış, duygusal zekâ ile benzerlik ve farklılıklarına değinilmiş ve duygusal okuryazar bireylerin özellikleri ile duygusal okuryazarlığın öğrenme ortamlarına katkısı açıklığa kavuşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, hümanist anlayışın gerektirdiği olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, empatik anlama, etkin dinleme, ben dili, özsaygıyı geliştirici dil, koşulsuz kabul, saygı, içtenlik, dürüstlük gibi ilkelerin yer aldığı bir sınıf ortamının sağlanabilmesi için duygusal okuryazarlık eğitiminin yaygınlaştırılması gerekliliği öngörülmektedir.

Nicola Ann Irish (2009) yaptığı bir araştırmada ise erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik geliştirilen Duygusal Okuryazarlık Programı’nın Ububele Kimlikli Bebekler ile etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma erken çocukluk dönemi çocuklarında örnek bir grupta duygusal okuryazarlık düzeylerini arttırmak için tasarlanmış olan Duygusal Müdahale Programı’nın etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmaya birbirinden bağımsız ve farklı iki tane okul öncesi okulundan toplam 35 öğretmen katılmıştır. Okullar deney ve kontrol grubu

kategorileri şeklinde belirlenmiştir. Çalışmaya katılan bireylereduygusal okuryazarlık bileşenlerini ölçen DANVA2 ön testi uygulanmıştır. Deney grubundan iki öğretmen Ububele Psikoterapi Kaynak ve Eğitimde Güven Merkezi'nde altı hafta boyunca Ububele Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimine katılmış; Türkiyede de kimlikli bebek çalışmaları yapılmış ve 12 haftalık sürede bir haftalık aralıklarla sınıfta uygulamışlardır. Çalışmanın devamında çalışmaya katılanlara son test niteliğinde olan DANVA2 uygulanmıştır. Program müdahaleden etkilenen çocukların duygusal okuryazarlığının büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Çalışmanın sonunda, kontrol grubundaki öğretmenlere Ububele-Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi verilmiştir (Akt.Kuzucu, 2016).

Camilleri, Caruana, Falzon ve Muscat (2012), 'Kişisel ve Sosyal Gelişim Aracılığıyla Duygusal Okuryazarlığın Yükselmesi: Malta Tecrübesi' isimli çalışmalarında, iyi bir yaşam kalitesinin gereği olan duygusal okuryazarlığı ülkede uygulanan Kişisel ve Sosyal Gelişim Programı ile bağlantılı olarak incelemişlerdir. Bu çalışmada yazarlar, uygulanan program dâhilinde duygusal zekânın değil de duygusal okuryazarlığın vurgulanması gerektiğine dair düşüncelerini öne sürmüş ve duygusal okuryazarlığın sadece Kişisel ve Sosyal Gelişim Programı müfredatıyla değil, aynı zamanda 'sağlıklı okul (whole school)' yaklaşımı ile uygulama koyulması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

O'Hara (2011), 'Akran Danışmanlığının Duygusal Okuryazarlık Becerileri Üzerine Etkisi' isimli araştırmasında,yedi yaşındaki öğrenci grubuyla yarı deneysel bir çalışma yaparak, duygusal okuryazarlık yeteneği üzerindeki akran danışmanlığı etkisini araştırmıştır. Duygusal okuryazarlık yeteneği akranlarına göre daha düşük olan öğrencilere, akran danışmanlığının faydalı olacağı yönündeki hipotezi kontrol etmek için müdahala programına başlamadan önce kontrol grupları meydana getirmiş

ve ön test-son test çalışması oluşturmuştur. Bu çalışma, duygusal okuryazarlık yeteneği olan öğretmenlere akran danışmanlığının olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuçlara ek olarak çalışmaya katılım oranı ile fark edilen davranışsal problemler arasında anlamlı olumsuz ilişki olduğu bulunmuştur.

Yükçü (2017) tarafından 4-6 yaş arası 240 çocuk ve ebeveynleri bağımsız anaokullarına devam ederek gerçekleştirilmiştir. Duygusal düzenleme ile çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal yeterlilikleri arasındaki bağlam incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocuğun duygusal düzenleme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerileri arasındaki bağlam anlamlı bulunurken, çocuğun sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerileri arasındaki bağlam anlamlı bulunmamıştır.

Bölüm 3

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık kapsamında sosyal beceri seviyelerini ölçmek ve elde edilen bulguları kişinin duygusal gelişim sürecinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerle birlikte yorumlamak olduğu için, çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinden dolayı çalışma ilişkisel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda var olan bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak, bir grubun belirli özelliklerini betimlemek amaçlanmaktadır. (Büyüköztürk, 2018).

3.2 Evren ve Örneklem

3.2.1 Evren

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Lefkoşa ve Mağusa ilçelerinde Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet okulları ile özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.2.2 Örneklem

2021-2022 eğitim-öğretim yılında Lefkoşa ve Mağusa'da bulunan, devlete bağlı, özel ve anaokullarında görev yapan öğretmenler arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi yoluyla seçilmiş toplam 213 öğretmen oluşturmaktadır.-Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle çalışma yürütülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerle iletişim kurulmuş ve yüz yüze olarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımları

CİNSİYET	X	%
Kadın	174	81,7
Erkek	39	18,3
Toplam	213	100,0
YAŞ		
20-30	112	52,6
31-40	67	31,5
41-50	25	11,7
50 yaş üzeri	9	4,2
Toplam	213	100,0
MESLEKİ KIDEM		
1-5	107	50,2
6-10	49	23,0
11-20	43	20,2
21 yıl ve üzeri	14	6,6
Toplam	213	100,0
ÇALIŞILAN KURUM TÜRÜ		
Bağımsız Anaokulu	87	40,8
Özel Okul	60	28,2
Uygulama Anaokulu(MTÖD))	19	8,9
İlkokula Bağlı Anaokulu	47	22,1
Toplam	213	100,0
MEZUN OLUNAN ÜNİVERSİTE		
Devlet Üniversitesi	98	46,0
Özel Üniversite	79	37,1
Vakıf Üniversitesi	10	4,7
Öğretmen Akademisi	19	8,9
Diğer	7	3,3
Toplam	213	100,0
MEZUN OLUNAN BÖLÜM		

Okul öncesi öğretmenliği	137	64,3
Sınıf öğretmenliği	50	23,5
Diğer	26	12,2
Toplam	213	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 213 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde 174 öğretmenin (%81,7) kadın, 39 öğretmenin (%18,3) erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş dağılımı incelendiğinde 112 öğretmenin (%52,6) 20-30 yaş, 67 öğretmenin (%31,5) 31-40 yaş, 25 öğretmenin (%11,7) 41-50 yaş, 9 öğretmenin (%4,2) 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin medeni durum dağılımı incelendiğinde 102 öğretmenin (%47,9) evli-birlikte, 20 öğretmenin (%9,4) evli-ayrı, 77 öğretmenin (%36,2) bekar, 14 öğretmenin (%6,6) diğer medeni duruma dahil olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde 107 öğretmenin (%50,2) 1-5 yıl, 49 öğretmenin (%23) 6-10 yıl, 43 öğretmenin (%20,2) 11-20, 14 öğretmenin (%6,6) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

Katılımcıların çalıştıkları kurum tipi dağılımı incelendiğinde; 87 öğretmenin (%40,8) bağımsız anaokulu, 60 öğretmenin (%28,2) özel okul, 19 öğretmenin (%8,9) uygulama anaokulu (MTÖD), 47 öğretmenin (%22,1) ilkokula bağlı anaokulunda görev yaptıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin mezun oldukları üniversite dağılımları incelendiğinde; 98 öğretmenin (%46) devlet üniversitesi, 79 öğretmenin (%37,1) özel üniversite, 10 öğretmenin (%4,7) vakıf üniversitesi, 19 öğretmenin (%8,9) öğretmen akademisi, 7 öğretmenin (%3,3) diğer üniversitelerden mezun oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları bölüm dağılımı ele alındığında; 137 öğretmenin (%64,3) okul öncesi öğretmenliği, 50 öğretmenin (%23,5) sınıf öğretmenliği, 26 öğretmenin (%12,2) diğer bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin lisans üstü eğitim alma durumları ele alındığında; 186 öğretmenin (%87,3) yüksek lisans mezunu olmadığı, 27 öğretmenin (%12,7) yüksek lisans mezunu oldukları görülmüştür.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veriler katılımcıların demografik bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu ile “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSZÖ) ile elde edilmiştir. Ölçekler ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir. Katılımcı anket formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve katılımcılara ilişkin farklı demografik özelliklerin öğrenilebilmesi amacıyla yazılan sorulardan oluşmaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Burada katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve okuryazarlık eğitimi alma durumları, mezun oldukları üniversite, mezun oldukları bölüm, görev yaptıkları okul türüne dair bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formunda katılımcı öğretmenlerin duygu okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere, kendi beyanlarına dayalı derecelendirme yapmalarını amaçlayan üç soru da bulunmaktadır. Bunlar:

- Duygularınızı başkalarına ifade etme açısından kendinizi ne ölçüde yeterli hissediyorsunuz?
- Başkalarının duygularını doğru biçimde anlamak sizin açınızdan ne ölçüde önemlidir?

- Öğrencilerinizin duygusal gelişimlerine ne ölçüde katkıda bulunabildiğinize inanıyorsunuz?

3.3.2 Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri, Akbağ, Küçüktepe ve Özmercan (2016) tarafından geliştirilen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Türkiye’de farklı üniversitelerden 272 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda, duygusal okuryazarlık ölçeği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek 34 maddelik beş boyuta sahip bir yapıda olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ise duygusal farkındalık sosyal yeterlilik, duyguları anlama, duygusal öz-yeterlilik, duyguları düzenlemedir.

- Duygusal Farkındalık boyutu maddeleri: 1, 6, 10, 14,17, 20, 22, 25, 27
- Sosyal Yeterlik boyutu maddeleri: 2, 7, 11, 13, 18, 21, 23, 28, 32, 33, 34
- Duyguları Anlama boyutu maddeleri: 3, 8, 12, 24, 31
- Duygusal Öz-Yeterlik boyutu maddeleri: 4, 9, 15, 19, 30
- Duyguları Düzenleme boyutu maddeleri:5, 16, 26, 29
- Ters Puanlanan Maddeler (Negatif yönlü): 4, 5, 8, 9, 15, 19, 23, 25, 30, 31, 32.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 en yüksek puan 170’dir. Ölçekten alınan yüksek puan duygusal okuryazarlığı çok yüksek anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.80’dir; 45 öğrenci ile 15 günde iki kez tekrarlanan test-tekrar test geçerliliği 0,89 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, insanların duygusal okuryazarlığını ölçmek için kullanılacak güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirilmiştir (Akbağ, Küçüktepe ve Özmercan, 2016).

3.3.3 Tromso Sosyal Zeka Ölçeği

Çalışmada ayrıca sosyal zeka düzeyini ölçek üzere Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilen tarafından geliştirilen aynı zamanda Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSZÖ) kullanılmıştır. Ölçek sosyal zekayı beşli liket tipi ölçek kullanarak toplam olarak ölçmekte ve 21 madde ile sosyal zeka kavramını 3 farklı bölümde (sosyal bilgi süreci 8 maddeden, sosyal beceriler boyutu 6 maddeden ve sosyal farkındalık boyutu 7 maddeden meydana gelmekte) ölçmektedir. En düşük puan hiçbir zaman(1, en yüksek puan ise her zaman-5'tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 en yüksek puan ise 105'tir. Ölçekten alınan yüksek puan sosyal zekası çok yüksek anlamına gelmektedir

- Sosyal bilgi süreci boyutu maddeleri; 1,3,6,9,14,15,17,19
- Sosyal beceri boyutu maddeleri:4,7,10,12,18,20
- Sosyal farkındalık boyutu maddeleri:5,8,11,13,16,21

Ölçeğin güvenilirliği; Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ile sınıanmıştır. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı: 0.641 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlarda ise sırasıyla; 0,674, 0,610, 0,624 olarak tespit edilmiştir. İç tutarlığın sınıandığı sonuçlara göre; ölçek yeterli düzeyde güvenilir bulunmuştur (Kul, 2020).

3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aşamasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Mevcut durumdaki Corona virüs salgınından dolayı görüşmelerde mesafe, maske ve hijyen kurallarına dikkat edilmiştir. Uygulama sonucunda bütün veriler araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS-25 programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Thomso Sosyal

Zeka Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanlar öncelikle normallik testine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuca göre de değişkenler arasındaki ilişki parametrik veya non-parametrik testlere göre incelenmiştir. Normallik testi sonucu çıktıların normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bununla beraber veri analizlerinde parametrik ölçümler için uygulanan t-testi, ANOVA yoluyla değişkenler arası ilişkiler araştırılmış, ayrıca değişkenlerin dağılımlarını belirlemek amacıyla yüzdeler dağılımlar hesaplanmıştır.

Katılımcıların Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanların; öğrencilerin cinsiyet, yaş, kıdem, alınan eğitim, durumuna göre bir farklılaşma durumu olup olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayarda istatistik programında çözümlenerek, anlamlılıklar 0.05 düzeyinde sınanmıştır ve bulgular çalışmanın hedeflerine uygun olarak tablo biçimine gösterilmiştir. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği puanları ile Thomso Sosyal Zeka Ölçeği toplam puanları ve alt ölçek puanları arasındaki ilişki korelasyon analizi yoluyla analiz edilmiştir.

3.5 Çalışma Sürecinde Ele Alınan Etik İlkeler

Tez yazım sürecinde, atıf yapma ve yazım kurallarına dikkat edilmiştir. Çalışmanın uygulama boyutunda kullanılan ölçekler için gerekli izinler alınmıştır. İzinler çalışmanın ekinde, Ek1 ve Ek2 olarak yer almaktadır.

Bölüm 4

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında öncelikle çalışmada uygulanan Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği'ne ilişkin betimsel analizler sunulacak, daha sonra öğretmenlerin çeşitli özellikleri ile duygusal okuryazarlık düzeyleri ve sosyal zekaları arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına yönelik analizlerin bulguları verilecektir.

4.1 Uygulanan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel Analizler

Bu bölümde öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ile Tromso Sosyal Zeka Ölçeği alt boyutlarının ve toplam test puanlarının ortalama, standart sapma, maximum ve minimum değerlerine yer verilerek açıklanacaktır.

Tablo 2. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Mean	Ss
DUYGUSAL OKURYAZARLIK	213	95.00	147.00	129.502	9.35748
Duygusal Farkındalık	213	28.00	44.00	36.0610	2.55709
Sosyal Yeterlik	213	29.00	47.00	41.5446	2.95152
Duyguları Anlama	213	13.00	24.00	20.6432	2.91457
Duyguları Özyeterlik	213	5.00	22.00	17.6714	3.24546
Duyguları Düzenleme	213	8.00	18.00	13.5822	1.60161

Duygusal Okuryazarlık ölçeği ve alt boyutlarının betimsel istatistikleri incelendiğinde ölçek ortalaması ($X=129.50$) olarak belirlenmiştir. Alt boyutların

ortalamlarına bakıldığında da duygusal farkındalık ($X=36.0610$), sosyal yeterlik ($X=41.5446$), duyguları anlama ($X=20.6432$), duyguları özyeterlik ($X=17.6714$), duyguları düzenleme ($X=13.5822$) ortalama değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 3. Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	Mean	Ss
SOSYAL ZEKA	213	38.00	85.00	70.2019	11.39396
Sosyal Bilgi Süreci	213	18.00	40.00	29.7371	3.93777
Sosyal Beceri	213	11.00	22.00	17.2300	3.07587
Sosyal Farkındalık	213	7.00	30.00	23.2347	7.21380

Tromsa Sosyal Zeka ölçeği ve alt boyutlarının betimsel istatistikleri incelendiğinde ölçek ortalaması ($X=70.2019$) olarak belirlenmiştir. Alt boyutların ortalamlarına bakıldığında da sosyal bilgi süreci ($X=29.7371$), sosyal beceri ($X=17.2300$), sosyal farkındalık ($X=23.2347$) ortalama değerlerine ulaşılmıştır.

4.2 Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde yer verilen analizler, katılımcı öğretmenlere uygulanan Kişisel Bilgi Formu kapsamında bulunan üç soru ile ilişkilidir. Bu sorulara öğretmenlerce verilen tepkiler Tablo 4 ve Tablo 5'te yüzdelerle dağılımlar biçiminde gösterilmektedir.

Tablo 4. Katılımcı Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Durumunun Dağılımı

	F	%
Evet aldım	28	13,1
Hayır almadım	185	86,9
Toplam	213	100,0

Tablo 4’de katılımcıların duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu incelendiğinde; 28 öğretmenin (%13,1) eğitim aldığı, 185 öğretmenin (%86,9) eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Duygu İfadesi, Duyguları Anlama Ve Öğrencilere Duygusal Destek Olma Konusunda Değerlendirmelerinin Dağılımı

Duygularını ifade düzeyi	N	%
1 (Az yeterli)	8	3.8
2 (Yeterli)	67	31.5
3 (Çok yeterli)	128	64.8
Toplam	213	100,0
Duyguyu anlama	n	%
1 (Az yeterli)	3	1.3
2 (Yeterli)	7	3.2
3 (Çok yeterli)	203	95.3
Toplam	213	100,0
Öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı	F	%
1 (Az yeterli)	0	0
2 (Yeterli)	20	9.4
3 (Çok yeterli)	193	90.6
Toplam	213	100,0

Tablo 5’de öğretmenlerin duygularını ifade etme konusunda kendini çok yeterli olarak değerlendiren 128 kişi (%64,8), yeterli olarak değerlendiren 67 kişi (%31,5) bulunurken, az yeterli olarak 8 kişi (%3,8) değerlendirmiştir. Öğretmenlerin duyguları anlama konusunda kendini çok yeterli olarak değerlendiren 203 kişi (%95,3), yeterli olarak değerlendiren 7 kişi (%3,2) bulunurken, az yeterli olarak değerlendiren ise 3 kişi (1,3) şeklinde görülmüştür. Öğretmenlerin duyguların öğrenciye katkısı konusunda kendini çok yeterli olarak değerlendiren 193 kişi (%90,6), yeterli olarak değerlendiren 20 kişi (%9,4) bulunurken, bulunurken, az yeterli olarak değerlendiren kimse bulunmamıştır.

4.3 Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği Puanlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sırasıyla çalışmanın alt problemlerine yönelik varılan sonuçlar sunulacak ve tartışılacaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen alt problemler dahilinde analizler sırasıyla aktarılacaktır.

4.3.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ve sosyal zeka yeterlilik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” ile ilgili olarak gerçekleştirilen analizler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Cinsiyet Değişkeninin T Testi Sonuçları

Cinsiyet		N	\bar{X}	Ss.	t	df	P
Duygusal Farkındalık	Kadın	174	36,13	2,50	,927	211	,355
	Erkek	39	35,71	2,77			
Sosyal yeterlilik	Kadın	174	41,49	3,00	-,525	211	,600
	Erkek	39	41,76	2,74			
Duyguları Anlama	Kadın	174	20,64	2,95	,066	211	,948
	Erkek	39	20,61	2,77			
Duygusal Öz Yeterlilik	Kadın	174	17,72	3,23	,555	211	,579
	Erkek	39	17,41	3,31			
Duyguları Düzenleme	Kadın	174	13,52	1,57	-1,140	211	,256
	Erkek	39	13,84	1,69			
TSZ Sosyal Bilgi Süreci	Kadın	174	29,98	3,88	1,982	211	,049
	Erkek	39	28,61	4,02			
TSZ Sosyal Beceri	Kadın	174	17,25	3,07	,286	211	,775
	Erkek	39	17,10	3,10			
TSZ Sosyal Farkındalık	Kadın	174	23,17	7,31	-,241	211	,810
	Erkek	39	23,48	6,82			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetleri ile duygusal okuryazarlık ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Kadınların duygusal farkındalık puanları ($X=36,13$) erkeklerden daha yüksektir ($X=35,71$) ancak öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeylerinde cinsiyetlerine göre [$t(211)=,927$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumu, duygusal farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Erkeklerin sosyal yeterlilik puanları ($X=41,76$) kadınlardan daha yüksektir ($X=41,49$) ancak öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeylerinde cinsiyetlerine göre [$t(211)=,525$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumu, sosyal yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Kadınların duyguları anlama puanları ($X=20,64$) erkeklerden daha yüksektir ($X=20,61$) ancak öğretmenlerin duyguları anlama düzeylerinde cinsiyetlerine göre $[t(211)=,066, p>.01]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,948$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumu, duyguları anlama düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Kadınların duygusal öz yeterlilik puanları ($X=17,72$) erkeklerden daha yüksektir ($X=17,41$) ancak öğretmenlerin duygusal öz yeterlilik düzeylerinde cinsiyetlerine göre $[t(211)=,555, p>.01]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,579$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumu, duygusal yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Erkeklerin duyguları düzenleme puanları ($X=13,84$) kadınlardan daha yüksektir ($X=13,52$) ancak öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeylerinde cinsiyetlerine göre $[t(211)=1,140, p>.01]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,256$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumu, duyguları düzenleme düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Kadınların sosyal bilgi süreci puanları ($X=29,98$) erkeklerden daha yüksektir ($X=28,61$) ancak öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeylerinde cinsiyetlerine göre $[t(211)=1,982, p<.01]$ anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p=,049$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumu, duyguları sosyal bilgi süreci düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımaktadır.

Kadınların sosyal beceri puanları ($X=17,25$) erkeklerden daha yüksektir ($X=17,10$) ancak öğretmenlerin sosyal beceri düzeylerinde cinsiyetlerine göre $[t(211)=,286, p>.01]$ anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,775$). Başka bir

anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumu, sosyal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Erkeklerin sosyal farkındalık puanları ($X=23,48$) kadınlardan daha yüksektir ($X=23,17$) ancak öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeylerinde cinsiyetlerine göre [$t(211)=,241$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,810$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumu, sosyal farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

4.3.2 Öğretmenlerin Konuya İlişkin Eğitim Alma Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ve sosyal zeka yeterlilik düzeyleri öğretmenlerin konuya ilişkin eğitim alma durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?”

Tablo 7. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Duygusal Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Değişkeninin T Testi Sonuçları

Duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu		N	\bar{X}	Ss.	T	df	P
Duygusal Farkındalık	Evet aldım	28	36,0 7	1,98	,023	211	,982
	Hayır almadım	185	36,0 5	2,63			
Sosyal yeterlilik	Evet aldım	28	41,8 2	2,31	,148	211	,596
	Hayır almadım	185	41,5 0	3,03			
Duyguları Anlama	Evet aldım	28	20,8 5	3,01	,973	211	,678
	Hayır almadım	185	20,6 1	2,90			
Duygusal Öz Yeterlilik	Evet aldım	28	17,8 9	2,51	,104	211	,699
	Hayır	185	17,6	3,34			

	almadım		3				
Duyguları	Evet	28	13,1	1,91	,344	211	,120
Düzenleme	aldım		4				
	Hayır	185	13,6	1,54			
	almadım		4				
TSZ Sosyal	Evet	28	30,2	3,25	,056	211	,493
Bilgi Süreci	aldım		1				
	Hayır	185	29,6	4,03			
	almadım		6				
TSZ Sosyal	Evet	28	17,7	2,11	,004	211	,306
Beceri	aldım		8				
	Hayır	185	17,1	3,19			
	almadım		4				
TSZ Sosyal	Evet	28	24,6	6,17	,060	211	,257
Farkındalık	aldım		7				
	Hayır	185	23,0	7,34			
	almadım		1				

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumları ile duygusal okuryazarlık ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Eğitim alanların duygusal farkındalık puanları ($X=36,07$) almayanlardan daha yüksektir ($X=36,05$) ancak öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeylerinde duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre [$t(211)=,023$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,982$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu, duygusal farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Eğitim alanların sosyal yeterlilik puanları ($X=41,82$) almayanlardan daha yüksektir ($X=41,50$) ancak öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeylerinde duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre [$t(211)=,148$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,596$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal

okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu, sosyal yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Eğitim alanların duyguları anlama puanları ($X=20,85$) almayanlardan daha yüksektir ($X=20,61$) ancak öğretmenlerin duyguları anlama düzeylerinde duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre [$t(211)=,973$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,678$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu, duyguları anlama düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Eğitim alanların duygusal yeterlilik puanları ($X=17,89$) almayanlardan daha yüksektir ($X=17,63$) ancak öğretmenlerin duygusal yeterlilik düzeylerinde duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre [$t(211)=,104$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,699$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu, duygusal yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Eğitim almayanların duyguları düzenleme puanları ($X=13,64$) alanlardan daha yüksektir ($X=13,14$) ancak öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeylerinde duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre [$t(211)=,344$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,120$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu, duyguları düzenleme düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumları ile Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Eğitim alanların sosyal bilgi süreci puanları ($X=30,21$) almayanlardan daha yüksektir ($X=29,66$) ancak öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeylerinde duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre [$t(211)=,056$, $p>.01$] anlamlı bir

farklılık bulunmamaktadır ($p=,493$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu, duyguları düzenleme düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Eğitim alanların sosyal beceri puanları ($X=17,78$) almayanlardan daha yüksektir ($X=17,14$) ancak öğretmenlerin sosyal beceri düzeylerinde duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre [$t(211)=,004$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,306$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu, sosyal beceri düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Eğitim alanların sosyal farkındalık puanları ($X=24,67$) almayanlardan daha yüksektir ($X=23,01$) ancak öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeylerinde duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre [$t(211)=,060$, $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=,257$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu, sosyal farkındalık düzeyleri açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

4.3.3 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ve sosyal zeka yeterlilik düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” ile ilgili olarak gerçekleştirilen analizler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Yaş Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss.	Df	p	Anlamlı fark
Duygusal Farkındalık	20-30	112	36,02	2,45	3	,146	
	31-40	67	36,26	2,81	209		
	41-50	25	36,32	1,24			
	50 yaş üzeri	9	34,22	3,92			
	Toplam	213	36,06	2,55			
Sosyal yeterlilik	20-30	112	41,91	2,59	3	,001**	1-2
	31-40	67	41,46	2,95	209		1-3
	41-50	25	41,40	2,69			
	50 yaş üzeri	9	37,88	5,15			
	Toplam	213	41,54	2,95			
Duyguları Anlama	20-30	112	20,67	2,79	3	,022*	1.2
	31-40	67	20,79	2,77	209		1-3
	41-50	25	21,12	3,14			
	50 yaş üzeri	9	17,77	3,63			
	Toplam	213	20,64	2,91			
Duygusal Öz Yeterlilik	20-30	112	17,61	3,14	3	,395	
	31-40	67	17,97	3,29	209		
	41-50	25	17,72	3,70			
	50 yaş üzeri	9	16,00	2,73			
	Toplam	213	17,67	3,24			
Duyguları Düzenleme	20-30	112	13,57	1,59	3	,729	
	31-40	67	13,68	1,61	209		
	41-50	25	13,28	1,40			
	50 yaş üzeri	9	13,77	2,16			
	Toplam	213	13,58	1,60			
TSZ Sosyal Bilgi Süreci	20-30	112	29,37	3,73	3	,501	
	31-40	67	30,02	4,09	209		
	41-50	25	30,16	3,35			
	50 yaş üzeri	9	30,88	6,39			
	Toplam	213	29,73	3,93			

TSZ Sosyal Beceri	20-30	112	17,32	2,89	3	,391	
	31-40	67	17,07	3,30	209		
	41-50	25	17,76	3,16			
	50 yaş üzeri	9	15,77	3,19			
	Toplam	213	17,23	3,07			
TSZ Sosyal Farkındalık	20-30	112	23,53	6,81	3	,001**	1-2
	31-40	67	23,46	7,20	209		3-4
	41-50	25	24,72	6,81			
	50 yaş üzeri	9	13,66	7,39			
	Toplam	213	23,23	7,21			
*P<0.05	**p<0.01						

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları ile duygusal okuryazarlık ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyi puanlarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [F(3,209)=,146, p>.05]. yaş gruplarındaki farklar incelendiğinde 41-50 yaş kategorisinde ($\bar{X}=36,32$) diğerlerine oranla ortalamaları belirgin bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Yani öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri yaşları açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeyi puanlarının yaşları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(3,209)=,001, p<.05]. Yaş gruplarındaki farklar incelendiğinde 20-30 yaş kategorisindekilerin ($\bar{X}=41,91$) diğer kategorilere bakıldığında ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın 20-30 yaşındakilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=41,91$) 31-40 yaşındakiler ($\bar{X}=41,46$) ve 50 yaş üzerindeki ($\bar{X}=37,88$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duyguları anlama düzeyi puanlarının yaşları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3,209)=,022$, $p<.05$]. Yaş gruplarındaki farklar incelendiğinde 41-50 yaşları kategorisinin ($\bar{X}=21,12$) diğerlerine göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın 20-30 yaşındakilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=20,67$) 31-40 yaşındakiler ($\bar{X}=20,79$) ve 50 yaş üzerindeki ($\bar{X}=17,77$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal özyeterlilik düzeyi puanlarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmemektedir [$F(3,209)=,395$, $p>.05$]. Yaş gruplarındaki farklar incelendiğinde 31-40 yaşları kategorisinin ($\bar{X}=17,97$) diğerlerine göre ortalamalarının belirgin olarak yüksek olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında öğretmenlerin duygusal özyeterlilik düzeyleri yaşları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyi puanlarında yaşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. [$F(3,209)=,729$, $p>.05$]. Yaş gruplarındaki farklar incelendiğinde 50 yaş ve üzeri gurubundakilerin ($\bar{X}=13,77$) diğer kategorilere oranla ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyleri yaşları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş durumları ile Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve alt boyutlarının anlamlılık durumu incelendiğinde;

Öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeyi puanlarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. [$F(3,209)=,501$, $p>.05$]. yaş gruplarındaki farklar incelendiğinde 50 yaş üstü kategorisinin ($\bar{X}=30,88$) diğerlerine göre ortalamalarının

belirgin olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeyleri yaşları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal beceri düzeyi puanlarında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. $[F(3,209)=,391, p>.05]$. Yaş gruplarındaki farklar incelendiğinde 41-50 yaşları arasındakilerin ($\bar{X}=17,76$) diğer gruplara bakıldığında ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sosyal beceri düzeyleri yaşları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeyi puanlarının yaşları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir $[F(3,209)=,001, p<.05]$. Yaş gruplarındaki farklar incelendiğinde 41-50 yaş grubunda yer alanların ($\bar{X}=24,72$) diğer kategorilere nazaran ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın 20-30 yaşındakilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=23,53$) 31-40 yaşındakiler ($\bar{X}=23,46$), 41-50 yaşındakiler ($\bar{X}=24,72$) ve 50 yaş üzerindekiilerin ($\bar{X}=13,66$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

4.3.4 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri–ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” ile ilgili olarak gerçekleştirilen analizler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Kıdem Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss.	Df	p	Anlam lı fark
Duygusal Farkındalı k	1-5	107	36,01	2,47	3	,134	
	6-10	49	36,20	2,92	209		
	11-20	43	36,46	1,79			
	21 yıl ve üzeri	14	34,64	3,45			
	Topla m	213	36,06	2,55			
Sosyal yeterlilik	1-5	107	41,90	2,56	3	,008**	1-3 1-4
	6-10	49	41,36	2,96	209		
	11-20	43	41,65	2,62			
	21 yıl ve üzeri	14	39,07	5,07			
	Topla m	213	41,54	2,95			
Duyguları Anlama	1-5	107	20,65	2,84	3	,082	
	6-10	49	20,36	2,79	209		
	11-20	43	21,39	2,70			
	21 yıl ve üzeri	14	19,21	3,98			
	Topla m	213	20,64	2,91			
Duygusal Öz Yeterlilik	1-5	107	17,48	3,12	3	,424	
	6-10	49	17,57	3,45	209		
	11-20	43	18,39	3,35			
	21 yıl ve üzeri	14	17,21	3,04			
	Topla m	213	17,67	3,24			
Duyguları Düzenlem e	1-5	107	13,57	1,51	3	,894	
	6-10	49	13,48	1,79	209		
	11-20	43	13,62	1,49			
	21 yıl ve	14	13,85	1,99			

	üzeri						
	Topla	213	13,58	1,60			
	m						
TSZ	1-5	107	29,34	3,72	3	,205	
Sosyal	6-10	49	29,48	4,43	209		
Bilgi	11-20	43	30,62	3,05			
Süreci	21 yıl	14	30,85	5,62			
	ve						
	üzeri						
	Topla	213	29,73	3,93			
	m						
TSZ	1-5	107	17,35	2,86	3	,557	
Sosyal	6-10	49	16,69	3,36	209		
Beceri	11-20	43	17,53	3,17			
	21 yıl	14	17,21	3,35			
	ve						
	üzeri						
	Topla	213	17,23	3,07			
	m						
TSZ	1-5	107	23,49	6,90	3	,012*	3-4
Sosyal	6-10	49	22,14	7,52	209		
Farkındalı	11-20	43	25,34	6,10			
k	21 yıl	14	18,57	9,33			
	ve						
	üzeri						
	Topla	213	23,23	7,21			
	m						
*p<0.05	**p<0.01						

Tablo 9’da öğretmenlerin kıdemleri ile duygusal okuryazarlık ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyi puanlarında kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,209)=,134, p>.05]. Kıdem durum gruplarındaki farklar incelendiğinde 11-20 yıl kategorisindekilerin (\bar{X} =36,46) diğerlerine göre daha olumlu düşünsel yapıya sahip oldukları görülmektedir. Bu

veriler ışığında öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeyi puanlarının kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(3,209)=,008, p<.05]. Kıdem durumu gruplarındaki farklar incelendiğinde 1-5 yıl gurubunda yer alanların (\bar{X} =41,90) diğer kategorilere göre daha pozitif düşündükleri tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın 1-5 yıl kıdeme sahip olanların puan ortalamaları (\bar{X} =41,90) 11-20 yıl kıdeme sahip olanlar (\bar{X} =41,65) ve 21 yıl üzerindeki (\bar{X} =39,07) kıdeme sahip olanların puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duyguları anlama düzeyi p puanlarında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [F(3,209)=,082, p>.05]. Kıdem durumu gruplarındaki değişkenler incelendiğinde 11-20 yıl kategorisindekilerin (\bar{X} =21,39) diğer değişkenlere nazaran daha olumlu düşünsel yapıya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin duyguları anlama düzeyleri kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin duygusal özyeterlilik düzeyi puanlarında kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı çalışmada ortaya çıkmıştır.[F(3,209)=,424, p>.05]. Kıdem durumu gruplarındaki farklara bakıldığında 11-20 yıl gurubundakilerin (\bar{X} =18,39) diğer değişkenlere göre daha olumlu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin duygusal özyeterlilik düzeyleri kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyi puanlarında kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,209)=,894, p>.05]. Kıdem durumu

gruplarındaki farklılara bakıldığında 21 yıl ve üzeri kategorisindekilerin ($\bar{X}=13,85$) diğerlerine göre daha olumlu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyleri kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeyi puanlarında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,209)=,205, p>.05$]. Kıdem durumu gruplarındaki farklılara incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kategorisindekilerin ($\bar{X}=30,85$) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeyleri kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir

Öğretmenlerin sosyal beceri düzeyi puanlarında kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3,209)=,557, p>.05$]. Kıdem durumu gruplarındaki farklılara bakıldığında 11-20 yıl grubundakilerin ($\bar{X}=17,53$) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sosyal beceri düzeyleri kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeyi puanları ile kıdemleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunur [$F(3,209)=,012, p<.05$]. Kıdem durumu gruplarındaki değişkenler incelendiğinde 11-20 yıl grubundakilerin ($\bar{X}=25,34$) diğer gruplar ile karşılaştırıldığında belirgin bir şekilde olumlu bir düşünsel yapıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın 11-20 yıl arası çalışanların

puan ortalamaları ($\bar{X}=25,34$) ve 21 yıl üzerinde çalışanların ($\bar{X}=18,57$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

4.3.5 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri—ve sosyal zeka yeterlik düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” ile ilgili olarak gerçekleştirilen analizler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Görev Yapılan Kurum Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss.	df	P	Anlamlı fark
Duygusal Farkındalık	Bağımsız Anaokulu	87	35,80	2,85	3	,506	
	Kolej	60	36,15	2,52	209		
	Uygulama Anaokulu(MTÖD))	19	35,89	2,05			
	İlkokula Bağlı Anaokul	47	36,48	2,17			
	Toplam	213	36,06	2,55			
Sosyal yeterlilik	Bağımsız Anaokulu	87	41,59	2,97	3	,249	
	Kolej	60	41,21	3,10	209		
	Uygulama Anaokulu(MTÖD))	19	40,78	3,32			
	İlkokula Bağlı Anaokul	47	42,17	2,46			
	Toplam	213	41,54	2,95			
Duyguları Anlama	Bağımsız Anaokulu	87	20,54	2,86	3	,020*	1-3
	Kolej	60	20,25	2,93	209		
	Uygulama Anaokulu(MTÖD))	19	19,68	3,51			
	İlkokula Bağlı Anaokul	47	20,17	2,86			

	MTÖD)							
	İlkokula	Bağlı	47	21,72	2,48			
	Anaokul							
	Toplam		213	20,64	2,91			
Duygusal	Bağımsız		87	17,79	2,89	3	,030*	1-3
Öz	Anaokulu							
Yeterlilik	Kolej		60	17,01	4,03	209		
	Uygulama		19	16,68	3,00			
	Anaokulu(MTÖD))							
	İlkokula	Bağlı	47	18,68	2,54			
	Anaokul							
	Toplam		213	17,67	3,24			
Duyguları	Bağımsız		87	13,52	1,67	3	,670	
Düzenleme	Anaokulu							
	Kolej		60	13,56	1,53	209		
	Uygulama		19	13,31	1,70			
	Anaokulu(MTÖD))							
	İlkokula	Bağlı	47	13,80	1,52			
	Anaokul							
	Toplam		213	13,58	1,60			
TSZ Sosyal	Bağımsız		87	29,20	4,19	3	,041*	1-2
Bilgi Süreci	Anaokulu							
	Kolej		60	29,41	3,97	209		
	Uygulama		19	29,63	3,87			
	Anaokulu(MTÖD))							
	İlkokula	Bağlı	47	31,17	3,10			
	Anaokul							
	Toplam		213	29,73	3,93			
TSZ Sosyal	Bağımsız		87	17,26	2,88	3	,172	
Beceri	Anaokulu							
	Kolej		60	16,65	3,40	209		
	Uygulama		19	17,05	2,79			
	Anaokulu(MTÖD))							
	İlkokula	Bağlı	47	17,97	3,01			
	Anaokul							
	Toplam		213	17,23	3,07			
TSZ Sosyal	Bağımsız		87	22,94	7,00	3	,050	
Farkındalık	Anaokulu							

Kolej		60	22,03	7,92	209
Uygulama Anaokulu(MTÖD))		19	22,21	7,80	
İlkokula Anaokul	Bağlı	47	25,72	5,88	
Toplam		213	23,23	7,21	

*p<0.05

Tablo 10’da öğretmenlerin görev yaptıkları kurum durumları ile duygusal okuryazarlık ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyi puanlarında görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(3,209)=,506, p>.05]. Görev yaptıkları kurum durum gruplarındaki farklar incelendiğinde ilkokula bağlı anaokulu gurubundakilerin (\bar{X} =36,48) diğer gruplara nazaran ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri görev yaptıkları kurum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeyi puanlarında görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,209)=,249, p>.05]. Görev yaptıkları kurum durum gruplarındaki farklara bakıldığında ilkokula bağlı anaokulu gurubundakilerin (\bar{X} =42,17) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeyleri görev yaptıkları kurum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin duyguları anlama düzeyi puanlarının görev yaptıkları kurum açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(3,209)=,020, p<.05]. Görev yaptıkları kurum durum gruplarındaki farklara bakıldığında ilkokula bağlı anaokulu gurubundakilerin (\bar{X} =21,72) diğer gruplara göre ortalamalarının daha

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında kategoriler arasında anlamlı düzeyde bir bağlam olduğu sonucuna varılmaktadır. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın uygulama anaokulunda görev yapanların puan ortalamaları ($\bar{X}=19,68$) ve bağımsız anaokulunda görev yapanların ($\bar{X}=20,54$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir

Öğretmenlerin duygusal özyeterlilik düzeyi puanlarının görev yaptıkları kurum açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(3,209)=,030, p<.05]. Görev yaptıkları kurum durum gruplarındaki farklılara bakıldığında ilkokula bağlı anaokulu gurubundakilerin ($\bar{X}=18,68$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın uygulama anaokulunda görev yapanların puan ortalamaları ($\bar{X}=16,68$) ve bağımsız anaokulunda görev yapanların ($\bar{X}=17,79$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyi puanlarında görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(3,209)=,670, p>.05]. Görev yaptıkları kurum durum gruplarındaki farklılara bakıldığında ilkokula bağlı anaokulu gurubundakilerin ($\bar{X}=13,80$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyleri görev yaptıkları kurum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum durumları ile Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeyi puanlarının görev yaptıkları kurum açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(3,209)=,0141, p<.05].

Görev yaptıkları kurum durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında ilkökula bağlı anaokulu gurubundakilerin ($\bar{X}=31,17$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın kolejde görev yapanların puan ortalamaları ($\bar{X}=29,41$) ve bağımsız anaokulunda görev yapanların ($\bar{X}=29,20$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal beceri düzeyi puanlarında görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,209)=,172, p>.05$]. Görev yaptıkları kurum durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında ilkökula bağlı anaokulu gurubundakilerin ($\bar{X}=17,97$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sosyal beceri düzeyleri görev yaptıkları kurum açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeyi puanlarında görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,209)=,050, p>.05$]. Görev yaptıkları kurum durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında ilkökula bağlı anaokulu gurubundakilerin ($\bar{X}=25,72$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeyleri görev yaptıkları kurum açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.3.6 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversite Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri—ve sosyal zeka yeterlilik düzeyleri öğretmenlerin mezun oldukları üniversite durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” ile ilgili olarak gerçekleştirilen analizler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Mezun Olunan Üniversite Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss.	df	P	Anlamlı fark
Duygusal Farkındalık	Devlet Üniversitesi	98	36,02	2,67	4	,000**	1-3
	Özel Üniversite	79	36,29	2,30	208		4-5
	Vakıf Üniversitesi	10	32,80	2,61			
	Öğretmen Akademisi	19	36,26	1,72			
	Diğer	7	38,14	1,95			
	Toplam	213	36,06	2,55			
	Sosyal yeterlilik	Devlet Üniversitesi	98	41,91	2,61		4
Özel Üniversite	79	41,30	3,22	208	4-5		
Vakıf Üniversitesi	10	38,30	2,83				
Öğretmen Akademisi	19	42,15	2,24				
Diğer	7	42,00	3,51				
Toplam	213	41,54	2,95				
Duyguları Anlama	Devlet Üniversitesi	98	20,73	2,78	4	,008**	1-3
	Özel Üniversite	79	20,91	2,94	208		1-4
	Vakıf Üniversitesi	10	17,40	3,09			
	Öğretmen Akademisi	19	20,94	3,00			
	Diğer	7	20,14	,899			
	Toplam	213	20,64	2,91			
	Duygusal Öz Yeterlilik	Devlet Üniversitesi	98	17,60	3,29		4
Özel Üniversite		79	18,02	3,22	208		
Vakıf Üniversitesi		10	15,30	2,00			
Öğretmen Akademisi		19	17,89	3,64			
Diğer		7	17,42	2,07			
Toplam		213	17,67	3,24			

Duyguları Düzenleme	Devlet	98	13,67	1,56	4	,822	
	Üniversitesi						
	Özel Üniversite	79	13,43	1,59	208		
	Vakıf	10	13,40	1,95			
	Üniversitesi						
	Öğretmen	19	13,73	1,52			
	Akademisi						
	Diğer	7	13,85	2,19			
	Toplam	213	13,58	1,60			
TSZ Sosyal Bilgi Süreci	Devlet	98	29,51	3,74	4	,243	
	Üniversitesi						
	Özel Üniversite	79	30,37	3,86	208		
	Vakıf	10	27,70	5,98			
	Üniversitesi						
	Öğretmen	19	29,63	4,08			
	Akademisi						
	Diğer	7	28,85	3,07			
	Toplam	213	29,73	3,93			
TSZ Sosyal Beceri	Devlet	98	17,11	3,11	4	,259	
	Üniversitesi						
	Özel Üniversite	79	17,70	2,99	208		
	Vakıf	10	15,70	2,71			
	Üniversitesi						
	Öğretmen	19	17,00	2,98			
	Akademisi						
	Diğer	7	16,28	3,81			
	Toplam	213	17,23	3,07			
TSZ Sosyal Farkındalık	Devlet	98	23,67	6,93	4	,011*	1-3
	Üniversitesi						4-5
	Özel Üniversite	79	23,64	7,23	208		
	Vakıf	10	15,30	6,60			
	Üniversitesi						
	Öğretmen	19	23,57	6,91			
	Akademisi						
	Diğer	7	22,85	7,75			
	Toplam	213	23,23	7,21			

*p<0.05

**p<0.01

Tablo 11 öğretmenlerin mezun olduğu üniversiteler ile duygusal okuryazarlık ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyi puanlarının mezun olunan üniversite açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(4,208)=,000, p<.05]. Mezun olunan üniversite durum gruplarındaki farklılara bakıldığında diğer üniversite gurubundakilerin (\bar{X} =38,14) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın devlet üniversitesinden mezun olanların puan ortalamaları (\bar{X} =36,02), vakıf üniversitesinden mezun olanların (\bar{X} =32,80), öğretmen akademisinden mezun olanların (\bar{X} =36,26) ve diğer tür üniversitelerden mezun olanların (\bar{X} =38,14) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeyi puanlarının mezun olunan üniversite açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(4,208)=,004, p<.05]. Mezun olunan üniversite durum gruplarındaki farklılara bakıldığında öğretmen akademisi gurubundakilerin (\bar{X} =42,15) diğer gruplara göre daha ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın devlet üniversitesinden mezun olanların puan ortalamaları (\bar{X} =41,91), vakıf üniversitesinden mezun olanların (\bar{X} =38,30), öğretmen akademisinden mezun olanların (\bar{X} =42,15) ve diğer tür üniversitelerden mezun olanların (\bar{X} =42,00) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duyguları anlama düzeyi puanlarının mezun olunan üniversite açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(4,208)=,008, p<.05]. Mezun olunan üniversite durum gruplarındaki farklılara bakıldığında öğretmen akademisi gurubundakilerin (\bar{X} =20,94) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için

Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın devlet üniversitesinden mezun olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=20,73$), vakıf üniversitesinden mezun olanların ($\bar{X}=17,40$) ve öğretmen akademisinden mezun olanların ($\bar{X}=20,94$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal özyeterlilik düzeyi puanlarında mezun olunan üniversiteye göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(4,208)=,167, p>.05]. Mezun olunan üniversite durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında özel vakıf üniversitesi gurubundakilerin ($\bar{X}=18,02$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin duygusal özyeterlilik düzeyleri mezun oldukları üniversite açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyi puanlarında mezun olunan üniversiteye göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(4,208)=,822, p>.05]. Mezun olunan üniversite durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında diğer üniversite gurubundakilerin ($\bar{X}=13,85$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyleri mezun oldukları üniversite açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mezun olunan üniversite durumları ile Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeyi puanlarında mezun olunan üniversiteye göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(4,208)=,243, p>.05]. Mezun olunan üniversite durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında özel vakıf üniversitesi gurubundakilerin ($\bar{X}=30,37$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin sosyal bilgi süreci

düzeyleri mezun oldukları üniversite açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin sosyal beceri düzeyi puanlarında mezun olunan üniversiteye göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(4,208)=,259, p>.05]. Mezun olunan üniversite durum gruplarındaki farklılara bakıldığında özel vakıf üniversitesi gurubundakilerin ($\bar{X}=17,70$) diğer kategorilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sosyal beceri düzeyleri mezun oldukları üniversite açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeyi puanlarının mezun olunan üniversite açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F(4,208)=,011, p<.05]. Mezun olunan üniversite durum gruplarındaki farklılara bakıldığında devlet üniversitesi gurubundakilerin ($\bar{X}=23,67$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın devlet üniversitesinden mezun olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=23,67$), vakıf üniversitesinden mezun olanların ($\bar{X}=15,30$), öğretmen akademisinden mezun olanların ($\bar{X}=23,57$) ve diğer tür üniversitelerden mezun olanların ($\bar{X}=22,85$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

4.3.7 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeylerinin Analizine İlişkin Bulgular

raştırmanın yedinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri—ve sosyal zeka yeterlilik düzeyleri öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” ile ilgili olarak gerçekleştirilen analizler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Duygusal Okuryazarlık Ve Sosyal Zeka Yeterlilik Düzeyi İle Mezun Olunan Bölüm Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss.	df	p	Anlamlı fark
Duygusal Farkındalık	Okul öncesi öğretmenliği	137	36,12	2,57	2	,232	
	Sınıf öğretmenliği	50	35,60	2,83	210		
	Diğer	26	36,61	1,67			
	Toplam	213	36,06	2,55			
Sosyal yeterlilik	Okul öncesi öğretmenliği	137	41,68	2,79	2	,260	
	Sınıf öğretmenliği	50	40,96	3,59	210		
	Diğer	26	41,92	2,26			
	Toplam	213	41,54	2,95			
Duyguları Anlama	Okul öncesi öğretmenliği	137	20,81	2,76	2	,023*	2-3
	Sınıf öğretmenliği	50	19,74	3,41	210		
	Diğer	26	21,50	2,24			
	Toplam	213	20,64	2,91			
Duygusal Öz Yeterlilik	Okul öncesi öğretmenliği	137	17,79	3,22	2	,023*	2-3
	Sınıf öğretmenliği	50	16,74	3,48	210		
	Diğer	26	18,80	2,41			
	Toplam	213	17,67	3,24			
Duyguları Düzenleme	Okul öncesi öğretmenliği	137	13,64	1,55	2	,681	
	Sınıf öğretmenliği	50	13,42	1,78	210		
	Diğer	26	13,53	1,52			
	Toplam	213	13,58	1,60			

TSZ Sosyal Bilgi Süreci	Okul öncesi öğretmenliği	137	29,78	3,82	2	,878	
	Sınıf öğretmenliği	50	29,50	4,52	210		
	Diğer	26	29,92	3,42			
	Toplam	213	29,73	3,93			
TSZ Sosyal Beceri	Okul öncesi öğretmenliği	137	17,20	3,15	2	,734	
	Sınıf öğretmenliği	50	17,08	2,91	210		
	Diğer	26	17,65	3,04			
	Toplam	213	17,23	3,07			
TSZ Sosyal Farkındalık	Okul öncesi öğretmenliği	137	23,60	6,95	2	,002*	2-3
	Sınıf öğretmenliği	50	20,58	8,20	210	*	
	Diğer	26	26,38	4,63			
	Toplam	213	23,23	7,21			

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin mezun olunan bölüm durumları ile duygusal okuryazarlık ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyi puanlarında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2,210)=,232, p>.05]. Mezun olunan bölüm durum gruplarındaki farklılara bakıldığında diğer bölüm gurubundakilerin (\bar{X} =36,61) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri mezun oldukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeyi puanlarında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2,210)=,260, p>.05]. Mezun olunan bölüm durum gruplarındaki farklılara bakıldığında diğer bölüm gurubundakilerin (\bar{X} =41,92) diğer gruplar ile karşılaştırıldığında ortalamalarının belirgin bir şekilde

yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sosyal yeterlilik düzeyleri mezun oldukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin duyguları anlama düzeyi puanlarının mezun olunan bölüm açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(2,210)=,023$, $p<.05$]. Mezun olunan bölüm durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında diğer bölüm gurubundakilerin ($\bar{X}=21,50$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın sınıf öğretmenliğinden mezun olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=19,74$) ve diğer tür bölümlerden mezun olanların ($\bar{X}=21,50$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duygusal özyeterlilik düzeyi puanlarının mezun olunan bölüm açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(2,210)=,023$, $p<.05$]. Mezun olunan bölüm durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında diğer bölüm gurubundakilerin ($\bar{X}=18,80$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın sınıf öğretmenliğinden mezun olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=16,74$) ve diğer tür bölümlerden mezun olanların ($\bar{X}=18,80$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyi puanlarında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(2,210)=,681$, $p>.05$]. Mezun olunan bölüm durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında okul öncesi öğretmenliği gurubundakilerin ($\bar{X}=13,64$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin duyguları düzenleme düzeyleri mezun oldukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mezun olunan bölüm durumları ile Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ve alt boyutlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde;

Öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeyi puanlarında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(2,210)=,878, p>.05$]. Mezun olunan bölüm durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında diğer bölüm gurubundakilerin ($\bar{X}=29,92$) diğer gruplara göre ortalamalarının belirgin bir şekilde yüksek görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sosyal bilgi süreci düzeyleri mezun oldukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin sosyal beceri düzeyi puanlarında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(2,210)=,734, p>.05$]. Mezun olunan bölüm durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında diğer bölüm gurubundakilerin ($\bar{X}=17,65$) diğer gruplara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla öğretmenlerin sosyal beceri düzeyleri mezun oldukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeyi puanlarının mezun olunan bölüm açısından anlamlı olarak belirgin bir fark olduğu belirtilmektedir [$F(2,210)=,002, p<.05$]. Mezun olunan bölüm durum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında diğer bölüm gurubundakilerin ($\bar{X}=26,38$) diğer kategorilere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testine göre puanlar arasındaki farklılaşmanın okul öncesi öğretmenliğinden mezun olanların puan ortalamaları ($\bar{X}=23,60$), sınıf öğretmenliğinden mezun olanların ($\bar{X}=20,58$) ve diğer tür bölümlerden mezun olanların ($\bar{X}=26,38$) puanları arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı belirlenmiştir.

4.4 Uygulanan Ölçeklerin Toplam Puanları ve Alt Puanları Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ile alt boyutlarının birbiriyle ilişki durumu ile ilgili olarak gerçekleştirilen analizler Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği İle Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Sonuçları

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Duygusal Farkındalık (1)	P.C.	1							
	Sig.								
	N	213							
Sosyal yeterlilik (2)	P.C.	,266**	1						
	Sig.	,000							
	N	213	213						
Duygusal Anlama (3)	P.C.	,338**	,509**	1					
	Sig.	,000	,000						
	N	213	213	213					
Duygusal Öz Yeterlilik (4)	P.C.	,353**	,303**	,684**	1				
	Sig.	,000	,000	,000					
	N	213	213	213	213				
Duygusal Düzenleme (5)	P.C.	,158*	,519**	,155*	,062	1			
	Sig.	,021	,000	,024	,365				
	N	213	213	213	213	213			
TSZ Sosyal Bilgi Süreci (6)	P.C.	,437**	,303**	,548**	,414**	,249**	1		
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	213	213	213	213	213	213		
TSZ	P.C.	,080	,468	,375**	,303	,270	,480	1	

Sosyal			**		**	**	**		
Beceri	Sig.	,243	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
(7)	N	213	213	213	213	213	213	213	213
TSZ	P.C.	,304**	,301	,851**	,721	-	,430	,378	1
Sosyal			**		**		,087	**	**
Farkın	Sig.	,000	,000	,000	,000	,208	,000	,000	
dalık	N	213	213	213	213	213	213	213	21
(8)									3
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).									
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).									

Korelasyon katsayısı negatif ise iki değişken arasında ters ilişki vardır, yani "değişkenlerden biri artarken diğeri azalmaktadır" denir. Korelasyon katsayısı pozitif ise "değişkenlerden biri artarken diğeri de artmaktadır" yorumu yapılır. Korelasyon katsayısı (r) nın yorumu;

$r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki yada korelasyon yok

0.2-0.4 arasında ise zayıf korelasyon

0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon

0.6-0.8 arasında ise yüksek korelasyon

0.8> ise çok yüksek korelasyon olduğu yorumu yapılır.

Yapılan uygulama sonucunda Duygusal Okuryazarlık ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ile alt boyutlarına ait korelasyon sonuçlarına bakıldığında; genel olarak boyutlarda pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Sosyal farkındalık ile ;sosyal beceri arasında ($r=378$) pozitif yönde zayıf korelasyon, sosyal beceri süreci arasında ($r=430$) pozitif yönde orta düzeyde korelasyon, duyguları düzenleme ile arasında ($r= -,087$) negatif yönde çok zayıf ilişki, duygusal özyeterlilik arasında ($r=721$) pozitif yönde yüksek korelasyon, duyguları anlama ile arasında ($r=851$) pozitif yönde yüksek korelasyon, sosyal yeterlilik ile arasında ($r=301$) pozitif yönde zayıf korelasyon, duygusal farkındalık ile

arasında ($r=304$) pozitif yönde zayıf korelasyon görülmüştür. En yüksek ilişki; duyguları anlama ile duygusal öz yeterlilik arasında ($r=684$) yüksek korelasyon görülmektedir. En düşük ilişki ise; duyguları düzenleme ile Thomso Zeka Ölçeği sosyal farkındalık arasında ($r=-,087$) görülmektedir. Bu ilişki negatif yönde olup çok zayıf ilişki vardır başka bir ifade ile korelasyon yok denilebilir.

Bölüm 5

TARTIŞMA

Salguero, Extramera ve Fernandez Berrocal (2012) 16-58 yaşları arasındaki bireylerden edindikleri bilgiler neticesinde, kadın katılımcıların duygusal zeka erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Castillo, Salguero ve FernandezBerrocal ve Balluerka (2013) 11-17 yaşları arasındaki ergenler için hazırladıkları duygusal zeka eğitim programının erkeklerin empatisini kız çocuklarından daha fazla artırdığını gözlemlemişlerdir. Castillo et al. (2013) ile bu araştırmanın sonuçları arasında farklılık bulunmaktadır.

Castillo et al. (2013) çalışmasını farklı sınıf ve yaştaki gençlerden oluşturken bu araştırmadaki çalışma grubunu aynı sınıfta okuyan katılımcılar oluşturmaktadır ve öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Eğitimi kullanırken aralarındaki önceki etkileşimler kullanılmıştır. Hansenne ve Legrand (2012) kızların sekiz yaşındaki duygusal zeka başarımlarının erkeklere göre belirgin bir şekilde yüksek olduğunu, fakat erkeklerin 10-12 yaşlarındaki duygusal zeka başarımlarının daha hızlı arttığını ve bu belirgin farkın kapatıldığını göstermişlerdir.

Duygusal okuryazarlık eğitiminin yararı üzerinde cinsiyet etkisinin olmaması, ASIAs veri toplama aracının kalitesiyle de ifade edilebilir. Brackett ve Mayer (2003), duygusal zekayı yetenek modeliyle ilişkilendirerek başarıma dayalı bir şekilde ölçerken, kadınların duygusal zeka performansının erkeklerinkinden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu, ancak duygusal zeka öz bildirimini ölçerken anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Bu veriler ışığında Williams, Daley, Burnside ve

Hammond-Rowley (2009), duygusal zeka yaşı dayalı bir başarı bazında ölçüldüğünde, kızların duygusal zekası ile erkeklerin duygusal zekası arasında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır. 10 ila 11 yıl arasında, ancak duygusal zeka öz bildirim yöntemi bu anlamlı farkın ortadan kalktığını gösterdi.

Alemdar'ın (2014) yaptığı çalışmada ortaöğretime devam eden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Korkmaz, Şahin, Kahraman ve Öztürk'ün (2001), Özden, Kana ve Uzan'ın (2018) ve Coşkun'un (2015) çalışmalarında ortaya çıkan sonuç ise kız öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğudur. Elde edilen bulgular literatürle benzer sonuçlar vermiş (Doğan, 2006) ve kız ya erkek olmanın sosyal zeka, sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık düzeyini değiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal okuryazarlığın edinimsel ve toplumsal kökenlere sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ebeveynler çocukları ile iletişimlerinde sırasında çocukların duygularını bilinçli ya da bilinç dışı bir şekilde etkileyebilmektedir. Kız ve oğlan çocuklarının bireysel farklılıkları, toplumun ve ebeveynlerin beklentileri çocukların duygularına farklı biçimlerde etki etmektedir (Naghavi ve Redzuan, 2011). Yapılan bir araştırmada cinsiyet ve duygusal zekâ arasındaki ilişki incelenmiş, erkekler ve kadınlar arasında önemli bir fark olması beklenmiştir. Araştırma sonucunda erkek ve kadınlarda ortalama puanlarda fark olduğu, kadınların duygusal zekâsının daha yüksek olabildiği ve duygusal okuryazar olabildiği görülmüştür (Gür, Altınayak ve Apay, 2019).

Yapılan bir diğer araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve duygusal zekâ yetenekleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının cinsiyet ve sınıf değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi olup

olmadığı, farklı sonuçların çıkıp çıkmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmazken; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, yaşam doyum puan ortalamaları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaşam doyumunun, duygusal zekânın önemli bir özelliği olduğu bulgularda görülmüştür (Deniz ve Yılmaz, 2004).

Aşan ve Özyer 2003’de duygusal zekâ ve cinsiyet arasında bir ilişki olduğunu, kadınların duygusal zekâsının erkeklere göre daha yüksek olduğunu iddia etmişlerdir. Çalışma sonucunda araştırmacıların bu hipotezleri doğrulanmıştır. Ergenlerde yapılan bir çalışmada ise kadınların duygularının erkeklere kıyasla daha fazla ön planda olduğu, erkeklere göre duygusal olarak daha yüksek puanlar aldığı ve bu farklılaşmanın ergenlik döneminde ortaya çıkmaya başladığı belirtilmiştir (Salguero, Berrocal Fernandez, Balluerka ve Aritzeta, 2010).

Güvey (2019)’a göre sağlık çalışanları üzerinde yapılan bir araştırmada, kadın sağlık çalışanlarının erkek sağlık çalışanlarına göre duygusal okuryazarlık davranışlarını geliştirmekte daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Güvey, 2019). Özden, Kana ve Uzan (2018)’ın öğretmenler üzerinde yapmış oldukları araştırmada kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olduğu saptanmıştır. Bu araştırmalarda belirtildiği üzere mantıksal zekâ konusunda kadın ve erkekler eşit olsalar bile duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlık konusunda farklı cinsler arasında belirli bir farklılık olduğu belirtilmektedir. (Naghavi ve Redzuan, 2011). Gerçekleştirilen bu çalışmada kadınların puan ortalamaları belirli ölçüde daha yüksek bulunmakla birlikte, hiç bir boyutta cinsiyete dayalı farklılaşma ortaya çıkmaması bu bulguları

desteklememektedir. Bu farklılığın bir nedeni uygulamanı okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olması olabilir.

Yapılan bir diğer çalışmada, eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu ve cinsiyet değişkenine göre de kadın adayların erkek adaylara göre duygusal okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuç, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise yalnızca duygusal farkındalık boyutunda kadın adaylar lehine bir anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Özden ve diğ., 2018).

Cesure et al. (2018: 112), yaptıkları çalışmada duygusal okuryazarlık seviyesi ile yaş değişkeni arasında fark bulamamışlardır. Bizim çalışmamızda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Castillo et al. (2013) farklı yaş ve sınıflardaki gençlerden oluşan yeni bir çalışma grubu kurarken, bu araştırmadaki çalışma grubu sınıf arkadaşı olan öğrencilerden kurulmuştur çalışmada ve öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Eğitimi kullanırken önceki etkileşimleri kullanılmıştır. Hansenne ve Legrand (2012) kızların sekiz yaşındaki duygusal zeka performansının erkeklere göre belirgin bir şekilde yüksek olduğunu, ancak erkeklerin 10-12 yaşlarındaki duygusal zeka performanslarının daha hızlı arttığını ve bu anlamlı farkın kapatıldığını göstermişlerdir.

Ivashkevych ve Onufrieva (2019) öğretmenlerin sosyal zeka ve duygusal duyarlılıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada; öğretmenlerin yaşları, branşları ve mezun oldukları bölümlerin sosyal zekaları ve duygusal duyarlılıkları açısından fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar ayrıca, sosyal zeka açısından birelerin kişilik yapıları ile ilgili öne çıkan öğelerin de belirleyici olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde; çalışmadan edinilen bulguların neticesinde önceki çalışmalar ile tartışma kapsamında; mezun olunan bölüm, mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenleri ile ilgili herhangi bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Bunun temel nedenlerinden biri, ilgili alanlardaki yeteliklerin ağırlıklı olarak bireylerin kişilik faktörleri ile ilişkili olarak ele alınmış olması olabilir. Yürütülen bu çalışmada bu tür bir veriye ulaşılmamış olması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bu anlamda bu eksiklik araştırmanın öneriler kısmında bundan sonra yapılacak çalışmalar anlamında araştırmacılara öneri şeklinde sunulmuştur.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık kapsamında sosyal beceri seviyelerini ölçmek ve kişinin duygusal gelişim sürecinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerle birlikte yorumlamaktır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Lefkoşa ve Mağusa’da bulunan, devlete bağlı, özel ve anaokullarında çalışan öğretmenler içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi yoluyla seçilmiş toplam 213 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan veriler katılım gösterenlerin nüfus bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu ve “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSZÖ) ile elde edilmiştir. Sonuç olarak;

- Öğretmenlerin sosyal bilgi süreci ile cinsiyet değişkeni arasında; sosyal yeterlilik düzeyi ile yaş, kıdem, mezun olunan üniversite değişkeni arasında; sosyal farkındalık düzeyi ile kıdem, yaş, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm değişkeni arasında; duygusal öz yeterlilik düzeyi ile görev yapılan kurum türü, mezun olunan bölüm değişkeni arasında; sosyal bilgi süreci ile görev yapılan kurum türü, mezun olunan üniversite değişkeni arasında; duyguları anlama düzeyi ile yaş, mezun olunan üniversite, görev yapılan kurum türü, mezun olunan bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

- Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile duygusal farkındalık, sosyal yeterlilik, duyguları anlama, duygusal öz yeterlilik, duyguları düzenleme, sosyal

beceri, sosyal farkındalık puanları arasında; eğitim alma değişkeni ile duygusal farkındalık, sosyal yeterlilik, duyguları anlama, duygusal öz yeterlilik, duyguları düzenleme, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri, sosyal farkındalık puanları arasında; yaş değişkeni ile duygusal farkındalık, duygusal öz yeterlilik, duyguları düzenleme, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri puanları arasında; kıdem değişkeni ile duygusal farkındalık, duyguları anlama, duygusal öz yeterlilik, duyguları düzenleme, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri puanları arasında; görev yapılan kurum değişkeni ile duygusal farkındalık, sosyal yeterlilik, duyguları düzenleme, sosyal beceri, sosyal farkındalık puanları arasında; mezun olunan üniversite değişkeni ile duygusal öz yeterlilik, duyguları düzenleme, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri puanları arasında; mezun olunan bölüm değişkeni ile duygusal farkındalık, sosyal yeterlilik, duyguları düzenleme, sosyal bilgi süreci, sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

- Yapılan uygulama sonucunda Duygusal Okuryazarlık ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği ile alt boyutlarına ait korelasyon sonuçlarına bakıldığında; genel olarak boyutlarda pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın, öğretmenlerin kişisel ve sosyal ilişkilerinde duygusal farkındalık yaratması beklenmektedir. Kişisel ve sosyal olarak duygusal farkındalığa sahip olan öğretmenin duygusal okuryazar öğrenciler yetiştirme konusunda daha bilinçli olup aynı zamanda toplumun da duygusal okuryazarlık düzeyini etkileyeceği söylenebilir. Duygusal okuryazar öğretmenin duygusal okuryazar öğrenciler yetiştireceği ve her çocuğun toplumda birer yetişkin olarak yer almasıyla zamanla duygusal okuryazar bir toplumun temellerinin atılabileceği düşünülmektedir.

6.2 Öneriler

Belirtilen bu sonuçlara bağılı olarak aşağıda çalışma sonuçlarından üretilen öneriler sunulmuştur:

1.Hazırlanan bu çalışma okul öncesi öğretmenleri için hazırlandığı için diğer branşlar için de çalışmaların hazırlanması önerilmektedir.

2.Okul ortamlarında duygusal okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi anlamında zümre öğretmenler ile işbirliği yapılmalıdır.

3.Hazırlanan eğitim programlarının ve materyallerin duygusal okuryazarlık ile sosyal zeka ilişki temelli hazırlanarak konunun gündemde kalma durumu sağlanmalıdır.

4.Araştırmacılara yönelik olarak gelecekteki çalışmalarda mezun olunan bölüm, mezun olunan üniversite, görev yapılan kurum, kıdem gibi konularda araştırma yapılması önerilebilir.

5. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde duygusal okuryazarlık ve kendilerini ifade becerilerini geliştirici nitelikte derslere ve konu içeriklerinin ele alınmasına ağırlık verilmelidir.

6. Üniversiteler yetişkin eğitimi noktasında oldukça büyük öneme sahiptir. Bu anlamda yapılacak protokker sayesinde Milli Eğitim ve Üniversiteler arasında gerçekleştirilecek işbirliği sayesinde öğretmenlerin eğitimi verilebilir ve akabinde de sertifika ile belgelendirme işlemleri yapılabilir.

7. Duygusal okuryazarlık yeterliliğinin öğretim etkinliğine yansımaları ve öğrenciler üzerindeki etkilerini izleyebilmek için farklı yeterlik düzeylerindeki öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılarak etkileşim biçimleri ve öğrenci davranışları konularında veriler toplanabilir.

8. Öğretmenlerle sınıflarında duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için ne tür önlemler almaları gerektiği konularında eylem araştırmaları yapılarak sonuçları incelenebilir.

9. Çalışmada, öğretmenlerin duygusal okuryazarlık ve sosyal zeka yeterlilik düzeyi arasında ilişki olduğu görüldüğünden hareketle bu ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi amacı ile daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

10. Yapılan çalışmalarda duygusal okuryazarlık konusunda öz bildirim ve performansa dayalı verilerin sonuçları arasında farklılık olduğu bilinmektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıflarda gözlem ve görüşme vb. çoklu yöntemler kullanılarak verilerin toplanması önerilir.

KAYNAKLAR

- Ahmetoğlu, E. (2009). *Sosyal Gelişim. Erken Çocukluk Gelişim Ve Eğitim* (Ed: Y. Fazlıoğlu), İstanbul: Kriter Yayınları
- Akbağ, M., Küçüktepe, S.E. ve Özmercan, E.E. (2016). A study on emotional literacy scale development, *Journal of Education and Training Studies*, 4(5).
- Albrecht Karl. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success*. Jossey-Bass
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Allan, J. (1998). *Daha İyi Nasıl? Motive Etme* (Ç. Ali Çimen). İstanbul: Timaş
- Aral, N., & Durualp, E. (2012). *Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarına göre özellikleri*. R. Zembat (Ed.), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık
- Argun, Y. (2005), *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Aslan, ř. (2013). *Duygusal Zekâ-Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik*. Konya: Eğitim Yayınları

- Aşan, Ö. ve Özyer, K. (2003). Duygusal Zekaya Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167
- Aşıkoğlu M (1996). *İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitapevi (Eko Ofset).
- Atabek, E. (2000). *Bizim Duygusal Zekamız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Avcı, Ö. (2003). *Duygusal Zekâ ve İletişim*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Aydın, A. (2005). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Tekaç Yayınları.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim Ve Psikoloji Sözlüğü* . Ankara: Anı Yayıncılık
- Baldry A. C. Ve Farrington D. P. (2000). Bullies and Delinpunts. Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 10, 17-18
- Baran, G. (2009). *Duyulanlar Gelişim. Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi* (Ed: Y. Fazlıoğlu), 101 - 117, İstanbul: Kriter Yayınları

- Barnfather, N., & Amod, Z. (2012). Empathy And Personal Experiences Of Trainees In An Emotional Literacy And Persona Doll Programme In South Africa. *South African Journal Of Psychology*, 42(4), 598-607.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl.,13-25
- Bayhan P. ve Artan İ. (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Beceren, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bell, J. (2014) *Social Intelligence: A practical Guide to Social Intelligence*. Poland: Amazon
- Bıçakçı, M. Y.ve Gürsoy, F. (2009). *Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar*. Y. Fazlıoğlu (Dü.) içinde, Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Kriter Yayıncılık
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*,29, 1147–1158
- Bronson, M.B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.

Büyüköztürk,Ş.(2018).*Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25.Baskı).Ankara.

Pegem Akademi

Camilleria, S., Caruana, A., Falzon, R. ve Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through personal and social development: the maltese experience. *Pastoral Care İn Education*, 30(1), 19-37

Carnwell, R., & Baker, S. A. (2007). A qualitative Evaluation of a Project to Enhance Pupils' Emotional Literacy Through a Student Assistance Programme. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 33-41

Castillo, R.G., Salguero, J.M. ve FernandezBerrocal,P. ve Balluerka, N. (2013), Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents, *Journal of Adolescence* 36(5), 883-920

Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30(6), 835– 846

Coppock, V. (2006). It's Good To Talk! A Multidimensional Qualitative Study Of The Effectiveness Of Emotional Literacy Work İn Schools. *Children & Society*, 21, 405– 419.

Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun

- Coşkun, İ. (2017). *İlkokul Birinci Kademe Öğrencilerinin Anne Tutumu, Benlik Saygısı ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23- 48.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207–237.
- Çırpan, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çıtak, S. (2017). *Duygusal zekâ ile yenilikçi iş anlayışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Mersin ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Damasio, A. R. (2006). *Descartes'in Yanılgısı: Duygu, Akıl ve İnsan Beyni*. İstanbul: Varlık Yayınları
- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

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

Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya, 1-9

Derman, A., Özkan, E., Gödek-Altuk, Y. ve Mülazımoğlu, İ. E. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 113– 127

Dilekmen, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 2, 223-231.

Doğan, T. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zeka Düzeylerinin Depresyon Ve Bazı Değişkenlerle İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Doğan, T. ve Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 691-720

Doğan, U. (2009). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.

Dökmen, Ü. (2012). *İletişim Çatışmaları Ve Empati*. İstanbul: Remzi

Ekman, P. (2012). *Feelings in Everyday Life: The Universality of Emotion*. London: Bloomsbery Publishing

Erden, Ş. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (7. Baskı). M.E. Deniz (Ed.), Ankara: Maya.

Erel, G.Ö. ve Güzeloğlu, E. (2015). *Kalbin Yolu Bir, Sosyal Yaşamdan Kurumsal Yaşama İletişim Kodları Ve Duygular*, Konya: Literaürk Yayınları

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Gardner, H. (2013). *Çoklu Zekâ-Yeni Ufuklar*. İstanbul: Optimist Yayınları

Gestsdóttir S, Lerner RM.(2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental psychology*. 43(2),508

Gillum, J. (2010). *Using Emotional Literacy To Facilitate Organisational Change In A Primary School: A Case Study*. The University Of Birmingham. The Degree Of Doctor.

- Goleman, D. (2018). *Duygusal Zeka: Eq Neden Iq'dan Önemlidir?* (30. Baskı). (Çev. B. S. Yüksek). İstanbul: Varlık Yayınları
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanım Ve Kullanım Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(2)
- Gür, E.Y., Altınayak, S.Ö., ve Apay, S.E. (2019). Duygusal Zekanın Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, GÜSBD, 8(2),35 - 42
- Güvey, M.E. (2019), *Hastane Çalışanlarının Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri İle İş Yaşam Ve İş Aile Yaşam Dengesi Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., & Deakin Crick, R. (2005). Evaluating Emotional Literacy In Schools: The Development Of The School Emotional Environment For Learning Survey. *Pastoral Care*, 23(4), 5-16.
- Hansenne, M. ve Legrand, J.(2012), Creativity, Emotional Intelligence, And School Performance In Children, *International Journal of Educational Research* 53, 264–268
- Işık, A.E. Ve Turan, F. (2015). *Normal Gelişim Gösteren Ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Düzenleme*, H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara

Ivashkevych ve Onufriieva (2019). The Amplification of the Abilities of Social Intelligence of Teachers of Contemporary Secondary School. *Problems of Modern Psychology*. (43), 104-125.

İnanç Yazgan, B.(2005). *Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Pegem Akademi, Ankara

İncebacak, B. B. (2017). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ormanlara Yönelik Tutumlarında Doğa Eğitimi Projelerinin Etkisi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41-50.

İpek Yükselen, A. (2013). *Özel Gereksinimi Olan Çocukların Okula Hazırlanması. İlkokula (İlköğretime) Hazırlık ve İlkokul (İlköğretim) Programları içinde*, Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Kahyaoğlu, M.& Yangın, S. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumların İncelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6) s.203-220

Kale, S. (2012). *Duygusal zekâ düzeyi ve iş tatmini ilişkisinin analizi: Bir uygulama* (Yayımlanmamı yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Kara D.(2014). *Role Of Parenting And Self-Types On Intentional Self- And Emotion Regulation In Adolescence*. Koç University

Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Keskin, H., Akgün, A. E., Yılmaz, S. (2016). *Örgütlerde Duygusal Yetenekler: Çalışma ortamında Duyguların Akıllıca Yönetimi*. Ankara: Nobel

Kılıçarslan F. (2010).*On adımda duygusal zekâ: Yaşam boyu başarıyı yakalamanın sırları*. 2. Baskı İstanbul: Nobel Yayınları

Kihlstrom, J. F., Cantor, N. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press

Killick, S. (2006). *Emotional literacy at the heart of the school ethos*. SAGE.

Kimhy, D., Vakhrusheva, J., Jobson-Ahmed, L., Tarrier, N., Malaspina, D. ve Gross, J. (2012). Emotion awareness and regulation in individuals with schizophrenia: implications for social functioning. *Psychiatry Research*, 200 (2),193-201.

Knight C, Modi P.(2014). *The Use Of Emotional Literacy In Work With Sexual Offenders*. Probation Journal.

- Korkmaz N.H, Şahin E., Kahraman M., ve Öztürk F. (2003). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerini Empatik Becerilerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-103
- Kul, A. C. (2020). *İstanbul ilinde sağlık sektörü çalışanlarının demografik özelliklerinin sosyal zeka üzerindeki etkisinin irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nişantaşı Üniversitesi
- Kurt, G. (2015). *Türkiye'de okul öncesi eğitimde Dünyadadır*. İçinde N. Avcı ve M. Toran, (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş (2. Basım, s. 21-47). Ankara: Eğiten Kitap
- Kuzucu Y. (2016). Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*.3(29).
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zekâ Ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Matthews, B. (2005). *Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity And Coeducation: Developing emotional literacy, equity and co-education*. London: McGraw-Hill Education

- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*, 2, 396-420.
- Mayer, J. S. ve Salovey, A. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31.
- Moilanen K.L.(2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development And Validation Of A Questionnaire Of Short-Term And Long-Term Self-Regulation. *Journal Of Youth And Adolescence*.36(6), 835-48.
- Morgan, C. T. (1986). *Psikolojiye Giriş*. (H. Arıcı, Çev.) Ankara: Meteksan
- Naghavi, F. ve Redzuan, M.(2011), The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence, *World Applied Sciences Journal* 15(4),555-561
- O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 271-291
- Oktay, A. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 151-160
- Öksüz, Y. Ve Coşkun, .K. (2018). Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Performansı Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,22(Özel Sayı), 1861-1874

- Özabacı N.(2006). Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.16(1),163-79.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile ya am doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Özden, M. Kana, F. ve Uzan, M.F. (2018), Öğretmen Adaylarının Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *International Journal of Language Academy*, 6,236-249
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özmert, E. N. (2006). Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi- III. *Aile, Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Dergisi*. 49(3),256- 273
- Park, J. (2010). Emotional Literacy: Education For Meaning. *International Journal Of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.
- Plancı, M, Kandemir, M, Dündar, H, Özpolat, Ar. (2014). Validity And Reliability Study Of Emotional Literacy Scale Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal Of Human Sciences*.11(1),481-94.

- Rae, T. (2012). *Developing Emotional Literacy – Approaches For Staff And Students Developing An Approach In The Sebd School*. H. D. John Visser (Dü.) İçinde, *Transforming Troubled Lives: Strategies And Interventions For Children With Social, Emotional And Behavioural Difficulties*. Uk: Emerald.
- Rieffe C, Oosterveld P, Miers Ac, Terwogt Mm, (2008). Ly V. Emotion Awareness And Internalising Symptoms In Children And Adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire Revised. *Personality And Individual Differences*.45(8), 756- 61.
- Salguero, J.M., Extremera, N. and Fernandez-Berrocal, P. (2012). Emotional Intelligence And Depression: The Moderator Role Of Gender. *Personality and Individual Differences*, 53(1), 29-32
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A.(2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence In Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210
- Salmış, F. (2011). *Tekno İnsan Çağında İletişim Ve Empati Kaybı*. İstanbul: Elit Kültür
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211

- Saltalı, N. D. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140
- Senemolu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Sharp, P. & Faupel, A. (Eds) (2003). *Promoting Emotional Literacy: Guidelines For Schools, Local Authorities And The Health Services*. Southampton: Southampton Emotional Literacy Group.
- Silberman, M., Hansburg, F., (2003). *İnsan Sarrafi-Toplumsal Zekâ Düzeyinizi Geliştirme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Sildir E.(2016). *Okul Öncesi Döneme Yönelik Hikaye Kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Sosyal –Duygusal Alan Gelişimle İlgili Kazanımları Desteklemeleri Yönünden İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi

Silvera DH, Martinussen M, Dahl TI.(2001). The Tromso Social Intelligence Scale, a self report measure of social intelligence. *Scand J Psychol*, 42, 313–19.

Slote, M. A. (2007). *The Ethics Of Care And Empathy*. London: Routledge.

Smith, C. (2017). *Persona dolls: making difference. a manual for teachers and trainers*. Güney Afrika: Cape Town.

Social Intelligence of Teachers of Contemporary Secondary School,
<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>

Steiner, C. (2014). *Emotional Literacy: Intelligence With A Heart*. California: Personhood.

Stone, V. M. (2005). *An exploration of the validity of a measure of emotional literacy. (Unpublished Master's Dissertation)*, Cardiff University, Wales

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 6(1) 41-57.

Şahin, H. (2015). *Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâlarına Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.

Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tarhan, N. (2017). *Toplum Psikolojisi Ve Empati*. İstanbul: Timaş Yayınları.

TDK, (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*, <http://www.tdk.gov.tr/>

Tekin, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Topcu, Ç., Baker, Ö. E. & Aydın, Y. Ç. (2010). Temel Empati Ölçeği Türkçe Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 174-182

Trawick-Smith, J. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)*. (H. Z. İnan, Çev.), Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Ve Duygusal Gelişim İçinde (Bölüm 13). Ankara:Nobel.

Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen Duygusal Zekâ Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara

- Tuyan, S. (2003). *Bir eylem araştırma çalışması: Eğitimdeki hümanistik bakış açısıyla öğretmenlerin duygusal okur-yazarlığını geliştirme programı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 37, 136-152
- Tüzün, O. & Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı Ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Ulutaş, İ. ve E. Ömerolu, (2007). “The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children”, *Social Behavior And Personality*, 35 (10), 1365-1372
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori Ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vatan, S. (2014). *Duyguların, Duygu Düzenlemenin, Obsesif İnançların, Düşünce Kontrolünün Ve Bağlanmanın, Obsesif Kompulsif Bozukluktaki Farklı Belirtilerdeki Rollerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Vernon, P. E. (1933). Some Characteristics of The Good Judge of Personality. *The Journal of Social Psychology*, 4(1), 42-57
- Vural, D. ve Kocabaş, A. (2011). “7 yaş grubu öğrencileri için duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, s. 139-152.
- Weare, K. (2004). *Developing emotionally literate schools*. London: Sage Publications.
- Wechsler, D. (1939). *Wechsler-Bellevue zeka ölçeği*. New York: Psikolojik Kurum
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E., & Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 316–320
- Yavuz, F. (2009). *Duygusal şemalar ve Leahy duygusal şema ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirliği (Uzmanlık Tezi)*. Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim Ve Araştırma Hastanesi, Ankara
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Psikolojisi* (17. Basım). İstanbul: Remzi.
- Yaylacı, G. (2008). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. 2. Baskı. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.

Yükçü, B: Ş. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme Ve Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yükçü, Ş.B. Ve Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44),442-466

Yüksel G. (2016). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*. 2(9).

Zimmerman SM, Phelps E, Lerner RM. (2007). Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes. *International Journal of Developmental Science*.1(3), 272-99.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzin Belgesi

 <p>Doğu Akdeniz Üniversitesi "Erdem, Bilgi, Gelişim"</p>	<p>Eastern Mediterranean University "Virtue, Knowledge, Advancement"</p>	<p>Galileo Galilei Sk. / Str., 99678, Gazimağusa, KUZZEY KIBRIS / Famagusta, NORTH CYPRUS, via Mersin 10, TURKEY Tel: (+90) 392 630 1327 bayek@emu.edu.tr</p>
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) / Board of Scientific Research and Publication Ethics</p>		
<p>Sayı: ETK00-2021-0171</p>	<p>07.06.2021</p>	
<p>Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.</p>		
<p>Sayın : Ayşe Merve Gümüş</p>		
<p>Eğitim Fakültesi.</p>		
<p>Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek' in danışmanlığında sürdürdüğünüz 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi' konulu Yüksek Lisans Tez çalışmanızla ilgili etik onay başvurunuz Eğitim Fakültesi Etik Alt Kurulu'nun 04.06.2021 tarih ve 2021/94 sayılı toplantısında uygun bulunmuş olup Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu (BAYEK) tarafından onaylanmıştır.</p>		
<p>Çalışmalarınızda başarılar dileriz.</p>		
		
<p>Prof. Dr. Yücel Vural</p>		
<p>Etik Kurulu Başkanı</p>		
<p>YV/şk.</p>		
<p>www.emu.edu.tr</p>		

Ek 2: Turnitin Orjinallik Raporu

24.01.2022 10:27 Turnitin Document Viewer

Turnitin Originality Report

Processed on: 24-Jan-2022 11:17 +03
ID: 1746977502
Word Count: 30464
Submitted: 1

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
DUYGUSAL OKURYAZA... By Merve Ayşe
Gümüş

Similarity Index	Similarity by Source
11%	Internet Sources: 11% Publications: 4% Student Papers: N/A

exclude quoted include bibliography exclude small matches mode: quickview (classic) report

Change mode print refresh download

1% match (Internet from 09-Mar-2021) https://docplayer.biz.tr/203152650-Mavis-e-bulten.html	<input type="checkbox"/>
1% match (Internet from 16-Feb-2019) http://www.eab.org.tr	<input type="checkbox"/>
1% match (Internet from 26-Jul-2017) http://www.let-c.net	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 29-May-2016) http://docplayer.biz.tr	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 13-Feb-2021) http://docplayer.biz.tr	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 19-Jan-2016) http://docplayer.biz.tr	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 31-Jul-2016) http://docplayer.biz.tr	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 05-Nov-2018) http://www.eab.org.tr	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 08-Apr-2019) http://www.eab.org.tr	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 08-Apr-2019) http://www.eab.org.tr	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 31-Oct-2021) http://i-rep.emu.edu.tr:8080	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 05-Aug-2021) http://i-rep.emu.edu.tr:8080	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 29-Nov-2021) http://i-rep.emu.edu.tr:8080	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 23-Aug-2021) http://i-rep.emu.edu.tr:8080	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 24-Feb-2021) http://i-rep.emu.edu.tr:8080	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 17-Jan-2020) http://www.ices-uebk.org	<input type="checkbox"/>
<1% match (Internet from 19-Jun-2017) http://www.ices-uebk.org	<input type="checkbox"/>

https://www.turnitin.com/newreport_classic.asp?lang=en_us&oid=1746977502&ft=1&hwass_cv=1