

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMENLERİNİN BAZI ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Sare TÜRKMEN

Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: sare.turkmen@erdogan.edu.tr

Saide ÖZBEY

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: saideozbey@gmail.com

Özet

Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerinin bazı özelliklerine göre incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yapıldığından karma yöntemlidir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Trabzon ilinde bulunan ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 300 çocuk ve 17 okul öncesi öğretmeni örnekleme oluşturmaktadır. Veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçekleri” aracılığıyla toplanmıştır. Çocukların duygusal zekalarının öğretmenlerinin yaş, kıdem, fiziksel koşullardan memnuniyet ve duygusal zekâya yönelik etkinliklere yer vermek sıklığı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ($p<0.05$); çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre ise farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekayı “anlama”, “empati” ve “iletişim” boyutu ile ele aldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, öğretmen, çocuk

AN INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD CHILDREN’S EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS WITH RESPECT TO SOME TRAITS OF THEIR TEACHERS

Abstract

The study is designed to investigate the 60-72-month early childhood children’s emotional intelligence levels with respect to some traits of their teachers. In the study, a mixed method in which quantitative and qualitative research methods are combined is used. Population of the study is 60-72-month children who attend the nursery classes of elementary

¹ Bu çalışma 22-24 Ekim 2018 tarihleri arasında Hacettepe Üniversitesi tarafından düzenlenen “Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

schools and independent kindergartens at Trabzon province at 2017-2018 academic year. The sample consists of 300 children who are selected from population with random cluster sampling formula and children's teachers. Data are collected via "Information Form" and "Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children". It is found that children's emotional intelligences vary with respect to their teachers' age, seniority, satisfaction from physical conditions variables ($p < 0.05$); but do not vary with respect to having a child variable ($p > 0.05$). At result of the study, it is found that teachers' age, seniority, satisfaction from physical conditions and educational background variables are influential on children's emotional intelligence.

Keywords: Emotional intelligence, teacher, child.

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde çocukların her yaşantısı ve deneyimi duygusal bir boyutu içinde barındırmaktadır. Duygusal boyut çocukların toplumsal hayatı düzenleyen sosyal becerileri anlayabilmelerini ve adapte olabilmelerini sağlamaktadır (Aber, Jones ve Cohen, 2000). Adapte sürecinin başarılı olarak tamamlanabilmesi için duygu durumları anlama, yoğun duyguları yönetme ve yapıcı bir şekilde ifade etme, kendi davranışlarını düzenleme önkoşul beceriler olarak görülmektedir (Bierman, vd. 2008). *"Kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneği"* olarak tanımlanan (Goleman, 2016) duygusal zeka bireylere kendini ve diğerlerini anlama, tanıma ve duygularını yönetebilme imkanı sunarak duygusal boyuta yön vermektedir. Şöyle ki; bireyin duyguları anlayabilme becerisi için beden dili, sözel mesajlar, yüz ifadesi gibi konularda gerekli ipuçlarını yakalayabilmesi ve bu ipuçlarını kullanarak kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi ya da karşısındaki duygularını iyi yönetebilmesi gerekmektedir (Özbey, 2013). Duygusal zekâ sayesinde kişi kendini nasıl göreceğini, nasıl empati kurabileceğini, başkalarına tepki verirken ne gibi seçenekleri olduğunu ve bu seçeneklerden hangisini kullanması gerektiğini, korkularını, endişelerini ve umutlarını nasıl ifade edeceğini öğrenmektedir (Field'den akt. Bazarbashı, 2014).

Duygusal zekanın gelişmeye başladığı ilk ortam ailedir. Çocuk doğduğu andan itibaren ailesi ile etkileşim ve yakınlık kurması çocuğun güven duygusunu geliştirerek ilk duygusal desteğini oluşturur (Bowlby, 1980). Kendini güvende hisseden çocuk ailesinin her zaman yanında olacağını ve stres durumunda onu yatıştıracağını öğrenir. Yaşantı ve deneyimlerinin duygusal boyutunu aile ile şekillendirir. Ailesinden farklı duyguları, duygusal tepkileri ve ortaya çıktığı durumları, duyguları ifade ediş şekillerini gözlemleyerek hayata dair şemalar oluşturur (Denham, Bassett,& Zinsser, 2012). Aynı

zamanda karşılaştığı zorlu durumlar karşısında problem çözme yöntemlerini, motivasyon kaynaklarını da gözlemler. Okulun çocuğun hayatına girmesi ile ailenin yerini akranlar ve öğretmenler alır. Akran etkileşimi ile çocuk, aile ortamında öğrendiği sosyal ve duygusal becerilerin toplumsal yönünü deneyimler. Öğretmenler, çocukların okul ortamındaki deneyimlerine yön verir, eğitim ortamını düzenler ve çocuklara rol model olur. Özellikle erken çocukluk döneminde günün büyük bir kısmını okulda geçiren çocuklar için okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendirmede rolü oldukça fazladır. Okul öncesi dönemde çocuk için öğretmeni sadece bilgi aktarımı yapan kişi değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve kültürel olarak ilgili davranışları ve öğrenme becerilerini kazanmalarını sağlayan önemli rol modellerdir (Vesely, Saklofske ve Leschied, 2013). Çocuklar okul öncesi öğretmenlerinin davranışlarını ve tepkilerini taklit etmekte, öğretmenini gözlemleyerek duygularını nasıl ifade ettiğini, duygularını diğer insanlara ve çocuğa nasıl yansıttığını, duygularıyla nasıl baş edebildiğini görmekte ve model almaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal zekasını desteklemesi önem taşımaktadır. Çocukların duygusal zeka yetilerini önemsemek ve desteklemek; duygusal olarak sağlıklı bir kişilik geliştirebilmelerini, toplumsal bakış açısı geliştirmelerini, kendilerini motive edebilmelerini ve toplum hayatı düzenleyen sosyal beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır (Appleby, Barnes, 2013; Macun & Ulutaş, 2017).

86

Öğretmenlerin çocuklara karşı tutumunun ve psikolojik olarak rahat ve güvenli bir sınıf ortamı sağlamanın temelinde öğretmenlerin duyguları ve duygusal yetilerinin olduğu görüşü literatürde giderek kabul görmeye başlamıştır (Harve, Bimler, Evans, Kirkland, & Pechtel 2012; Zembylas, 2007). Bu görüş, öğretmenlerin davranış ve tutumlarını mesleki yeterliliklerinden çok duygusal zekasının ürünü olarak ele almaktadır. Bu durumun sebebi duygusal zekanın; hem kişisel hem profesyonel olarak duyguları yönetmesi, sınıf yönetimi ve iklimini oluşturmada çocukların duygusal doyumlarına yön veren bakış açısını desteklemesi, çatışmaları azaltması ve stres ile tükenmişlikle baş etmedeki olumlu rolüdür (Vesely, Saklofske ve Leschied, 2013; Şahin Baltacı & Demir, 2012). Yani okul öncesi öğretmenlerinin duygusal yetileri ve duygusal zeka hakkında bilgi düzeyi, hem mesleki yeterliliklerini hem sınıf yönetimini hem de duygusal zekaya yönelik bilgi ve uygulamaları etkilemektedir. Öğretmenler tarafında çocukların duyguları destekleyen tepkiler ve uygulamalar çocukların “duyguların normal,

paylaşılabilir, faydalı ve üstesinden gelinebilir” olduğunu hissetmelerini sağlamaktadır (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012; Ulutaş, 2013; Macun ve Ulutaş; 2016; Yelinek & Grady, 2017). Olumsuz tepkiler ise duygu düzenleme becerisindeki eksikliklere, davranış problemlerinin ve saldırganlığın ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1992 akt. Ural, Güven, Azkeskin, & Yılmaz, 2015). Üstelik erken çocukluk dönemi ağırlıkta olmak üzere farklı yaş grupları ile yapılan araştırmalar duygusal zekanın problem çözme, öğrenme, sosyal beceriler, empati, akademik başarı, yaşam doyumu, yaratıcılık üzerinde olumlu etkisini ve duygusal zeka üzerine yapılan eğitimlerin bireyin duygusal zekasını geliştirdiğini ortaya koymuştur (Aviles, Anderson, & Davilla, 2005; Saklofske, Auistin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012 ; Tariq, Qualter, Roberts, Appleby, Barnes, 2013).

Literatürde çocukların veya öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini inceleyen çalışmalara sıkça rastlanmakla birlikte, öğretmen özelliklerinin çocukların duygusal zekâsı üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Çalışmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zeka düzeylerinin öğretmenlerinin bazı özelliklerine göre incelemek ve öğretmenlerin duygusal zekaya yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal zeka düzeyleri öğretmenlerinin yaş, kıdem, öğrenim durumu, fiziksel koşullardan memnuniyet, çocuk sahibi olma durumu ve duygusal zekaya yönelik etkinliklere yer vermek sıklığı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaya yönelik görüşleri ve sınıf ortamında duygusal zekaya yer verme durumları nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yapıldığından karma yöntemlidir. Çalışma nicel verilerin elde edilmesinden sonra nitel verilerle desteklenmiştir. Aynı veya benzer temel araştırma sorularını yanıtlamak adına nitel ve nicel aşamaları eş zamanlı(neredeyse aynı zamanda başlayacak ve bitecek şekilde) ya da

zaman aşımı (bir aşama için veri toplama bittikten sonra diğeri başlar) olarak planlandığı paralel karma desene sahiptir (Teddle, & Tashakkori, 2015, sf. 32).

Evren ve Örneklem

Araştırmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar evreni, evren içerisinden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 300 çocuk ve çocuklara eğitim veren 17 okul öncesi öğretmeni örnekleme oluşturmaktadır. Çocukların %50'si erkek (n=150), % 50'si kızdır (n=150). %86'sı bağımsız anaokulunda (n=257), %14'ü ilköğretime bağlı anasınıfında bulunmaktadır. %41'u kırsal bölgede (n=125), %53'ü şehir merkezinde eğitim almaktadır (n=175).

Öğretmenlerin tamamı kadındır (n=17). %76'sı bağımsız anaokulunda (n=13), %24'ü ilköğretime bağlı anasınıfında çalışmaktadır. %47'si kırsal bölgede (n=8), %53'ü şehir merkezinde çalışmaktadır(n=9).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği” ve “Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin yaşına, kıdemine, fiziksel koşullardan memnuniyetine, çocuk sahibi olma durumuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır. İkinci kısımda Türkmen ve Ulutaş (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâya İlişkin Uygulamalarını Belirleme Formu”ndan esinlenerek ve farklı noktalarda sorulara yer verilerek araştırmacılar tarafından geliştirilen duygusal zekaya yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Ömeroğlu ve Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek *Yüzler, Hikâyeler, Anlama ve Yönetme* olmak üzere

4 alt bölümden oluşmaktadır. Ölçek 4-10 yaş arasındaki her çocuğa bireysel olarak uygulanmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğine, test-tekrar test yöntemiyle bakılmıştır. Duygusal Zeka Ölçeğinin alt bölümleri arasında hesaplanan test-tekrar test korelasyonunun .97 ile .99 arasında değiştiği görülmektedir. Test-tekrar test korelasyonu yüzler testinde .97, hikayeler testinde .97, anlama testinde .98 ve yönetme testinde .99 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla, madde analizleri yapılmış ve alfa değerleri belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda birinci bölümü olan “yüzler” testi için alfa değeri 0.68, “hikayeler” testi için 0.54, “anlama” testi için 0.63 ve “yönetme” testi için 0.76 ve Duygusal Zeka Ölçeği toplamı için .84 olarak tespit edilmiştir. Bu analizler doğrultusunda hazırlanan envanterin, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir (Ulutaş, 2005: 59, 66, 67).

Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin Türkçe 'ye uyarlanma geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği için test-tekrar test Korelasyon Sonucu 0.99 olduğu tespit edilmiştir(Ulutaş 2005). Ölçek 11 maddeden oluşan 5'li derecelendirme içeren likert tipi bir ölçektir.

Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından eğitimcilere ve çocukla ilgilenen diğer uzmanlara dört-on yaş çocuklarının empatik tepkisi hakkında bilgi vermek için geliştirilen “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanma geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Uyarlama sonucu alfa değeri 0.67 olarak, ölçeğin test-tekrar test Korelasyon sonucu 0.99 olarak tespit edilmiştir. Ölçek, çocuğa yüksek sesle okunan on maddeyi içermekte, 4-7 yaş çocuklarına bireysel olarak sekiz-on yaş çocuklarına grup halinde uygulanmaktadır. Her cevap “Kısa Empati Ölçeği Formu”na “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde kaydedilmektedir (Ulutaş, 2005).

Verilerin Analizi

“Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeğinden” elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Örneklemin normal dağılım göstermemesi nedeniyle çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Genel bilgi formu ile okul öncesi öğretmenlerinin yanıtladıkları açık uçlu sorulara ilişkin veriler içerik analizi ile elde edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zeka ölçeklerinden aldıkları puanların öğretmenlerine ilişkin yaş, kıdem, öğrenim durumu, fiziksel koşullardan memnuniyet, çocuk sahibi olma durumu ve duygusal zekaya yönelik etkinliklere yer vermek sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

a) Öğretmenlerinin Bazı Özelliklerine Göre Çocukların Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular

Duygusal Zeka X Yaş

Tablo 1. Çocukların Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Duygusal Zeka Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğr. Yaşı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
<i>Yüzler Testi</i>	22-30	88	199,91	2	45,269	.000*	30-40 < 22-30
	30-40	128	139,75				40 ve üzeri < 22-30
	40 ve üzeri	84	115,13				40 ve üzeri < 30-40
<i>Hikâyeler Testi</i>	22-30	88	188,17	2	28,559	.000*	30-40 < 22-30
	30-40	128	142,50				40 ve üzeri < 22-30
	40 ve üzeri	84	123,23				
<i>Anlama Testi</i>	22-30	88	167,04	2	6,856	.032*	30-40<22-30
	30-40	128	137,08				
	40 ve üzeri	84	153,63				
<i>Yönetme Testi</i>	22-30	88	167,94	2	5,997	.049*	40 ve üzeri < 22-30
	30-40	128	147,52				
	40 ve üzeri	84	136,77				
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Toplam	22-30	88	192,65	2	31,841	.000*	30-40 < 22-30
	30-40	128	140,36				40 ve üzeri < 22-30
	40 ve üzeri	84	121,80				
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	22-30	88	181,30	2	23,690	.000*	30-40 < 22-30
	30-40	128	124,14				30-40 < 40 ve üzeri
	40 ve üzeri	84	158,40				
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	22-30	88	158,83	2	4,674	,097	
	30-40	128	138,24				
	40 ve üzeri	84	160,46				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1 incelendiğinde çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin alt boyutlarından ve ölçek toplamın ile “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nden elde ettikleri puanlar öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Anlamlı farklılık “22-30 yaş” grubu öğretmenlere sahip çocukların lehinedir. Öğretmenlerinin yaşına göre Çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Duygusal Zeka X Kıdem

Tablo 2. Çocukların Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Duygusal Zeka Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğrt. Kıdemi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
<i>Yüzler Testi</i>	0-5 yıl	103	194,08	3	48,657	.000*	5-10 yıl < 0-5 yıl 10-20 yıl < 0-5 yıl 20 yıl ve üzeri < 0-5 yıl 10-20 yıl < 5-10 yıl
	5-10 yıl	47	149,94				
	10-20 yıl	110	112,03				
	20 yıl ve üzeri	40	144,74				
<i>Hikâyeler Testi</i>	0-5 yıl	103	185,77	3	51,449	.000*	10-20 yıl < 0-5 yıl 20 yıl ve üzeri < 0-5 yıl 10-20 yıl < 5-10 yıl 20 yıl ve üzeri < 5-10 yıl
	5-10 yıl	47	182,48				
	10-20 yıl	110	116,95				
	20 yıl ve üzeri	40	114,35				
<i>Anlama Testi</i>	0-5 yıl	103	163,73	3	11,924	.008*	10-20 yıl < 0-5 yıl 10-20 yıl < 5-10 yıl
	5-10 yıl	47	169,95				
	10-20 yıl	110	129,70				
	20 yıl ve üzeri	40	150,78				
<i>Yönetme Testi</i>	0-5 yıl	103	166,56	3	23,671	.000*	10-20 yıl < 0-5 yıl 10-20 yıl < 5-10 yıl 20 yıl ve üzeri < 5-10 yıl
	5-10 yıl	47	186,87				
	10-20 yıl	110	123,56				
	20 yıl ve üzeri	40	140,49				
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Toplam	0-5 yıl	103	188,79	3	53,946	.000*	10-20 yıl < 0-5 yıl 20 yıl ve üzeri < 0-5 yıl 10-20 yıl < 5-10 yıl 20 yıl ve üzeri < 5-10 yıl
	5-10 yıl	47	180,93				
	10-20 yıl	110	108,19				
	20 yıl ve üzeri	40	132,53				
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	0-5 yıl	103	170,34	3	15,483	.001*	5-10 yıl < 0-5 yıl 20 yıl ve üzeri < 0-5 yıl 10-20 yıl < 5-10 yıl
	5-10 yıl	47	118,15				
	10-20 yıl	110	154,73				
	20 yıl ve üzeri	40	125,80				
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	0-5 yıl	103	160,88	3	20,400	.000*	10-20 yıl < 0-5 yıl 10-20 yıl < 5-10 yıl 20 yıl ve üzeri < 5-10 yıl
	5-10 yıl	47	189,74				
	10-20 yıl	110	126,97				
	20 yıl ve üzeri	40	142,36				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2 incelendiğinde çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin alt boyutlarından ve ölçek toplamından, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nden ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden elde ettikleri puanlar öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Anlamlı farklılık “0-5 yıl” ve “5-10 yıl” kıdemi olan öğretmenlere sahip çocuklar lehinedir.

Duygusal Zeka x Öğrenim Durumu

Tablo 3. Çocukların Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Duygusal Zekâ Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğrenim durumu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
<i>Yüzler Testi</i>	Açıköğretim	35	154,27	2	2,564	,277	
	Lisans	177	144,13				
	Y. Lisans	88	161,82				
<i>Hikâyeler Testi</i>	Açıköğretim	35	119,14	2	15,694	,000*	Açıköğretim< Lisans Y. lisans < Lisans
	Lisans	177	165,98				
	Y. Lisans	88	131,84				
<i>Anlama Testi</i>	Açıköğretim	35	98,93	2	15,367	,000*	Açıköğretim< Lisans Açıköğretim<Y.Lisans
	Lisans	177	159,30				
	Y. Lisans	88	153,31				
<i>Yönetme Testi</i>	Açıköğretim	35	146,61	2	,101	,951	
	Lisans	177	151,52				
	Y. Lisans	88	149,99				
<i>Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Toplam</i>	Açıköğretim	35	130,71	2	2,364	,307	
	Lisans	177	155,15				
	Y. Lisans	88	149,02				
<i>Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği</i>	Açıköğretim	35	105,36	2	34,179	,000*	Açıköğretim < Lisans Y. lisans < Lisans
	Lisans	177	174,61				
	Y. Lisans	88	119,96				
<i>Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği</i>	Açıköğretim	35	116,21	2	17,279	,000*	Açıköğretim < Lisans Y. lisans < Lisans
	Lisans	177	167,12				
	Y. Lisans	88	130,70				

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde çocukların “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin alt boyutlarından ve ölçek toplamından, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nden ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinden” elde ettikleri puanlar öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Anlamlı farklılık “lisans” mezunu öğretmenlere sahip çocukların lehinedir.

Duygusal Zeka X Fiziksel Koşullardan Memnuniyet

Tablo 4. Çocukların Öğretmenlerinin Fiziksel Koşullara İlişkin Durumlarına Göre Duygusal Zeka Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Fiziksel koşullardan memnuniyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<i>Yüzler Testi</i>	Memnun	176	175,69	30921,50	6478,50	.000*
	Memnun değil	124	114,75	14228,50		
<i>Hikâyeler Testi</i>	Memnun	176	180,34	31739,00	5661,00	.000*
	Memnun değil	124	108,15	13411,00		
<i>Anlama Testi</i>	Memnun	176	178,18	31359,00	6041,00	.000*
	Memnun değil	124	111,22	13791,00		
<i>Yönetme Testi</i>	Memnun	176	174,77	30759,00	6641,00	.000*
	Memnun değil	124	116,06	14391,00		
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Toplam	Memnun	176	187,40	32982,00	4418,00	.000*
	Memnun değil	124	98,13	12168,00		
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	Memnun	176	182,88	32187,00	5213,00	.000*
	Memnun değil	124	104,54	12963,00		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Memnun	176	182,12	32053,50	5346,50	.000*
	Memnun değil	124	105,62	13096,50		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği”nin alt boyutlarından ve toplam puanından, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nden ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden elde ettikleri puanlar öğretmenlerinin okulun fiziksel koşullarından memnuniyet durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (p<0.05). Anlamlı farklılık “fiziksel koşullarından memnun” okul öncesi öğretmene sahip çocukların lehinedir.

Duygusal Zeka X Çocuk Sahibi Olma Durumu

Tablo 5. Çocukların Öğretmenlerinin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Duygusal Zeka Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Çocuk sahibi olma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
<i>Yüzler Testi</i>	Var	169	132,30	22359,00	7994,00	,000*
	Yok	131	173,98	22791,00		
<i>Hikâyeler Testi</i>	Var	169	148,43	25085,50	10720,50	,623
	Yok	131	153,16	20064,50		
<i>Anlama Testi</i>	Var	169	155,17	26223,50	10280,50	,272
	Yok	131	144,48	18926,50		
<i>Yönetme Testi</i>	Var	169	150,56	25445,00	11059,00	,989
	Yok	131	150,42	19705,00		
Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği Toplam	Var	169	144,14	24359,00	9994,00	,148
	Yok	131	158,71	20791,00		
Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği	Var	169	150,93	25507,50	10996,50	,922
	Yok	131	149,94	19642,50		
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	Var	169	168,25	28434,50	8069,50	,000*
	Yok	131	127,60	16715,50		

*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde, “Sullivan Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği”nin “Hikâyeler”, “Anlama”, “Yönetme” alt boyutlarından ve toplam puanından, ve “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği”nden elde ettikleri puanlar öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin “Yüzler Testi” alt boyutundan ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden elde ettikleri puanlar öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Anlamlı farklılık “çocuk sahibi olmayan” öğretmene sahip çocukların lehinedir.

b) Öğretmenlerin Duygusal Zekaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Duygusal Zeka nedir?

Tanımlar	f	Katılımcı
Sevinmek, üzölmek gibi duyguları ve duyguların ortaya çıkma sebebini anlamaktır.	7	K1,K3,K4,K8,K13,K15, K17
Bireyin sosyal hayata ile ne kadar adapte olduğu ve ne kadar başarılı iletişim kurabildiğidir.	4	K2,K5,K11,K14
İnsanın kendini ve diğer canlıları anlayabilmesidir.	4	K6,K9,K10, K16
Duyguları yönetebilme yeteneđidir.	1	K12
Bireylerin çevresindeki insanların duygularını fark etmesi, anlaması ve yönetmesidir.	1	K7

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların duygusal zekayı; duyguları ve ortaya çıkış sebebini anlayabilme, sosyal hayat başarısı ve iletişim becerileri, kendini ve diğer canlıları anlayabilme, duyguları yönetebilme ve çevresindeki insanların duygularını fark etme, anlama ve yönetme olarak tanımladıkları görölmektedir. Katılımcı K1, K5 ve K16 görüşlerini řu şekilde ifade etmiştir:

“Duygusal zeka deyince aklıma ağlamak, güölmek, sevinmek gibi duygular geliyor. Duyguları tanımak kadar hangi duygun veya duyguların ne zaman hissedildiği de önemli. Bence duygusal zeka sevinmek, korkmak, şaşşırmak gibi duygularımız ve bu duyguların anlamını bilmektir.”

“Duygusal zekanın iletişim sorunlarına çözüm olduğunu düşünüyorum. İnsanların birbirini anlaması ve sağlıklı iletişim kurabilmesi ve anlaşmazlıkların çözölmesinde kilit rol oynayan zeka türü.”

“Duygusal zeka “Ben kimim? Nasıl bir insanım? Güçlü ve zayıf yönlerim neler? Nasıl hissediyorum? Beni üzen durumlar ne?” gibi kişinin kendini tanımasını, kendini tanıdığı gibi diğer insanlarla empati kurmasını sağlar.”

Tablo 7: Duygusal zekâyı desteklemek için sınıfınızda bulunan materyaller nelerdir?

Materyaller	f	Katılımcı
Duygu panosu	17	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17
Hikaye kitapları	15	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17
Duygu Kartları	12	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K17
Etkinlik kitapları	6	K1, K4, K7, K13, K14, K17
Kuklalar	6	K1, K3, K7, K8, K12, K14

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların tamamı sınıflarında duygu panosu bulundurduğunu belirtmiştir. Hikaye kitapları ve duygu kartları da katılımcılar tarafından sıklıkla tercih edilen materyallerdir. Katılımcı K13 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfımızda duygu panosu ve duygulara yönelik hikaye kitaplarımız var. Hikaye kitaplarını Türkçe dil etkinliklerinde kullanıyorum. Bunun dışında da etkinlik seti kullanıyoruz. Set içerisinde duygulara yönelik oyunlar, eşleştirmeler, boyama vb. çalışmalar ile çocukları duygusal zekasını destekliyorum.”

Tablo 8: Duygusal zekâyı desteklemek için etkinlikler planlar mısınız? Cevabınız evetse, ne tür etkinlikler planlarsınız?

Etkinlikler	f	Katılımcı
Türkçe Dil Etkinlikleri	11	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K16, K17
Drama etkinlikleri	7	K2, K5, K6, K7, K8, K10, K13
Özel olarak duygusal zekaya yönelik etkinlik planlamıyorum.	6	K3, K4, K11, K12, K14, K15
Bütünleştirilmiş Türkçe Dil – Oyun Etkinlikleri	5	K1, K8, K10, K13, K16
Sanat Etkinlikleri	5	K5, K6, K8, K16, K17
Oyun Etkinlikleri	3	K2, K7, K16

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (f=11) duygusal zekâyı desteklemeye yönelik Türkçe dil etkinlikleri planladıkları görülmektedir. Drama, sanat ve oyun etkinlikleri planladığını söyleyen öğretmenlerin yanında 6 öğretmen özel bir etkinliğe gerek duymadığını belirtmiştir. Katılımcı K1 ve K12 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Özellikle farklı duygusal durumları barındıran hikaye kitapları seçmeye çalışıyorum. Önce görsel okuma yapıyoruz, ardından hikaye üzerinden ilerliyoruz. Zaman zaman bütünleştirilmiş Türkçe oyun etkinlikleri ile duygusal zekalarını destekliyorum.”

“Sınıf için ve bireysel konuşmalarımız, aile eğitimleri ve günlük etkinlik akışımı yeterli buluyorum. Özellikle duygusal zekâyı geliştirmeyi düzenleyerek etkinlik

düzenlemedim. Programımızda yer alan sosyal duygusal alana yönelik hazırladığım her etkinliğin duygusal zekaya hizmet ettiğini düşünüyorum.”

Tablo 9: Sınıfınızın fiziki koşulları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sorunlar	f	Katılımcı
Okulun fiziki koşulları yeterlidir.	7	K1, K2, K6, K7, K8, K9, K17
Okul bahçesi küçüktür.	5	K3, K4, K11, K12, K13
Sınıfın çocuklara farklı merkezler sunmaya elverişli değildir.	5	K5, K10, K12, K16
Sınıfın içinde tuvalet bulunmamaktadır.	4	K3, K4, K14, K15
Sınıfın ilkokul bünyesinde bulunmaktadır ve bu durumun okul bahçesi kullanımını etkilemektedir.	4	K3, K4, K14, K15

Tablo 9 incelendiğinde 7 katılımcı okul fiziki koşullarını *yeterli* bulurken 10 kişi *yeterli bulmadığını* belirtmiştir. Yetersizliğin sebepleri okul bahçesinin küçük olması (f=5), sınıfın küçük olması ve farklı merkezler sunmaya elverişli olmaması (f=5), sınıfın içinde tuvalet bulunmaması (f=4) ve sınıfın ilkokul bünyesinde bulunduğu için okul bahçesini kullanım imkanının sınırlılığı (f=4) olarak belirtilmiştir. Katılımcı K7, K10 ve K15 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumuzun ve sınıfımızın fiziki imkanından oldukça memnunum. Sınıfımız ile öğrenci sayısı uyumlu. Okul öncesi eğitim programında bulunana her merkez sınıfımızda mevcut. Etkinlikler için geniş bir orta alanımız, lavabolar ve eşyalarımızı koyabildiğimiz ufak bir odamız var. Okulumuzun bahçesi oldukça büyük. Oyun alanı ve otoparkın dışında her sınıfa ait yeşil alanlar var. Bu yeşil alanlara çeşitli sebzeler dikiyoruz. Doğa gözlemlerinde bulunuyoruz. Fiziki koşullar eğitimimizin kalitesini olumlu etkiliyor.”

“... Okulumuzun fiziki imkanları çok yetersiz. Eskiden lojman olarak kullanılan bir binanın her odasını anasınıfı yapılmış. Sınıflarımız çok dar, öğrenci sayımız fazla. Sınıfta aynı anda 2 veya 3 merkez bulundurabiliyorum. Dönüşümlü olarak birkaç ayda bir merkezleri değiştiriyorum. Etkinlikleri gerçekleştirebileceğimiz geniş bir alanımız yok. Bu yüzden çocukların hareket edeceği etkinliklerden ziyade masa başı etkinlikler gerçekleştirmek zorunda kalıyorum. ...”

“Okulumuz ilkokula bağlı olduğu için ilkokuldaki sınıfların beden eğitimi derslerini, okulda boş ders olup olmadığını kontrol etmeden okul bahçesini istediğimiz gibi kullanamıyoruz. Dışarı çıkacak vakit bulsak bile ilkokulların teneffüs saatine denk gelmemek için 40 dakika içerisinde sınıftan çıkıp, etkinliği gerçekleştirip sınıfta geri dönmemiz gerekiyor. ... Sınıfın içinde tuvalet bulunmuyor. Çocuklar tuvalete gitmek

istediğinde okulun yardımcısını çağırıyorum ve çocuklara eşlik ediyor. Yine de bu durum beni rahatsız ediyor. Yardımcı kadın her zaman müsait olamayabiliyor veya kadın gelene kadar çocuklar altına yapabiliyor. Teneffüs vakitlerinde çocukları lavaboya götürmememiz gerekiyor. ...”

Tablo 10: Duygusal zekaya yönelik karşılaşılan sınıfta karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Sorunlar	f	Katılımcı
Duyguları tanımama ve yönetememe	12	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K16, K17
Saldırganlık ve şiddet	10	K2, K3, K4, K6, K7, K10, K11, K13, K15, K16
Akran iletişimsizliği	7	K1, K2, K6, K7, K8, K9, K17
Kendini ifade edememe / çekingenlik	6	K1, K7, K8, K9, K10, K17
İnternet bağımlılığı	6	K4, K10, K11, K12, K13, K16,
Kurallara uymama	5	K2, K3, K4, K8, K11
Alay Edilme Korkusu	4	K3, K4, K5, K12
Farklılıkları kabul etmeme (Yabancı uyruklu çocukları)	4	K3, K4, K14, K15

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu sınıf içinde en çok karşılaştığı sorunu *duyguları tanımama ve yönetemem ile şiddet ve saldırganlık* olarak belirtmektedir. *Akran iletişimsizliği, çekingenlik, internet bağımlılığı, kuralara uymama, alay edilme korkusu, farklı kültürleri kabul etmeme* sorunlar da bulunmaktadır. Katılımcı K3, K6 ve K4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıfımızda farklı uyruktaki çocuklar var. Alt sosyoekonomik bölgeden gelmeleri, Türkçeye hakim olmamaları, yaşadıkları acı tecrübeler nedeniyle çekingen olmaları nedeniyle sınıftaki diğer çocuklar tarafından dışlanıyorlar. Bu dışlanmada ailenin rolü de çok büyük. Çocuklarının farklı uyruktaki çocuklarla iletişim kurmamalarını istiyorlar. Aynı sınıfta olmalarından rahatsız veliler de mevcut. Bu görüşün yansımaları çocukların davranışlarından görüyoruz. Aynı oyunda olmak istemiyorlar, etkinliklere eşleşmek istemiyorlar, iletişim kurmaktan korkuyorlar. Bir diğer taraftan dışlanan çocuklar daha da kendi içlerine çekiliyor. Sorulara cevap vermiyorlar. Çok ciddi bir stress ve alay edilme korkusu yaşıyorlar. ...”

“Çocuklar kendilerini tanımıyor. İçsel doyum sağladıkları anların farkında değiller. “Bir kitapta veya görselde oyun oynayan bir çocuk hakkında konuştuğumuzda “Bu çocuk mutludur.” diyorlar ama kendilerinin ve duygularının farkında değiller. Bugün blok merkezinde oynamaktan keyif aldım bu beni mutlu etti” diyemiyorlar. “Hem üzüldüğün hem de şaşırдыңın bir durum oldu mu? Bana örnek verebilir misin?”

dediğimde çocukların kafası karışıyor. Her duyguyu tek başına ve tek bir durumla ele alıyorlar. Aynı anda birkaç duygunun olabileceğinin farkında değiller.”

“Çocuklar kendilerini ifade edemediklerinde veya karşılaştıkları durum karşısında ne yapacaklarını bilmediğinde saldırganlığa yöneliyorlar. Arkadaşları kendi ile alay ettiğinde veya arkadaşına kırıldığında bu durumu nasıl ifade edeceğini veya böyle bir durumda ne yapacağını bilmediği için karşıdakine zarar vererek “Beni üzdün / sinirlendirdin. Bu beni rahatsız ediyor.” Diyor. Kendini ifade etmeyi öğrenemediğinde bakıyoruz ki çocuk artık şiddeti bir iletişim yolu olarak benimsemiş ve karşısına zarar vermekten zevk alıyor. ... Çocuklar tabletlerdeki hızı gerçek hayattan da bekliyor. Hayatın normal hızı çocuklara yavaş geliyor. Tablet oyunlarında sıra beklemeleri, diğer bireylere saygı duymaları, nazik olmaları gerekmediği için gerçek hayatta zorlanıyorlar. Özellikle sıra olma ve alay etme üzerine sorunlar yaşıyorum. Her şeyin o an yapılmasını bekliyorlar. Yalnızca kendi istekleri ve kendi duygularını önemsiyorlar.”

Tablo 11. Duygusal zekaya yönelik karşılaştığımız sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?

Cözümler	f	Katılımcı
Aile ile görüşme	16	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16
Birebir konuşma	13	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K16
Drama, hikâye vb. etkinlikler ile iletişim kurma	9	K1, K2, K5, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15
Sözel Uyarı	7	K1, K2, K4, K5, K10, K14, K15
Küçük gruplar ile farkındalık çalışmaları yapmak	6	K2, K6, K7, K11, K12, K6
Ceza (Mola uygulaması, kenarda bekletmek gibi)	5	K3, K4, K10, K14, K15
Okul psikolojik danışmanına yönlendirme	3	K8, K12, K17

Tablo 11’ye göre öğretmenlerin çoğu karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için çocuk ile birebir veya çocuğun ailesi ile görüştüğünü ifade etmektedir. Katılımcılar etkinlikler yoluyla iletişim kurma, sözel uyarı, küçük gruplar ile farkındalık çalışmaları, ceza, psikolojik danışmana yönlendirme gibi çözümlere yöneldiklerini de belirtilmektedir. Katılımcı K7 ve K10 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Karşılaştığım problem duruma göre çözümleri değişiyor. Çoğunlukla çocukla birebir konuşup olayın ve davranışın nedenini anlamaya çalışıyorum. Çeşitli etkinliklerle problem durumu çocukların karşısına çıkarıp çözüm yolları arıyoruz veya kendi davranışlarına dışardan bakarak durum veya davranışı analiz ediyoruz. Sınıf içinde

halledebileceğim bir durumsa birebir konuşmalar ve etkinlik desteği yeterli oluyor. Sınıf içinde halledilemeyecek veya aile ile pekiştirilmesi gereken durumlarda aile ile görüşerek problem türüne göre sorundan haber ederek ortak bir çözüm için bir araya geldiğimiz de oluyor, yalnızca aile katılımı çalışmalarını yaptığım da oluyor.”

“Çoğunlukla çocuk ve aile ile konuşarak çözüm bulmaya çalışıyorum. Devamlı kullandığım ve sorunlarımı yüzde yüz çözen bir çözümüm yok. Açıkçası ne yapacağımızı bilmediğim zamanlar oluyor. Bir çözüm üretemiyorum. Çocuklara ikazlarım oluyor. İkazlarıma uymadıklarında birkaç dakika kenarda beklettiğim veya mola verdiğim oluyor. Bu gibi uygulamalar eğitim camiasında desteklenmese de çocuklar üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Çocuklar ceza almamak içinde olsa problem davranışları bırakabiliyor. ... ”

TARTIŞMA

Öğretmenin yaşı değişkenine göre çocukların “Sullivan Duygusal Zekâ Ölçeği”nin alt boyutları ve ölçek toplam puanı ile “Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanlar “22-30 yaşındaki öğretmenler” ve “40 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin lehinedir. “22-30 yaş” ile “40 ve üzeri” yaştaki öğretmenler arasında ise 22-30 yaş” arasındaki öğretmenlerin lehinedir (Tablo 1). Yaş değişkenini destekler şekilde *kıdem değişkenine göre* çocukların “Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği”nin alt boyutlarından ve ölçek toplam puanından, öğretmenler için çocukların duygusal zekasını değerlendirme ölçeğinden ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden aldıkları puanlarda “5-10 yıl” ile “10-20 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 2). Yapılan araştırmalar yaş ve kıdem ile birlikte duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki tükenmişliğin arttığını, iletişim ve sosyal becerinin azaldığını göstermektedir (Houley, 2017; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Tepeli & Arı, 2011; Tuğrul & Çelik, 2002). Bu durum öğretmenlerde çocukları geliştirme ve duygusal olarak destekleme başta olmak üzere kaliteli eğitim sunmaya yönelik motivasyonsuzluğa, duyarsızlığa, performans ve eğitim kalitesinde düşüklüğe ve duygusal yıpranmışlığa neden olmaktadır. Yaş arttıkça öğretmenlerin duygusal ve mesleki tükenmişliğinin artmış, mesleğe karşı doyuma ulaştıkları için duyarsızlaşma geliştirmiş olabilirler. Yaş ve kıdem olarak alt grupta olan üniversiteden yeni mezun olan genç öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri uygulayacakları ortama ulaşmaları, öğretmenlik

mesleğine karşı motivasyonun yüksek olması, eğitimin kalitesini arttırma ve mesleki doyum sağlama amacıyla üretkenliği diğer gruptan daha yüksek puan almalarını etkilemiş olabilir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların “Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği”nin alt boyutlarından ve ölçek toplam puanından, öğretmenler için çocukların duygusal zekasını değerlendirme ölçeğinden ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden aldıkları puanlarda yüksek lisans ve lisans mezunu okul öncesi öğretmenine sahip çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Açıköğretim fakültesi mezunu okul öncesi öğretmenleri dezavantajlı durumdadır. (Tablo 3). Literatürde açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programını tanıma ve etkinlik hazırlama, farklı materyaller kullanma, ev ziyaretleri ve aile katılımı çalışmalarını düzenlemede, istenmeyen davranışla karşılaşmada ve sınıf yönetiminde dezavantajlı olduğu çalışmalar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir (Yıldız, 2012). Ayrıca yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin lisans mezunları ile kıyaslandığında yüksek lisans mezunlarının lehine farklılık beklenmesine rağmen lisans mezunları lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu durumun sebebi yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kırsal ve dezavantajlı bölgelerde çalışması nedeniyle yetersiz imkanları iyileştirmeye yönelmesi, kırsal ve dezavantajlı bölgede yetişen çocukların altyapılarının ve çevre olanaklarının yetersiz olması olabilir. Literatürde kırsal bölgede yaşayan çocukların eğitim, kültür, çocuk yetiştirme tutumları, iletişim becerileri vb. nedenlerden ötürü duygusal zekaya yetilerinin desteklenmediği ve dezavantajlı grup olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Şen & Özbey, 2017; Arı & Seçer, 2004) .

Fiziksel koşullardan memnuniyet değişkenine göre çocukların” Sullivan Duygusal Zeka Ölçeği”nin alt boyutlarından ve ölçek toplam puanından, “Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği”nden ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”nden aldıkları puanlarda öğretmenleri “fiziksel koşullarından memnun” olan çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4). Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede okulun fiziki koşullarından memnun olduğunu belirten öğretmenler ile duygusal zekayı desteklemeye yönelik farklı etkinliklere yer veren öğretmenler paralellik göstermektedir. Okul bahçesinin küçük olması, sınıfın farklı merkezler sunmaya elverişli olmaması, sınıfın içinde tuvalet bulunmaması, okul bahçesini sınırlı kullanım imkanı nedenleriyle duygusal zekaya yönelik etkinlik

planlamaya gerek duymadığını belirten öğretmenler paralellik göstermektedir (Tablo 8 ve 9). Fiziki koşullar, kaliteli eğitimin beş temel boyutundan biri olarak kabul edilmektedir (UNICEF, 2000). Fiziksel koşullar eğitim ortamının ne şekilde düzenleneceğini, nasıl kullanılacağını, çocuk-öğretmen ilişkisini, akran iletişimini, çocuğun okula karşı tutumunu, öğretim programlarının uygulanışını ve eğitim kalitesini etkilemektedir (Kubanç, 2014). İlgili bulgulara göre fiziksel koşullarından memnun olmayan öğretmenlerin fiziksel koşulları iyileştirmeye yöneldiği ve duygusal zekâyı desteklemeye yönelik çeşitli etkinliklere yer vermediği yorumu yapılabilir. Aynı şekilde fiziksel koşullarından memnun öğretmenler de farklı etkinlik türlerine uygun çevre imkânlarını değerlendirdiği için anlamlı farklılık lehine sonuç göstermiş olabilir.

Çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”nin toplam puanı ile “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği” puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” puanlarına göre “çocuk sahibi olmayan” öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. (Tablo 5). Ceylan (2017), Ercan (2014), Durualp ve Ünal (2010) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeylerinin çocuk sahibi olma durumu -sahipse kaç çocuğunun olduğu gibi- değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Semerci (2015) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumunun sınıf yönetimi becerileri açısından anlamlı farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Veliler tarafından sıklıkla çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını fark etme, destekleme, mesleki yeterlilikler vb. alanlarda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha kaliteli eğitim sunduğu ve çocukların duygusal ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığı kanısı mevcuttur. Literatürde sınırlı sayıda bu değişkenin kullanılması, çocuk sahibi olmanın eğitim kalitesi ve sosyal duygusal destek açısından avantaj yaratıp yaratmadığının kişisel yargılar ile değerlendirilmesine neden olmuştur. Oysaki mesleki yeterlilik ve sorumluluklar bireylerin çocuk sahibi olma durumlarından bağımsız bir şekilde kişilik özellikleri ile ilgilidir.

Okul öncesi öğretmenleri duygusal zekâyı “duyguları anlama”, “empati” ve “iletişim” boyutu ile ele almıştır (Tablo 6). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin duygusal zekâ ile ilgili bilgilerinin duyguları açıklama ve anlamaya yönelik orta düzeyde olduğuna dikkat çekilmektedir (Mehta, 2015; Türkmen & Ulutaş, 2018). Kavramın duygu

kelimesini barındırması nedeniyle öğretmenlerin tanımları duygular ve duyguları tanıma üzerine yoğunlaşmış olabilir. Okul öncesi öğretmenleri duygusal zekaya yönelik sınıflarında çoğunlukla duygu panosu, hikaye kitapları ve duygu kartları bulundurmaktadır. Ayrıca hazır etkinlik kitaplarına yönelerek duygusal zekayı desteklediğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır (Tablo 7). Görülmektedir ki öğretmenlerin duygusal zekaya yönelik bilgi düzeyleri materyal seçimlerini de etkilemekte, temel düzeyde materyal seçimine yönelmektedirler.

Duygusal zekaya yönelik en çok karşılaşılan sorunların başında duyguları tanımama, duyguları yönetememe ve şiddet / saldırganlık yer almaktadır. Farklı kültür ve uyruktan çocukların bulunduğu sınıflarda farklılıkları kabul etmeme, alay etme ve alay edilme korkusu gibi sorunlar dikkat çekmektedir (Tablo 10). Literatür araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010; Türkmen & Ulutaş, 2018; Uysal, Altun & Akgün, 2010). Özellikle duygusal yönden desteklenmeyen veya duygusal zekâsı gelişmemiş çocuklar sınıfta daha fazla problem davranışlar sergilediği bulgusu dikkat çekmektedir (Esturg_o-Deu, Sala-Roca,2010:831 akt. Özbey, 2013). Bazı öğretmenler “Çocukların iletişim yöntemi olarak saldırganlık davranışı gösterdiğini” belirtmiştir (K3, K4,K19, K15). Duygusal yönden desteklenmeyen çocukların kendini nasıl ifade edeceklerini bilememeleri bu durumun sebebi olabilir. Farklı kültür ve uyruktan çocuklar ile yaşanan sorunların nedeni de nasıl iletişim kurulacağını bilmeme olabilir. Literatürdeki çalışmalar iletişim becerileri ile duygusal zeka arasında pozitif anlamlı ilişkiyi ortaya koymaktadır (Özbey, 2013; Çetinkaya ve Alparlan, 2011) Karşılaşılan sorunlar aile ile görüşerek, çocuk ile birebir iletişim kurarak, etkinlikler veya küçük gruplar aracılığıyla farkındalık oluşturarak sorunlar çözülmeye çalışılmaktadır. Sözel uyarı ve ceza uygulamalarına yönelen öğretmenler dikkat çekmektedir (Tablo 11). Davranış kontrolüne yönelik çözümlerinin daha çok tepkisel, dışsal ve anlık çözüme odaklı olduğuna yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Uysal, Altun ve Akgün, 2010). Örneğin Uysal, Altun ve Akgün (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en çok sözel uyarı, sözel olmayan uyarı (göz kontağı, fiziksel yakınlık) ve bağırma gibi 1. tip cezaları kullandığını, en az aile ile görüşmeyi, en az ise aile görüşmeyi tercih ettiğini belirtmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda 22-30 yaş grubu arasında, 0-5 yıl arası kıdemi olan, lisans mezunu, fiziksel koşullardan memnun okul öncesi öğretmene sahip çocukların duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin: duygusal zekaya yönelik anlama, empati ve iletişim boyutunda bilgi sahibi oldukları ve uygulamalarını bilgi düzeyinin şekillendirdiği, fiziksel koşullardan memnun olan okul öncesi öğretmenleri eğitimin niteliği ile ilgilenirken fiziksel koşullardan memnun olmayan öğretmenlerin fiziksel koşulları iyileştirmeye yöneldiği, duygu durumlara yönelik duyguları tanımama, yönetememe, iletişim kuramama ve kendini ifade edememe ağırlıkta sorunlar ile karşılaştığı ve bu sorunlara aile veya çocuk ile birebir konuşarak çözüm bulmaya çalıştığı, duygusal zekaya yönelik bilgi düzeyi ile uygulama, fiziksel koşullardan memnuniyet, karşılaşılan problem ve çözüm yolunun paralellik gösterdiği görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler verilebilir;

- Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların duygusal zekasına yönelik çalışmalar bulunsa da öğretmenlerin eğitim ortamında duygusal zekayı nasıl destekledikleri ele alan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Duygusal zekayı destekleyici uygulamalar ve eğitimlere yönelik akademik çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaya yönelik materyal olarak belirttikleri duygu panoları, duygu kartları, hikaye kitapları, kukla vb. materyallerin işlevi, ne sıklıkla ve ne şekilde kullandıklarına ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir.
- Erken çocukluk döneminde duygusal zeka yetilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesinin önemi hakkında ebeveynlere ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik seminerler ve kurslar verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlere çocukların duygusal boyutunu destekleyici etkinlikler hazırlama ve projeler oluşturma üzerine eğitimler verilebilir.
- Eğitim fakültelerinde duygusal zekaya ile ilgili dersler açılarak öğretmen adaylarının bilgi sahibi olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aber, J. L., Jones, S., & Cohen, J. (2000). The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In C.H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health*, (2 edition), pp. 113-128. New York; Guilford

Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.

Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110

Arı, R. & Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67- 85.

Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84

Aviles, A.M., Anderson, T.R., & Davila, E.R. (2005). "Child and adolescent social-emotional development within the context of school". *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.

Bazarbashi, F. (2014). *2-6 yaşlarda çocukları olan annelerin duygusal zeka düzeyleri ve bazı demografik özellikleri ile çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Sadness and Depression*. Cilt 3. New York: Basic Books.

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

Ceylan, A.E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Çetinkaya, Ö., & Alparslan, A.. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1).

Denham, S. A., Bassett, H. H., and Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143

Duralp, E., & Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevme düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112.

Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 435-444.

Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). Examination of variables affecting primary school teachers' state of liking of children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.

Goleman, D. (2016) *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* İstanbul: Varlık.

Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). *Mapping the classroom emotional environment*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 628–640.

Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688

Macun, B., & Ulutaş, İ. (2016). Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zekâsını Desteklemede Öğretmenin Rolü. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 11(14), 951-964.

Mehta, S. (2015). Personality and EI of Teachers. *Amity Business Review*, 16(2).

Özbey, S. (2013). An Investigation on Candidate Preschool Teachers' Communication Skills and Emotional Intelligence. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 297-305

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.

Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahin Baltacı, H., & Demir, K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekaları ve öfke ifade tarzları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2413-2428.

Şen, B., & Özbey, S. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tariq, V. N., Qualter, P., Roberts, S., Appleby, Y., & Barnes, L. (2013). Mathematical literacy in undergraduates: role of gender, emotional intelligence and emotional self-efficacy. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(8), 1143-1159.

Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). Karma yöntem araştırmalarının temelleri (Y. Dede & SB Demir, Trans. Eds.). *Ankara: Anı*.

Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 385-394.

Tuğrul, B ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12).

Türkmen, S. & Ulutaş, İ. (2018). How do Preschool Teachers Perceive the Emotional Intelligence? Teaching Practices and Emotional Intelligence in Early Childhood. In *Educational Sciences Research in Globalizing World* (Edts. I. Koleva, H. A. Başal, M. Tufan & E. Atasoy), ISBN 978-954-07-4527-5, Sofia; ST. Kliment Ohridski University Press, 170-183.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocukların duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulutaş, İ. (2013). Okul öncesi çocuklarında duygusal zekânın desteklenmesi, *Eğitimci - Öğretmen Dergisi*, 21, 44-49.

Ulutaş, İ. & Macun, B. (2016). Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal Zekâsını Desteklemede Öğretmenin Rolü. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 951-964.

UNICEF (2000). Defining Quality in Education. Working Paper Series, Education Section, Programme Division.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 589-598.

Uşun, S. & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).

Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3).

Vesely, A. K., & Saklofske, D.H., & Leschied, D.W.A. (2013). Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71– 89.

Yelinek, J., & Grady, J. S. (2017). ‘Show me your mad faces!’ preschool teachers’ emotion talk in the classroom. *Early Child Development and Care*, 1-9.

Yıldız, Ş. (2012). *okul öncesi eğitim programında yer alan ev ziyaretlerinin işlevselliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355–367.