

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKA VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ

Yasemin YURDAKAVUŞTU

İZMİR, 2012

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKA VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ

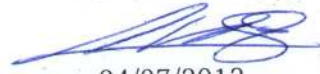
Yasemin YURDAKAVUŞTU

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

İZMİR, 2012

YEMİN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



04/07/2012

Yasemin YURDAKAVUŞTU

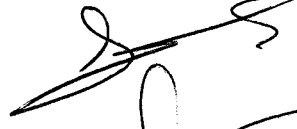
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

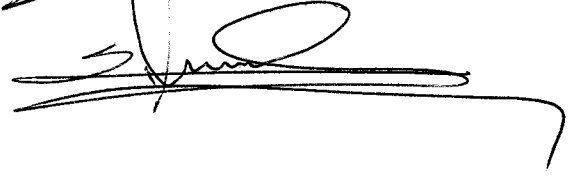
Başkan :Yrd. Doç. Dr. Hadiye K¼Ç¼KKARAGÖZ



¼ye : Prof. Dr. Ayfer KOCABAş



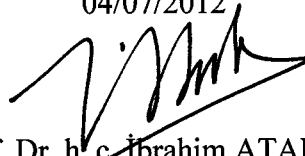
¼ye :Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

04/07/2012



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	435904
Yazar Adı / Soyadı	Yasemin YURDAKAVUŞTU
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 12671514502
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	cacik_kazma@yahoo.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri
Tezin Tercümesi	Primary School Students' Emotional Intelligence and Social Skill Levels
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2012
Sayfa	269
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	☒ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgililenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

05.07.2012

İmza: 

Yazdır

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini ve bu düzeyler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Duygusal zeka ve sosyal becerinin eksikliğinin insan yaşamındaki önemi göz ardı edilemez. Bireylerin bu önemli unsurlardan yoksun olması, hayatta her alanda başarısız, mutsuz ve yalnız hissetmesine sebep olmaktadır. Dolayısı ile bu durum bireyin çevresindeki insanları da etkilemektedir. Hayatın; sadece oyun, okula gitmek, ders çalışmak, büyüyünce adam olmak, iş sahibi sonra da evlenip çocuk sahibi olmaktan ibaret olduğunu düşünürken, hatta bu alanla ilgili hiçbir çalışmanın farkında olmaz iken bile, saydığım alanlarda ki mutluluğun ve başarının sadece zeka ile değil, daha o zamanlar adını bilmediğim duygusal zeka ile ilişkili olduğuna inanmışımdır. Başarı ve mutluluk inançlardan, yapabileceğine inanmak, kendini bunun için hazırlamaktan geçmektedir. Bu anlamda yaptığım araştırmada, sevgili çocuklarımızın daha adını bile bilmedikleri ama hayatta aslında kullandıkları duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini ölçmek istedim.

Duygusal zekası yüksek olan bireyler; kendini tanır, yapabildiklerinin farkındadır, karşısındaki kişinin yerine kendini koyarak duygularını anlamaya çalışarak, karşısındaki kişiye duygularını rahatlıkla ifade etmesinde yardımcı olur. Bu anlamda incelendiğinde duygusal zeka ve sosyal beceri birbirinden ayrı düşünülemez. Sosyal becerisi düşük olan birey, karşısındaki ile iletişime giremez, işbirliği yapamaz, çatışılan durumları çözemez.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde ailemin ve özellikle kardeşimin bana çok büyük desteği olmuştur. İlk olarak, bu araştırmamda her zaman bana destekçi ve yardımcı olan aileme sonsuz teşekkür ediyorum. Bu çalışmada beni verileri toplama ve istatistik işlemler konusunda sürekli destekleyen arkadaşlarım Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlama mezunu Mustafa UZUNTEPE'ye, çalışmamın her aşamasında bana değerli bilgileri ile yol gösteren ve ölçeğini

kullanmama izin veren sevgili danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ'e, ölçeğimde kapsam geçerliliğini inceleyen ve ölçeğini kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Ayfer Kocabaş'a, yaptığım analizlerin bulgularını ve araştırmamın yönteminin doğruluğunu inceleyen sayın Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a, ölçeğimin faktör analizinde benden yardımını esirgemeyen araştırma görevlisi Ertuğ EVREKLİ'ye, makalelerini benimle paylaşan öğretim görevlisi Deniz Ekinci Vural' a, tez çalışmamı tamamlayabilmem adına beni zaman açısından destekleyen Buca İsmail Şekip Uyal Okul Müdürü Sayın Ahmet KOCAGÖZ'e, Buca Toki Turgut Özal Okul Müdürü Sayın Akif SAVAŞ'a çalışmaya katılıp özverili ve sabırlı bir şekilde soruları yanıtlayan öğrencilerimize, adını burada saymayı unuttuğum tüm sevdiklerime yürek dolusu teşekkür ederek çalışmamı onlara ithaf ediyorum.

Yasemin YURDAKAVUŞTU

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2 ZEKA	8
1.2.1. Bilişsel Zeka.....	9
1.2.2. Bilişsel Olmayan Zeka	9
1.3.DUYGU NEDİR?	10
1.4. DUYGUSAL ZEKA NEDİR?	15
1.4.1. Duygusal Zekanın Tarihsel Gelişimi	15
1.4.1.1. Duygusal Zeka	16
1.4.2.Duygusal Zeka Bileşenleri	23
1.4.2.1.Mayer ve Salovey’in (1997) dört bileşenli modeli	24
1.4.2.2.Bar-On ‘un beş bileşenli modeli	26
1.4.2.3.Goleman ‘ ın beş bileşenli modeli.....	28
A.Kişisel yetkinlikler	29
A.1. Duygusal Farkındalık	34
A.2. Duyguları Yönetebilme	30
A.3. Motivasyon.....	32
B.Sosyal Yetkinlikler	35
B.1. Empati	38
B.2. Sosyal Beceri	39
B.2.1. Sosyal Beceri Öğeleri	44
B.2.2.Sosyal Becerinin Önemi	50
B.2.3.Sosyal Beceriye Oluşturan Öğeler	52

B.2.4.Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutları	53
B.2.4.1.Duyuşsal Anlatımcılık (DA)	53
B.2.4.2.Duyuşsal Duyarlılık (DD)	53
B.2.4.3.Duyuşsal Kontrol (DK)	54
B.2.4.4.Sosyal Anlatımcılık (SA)	54
B.2.4.5.Sosyal Duyarlılık (SD)	54
B.2.4.6. Sosyal Kontrol (SK)	55
1.5. ÇOCUKLARDA DUYGUSAL ZEKA	58
1.5.1.Yaş	61
1.5.2.Aile ortamı	63
1.5.3.Cinsiyet	65
1.5.4.Kültür	68
1.5.5.Ekonomik Düzey.....	69
1.5.6.İletişim	70
1.5.7.Etkinliklere Katılım.....	71
1.6.DUYGUSAL ZEKANIN ÖĞRENMEDEKİ ROLÜ	72
1.7.DUYGUSAL ZEKA, OKUL VE EĞİTİM.....	75
1.8. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ	84
1. 8. 1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	84
1.8.2. Problem Cümlesi.....	86
1. 8. 3. Sayılıtlar	87
1.8. 4. Sınırlılıkları	87
1. 8. 5. Tanımlar	88
1.8.6. Kısaltmalar	89
BÖLÜM II.....	90
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	90
2.1. DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ ÜLKEMİZDE YAPILAN ÇALIŞMALAR .	90
2.2. SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ ÜLKEMİZDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	97
2.3. DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ ULUSLAR ARASI YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	101

2.4. SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ ULUSLAR ARASI YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	108
BÖLÜM III	114
YÖNTEM.....	114
3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	114
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ	115
3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ	115
Örneklemi Tanıtıcı Bilgiler	116
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	119
3.4.1. Kişisel bilgi formu (KBF)	120
3.4.2. Sosyal Beceri Ölçeği	120
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	120
3.4.2.1. Kapsam Geçerliği	121
3.4.2.2. Madde Havuzu	121
3.4.4.3. Faktör Analizi ve Madde Toplam Korelasyonu	121
3.4.3. Duygusal Zeka Ölçeği	131
3.4.4. Verilerin Toplanması	132
3.4.5. Veri Çözümleme Teknikleri	132
BÖLÜM IV	145
BULGULAR VE YORUM.....	145
4.1. BULGULAR	145
4.1.1. Demografik Özelliklere ait bulgular	145
4.1.1.1. Duygusal Zeka ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	145
4.1.1.2. Sosyal Beceriye İlişkin Bulgular.....	180
4.1.1.3. Duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında ki ilişki	191
BÖLÜM V	195
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	195
5.1. SONUÇLAR	195
5.2. TARTIŞMALAR	201
5.3. ÖNERİLER.....	210
KAYNAKÇA.....	213
EKLER.....	244

EK 1. İzin Belgesi	245
EK 2 DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ	246
EK 3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	247
EK 4 SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	248
EK 5 Evrenin Sayısına Göre Örneklemi Belirlemeye İlişkin Çizelge	250
EK 6 SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ	127

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>IQ (DZ) ve EQ (AZ)’nın Operasyonel Karşılaştırılması</i>	10
Tablo 2 <i>Mayer ve Salovey’ e göre Duygusal Zekanın Kapsamlı Çerçevesi</i>	25
Tablo 3 <i>Bar-On Modelindeki Duygusal Zeka Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler</i>	27
Tablo 4 <i>Gereksinimler ve Hedefler</i>	33
Tablo 5 <i>Hoffman’ ın Empati Gelişim Aşamaları</i>	36
Tablo 6 <i>Duygusal Zeka Modelleri ve Alt Boyutları</i>	56
Tablo 7 <i>Kadın ve Erkeklerin EQ (DZ) Dereceleri</i>	67
Tablo 8 <i>Öğrencilerin sosyo-demografik Özelliklere göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	117
Tablo 9 <i>Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri</i>	126
Tablo 10 <i>Ölçeğe ait Maddeler, Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları</i>	128
Tablo 11 <i>Duygusal Zeka ve Sosyal Beceriye Etki Eden Faktörlere Ait Betimsel İstatistikler</i>	134
Tablo 12.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyete göre t istatistiği testi</i>	146
Tablo 12.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete göre t istatistiği testi</i>	146
Tablo 13.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	148
Tablo 13.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Ailenin Ekonomik Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	150
Tablo 13.3 <i>Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Ailenin Ekonomik Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	149
Tablo 14.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanın Etkiliklere Katılıp Katılmamasına göre t İstatistiği Testi</i>	154
Tablo 14.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencinin Etkiliklere Katılıp Katılmamasına göre t İstatistiği Testi</i>	154
Tablo 15.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	154

Tablo 15.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanların Öğrencinin TV izleme saatine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	156
Tablo 15.3 <i>Duygusal Zeka Alt Boyutlarının TV izleme saatlerine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	155
Tablo 16.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	158
Tablo 16.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanların Annenin Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	161
Tablo 16.3 <i>Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Annenin Eğitimine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	160
Tablo 17.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	163
Tablo 17.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	166
Tablo 17.3 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Babanın Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	165
Tablo 18.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	168
Tablo 18.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanların Öğrencinin Büyüdüğü Yerleşim Yerine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	169
Tablo 18.3 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Büyüdüğü Yerleşim Yerine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	170
Tablo 19.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	172
Tablo 19.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanın Öğrencinin Kardeş Sayısına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	173
Tablo 19.3 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencinin Kardeş Sayısına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	174
Tablo 20.1 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	176
Tablo 20.2 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanın Kardeş Sırasına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	178
Tablo 20.3 <i>Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Kardeş Sırasına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları</i>	179
Tablo 21 <i>Sosyal Beceri Ölçeğinin Cinsiyete göre t İstatistiği Testi</i>	180
Tablo 22.1 <i>Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i>	181

Tablo 22.2 Sosyal Beceri Ölçeğinin Ailenin Ekonomik Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları.....	181
Tablo 23 Sosyal Beceri Ölçeğinin Etkinliklere Katılımına göre t İstatistiği Testi...	182
Tablo 24.1 Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	183
Tablo 24.2 Sosyal Beceri Ölçeğinin Öğrencinin TV izleme saatine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları.....	183
Tablo 25.1 Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	184
Tablo 25.2 Sosyal Beceri Ölçeğinin Annenin Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları.....	185
Tablo 26.1 Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	186
Tablo 26.2 Sosyal Beceri Ölçeğinin Babanın Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları.....	187
Tablo 27.1 Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	187
Tablo 27.2 Sosyal Beceri Ölçeğinin Öğrencinin Büyüdüğü Yerleşim Yerine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları.....	188
Tablo 27.1 Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	189
Tablo 28.2 Sosyal Beceri Ölçeğinin Öğrencinin Kardeş Sayısına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları.....	189
Tablo 29.1 Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	190
Tablo 29.2 Sosyal Beceri Ölçeğinin Kardeş Sırasına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları.....	191
Tablo 30 Duygusal Zeka Alt Boyutları ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye göre Pearson Momentler Korelasyonu	192
Tablo 31 Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye göre Pearson Momentler Korelasyonu	194

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1</i> Duygulara bağlı olarak ortaya çıkan tepkilerde rol alan beyin yapıları ve birbirleriyle bağlantıları	13
<i>Şekil 2</i> Bandura Gözlemi Sonucu Çocuğun Davranışındaki Değişiklik	80
<i>Şekil 3</i> Yamaç Eğim Diyagramı	123
<i>Şekil 4</i> Tek Faktörlü Modeline İlişkin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri	123

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklere göre duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri, duygusal zeka ve sosyal beceri arasındaki ilişki İzmir ili Buca ilçesi örneklemini içinde incelenmektedir. Araştırma ile elde edilen bulguların, duygusal zeka ve sosyal beceri ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi, sosyal beceri ile ilgili yapılacak çalışmalara destek sağlaması, duygusal zeka ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ile ilgili yapılacak çalışmalarda işe yarayacak sonuçlar getirmesi ve elde edilen sonuçların çocuklarla ilgili yeni düşünce, tartışma ve araştırma konuları getirmesi beklenmektedir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma betimsel yöntemle yapılmıştır.

Evreni 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca İlçesi'nde bulunan devlet ilköğretim okullarının 5. Sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini rastgele seçilen üç okuldaki 5. sınıf öğrencilerinden 234 kız, 216 erkek olmak üzere toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen a) Kişisel Bilgi Formu b) Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” c) Yurdakavuştu ve Küçükkaragöz (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır.

Toplanan veriler üzerinde Çocuklar için Sosyal Beceri Ölçeği yapı geçerliliği için faktör analizi, güvenirliği için cronbach alpha yöntemi uygulanmış, madde ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Altı alt ölçekten oluşan sosyal beceri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini test etmek için yapılan faktör analizinde ölçeğin maddelerinin aynı alt ölçek altında toplandığı görülmüştür. “Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Çocuklar için Sosyal Beceri Ölçeği” nin madde ve güvenirlik analizlerinde Cronbach-Alfa değerleri ve toplam puan korelasyonlarının yüksek

olduğu görülmüştür. Betimsel değişkenlerin çözümlenmesi için korelasyon, varyans çözümlemesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine, etkinliklere katılıp katılamamasına, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, günlük televizyon izleme saatine, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim yerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı fark göstermektedir. Sosyal beceri düzeyleri öğrencilerin cinsiyetine, etkinliklere katılıp katılamamasına, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, günlük televizyon izleme saatine ve büyüdüğü yerleşim yerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Duygusal zeka ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zeka, Duygu, Duygusal Zeka, Sosyal Beceri, İlköğretim Öğrencileri

ABSTRACT

In this research, according to the students' socio-demographic features emotional intelligence and social skill levels, the relationship between emotional intelligence and social skill levels of students who goes on to 5th grades in Izmir center's Buca district investigated. In this study, it had been aimed to examine the meaningful difference between sociodemographic variables of students with the data gathered by the inventories. It is expected that the results of about emotional intelligence and social skill study will be used as a source for the further scientific researches related, provide contribution to the studies of social skills. Also, this study is programmed to obtain useful results to be used by the studies related to the development of emotional intelligence and social skills and to provide new thinking, discussing and research areas in childrens.

5th. grade primary school students' emotional intelligence and social skill levels aimed to determine. Therefore, the research is based on the descriptive method.

The survey was conducted with to the students attending to public schools' 5th grades during 2011-2012 education period in provincial of Izmir district of Buca. The sample of survey was consisted of 450 students (234 girls, 216 boys). Participants randomly selected in three primary schools 5th. grade.

Data collection tools developed by researchers a) Personal Information Form, b) "Emotional Intelligence Scale for Children" developed by Küçükkaragöz and Kocabaş (2012), c) " Social Skill Scale for Children" developed by Yurdakavuştu and Küçükkaragöz (2012).

On the data collected, the factor analyses for the "Social Skill for the Children Scale" factor analysis for structure validity, the test cronbach-alpha method for the reliability of the scale, reliability and item analyses applied. At the factor analysis applied for the testing the validity and reliability of the factor analyses occurring six

sub-scales. That ascertained, the components of the scale did come together under the same sub-scales. Made under the research, we saw that “Emotional Intelligence Scale for Children” and “Social Skill Scale for Children” Cronbach - Alpha values and the correlations of the sub-scales at item and reliability analyses were high. Correlation variance were used for the analysis of independent variables.

It was found that the emotional intelligence and social skill levels is higher in girls than the boys. Emotional Intelligence levels according to their scores have meaningful difference between; gender, join or not the activity, parent’s socio-economic level, hours of daily television watching, mother’s educational level, father’s educational level, the place where he/she grow up. Social skill levels to their scores has meaningful difference between; gender, join or not the activity, parent’s socio-economic level, hours of daily television watching, the place where he/she grow up. Mid-level, positive and meaningful relation were found between emotional intelligence and social skill.

Key Words: Intelligence, Emotion, Emotional Intelligence, Social Skill, Primary School Students

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Öğrenme duyu ve duygulardan bağımsız olarak geçekleşmez. Duyuları, duyguları yok sayarak tek yanlı zihinsel zeka ancak bir yere kadar geliştirilebilir. Çünkü *“Akıl, duyularımızla algıladığımız deneyimlerle gelişir ve kişisel dünyamız bu gibi deneyimlerden meydana gelir.”*

(Buscalio, www.netyorum.com/bolum/dostluk-sevgi/20040120-17.htm).

Yapılan araştırmalarda duygusal zeka kavramı ile ilgili iki farklı yaklaşımın ön plana çıktığı görölmektedir. Bunlardan birisi “yetenek yaklaşımı”, diğeri ise “karma yaklaşım”dır. Yetenek yaklaşımı, duygusal zekayı bir yetenekler grubu olarak tanımlarken; karma yaklaşım, duygusal zeka yeteneğini sosyal beceriler, özellikler ve davranışlarla birlikte açıklamaktadır (Cobb ve Mayer, 2000; akt: Çakar ve Arbak, 2004: 34).

Geliştirilebilir bir zeka olarak tanımlanması, duygusal zeka eğitimi açısından özel bir önem yüklemektedir. Eğitim-öğretim ortamları zekanın geliştirilebilir ve farklı türleri ya da boyutları olduğu gerçeğine göre düzenlenerek, öğrencilerin

gelişmesine katkıda bulunabilir (Beceren, 2002). Pozitif duygu, hafıza örgütlenmesini geliştirebilir; bu sayede bilişsel materyaller daha iyi bütünlenir ve çeşitli fikirler daha ilişkili olarak görülür (Mayer ve Salovey, 1997).

Toffler, hızlı değişime başarılı uyum sağlamak için, geleceğe yeni bir açıdan bakmanın önemini ve eğitimin; insanların birbirleriyle iletişim kurabilmelerini sağlamak ve aynı zamanda bunu öğretmek zorunda olduğunu belirtmektedir (Toffler, 1974). İnsan, ilişkileri içinde varolan bir birey olduğundan; düşünebilme, düşündüğünü anlatma yeteneği toplumsal yaşamın temelini oluşturur. İnsanın duygu ve düşüncelerini anlatması kadar karşıdaki insanda bırakacağı izlerde çok önemlidir. Bireyin topluma uyumu onun sosyal beceri davranışlarını yaşamında uygulamasına bağlıdır. Bu durum bireyin sosyal becerisi ile yakından ilgilidir. Bireyler çocukluktan başlayarak hayatı boyunca, çevresi ile sağlıklı iletişim kurabilmek ve her alanda başarılı olabilmek için önce ailesi tarafından sonrasında ise okullarda eğitim alarak sosyal becerilerini geliştirmektedirler.

Bu anlamda bakıldığında, kişiler bireysel olarak birçok açıdan farklı olsa bile; bazı davranışlarda kültürün, toplumun isteklerine göre hareket etmektedirler. İnsan sosyal bir varlıktır ve içinde yaşadığı toplumda yerine getirilmesi beklenen sorumlulukları vardır. Duygusal zeka içinde bulunan sosyal ilişkiler becerisi, bu anlamda, paylaşım üzerine kurulu, tarafların memnun olduğu yakınlık içeren ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri devam ettirmek olarak tanımlanmaktadır (Stein ve Book, 2000: 165).

Bireyler sosyal beceriye sahip olmakla birlikte elde ettiği avantajları da vardır. Bunlar; akranları tarafından kabul görme, önemli diğer insanların değerlendirilmesi, akademik başarı, benlik kavramı ve okula uyumdur. Michelson (1983)' e göre, sosyal beceride bulunan öğeler; öğrenme, sözel ve sözel olmayan davranışlar, hem etkili hem de uygun davranış başlatma, etkili uygun tepkide bulunma, sosyal desteği artırma, performanstaki yetersizlik ve davranıştaki aşırılıkları dışarı çıkarmayı kapsar. Buradan da anlaşıldığı üzere sosyal beceri öğrenilen davranışlardır.

Sosyal beceri kazanılırken, insanların kendine özgü davranış biçimleri azalır, çevreden kabul görme isteği doğar. Burada duygular ortaya çıkar. Duygular gelişim ve davranış oluşumunda önemli rol oynar. Saldırganlık, öfke, korku gibi duygular beynin düşünmesini ve bir konu üzerine odaklanmasını etkiler (Goleman, 1998). Duygusal problemler yaşayan ve baş edemeyen çocuk, zihni negatif duygularla dolu olduğundan dikkatini yeni bilgilere, olumlu ilişkilere yönlendiremeyecektir.

Duygusal zeka, kişinin kendisini yönetme ve başkalarıyla etkin bir biçimde ilişki kurma çabalarında duygularını zekice kullanmasını sağlayan yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır (Cobb ve Mayer, 2000). Duygusal zeka gelişimindeki aksaklıklar hem insanlar arası ilişkilerde sorunların hem de psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, kişinin beyinde duygusal bağlar koptuğunda, basit kararların bile alınamadığını göstermektedir (Mayer, 1996). Duygularını tanıyan, kullanan, hatta yöneten kişi, kendi hayatını kontrol edebilir, kendi dünyasına hüküm sürebilir. Bir çocuğun başarısı için gösterdiği çaba, sabır, dürtü ve istekler daha az kalıtım yüklüdür ve duygusal zekanın sonradan geliştirilmesi mümkündür. Çocukta güven, merak, öğrenme zevki ve iç motivasyon arttıkça zihinsel işler kolaylaşmaktadır.

Yapılan araştırmalar okulda başarısız olan çocukların hemen hemen hepsinde duygusal zekanın bir veya birkaç öğesinin eksik olduğunu göstermiştir. Örneğin, Harvard' tan mezun olan 95 öğrencinin orta yaşlarına kadar izlendiği bir araştırmada, okul sınavlarında en yüksek notları tutturan öğrencilerin daha düşük notları olan arkadaşlarına oranla maaş, verimlilik ve kendi alanlarındaki konumları açısından daha başarılı olmadıkları saptanmıştır. Daha düşük notları olan grubun yaşamlarından daha hoşnut ve arkadaş, aile ve aşk ilişkilerinde de daha mutlu oldukları belirtilmektedir. Duygusal zekası [EQ (Emotional Quotient)] yüksek bir öğrenci, kişisel ve sosyal yeteneklerini akademik hayata uygulamada başarılı olur (Vaillant 1977).

Duygusal zeka üzerine yapılan araştırma ve incelemeler arttıkça, araştırmacıların dikkatlerinin de duygusal zeka düzeyinin yükseltilmesi konusuna yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin duygusal zeka düzeyleri geliştirilerek aile içi ve giderek toplumsal yaşamda yaşam kalitesinin yükseltilebileceği, boşanmaların ve aile içi şiddetin duygusal zeka sayesinde azaltılabileceği (Brockert ve Braun, 2000) bildirilmektedir. Diğer yandan duygusal zeka eğitimi, yaşam performansı ve motivasyonu düşük olan bireylere yardım amacıyla kullanılabilen (Schutte ve Ark.,1998) ve erkeklerde gözlenen açık ya da örtülü saldırgan davranışların ortadan kaldırılmasında da etkili olmaktadır (Brackett, Mayer ve Warner, 2003).

Duygusal zekanın gelişmesindeki önemli faktörlerden biri yaştır. Duygusal zeka bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Örneğin Craig (1989), 6 aydan küçük bebeklerin zevk, rahatlık ve öfke gibi daha az özelleşmiş duyguları, 6 aydan büyük bebeklerin ise sevinç, korku ya da kızgınlık gibi farklı duyguları yaşayabildiklerini ortaya koymuştur (Goleman 1996). Diğer aile ortamıdır. Aile yaşamı, duygusal derslerin verildiği ilkokuldur. Bu duygusal dersler sadece anne-babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri ve yaptıkları ile değil, kendi hislerini ifade edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir (Goleman 1996). Bir başka madde cinsiyettir. Aileler kız ve erkek çocuklarını farklı duygusal yaklaşımlarla eğitmektedirler (Brody ve Hall 1993). Kızlara ve erkeklere duygularla baş etme konusunda verilen dersler de çok farklıdır. Örneğin Başaran (1974) 7-11 yaşları arasındaki kızların masal ve hikaye türü kitaplarla resimli aşk romanlarını, erkeklerin ise macera ve savaş kitaplarını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Erol ve Şahin (1995) ise 9-13 yaş grubundaki kızların erkeklerden daha fazla ve daha sık korku yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çok fazla TV seyredenler üzerinde yapılan araştırmalar, genellikle TV seyrettikten sonra daha da yoğun depresyona girdiklerini göstermektedirler (Goleman, 1998: 110). İnsanların duyguları kültürel özelliklere göre de farklılaşabilir. İnsanın duygularını şekillendiren çevresel şartlar olduğu kadar, onların nelere sevinmeleri nelere üzülmeleri gerektiğini gösteren kültürdür.

Öğrenmenin duygusal temellere dayandığı fikri yeni değildir milattan önce Platona kadar dayanır. Öğrencilerin sosyal aktivitelerde yer alması, yüksek özgüven, kontrolü elinde bulundurma hissi ve akademik başarıyla ilişkili görülmektedir. Ayrıca, sosyal aktivitelerde yer almanın akademik benlik kavramını artırdığını belirtmiştir (Marsh, 1987). Sınıf, akademik olduğu kadar aynı zaman da sosyal bir ortamdır; sosyal becerileri zayıf olan çocuk, gerek başka çocuğun gerekse öğretmenin davranışlarını yanlış yorumlar ve öz-denetimi gelişmeyen çocuk yanlış tepkiler verir. Sonuçta ortaya çıkacak kaygı ve şaşkınlık, çocuğun etkili bir şekilde öğrenme yeteneğine müdahale edebilir (Goleman, 1998: 169). Bu yüzden duygusal zekanın gelişimi, öğrencinin okulda sosyal ortamda, sosyal aktivitelerde de başarılı olmasını; etkili bir iletişim için gülümseme, göz kontağı kurma vb...becerilerini, sınıf içinde kabul görebilmek için paylaşma becerilerini, okulda bilişsel, psiko-motor, duyuşsal davranışların kazandırılması için kurallara uyma becerilerini; gruba çalışma ve gruba girebilmek için işbirliği ve yardımlaşma becerilerini; uygun koşullar sağlandığında hedef belirleme ve karar verme becerilerini geliştirir. Tüm bunlar çocukların okulda eğitim alırken akademik başarılarını artırır.

Duygu temelli problemler yaşayan ve bunlarla baş edemeyen çocuğun zihni, yaşadığı problemlerle meşgul olduğu için dikkat ve enerjisi negatif duygulara yönelir; dolayısıyla dikkatini derslere veremeyen çocuk bilgiyi kavrayamaz. Öte yandan, güven, sevgi, şefkat gibi pozitif duygularla beslenen çocukta, düşünme kabiliyeti olumlu yönde harekete geçirildiğinden dolayı öğrenme de kolay olur (Goleman, 1998). Örneğin; yapılan araştırmalar, empati düzeyleri yüksek olan bireylerin, düşük olan bireylere oranla daha fazla yardım davranışında bulundukları belirlenmiştir (Köksal, 1997).

Duygusal zeka, başkalarının üzerinde etkiyi uyandırmakta ustadır. Duygusal zekalarını kullanan ve etki yaratan bireyler, uygun davranış sergiler, uygun giyinir, onu dinleyen kişiye uygun cevaplar verir. Başkalarını etkileme yeteneğine sahip insanlar, insanların gönlünü kazanmakta becerikli, sunuşlarını dinleyicilerine hitap edecek biçimde ayarlayabilen, insanları etkilemek için değişik ve etkili taktikler kullanabilen, fikir birliği oluşturmada becerikli insanlardır (Goleman, 2000). Bu

özelliğe sahip çocuklar, okullarda herhangi bir dersi anlatmada ya da Milli Bayramlarda aldığı görevlerde dinleyiciye nasıl hitap edeceğini, onlara düşüncelerini ve bilgilerini nasıl aktarması gerektiğini bilir.

Duygusal zeka için, iyi iletişim kurabilme becerisi, vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu iki türlü açıklanabilir. Birincisi insanın kendisini açık ve net olarak ifade edebilme becerisi, diğer taraftan da başkalarını dikkatli dinleme ve söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabilme becerisidir (Beceren, 2002). Bu beceriye sahip olan öğrenci, okulda hissettiklerini arkadaşlarına ve öğretmenine net ve kırıncı olmadan söyler. Aynı şekilde, öğretmenin veya arkadaşının düşüncelerine saygı gösterir ve söylenenler üzerinde olumlu düşünceler geliştirir.

Goleman yaptığı araştırmalarda şimdiki kuşağın, bir öncekine oranla duygusal açıdan daha fazla zorluk çektiğini, dünya çapında daha yaygın bir eğitim olarak daha yanlı ve depresif, daha kızgın, daha asi, daha sinirli ve saldırgan olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Yaz kampları ve izcilik faaliyetleri de okul sonrası dönem için önemli etkinliklerdendir. Bu programlarla çocuklar yeni yaşam yetenekleri öğrenirler ve yeni arkadaşlarla tanışır. Çocuklar işbirliği ve karar vermeyi öğrenirken, hoş vakit de geçirirler. Çocukların, anlamlı buldukları şeylere aktif katılımı, onların toplumla daha sıkı ilişkiler geliştirmesini sağlar (Beceren, 2002). Gruplar sosyal kaynaşmayı başaramayıp, bunun yerine düşman olurlarsa olumsuz kalıplar gelişir.

Bir bütün olarak bakıldığında, duygusal zeka; kişilerarası ilişkilerin sorunsuz yürütülmesi, başarı, mutluluk için gerekli unsurlardandır. Duygusal zekası yüksek olan kişiler, çevrelerinde aranan kişilerdir. Böyle kişiler, insanlara pozitif enerji yayar ve onları duygusal anlamda beslerler. Bireyin kendisini tanıması, yeterliliklerini bilmesi, duygularını anlaması ve duygularıyla baş edebilmesi, insanları anlayarak onlarla etkin biçimde iletişim kurması olan duygusal zeka, bireyin yaşamdan olan beklentisini karşılamasını da etkileyecektir (Yılmaz, 2004).

Elliot ve Busse (1991); çocuklukta sergilenen sosyal beceri eksikliklerinin, ergenlikteki düşük sosyal uyum, olumsuz tepki verme, düşük akademik performans, sosyal ve duygusal yetersizlikler şeklinde kendini göstermiş olduğunu belirlemişlerdir. Sosyal ilişkilerimizde ustalaştıkça, gönderdiğimiz sinyalleri daha iyi kontrol ederiz. En basit şekliyle duygusal temaslarda rahatsızlık yaratacak hiçbir kontrol dışı duygusal sızıntının olmayacağını garanti eden araçlardır. Duygusal zeka bu alışverişin idaresini içerir; beraber olmaktan hoşlandığınız kişiler için “popüler” ve “ çekici” gibi terimler kullanırız, çünkü bu kişilerin duygusal becerileri bize kendimizi iyi hissettirir (Goleman, 1998: 160). Çocuklar arasındaki farklılıklar nedeniyle, okullarda anlaşmazlık ve çatışmaların ortaya çıkması doğal olarak karşılanmaktadır. Genellikle, çocukların çatışma çözme becerilerinin gelişmemiş olması, ilişkilerde uyumsuzluklara ve duygusal sıkıntılara yol açmaktadır. Çatışma ve anlaşmazlıkları engellemek için okullarda, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek bunun için de çocukların duygusal hayatlarına odaklanmak gerekmektedir (İkiz, E. ve Kırtıl, S., 2010).

Greshman (1990), sosyal beceri eksikliğini iki şekilde açıklar. Sosyal becerinin kazanım eksikliği ya da performans eksikliğidir. Sosyal beceri kazanılmayabilir ya da sergilenmeyebilir. Sosyal becerilerin kazanılması ve sergilenmesindeki güçlük nedenleri çeşitlidir. Bu nedenler göz önüne alınarak sosyal beceri eksikliği olan bireylere, öğrenilebilir olarak görülen sosyal beceri, eğitim yoluyla kazandırılabilir.

Bu çalışma ilköğretim öğrencilerinin eğitim-öğretim hayatının ilk basamağı ve aileden sonra çocuğun ilk olarak kalabalık bir topluluk içine karıştığı okul ortamında ki duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini belirlemede etkili bir rol oynayabilir. Öğrencinin bu anlamdaki eksiklerinin belirlenmesi, bulunan bulgular sonucunda öğrencilere gerekli rehberlik programının uygulanması; öğrencinin yaşamı boyunca kendinin farkında olmasını, eksiklerini tamamlamasını dolayısı ile çevresi ile sağlıklı iletişim kuran ve başarılı bireyler olarak yetişmesini sağlayabilir.

Duygusal zekayı anlayabilmek için önce zeka kavramını incelemek gerekir:

1.2 ZEKA

İnsan davranışları incelenirken üzerinde en çok araştırma yapılmış yeteneklerden biri zekadır (Güngören, 1994: 6).

Zeka; bilincin öğrenme, anlama, problem çözme, çözüm üretme, düşüncesini yeni bir işe yönlendirebilme, bilinenlerden yararlanarak bilinmeyenleri ortaya çıkarma gücü ve zihinsel yetenekleri kullanabilme, genel uyum sağlayabilme özelliğidir. Sağlam, 1997; Konrad ve Hendl, 2003; Sternberg, 1997: 1030).

Gardner'in (1983) tanımladığı toplam sekiz temel zeka türü olmasına karşın her geçen gün yenileri de bu listeye eklenmektedir. Özellikle bu kuram ilk ortaya atıldığında yedi zeka türünden bahsediliyordu; ancak 1995'te Doğa Zekası ve 2001'den sonra da Duygusal Zekanın da yaygın olarak kullanıldığını görmekteyiz.

1980'li yılların başlarına kadar geçen süreçte Çoklu Zeka Kuramına gelinceye kadar, dünya eğitim tarihinde insan zekası üzerine binlerce görüş ortaya atıldı. Bir doğa bilimcisi ve matematikçisi olan Galton, Darwin ile birlikte evrim teorisinden hareketle kişisel farklılıklarla ilgilenmeye başlamış. Galton, bazı ailelerin, biyolojik olarak diğerlerinden daha zeki ve üstün olduğuna inanıyordu. Bu zeka, bir kuşaktan diğerine geçiyordu. Galton' a göre bireylerin, algısal aygıtlar (kulak, baş, göz vb...) ne kadar sağlamısa o kadar zeki olduğunu düşünüyordu. Ancak yaptığı araştırmada zekanın, görme, işitme, görsel formların hatırlanması ve baş büyüklüğü ile ilişkisi olmadığını görerek büyük hayal kırıklığına uğramıştır (Atinkson, Smith, Bem, Hilgard, 1990).

Birçok uzman, insanı diğer canlılardan ayıran özelliğin düşünebilme ve muhakeme edebilme yeterliliği olduğu konusunda aynı görüştedirler. Yıllarca insanların doğuştan geldiğine inanılan, belli bir zekaya sahip olduğu, yaşamını onunla sürdürdüğü görüşü hakimken; günümüzde insan zekasının sınırları, araştırmalarla birlikte yeniden çizilmeye başlandı. Yıllardır gerek eğitimciler gerekse

anne babalar çocuklarını zeki kategorisine dahil etmenin yollarını bulabilmek ve çocuklarına daha çok matematiksel ve sözel bilgi yüklemek için çaba harcadılar. Çocuk ve ergenlerde zihinsel gelişim öncülerinden olan Piaget, geleneksel zeka anlayışına karşı çıkarak zekanın zeka testlerinden alınan puan olmadığını belirtmiştir (Köksal, 2003).

Zeka bilişsel ve bilişsel olmayan olarak iki kısımda incelenir.

1.2.1. Bilişsel Zeka

Howard Gardner 1980'lerin başlarında IQ (Intelligence Quotionent) yaklaşımını sorgulamaya başladı. "Frames of Mind" adlı kitabında yaşamdaki başarı açısından hayati derecede önem taşıyan yalnızca tek bir zeka türü olmadığını, ancak zeka türlerinin daha geniş bir yelpazede ele alınabileceğini öne sürüyordu. (Moller, 1999: 217). Yapılan birçok araştırmaya göre akademik zeka [IQ (Intelligence Quotionent)] tek başına yeterli değildir. Akademik zeka [IQ (Intelligence Quotionent)] 'nun hayattaki başarıya etkisi %20'dir. Diğer yüzdelik dilimi belirleyen farklı etmenler vardır (Goleman, 1998).

Sternberg, yüksek IQ (Intelligence Quotionent)'nun akademik başarı getirebileceğine fakat hayatın diğer alanlarında hedefe yönelik eylemlere yol açmayacağına inanmaktadır. Kendi standartları veya başkalarının standartları doğrultusunda başarıyı yakalamış insanlar sadece okullarda değer verilen hareketsiz zekaya güvenmekten çok birçok alanda beceri sahibi olmuş, bu becerileri geliştirmiş ve uygulamış kişilerdir. (Sternberg, 1997; Akt: Moller, 1999: 222).

1.2.2. Bilişsel Olmayan Zeka

Zekanın kişisel, duygusal ve sosyal yaşama ait boyutlarını gösterir. Bilişsel olmayan zeka; algılama, öğrenme, ilişki kurma ve değişime ayak uydurma yeteneklerini mantığa dayandırmaktan çok duyguları ele alarak açıklar (Maier, 1999). Aşağıdaki tabloda AZ ve DZ'nin operasyonel karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 1

*IQ (DZ) ve EQ (AZ)’nun Operasyonel Karşılaştırılması **

IQ ZEKASI	EQ ZEKASI	IQ ZEKASI	EQ ZEKASI
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek	Düşünmek	Hissetmek
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak	Tartarak karar vermek	Anında karar vermek
Anlamını kavramak	Yeni anlam yaratmak	Denemek, kontrol etmek	Verilen kararın doğruluğuna İnanmak
Mantıkla karar vermek	Deneme-yanılma yöntemiyle karar vermek	Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Zaman ve sükunet	Acele ve sabırsızlık	Geçmişi anlamak	Geleceği etkilemek
Beyinle	Karineden (duruma göre)	Mantık	Psiko-mantık
Gerçek veriler	Esnek bilgi	Soğuk, kesin	Sıcak ve bulanık
Analitik	Bütüncül	Mesafeli	Yakın ve sıcak
Mantıkla Yönetilen	Duygusal	Ben-merkezci	Çoğulcu
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı	Yalıtılmış	Bağımlı
“Eğer ve fakat”	“Burada ve Şimdi”	Eril	Dişil
Anlayış	Duygu	Eğitim	Yürek

*(Brockert, S. ve Braun, G. ,2000).

1.3.DUYGU NEDİR?

Duygular insanı anlamada, düşünce ve davranışlarını anlamlandırmada çok önemli bir role sahiptirler. Duygular, bireyin iç dünyasından karşılıklı ilişkilere kadar bir çok alanda belirleyicidir, başka bir ifade ile insan davranışında temel bir role

sahiptir (Champoux, 2006: 108). Duygu; farkına varılan bir hissin kuvvetlenerek, bilinçte ve bedende genel bir uyarılmışlık hali oluşturmastır (Nyland, 1999: 99). Bizi bireysel olarak diğer insanlardan farklı yapan duygularımızdır.

Antik dönemlerdeki filozofların duygulara ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun duyguları bilişsel zekaya bağımlı, rasyonel görüş ağırlıklı bir yaklaşım içinde ele aldıkları görülmektedir. Örneğin Aristoteles'e göre duygular neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız veya varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçilerdir. İstek uyandırırılar ama bağımsız ölçüler olmadıklarından bilinç ile birlikte hareket ederler. Aristo duyguların bilinç fonksiyonları ile beraber ortaya çıktıklarını ve bu fonksiyonların refakatçileri olduklarını savunmuştur. Descartes döneminde ise, akılcılık yaklaşımı sistematik olarak ifade edilmiştir. "Cogito ergo sum" (Düşünüyorum, öyleyse varım) temel varsayımıyla hareket eden Descartes, duygularında, kişilerin düşüncelerine bağlı olarak ortaya çıktığını savunmuştur (Yaşarsoy, 2006). Plato ise tüm öğrenme sürecini tamamen duygusal temellere dayandırarak duygusal zekanın önemine işaret etmiştir. Duygu bebeklerde ayrışmamış bir enerji olarak olarak başlar (Passons, 1975: 185). Önceleri bu enerji organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için harcanır. Organizma çevredeki bazı unsurların yaşamın sürdürülmesi ve gelişme açılarından gerekli olduğunu, bazı unsurların ise gereksiz hatta zararlı olduğunu farkederek.

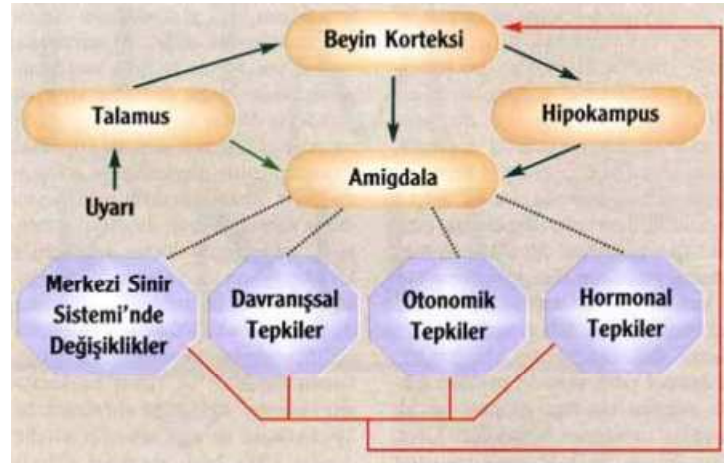
Goleman ise duyguları, bireyin öğrenme potansiyelini uyararak öğrenmesini sağlayan; soru sormaya yönlendirerek meraklandırarak, bilinmeyen aramaya iten, kapasitesini geliştirerek öğrenileni pratiğe geçirmesini ve böylece bir davranış sergilemesini ifade eden özellikler bütünü olarak nitelemektedir. (Yelkikalan, 2006). Temel duygular en ilkel kabilelerde bilinmesine karşın somut bir tanım yapılamamaktadır. İnsanlığa iki temel duygu hakimdir. Korku ve sevgi. Bu duygular evrenseldir. Bu duygulardan türeyen duygular vardır (Kocayörük, 2004:6).

Tüm araştırmacılar aynı kanıda olmasa da bazı kuramcılar temel duygu kümeleri olduğunu öne sürüyor. Bu kümelerin başlıca adayları ve bazı üyeleri şöyle: Öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanç.

Bununla birlikte duygular genel olarak, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyut altında ele alınmaktadır (McShane ve Von Glinow, 2005: 111). Olumlu veya olumsuz olsun bütün duygular insan yaşamında farklı etkilere sahiptir. Olumlu duyguların bireylerin yaratıcılıklarını yükselttiğine dair bulgular mevcuttur (Salovey ve Mayer, 1999: 199). Yerinde olmak koşuluyla olumsuz duygular da yararlıdır. Olumsuz duyguların yaşanması olumlu duygulara katkı sağlayabilir. Duygularımızdan utanmanın onları inkar etmenin bir anlamı yoktur. Duygularımızın olumlu ya da olumsuz olmaları, bizim onların ürettikleri enerji ve bilgiye dayanarak yaptıklarımızdan, yani davranışlarımızdan kaynaklanır (Kocayörük, 2004: 6).

Ekman, Yeni Gine'nin ücra yaylalarında tecrit edilmiş halde yaşayan Taş Devri'nden kalma Fore kavmine varıncaya en uzak kültürlerin insanlarına göstermiş ve nerede olurlarsa olsunlar, insanların aynı temel duyguları tanıdığını görmüş. Aradaki farklar ise bu duyguların davranış boyutunda sergilenişi farklı oluyor. Bu fark ise bizim daha önceki deneyim ve öğretilerimizle alakalı olduğu kadar kültürle de ilgilidir (Roediger, 1996: 518).

1974 yılında Rochster Üniversitesi'nde psikolog Robert Ader, bağışıklık sisteminin de aynen beyin gibi öğrenilebildiğini keşfetti. Ader'in öncülüğünü yaptığı yeni birçok araştırmanın sonucunda, merkezi sinir sistemiyle bağışıklık sisteminin sayısız şekilde zihni, duyguları ve bedeni ayrı ayrı değil, grift bir halde iç içe tutan biyolojik kanallarla iletişim halinde olduğu görüldü (Goleman, 1998; Mayer, 1996). Aşağıdaki şekilde beyin yapıları ve birbirleriyle bağlantıları verilmiştir.



Şekil 1 Duygulara bağlı olarak ortaya çıkan tepkilerde rol alan beyin yapıları ve birbirleriyle bağlantıları (Özgen, 2006: 5)

Son yıllardaki beyin görüntüleme konusundaki teknolojik gelişmeler ve nörolojik çalışmalar duygusal zihnin nasıl çalıştığı konusunda bazı önemli bilgiler elde etmemize olanak sağlamıştır. Örneğin LeDoux (1992, 1993, aktaran Goleman 1996) tarafından yapılan bazı araştırmalarda, amigdalanın duygusal zihin açısından çok önemli bir role sahip olduğu gösterilmiştir. İlk olarak memelilerde ortaya çıktığı düşünülen bu sistem, evrimsel açıdan beyin korteksinden çok daha eski. Yaşamın sürdürülmesi için gerekli birçok içsel güdünün yanı sıra, duyguların da bu yapılar içinde ve arasında oluşturulduğu düşünülüyor. Duyguların işlenmesiyle ilgili temel limbik yapıları: Amigdala - Başta korku olmak üzere, duyguların denetiminden sorumlu. Hipokampus - Uzun dönemli belleğin oluşturulup gereğinde yeniden ortaya çıkarılmasını sağlıyor. “Kayda değer” duygusal bilgiyi belirliyor. Yani duygusal yaşamın merkezinde amigdalanın işleyişi ile amigdalanın neokorteksle ilişkisi yatmaktadır (Goleman, 1998).

Beyin, kararlar verilmesini mümkün kılan iç sistemlerle yapılandırılmıştır. İyi ya da kötü tüm düşünceleri, eylemleri, duyguları hayatın her anında yönlendirir. İşin ilginç yanı hiç kimse bu sistemi bilinçli olarak kurmuş değildir. Sistem yıllar içerisinde, türlü kaynaklar tarafından kendiliğinden kurulur. Bu kaynaklar; anne, baba, öğretmen, arkadaş, televizyon, genel olarak kültürdür. Bu sistemin beş bölümü vardır. 1) Kilit inançlarınız ve bilinç dışı kurallarınız 2) Hayat değerleriniz 3)

Referans noktalarınız 4) Kendinize sürekli sorduğunuz sorular 5) Her an hissettiğiniz duygusal durumlardır. Bu beş unsur bize eylemi yaptıran ya da yaptırmayan gücü harekete geçirir. Geleceğe kaygılanmamızı ya da gelecekte korkmamızı, kendinizi seviliyor ya da sevilmiyor hissetmemizi, başarı ve mutluluk düzeyinizin ne olacağını dikte eder. Yaptığınız şeyi neden yaptığınızı ya da yapmanız gerektiğini bildiğiniz bir şeyi neden yapmadığınızı o saptar (Robins, 2003 :44).

Passons'a (1975) göre de duygular iki amaca hizmet ederler. Bunlardan birincisi, kişinin harekete geçmesi için enerji temin etmeleridir. İkincisi ise, kişinin kendi gereksinimlerini karşılayabilmesi için çevreyi manipüle edebilmesi ya da bu gereksinimleri karşılayacak uygun davranışları yapabilmesi için, yönlendirici ya da değerlendirici bir fonksiyon göstermeleridir Yani, önceleri duyarsız olduğunuz bir uyarana, deneyimlerinizin sonucu olarak zaman içinde duygusal bir nitelik atfetmiş oluyorsunuz. Bunu, karşı karşıya geldiğiniz durumlar, olaylar ve nesnelerle birincil duygularınız arasında bağlantılar kurarak yapıyorsunuz. Sonuçta, belirli bir anda karşınıza çıkan bir uyarın ya da uyarılar grubu, sizin için belli oranda duygusal bir yük taşıyor oluyor (Özgen, 2006).

Tüm bunlar incelendiğinde, aklın duygudan arınmış sezgisiz ve isteksiz olarak, tek başına hiçbir şey ifade etmeyeceği düşüncesi ortaya atılmıştır (Salovey, 2000). Her duygu bizi bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri insan hayatında tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde bizi yönlendirir (Goleman, 1998: 30).

Duygular yaşamın akışı içinde alınabilecek sonsuz sayıda kişisel karar arasından seçim yapılmasında çok önemli bir rol oynarlar. Hangi mesleğin seçileceği, nerede yaşanacağı, kiminle evlenileceği vb. pek çok karar salt mantığa dayanarak alınamaz. Duyguların farkında olmamak ise, verilecek kararların seçiminde yanılgılara yol açabilir (Passons, 1975: 183-185). Diğer bir deyişle duygusal zeka; duyguları yönetebilme ve onların bilgisi ile gücünden yararlanma becerisidir (Casper, 2003).

1.4. DUYGUSAL ZEKA NEDİR?

1.4.1. Duygusal Zekanın Tarihsel Gelişimi

Duygusal zeka kavramının gelişmesi, insanların bir konuyla ilgili başarılarını ölçmek için kullanılan genel ölçüm testlerinden (üniversite seçme sınavları, IQ testleri vs.) başarılı olan kişilerin bir çoğunun, gerçek hayatta başarısız olduklarının tespit edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Cumming, 2005: 3).

1930’larda Edward Thorndike toplumsal çevreye uyum sağlama olarak “sosyal zeka” kavramını tanımlamıştır.

1940’larda David Wechsler’in geliştirdiği IQ testlerinde genel zekanın entelektüel olmayan bölümlerinin de ölçülebileceğini ortaya koymuştur. Bu dönemde araştırmacılar iki yönlü, güven, saygı ve açık bir iletişim ortamı kuran liderlerin işletme içinde daha etkili olduğunu göstermişlerdir (Yaylacı, 2006).

1950’lerde Abraham Maslow gibi hümanistik psikologlar insanların duygusal güçlerini nasıl geliştirebileceklerini açıklamışlardır.

1975’lerde Howard Gardner “The shattered Mind” adlı kitabında çoklu zeka kavramını açıklamıştır. Duygusal zekayı ilk kavramlaştıran Gardner (1983), duygusal zekayı uyum becerilerinden meydana gelme, kişilerin duygularının ve kabiliyetlerinin farkında olma, bunları hayatında bir kaynak olarak kullanma şeklinde tanımlar.

ABD’de Payne, Wayne Leon adlı bir doktora öğrencisinin 1985 yılında “Duygusallığın çalışması: Duygusal zekayı geliştirme; Kişisel-entegrasyon; Korku, Acı ve Kaderle olan ilişkisi” (*A study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to fear, Pain and Desire*) (Theory, Structure of reality, Problem-solving, contraction / expansion, tuning in/coming out/letting go)

başlığını taşıyan doktora tezi, “Emotional Intelligence” (Duygusal Zeka) kavramının ilk olarak akademik çevrelerde kullanılmasını sağladı (Becerren, 2004).

1985’lere gelindiğinde ise Bar-On duygusal alan adıyla, kişilerin başarılarında rol oynayan özelliklerden bahsetmiştir. 1980’lerde yine zeka tanımları içerisinde yer alan çoklu zeka kuramı ile Gardner kişisel zeka alanları olan içe dönük ve iletişim zekalarından bahseder olmuştur.

Duygusal zeka ile ilgili ilk çalışmalar 1990 yılında, John Mayer ve Peter Salovey’in yaptığı iki bilimsel makale ile başlamış daha sonraki aşamada çalışmalar devam etmiştir.

Mayer ve Salovey’in bulguları, bazı insanların diğerlerinden, kendi duygularını tanımlamada, başkalarının duygularını tanımlamada ve duygusal konularda problem çözmede daha iyi olabileceğini ortaya koyuyordu. Geçtiğimiz onyediyılda bu profesörler, duygusal zekamızı ölçmeye yönelik iki değişik test geliştirdiler. Onların çalışmaları genellikle akademik çevre içinde kaldı. Bu profesörler ve Caruso (MSC) DZ’nın zekanın gerçek bir formu olduğunu ve bilimsel olarak ölçülemeyeceğini düşünüyorlardı.

Duygusal zeka üzerinde araştırma yapan diğer iki bilim adamı, Cobb ve Mayer duygusal zekayı ikiye ayırarak incelemiştir. Birincisi “yetenek modeli” , ikincisi ise “ karma modeli”. Yetenek modelinde, duygusal zekanın önemi ve duygulardan yararlanarak mantık yürütmenin potansiyel kullanımı; karma modelde ise duygusal zeka yeteneğini sosyal beceriler, kişilik özellikleri ve davranışlarla harmanlayarak duygusal zekanın kişiyi ulaştırabileceği başarılarla ilişkin gelecek vizyonu sunmaktadır (Cobb ve Mayer, 2000; Akt: Çakar ve Arbak, 2002: 34).

1.4.1.1. Duygusal Zeka

Duygusal zekanın sözlük anlamı sevinç, keder, korku, nefretin veya ilginin olduğu etkili bilme durumu, bilincin bilişsel ve gönüllü yapılarını birbirinden ayırt

edebilme konusunda deneyimli olma durumu şeklinde tanımlanabilir (Random House Dictionary of The English Language, 1973: 476). Literatürde duygusal zeka tanımına ilişkin çok sayıda farklı kavramla karşılaşılmaktadır; duygusal zeka (Goleman-1996, Salovey ve Mayers-1990), duygusal emek (Hochschild, 1983 ve Rafaeli ve Sutton, 1987) duygusal okuryazarlık (Steiner, 1997), kişisel zeka (Gardner-1983), sosyal zeka (Thorndike, 1920), başarı/pratik zekası (Sternberg, 1985) ve sosyo-duygusal zeka (Boyatzis, Goleman, 2006) gibi.

Sosyal zeka olarak da adlandırılan duygusal zeka, Amerikan Dialect tarafından 1955 ‘den beri kabul edilmiş bir terimdir. Duygusal zekanın 2000 yıldan daha fazla bir geçmişi bulunmaktadır (Philipps, 2005: 16). Duygusal zeka kavramının köklerini 1920’lerde Thorndike’den aldığı görülmektedir. Sosyal zekayı Thorndike şöyle tanımlamıştır: “Sosyal zeka; kadınları, erkekleri, erkek ve kız çocukları anlama ve yönetme, insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme yeteneğidir” (Thorndike, 1920, Akt: Özdemir, 2003). Aynı zamanda bireylerin duygusal tepkilerini incelemiş ve sosyal zekayı ‘bireyin hem kendi hem de diğerlerinin duygularını anlama ve yönetme yeteneği’ olarak tanımlamıştır (Thorndike, 1920: 228). Ancak Thorndike’ nin sosyal zeka kavramı daha çok duygusal zekanın sosyal yetenekleriyle benzerlik göstermektedir. Duygusal zeka, sosyal zekadan daha geniştir, bu kavram duygular hakkındaki muhakemeyi sadece sosyal ilişkilerde yapmaz, aynı zamanda, kişisel gelişim için önemli olan içsel duygular hakkında da muhakeme yapmayı içerir (Mayer ve Geher, 1996).

Sternberg duygusal zeka kavramına ilişkin tartışma geleneğini başarı/pratik zeka yaklaşımı ile devam ettirmiş ve pratik zekayı “ güçlü ve zayıf yönleri ait farkındalığın ve güçlü yönleri avantaj olarak kullanmanın yanı sıra aynı zamanda zayıflıkları da düzeltmek ve geliştirmek” olarak tanımlamaktadır (Sternberg, 1985: 128).

Eğer duygular, iş, eğitim ya da özel yaşantıda istenilen sonuçlara ulaşmak için kullanılıyor ve elde ediliyor ise bireyin kendisi duygusal zeki olarak tanımlaması mümkündür (Yeşilyaprak, Durmuş, 2007: 15).

Duygusal zeka; duyguyu tam ve doğru olarak algılama ve ifade etme, çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada başarılı olma, düşünceye yardım edecek şekilde duyguyu düşünce içine katma, duyguyu ve başkalarından gelen bilgiyi anlayarak empati kurma, kendinde ve başkalarında duygusal ve entellektüel gelişmeye itici güç olarak öz-motivasyonla duyguları düzenleyerek iyi ilişkiler geliştirmesiyle ilişkili, sosyal yetenek ve becerilerin bileşkesi (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; Fuimo, Julie, 2004; Acar 2002: 55; Goleman, 1998; Goleman, 2000, Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; Weissinger, 1998; Mayer ve Salovey, 1997, Baltaş, 2006: 7) olarak tanımlanmaktadır.

Cooper ve Sawaf 'a göre duygusal zeka, duyguların gücünü ve hızlı anlayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Cooper ve Saway, 1997).

Yaylacı (2006: 48) “yaşamı hissetme, anlama, etkili biçimde gücün ve duyguların keskin zekasına başvurma yeteneği olarak” ifade etmekte ve duygusal zekanın akılcı olarak yönetilmesi boyutuna dikkat çekmektedir.

Duygusal zeka, insan bedeninin sürekli başkalarının ruh haline ayak uydurmamızı ve karşılığında onlardan etkilenen tek biyolojik sistemdir (Edizler, 2010).

Günümüzde duygusal zeka, bir özellik olarak duygusal zeka ve bilgi-işlem süreci olarak duygusal zeka olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bilgi-işlem süreci olarak duygusal zeka duyguları tanıma, ifade etme, etiketleme gibi yetenekler üzerinde dururken özellik olarak duygusal zeka farklı ortamlarda tutarlı olan davranışlar (iyimserlik, güvenli girişkenlik, empati gibi belirli davranış ya da özelliklerde kendini gösteren) üzerinde durmaktadır. Özellik olarak duygusal zeka, kişilik kavramı içerisine yerleştirilmiştir ve belirli davranışları ölçen geçerli kendini değerlendirme envanterleriyle değerlendirilir. Bu yaklaşımda duygusal zekanın temel

elementleri üzerinde durmaktan çok ağırlıklı olarak bazı kişilik değişkenleri üzerinde durulur (Petrides ve Furnham, 2000: 314).

Robins (2003), iyimserler ve karamsarlar arasındaki farkı şöyle açıklar:

Pek çok araştırmalar, karamsar kişilerle, iyimser kişilerin farklarına eğilmişler. Yeni bir beceriyi öğrenmeye kalkıştıktan sonra, karamsarlar her zaman için o işi yapabilme düzeylerini çok daha sağlıklı değerlendirmişler, iyimserler ise kendilerini gerçekte olduğundan daha etkin sanmışlardır. İyimserler sonunda o işin ustası olurken, karamsarlar başarısızlığa uğramaktadır. Çünkü iyimserler ellerinde bu konuda başarıya ait referansları olmamasına rağmen, hatta başarısızlığa ait referanslar olmasına rağmen bunları görmezden gelip, üzerinde “ yapamayacağım “ yazılı masa üstlerini hiç monte etmemektedir. Bununla birlikte hayallerini zorlayarak gelecek sefer işi farklı yapıp başarılı olduklarını canlandırabilmektedirler (Robins, 2003: 100).

Duygusal zeka insan zekasını anlamaya yönelik yeni derinlikler getirmektedir. "Neden bazı insanlar diğerlerine göre hayatta daha başarılı olabilmektedirler?" Bir diğer anlatımla, “okuldaki başarıyla hayattaki başarı arasındaki ilişki beklendiği gibi gerçekleşmemektedir”. Bu soru insanları genel başarı konusunu yeniden gözden geçirilmesine yöneltmekte ve başarının tanımlayıcısının yalnız başına zeka bölümü olmadığı iddia edilmektedir. Zeka bölümü üst düzey olan insanlar hayatta bocalarken, düşük olan insanlar başarılı olabilmektedir (Mumcuoğlu, 2002).

Duygusal zeka üzerine yapılan araştırma ve incelemeler arttıkça, araştırmacıların dikkatlerinin de duygusal zeka düzeyinin yükseltilmesi konusuna yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin duygusal zeka düzeyleri geliştirilerek aile içi ve giderek toplumsal yaşamda yaşam kalitesinin yükseltilebileceği, boşanmaların ve aile içi şiddetin duygusal zeka sayesinde azaltılabileceği (Brockert ve Braun, 2000) rapor edilmektedir. Diğer yandan duygusal zeka eğitimi, yaşam performansı ve motivasyonu düşük olan bireylere yardım amacıyla kullanılabilmekte (Schutte ve ark.,1998) ve erkeklerde gözlenen açık ya da örtülü saldırgan davranışların ortadan kaldırılmasında da etkili olmaktadır (Brackett, Mayer ve Warner, 2003).

Yapılan arařtırmalar duygusal beyin ile dūřūnen beyin arasında kuvvetli bir baē ve etkileřim olduēunu gōstermektedir. Beyine dıřardan gelen būttūn bilgiler beynin dūřūnce ile ilgili olan kısmında iřlemden geēmeden ōnce beynin duygusal kısmına gider ve orada deēerlendirilirler (Mayer, 1996; Morris, 2002). Mayer'in yaptıēı bir arařtırma da, duygusal zekaları daha yūksək olanların kendilerinin ve karřılarındakilerin duygularını daha iyi tanımladıkları, bunu eylemlerini yōnlendiren bir bilgi olarak kullandıkları, daha dūřūk duygusal zekalılara gōre akran baskısına daha direnēli oldukları saptanmıřtır (Mayer, 2001).

California Őniversitesi' nde yapılan bir arařtırmada temel sosyal ve duygusal zeka yeterlilikleri iēeren bir ōlēūt kullanılarak yūksək akademik zekalı kiřilerle, yūksək yetenekleri olan kiřiler karřılařtırılmıřtır. Yūksək akademik zekalı kiřilerin, zihin dūnyasında uzman, kiřisel dūnyasında yetersiz entelektūel; hırslı, istikrarlı, sebatkar, eleřtirici, tepeden bakan, duygusal aēıdan mesafeli, kapalı, soēuk ve kayıtsız olduēu saptanmıřtır. Duygusal zekası yūksək olanları ise; sosyal aēıdan dengeli, dıřa dōnūk, neřeli, korkaklıēa yatkınlıēı olmayan kiřiler olduēu gōrūlmūřtır. Bu iki aēının, kadın erkek olmalarına gōre farklılıklar gōsterdiēi de bulunmuřtur. Kadınların duygusal zeka aēısından daha fazla becerilere sahip olduēu gōrūlmūřtır (Kocayōrūk, 2004: 12).

Ařaēıda bireylerin yūksək duygusal zeka ve dūřūk duygusal zeka belirtileri verilmiřtir.

Yūksək duygusal zeka belirtileri

Duygusal zekası yūksək kiři;

- Duygularını aēıkēa ve “..... hissediyorum” diyerek ifade eder.
- “.....gibi hissediyorum” veya “řōyle hissediyorum ki...” gibi dūřūnce belirten sōzcūklerle duygularını gizlemez.
- Yūksək DZ’lı insanlar daha mutlu, daha saēlıklı ve ilişkilerinde daha başarılılar;
- Duygularını ifade etmekten ēekinmez.

- “Korku, kızgınlık, suçluluk, mahcubiyet, zorunluluk, hayal kırıklığı, çaresizlik, güçsüzlük, bağımlılık, aldatma, cesaretsizlik” gibi olumsuz duyguların esiri olmaz.
 - Sözsüz iletişimi de kavrayabilir.
 - DZ’sı yüksek insanların bağımsızlık sistemleri daha güçlüdür;
 - Yüksek DZ’lı insanlarda aşağıdakilerin hepsi görülür: Duygu ve mantık arasında denge; Kendi duygularının farkında olma; Başkalarına empati ve sevecenlik duyma; Kendiyle barışık olma.
 - Hayatı boyunca duygularının kendisine yol göstermesine izin verir.
 - Duygularını sebep, mantık ve gerçeklik ile dengeler.
 - Görev, suçluluk, güç kullanımı veya zorunluluk gibi nedenlerden ötürü hırstan uzak durur.
 - Bağımsızdır ve kendine güvenlidir.
 - Kendi kendisini motive edebilir.
 - Duygusal olarak esnektir.
 - İyimserdir. Başarısızlığı içselleştirmez.
 - Diğer insanların duygularına ilgi gösterir.
 - Duyguları hakkında konuşurken rahattır.
 - Korku veya kızgınlık onu hareketsiz bırakmaz.
 - Birden fazla duyguyu bir arada tanımlayabilir
- (<http://duygusalzeka.8m.com/yuksekeq.html> Erişim Tarihi 15/03/2012).

Düşük duygusal zeka belirtileri

Duygusal zekası düşük kişi;

- Duyguları için sorumluluk almaz, aksine diğer kişileri sorumlulukları yüzünden suçlar.
- “.....hissediyorum” sözcüklerinden oluşan iki kelimeyi bir arada kullanamaz.
- Niçin o şekilde hissettiğini açıklayamaz veya bunu başka bir kimseyi suçlamaksızın yapamaz.
- Saldırır, suçlar, emreder, eleştirir, araya girer, hor görür, azarlar, öğüt verir, herkesi yargılar.
- Duygularınızı ifade ettiğiniz zamanlarda sizi çözümlemeye kalkar.
- Cümlelerine sık sık “Sanırım sen.....” diye başlar.

- Sizin üzerinizde suçluluk duygusu oluşturmak ister.
- Bilgiyi saklar veya duyguları hakkında yalan söyler. (Duygusal sahtekarlık)
- Duygularını abartır veya asgari düzeyde gösterir.
- Olayların gelişip daha sonra da yok olmasına seyirci kalır veya kendisine oranla daha küçük olan şeylere karşı güç kullanarak karşılık verir.
- Uyum sıkıntısı ve bilinç eksikliği gösterir.
- Kin tutucu ve acımasızdır.
- Onunla gerçekten anlaştığınız konuları bile anlatmaz.
- Ortalıkta olmaktan huzursuzluk duyar.
- Duyguları hakkında konuşmaktansa onları hareketleri ile açığa vurur.
- Oyun oynar; kaçamak ve aldatıcı davranır.
- Başkalarının duygularına karşı hassas değildir.
- Empati kurmaz, sevecen ve hoşgörülü değildir.
- Dik kafalıdır ve esnek değildir. Kendini güvende hissetmesi için kurallara ve kalıplara gereksinim duyar.
- Duygusalıktan yoksundur; duygusal mahremiyete pek fazla şans tanımaz.
- Harekete geçmeden önce duygularınızı göz önüne almaz.
- Harekete geçmeden önce kendisinin ileriye dönük duygularını bile hesaba katmaz.
- Güven telkin etmez ve savunucudur. Yanlışlarını kabullenmek, pişmanlık duymak veya samimiyetle özür dilemek zoruna gider.
- “Ne yapmamı bekliyordunuz ki?”, “Başka şansım yoktu.” gibi ifadelerle sorumluluktan kaçır.
- Kötümserdir ve çoğu zaman dünyanın adaletsiz olduğuna inanır.
- Sık sık kendini yetersiz, hayal kırıklığına uğramış, gücenik, hüznü ve aldatılmış olarak görür.
- Genel olgulara karşı gelmeye kendini mecbur hisseder veya tehlike anında gemiyi terkeden ilk kişi olur.
- İnsanlarla haşır neşir olmaktan kaçınır ve onun yerine evcil hayvanlar, bitkiler veya hayali şeylerle kendisine alternatif oluşumlar seçer.
- Bir olayın detaylarından ve diğer kişilerin söz konusu olay hakkındaki düşüncelerinden size bahsedebilir ancak kendi duygularını ifade edemez.

-Mantıksal gücünü diğerlerini yargılamak ve eleştirmek için kullanır. Bunu yaparken emredici, yargılayıcı ve eleştirel davranır ve hareketlerinin, karşısındaki insanların duygularını nasıl etkilediğinin ayırında değildir.

-Kötü bir dinleyicidir. Sözüünüzü keser. Hor görür. İletişim halindeki duyguları görmez. Duygulardan ziyade “gerçekler” üzerine yoğunlaşır
(<http://duygusalzeka.8m.com/yuksekeq.html> Erişim Tarihi 15/03/2012).

Yine pek çok terapi tekniğine baktığımızda; terapi alan kişiye özgüven (Rogerian Terapi), hastalığa neden olan kendi duygularını fark etmesini ve bunları ifade etmesini sağlama (Psikoanaliz), kendi değerini anlama (Hümanizm Yaklaşımı), karşıdaki kişinin yerine kendini koyma (Gestalt yaklaşımı), yaratıcılığını varoluşunu yaşamasına teşvik etme (Varoluşçu Terapi), problem çözme becerisini kazandırma (Bilişsel Davranışçı Yaklaşım), yeni atılımlar için cesaretlendirme gibi konular içerir. Psikoterapi de yapılanlar, aslında büyük ölçüde kişinin duygularıyla başa çıkma becerisini kazandırmak, yani duygusal zekasını geliştirmekle ilgilidir (Kocayörük, 2004: 14).

1.4.2.Duygusal Zeka Bileşenleri

Duygusal zekanın birden fazla bileşenden oluştuğu genel kabul görmüş olup, bunlar şu şekilde sıralanabilir (Day-Carroll, 2004, 1444; Roy-Viswesvaran, 2003, 2):

1. Duyguları değerlendirme ve açıklama: Bireylerin gerek kendi gerekse başkalarının duygularının farkında olması, bunları değerlendirebilmesi ve açıklayabilmesi yani empatik olmasıdır.
2. Duyguları kullanma: Duygusal zekanın etkili bir şekilde bilginin bilişsel süreçlemesine olanak vermesiyle ilgili boyuttur.
3. Duygu bilgisi: Bireylerin kendilerinin veya başkalarının tecrübe ettiği duyguların sebep sonuç ilişkilerinin farkında olması ve bu duyguların zaman içinde nasıl değişebileceğini tahmin edebilmesiyle ilgili boyuttur.

4. Duyguların yönetimi: Duygu bilgisine sahip olan bireyin bununla yetinmeyip bu duygulara yön verebilmesi ve kontrol edebilmesiyle ilgili boyuttur.

Duygusal yeterlilikler sosyal zekaya temel oluşturmaktadır. Duygusal yeterlilikler sadece sosyal ilişkilerde değil aynı zamanda, bireyin kendisi ile ilgili süreçleri de ortaya çıkarır (Salovey, 2000). Duygusal zekanın tanımlanmasından bu yana değişik zeka modelleri ortaya atılmıştır. Her biri de ortak duygusal zeka yetenek ve becerilerine dayanır (Goleman, 2000). Bunlar Mayer ve Salovey modeli, Goleman modeli ve Bar-On modeli şeklinde ayrılabilir.

1.4.2.1.Mayer ve Salovey (1997)'in dört bileşenli modeli

1990 yılından sonra yaptıkları çalışmalar sonucunda, duygusal zekanın bilişsel ve duygusal sistemin ortak bir ürünü olarak ortaya çıktığını; bilişsel sistemin duygular hakkında soyut yargılama işlemini yaparken, duygusal sistemin bilişsel kapasiteyi artırdığını savunmuşlardır (Mayer, 2001). Bu ikilinin çalışmaları duygu ve zeka ilişkisinin yanı sıra motivasyon, kişilik vb. geniş bir perspektifi kapsamı bakımından da önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Mayer ve Salovey duygusal zekayı sosyal ve bireysel bir zeka türü olarak şöyle tanımlamaktadır (Mayer ve Salovey, 1997: 10).

1. Duyguyu tam ve doğru tanımlama, kavrama ve değerlendirme becerisi,
2. Bireyin kendini veya başkalarını anlamasına yardımcı olacak duygulara ulaşma ve üretme becerisi,
3. Bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama ve algılama becerisi,
4. Duyguları, duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olarak düzenleme becerisi olarak sıralanmaktadır.

Mayer ve Salovey duygusal zekanın yetenek alanlarını ele alıp değerlendirmişler ve çok faktörlü duygusal zeka ölçeği geliştirmişlerdir. Mayer, Salovey ve Caruso'nun (1999) geliştirdikleri ve kendi adlarının ilk harfini taşıyan MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) pek çok ölçüm aracını içeren bir duygusal zeka ölçüm standardıdır (Mayer vd., 1999: 269). Mayer ve Salovey (1997: 87)'ye göre duygusal zekanın kapsamlı çerçevesi verilmiştir.

Tablo 2

Mayer ve Salovey' e göre Duygusal Zekanın Kapsamlı Çerçevesi

1.Duyguları Düzenleme	-Her türlü hoş ve hoş olmayan hisleri açık olmak. -Hisleri izleme ve yansıtma. -Duygusal bir yapıyla, sunduğu bilgi veya yararına bağlı olarak bütünleşme, devam ettirme ve ayrılma. -Bireyin kendisi veya diğerlerini yönetmesi.
2. Duygusal enformasyonu analiz etme ve anlama, duygusal bilgi üretme.	-Farklı duyguların birbirleriyle olan ilişkilerini anlama. -Hislerin nedenlerini ve sonuçlarını algılama -Karmaşık hisleri yorumlama, duygusal karmaşalar ve çeşitli his yapıları -Duygular arası geçişleri anlama ve öngörme
3.Düşünceyi kolaylaştıracak duygular.	-Bireyin olaylar, objeler ve diğer insanlarla ilişkili diğer hislere dayalı düşüncelerini önceliklendirmesi ve yönlendirmesi. -Hislerle ilgili değerlendirmeyi ve hafızayı kolaylaştıracak güçlü ve etkili duygular üretme ve çarıştırma. -Çok yönlü bakış açısı geliştirecek mod geçişlerinden yararlanmak. -Problem çözme ve yaratıcılığı kolaylaştırmaya uygun duygusal yapılar kurmak.
4.Duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme.	-Bireyin fiziksel ve psikolojik yapıları içinde duygularını tanımlayabilmesi. -Diğerlerinin duygularını tanımlama. -Duygularını doğru biçimde ifade edebilme hislerle ilgili ilişkilerine ifade edebilme. -Hislerin ifadesi/dışavurumunda doğru, yanlış, dürüst veya hilekarlık açısından ayırım yapabilme.

* Mayer ve Salovey (1997: 87).

1.4.2.2.Bar-On ‘un beş bileşenli modeli

Duygusal zekayı ele alan, ancak duygusal yetenekle değil, kişilik, duygu durumu ve karakterle ilgili olan, bununla birlikte yetenekle ilişkisi olmayan özellikleri değerlendiren yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bar-On duygusal zekayı **“Bireyin çevresel baskı ve taleplerle başa çıkmasında ona başarı kazandırma yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan beceriler, yetenekler ve yetkinlikler sıralaması”** olarak tanımlamaktadır (Bar-On, 1995: 5). Bar-On'un "Bilişsel Olmayan Zeka" modeline göre bilişsel olmayan zeka; kişinin çevresel baskı ve taleplerle etkin bir şekilde başa çıkabilme yeteneğini etkileyen duygusal, kişisel ve sosyal beceri ve yeteneklerin düzenidir (Bar-on, Brown, Kirkcaldy, Thome 2000). Bar-on, gerçek zeki insanı sadece bilişsel zekaya sahip değil, aynı zamanda duygusal zekaya sahip kişi olarak tanımlamaktadır. Bar-On, duygusal zeka ile ilgili ilk ölçüm aracını gerçekleştiren ve duygusal zekayı açıklarken “duygu katsayısı” (EQ emotion quotient) terimini ilk kez kullanan uzmandır. Bar-On duygusal zekayı tanımlarken karmaşık bir model öne sürmüştür. Bar-On, modeldeki duygusal zeka yeteneklerinin zamanla farklılaşabileceğini, insanın yaşantısı boyunca değişebileceğini, çeşitli eğitim ve gelişim programları ile geliştirilebileceğini düşünmektedir. Ayrıca modeldeki boyutların, bireylerin ortaya koyacakları duygusal zeka performanslarından ziyade, içlerindeki duygusal zeka potansiyelini açığa çıkartabilecek bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir (Gardner ve Stough, 2001: 69). Bu modelde duygusal zeka, 5 kategoride ele alınmıştır. Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, stres yönetimi, uyumluluk düzeyi, genel ruh hali bu 5 boyutu oluşturmaktadır (Köksal, 2007). Bu temel boyutlara bağlı 15 alt boyut üzerinden tanımlanır (Brown, Bryant ve Reilly, 2006: 337). Aşağıdaki tabloda Bar-On’a göre duygusal zeka boyutları verilmiştir.

Tablo 3

*Bar-On Modelindeki Duygusal Zeka Boyutları ve Onları Oluşturan Yetenekler**

Boyutlar Alt Boyutlar	Boyutlar Alt Boyutlar
Kişisel Farkındalık Bağımsızlık, Kendini Gerçekleme, Kararlılık, Kendine Saygı	Duygusal Benlik Bilinci
Kişiler Arası İlişkiler Sosyal Sorumluluk, Kişiler Arası İlişkiler, Empati	Şartlara ve Çevreye Uyum Esneklik, Gerçekçilik, Problem Çözme
Stres Yönetimi Strese Dayanıklılık, Dürtü Kontrolü	Genel Ruh Hali Mutluluk, İyimserlik
Kişisel Farkındalık Bağımsızlık, Kendini Gerçekleme, Kararlılık, Kendine Saygı	Duygusal Benlik Bilinci

*(Brown, Bryant ve Reilly, 2006: 337).

İçsel dünya alanı (Kişisel Beceriler): Bireyin kendini bilme ve kontrol etme yeteneğini göstermekte olup, farkındalık, dışavurum, bağımsızlık, özsaygı ve kendini gerçekleştirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Kişinin kendine olan saygısı, kendini duygusal anlamda tanıması, kendini ifade edebilmesi, sahip olduğu potansiyeli hayata geçirmesi ile ilgili alandır.

Dış dünya alanı (Kişiler arası beceriler) : İlişki kurma becerilerini kapsamakta olup empati, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişkiler alanı bileşenlerinden oluşmaktadır. Kişinin olaylara empati ile yaklaşabilmesi, sosyal açıdan sorumluluk sahibi ve iyi ilişkiler kurma ile ilgili alandır.

Adaptasyon alanı (Uyumluluk Düzeyi) : Bireyin ne düzeyde esnek ve gerçekçi olabildiği ile ilgili olup, problem çözme becerisini göstermekte ve gerçeklik testi, esneklik ve problem çözme bileşenlerinden oluşmaktadır. Kişinin gerçek olanı ayırt edebilme, değişen şartlara esnek olabilme ve çözüm bulabilme ile ilgili alandır.

Stresle başa çıkma alanı (Stres yönetimi) : Bireyin stresi yönlendirme ve etkilerini en aza indirme becerilerini göstermekte olup, strese karşı tolerans ve dürtü kontrolü bileşenlerinden oluşmaktadır.

Genel ruhsal durum alanı : Olumlu bir ruhsal durum içinde, bireyin kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul ederek yaşamdan doyum sağlama eğilimini ifade etmekte olup, optimizm ve mutluluk olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Stein ve Book, 2000). Kişinin iyimser olabilmesi ve yaşamdan aldığı mutluluk bu boyutu oluşturur.

1.4.2.3.Goleman'ın beş bileşenli modeli

Goleman'a göre beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen ve duygusal unsurları genelde yaptığımız her işte birlikte çalışıyor ve birbirlerini tamamlıyor. İşin niteliği ne olursa olsun, gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zeka becerilerine bağlıdır. Goleman duygusal zekayı önce motivasyonel kavramlarla açıklamış daha sonra karakter olarak ele almıştır (Goleman, 1998).

Goleman, duygusal yeterliliklerin, etkin durumdaki bilişsel unsurlarının yanı sıra, bir dereceye kadar duygularla ilgili becerileri de içerdiğini ifade etmektedir (Goleman, 2000). Bu beş alan kendi içinde gruplara ayrılmakta ve her bir alan kariyer yaşamında başarı sağlamada ve etkili ilişkiler kurmada gerekli olan yetkinlikleri içermektedir. Goleman'ın modern yaşam, iş dünyası, danışmanlık ve eğitim alanlarına uygun çalışmaları bu yönde artan ihtiyaçları karşılamaya yönelik önemli katkılar sağlamıştır. Goleman'a göre DZ kişisel yetkinlikler ve sosyal yetkinlikler olarak ikiye ayrılır.

A.Kişisel yetkinlikler

A.1.Duygusal Farkındalık :

Öz-bilinç, bir duyguyu oluşurken fark edebilme becerisidir. Belirli bir durumda ya da anda ne hissettiğinin farkına varabilmek duygusal zekanın temelidir. Duygusal farkındalığı yüksek olan kişilerin, duygu durumlarının daha çok farkında oldukları görülmüştür (Ciarrochi ve ark., 2003).

Duygusal farkındalık ölçümlerinde kadınların daha üstün performans göstermelerinin nedeni henüz bilinmemektedir. Duygulara ulaşma farklılığı kalıtsal olabilir, erkeklerin ve kızların sosyalizasyon süreciyle ilgili yada her ikisinin birlikteliğiyle olabilir (Feldman-Barrett ve ark., akt: Kuzucu, 2006). Diğer yandan duygu ifadeleri üzerinde toplumsal talepler olmadığında, kadın ve erkeklerin duygusal farkındalık ve duyguları ifade becerileri arasında bir farklılık olmadığını gösteren bulgular vardır.

Kadın katılımcıların erkeklere oranla Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeği (DFDÖ)'nden daha yüksek puan almaları, onların hem kendi hem de diğer kişilerin duygusal yaşantılarını yorumlarken daha farklılaşmış ve kompleks bir duygu dili kullandığını göstermektedir (Lane ve ark., 1990; akt: Kuzucu, 2006).

Duyguların farkında olunması, bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, kendi iç dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesine imkan sağlayarak özgüvenini geliştiren bir sonuç yaratmaktadır (Ural, 2001). Duygusal zekanın alanlarından birisi olan öz bilinç sayesinde kendi duygularından emin ve farkında olan birey, çevresindeki insanları daha iyi anlayacaktır (Deniz ve Yılmaz, 2004). Duygusal zekayı oluşturan unsurlardan biri olan öz bilincin alt alanları duygusal öz bilinç, öz değerlendirme ve özgüvendir.

Duygusal öz-bilinç: Bireyin sahip olduğu duygularını okuyabilmesi, anlayabilmesi ve duyguların kendi üzerindeki etkisini tanıyabilmesidir (Goleman, 2002). Duyguları anlayıp, analiz ve ifade etme “duygusal okur-yazarlık” olarak adlandırılmaktadır (Salovey, 2000). Öz-bilinç, duyguların yoğunluğuyla dağılabilecek abartılı bir tepki vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Tam tersine, fırtınalı duygular içinde bile kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir(Goleman, 1998: 66).

Öz değerlendirme: Bireyin kişiliğinin bilincinde olması, kendisi için nelerin önemli olduğunu bilmesi, güçlü ve zayıf yönlerini anlaması ancak kendi kendini değerlendirmesi ile ilgilidir (Ellis, 1998).

Öz güven: Kendine güven eksikliği yaşayan birey, her başarısızlığında kendine güven eksikliği yaşar. Sosyal beceriden yoksun olan birey içinse aşırı güven kibri gösterir (Goleman, 2000).

A.2.Duyguları Yönetebilme:

Duyguları yönetme; duygusal zihnin iktidara gelmemesi için gerekli tedbirleri alarak beyni akılcı zihnin yönetiminde tutmak, duyguları daha iyi tanıyarak onlarla etkili bir şekilde başa çıkma yolunda bilinçli bir çaba göstermek, daha önceden bilinçaltına bastırılmış duyguları zararsız hale getirmek, son olarak da anı yaşama yetisi kazanmak olarak tanımlanabilir (Çeşitçioğlu, 2003: 146).

Duygularını yöneten bireyler, gerekeni yapmak için gerektiği yerde denetimleri eline alabilirler. Fırsatları yaratmaya çalışırlar ya da çıkan fırsatları iyi değerlendirirler. Bu yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toplayabilmekte ve yapıcı çözümler üretebilmektedir.

1960 yıllarında Stanford Üniversitesi tarafından yapılan bilimsel bir çalışmada 4 yaşındaki çocuklara bir araştırmacı tarafından lokum benzeri şekerler

(marshmallow) sunulmuş, ancak bir süre beklerlerse sadece bekleyebilen çocuklara bu şekerlerden iki tane verileceği söylenmiştir. Çalışmanın sonucu 15-20 dakika kadar bekleyebilen çocukların öz disiplin yetkinlik ve becerilerinin yüksek olduğunu gösterecektir. Bu çalışmaya katılan çocukların ancak 1/3'ü bekleyebilmiş ve ikinci şekeri almaya hak kazanabilmişlerdir. Çalışmanın ikinci aşamasında her iki grupta yer alan çocuklar liseden mezun olduklarında tekrar izlenmiş ve ortaya önemli farkların çıktığı görülmüştür. Sonuçlara göre, bekleyen çocukların daha olumlu, iç motivasyonu daha yüksek, daha amaca yönelik ve kararlı davranışlar sergiledikleri saptanırken, beklemeyenlerin sorunlu, inatçı, kararsız, özgüveni zayıf, güven vermeyen kişiler oldukları ve halen hazzı erteleme becerisini geliştiremedikleri saptanmıştır (Goleman, 1998: 120). Beklemeyen çocuklar ayrıca Amerika'da ÖSS benzeri olarak uygulanan SAT sınavlarında önemli bir farkla daha az başarılı olmuşlar, evlilik, meslek seçimi, gelir düzeyi ve sağlık gibi hayati önem taşıyan konularda başarısız olmaya devam etmişlerdir.

A.2.1. Duyguları yönetmede kişisel yeterlilikler:

Kendini kontrol: Birey duygularını kontrol etme sürecinde, içinde bulunduğu ruh durumunu inceler, değerlendirir ve bazen de değişim için harekete geçer (Mayer, 1996). Olumlu ya da olumsuz olsun duyguların ortaya çıkarılması ve kontrolü bireyin çevresine uyum sağlamadaki temel süreçtir (Kobb, 1998). Yaptığımız her şey, kendimizi nasıl hissettiğimiz konusunda değişiklik yaratmak içindir. Pek çoğumuz kendimizi, kontrol edemeyeceğimiz dış olayların insafına bırakırız, duygularımızın kontrolünü elimize almayız. Oysa duygular, bizim kontrolümüzde olan şeylerdir (Robins, 2003: 23).

Güvenilirlik: Yapılan araştırmalar güvenin, grup verimliliğini artırdığı, grup üyelerinin duygularının ve gördükleri farklılıkları rahatça dile getirdiklerini ve savunmaya yönelik davranışları ortadan kaldırdığı görülmüştür (Acar, 2001). Güvenin olmadığı yerde işbirliği de olmaz. Güven eksikliği, işbirlikçi işler yapmak yerine insanların zaman ve enerjilerini savunma, teftiş etme, kuşkulama, kontrol etme gibi işlerde harcamalarına neden olur (Cooper, 1997). Kuvvetli korku

uyandıran duygular (eleştiri korkusu, başarısızlık korkusu ...), zamanla güveni yok eder (Cooper ve Sawaf, 1997).

Esneklik: Kişinin beklenmedik durumlara ve değişikliklere uyum sağlayabilmesi, “duvara çarptığınızda” alternatif çözümler üretebilmektir. Bu özellik stresle başa çıkma becerileri açısından da temeldir. Uyum sağlayabilme, belli bir olayı incelerken çok sayıda görüşü hesaba katma esnekliğini gerektirir (Goleman, 2000).

Yeniliklere açık olmak: Yaratıcı bir içgörü oluşturmak bilişsel, onu fark etmek ve sonucu olana kadar izlemek için kendine güven, inisiyatif, kararlılık ve ikna gücü gibi duygusal yeterlilikler gerektirir (Goleman, 2000). Yenilikçi kişiler problemler karşısında değişik çözüm önerileri sunarlar. Olaylara farklı bakış açısı ile bakarlar.

Kontrol odağı içerde olmak: Kişinin ortaya çıkan sonuçlarla ilgili sorumluluk üstlenmesi, başkalarını suçlamak yerine kendini sorgulamasıdır.

A.3.Motivasyon:

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilme ve kendini harekete geçirebilme becerisidir. Bireyin duygusal sistemini bir aracı olarak kullanıp bir işi bir yönde davranışı başlatması, istekli kılması ve bitirmesi olarak tanımlanmaktadır. (Doğan ve Demiral, 2007; Başaran, 1989: 66). Bireylerin belirli durumlarda belirli davranışlara yönelten etkene “davranış dürtüsü-motivasyon” denir (Yalçın, 1991: 203-204). Motivasyon gereksinimle yakından ilgilidir. İnsanları motive eden gereksinimlerin neler olduğu ne kadar iyi anlaşılırsa, insanlar o derece etkin şekilde motive edilebilirler. Motivasyonunun esas gereksinimlerin karşılanmasıdır (Hanks, 1999: 139). Gereksinimler bireyde dürtü yaratır. Aşağıdaki tabloda insanı motive eden gereksinimler ve hedefler verilmiştir.

Tablo 4

*Gereksinimler ve Hedefler**

Gereksinimler	Hedefe Yönelik	Hedefler
(Fizyolojik veya Psikolojik dengesinin bulunması)	(Davranış Dürtüler)	(Gereksinimlerin Karşılanması)

* Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996: 87).

Kişilerin davranışlarının temelinde ihtiyaçlar, güdüler rol oynar. Güdülerin etkisiyle kişi harekete geçer. Güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleşme süreci olarak tanımlanan motivasyonun kaynağını ihtiyaçlar oluşturur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995: 88). İnsanın kendini motive edebilmesi, daima başarma isteğine ve heyecanına sahip olması demektir. Yapılan iş, ona heves ve keyifle ‘motive’ olduğu ölçüde, bireyi başarıya ulaştıracaktır (Goleman, 1998: 107). Problem çözmede ve herhangi bir olayda, istenmeyen, zarar verebilecek duyguları yönetebilen, pozitif düşünce üretebilen kişiler, kendilerini motive etmede daha başarılıdır (Salovey and Mayer, 2000). İşte duygusal zeka tam bu anlamda temel bir yetenektir ve diğer tüm yeteneklerimizi, derinden etkileyen bir güçtür.

Davranışlar belirli amaçlar yönünde gelişir ve doyum noktasına varıldığında, bir başka deyişle motivasyonun gereği yerine getirildiğinde ortadan kalkar. Ancak yeni doğacak gereksinimler doyurulmuş motivasyonu yeniden uyarabilir. Bu durumda motivasyon dinamik bir yapıya sahiptir (Öztabağ, 1970: 34).

Maslow’un motivasyon teorisine göre insan rasyonel bir yaratık şeklinde tanımlanır. Aynı zamanda meraklı ve isteyen bir yaratıktır. Takdir, cezalandırma, karar almaya katılma gibi faktörler endüstride en önemli motivatörlerse de, ihtiyaçların insandan insana ve zaman itibarıyla değiştiği de bir gerçektir. A. Maslow’un motivasyon teorisi insanın dinamik bir enerji sistemine sahip olduğuna dayanmaktadır. Maslow’a göre insanların bütün ihtiyaçları aşağıdan yukarıya doğru beşli bir kademe içinde incelenir. Bu kademelendirme merdiven şeklinde gösterilmektedir (Dinçer ve Fidan, 1997: 309). Bu kademeler sırasıyla şöyledir.

- **Fizyolojik İhtiyaçlar:** Açlık, susuzluk, barınma gibi. Fizyolojik ihtiyaçlar süreklilik gösterir.
- **Güvenlik İhtiyacı:** Fizyolojik ihtiyacın tatmin edilmesinden sonra ortaya çıkar.
- **Sosyal (Sevgi-Aidiyet) İhtiyacı:** Bu ihtiyaç ilk iki ihtiyaç tatmin edildikten sonra ortaya çıkmaktadır. Ait olma, başkalarıyla ilişki kurmak, iş çevresi içinde ve dışında bir çevre edinmek birey için bir ihtiyaçtır.
- **İtibar Görme İhtiyacı:** Toplumumuzdaki bütün insanlar (birkaç patolojik istisna dışında) kendi kendilerini sayma ve başkalarının kendilerini sayması için kendilerinin, güçlü temellere dayandırmaya çalıştıkları üstün bir değerlendirmesini yaparlar.
- **Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:** Kendini Gerçekleştirme ihtiyacı en son ortaya çıkan gereksinimdir. Bu ihtiyaç birçok insan için ulaşılamayan bir amaçtır.

A.3.1. Motivasyonda gereklilikler

Başarı yönelimi: Bir çalışma grubunda, grup bireyleri düzenli olarak bir araya geliyor ve performanslarını yükseltmek için çalışmalar yapıyorsa, bu grup üyeleri başarıma dürtüsüne sahiptir (Goleman, 2002).

Bağlılık: Kişinin içinde bulunduğu ekibin ve işletmenin amaçlarından ve hedeflerinden heyecan duyması.

Girişimcilik: Girişim sahibi bireyler, kendiliğinden kimsenin baskısı olmadan harekete geçerler, sorunları önceden görmeye varsa çözmeye ve hedefe ulaşmaya çalışır. Girişimci olmak, yaşamın kontrolünü bir anlamda elinde tutmaktır.

İyimserlik: Bireyin kendini motive etmesi, yaşamındaki olaylara ve sonuçlara hakim olduğu ve iyimserlik düşüncesine sahip olmakla gerçekleşebilir (Goleman, 2002). Yapılan araştırmalarda iyimser kişilerin daha az bunalımlı, okulda, işyerinde daha başarılı ve şaşırtıcı şekilde, kötümser kişilerden daha sağlıklı göründükleri ortaya çıkmıştır (Acar, 2001). Diğer bir araştırmada, endişe eğilimi daha az olan üniversite öğrencilerinin daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Acar, 2001).

B.Sosyal Yetkinlikler

Sosyal yeterlilik bireyin çevresinde olan kişilerle ilişkilerinin şeklini başarısını belirleyen unsurları içine alır. Sosyal yeterlilik, belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecekt ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisidir (Dowrick, 1986: 5). Başka bir tanımda ise, çevreye uyum ve uygun iletişim yolları kullanarak başkalarıyla yaşanabilecek sözel ya da sözsüz çatışmalarla başa çıkabilme becerisidir (Matson ve Ollendick, 1988). Sosyal yeterliliğin artırılması bütün çocuklar için kişiler arası olumlu ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme, kendileri hakkında olumlu düşünme ve sosyal davranışları için olumlu geri bildirim alma ile sonuçlanmaktadır.

Sosyal yeterlilikle sosyal beceri aynı kavramlar değildir. Sosyal yeterlilik, bireyin belli durumdaki performansının genel niteliği hakkında sosyal yargı bildiren geniş bir kavramdır. Sosyal beceri ise sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Sosyal olarak yeterli olan bireyler sosyal beceriye de sahiplerdir. Ancak bireylerin sahip oldukları bu becerileri hangi durumlarda ve nasıl kullanacaklarını yeterince öğrenmemiş olmaları sosyal beceri eksikliğini doğurmaktadır (Hops, 1983:3).

B.1.Empati

Rogers'a (1970) göre empati, bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesidir. Hoffman'a (1978) göre insanlar kendilerine benzer insanlarla empati kurmada daha istekli ve başarılı olmaktadır. Hoffman'ın empati gelişimi aşamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

*Hoffman' ın Empati Gelişim Aşamaları**

HOFFMAN'IN EMPATİ GELİŞİM AŞAMALARI	TANIM	ÖRNEK
Üzüntü Reaksiyonu	Çocuklar diğer bireyin üzüntüsüne tepki verirler. Ancak o bireyin üzüntüsünün farkında olduğunu Belli etmezler.	Bir çocuğun düştüğünü ve ağlamaya başladığını gören 11 aylık bebek sanki ağlayacakmış gibi görünür, başını annesinin bacaklarının arasına saklar ve parmağını emer.
Bireyin Sürekliliği	Çocuk, diğer bireyin üzüntülü olduğunu anlayabilir. Ancak diğer bireyin kendisinden farklı gereksinimleri olduğunun farkında değildir. Bu nedenle uygun olmayan tepkiler verir.	Başka bir çocuğun düştüğünü gören çocuk, diğer çocuğun annesi yanında olsa bile onu rahatlatmak için kendi annesini götürür.
Rol Alma	Çocuk, diğerinin üzüntülerine uygun tepkiler verir, çünkü kendisini diğerinin yerine koyabilir.	7 yaşındaki çocuk öğle yemeği parasını kaybettiği için üzüntülü olan arkadaşını düşünür ve onunla kendi öğle yemeğini paylaşır.
Empati	Çocuk hayat deneyimi arttıkça üzüntülerden daha çok haberdar olur ve akut durumlara olduğu kadar kronik durumlara da em geliştirir.	12 yaşındaki çocuk kendisinden daha az şanslı olan bireylerin üzüntüsünü hafifletmek için yardım için para toplarlar.

* Hoffman (1978: 28).

Freud'a göre empati, bir başkasının tecrübesi ile düşünmek, araştırmak ve bulmaktır. Kohut ise Freud'un etkisine kalarak, psikoanalitik çerçevede içinde empatiyi başka bir insanın iç dünyasına girerek olaylara onun bakış açısıyla bakması, onun duygu ve düşüncelerini, ihtiyaçlarını doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme kapasitesi olarak tanımlamıştır (Akt: Tanrıdağ, 1992: 12; Beceren, 2002; Dökmen, 1998: 135). Söz konusu olan onlar gibi düşünebilip, davranabilmek, onları oldukları gibi kabullenebilmek ve hal ve hareketlerine saygı göstermektir (Beceren, 2002).

Dökmen' in geliştirdiği empati tepki basamakları, onlar, sen, ben ve biz olmak üzere dört basamaktan oluşur. Her basamakta kendi içerisinde “düşünce ve duygu” olmak üzere iki alt basamağı içermektedir (Dökmen, 1988: 43). Birinci basamak onlar basamağı; empatik tepki veren kişi, kendisine anlatılan psikolojik bir sorun karşısında, sorunla ilgili kişiyle ilgilenmediği gibi, soruna ilişkin duygu ve düşüncelerinden söz etmez. İkinci basamak ben basamağı; empatik tepki veren kişi, ben-merkezci davranmaktadır, kişi kendine iletilen sorunla ilgilenmek yerine, sorunla ilgili duygu ve düşüncelerini aktarır. Üçüncü basamak sen basamağı; tepki veren kişi, kendisine ve topluma ilişkin bakış açısından sıyrılarak, kendisini karşındaki kişi yerine koyar, onun sorunu üzerinde yoğunlaşır. Dördüncü basamak biz basamağı, tepki veren kişi, belli olaylar karşısında birbirlerinin düşünce ve duyguları hakkında tahminler yapar.

Yaşam koşullarındaki olumsuzlukların, kişilerin arasındaki çatışmaların, stresli koşulların, empatik beceri üzerinde etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Köksal, 1997). Duygusal ihmal empatiyi köreltir; zalim, sadistçe tehditler, aşağılamalar ve salt kötülük içeren yoğun ve ısrarlı duygusal taciz ise mantığa aykırı bir sonuç doğurur (Goleman, 1998: 144).

Araştırmalar, empatik duyguları güçlü olan kişilerin sosyal çevreden gelen uyarılara cevap vermede ve sosyal bir ağ kurmada daha başarılıdır (Salovey, 2000). Yapılan araştırmalar, empati düzeyleri yüksek olan bireylerin, düşük olan

bireylere oranla daha fazla yardım davranışında bulundukları belirlenmiştir (Köksal, 1997).

Araştırmalar, kadınların erkeklere oranla daha empatik olduklarını göstermiştir. Bunun sebebi erkeklerin beynin sol yarım küresini, kızların ise sağ yarım küresini kullandıklarının tespit edilmesidir (Brody, 1993: 129). Aynı araştırma, kızlar sağ yarım küreye bağlı olarak duygusal süreçler de sezgilerine güvenirken, erkekler sol yarımküreye bağlı olarak analitik düşünceye güvendiklerini göstermektedir.

B.1.1. Empati Bileşenleri

Her ne kadar empatinin bileşenlerinin neler olduğu konusunda araştırmacılar arasında bazı görüş farklılıkları varsa da, bugün için çoğunluğun üzerinde uzlaştığı görüş, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu yolundadır (Pecukonis, 1990; Porsky, 1990). Empati sahibi kişi (Baltaş, 2006: 24–25);

- Başkalarının duygularıyla tanışık ve barışıktır,
- Duygusal ipuçlarına duyarlıdır ve iyi dinler,
- Duyarlı davranır ve başkalarının bakış açısını anlar,
- Başka insanların ihtiyaç ve duygularını anlayarak onlara yardımcı olur.

Diğer insanları anlamak: Bu duygusal yeterlilik, hem kişinin kendini kontrol etmesine hem de empatiye dayanır ve insanların kendi bakış açısı içerisinde yer almak yerine, durumu berrak bir şekilde görmelerini mümkün kılar (Goleman, 2001).

Başkalarını geliştirmek: Başkalarına yardım etmek, işbirliği yapmak, bir iş yapımında gönüllü olmak olumlu sosyal davranışlardır. Bireyin insanlara yardım edebilmesi, onların beklentilerine cevap verebilmesi, gerekli olan şartların yaratılması ve onların yeteneklerinin gelişimi için onları doğru algılaması gerekir. Rehberlik yapma, cesaretlendirme, destekleme başkalarını geliştirmek için yapılan davranışlardır.

Hizmete yönelik olmak: Hizmete yönelimli kişiler, farklı durumlarda hangi duygu ifadelerini ve duygu kontrollerini kullanacaklarını iyi bilirler. Bireylerin rollerine mesleklerine göre beklenen duygu durumları içerisine girmeleri duygusal zekalarıyla alakalıdır. İnsanlar tüm duygu emarelerini saklamaya çalışsalar bile, hisler yine de bir şekilde dışarı sızar. Bu anlamda duygular söz konusu olduğunda iletişimsizlik mümkün değildir (Goleman, 2007: 109).

B.2. Sosyal beceri (İlişki Yönetimi)

Başkalarının duygularını yönetebilme ve ilişkileri yürütebilme becerisi (Goleman, 1998; Goleman, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Kişinin kendini ne kadar yeterli hissettiği, sosyal rollerini ne şekilde başlatıp sürdürdüğü sosyal beceriler kapsamındadır (Dikmeer, 1997). Kelly (1982:3), sosyal beceriyi, çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya devam ettiren kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir.

Matson ve Ollendick (1988), sosyal beceri etkili kişilerarası işlevler için gerekli yetenek olup bireyin başkalarıyla kalabilme becerisi ve akranlar, öğretmenler, ebeveynler ve diğer yetişkinler arasındaki popülerliği belirleyen sosyal davranış ile bağlantılı olan yapı ya da sistem olarak tanımlanmaktadır.

Hargie ve arkadaşları (1994) “sosyal beceriler, hedefe yönelik, duruma özgü, öğrenilebilir ve bireyin kontrolü altındaki davranışlardır” tanımını yapmışlardır. Bu davranışlar (Akt.Yüksel, 2004: 3);

1. Hedefe yönelik,
2. Özel hedeflere ulaştırıcı,
3. Duruma uygun,
4. Tanımlanabilir davranış ünitesi,
5. Öğrenilebilir,
6. Bireyin bilişsel kontrolü altında olan davranışlardır.

Akkök (1996), sosyal beceriyi şu şekilde tanımlar:

- 1.İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, başkalarını tanıtmak, özür dileme, ikna etme, bir gruba katılma becerilerini içerir.
- 2.Grupla bir işi yürütme becerileri; grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini almaya çalışma becerilerini içerir.
- 3.Duygulara yönelik beceriler; kendi duygularını anlama, ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, sevgi ile duyguları ifade etme, kendilerini ödüllendirmektir.
4. Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, haklarını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma becerileridir.
- 5.Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri; başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla, utanılan bir durumla, yalnız bırakılma ile başa çıkmayı içerir.
- 6.Plan yapma ve problem çözme becerileri ise; ne yapacağına karar verme, sorunun nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma becerilerini içerir.

Sosyal beceri ile ilgili ilk bilimsel incelemeler, William James' in Psikolojinin Prensipleri adlı eserine dayanır. James bu eserinde insanların sosyal ilişkilerinin temelinde birçok sosyal benliğin bulunduğu tezini ileri sürmüştür. James' in bu tespitleri sosyal ilişkilere ışık tutmakla birlikte beceriden ziyade benlik kavramı üzerinde durmuştur (Bacanlı, 2002).

Sosyal becerileri yüksek olan bireyler, çevrelerindeki kişilerle rahat bağlantı kurabilmekte, onların tepkilerini, hislerini akıllıca okuyabilmekte, onları yönlendirebilmekte ve ortaya çıkan tartışmaların üstesinden gelebilmektedirler. Bu bireyler doğal liderlerdir, dile getirilemeyen ortak fikirleri ifade edebilir ve bunu bir topluluğu hedeflerine doğru yönleltecek bir şekilde açıklayabilirler (Goleman, 1998: 154).

İlişki yönetimi; etkileşim sürecini, tüm insanların memnun olmasını sağlayacak biçimde, birbirlerine karşı duyarlı, rahat ve güvenli bir ortamda yürütmeyi öngörür (Stein ve Book, 2000). Daniel Goleman'a göre, insanlar yetenekleri açısından farklılık gösterirler, örneğin bazılarımız kolaylıkla kendi kaygılarını yatıştırabilirken, başkalarını yatıştırabilme konusunda oldukça beceriksiz olabilir. Yetenek düzeyimizin temelinde hiç şüphesiz sinir sistemimiz bulunur ancak, beyin sürekli öğrenen olağanüstü bir organdır.

Sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli sosyal öğrenme kuramına dayanır. Kullanılan eğitim tekniklerinde de bu kuramsal yaklaşım temel alınır. Bu yaklaşımın dayandığı düşünceye göre çevreye uyum sağlamayı kolaylaştıran tepkilerin pek çoğu öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar çevreyi gözleyerek edinilir ve çevre tarafından pekiştirildikçe sürdürülür. Sosyal beceriler, bir anlamda, insanları arzulanan hedefe yönlendirme amacıyla arkadaşça davranmayı gerektirir (Poussard, 2008: 144).

Kişilerarası olumlu ilişkiler kurmak ve iletişim becerilerini sağlıklı bir şekilde kullanabilmek, çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşaması olan ergenlik döneminde daha da önem kazanmaktadır. Ergenlikte kendi yaş grubundaki diğer ergenlerle, ilişkiler kurarak, kendini gruba dahil etme çabası vardır. Bu nedenle kişilerarası ilişkiler kurmak ergenin hayatında önemli yer tutar (Cheek ve Buss, 1981). Ön ergenlik çocukluktan farklı olarak günlük problemlerin çözülmesinin kişisel ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesi gerektiği ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesinin beklenildiği gelişimsel bir dönemdir. Değişik yaş ve cinsiyetten arkadaşlıklar kurmak, sosyal etkinliklere katılmak, kendisini arkadaş gruplarının bir parçası olarak görmek ergenin sosyal gelişimi için önemlidir (Christoff, Scott, Kelley, Schlundt, Baer, Kelly, 1985). Birçok ergen, diğer ergenlerle ilişki kurmakta güçlük çekmekte ve sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır (Christoff ve diğ., 1985).

Sosyal beceriyi etkileyen çeşitli değişkenler vurgulanmaktadır. Bu değişkenler arasında beceri yetersizliği, cinsiyet, yaş, gelişimsel düzey, bireysel

özellikleri, becerilerin kullanıldığı sosyal ve kültürel çevre gibi faktörler yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda, insanı bireysel olarak değil, içinde bulunduğu çevre ile bir bütün olarak inceleme eğilimi güçlenmektedir (Cartledge ve Milburn, 1995).

Beceri analizine göre, sosyal beceriler; etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırmaya ilişkin beceriler, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, çatışma çözme ve atılgnlıkla ilgili beceriler olarak sınıflandırılmıştır (Jenson, Slone ve Yough, 1988; akt: Bacanlı, 2002: 49).

Sosyal beceri davranış şeklinde ortaya çıkarlar, kişilerarası nitelik gösterirler, çevredeki kişiler tarafından beğenilirler, iletişim ve etkileşim sürdürmeye yöneliktir, tekrarlanabilir, belirlenebilir. Kişilerarası ilişkileri başlatma sürdürme ve uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceri kapsamında değerlendirilebilirler (Bacanlı, 2002).

Temel sosyal iletişim becerileri üç grupta toplanmıştır. Bunlar kişiler arası iletişimi kurmadaki:

- 1-Mesajı gönderme, (Duyuşsal ve Sosyal Anlatımcılık)**
- 2-Mesajı alma, (Duyuşsal ve Sosyal Duyarlık)**
- 3-Düzenleme ya da kontrol becerisidir. (Duyuşsal ve Sosyal Kontrol)**

Bu üç iletişim ögesi sözel ya da sözel olmayan şekilde gerçekleşebilir (Riggio, 2005). Michelson ve arkadaşları (1981) ise sosyal beceri tanımlarında altı ortak noktanın bulunduğunu belirtmektedirler (Akt.Yüksel, 2004: 4). Bunlar:

- 1. Öğrenme ile kazanılır.**
- 2. Sözel ve sözel olmayan özel davranışlardan oluşur,**
- 3. Davranışı başlatmada etkilidir.**
- 4. Diğerlerinden gelen olumlu sosyal pekiştireçleri artırır.**
- 5. Karşılıklı ilişkilerde gerekli zamanlamaya ve etkileşime dayalı davranışlardır.**
- 6. Diğerlerinin sosyal statüsü, cinsiyeti ve yaşı gibi faktörlerden etkilenir.**

Cartledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğunda şu öğelerin ortak olduğunu belirtmektedirler (Akt. Yüksel, 2004).

- 1- Başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler.
- 2- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler.
- 3- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler.
- 4- Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler.

İlköğretimin 1. kademesinde çocukların kazanmaları gereken sosyal beceriler vardır. Akkök (1996), kendini ve duygularını nasıl ifade edeceğini, karşısındaki kişiyi nasıl dinleyip anlayabileceğini, nasıl soru soracağını, zor durumlarda nasıl başa çıkacağını öğrenen çocuğun akademik becerilerini de daha rahat geliştirebileceğini ifade etmiştir. Çocukların bu becerileri kazanmamaları onlar için büyük sosyal riskler doğurur. Bu beceriler şunlardır (Worzyt ve O'Rourke 1989; Katz ve McClellan, 1997; Cartledge ve Milburn, 1980, Akt: Yoldaş ve Seven, 2007):

1. *Basit İletişim becerileri:* Dil, gülümseme, göz kontağı, dineleme gibi becerilerdir. Etkili bir iletişim için çocuğun, sosyal becerileri öğrenmesi gerekmektedir.
2. *Paylaşma becerileri:* Paylaşmaya istekli çocuklar sınıf içinde daha iyi kabul görürler. Bu beceriler özellikle ilk sınıflarda cesaretlendirilmelidir.
3. *Kurallara uyma becerileri:* Kurallara uyma becerileri sınıfta düzenli olarak uygulanırsa çocuklar bu alışkanlığı kazanabileceklerdir. Bu beceriyi uygulayan çocukları düzenli olarak pekiştirmek, çocukların bu davranışlara daha fazla ilgi duymasını sağlayacaktır. Kurallara uyma, katı bir biçimde öğrencilerin davranışlarını sınırlandırmak değildir. Okulda kazandırılmaya çalışılan bilişsel, psiko-motor ya da duyuşsal davranışların, alışkanlık hâline gelmesini sağlamaktır.
4. *Giriş ve işbirliği davranışları:* Gruba girme, işbirliği ve yardımlaşma gibi becerileri içerir. Bu becerileri gelişimi için grupla çalışma imkânı oluşturulmalıdır.

5. *Hedef belirleme ve karar verme becerileri:* Yetişkinler çocukların çok küçük olduklarını ve kendi başlarına karar veremeyeceklerine inanırlar. Gerçekte uygun koşullar sağlandığında çocuklar bu becerileri kazanabilirler.

Sosyal beceri kazandırmada kullanılan en temel ve yaygın teknikler şunlardır (Bacanlı, 2006):

1. Temel sosyal beceri alıştırmaları: Sosyal ilişkiler, beden duruşu, yüz ifadesi, jest ve mimikler, göz iletişimi, dokunma ve konuşma gibi karmaşık bir davranış dizisinin iyi bir şekilde düzenlenmesine ve koordine edilmesine bağlıdır.
2. Modelden öğrenme: Modelden öğrenme, bireyin başkalarını gözleyerek ve taklit ederek davranışları kazandığı öğrenme sürecidir.
3. Öğretim: Öğrenen kişiye tanımlanabilen bir davranış ya da performans standardına ilişkin bilgi verilmesidir.
4. Önemli olayların analizi: Sosyal beceri eğitimi yöntemlerinin en temel olanlarından biridir. Sosyal olayların bütünü ve parçalarını mümkün olduğunca gerçekçi bir şekilde analiz edilmesi sürecidir.
5. Sosyal problem çözme: Sosyal problem çözme, sosyal yeterliliğin önemli bir alt boyutudur.

Problem çözme becerisinin 5 temel ögesi vardır:

- 1- Problemin belirlenmesi,
- 2- Alternatif çözüm yollarının üretilmesi,
- 3- En iyi çözüm ya da çözümlerin seçilmesi,
- 4- Belirlenen çözümü uygulamak için bir planın geliştirilmesi,
- 5-Uygulanan planın yeniden gözden geçirilmesi.

B.2.1. Sosyal Beceri Öğeleri

İletişim

Bireylerin günlük yaşamlarında diğer bireylerin görüşlerine, düşüncelerine saygı ve hoşgörülü olmayı öğrenmeleri demokratik bir toplum yaratma açısından önemlidir. Bu amaçla geliştirilen iletişim becerileri hem bireyin ve toplumun

yaşamına zenginlik ve saygınlık getirecek, hem de kişilerarası sağlıklı ilişkilerin oluşmasını sağlayacaktır (Cüceloğlu, 2005).

Duygusal zeka için, iyi iletişim kurabilme becerisi, vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu iki türlü açıklanabilir. Birincisi insanın kendisini açık ve net olarak ifade edebilme becerisi, diğer taraftan da başkalarını dikkatli dinleme ve ne söylediklerini tam ve doğru olarak anlayabilme becerisidir (Becerin, 2002). İletişim, emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve sorunların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Aydın, 1994: 149).

Sosyal becerilere sahip olma, farklı sosyal roller oynama ve etkili iletişim gibi alanlardaki yetenekler, birey üzerinde olumlu bir sosyal imaja önderlik eder (Bandura, 1977). Sosyal becerilere sahip olan birey etkindir ve etkin olan bireyin kendine güveni vardır. Çocuklar, öğrenme sürecinde önce çevrelerindeki en yakın modellere (anne-baba, akranlara) dikkat ederler. Modellerin davranışlarını dikkat ederek gözlemleyip, taklit ederler daha sonra yeniden modele uygun davranış üretirler. Modelin davranışını ne kadar iyi sergilerlerse, sosyal çevreleri tarafından ödüllendirilerek, o davranışı tekrar etmeleri sağlanır (Gage ve ark., 1988).

Toplumda gerçekleşen hızlı değişim, bireylere özellikle çocuklara nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda yeterli bilgi verememekte bu da çocuklarda ve ergenlerde, kişilerarası ilişki eksikleri, benlik saygısı, yardımlaşma, atılgan olma, empati ve öz denetim eksikliği gibi duygusal problemlere yol açmaktadır. Bu durum sosyal becerilerin geliştirilmesi ile iyileştirilebilir (Morrison, 1994).

İletişim sisteminin ana yapılarını iletişimi başlatan kişi, anlam kodlama, mesaj gönderme becerileri, alıcı kişinin özellikleri ve geri bildirim oluşturur. İnsanlar arası iletişim; kişilerin birbirlerine bilinçli veya bilinçsiz olarak iletmek istedikleri duygu ve düşüncelerini aktardıkları bir süreçtir (Güneş, 2007).

Benzer kişilik özellikleri, ortak ilgi ve hobiler, birbirine yakın değer ve dünya görüşü, yakın ahlak anlayışı ve eğitim düzeyi gibi pek çok faktör, insanlar arası

ilişkilerde önemlidir. Tüm bunlara, kurduğumuz yüz yüze iletişimde, fiziksel çekicilik de katkıda bulunabilir. Ama kişiler arası ilişkilerde, kalitenin asıl belirleyicisi dinleme becerileridir. Genellikle öğüt veren, direkt önerilerde bulunan sözler, sorununu açan kişide baskı veya suçluluk duyguları uyandırarak iletişimin aksamasına neden olabilir. "Şöyle yap, böyle yapma...", "Bu şekilde hareket etmemelisin..." gibi. Karşıdaki kişiye hep eleştirel yaklaşmak, onu yargılamak etkili iletişimi engeller. "Sen zaten hep kolaya kaçarsın...", "Bebek gibi davranıyorsun..." gibi. Sorularla yürüyen iletişimde, genellikle soru soranın nereye varmak istediği konuşan kişi tarafından anlaşılamadığından, konuşan endişeye kapılabilir veya savunmaya geçebilir. "Neden?...Sen ona ne yaptın?...O sana ne dedi?... " gibi. Karşıdaki kişiyi tahlil etmeye yönelik gibi duran, ona psikolojik terapi uyguluyormuş gibi davranmak iletişimi olumsuz etkiler. "Aslında sen öyle demek istemiyorsun..." "Ben senin aslında neden öyle yaptığını biliyorum..." gibi. Söyledikleri duyulmadan, teselli ediliyormuş hissini yaşayan kişi, kendini anlaşılmamış, dinlenilmemiş, söyledikleri saçma sapan gibi algılanmış hissedebilir. Önemsenmemiş veya tam olarak dinlenilmemiş olmaktan dolayı kızgınlık duyabilir. "Aldırma, boş ver..." "Düzelir canım, bunu dert etme..." gibi (Güneş, 2007).

Etki yaratma ve etkileme

Duygusal zekalarını kullanan ve etki yaratan bireyler, uygun davranış sergiler, uygun giyinir, onu dinleyen kişiye uygun cevaplar verir. Başkalarını etkileme yeteneğine sahip insanlar, insanların gönlünü kazanmakta becerikli, sunuşlarını dinleyicilerine hitap edecek biçimde ayarlayabilen, insanları etkilemek için değişik ve etkili taktikler kullanabilen, fikir birliği oluşturmada becerikli insanlardır (Goleman, 2000).

Çatışma çözümü

Kişinin anlaşmazlıkları müzakere ederek ve uzlaşarak çözüme yönelmesidir. Çatışma psikolojik bir süreç olarak ya bireyin kendi içinde ya da bireyler arasında en az iki temel farklılığın uyuşmazlığı şeklinde tanımlanabilir (Deutch ve Goleman,

2000). Bireyler tüm bu özellikleri yönünden birbirlerinden farklı olduklarından çatışma yaşamaları kaçınılmazdır (Deutch ve Goleman, 2000). Çatışmaları çözümleyen bireyler, asla taraf olmaz, sorunların çözümünde adil olmaya çalışır, alınan kararların diğer bireyleri nasıl etkileyeceğini bilir ve olabilecek olumsuzlukları önler.

Çatışma sonucunda taraflar kendi görüşlerinin haklılığını kanıtlamak amacıyla tüm yaratıcılıklarını ortaya koyacaklar, orijinal ve iyi fikirler ortaya çıkaracak ve bunlardan örgüt yönetimi de yararlanma olanağı bulabilecektir. Sadece bireysel yaratıcılık değil, aynı zamanda, yeni buluş ve yaklaşımlar için araştırma yapma eğilimleri artacak ve yeni yaklaşımları destekleyecek bulgular elde edilebilecektir (Kavalcı, 2001). Kişiler çözüme ulaşmamış çatışmalar sonucunda stres, duygusal incinme ve tükenmişlik yaşayabilirler. Çözülmemiş çatışmalar zaman ve enerji kaybettirir ve yeni çatışmaların oluşmasını sağlar. Çatışma çözümlendiğinde ise ilişkileri güçlendirir. Başarılı bir çatışma çözümünün anahtarı uygun tepkiyi verebilmek ve uygun tekniği kullanabilmektir.

Çatışmaların en önemli nedenlerinin başında iletişimin yetersizliği gelmektedir. Dinleme, empati, geribildirim verme, sözsüz iletişimi doğru kullanma, ben dilinin kullanımı gibi iletişim becerilerinin doğru kullanılması çatışmaların ortaya çıkmasını engellerken, var olan çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesine neden olur (Cüceloğlu, 2005: 195).

Ergenlik döneminin ilk yıllarında olan 5. sınıf öğrencileri ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İlköğretim 5. sınıfta okuyan öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla çatışmalarla karşılaştıkları söylenebilir. Özellikle bu dönemde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler ve başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar vb. gitgide arttığından, bu yaştaki çocukların gelecekte sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmaları ve toplumda kabul görmeleri için yaşadıkları bu çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmeleri son derece önemlidir (Sarı, 2005).

İşbirliği

Başkalarının katılımlarının değerini bilmek ve onların katılımını cesaretlendirmek emir vermekten ve şikayet etmekten çok daha iyidir. Örneğin, Apple Macintosh bilgisayar tasarımı yapan grup, grubun başarısı için ortak duyguların ve paylaşılan isteklerin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Acar, 2001).

Ekip çalışmasına yatkınlık

Ekipteki bireyler edindikleri bilgileri birbirleri ile paylaşır, herkesin sunduğu bilgiler, fikirler sayesinde yeni bir şeyler üretilir ve ortaya çok daha etkileyici olan unsurlar çıkabilir. Bu durum Chris Agris'in şu sözü ile açıklanabilir “ Herkesin tek başına 130'luk bir IQ' ya sahip olduğu bir grubun üyeleri bir araya gelince, ortaya nasıl 65'lik bir IQ çıkar? “ (Cooper ve Sawaf, 1997). Duygusal zekaya sahip bireyler, ekip içerisinde güven ve işbirliğini artırır ve geliştirirler (Maier, 1997).

Ekibin oluşmasına, etkili ve başarılı faaliyetlerde bulunmasına katkısı olan etmenleri şöyle sıralayabiliriz (Karmyshakova, 2006):

- Ekip üyelerinin birbirlerini karşılıklı kabul etmesi.
- Ekip üyeleri arasında serbest ve kısıtlamasız iletişim ve karar verme.
- Ekip üyelerinin etkili bir biçimde göreve güdülenmesi ve üretken kılınması.
- Ekip üyelerinin davranışlarını kontrol etmek amacıyla normların oluşması: ekip içinde davranış kalıplarının oturması.

Karşılıklı kabul: Ekip üyeleri arasında ilk strateji karşılıklı kabul aşamasıdır. Bu aşama grup üyelerinin kendilerini mümkün olduğunca az açığa vurarak diğer üyeleri mümkün olduğunca fazla tanımaya çalıştığı bir aşamadır.

İletişim ve karar verme: Ortak kabul aşamasına eriştikten sonra grubun üyeleri daha açık biçimde iletişim kurmaya başlarlar, dürüst ve samimi konuşmalar

yapılır. Bu aşamada, ekip ortak sorunlara çözümler aramaya ve alternatif analizler yapmaya başlar.

Motivasyon ve üretkenlik: Kişilerarası çatışmalar azaldıkça, önemli konular ve sorunlar üzerine çalışmalar yapıldıkça, ekip, çalışmaların görev üzerinde yoğunlaştırmaya başlar. Kişiler arası sorunlar saf dışı bırakıldığı için bu aşamada iletişim ilk aşamadakinden daha az olur.

Kontrol ve organizasyon: Bu aşama ekip oluşumundaki son aşamadır. Artık kişiler kendi çıkarlarından çok ekibin çıkarlarını gözetir hale gelmiştir. Kişilerin davranışlarını kontrol etmek amacıyla ekip normları saptanmıştır ve ekibin sosyal yapısı tam anlamıyla oluşmuştur.

Liderlik

Kişinin başka insanları ikna etmesi, ilham vermesi, heyecan yaratması ve harekete geçirmesi. Kaya (1993), liderliğin belirli hedeflere ulaşmada bireyleri bir araya getirme ve isteklendirme yetenekleri ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır.

İlişki kurmak

Kişinin sosyal, aile ve iş çevresinde anlamlı ve doyumlu ilişkiler kurması, gündelik ilişkilerde insanlarla ilişki kurmak ve geliştirmek konusunda zorluk çekmemesi. Yapılan incelemeler sonucu, duygusal zekanın daima liderliğin olmazsa olmaz şartı olduğunu göstermiştir (Goleman, 2002).

Gücün farkında olmak

Kişinin içinde bulunduğu çevredeki güç sahipleriyle ilişkisini sağlıklı biçimde düzenlemesi. Gerektiği durumlarda uyum göstermesi, karşı çıkması gerektiğine inandığı durumlarda mücadelesini stratejik bir temelde sürdürmesi.

Her insan duygusal zekanın bu beş farklı alanındaki yetenekleri açısından farklılıklar gösterir. Goleman'ın sıraladığı bu beceri ve yetkinlikler her yaş ve meslek gurubundan insana özellikle anne babalara eğitimcilere ve öğrencilere hayat başarısı bakımından ışık tutacak niteliktedir.

Bir bütün olarak bakıldığında, duygusal zeka; kişilerarası ilişkilerin sorunsuz yürütülmesi, başarı, mutluluk için gerekli unsurlardandır. Duygusal zekası yüksek olan kişiler, çevrelerinde aranan kişilerdir. Böyle kişiler, insanlara pozitif enerji yayar ve onları duygusal anlamda beslerler (Yılmaz, 2004).

B.2.2.Sosyal Becerinin Önemi

Başarılı kişiler arası ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi için gerekli olan becerilerin gelişimi, çocukluğun kritik başarılarından. Ancak bazı çocuklar, sosyal yeterlikle ilgili becerileri kullanmadaki ya da öğrenmedeki sorunlar nedeniyle, bu tür uyum sağlayıcı ilişkileri oluşturmakta sorun yaşayabilirler. Sosyal beceriler, belki de çocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal sorunlar için en önemli ve en işlevsel davranışları içermektedir. Çünkü yetişkinlikteki duygusal sorunların çoğunu çocukluk ve ergenlik dönemindeki akran reddi yordaya bilmektedir (Korkut, 2004: 119-120). Bazı çocuklar, bunu kolayca başaramazlar; 'beceriksiz', 'sıkılğan', 'utangaç', 'çekingen', 'ürkek', 'tutuk', 'sosyal fobik' vb. olarak nitelenirler. Bu farklılık, insanı anlamaya çalışan bir bilim olan psikolojide çözümlenmesi gereken bir problem olarak ortaya çıkar. Liberman, Derisi ve Mueser (1989) sosyal beceri eksikliğinin nedeni olarak dört önemli faktörden bahsetmektedir; bireylerin yaşadığı psikososyal problemler, kazanılmış sosyal becerilerin gerilemesine neden olabilmektedir. Bazı bireyler yaşamlarında, kendilerine uygun rol model olabilecek kişilere sahip olamamaları nedeniyle çevresindekilerle asla etkili bir etkileşimde bulunamamaktadırlar (Greene ve Burleson, 2003: 137).

Elliot ve Greshman (1993), yaptığı bir çalışmada çocukların sosyal becerisine etki eden değişkenleri; problemleri davranışlar, bilgi eksikliği, geribildirim ve pratik

eksikliği, destek eksikliği, fırsat ve zaman eksikliği şeklinde sıralamıştır. Bunların sonucu olarak uyumsuzluk ortaya çıkmıştır.

Bireylerin sosyal becerilerinin gelişmemesinde bazı nedenler vardır. Bu nedenleri Erin, Brown, Dignan (1991) şöyle açıklamıştır:

1. Ailesel ve kültürel farklılıklar.
2. Amaçların belirsizliği ile uygun davranışların belirlenmesindeki zorluklar.
3. Sosyal beceri programların uygulama sürecinin kısa olması ve bu becerilerin öğretilmesinde pratik uygulamalar yerine daha çok teorik yöntemlerin kullanılması.
4. Oluşacak davranış değişiklikleri ile ilgili beklentilerin farklılaşması.

Toplumsal değişmeden dolayı bireylerin kazanmaları gereken bilgi ve becerilerin artması ve annelerin iş hayatına atılması bir arada yaşama ve sosyal becerilerin gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle ilkokuldan itibaren sosyal beceri eğitiminin çocuklara verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gelişim psikolojisi bulgularına göre birey, özellikle ilkokul döneminde, başkalarının keşfi ile birlikte onlarla geçinme ve iyi ilişkiler kurma amacıyla sosyal becerilere ihtiyaç duymaktadır (Bacanlı, 2002).

Elliot ve Busse (1991); çocuklukta sergilenen sosyal beceri eksikliklerinin, ergenlikteki düşük sosyal uyum, olumsuz tepki verme, düşük akademik performans, sosyal ve duygusal yetersizlikler şeklinde kendini göstermiş olduğunu belirlemişlerdir. Sosyal beceriler üzerindeki yetersizliğin sonuçları üzerine yapılan araştırmalar düşük sosyal becerilerin çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bayer, 1996: 1-13).

İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı ve uygun sosyal davranış için grup normlarını dikkate alma gibi bu türden davranışlar aynı zamanda çocuğun isteklerini elde etmesini sağlar. Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendilerini verirler.

Sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olanlar akranları tarafından dışlanabilir, ihmal görebilir ve yetişkinlerin ihmaliyle, istismarıyla karşılaşabilirler (Dowrick, 1986).

B.2.3.Sosyal Beceriye Oluşturan Öğeler

Başka birinin ne hissettiğini sezmek, ya da ne düşündüğünü veya amaçladığını bilmek işin başlangıcıdır. Bu biliş etkileşimin verimli olacağını garanti etmez. Goleman (2007: 108)’a göre sosyal beceri şu öğeleri içerir

1.Eşzamanlılık: Eşzamanlı davranamayanlar daha sinirli daha donuk veya sözsüz iletişime ayak uyduramadığı için başarısızlığına aldırış etmedikleri görülebilir. Bu sosyal yetenekten yoksun kişilerde disemi adı verilen bir bozukluk vardır. Disemi; sorunsuz bir etkileşim için sözsüz işaretleri okuyabilmek ve karşılık vermede yetersizlik demektir (Goleman, 2007: 117-118).

2.Benlik Sunumu: Benlik kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi; “Ben neyim?, Ben ne yapabilirim? Karizmatik kişiler başkalarını kendi ritimleriyle eş zamanlı hale getirip hislerini yakalamaya sevk eden bir dışa vurum yeteneğine sahiptirler (Goleman, 2007: 110). Kişinin kendi gözlem, duygu ve düşüncelerinden elde ettiği benlik, bazen çevreden empoze edilen benlikle çelişir. Bu durumda iç çatışmalar yaşanır. İç çatışmalar, yanılgılı benlik tanımları ve düşük benlik değeri sosyal etkileşimde önemli sorun kaynaklarıdır (Cüceloğlu, 2005).

3.Sosyal Beceride Nüfuz Kullanımı: Yapıcı bir nüfuza sahip olmak, karşısındakini rahatlatmak gibi istenilen bir sosyal sonucu yaratacak şekilde kendimizi ifade etmemizi gerektirir. Kendilerini zekice ifade eden kişiler daha özgüvenli ve daha sevimlidir ve genelde iyi bir izlenim bırakırlar (Goleman, 2007: 122).

4.Sosyal Beceride İlgi: Sıkıntıya en kolay boş verenler ise en az empatik ilgi duyanlardır. İlgi kişinin şefkat gösterme kapasitesini yansıtır (Goleman, 2007: 123).

Bektaş (2010)'un aktardığına göre sosyal beceri alt boyutları şu şekildedir.

B.2.4.Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyutları (Bektaş, 2010)

1. Duyuşsal Anlatımcılık (Emotional Expressivity)
2. Duyuşsal Duyarlılık (Emotional Sensitivity)
3. Duyuşsal Kontrol (Emotional Control)
4. Sosyal Anlatımcılık (Social Expressivity)
5. Sosyal Duyarlılık (Social Sensitivity)
6. Sosyal Kontrol (Social Control)

B.2.4.1.Duyuşsal Anlatımcılık (DA)

Bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ölçer (Riggio, 1986: 651). Bu becerileri ile kendi duygusal durumlarını iletebilme yetenekleri olduğundan başkalarını da duygusal olarak etkileyebilirler. Bu boyut, hem bireyin hissettiği duygusal durumları spontan ve uygun bir şekilde ifade etme yeteneğini yansıtmaktadır. Duyuşsal anlatımcılık alt ölçek puanları yüksek bireyler, bu alt ölçek puanları düşük olan bireylerden daha cana yakın, atılgan kendine güvenen enerjik ve yaşam dolu bireyler olarak görülmüştür. Kişilerarası ilişkilerdeki eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönünü de ölçebilmektedir. Örnek, yüksek sesle gülerim. Durgun geçen bir arkadaş toplantısını neşelendirebilirim.

B.2.4.2.Duyuşsal Duyarlılık (DD)

Başkalarının sözel olmayan mesajlarını alma ve çözümleme becerilerini ölçmektedir (Riggio, 1986: 651). Duyuşsal yönden duyarlı bireyler başka bireylerin sözel olmayan duyuşsal mesajlarını doğru tam ve hızlı olarak çözümlerler Diğerlerinin duygusal durumlarına karşı çok hassastırlar. Birey, sempatik, açık, iddiacı, atılgan, gruba bağlı, uyumlu ve aktiftir. Bu alt ölçekten yüksek puan alan

bireyler, başkalarının duygusal durumlarını empatik olarak ifade edebilirler. Örnek, insanları neyin mutlu ettiğini bilmekle ilgiliyim. Üzüntülü filmlerde ağlarım.

B.2.4.3.Duyuşsal Kontrol (DK)

Bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini ölçmektedir (Riggio, 1986: 651). Duyuşsal kontrol, belli başlı duyguları yetenekli bir şekilde birleştirme ve bu duyguları bir maske altında gizleme becerilerini kapsar. Bu kişiler iyi birer duygusal aktördürler, duruma göre hissedebilir ve duygusal zıtlasma durumunda maske takabilirler. Duygusal kontrollü bireyler kendini kontrol edebilme ve özsaygı boyutları daha yüksektir. Örnek, gerçek duygularımı herhangi birisinden saklayabilirim. Kendi bir an neşeli, hemen sonra üzgün gösterebilirim.

B.2.4.4.Sosyal Anlatımcılık (SA)

Sosyal anlatımcılık sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ölçmektedir (Riggio, 1986: 651). Diğer bir deyişle bu alt ölçek sözel konuşmadaki beceri ve başkalarıyla sosyal yakınlaşmaya girme becerilerini ölçmektedir. Genellikle spontan bir şekilde konuşabilmektedir. Sözel akıcılıkla ilgili alt ölçektir. Bu alt ölçekten yüksek puan alan bireyler cana yakın sosyal ya da herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahiptirler. Dışa dönük, duygusal olarak tutarlı, gruba bağlı ve gözü pek bireylere işaret etmektedir. Topluluğu sever. Örnek, genellikle diyalogları ilk başlatan benim. Bir hikaye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el hareketi yaparım.

B.2.4.5.Sosyal Duyarlık (SD)

Sosyal duyarlık başkalarının sözel mesajlarını çözümleme becerilerini ölçmektedir (Riggio, 1986: 651). Bunun yanı sıra, bireylerin uygun sosyal davranışlarını yönlendiren normları anlamak ve bireysel duyarlığı

değerlendirmektedir. Sosyal duyarlı bireyler, sosyal davranışları sergilerken sosyal normlara dikkat ederler. İyi bir dinleyici ve izleyicidir. Sosyal norm ve kurallara ilişkin bilgileri olduğundan kendi davranışlarının başkalarının davranışları ile uygunluğu aşırı bir şekilde ilgilenebilirler. Duygularının etkisinde çok kalır. Gerilim ve içsel çatışmaları daha çok yaşarlar. Örnek, çevremdeki karamsa ruha sahip olanlardan büyük ölçüde etkilenirim.

B.2.4.6. Sosyal Kontrol (SK)

Sosyal kontrol, sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ölçmektedir (Riggio, 1986: 651). Sosyal kontrol becerisi gelişmiş bireyler, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket eden, kendinden emin sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilen bireylerdir. Sosyal olarak akıllı ve ileridirler. Sempatik, duygusal olarak durağan, kaygısız, atılgan, samimi ve rahattırlar. Örnek, her türlü insanla çok rahat ederim. Grup davranışlarını yönlendirmede başarılıyım.

Bu sosyal becerilerden, herhangi birisine sahip olmak; diğer anahtar sosyal beceri parçalarıyla bağlantılı olarak fonksiyonel olmayabilir. Örnek olarak sosyal kontrolde, fazlasıyla yüksek ancak diğer becerilerde eksik insanlar, her sosyal duruma kolayca ve hemen adapte olabilirler. Ancak kendi hislerini ifade edemezler. Başkalarıyla duygusal bağlar kuramazlar. Bu nedenle, sosyal beceri düzeylerine sahip olmak önemlidir, fakat daha önemlisi çeşitli sosyal yeteneklerin dengesine sahip olmaktır (Riggio, 1986). Aşağıdaki tabloda genel olarak DZ bileşenleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 6

*Duygusal Zeka Modelleri ve Alt Boyutları**

Mayer ve Salovey	Bar-on	Goleman	Cooper ve Sawaf
Duyguyu Algılama	Kişisel Beceriler	Kişisel Yeterlilik	Duyguları Öğrenmek
Bireyin bedensel duruma, his ve düşüncelere ilişkin kendine ve başkasına ait duyguları tanımlayıp, ifade etmesi	Kişinin benlik bilinci, kendine saygısı, kendini gerçekleştirme, bağımsız olabilmesi	Duygularının Farkında Olma Kişinin iç dünyasında olup bitenin farkında olması(öz bilinç), güçlü yanlarını ve sınırlarını bilmesi(özdeğerlendirme), kendinden emin olması(özgüven) Duygularını Yönetme Kişinin yıkıcı dürtü ve duygularını yönetim altında tutması,(özdenetim) Kendini Motive Etme Kişinin güçlü bir başarıma isteği hissetmesi, umutlu olması(iyimserlik), işine olan bağlılığı	

Mayer ve Salovey	Bar-on	Goleman	Cooper ve Sawaf
Duyguyla	Kişiler Arası	Sosyal Yeterlilik	Duygusal
Düşünceleri	Beceriler		Zindelik
Bağdaştırma			
Kişinin duygularından etkin ve verimli düşünmeyi sağlamak için faydalanması	Kişinin olaylara empatik olarak yaklaşabilmesi, bire yler arası iyi ilişkiler kurabilmesi, sorumluluk sahibi olabilmesi	Empati Kişinin başkalarını anlaması, hizmete yönelik olması, farklılıklardan yararlanması Sosyal Beceriler Kişinin başkalarını etkilemesi, iletişim kurmadaki üstünlüğü, liderlik yeteneği, iş birliğinde bulunma, dayanışma sağlama ve takım olarak çalışma konusundaki yetenekleri	Kişinin duygusal açıdan sahip oldukları(özvuralık), oluşturduğu güven ortamı (güven çemberi), hoşnutsuzlukla rını yapıcı olarak eyleme dönüştürmesi (yapıcı hoşnutsuzluk) esneklik ve yenilenmeye sahip olması
Duyguları Anlamak	Uyumluluk		Duygusal
			derinlik
Karmaşık ve anlık duygu ve hisler dahil her duyguyu isimlendirme, duygu değişimi ile ilgili ilişkileri anlama yeteneği	Kişinin problem çözebilmesi, değişen şartlara göre esnek olabilmesi, gerçek olanı ayırt edebilmesi		Kişinin içsel amaçlarını belirleyip kendini bunlara adayabilmesi (özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık), dürüstlüğü yaşaması, yetki olmadan etki sağlaması

Mayer ve Salovey	Bar-on	Goleman	Cooper ve Sawaf
Duyguyu Kontrol Etmek	Stresle Başa Çıkma		Duygusal Simya
Duygusal ve entelektüel gelişim için duygulara açık olma ve duyguları etkin şekilde denetleyip düzeltme yeteneği	Kişinin stresle başa çıkma becerilerini içerir.(stres toleransı- dürtü kontrolü)		Kişinin sezgileri sayesinde fırsatları sezinlemesi ve verimlilik durumuna geçmesi(Sezgisel akış ve fırsatları sezinlemek), geleceği yaratması ve düşünsel zaman değişimi ile potansiyelini arttırması
	Genel Ruh Durumu		
	Kişinin yaşamdan memnunluğu		

* Acar Tekin, F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi.* isimli Yayınlanmamış Doktora Tezi'nden alınmıştır.

1.5. ÇOCUKLARDA DUYGUSAL ZEKA

Araştırmacılar duygusal zekayı oluşturan sosyal ve duygusal becerilerin, akademik zeka testleriyle ölçülen bilişsel zekadan çok daha önemli olduğunu ortaya koyuyor. Çocukluk döneminde kazanılan beceriler ve tepkiler yaşam boyu sürer.

Üstelik akademik zeka aksine duygusal zeka her yaş döneminde geliştirilebilmekte ve öğrenilebilmektedir (Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios,2001; Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 1998; Weisinger, 1998; Shapiro, 1998).

Çocuklarda ki duyguların yüzle ifadesi ise şu şekilde olur. 3 yaşındaki bir çocuğun bilinçsizce ebeveynin yaptığı bir yüz ifadesini kopyalar, 4 yaşındaki çocuğun gördüğü yüz ifadesinin yarısını tanımlar. Bunlardan ancak iğrenme ve mutluluk gibi ifadeler doğru tanımlanabilir. 7 yaşında tanımlamadaki doğruluk %75'e çıkar. Yine buna benzer bir araştırma, çocuklar duygularını ifade etmeye küçük yaşta başlar. Çünkü Ekman bebekler üzerine yaptığı araştırmasına göre, bebeklerin hissettikleri duyguların yüz ifadelerinden anlaşılabilildiğini göstermiştir. Hatta inceleme altına alınan kör ve sağır bebeklerde bile benzer duygusal tepkileri gözlemlemek mümkün olmuş. Bebeklerin yaşadıkları, acı, nefret, hoşnutluk ve hoşnutsuzluk gibi duygular yüz ifadelerinden rahatlıkla görülebilmektedir. 5, 9 ve 13 yaşındaki 74 adet kız ve erkek çocuk 7 ana duygu için 169 tane eş anlamlı kelime yaratmayı başarmış (Salovey, Hsue ve Mayer, 1993).

Erikson kuramına göre, çocuğun güven duygusunu geliştirmesi, onun yaşamında önemli bir rol oynayan annesi ile ilişkisinin türüne bağlıdır. Çocuk, annesinin kendini bırakıp gitmeyeceğine ve annesinin kendisine önem verdiğine inanırsa, güven duygusu doğal olarak gelişir (Cüceloğlu, 2010: 355). Ainsworth adlı psikoloğun yaptığı araştırmanın sonucuna göre, ana-babaya karşı güven duygusu geliştiremeyen çocuklar, ilkökul çağında arkadaşlık kurmakta, beraber oyun oynamakta zorluk çekerler ve dersle ilgili konulara diğer çocuklara göre daha az ilgi duyarlar. Bu yüzden doğumdan sonraki ilk altı ay çocuğun aşına olmadığı sosyal durumlarda sığınacak bir kucağı bulabilmesi onun daha sonraki aşamalarda daha kolay sosyalleşmesini sağlar.

İki ile beş yaş arasında, çocuk kendi girişimiyle ve diğerlerinden bağımsız olarak işler becermeye başlar (Cüceloğlu, 2010: 357). Ayakkabısını bağlar, sokakta oynar, çevresiyle daha bağımsız ilişkiler kurar. Çocuk bağımlılık davranışı göstermez. Ancak zor durumlarda anne desteği bir yandan da bağımsız birey olarak

istediğini yapma isteği çocuğu etkiler. Çocuğun gelişmesinde önemli bir yeri olan oyun sosyal gelişiminin bir parçasıdır. Her oyuncağa saldıran almak isteyen çocuk, daha sonraki aşamalarda işbirlikli oyun içinde yer alıp, görevler alır. Holmberg yaptığı gözlemde bazı çocukların iyi ilişkiler kurarak işbirliği yaptıklarını gözlemlemiştir. Holmberg, iyi ilişkiler kuran çocukların, bebekken güven duygusunun sağlıklı bir biçimde geliştirdiğini savunur (Cüceloğlu, 2010: 358).

Beş ile on iki yaş arasında, okula başlayan çocuktan bazı zihinsel ve sosyal beceriler kazanması beklenir. Erikson çocuğun sosyal gelişmesi ile ilgili kuramında bu devreyi çalışma ve aşağılık duygusu olarak tanımlar. Çalışma, bireyin okulda öğrenmesi gereken becerileri kazanabilmesi gereken çabayı ifade eder; aşağılık duygusu çocuğun başarısız olduğu zaman kendisini nasıl algılayacağını belirtir (Cüceloğlu, 2010: 358). Erikson, çocuğun ilk yaşlarda kazandığı temel güven duygusu ile okul başarısı arasında bir ilişki olduğunu savunur. Okula başlamadan önce karışık şekilde oyun oynayan çocuk, okula başladıktan sonra kendi cinsinden olan çocuklarla oyun oynamaya başlar.

Çocukların sonradan edinecekleri duygusal beceriler, ilk yıllarda edindiklerinin üzerine kurulmuştur. Ulusal Klinik Bebek Programları Merkezi'nin bir raporu, çocuğun okulda göstereceği başarıyı tahmin ederken belirleyici olanın bilgi dağarcığının ya da okuma yeteneğinin erken gelişmesinden çok, duygusal ve sosyal ölçümleri olduğunu gösteriyor (Goleman, 1998: 256).

Duygusal zekanın ilk öğrenim mekanı ailedir. Duygusal zekası gelişmiş çocuklar için aile ilişkileri ve özellikle 0-4 yaş arasında yaşadıkları çok önemli. Yaşamının ilk altı yılında beyin gelişimi oldukça hızlı gerçekleşir, bu dönemde beyinde olan değişimler hayatımızın hiçbir evresinde bu kadar hızlı ve etkili şekilde oluşmaz. Bu nedenle çocuklar için hayatlarının ilk altı yılında edindikleri deneyimler, kurdukları ilişkiler ve öğrendikleri bir çok şey hayatlarının diğer dönemlerinde de onların gelişimlerini etkiler. Örneğin küçükken anne babası arasındaki kavgalara sık sık tanık olan ve korkan bir çocuk, daha sonra bir filmdeki kavga sahnelerinde bile aynı korkuyu yaşayabilir. Duygusal zihnin çocuksu

özelliklerinden biri her şeyin siyah ve beyaz olduğu grilerin olmadığı kategorik düşüncedir. Örneğin bir sınavdan başarısız olan bir kişinin, “ben başarısız biriyim” şeklinde düşünmesi gibi. Bu çocuksu tarzın bir diğer işareti de kişiselleştirmedir. Örneğin “ne zaman pikniğe gitmeye kalkışsam yağmur yağar” diyen bir kişi, olayları ben merkezli bir sapma eğilimiyle algılamaktadır (Tuğrul, 1999).

Duygusal zeka konusunda uzman olan araştırmacılardan biri de Eray Beceren. Araştırmacı Eray Beceren, "Çocukların kimlikleri doğdukları ilk yıllardan başlayarak, beynin gelişmesinin sürdüğü ergenlik yıllarına kadar şekilleniyor. Bu şekillenmede hayatlarındaki insanların oldukça etkisi var" diyor. Goleman gibi yine bu konuda uzmanlaşmış birçok kişi de duygusal zekanın yaratıcılıkla beslendiğinin altını çiziyor ve özellikle küçük yaşlarda çocuklara sağlanan *yaratıcılığı destekleyici aktivitelerin* öneminden bahsediyorlar (Goleman, 1998). Yaratıcılığı geliştirmek için çeşitli drama etkinlikleri yapılmaktadır. Dramanın amacı, drama yardımı ile yüksek farkındalık kazandırmak; duygu ve sosyal ilişki temelli sorunlara çözüm getiren bakış açıları konusunda paylaşımlarda bulunmaktır (San,1991). Yaratıcı drama çalışmaları sonucunda varılan nokta;

- Kendimizle yüzleşmemizi, duygu ve düşüncelerimizle karşılaşarak onları anlaşılır, çözülebilir hale getirmemizi sağladığı,
- Böylece karşımızdaki kişiyi anlamak ve onun tarafından anlaşılmaq için içimizde kapılar açtığı,
- Duygularımızın ne kadar farkındayız? Duygularımız mı bizi, biz mi duygularımızı yönetiyoruz? Peki insanlarla ilişkilerimizi kim yönetiyor? Gibi sorulara daha rahat cevaplar bulabilmemizi,
- Kendimize ve karşımızdaki kişiye bir ayna tutabilmemizi sağladığı görülmüştür.

Duygusal zekanın gelişmesi açısından üzerinde durulan en önemli faktörler yaş, aile ortamı, cinsiyettir, kültür, iletişim, ekonomik düzey, etkinliklere katılım:

1.5.1.Yaş: Duygusal zekanın gelişmesi açısından ele alınan faktörlerden ilki yaştır. Unesco, ergenlik dönemi olarak 12-15 yaş arasını kabul etmektedir. Bu kızlarda 10-12, erkeklerde ise 11-13 yaş arası dönemi ön erenlik olarak geçer. Sonrasında ise

ergenlik dönemi gelir. Ön erinlikten, ergenlik dönemine geçiş sırasında yaşanan duygular karmakarışıktır. Bu dönemde birey son derece bencildir. Hem dünyanın merkezinde kendisini görür hem de fedakar olabilir. Bazen birileriyle karşılaşmaktan çekingenlik duyar, bazen de kendini toplumda ön plana atar. Bu dönemde duygular hızlı bir değişim gösterir (Köksal, 1997: 26). Ergenlik dönemine girmekte olan ön-erinler, iyi ve kötü özelliklerinin farkındadırlar. Sosyal ilişkilerde üstlendikleri rollerin farkındadırlar. Yaşantıdaki birçok koşul, onların kişilik oluşumunda etkilidir (Köksal, 1997). Duygusal zeka bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Örneğin Craig (1989), 6 aydan küçük bebeklerin zevk, rahatlık ve öfke gibi daha az özelleşmiş duyguları, 6 aydan büyük bebeklerin ise sevinç, korku ya da kızgınlık gibi farklı duyguları yaşayabildiklerini ortaya koymuştur. Crawford ve arkadaşları (1992) da 2 yaşındaki çocukların hem kızgınlıklarını hem de olumlu duygularını ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Duygusal zeka bebeklikten itibaren gelişmeye başlar. Pek çok çalışmada 2-3 yaş çocuklarının mutlu, neşeli, kızgın, öfkeli ve üzgün duygularını tanıyabildikleri, ancak hayret, korku ve yalnızlık duygularını yüz ifadelerinden anlamada başarılı olamadıkları belirtilmektedir (Arı ve ark. 1995, Gross ve Ballif 1991, Laksman ve Whissel 1991, Walden ve Field 1982; Akt: Tuğrul, 1999). Duygusal yüz ifadelerini tanıma becerisinin, okul öncesi ve ilkökul yıllarında hızlı bir gelişme gösterdiği de çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Boyatzis ve ark. 1993, Camras ve Allison 1985, Profyt ve Whissel 1991, Sayıl 1996; Akt: Tuğrul, 1999). Yaşınız kırkların sonlarına ya da ellilerin başlarına gelene dek, yaşınız ilerledikçe duygusal yönden daha zeki olursunuz. Bu durum Multi-Health Systems Inc. (MHS) tarafından yapılan, Amerika ve Kanada'daki 3.831 kişi üzerindeki testler sonucu bulunmuş anahtar faktörlerden birisidir. MHS başkanı ve testin yayıncısı Stein (2000) şöyle belirtmektedir: “DZ seviyesi üzerinde istikrarlı ve önemli yaş etkisi vardır. Toplam DZ derecesi yaşla orantılı olarak yükselmiş ve kırklı yaşların sonları ve ellili yaşların başlarında doruk noktasına ulaşmıştır. Bu bulgu, AZ dikkate alındığında, doruk noktasına *onlu yaşların sonlarında ulaşmakta ellilerin sonlarına kadar bu düzeyini yitirmektedir*. Üstelik AZ derecesi yaşamın ileri aşamalarında çok yavaş düşüş gösterme eğilimindedir.” Standart DZ dereceleri (Genel nüfusla karşılaştırma temeline dayanarak/ ortalama= 100)

YAŞ GRUBU	ORTALAMA EQ
16-19	95,3
20-29	96,8
30-39	101,8
40-49	102,7
50 ve üzeri	101,5

Stein şöyle değerlendirmektedir:

Bu yaşa ilişkin veriler, yaş ve deneyimle kazanılan “duygusal olgunluk” kavramı üzerindeki görüş birliğini teyit etmektedir. Bar-On EQ-I bulguları işyerinde önemli katkılar sağlayabilir. Çok sayıdaki Bar-On EQ-I verilerine göre, yüksek EQ derecesine sahip insanlar cinsiyetleri ve etnik kökenleri ne olursa olsun, işteki başarıdan mutluluk duyarlar. Dinamik ve teknolojinin biçimlendirdiği bu çağda daha yaşlı “duygusal olarak zeki” çalışanların katkısı, en az genç insanların katkıları kadar önemli sayılmalıdır (Stein, 2000).

Bar-On’un görüşleri şöyledir:

İlginçtir ki, kişiler arası ilişkiler, toplumsal sorumluluk ve strese dayanıklılık konularındaki farklılıklar, dünya üzerindeki EQ-I yöntemiyle test edilen farklı kültürlerden bütün nüfus örneklerinde gözlemlenmiştir. Biz istikrarlı olarak kadınların duygularının daha çok farkında olduğunu, daha çok empati gösterdiğini ve erkeklerden daha çok toplumsal sorumluluk taşıdıklarını ve erkeklerinse stresle mücadelede daha iyi olduklarını bulduk (Bar-on, 2000).

1.5.2.Aile ortamı: Duygusal zeka gelişimi açısından çocuğun yetiştiği aile ortamı da çok önemlidir. Çocuk yetiştirmek bir yerde evrensel beceridir. En düşük düzeydeki kamu hizmetlisinin bile yeterli olup olmadığı sınavla değerlendirilebilir. Oysa akıl yetenekleri ve becerileri sınava sokulmadan, çocuk yetiştirme konusunda ana babalara yetki verilmektedir (Toffler, 1974: 254). Aileler, içinde bulundukları toplumların gelişmişlik düzeylerine göre yapı ve fonksiyonları bakımından farklılıklar gösterirler. Bu yeni yüzyılda da toplumlar daha önce olduğu gibi birçok ekonomik, sosyal, kültürel jeopolitik ya da çevresel problemlerle karşılaşacaklardır. Bu problemlere uygun çözümlerin bulunabilmesi için entelektüel sosyal ve duygusal becerilere ihtiyaç vardır. Bir çok çalışmalarda aileden alınan desteğin duygusal zekayı etkilediği ispatlamıştır (Ciarrochi ve ark, 2000: 539).

Duygusal dersler sadece anne babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri ve yaptıkları ile değil, kendi hislerini ifade edişleriyle ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir (Goleman, 1998). Anne babaların davranışları çocuklarda derin izler bırakır. Uzmanlara göre duygusal zekasının gelişebilmesi için bir çocuğun doğduğu günden itibaren sevgi ve ilgi konusunda eksik kalmaması gerekmektedir. Sıcak, güvene dayalı ilişkilerin yaşandığı bir ailede büyüyen insanların duygusal zekaları yüksek olmaktadır. Böyle bir çocuk gençliğinde başkalarının duygularının ne anlama geldiği konusunda zorluk çekmemektedir. Duygusal açıdan sağlıklı yetişen çocuklar yaşamları boyunca daha az davranış problemleri yaşıyorlar. Çocukluğunda yediği dayakların acısı ile, kızgınlıkla çatılan kaşlara yoğun korku ve nefretle tepki vermeyi öğrenmiş birisi, çatılan kaşların artık böyle bir tehdit taşımadığını bildiği halde aynı tepkiyi bir ölçüde gösterecektir. Anne baba ve çocuklar arasında kurulan sıcak, güvenli ve kuvvetli bağ ile çocuklar duygularıyla baş edebilmeyi, öfkelerini kontrol edebilmeyi ve empati duygusunu öğrenirse sadece bugün değil, gelecekte de bu becerilere sahip olacaktır (Bilfen, 2010). Çocuğun içinde büyüdüğü ailesinin çekirdek aile ya da geniş aile olması da bu tür becerileri farklılaştırmaktadır. Yaşanılan kültür ve ailenin özellikleri çocuğun bu becerileri kazanmasında en etkili faktörlerdendir (Katz ve ark., 1991).

Yola çocuk olarak çıkıyoruz; büyüyörüz; ana baba yuvasını terk ediyoruz; büyüyüp aynı döngüyü sürdürecek çocuklarımız oluyor. Bu döngü, otomatik olarak uzun süredir işlerliğini kabullenmiştir. Bu döngü insan varlığının bir parçasıdır. Çocuk küçükken bu büyük döngünün içindeki yerini fark etmektedir. Aile döngüsü, kişide süreklilik duygusunu uyandırır (Toffler, 1974: 268). Duygusal zeka gelişimini etkileyen bir başka faktör anne-babaların çocukları bilinçsizce serbest bırakmalarıdır. Bu durum çocuklarda sağlıklı bir duygusal yaşam ve vicdan gelişiminde eksikliğe yol açar (Wolf, 1986). Bu tür anne- babalar çocuklarının hislerini göz ardı ettiklerinden alternatif bir duygu geliştirmeyi göz ardı ederler. Aşırı katı bir disiplin uygulamakta duygusal zeka gelişiminde önemli bir faktördür. Çocuğun hiçbir yaptığıının onaylanmaması, sert bir şekilde eleştirilmesi ve cezalandırılması da duygusal gelişimi engeller (Goleman, 1998). Hayat akarken yetişkinlerin yaşadığı gündelik sorunlar istemeden de olsa çocuklara yansır ve bu olumsuzluklar onların

yeni oluşmakta olan kişiliklerini değişik boyutlarda etkileyebilir. Bu bakımdan çocuğa ailede verilen eğitimin kalitesi büyük önem taşır (Tuyan, 2004).

Sosyal davranışlar çocuktan çocuğa değişiklik gösterir. Bu değişiklik çocuklukların kişisel özelliklerinin farklılıklarından kaynaklanabilir. Ayrıca çocuğun içinde büyüdüğü ailesinin çekirdek aile yada geniş aile olması da bu tür becerileri farklılaştırmaktadır. Yaşanılan kültür ve ailenin özellikleri çocuğun bu becerileri kazanmasında en etkili faktörlerdendir (Katz ve ark., 1991).

1.5.3.Cinsiyet: Duygusal zekanın gelişmesi açısından üzerinde durulan konulardan bir diğeri de cinsiyettir. İnsanlığın varoluşundan bu yana cinsiyete göre duygu yoğunluklarında genellemeler yapılmıştır. Mutluluk, üzüntü, korku ve yoğun duygusallık kadınlarla alakalı olurken, öfke erkeklerle ilişkilendirilmiştir. Anne ve babaların kız ve erkek bebeklerini severken çıkardıkları sesler ve kullandıkları kelimeler farklıdır. Anneler kızlarına hikaye anlatırken oğullarına nazaran daha fazla duygu yüklü ifadeler kullanmaktadırlar. Brody ve Hall (1993) yaptıkları bir çalışmada anne babaların duygularını (öfke hariç) kızlarıyla oğullarından daha fazla konuştuklarını saptamışlardır. Erkek çocuklarla ise genellikle öfke duygularının neden ve sonuçları hakkında konuşulmaktadır. Aynı yazarlar kızların dil yetisinin erkeklerden daha erken geliştiğini ve bunun kızların duygularını açıklamak ve başkalarının duygularını anlamakta daha çabuk ustalaşmalarına yol açtığını ifade etmişlerdir.

Duygularını ifade etmek için teşvik görmeyen erkek çocuklar ise hem kendi hem de başkalarının duygularını anlamada zorluk çekmektedirler. 3 yaşındaki çocukların %50'sinin en iyi arkadaşı karşı cinsten olurken, 5 yaşında bu oran %20'ye düşer. 7 yaşında hemen hiçbir çocuğun en iyi arkadaşı karşı cinsten değildir (Gotmann, 1986). 6 yaşından 8'e doğru grup oyununda giderek bir artma görülür (Yavuzer, 1979). Kızlar birlikte oynarken, husumetin en az, işbirliğinin en üst noktada olduğu küçük ve yakın grupları, erkekler ise rekabetin vurgulandığı daha büyük grupları tercih etmektedirler. 10 yaş civarında açıkça saldırganlık gösteren kız ve erkek çocukların oranı kabaca aynıdır (Cairns ve Cairns 1994). Ancak 13

yaşlarında kızlarla erkekler arasında farklılıklar ortaya çıkmaya başlamaktadır. Kızlar küsme, uzak durma, dedikodu yapma ve dolaylı ve incelikli saldırı taktiklerinde, erkeklere göre daha ustalaşmaktadırlar. Erkekler ise büyük ölçüde bu tür taktiklerden habersiz, öfkelendiklerinde açık saldırıya devam etmektedirler. Örneğin Başaran (1974), 7-11 yaşları arasındaki kızların masal ve hikaye türü kitaplarla resimli aşk romanlarını, erkeklerin ise macera ve savaş kitaplarını tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Erol ve Şahin (1995) ise 9-13 yaş grubundaki kızların erkeklerden daha fazla ve daha sık korku yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer araştırmalara göre, kadınların duygusal zekalarının erkeklerden çoğu zaman daha üstün olduğu gözlenmiştir. Gözlemciler göre kadınlar, duyguları okumakta erkeklerden daha başarılılar. Yapılan bir başka araştırmada kızların duygusal zekalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve kızların özellikle, empati, algılama ve uyumda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Petrides ve Furnham, 2000: 452). Ancak kadınlar arasında depresyondan yakınanların sayısı erkeklerden iki kat daha fazladır. Kadınlar canlarını sıkkan konuyu kolay kolay akıllarından atamazken erkeklerin bunu yapmakta daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Oral, www.bestmagazin.com). Erkek çocukları kimliklerini bağımsız olmakla, kızlar ise sosyal anlamda ön plana çıkarak tanımladıkları görülmektedir. Cinsiyete bağlı bu farklılıkların yetişkinlik döneminde de erkeklerin bilgi verme gibi göreve, kadınların ise yardım etme, destek sağlama gibi ilişkiye yönelik oldukları saptanmıştır.

Araştırmalar, kadınların erkeklere oranla daha rahat ve daha sık duygularını ifade ettiklerini, duygusal mesajı çözmede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. İnsan ilişkilerinde cinsiyete bağlı tespitlerde, kadınlar erkeklere oranla sözel olmayan ifadeleri anlamada daha duyarlıdırlar ve erkeklere oranla öfkelerini daha az ortaya çıkarırlar (Brody, 1993: 106). Duygusal öğrenmedeki bu ayrılıklar çok farklı becerilerin oluşmasına yol açar, yani kızlar sözlü sözsüz işaretleri okumakta, hislerini ifade etmek ve iletmede ustalaşırken erkekler, incinebilirlik, suçluluk, korku ve acıyla ilgili duygularını en aza indirmekte beceri sahibi olur (Brody ve Hall, 1993).

Toronto (1997), duygusal zeka söz konusu olduğunda, iki cinsiyetin de eşit DZ derecesine sahip oldukları varsayılabilir. Ancak yeni bir çalışmaya göre, erkekler ve kadınlar arasında dikkate değer birkaç farklılık bulunmuştur. Kadınlar kişiler arası yeteneklerde gelişim gösterirlerken, erkekler güçlü bir özsaygı duygusuna sahiptirler ve stresle mücadele yetenekleri daha yüksektir. Yapılan bir araştırmada Kanadalı ve Amerikalılardan oluşan 4.500 erkek ve 3.200 kadın üzerinde yapılan duygusal zeka testinde kimi anahtar bulgular saptanmıştır. Kadınlar ve erkeklerin ortalama DZ derecesi kadınlar için ortalama 98 ve erkekler için ortalama 100 olarak paralel giderken, aşağıdaki alt faktörlerin değerleri cinsiyetlerin en çok nerede farklılaştığını göstermektedir (Milliyet, 03/11/1997: 1).

Tablo 7

*Kadın ve Erkeklerin EQ (DZ) Dereceleri**

Alt Faktör	Kadınların EQ Derecesi	Erkeklerin EQ Derecesi
Özsaygı	97	(+5) 102
Kişiler arası ilişki	(+4) 101	97
Toplumsal sorumluluk	(+6) 102	96
Empati	(+9) 103	94
Strese dayanıklılık	97	(+6) 103

* (Milliyet, 03/11/1997: 1).

Aşağıda Goleman (1998)'e göre erkek ve kadınların DZ ve AZ özellikleri verilmiştir.

Erkek Özellikleri:

Saf Yüksek IQ: Zihin dünyasında uzman, kişisel dünyasında yetersiz. Hırslı, üretken, istikrarlı, sebatkar, kendi sorunlarını dert etmeyen, eleştirici, tepeden bakan, titiz, duygularına gem vuran, cinsellik ve duygusal deneyimlerinde tutuk, kendini açmaya, mesafeli duygusallık açısından kayıtsız ve soğuk.

Saf Yüksek EQ: Sosyal açıdan dengeli, dışa dönük, neşeli, korkaklığa veya derin düşünmeye yatkınlığı olmayan, başkalarına karşı sevecen ve ilgili, insanlara ve davalarına bağlı sorumluluk sahibi, zengin ama yerli yerinde duygusal yaşam, kendileriyle ve başkalarıyla yaşadıkları sosyal dünya ile barışıktır.

Kadın Özellikleri:

Saf Yüksek IQ: Entelektüel güvene sahip, düşüncelerini akıcı bir dilde ifade edebilir. Entellektüel konulara değer verir ve geniş bir entellektüel ve estetik ilgi alanına sahiptir. Kendi kendine tahlil yapabilen, kaygıya, derin düşünmeye, suçluluk duymaya yatkın, öfkelerini doğrudan doğruya ifade etmeyen dolaylı yoldan ifade eden.

Saf Yüksek EQ: Kendini ortaya koyabilen, duygularını doğrudan dile getirebilen, kendi kendilerine olumlu bakan, hayatta bir anlam bulan, dışa dönük, neşeli, oynak ve içtenlikli duygusal deneyimler yaşamaya açık, sosyal ilişkileri kuvvetli.

1.5.4.Kültür: Hepimizin kimliği bilinçli ya da bilinçsiz seçtiğimiz alt kültürler tarafından oluşturulur. Toplum daha yoğun uzmanlaşmaya doğru gittikçe, alt kültürel çeşitlilikler artıyor. Bunun dışında alt kültürü oluşturan topluluğa üye kişiler değişik dillerde konuşmakta, değişik kişisel özellikler göstermekte, değişik düşünmekte ve değişik giyinip, değişik yaşamaktadırlar (Toffler,1974: 296). İnsanların duyguları kültürel özelliklere göre de farklılaşabilir. İnsanın duygularını şekillendiren çevresel şartlar olduğu kadar, onların nelere sevinmeleri nelere üzülmeleri gerektiğini gösteren kültürdür. İnsanlar kelimeler ile düşündüğünde mevcut kelime sayısı o kültürün yaşam tarzı hakkında bilgi vermektedir. Duygu ile ilgili kelimelerin fazla olduğu kültürlerde duyguların daha fazla önem taşıması ve çok farklı duyguların yaşanması söz konusu olabilir. Örneğin, akrabalık ilişkilerinin kuvvetli olduğu Türk kültüründe akrabalık ile ilgili terimler, saygının önemli olduğu kültürde saygı ile ilgili terimler bulunur (Dökmen, 1998: 119). Piaget'e göre çocuk için yeni olan her şey bilişsel dengeyi bozar, özümleme ve uyum süreçleri ile bu denge yeniden kurulur. Böylece, keşfetme ve anlama sürecine bağlı olarak davranışlar yeniden

organize edilir. Böylece yaşamak için dünyayı tanımak, anlamak çabası; yeni semalar oluşturarak, özümleme ve uyum sağlayarak, öğrenilenleri organize ederek sürer (Küçükkaragöz, 2002).

İnsanların yaşadıkları duygularını ifade etme biçimleri ile kültür arasındaki ilişki ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Gizli kamera aracılığı ile film seyretmekte olan Japon ve Amerikan öğrencilerinin duygusal tepkileri incelenmiştir. Her iki grup öğrenciler duygularını açıkça belli ettikleri halde, araştırmacı yanlarına geldiğinde Japon öğrencilerin duygularını gizledikleri görülmüştür (Allyn ve Bacon, Akt: Akın, 2004: 15). Benzer çevre şartları bazen duygusal tepki konusunda farklılaşabilir. Çünkü insanların yaşadıkları duygu yoğunlukları, onların beklentilerine, inançlarına, düşüncelerine göre şekillenmektedir.

1.5.5.Ekonomik Düzey: ABD’ de fakir ortamdan gelen çocukların zihinsel gelişimlerinin, zengin ortamdan gelen çocuklara göre daha yavaş olduğu yapılan araştırmalarla gösterilmiştir. Amerika ‘da fakir annelerin kendi isteklerini birinci planda tutmaları ve çocuklarının isteklerine karşı sert durmaları çocuklarının zihinsel ve duygusal gelişimini etkilemiştir (Cüceloğlu, 2010: 362). Türkiye’de yapılan bir araştırmada, eğitim yapmış, meslek sahibi ve bununla birlikte iyi gelir düzeyine sahip aileler ile orta gelirli aileler de yetişen çocuklar arasında sosyal ve zihinsel gelişimleri açısından fark olup olmayacağı konusunda araştırma yapılmış. Cüceloğlu’nun görüşüne göre, annesi evde oturan ve büyük aile içerisinde sevgi ve etkileşim içinde yetişen çocuk; annesi çalışan kendisi de anaokuluna bırakılan çocuğa göre daha hızlı gelişir ve bu düşüncesi araştırmalarla doğrulanırsa, ailenin gelir düzeyinin çocuğun gelişimiyle doğrudan bir ilişkisi olmadığı, çocuğun etrafındakilerle kurduğu ilişkinin sayısı ve içeriğinin temel etmenler olduğu söylenebilir görüşündedir.

Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarından beklentileri, iç kontrolü, girişimi, merak duygusunu, konuşma ve ifade yeteneğini, kendine güven ve özerkliğin gelişimini engelleyecek nitelikte itaat ve bağlılık değerlerine yönelik olabilmektedir (Elmacıoğlu, 1998).

Vermont Üniversitesi'nden psikolog Thomas Achenbach varsayımına göre, 1990' lardaki ekonomik patlama yetişkinler kadar çocukların da yararına olmuştu; iş bulma oranlarının artması ve işlenen suçların azalması, çocukların daha iyi yetiştirilmesi anlamına geliyordu. Achenbach, *“ekonomide tekrar büyük bir gerileme olursa, çocukların yaşam becerilerinin bu ölçümünde bir düşüş daha görürüz”* diyor (Goleman, 1998: 16-17).

Stenhouse (1994) alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirlemiştir. Argyle (1981), becerilerin sosyal durumlara göre farklılaştığını belirlemiştir. Sosyal becerilerin bireyin ait olduğu sosyo ekonomik düzeye ve kültüre göre değiştiğini vurgulamaktadır.

1.5.6.İletişim: Büyümekte olan çocuk çevresindekilerle iletişim sonucu, onların davranışlarına benzer davranışlar gösterir. Kişilerarası etkileşim ve iletişim sonucu birey yaşadığı çevrede, toplumda ortak olan kültürün kalıplarını getirmektedir. Zamanla bu kültürel kalıplar, aile, televizyon, dergi, kitap, gazete gibi tek yönlü iletişim araçlarının aktardığı yeni kalıplar eklenmektedir (Köksal, 1997). Türk ailesi günde ortalama 5-7 saatini televizyon önünde geçirir. televizyondaki ki reklamlar, programlar, diziler, günlük konuşma konusudur. Bugünün çocukları, bir video ekranına bakarak, insanlık tarihinde daha önce hiç olmadığı kadar yalnız vakit geçirirler. Teknolojiyle zaman geçiren çocuklar, yetişkinlik dönemlerinde başka insanların yanında kendilerini rahat hissedemezler (Goleman, 1998: 16). Zillman bir incelemesinde, gönüllü kadın ve erkek denek yardımcısı aracılığıyla ima yoluyla kışkırtır. Arkasından gönüllü deneklere hoş veya sinir bozucu bir film gösterir. Daha sonra gönüllülerden, aynı zamanda Zillman'ın yardımcısına karşılık verme olanağı tanıyacak şekilde, o kişinin işe alınmasında rol oynayacağını sandıkları bir değerlendirme yapmaları istenir. Deneklerin verdiği karşılığın yoğunluğu, izledikleri filmin onları ne kadar uyardığıyla doğru orantılı olmuştur, sinir bozucu filmi seyretmek onları daha da öfkeli yapmış ve o kişi hakkında en kötü değerlendirmeleri yapmışlardır (Goleman, 1998: 95). Çok fazla televizyon seyredenler üzerinde yapılan

araştırmalar, genellikle televizyon seyrettikten sonra daha da yoğun depresyona girdiklerini göstermektedirler (Goleman, 1998: 110).

1.5.7 Etkinliklere Katılım: Duygusal zeka doğuştan değildir ve çocukların içinde geliştirilebilir, "*Oyun*" çok uzun zamandır çocukluğun en önemli faaliyeti olarak görülmüştür ve tek eğitimsel tecrübe olarak kabul edilmiştir. İyi seçilmiş oyun, duygusal zeka eğitimi açısından da çocuğun gelişiminde önemli rol oynar (Becerren, 2002). Oyun çocuğun zorlukları aşmasına yardımcı olur. Çocuk oyun sayesinde çevresini tanır. Neden sonuç araştırır. Oyunla çocuk sosyalleşir. İlk oyun arkadaşları cansızdır ve istediği gibi bu oyuncakları ile diyalog kurar. Yerini alacak yaşlılarına da nasıl davranması gerektiğini oyuncaklarından öğrenir (Kocayörük, 2004: 30). Anne babalarla oynanan oyunlarda çocuğun daha çok sosyalleştiği, kendisine daha çok güvendiği araştırmalarla ortaya çıkmıştır. İyi seçilmiş oyun, duygusal zeka eğitimi açısından da çocuğun gelişiminde önemli rol oynar. Öğrencilerin sosyal aktiviteler de yer alması, yüksek öz-güven, kontrolü elinde bulundurma hissi ve akademik başarıyla ilişkili görülmektedir. Ayrıca, sosyal aktivitelerde yer almanın akademik benlik kavramını artırdığını belirtmiştir (Marsh, 1987). Duygusal zeka eğitimi için seçilen oyuncaklar aşağıdaki kriterlere uymalıdır.

Çocukların şunları öğrenmesine yardımcı olmalıdırlar:

1. Duygularını belirlemesine,
2. Duygularını düzgün bir biçimde ifade etmesine,
3. Diğer insanların kendi duyguları hakkında neler söylemeye çalıştıklarını duymasına ve anlamasına yardımcı olmalıdır.

Duygusal zekayla ilgili yapılan araştırmalarda ulaşılan başlıca sonuçlar şöyledir (Hein,1996 http://peterfox.com.au/mind_emotional_intelligence.htm (Erişim Tarihi:12.07.2011):

-Yüksek duygusal zekalı bireyler, daha mutlu, sağlıklı ve ilişkilerinde daha başarılıdırlar.

-Yüksek duygusal zekalı bireyler, şu davranışların tümünü sergilerler.

- Duygu ve neden arasında denge.
- Kendi duygularıyla ilgili farkındalık.
- Empati ve insanlara karşı sevecenlik, şefkat.
- Yüksek özsaygı.
- İnsanlar duygusal olarak eşit yaratılmamıştır. Hepimiz farklı mizaca sahibiz.
- Duygularımızı ortaya koyma, açıklama ve kullanma yollarımız önemli ölçüde değişebilir.
- AZ'nın tersine duygusal zeka önemli ölçüde yükseltilebilir.
- Çocukların, gençken öğrenme yeteneklerini geliştirme ve yetişkin oldukları zaman da mutluluk ve başarıları için, duygusal sağlığın gelişimi hayati öneme sahiptir.
- Sosyal politikanın bir parçası olarak çocukların duygusal gelişimi büyük oranda ihmal edilmiştir. Bunun sonucunda çocuklar, hem ailevi ilişkilerinde duygusal becerisizlik, hem de kültürel ve dini gelenekler açısından katı tutumlar sergilemektedirler.
- Çocukların duygusal zekaları tüm dünya ülkelerinde bir çöküş içindedir.
- Bedenlerimiz, belirsiz ve kararsız duyguların, fiziksel sağlık üzerindeki zararını taşımaktadır.
- Duygular bulaşıcıdır. Kuvvetli bireylerin kendi duygularını etraflarına yaymaları oldukça olasıdır .

1.6.DUYGUSAL ZEKANIN ÖĞRENMEDEKİ ROLÜ

Etkili öğrenme için duygusal sağlığın yerinde olması gerekir. Bu konuda yapılan araştırma sonuçları, okulda başarısız olan öğrencilerin hemen hemen hepsinin duygusal zekanın bir ya da birkaç ögesinden yoksun olduğunu gösteriyor. Uzmanlar duygusal zeka ile ilgili yedi anahtar öge sıralıyor: Güven, merak, amaç gütmeye, özdenetim, ilişki kurabilme, iletişim yeteneği, işbirliği yapabilme

Çocukların işbirliği becerisi ya da davranışını, diğer kişilere ve hedefe uygun sergilemesinin 4 yaş dolayında başladığı öne sürülmüştür. Bu konuda Iwanaga' nın bulguları, Piaget' inkilerle uyumludur. Piaget 'e göre bu dönemde oyunun yapısı

sosyal yalıttımdan, paylaşım ve etkileşimin bulunduğu bir yapıya dönüşür. Dolayısı ile, çocukların ben-merkezci davranışlarında azalma görülür (Iwanaga, 1973; akt: Trad, 1989: 104). Oyunun, çocuğun gerçek yaşamını canlandırabileceği bir araç olduğu söylenebilir. 5 yaşında yalnız oynamak isteyen çocuk gelecekte, sosyal becerisi eksik bir kişiye dönüşebilir. Bu görüşe göre, çocuğun oyun ortamındaki sosyal davranışı, çevreye uyum ve ilişki kurabilme becerisi ile ilgilidir (Trad, 1989).

Araştırmalar, ruhun icraat santrallerinden biri olan beyindeki duygu ve düşünme merkezleri arasında kuvvetli bir münasebet olduğunu da göstermektedir. Beyne içerden ve dışarıdan gelen bütün bilgiler, düşünce ile ilgili olan kısımda işleminden geçirilmeden önce, duygu faaliyetleri ile ilgili bölgeye gönderilir ve burada değerlendirilir. Üzgün veya kızgın olduğumuz zaman yeterince iyi düşünemiyor olmamızın sebeplerinden birisi, sinyallerin duygu işleme bölgelerinde hapsedilmesidir. Beyinde duyguların işlendiği merkezler (limbik sistem-amigdala), beden üzerinde oldukça güçlü tesirlere yol açar (Morris, 2002). Öfke, kindarlık, saldırganlık, endişe-korku, keder-hüzün-depresyon gibi negatif duygular beyindeki yüksek dereceli mantıki düşünme merkezlerini bloke ederek, kişinin bir konu üzerine odaklanmasını engelleyebilir. Bu da öğrenmeyi zorlaştırır, hatta bazı durumlarda imkansız hale getirir. Duygu temelli problemler yaşayan ve bunlarla baş edemeyen çocuğun zihni, yaşadığı problemlerle meşgul olduğu için dikkat ve enerjisi negatif duygulara yönelir; dolayısıyla dikkatini derslere veremeyen çocuk bilgiyi kavrayamaz. Öte yandan, güven, sevgi, şefkat ve nükte gibi pozitif duygularla beslenen çocukta, düşünme kabiliyeti olumlu yönde harekete geçirildiğinden dolayı öğrenme de kolay olur (Goleman, 1998).

Öğrencinin derslerden aldığı notların zekalarının belirleyicisi olması ve onların iyi ilişkiler kurmaya yarayan, günlük hayatlarında sorun çözmeye yardımcı olan duygusal zeka ve sosyal becerilere önem verilmemesi; okullarda disiplin sorunlarına, madde kullanımına, sapkın ilişkilere, akademik başarısızlık yüzünden okuldan ayrılmalara neden olmaktadır. Öğrenci zeki olmasına, okul hayatında hem sayısal hem de sözel derslerde oldukça başarılı olmasına rağmen iş ve sosyal hayatında başarısız olabilmektedir.

Duygusal yakınlık, öğretmen'in öğrenmeyi arttıran veya kısıtlayan gizli faktörleri keşfetmesini sağlar. Cooper'e (2002) göre empati kuramayan öğretmenler, öğrencilerin duygularını ihmal ederek önemli ölçüde bütün gruba, konuya ve programa yoğunlaşarak onların motivasyonlarının kaybolmasına neden olmaktadır. Dökmen (2005), Yağmurlu ile yaptığı söyleşisinde “**Anlamadan sevgi olmaz, gelişmez. Anlarsanız zaten seversiniz. Bunun için empati kurmak gerekir**” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenin de öğrencilerini sevmesi ve anlaması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin empati kurmalarının bir gereklilik olduğu açıkça görülebilir.

Şimdiki öğrenim programı ve onun bölümleri, çağdaş insanın gereksinimlerine dayalı değildir. Geleceğe dönük, sokaktaki adamın değişim fırtınası içinde yaşamasına yardımcı olacak becerilere ilişkin hiçbir kavram içermemektedir. Üstelik bu eskimiş öğrenim programı ilk ve orta öğretime, standartlaşmayı getirme çabası içindedir. Küçüklere neyi öğrenmek istedikleri konusunda çok az seçme hakkı verilmektedir. Bir okulla diğeri arasındaki ayrımlar çok azdır (Toffler, 1974: 427). Yarının okulları yalnızca bilgi vermekle kalmamalı, onu kullanma yollarını da öğretmelidir. Öğrenci eski düşünceleri atmasını ve yerine yenilerini nasıl ve ne zaman koyacağını da öğrenmelidir. Kısacası, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmelidir (Toffler, 1974: 431).

Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2003).

1.7.DUYGUSAL ZEKA, OKUL VE EĞİTİM

Eğitimin yapamayacağı hiçbir şey yoktur. Hiçbir şey, onun ulaşamayacağı yerde değildir. Kötü ahlakı iyiye çevirir; kötü ilkeleri yok edip iyilerini yaratır; insanı melek düzeyine yükseltir (Twain, <http://www.tilqi.com/ozlusoizler.php/mark-twain/mark-twain-tum-ozlu-sozleri>. Erişim Tarihi: 07.07.2011).

Geliştirilebilir bir zeka olarak tanımlanması, duygusal zekayı eğitimi açısından özel bir önem yüklemektedir. Eğitim-öğretim ortamları zekanın geliştirilebilir ve farklı türleri ya da boyutları olduğu gerçeğine göre düzenlenerek, öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunabilir (Becerin, 2002). Pozitif duygu, hafıza örgütlenmesini geliştirebilir; bu sayede bilişsel materyaller daha iyi bütünlenir ve çeşitli fikirler daha ilişkili olarak görülür (Mayer ve Salovey, 1997).

Yapılan bilimsel çalışmalar, duygusal zeka için genetik yeterliklerin olduğunu göstermektedir. Psikolojik ve gelişimsel araştırmalar, eğitiminin de duygusal zekada genetik kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma ve uygulamalar açık olarak duygusal zekanın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır ve duygusal zeka yaşla birlikte artmaktadır (Shapiro, 1998). Mayer'e göre, bireysel olarak hepimiz duygusal bilgiyi anlamlandırma ve kullanmada farklı kapasitelere sahibiz. Bazılarımız bunu gerçekleştirmede orta, bazılarımız iyi, bazılarımız da uzman olabiliriz. Mayer'e göre (1997), bu kapasitenin bir bölümü doğuştan gelir. Diğer bölümü de yaşam deneyimleriyle öğrendiklerimizdir ve bu bölüm, düşünce gücü, pratik ve deneyimle geliştirilebilir. Salovey, Mayer'in görüşlerini daha genişleterek duygusal zekanın bir bölümü olan birçok becerinin öğrenilebileceğini belirtiyor. Salovey, duygusal zekanın beceriler ve yeterliklerin karışımı olduğuna ve her ikisinin de öğretililebileceği ve öğrenilebileceğine inanmaktadır. Böylece kişi, duygusal olarak eğitilmiş olacaktır.

Öğrencinin hatalarının hoşgörüyü karşılandığı ve hataların düzeltilmek için fırsat bilinen sınıf ortamında; çocuk arkadaşları ile iyi geçinmeyi, olumlu duygular

beslemeyi öğrenmektedir. Duygusal becerisi olan çocuklar kavgadan ve kendilerine zarar verecek olaylardan kaçınırlar. Bunun yanında duygular okulda nadiren yer almaktadır. Anaokulları ve ilkokulun küçük yaş sınıflarının dışında okullarda bütün çabalar bilgiye dayalı beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. Sınıf, akademik olduğu kadar aynı zaman da sosyal bir ortamdır; sosyal becerileri zayıf olan çocuk, gerek başka çocuğun gerekse öğretmenin davranışlarını yanlış yorumlar ve yanlış tepkiler verir. Sonuçta ortaya çıkacak kaygı ve şaşkınlık, çocuğun etkili bir şekilde öğrenme yeteneğine müdahale edebilir (Goleman, 1998: 169).

Duygusal zeka becerilerinin yüzde 50'si, doğuştan gelse de, öğrenilebilir becerilerdir. Doğuştan gelen yetenekler ne olursa olsun herkes duygusal becerileri öğrenebilir (Roitman, 1999).

Shapiro, çocuklarımızın daha uyumlu, daha kontrollü, kısacası daha mutlu olmalarına yardımcı olarak, onlara kendi duygularının biyokimyasını değiştirmenin yollarını öğretebileceğimizi söylüyor (Shapiro, 1998: 8). Ancak, Shapiro bu değişiklikleri yapmak için doğal ebeveynlik iç güdülerimizi sorgulamak ve yaşam tarzımızın normal alışkanlıklarına ters düşebilecek şekillerde davranmak zorunda kalabileceğimizi de önemle vurguluyor.

Bacanlı (1999), toplumsal işlevi olan okulun, öğrenciler bir bütün olarak (zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, duygusal) eğitmesi gerektiğini, eğitimin sadece bilişsel olması halinde, okulun işlevini yerine getiremeyeceğini ve eksik kalacağını belirtir.

Kocabaş (2007: 33)'ın görüşüne göre, duygusal zeka becerileri yalnızca programların bir kazanımı, konusu ve içeriğinin bir parçası olmak yerine, eğitim sistemimizi, ülkemizi değiştirecek ve geliştirecek eylemler zinciri olarak okul öncesi eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm kurumlarda yaşayarak öğretilmeli ve geliştirilmelidir.

Duygusal zeka üzerine yapılan araştırmalar onun güvenilir bir şekilde ölçülebilir ayrı ve farklı bir zihinsel kabiliyet olduğunu göstermiştir (Bracke vd., 2004: 1387). Bir insanın kendine güveni, kişisel sosyal özellikleri ve duyarlılıkları gözlenebilmektedir. Bu süreç doğumdan gençlik dönemi sonuna kadar devam etmektedir. Bu nedenle bu konuda okullarda verilecek duygusal eğitim öne çıkmaktadır. Bu eğitim, sadece “sorunlu” olarak tanımlanan ve geride kalan çocukların eksikliklerini telafi etsin diye öğretilen bir şey değil, her çocuk için mutlaka gerekli bir beceriler ve anlayışların bir bütünüdür. Burada amaç, eğitmek için duyguyu kullanmak yerine, bizzat duygunun kendini eğitmektir.

Çocuklar arasındaki farklılıklar nedeniyle, okullarda anlaşmazlık ve çatışmaların ortaya çıkması doğal olarak karşılanmaktadır. Genellikle, çocukların çatışma çözme becerilerinin gelişmemiş olması, ilişkilerde uyumsuzluklara ve duygusal sıkıntılara yol açmaktadır. Çatışma ve anlaşmazlıkları engellemek için okullarda, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek bunun için de çocukların duygusal hayatlarına odaklanmak gerekmektedir (İkiz, E. ve Kırtıl, S., 2010).

Sürekli ödüllendirme ve destekleme yoluyla bir çocuğun öz saygısını geliştirmek, aslında yarardan çok zarar verebilir. Çocukların kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olmak, ancak bu hisler belirli başarılar ve yeni beceriler kazanmaya bağlıysa bir anlam kazanır.

Eğer bir davranışın uzun süre kalıcı olmasını istiyorsanız, değişken takviye programı denilen şeyi uygulamamız gerekir. Yunus eğitimi buna bir örnektir. Yunusa atlama öğretilirken eğitmenler önce onun kendiliğinden atlamasını beklerler. Yaptığı anda da onu bir balık vererek ödüllendirir. Kendiliğinden atlayışta balık verilince, atlarsa balığı alacaktır izlenimi oluşur. Zevkin böylelikle eğitmenin istediği davranışa bağlanması sayesinde, yunus tekrar tekrar atlamaya şartlandırır. Ama sonunda eğitmen balığı daha yükseğe atlayınca vermeye başlar. Standartları yavaş yavaş yükseltmekle eğitmen artık yunusun davranışını biçimlendirmeye başlar. Anahtar şudur: Yunusa ödül her seferinde verilir, buna alışacak, artık elinden gelenin yüzde yüzünü vermeyecektir (Robins, 2003: 179).

Yurt dışında duygusal zekayı geliştirmeyi amaçlayan sosyal ve duygusal (SEL) eğitim programlarına rastlanmaktadır. SEL programlarının öğrencinin sınıf içindeki sosyal becerilerini artırmada etkili olduğu gözlenmiştir (Finley ve diğ., 2000). Duygusal zeka becerilerinin öğrencilere öğretilmesindeki amaç, öğrencilerin sosyal becerilerini iyileştirmek, sorunları çözerken izledikleri yaklaşımları iyileştirmek, davranışları yönlendirmek ve kişilerarası becerileri artırmaktadır (Cherniss, 1998).

Bireylere duygusal zeka becerilerini kazandırmak, uzun bir süreç olabilir. Bunun için, haftalarca zaman harcanabilir, saatlerce uygulamalar yapılabilir, çok fazla sabır ve yönlendirmeye gerek duyulabilir. Sonuç olarak “duygusal zeka eğitimle geliştirilebilir mi” sorusunun cevabı, etkili motivasyon ve çabayla duygusal zekanın bir bölümü olan yeterlikleri geliştirmek ve becerileri kazanmak için pek çok şey yapılabilmektedir. Her anne baba ya da bu görevi üstlenen kişi kendisi için en doğru olanı uygulayarak dünyaya yeni gelmiş olan bu yeni bireyi topluma kazandırmaya çalışır. Hayat akarken yetişkinlerin yaşadığı gündelik sorunlar istemeden de olsa çocuklara yansır ve bu olumsuzluklar onların yeni oluşmakta olan kişiliklerini değişik boyutlarda etkileyebilir. Bu bakımdan çocuğa ailede verilen eğitimin kalitesi büyük önem taşır.

Elias, çocukların duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi ve günlük yaşamda duyguların farkında olunması için bir yol öneriyor. Elias'ın aileler için önerdiği yol şöyledir: **“Çocuğunuzla birlikte resimli bir kitap okurken, resimdeki kahramana dikkat çekin. Ve çocuğunuza, resimdeki kahramanın ne hissediyor olabileceğini sorun”** (Roitman, 1999). Elias, bunun çocukluk çağında, olayla duygular arasındaki bağlantıyı kurmada iyi bir yol olduğunu belirtmektedir. Elias ayrıca ailelere **“çocuklarınız sözleriniz kadar davranışlarınızı da öğrenecektir. Bunun için iyi bir model olun”** diye önermektedir. Bir çocuğa, dedesi kendisine iyi niyetli ancak berbat bir doğum günü armağanı verdiğinde hayal kırıklığına uğrasa bile “teşekkür ederim” demesini istediğimizde bir eğitim vermiş oluruz. Bu eğitim, çoğu kez örnek gösterme yoluyla olur. Bir çocuğa teşekkür et mesajını veren

ebeveyn sert, buyurgan ve soğuksa çocuk bundan farklı bir ders çıkarır ve dedesine soğuk bir şekilde hatta kaşlarını çatarak teşekkür eder (Goleman, 1998: 158).

Çocuk yetişkinden gördüğü davranışların aynısını tekrar etme eğilimi göstermektedir. Buna en iyi örnek Bandura'nın deneyi gösterilebilir. Eğitim durumunda öğretmenler, öğrenciler için iyi birer model olabilirler ve çocuklara, yaratıcılığı, etkili öğrenme ya da çalışma stratejilerini, problem çözme becerilerini öğretebilirler (Bandura, 1986.) Çocuk ailede şiddeti, küfürü, ezilmeyi görüyorsa model alarak bunu öğrenir. Sevgiyi, şefkati, yardımını, iyiliği görüyorsa bunu model alır ve uygular. Bandura (1986), bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini belirtmektedir. Bu durumda özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara, birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor davranışlar, beğenilen, saygı duyulan yetişkinlerin model olmaları yolu ile kazandırılabilir. Sürekli kavgacı küfür eden bir adamın oğlu büyük olasılıkla küfürbaz ve kavgacı olur. En gergin durumlarda soğukkanlılığını koruyan ve ağırbaşlı olan bir adamın oğlu ise babasından gördüğü modelin etkisi altında kalır. Modellerin davranışlarını dikkat ederek gözlemleyip, taklit ederler daha sonra yeniden modele uygun davranış üretirler. Modelin davranışını ne kadar iyi sergilerlerse, sosyal çevreleri tarafından ödüllendirilerek, o davranışı tekrar etmeleri sağlanır (Gage ve Berliner, 1988). Aşağıdaki şekilde Bandura'nın gözlemi sonucu çocuğun davranışında meydana gelen değişiklik gösterilmektedir.



Şekil 2 Bandura Gözlemi Sonucu Çocuğun Davranışındaki Değişiklik

Çalışma alanı sosyal psikiyatri olan, Western Ontario Üniversitesi sosyologlarından Benjamin D. Singer’ in bu konuda ki sava göre, gelecek, şimdiki davranışlar üzerinde çok önemli ve istenmeyen roller oynamaktadır. Sözgelisi **“Çocuktaki benlik, nereye gittiğinin ve ne olacağının bir geri yansıması sonucu oluşur.”** diyor. Çocuğun üzerine doğru gittiği görüntü **“gelecekte belirlenmiş rolünün”** görüntüsüdür. Bu görüntü çocuğun geleceğin belirli noktalarında ne olmak istediği kavramı aracılığıyla oluşur. Singer **“gelecekte belirlenmiş rolün görüntüsü, çocuğun beklediği yaşam biçimine anlam veren ve onu düzenleyen olgudur. Kesin olarak belirlenmemiş ya da işlevsel olarak var olmayan gelecekteki roller, toplum tarafından değerlendirilen davranışlara ilişkin olarak anlam taşımaz. Okuldaki çalışmalar, orta sınıf toplumunun kuralları ve ana baba disiplini anlamını yitirir.”** diye yazıyor. Singer’e göre çocuk o andaki görüntüsüne ek olarak gelecekte benzetmek istediği görüntüyü de kafasını taşır. Gelecekteki kişi, çocuk için bir odak noktası sağlar (Toffler, 1974: 438-439).

Lise öğrencileri üzerine Harry R. Moore (Denver Üniversitesi) tarafından yapılan bir araştırmada, on defaya kadar yer değiştirmiş öğrencilerle hiç değiştirmemişler arasında sınav başarıları açısından bir fark bulunmadığı ortaya

kondu. Yalnız daha çok göç etmiş çocukların, dernek ve spor çalışmaları, öğrenci yönetimi, gibi okulun sosyal yaşamıyla ilgili eylemlere katılmaktan kaçındıkları açıkça görülmektedir (Toffler, 1974:139).

Çocuğun tiyatro tarzı oyunları, taklitleri, fiziksel etkinlikleri ve nesnelerle yaptıkları oyunlar cesaretlendirilmelidir. Çocuğa benmerkezcilikten çıkaran paylaşma ve işbirliğine dayalı oyunlar oynatılmalı ve bu oyunlar teşvik edilmelidir. Kullanılması gereken materyaller grafik, resim v.b. türde görsel olmalıdır. Çocuğu zamansız olarak işlem öncesi dönemden bir sonraki döneme sırf 6 yaşına geldiği için geçirmek mümkün değildir. Çünkü bazı çocuklar 1-2 yıl sonra okumak için gerekli olan bilişsel becerileri geliştirebilirken bazı çocuklar bu düzeye 6 yaşından önce ulaşabilmektedir (Küçükkaragöz, 2002).

Gruplar sosyal kaynaşmayı başaramayıp, bunun yerine düşman olurlarsa olumsuz kalıplar gelişir. Öğrenciler, spor takımları veya orkestralarda olduğu gibi, eşitlik içinde ortak bir hedefe doğru birlikte çalışırlarsa düşman kalıpları kırılır (Goleman, 1998: 215).

Bugün okullarda uygulanan eğitim sistemi; niceliksel değerleri niteliksel değerlere tercih etmekte, grup işbirliği ve dayanışmasından ziyade bireysel rekabeti teşvik ederek, akıl ve mantığın üzerinde durarak, duyguları ve ilişkileri ihmal etmektedir. Fazlasıyla yüklü olan okul müfredatının zamanında bitirme kaygısı, okullarımızda eğitimin duygusal kısmından ziyade daha çok zihinsel kısmına önem vermektedir (Kocayörük, 2004).

İlkokullarda birçok çocuğun sorunları genelde şunlardır: “Arkadaşlarım benimle oynamıyor”, “en iyi arkadaşım şu çocuktan hoşlanıyor.” Öğretmenler çocuklara bu tür durumlarla nasıl başa çıkabileceklerini ve duygusal sosyal repertuarlarını genişletme yollarını öğretirler (Özgen, 2006). Duygusal zekanın güzel yanı, dört temel yeteneğin bebekte ve küçük çocukta gelişimini izlemektir. Bebek, yeni yürümeye ya da konuşmaya başlamadan önce, örneğin düşünmeden tepki vermesini geciktirecek becerileri çoktan geliştirmiş olacaktır. Bu süreçteki bir

kilometre taşı, bebeğin, insan yüzünü ve sesli ifadeleri tanıma ve önemini takdir etme becerilerinin gelişmesidir. Yüzlere bakmak ve ses tonlarını dinlemek, böyle doğal bir kapasite gibi görünür. Ama bu beceri, diğer birçok beceri gibi, ebeveynler tarafından teşvik edilmelidir. Bu sayede, ani tepkilerin önünde devasa bir engel olarak gelişir. Çocuk, yüzlere uzun uzun bakarken ve sesleri dinlerken, duygusal bilgiyi işlemek için o saliseyi kullanır (Altman, 2011).

Vural ve Kocabaş (2011)'e göre çocukların duygu alışverişini yaptığı ve çevre akran ilişkileri ile karşılaştığı yerin okul olduğunu bunun sonucu olarak duygusal zeka gelişiminde eğitim-öğretim süreçlerinin düzenlenmesi büyük önem taşıdığını belirtir. Çocuklar arası bu farkların belirlenmesi öğretmenin belirleyeceği stratejilere karar vermesi açısından önem taşıdığını, bu nedenle duygusal zekaya ilişkin becerileri ölçen ölçme araçlarının kullanımının ön plana çıkmakta olduğunu belirtir.

Gerek ilköğretim okullarında gerekse liselerde öncelikle hedeflenen, her çocuğun seviyesine uygun olarak bilgiyle donatmaktır. Her çocuk bu okullardan aynı başarıyla mezun olamaz. Ülkemizde liseden sonra istediği üniversiteye girmeyi başararak eğitimini tamamlayabilen gençlerin sayısı oldukça düşüktür. Sorun bununla da bitmez çünkü iyi bir iş sahibi olmanın ve o işte başarılı olmanın koşulları vardır. Dahası yapılan araştırmalar üniversiteyi başarıyla bitiren her öğrencinin hayatta aynı başarıyı gösteremediğini ve mutlu olamadığını ispatlamıştır. Bu bakımdan okulda verilen eğitimin sadece bilgi yüklemeye dayalı olması hayat koşullarına bakıldığında hiç de yeterli olmadığı görülebilir. Okullarımızın çocuklara:

-Hedef belirlemek

-Çeşitli sorunlara değişik çözümler getirmek

-Doğru zamanlarda doğru kararlar verebilmek

Yaratıcı düşünmek gibi hayati önem taşıyan becerilerin de kazandırabilmesi özellikle günümüz şartlarında çok gereklidir (Tuyan, 2004).

Okulda başarının elde edilmesinde duygusal zekanın yüzde 80 oranında etkili olduğunu vurgulayan Eray Beceren seminerlerinde öz bilinç, özyönetim ve

özdenetim olgularının altını sık sık çiziyor. "*Kişinin duygularını bilinçli olarak lehte bir durum yaratacak şekilde yönetebilmesinin mümkün olduğunu*" anlatan Beceren (2002), duyguların bu çerçevede yönetme becerisini kazanan bireyin performansının olumlu yönde etkilendiğini söylüyor. Öğrenmenin duygusal temellere dayandığı fikri yeni değildir milattan önce Platona kadar dayanır. Son yıllarda fark edilen gerçek şudur ki bilişsel duygusal ve sosyal benliklerimiz birbirlerine sıkı sıkıya bağlıdır. Öyle ki duygularımız düşüncelerimizi önemli ölçüde etkilerken davranışlarımız duygularımızdan ayrı düşünülemez (Freedman, 1998).

Duygusal zekası yüksek bir kişi, kişisel ve kişiler arası becerileri sağlıklı bir şekilde kullanacaktır. Kendisiyle ilgili farkındalığı yüksek olacak, yaşamdan beklentilerini belirleyerek bu beklentiler doğrultusunda harekete geçecektir. Ergenliğin başlangıcı olan 12-14 yaş döneminde duyguları anlama, ifade etme ve yönetme açısından bireylerin eğitilmesinin, kişisel ve sosyal yeteneklerini hayatın her alanında uygulamada başarılı olan, motivasyonu yüksek, hayata iyimser gözlerle bakan, kendisine ve çevresine duyarlı bir neslin oluşumu bakımından oldukça önemli olduğu (Yılmaz ve Dicle, 2007; Goleman, 2006) düşüncesiyle ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde bu araştırmanın yapılması önemli görülmektedir.

Yeşilyaprak (2007)'a göre; Duygusal zeka konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonucu değerlendirildiğin de eğitim açısından doğurguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Duygusal zeka yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Duygusal zekanın gelişimi anaokulundan yüksek öğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir.
- Hangi alanda olursa olsun öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez.
- Duygusal zekanın ihmal edilmesi, akademik zeka kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller.
- Dolayısıyla duygusal zekanın gelişimi akademik başarıyı artırır.
- Duygusal zeka kapasitesi her öğrencide vardır. Ancak çocuklar farklı zeka profilleri ile eğitim sürecine katılırlar.

- Öğretmenler, farklı zeka alanlarına eşit derece de önem vermelidirler.
- Öğretmenler, öğretme etkinliklerini planlamada, yürütmede ve değerlendirmede duygusal zeka alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir.
- Öğretmen, öğrencileri, anlaşılması gereken duyguları, düşüncüleri, sorunları ve gereksinimleri olan bireyleri olarak görebilmelidir.
- Ders etkinliklerinde duygusal zekanın işe koşulması öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirir.
- Duygusal zekanın gelişimi ile ilgili çalışmalar okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.
- Duygusal zekayı geliştirmeye yönelik çalışmalarda cinsiyet farkı dikkate alınmalıdır.
- Okuldaki rehberlik uzmanları duygusal zekanın geliştirilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlere müşavirlik hizmeti vermelidir.

Eğitim sistemi, çocukların sosyal becerileri, gelişimlerinin bir parçası gibi otomatik olarak kazandıklarını varsayar (Cartledge ve Milburn, 1995). Sosyal beceri eksikliği yaşayan çocuklar ise, arkadaş ilişkileri ve sınıftaki eğitimlerinde zorluklar yaşarlar. Yarının eğitim programları, geniş alanlara yayılan bilgiye dayalı kurslar verilmekle kalmamalı, geleceğe dönük davranış becerileri üzerine de önemle eğilmelidir. Çeşitli gerçeklerden oluşan içeriğini, yaşam bilgisi diyebileceğimiz evrensel eğitimle birleştirilmelidir (Toffler, 1974: 435).

1.8. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, denenceler, sınırlılıklar, sayıltılar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1. 8. 1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, hayatımız boyunca işte, okulda, ailede, arkadaş çevresinde yaşamımızı etkileyen duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyinin birbirleri

ile ilişkilerini incelemektir. İleri yaşlarda davranışların kalıplarının değiştirilmesi zor ya da imkansızdır. Bu yüzden çocukluk dönemi duygusal zeka ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde çok önemli bir fırsattır. Bar-On, modeldeki duygusal zeka yeteneklerinin zamanla farklılaşabileceğini, insanın yaşantısı boyunca değişebileceğini, çeşitli eğitim ve gelişim programları ile geliştirilebileceğini düşünmektedir (Bar-on, 1995). Bu dönemde öğrencinin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri; okul, arkadaş ve aile içerisinde onlara güven veren, eleştiri yerine sevgiyle yaklaşan, hataların doğruyu öğretmek için iyi bir fırsat olduğunu gösteren stressiz ve huzurlu ortamlar oluşturularak geliştirilebilir. Bu dönemde onlara; duygularını kabullenme, kontrol etme, yetenekleri geliştirme, başkaları ile olan ilişkilerini geliştirme, kendi duygularına sahip çıkma yolları öğretilir. Öğretmenler her ne olursa olsun derslere duyguları katmak, teori ve uygulamayı bir arada, bağlantılı bir şekilde vermek, doğru sorular sorarak verdikleri bilgileri çocuklar için kalıcı bir hale getirebilmek sorumluluğundadır. Bu arada konu bilgisini alırken, öğrenciler grup/eşli çalışma gibi aktivitelerle iletişim yeteneklerini geliştirebilir ve bu tarz grupsal projelerle özgüvenlerini artırabilir, dinlemek, başkalarının fikirlerine değer vermek, seçim yapmak, sorunların üstesinden gelmek, plan yapmak ve buna benzer birçok becerileri kazanma şansına sahip olabilirler.

Duygusal zeka ve sosyal beceri birbiri ile etkileşimde olan iki kavramdır. Özellikle erken çocukluk ve ilköğretim dönemlerinde beyin hızla gelişmektedir. Bu yüzden çocukların duyguları tanınması ve sosyal becerilerini bu yönde ilerletmesi, hayatta iyi ilişkiler kurmak, başarılı ve mutlu olabilmesi açısından önemlidir. Araştırmacı bu alanda 11-12 yaş çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda ki eksiklikleri elde edilen bulgular ölçüsünde tamamlamayı hedeflemiştir.

Albayrak-Arın (1999), 821 öğrenciye uyguladığı “Sosyal beceri envanteri”nin ergenler için geçerlik güvenirliği” adlı araştırmasında Riggio’nun 1989’da ve Yüksel’ in 1997’ de ifade ettiği gibi altölçekler altında toplanmadığı, farklı örüntü oluşturduğunu, ölçeğin bu örneklemden istenilen faktör yapısını yansıtmadığını belirtmektedir. Sonuç olarak Riggio tarafından geliştirilen ve Yüksel tarafından Türkçe’ye uyarlanarak üniversite örnekleminde geçerlik güvenirlik sınanması

yapılan envanterin, ergenlerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek için kullanılacak bir ölçme aracı olmadığı kararını vermiştir. Öneri olarak ise, madde sayısının daha az olmasını, kısa cümleler ve kolay terimlerin kullanılmasını, tersine ifadelerin yer aldığı maddeleri öğrencilerin cevaplamada güçlük çektiklerini ve tersine ifadelerin az kullanıldığı ifadelerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Ulaşılan araştırma sonuçlarına göre güvenilir ve geçerli sosyal beceri ölçeği geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri ile bu iki kavramın arasındaki ilişki olup olmadığını tespit etmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırma ile elde edilen bulguların:

1. Duygusal zeka ve sosyal beceri ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi,
2. Sosyal beceri ile ilgili yapılacak çalışmalara destek sağlaması,
3. Duygusal zeka ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ile ilgili yapılacak çalışmalarda işe yarayacak sonuçlar getirmesi,
4. Elde edilen sonuçların çocuklarla ilgili yeni düşünce, tartışma ve araştırma konuları getirmesi beklenmektedir.

1.8.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi:

“ İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri sosyo-demografik özelliklerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” şeklindedir.

Alt Problemler

1. İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri arasında;

1.1. Cinsiyete,

- 1.2. Ailenin ekonomik düzeyine,
- 1.3. Öğrencinin yapılan etkinliklere katılmasına,
- 1.4. Televizyon izleme saatlerine,
- 1.5. Annesinin eğitim düzeyine,
- 1.6. Babanın eğitim düzeyine,
- 1.7. Öğrencinin büyüdüğüleri yerleşim birimine,
- 1.8. Kardeş sayısına,
- 1.9 Kardeş sırasına göre önemli fark bulunmakta mıdır?

2. İlköğretim öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri arasında;

- 2.1. Cinsiyete,
- 2.2. Ailenin ekonomik düzeyine,
- 2.3. Öğrencinin yapılan etkinliklere katılmasına,
- 2.4. Televizyon izleme saatlerine,
- 2.5. Annesinin eğitim düzeyine,
- 2.6. Babanın eğitim düzeyine,
- 2.7. Öğrencinin büyüdüğüleri yerleşim birimine,
- 2.8. Kardeş sayısına,
- 2.9 Kardeş sırasına göre önemli fark bulunmakta mıdır?

3. İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında önemli bir ilişki bulunmakta mıdır?

1. 8. 3. Sayıtlar

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler uygulanan ölçme araçlarını yansız olarak yanıtlamışlar, duygu ve düşüncelerine içtenlikle yansıtmışlar.

1. 8. 4. Sınırlılıkları

Araştırma, normal gelişim gösteren ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1. 8. 5. Tanımlar

Aşağıda araştırmanın konusunu, içeriğini ve deneysel yapısını oluşturan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Zeka: Düşüncesini bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceridir, hayatın gerektirdiği yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel olarak genel uyum sağlama durumudur (Konrad ve Hendl, 2003).

Duygu: Duygu; farkına varılan bir hissin kuvvetlenerek, bilinçte ve bedende genel bir uyarılmışlık hali oluşturmastır (Nyland, 1999).

Duygusal Zeka: Baltaş’a (2006: 7) göre duygusal zeka, “kendimizle ve başkalarıyla başa çıkmayı kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için bir yetkinliktir. Mayer ve arkadaşlarının aktardığına göre Bar-on; duygusal zeka çevresel talep ve baskılarla başa çıkmada başarılı olmada bireyin yeteneğini etkileyen bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlikler ve beceriler dizisi olarak tanımlamıştır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; Weissinger, 1998). Duygusal zeka, yaradılış özellikleri, çocukluk deneyimleri ve daha sonra öğrenilenlerin bileşiminin bir sonucudur. Bir kişinin tüm tepkileri, davranışları, iletişim şekli, insanları anlamadaki yeterlilikleri o kişinin duygusal zekasını oluşturmaktadır (Goleman, 1998; Goleman, 2000). Cooper ve Sawaf’a göre duygusal zeka, duyguların gücünü ve hızlı anlayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Cooper ve Saway, 1997).

Sosyal Beceri: Matson ve Ollendick (1988), sosyal beceri etkili kişilerarası işlevler için gerekli yetenek olup bireyin başkalarıyla kalabilme becerisi ve akranlar,

öğretmenler, ebeveynler ve diğer yetişkinler arasındaki popülerliği belirleyen sosyal davranış ile bağlantılı olan yapı ya da sistem olarak tanımlanmaktadır.

İlköğretim Öğrencileri: Öğretmenin sorumluluğu altında, yakın ilişkilerin kurulduğu sınıflarda, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar belli bir eğitimi alan bireylerdir.

1.8.6. Kısaltmalar

DZ: Duygusal Zeka

EQ: Emotional Quantient

AZ: Akademik Zeka

IQ: Intelligence Quantient

DA: Duyuşsal Anlatımcılık

DD: Duyuşsal Duyarlılık

DK: Duyuşsal Kontrol

SA: Sosyal Anlatımcılık

SD: Sosyal Duyarlılık

SK: Sosyal Kontrol

SEL: Social and Emotional Learning

SDÖ: Sosyal ve Duygusal Öğrenme

KBF: Kişisel Bilgi Formu

ÇDZÖ: Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği

ÇSBÖ: Çocuklar için Sosyal Beceri Ölçeği

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ ÜLKEMİZDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Arlı, Altunay ve Yalçinkaya (2011), öğretmen adaylarında duygusal zeka, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi adlı araştırma sonuçlarına göre; Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin mezun olunan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans programı, cinsiyet ve hayata bakış açısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerinde ise mezun olunan fakülte, öğrenim görülen tezsiz yüksek lisans alanı ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Duygusal zeka düzeyinin hem problem çözme becerileri hem de akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülürken, problem çözme becerisi ile akademik başarı arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kocabaş ve Vural (2011)'de 7 yaş grubu için duygusal zeka ölçeği geliştirmişlerdir. 356 1. Sınıf öğrencisine uygulanan tek boyutlu araştırma sonucuna göre, geliştirilen ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek tek boyutlu bir ölçme aracı olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği 0,94; test tekrar test güvenirliği ise 0,84'tür. Bu çalışmanın sonuçları, geliştirilen ölçme aracının 7 yaş grubu öğrencilerin duygusal zekalarını belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Demirsöz (2010)'ün yaptığı araştırmada deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yalnız Duygusal Zeka Ölçeği Genel Ruh Durumu alt ölçeğinde Deney 1 ve Kontrol 1 grupları son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Deney ve kontrol grupları ön test – son test sonuçları arasında ise Deney 1 grubu Kişilerarası Beceriler, Uyumluluk, Stresle Başa Çıkma alt ölçekleri ve ölçeğin bütününde ön test – son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol 1 grubunda ise ön test – son test sonuçları arasında anlamlı fark sadece Stresle Başa Çıkma alt ölçeğinde elde edilmiştir. Bu farklılık son test lehinedir. Ayrıca ön testin yapılmasının duygusal zeka yeterlilikleri bakımından deney ve kontrol gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zeka yeterliliklerinde cinsiyete göre ölçeğin bütününde ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılık gözlenmezken, Kişilerarası Beceriler alt ölçeği Deney 2 grubu kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Korkmaz (2008)'de yaptığı araştırmada, ilköğretim 4. Ve 5 sınıf öğrencilerinin anne babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın önemli bulgularından biri, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların düşük ve orta sosyo-ekonomik düzey ailelere oranla, yine özel okul velilerinin devlet okulu velilerine oranla, duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Pala (2008), öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma adlı araştırmasının sonunda, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerinin ortalaması 3.5 bulunmuştur. Bu düzeyin öğrencilerin ekonomik durumu, lisans programı ve kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kansu (2007), “Okullarda Duygusal Zeka” adlı makalesinde, duygusal zeka ve aile ilişkisini şöyle açıklamıştır. Duygusal zekanın ilk okulu ailedir. Anne ve babanın davranışları çocuğun duygusal yaşantısında derin ve kalıcı etkiler yaratır. Çocuklarının duygularını önemsemeyen ve duygusal ihtiyaçlarına karşılık vermeyen

anne ve babalar, böylece onların duygusal zekalarının yanı sıra zihinsel gelişmelerine de engel olurlar. Şiddete eğilimi olan çocuklar genelde aileleri tarafından önem verilmemiş, hayatlarına ilgi gösterilmemiş, sürekli eleştiriye maruz kalmış, anlaşılmamış ve ağır cezalar verilmiş çocuklardır.

Kocabaş, A. (2007), tarafından yazılan “Duygusal Zeka ve Köy Enstitüleri” başlıklı çalışmada, başlangıçta duygusal zeka kavramı açıklanmış, daha sonra ise Köy Enstitülerinin demokratik eğitim yoluyla duygusal zekanın gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak ise duygusal zeka becerilerinin yalnızca öğretim programlarının bir kazanımı, konusu ve içeriğinin bir parçası olması yerine, köy enstitülerinde olduğu gibi eğitim sistemimizi, ülkemizi değiştirecek ve geliştirecek eylemler zinciri olarak okul öncesi eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm kurumlarda yer almasının gerekliliği ve önemi üzerinde durulmuştur.

Harrod ve Scheer (2005) gençlerin duygusal zeka düzeylerini demografik özellikler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 16-19 yaş arası 200 genç oluşturmuştur. Gençlerin 91’i bayan, 109’u erkektir. Araştırmada Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu kullanılmıştır. Duygusal zeka düzeyi gençlerin demografik özellikleri, yaş, cinsiyet, ailelerin eğitim ve gelir düzeyleri ve yaşadıkları yer açısından incelenmiştir. Sonuç olarak duygusal zekanın, kızlarda erkeklerden daha yüksek olduğu, duygusal zekanın ailenin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Hafızoğlu (2006), “Ergenlerde Duygusal Zeka, Ruhsal Uyum ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, 16-17 yaş grubu ergenlerde duygusal zeka, ruhsal uyum/uyumsuzluk ve davranış problemleri ilişkisini araştırmaktır. Buna ilaveten, çalışmada davranış sorunlarının olası belirleyici etmenlerine de bakılmıştır. Toplam 84 katılımcıdan 41 tanesi kadın, 43 tanesi erkektir. Duygusal zeka Bar-On tarafından 1997’de geliştirilen Bar-On Duygusal Zeka Envanteri (Bar-On EQ-i) ile, genel ruhsal uyum/uyumsuzluk Rohner’in 1971 yılında geliştirdiği Kendini Değerlendirme Envanteri (PAQ) ile ve davranış sorunları Conners’in 1969 yılında geliştirdiği Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği

(CTRS-28) ile ölçülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda; duygusal zeka ve davranış sorunları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki saptanmıştır ($r = -0,25$, $p < .05$). Analizlerde, duygusal zeka ve ruhsal uyum, ve ruhsal uyum ve davranış sorunları arasındaki ilişki anlamlı değildir. Bar-On EQ-i ile ölçülen duygusal zeka ve PAQ ile ölçülen ruhsal uyum/uyumsuzluk alt ölçekleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan regresyon analizlerinde davranış sorunlarını belirlemede, genel not ortalamasının en güçlü değişken olduğu, onu sırası ile kişiler arası ilişkiler alt testi (Bar-On EQ-i), öz saygı alt testi (Bar-On EQ-i) ve iyimserlik alt testi (Bar-On EQ-i) takip etmektedir. Çalışmanın sonuçları eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesinde duygusal okuryazarlık ne duygusal zeka dikkate alınabilir. Duygusal zeka puanı daha yüksek olan öğrenciler, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlamada, kişiler arası ilişkilerde, sorunları en etkin şekilde çözmede ve dürtülerini kontrol etmede diğerlerine göre daha iyidir.

Deniz ve Yılmaz (2004)'te üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki adlı araştırma sonuçlarına göre; kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu) ve toplam duygusal zeka puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zeka alt boyutları ve toplam duygusal zeka puanları anlamlı düzeyde farklılaşmazken; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, yaşam doyum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Özerbaş (2004), yapmış olduğu çalışmasında, yapıcı öğrenme yaklaşımının, durumlu öğrenme kuramına dayalı bilişsel çıraklık stratejisinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi incelenmiştir. Araştırma 24 öğrenciyle, tek gruplu, ön test-son test kontrol grupsuz desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda durumlu öğrenmenin ve özellikle bilişsel çıraklık stratejisinin duygusal zeka yeterliliklerinin geliştirilmesinde uygun bir yaklaşım olduğu onucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre ise, anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Köksal (2003) yaptığı araştırmada ergenlerin duygusal zeka düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 134'ü lise 1, 120'si lise 130'u lise 3. sınıf olmak üzere toplam 384 ergen katılmıştır. Duygusal zeka düzeyini ölçmek için Duygusal Zeka Ölçeği, karar verme stratejilerini saptamak amacıyla Karar Verme Stratejileri Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekanın kız öğrencilerde, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, duygusal zeka ile mantıklı karar verme arasında anlamlı ilişki olduğu ve bağımlı karar verme ile duygusal zeka arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Mumcuoğlu (2002)'nin yapmış olduğu bu çalışmanın amacı Bar-On EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory) nin Türkçe formunun dil eşdeğerliliği, güvenirlik ve geçerlik incelemeleri yapmaktır. Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On Duygusal Zeka Envanteri- (Bar-On EQ-i) testi, Reuven Bar-On tarafından 1997 yılında geliştirilmiş bir duygusal zeka ölçüm aracıdır. Test, 1'den 5'e doğru artan derecelendirme seçeneklerine göre yanıtlanan 133 maddeden oluşmuştur ve 15 duygusal zekâ boyutunu değerlendirmektedir. Bar-On EQ-i'nin Türkçe formunun güvenirlik ve geçerlik çalışmaları testin endüstri psikolojisinde ve sosyal araştırmalarda kullanıma uygunluğuna işaret etmektedir. Ülkemizde, duygusal zekâyâ ilişkin, bilimsel araştırmalarda ve endüstri psikolojisindeki uygulamalarda kullanılabilecek zengin veri sağlayan bir ölçeğin eksik oluşundan dolayı Bar-On Emotional Quotient Inventory'nin dil eşdeğerliliği, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılmasına karar verilmiştir. Bar-On EQ-i'nin çeviri çalışması titiz bir şekilde gerçekleştirilmiş ve sonrasındaki dil eşdeğerliliği çalışmasında alt-testlerin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde anlamlı korelasyon katsayıları bulunmuştur: $r=0,71$ ile $r=0,95$ arasında. Ayrıca iki test uygulaması sonuçları arasındaki farkları inceleyen bağımlı gruplar t testi sonucunda sonuçlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç, İngilizce ve Türkçe formlardan aynı içeriğin anlaşıldığının kanıtıdır. Bir anlamda iki form arasında diller arası bir eşdeğerliliğe ulaşılmıştır.

Demirci (2002), ilköğretim okullarında yaşanan çatışma türlerini ve izlenen çözüm stratejilerini, İstanbul ili Büyükşehir belediye sınırlarındaki 103 ilköğretim okulunda görevli 343 okul yöneticisinin görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve hissedilen çatışma; açık çatışma; yerlerine göre: dikey çatışma, yatay çatışma, yönetici-uzman çatışması ve sosyal çatışma; tarafları açısından: bireyin kendi iç çatışması, bireyler arası çatışma, grup içi çatışma, gruplar arası çatışma ve örgütler arası çatışma; diğer çatışma türleri: amaç çatışması, rol çatışması ve kurumlaşmış çatışma ile ilgili 21 sorudan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okullarda genellikle fonksiyonel olmayan çatışmaların yaşandığı, fonksiyonel olan çatışmaların ara sıra yaşandığı; çatışmaların ortaya çıkış şekillerine göre, potansiyel ve hissedilen çatışmaların ara sıra yaşandığı, algılanan ve açık çatışmaları ise yaşanmadığı; yerlerine göre, dikey çatışmaların genellikle, yatay çatışmaların ise ara sıra yaşandığı ve yönetici-uzman çatışması ile sosyal çatışmaların hiçbir zaman yaşanmadığı; çatışmanın tarafları açısından, bireyler arası çatışmaların genellikle, grup içi, gruplar arası ve örgütler arası çatışmaların ara sıra yaşandığı; rol çatışmasının genellikle ve amaç çatışmaları ile kurumlaşmış çatışmaların ara sıra yaşandığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışmaların çözülmesinde kaynakların artırılması, uzlaşma, davranış değiştirme, iletişimin artırılması, problem çözme ve üstün amaçlar stratejilerini her zaman; yatıştırma ve hükmetme stratejilerini ara sıra; üçüncü tarafın müdahalesi, kayıtsız kalma, üstün kararına bırakma, yapısal değişkenleri değiştirme, oylama, müzakere ve kaçınma stratejilerini ara sıra kullandıkları; ortak düşman belirleme, taviz verme, çekilme, politik araçlar, meşgul etme ve bireylerin değiştirilmesi stratejilerini ise hiçbir zaman kullanmadıkları ortaya konulmuştur.

İşmen (2001), yaptığı Duygusal Zeka ve Problem Çözme araştırmasının sonucunda, 19 yaş ve altı – 26 yaş ve üstü yaş grubunda duygusal zeka ve problem çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaştığı, kızların 3 boyutta ve toplamda erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, duygusal zeka seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algısında da artış olduğu görülmüştür. Taylan (1990) ve Ulupınar

(1997)'ın üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarda yaş arttıkça öğrencilerin problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli buldukları saptanmıştır. Bununla birlikte Bilge ve Arslan (2000)'ın yaptıkları araştırmada öğrencilerin problem çözme becerilerini değerlendirmelerinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Akt: İşmen, 2001).

Güçray (1998), 800 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, bazı sosyo-demografik değişkenlerle aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve bireyler arası ilişkilerde karar verme stilleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, karar verme stilleri ile sosyal destek, bireylerarası ilişkilerde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Koruklu (1998), arabuluculuk ve çatışma çözme programının, öğrencilerin çatışma çözme davranışlarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacı ile yapmış olduğu araştırmanın evrenini 6-8 sınıflarda öğrenim görmekte olan 145 öğrenci arasında raslantısal olarak seçilen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, arabuluculuk ve çatışma çözümü eğitimi aldıktan sonra ÇÇDBÖ'nin saldırganlık boyutundan aldıkları ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde ölçeğin problem çözme boyutundan alınan öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı fark çıkmıştır. Bir başka deyişle öğrencilere verilen arabuluculuk ve çatışma çözümü eğitiminden sonra öğrencilerin göstermiş olduğu saldırgan davranışlar azalmış ve çatışma çözme davranışlarından problem çözme davranışını seçmeye başlamışlardır.

Önür (1994), “Bir Barış Eğitimi Çalışması: Sınıf Çatışmalarının Çözülmesi” adlı doktora tezi çalışmasında, okullarda yaşanan çatışmaları ve öğretmenlerin bunlara yönelik tepkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, 1992 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bir hizmetiçi eğitim programına katılan 272 öğretmenden oluşturmuştur. Analizler sonucunda, öğretmenlerin uyuşmazlıklara gösterdikleri tepkilerin arabuluculuk, otoriteye başvurma ve kaçınma olmak üzere üç boyutta toplandığı ve arabuluculuk yaklaşımının diğer iki boyuta göre anlamlı bir şekilde daha fazla kullanıldığı; seçilen kişisel değişkenler (idari görev,

eğitim düzeyi, branş, okul türü) açısından bu boyutlarda anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinde ise sadece kaçınma boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Dökmen (1987), empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü üçüncü sınıfta bulunan 51 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada empatik becerilerin ölçülmesi araştırmacı tarafından düzenlenen üç açık uçlu sorudan oluşan bir ölçek ile, sosyo-metrik statünün ölçülmesi ise öğrencilerin sorunlarını anlatmayı tercih ettikleri ve etmedikleri arkadaşlarını yazılı olarak belirtmeleri yolu ile sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda sosyometrik statü ile empati kurma becerisi arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

2.2. SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ ÜLKEMİZDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bektaş (2010)'da yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal becerilerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda Duyuşsal Duyarlık boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrenim durumuna göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonu cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda Yönetici-Bireysel İhtiyaç İlişkisi boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyonlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda hiçbir boyutta anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarının orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Saygılı ve Kocabaş (2009) Hayat Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Sosyal Beceriler Üzerine Etkisi adlı araştırma sonucuna göre, işbirlikli öğrenmenin hayat bilgisi öğretiminde öğrencilerin sosyal becerileri öğrenme düzeyini artırdığını ortaya koymuştur.

Akkuş (2005), ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisini incelediği araştırma sonuçlarına göre, olumlu sosyal davranışlar arttıkça özsaygı düzeyinin yükseldiği, olumsuz sosyal davranışlar arttıkça özsaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür. Olumlu sosyal davranışlar arttıkça dıştan denetim, olumsuz sosyal davranışlar arttıkça içsel denetimin yükseldiği görülmüştür. Cinsiyete göre sosyal beceri düzeylerine bakıldığında ise erkekler ve kızlar arasında anlamlı fark olduğu ve kızların sosyal beceri düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Aysan ve Uzbaş (2004) yaptığı çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Çocukların sosyal beceri ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı ve akademik başarıları ile anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Özabacı (2004)'te yaptığı öğretmen adaylarının duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal becerinin duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık boyutları ile duygusal zekanın kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama ve davranışları yönetme boyutlarında yüksek ilişki, sosyal becerinin duyuşsal anlatımcılık ve duyuşsal kontrol boyutları duygusal zeka ile düşük düzeyde bir ilişki, cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının sosyal becerinin duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık ve sosyal kontrol alt boyutlarının başkalarının duygularını anlama ile duyguları yönetme boyutlarının duygusal zeka ile yüksek bir ilişki, cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının sosyal becerinin duyuşsal duyarlılık, duyuşsal anlatımcılık ve sosyal

duyarlık boyutlarının duygusal zeka ile düşük düzeyde bir ilişki, kadın öğretmen adaylarında ki sosyal becerinin duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık boyutları ile duygusal zekanın kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama ve davranışları yönetme boyutları arasında yüksek ilişki, kadın öğretmen adaylarında ki sosyal becerinin duyuşsal anlatımcılık sosyal duyarlık ve sosyal kontrol boyutları ile duygusal zeka arasında düşük bir ilişki, erkek öğretmen adaylarında ki sosyal becerinin duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık duygusal zeka ile yüksek ilişki, erkek öğretmen adaylarında ki sosyal becerinin duyuşsal anlatımcılık ve duyuşsal kontrol alt boyutları düşük bir ilişki gösterirken ve duyuşsal kontrolün kendi duygularını anlama ve başkalarının duygularını anlam alt boyutlarında tersine bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kara (2003), öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla 86 sınıf öğretmeni ve 344 öğrenci üzerinde araştırma yapmış. Sınıf öğretmenlerinin algılamalarına göre sahip olduklar sosyal becerilerin; yaş, cinsiyet, öğrenim derecesi, kıdem, okuttukları sınıf düzeyi devlet okulu veya özel okulda çalışma durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; öğrencilerin algılamalarına göre sahip oldukları sosyal becerilerin, yaş, cinsiyet, devlet okulu veya özel okula gitme durumlar, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin sahip oldukları sosyal becerilerde önce aile, sonra da öğretmen en etkili kişiler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenci algılamalarına göre sosyal becerilerin kazandırılmasını etkileyen faktörlerin; öğretmen, aile, arkadaş, televizyon, kitap, okul alanı, bireysel ve toplu etkinlikler, sosyal bilgiler dersi, fen bilgisi ve Türkçe dersi olduğu tespit edilmiştir.

Özlek (2003), lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini, problem çözme, utangaçlık, sınıf düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından yordadığı araştırmasında, sosyal beceri puanlarının en önemli yordayıcısı olarak problem çözme değişkenini bulmuştur. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri

yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiği görülmektedir. Ayrıca sosyal beceri düzeyleri arttıkça utangaçlık düzeyleri düşmektedir.

Uz Baş (2003), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 365 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmiş. Sosyal beceri ve okul uyumlarının sosyo – ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, ebeveynin birliktelik durumu ve kardeş sıralamasına göre anlamlı olarak farklılaştığı, öğrencilerin gerek sosyal beceri ve okul uyumları, gerekse depresyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Bacanlı (1999), sosyal becerinin bir alt boyutu olduğunu belirttiği kendini ayarlama becerisinin farklı değişkenlerle olan ilişkisine bakmıştır. Cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, sosyo-ekonomik düzeyin kendini ayarlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe kendini ayarlama becerisi de yükselmektedir.

Sosyal beceri olarak, problem çözme becerisi eğitimi sonucunda; çocukların çözüm üretme sayılarının, kategori sayılarının ve çözüm olmayan düşünce üretme sayılarının arttığını kaydetmişlerdir (Dinçer ve Güneysu, 1998).

Yüksel (1997), sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisini incelediği araştırmada, sosyal beceri eğitim programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak sosyal beceri düzeylerini, bu programa katılmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Dökmen (1986), sosyal becerilerin bir alt boyutu olan duyuşsal ve sosyal duyarlılıkla ilgili görülen çalışmalarında bir grup deneğe sözel olmayan iletişim odaklı ve yüz ifadelerini teşhis becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim vermiştir. Yüz ifadeleri konusunda eğitim alan deneklerin kişiler arası iletişim çatışmasına girme eğilimlerinde azalma görülmüştür.

Aydın (1985), çocuklara yönelik araştırmasında, sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisini incelemiş ve sosyal beceri eğitiminin daha etkili olduğunu saptamıştır.

2.3. DUYGUSAL ZEKA İLE İLGİLİ ULUSLAR ARASI YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Wanders ve Schaffer (2005), tarafından yapılan ebeveyn stresi, ebeveyn davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal yeterlilikleri ile sınıf içindeki problemlili davranışları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmada, sınıf içi öğrenme ve sosyal yeterlilik ile anne babanın stresi arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Harrod ve Scheer (2005), gençlerin duygusal zekaları ve demografik özellikleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 16-19 yaş arası gencin duygusal zekası ölçülmüştür. Duygusal zeka skorları bireylerin demografik özellikleri ile (yaş, cinsiyet, ailelerin gelir düzeyleri, ebeveynlerin eğitim durumu ve yaşadıkları yer) karşılaştırılmıştır. Sonuçlar duygusal zekanın bayanlarla, ebeveynlerin eğitim durumu ve ailenin geliri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zeka skorları erkekler ve bayanlar arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu bayanların duygusal zeka düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında ve ailelerin eğitim durumu arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim düzeyleri arttıkça duygusal zeka düzeyleri de artmaktadır.

Woitaszewski ve Aalsma (2004), yaş ortalaması 16,5 olan 39 öğrenci üzerinde duygusal zekanın yetenekli öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekanın ergenlerin sosyal ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucunu bulmuştur.

Ciarrochi ve arkadaşları 2003 yılında yaptıkları çalışmada, duygusal farkındalığı düşük olan kişilerin yüksek olanlara oranla daha fazla duygu durum uyumlu yargıda bulundukları bulunmuştur. Diğer yandan duygu durumunun yüksek düzeyde farkında olmak, bu duygu durumun etkisinden etkili bir şekilde kendini koruma becerisi ile ilişkili olmamaktadır. İçgörü kazanabilmek ve kendini anlayabilmek için duyguların her an farkında olmak çok önemli bir gerekliliktir. Özbilinç dışardan gelen bir uyarıcının yarattığı duyguları anlamamızı ve yorumlamamızı sağlarken, duyguları kontrol edebilme yeteneği bu duyguların kontrolden çıkmasını önler ve aşırı öfke, korku, üzüntü ve kaygı gibi duyguları yatıştırılmamızı sağlar. Bütün duygular bizi belli bir yönde harekete geçmeye ve belli bir doyum elde etmeye zorlar.

Furnham (2003)'ın duygusal zeka ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 11'i erkek 77'si bayan olmak üzere toplamda 88 kişiden oluşan bir örneklem grubuna duygusal zeka, kişilik ve bilişsel yetenek ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre nevrotizmin mutluluk ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bunun yanında dışa dönüklük ve deneyime açık olmanın mutlulukla olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bireysel yeteneğin ne mutlulukla ne de duygusal zeka ile bir ilişkisi bulunamamıştır. Üç basamaklı hiyerarşik regresyon ve duygusal zekanın mutluluğun toplam varyansının %50'sinden fazlasını açıkladığını göstermiştir. Duygusal zeka ve mutluluk arasındaki olumlu ilişki Big Five kişilik faktörlerinin söz konusu olduğu zamanda bile sürekliliğini göstermiştir. Aksine duygusal zeka bir kenara alındığı zaman Big Five kişilik faktörlerinin mutluluk varyansının anlamlı miktarını açıklamadığı görülmüştür.

Ciarrochi, Deana ve Anderson (2002), duygusal algı ile stres ve üç önemli akıl sağlığı değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Stres, yüksek duygusal algıya sahip insanlar arasında daha yüksek depresyon, umutsuzluk ve intiharla ilişkili bulunmuştur. Bu bulgu duygusal zeka literatüründe duyguları algılamanın negatif etkisini gösteren tek örnek gibi görünmektedir.

Parker (2002), çocukların ve ergenlerde duygusal zeka, duygu ve problem davranışları inceledikleri çalışmalarında, duygusal zekanın çocuklardaki iç ve dış problemlerin yordayıcısı olduklarını bulmuşlardır.

Reiff ve arkadaşları (2002), genel duygusal zeka ve duygusal zekanın alt bileşenlerinin öğrenme zorluğu ile ilişkisini incelemiştir. Öğrenme bozuklukları olan öğrenciler uyumluluk ve diğer sosyal becerilere bağlı duygusal zeka ölçütlerinden düşük puan almışlardır.

Schutte ve arkadaşları (2002), yaptıkları araştırmada duygusal zeka ve duygu durumu arasında ile duygusal zeka ve benlik saygısı arasında da bir ilişki olduğu, ayrıca yüksek duygusal zekanın olumlu duygu durumu ve yüksek düzeyde benlik saygısı ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Ciarrochi ve arkadaşlarının yaptıkları bir araştırmada duygusal zeka, duygu ifadelerini tanıma becerisi, sosyal destek miktarı, sosyal destekten alınan tatmin miktarı, duygu durumu yönetme davranışı ile pozitif yönde ilişkili çıkmıştır (Ciarrochi, Joseph; Chan, Amy; Bajgar, Jane, 2001: 1105-1119). Ciarrochi ve arkadaşlarının gerçekleştirdikleri başka bir çalışmada duygusal zekanın kişilikle ilgisi olmayan iki kriterle; hayattan alınan tatmin ve ilişki kalitesiyle ayrıca benlik saygısı, empati, duygulara açıklık ve dışa dönüklükle ilişkili olduğu saptanmıştır (Ciarrochi, Joseph; Chan, Amy; Caputi, Peter, 2000: 539-561).

Corso (2001), ergenlerde duygusal zeka ve yetenek ilişkisini araştırdığı çalışmasında Western Kentucky Üniversitesi yaz okulu programına sözel ve matematiksel yetenekli olarak katılan yaşları 12 ile 16 arasında değişen gençler ile yapmış olduğu çalışmasında bu öğrenciler ile aynı yaşta olup sözel ve matematiksel alanda yeteneği olmayanlarla karşılaştırıldıklarında duygusal zeka uyumluluk ve stres yönetimi alt ölçeklerinde yetenekli öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Schutte (2001) ve arkadaşları duygusal zeka yetilerini içeren yedi ayrı araştırma yapmışlardır. Schutte ve Davis'in 1980'de geliştirdiği dört boyutlu empati ölçeğinden yararlanarak duygusal zeka ölçeği geliştirmiştir. Bu dört boyut, empatik perspektifleri görme, empatik hayal gücü, empatik konuların çeşitliliği, kişisel üzüntüleri anlayabilmedir. Bu ölçeği uyguladığı kişiler arasında yüksek puan alan bireylerin ilk iki araştırmada empatik perspektiflerinin oldukça gelişmiş, sosyal durumlarda kendini harekete geçirebilmenin yüksek olduğu bulunmuştur. Üçüncü araştırmada, duygusal zekaları yüksek olan bireylerin, sosyal becerileri de oldukça yüksek bulunmuştur. Dördüncü araştırmada, duygusal zekası gelişmiş olan bireylerin, partnerleriyle ortak hareket etme becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Beşinci araştırmada, duygusal zekası yüksek bireylerin, duygusal ve yakın ilişkilerinde daha doyumlu oldukları bulunmuştur. Altıncı araştırmada, evlilik doyumu yüksek olan bireyler, eşlerinin duygusal zekalarının yüksek olduğunu düşünüyorsa, evlilik doyumlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmış. Yedinci araştırmada, deneklere dört tip partner adayı sunulmuş. Bireyler ilişkilerinde doyum sağlayacakları adayları belirlemeleri istenmiştir. Sonuçta duygusal zekası yüksek adaylarla, doyumlu ilişkiler kuracaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Planalp ve Fitness yaptıkları araştırma sonucunda, duygu ve akıl arasında kurulacak dengenin, algılama, bilişsel süreçler ve bireyler arası sosyal ilişkilere yansıtacağını ifade etmektedirler (Acar, 2001).

Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000), duygusal zeka, kişilik, akademik zeka ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekayla akademik zeka arasındaki ilişki anlamlı değildir. Fakat kişilik özellikleri ve akademik zeka ilişkileri sabit tutulduğunda bile, duygusal zeka, kişiliğin empati boyutu ve yaşam doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Çalışmada elde edilen bir diğer bulguya göre, duygusal zeka bireylerin, duygularını yönetmeyle pozitif bir ilişkiye sahiptir. Ancak önyargıyı karar vermeyi önlemeyle ilişkili görünmemektedir.

Foster (2000), Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisinde ortaya koyduğu öz yetkinlik beklentisine (self-efficacy) ve Bloom'un bilişsel taksonomisine dayalı olarak geliştirdiği çatışma çözümü eğitimi programını, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 100 kişilik bir gruba uygulamıştır. Bu programın amacı, eleştirel analizlerle problem çözme yoluyla, öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişiklikler yapılmasını sağlamaktır. Yarı deneysel olarak düzenlenen araştırmada veriler, programa ilişkin algıları, programı anlama düzeyleri ve etkililiği konusunda öğrencilerle görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin barışçıl yollarla problem çözme becerilerinde anlamlı artışlar olduğu görülmüştür.

Webster ve Wooley (1999), çocuklarda sosyal yeterlik ve davranış problemlerini inceledikleri araştırmalarında, 4-7 yaş arasındaki klinik anlamda saldırgan olarak nitelendirilen 60 çocuk ve normal değerlendirilecek 60 çocuk arasında, sosyal yeterliğin 4 boyutu, bilgilendirme süreci, çatışma kontrol becerileri, akran ilişkilerinde oyun etkileşimleri ve evde anne baba ile olumlu etkileşimdedir. Sosyal yeterliği değerlendirme sürecinde, çocuğun sosyal bilgilendirme süreci ölçümleri, aile ve öğretmenin sosyal uyumla ilgili raporları ile akranlarıyla ve evde ailesiyle oyun ortamında yapılan gözlemsel değerlendirme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İki grup karşılaştırıldığında, ilişki kurma problemi olan çocukların, sosyal bilgilendirme süreçlerinde veya sosyal süreçlerle ilgili olayları çözmede problem yaşadıkları tespit edilmiştir. İlişki kurma problemi olan çocukların, bilişsel problem çözme testi ve akranların oyun etkileşimi ile ilgili gözlemlerinden elde edilen ölçümler incelendiğinde, bu çocukların karşılaştıkları gruptaki çocuklara göre, anlamlı düzeyde daha düşük problem çözme becerileri ve sosyal becerileri olduğu, daha az çatışma kontrol becerileri ve oyun becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Schutte ve arkadaşları (1998), yeni bir duygusal zeka ölçeği geliştirmek ve bu ölçeğin geçerliliğini analiz etmek için yaptıkları çalışma da, duygusal zekaları yüksek katılımcıların daha iyimser ve daha az depresif olduklarını bulgulamışlardır. Duygusal zekası yüksek bireyler aleksitimi ölçeğinden düşük, duygulara dikkat etme ve duygusal açıklık değişkenlerinden yüksek puanlar almıştır.

Yapılan bir başka araştırma da yüksek AZ'lı kişilerle gelişmiş DZ' ya sahip bireyler cinsiyetlerine göre ayırt edilmiş. Buna göre yüksek AZ'lı kadınlar yüksek öz güvene sahip, düşüncelerini açıkça ifade eden, kendi kendilerini tahlil eden, kaygıya, derin düşünmeye, suçluluk duymaya yatkın kişiler olduğu tespit edilmiş. DZ'sı yüksek kadınlar ise, duygularını doğru dile getiren, kendi kendilerine doğru bakabilen, hayatta bir anlam bulabilen bireyler olduğu tespit edilmiştir (Goleman, 1998: 63-64).

Rime ve arkadaşları 1996'da yaptıkları çalışmada, 6-8 yaşları arasındaki çocuklara bireysel olarak duyguya yol açan hikayeler anlatıldıktan sonraki saatte, her bir çocuğun duygularını paylaşma davranışını izlemiştir. Çocukların hiç biri aynı sınıftaki ve aynı yaştaki arkadaşlarıyla yaşadıklarını paylaşmamıştır. Bununla birlikte pek çoğunun bu duygusal olayı akşam eve gittiklerinde, anne ve babalarıyla paylaştığı gözlenmiştir. Diğer yaş grubu olan 8-12 yaşlarında da duyguların sosyal paylaşımında, bağlanma figürlerinin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte bu yaşlarda anne babanın paylaşılan kişi olma oranı, küçük yaşlardaki kadar yüksek değildir ve akranlarla da paylaşım olmaktadır. Daha büyük yaştaki ergenlerde (12-18), genç yetişkinlerde (18-33) ve daha ileri yaştaki yetişkinlerde (40-60) duyguları paylaşılacak için seçilen kişiler, anne baba, kardeş, arkadaş veya eş gibi yakın çevreden olmaktadır. İnsanlar bu yakın çevreden olmayan kişilerle çok nadir olarak duygularını paylaşmaktadır (Rime ve Zech, 2001; akt: Kuzucu, 2006).

Mayer ve Geher (1996) tarafından 321 kişi üzerinde yapılan çalışmada, duygularla düşüncelerin ilişkilendirilmesindeki bireysel farklılıkların önemini vurgulama amaçlanmıştır. Bu çalışmada kişilerin duygularına nasıl karar verdiği ve duygularını tanımlama yetenekleri test edilmiş. Yapılan ölçekte katılımcıların puanları; hedef anlaşma, grup uzlaşımı, arzu edilen anlaşma, hoşnut kalınmayan anlaşma kriterlerine göre hesaplanmıştır. Grupla ilişkilendirilen bireysel ölçümler duygusal zeka ile ilgili olup empatik ve savunmasız açıklamaları içermektedir. Bireysel hedef ve grup uzlaşım kriterleri diğer iki kriterle ilgisiz gibi gözükmesine rağmen araştırma sonucuna göre empati ile pozitif, savunmasızlık ile negatif bir ilişki içerisindedir.

Adams (1993) çocuklar üzerinde, insanları duygularını tanıma konusunda görülen yaş ve cinsiyete göre farklılıkları araştırmıştır. 3-5 yaşları arasında olan 214 çocuğa “Borke Empati Ölçeği “ uygulamıştır. Araştırma sonucunda kızların, erkeklere oranla yaş, cinsiyet interreaksiyonunun daha yüksek olduğunu tespit etmiş.

Bireyin stresli hayatla nasıl başa çıkabildikleri ile ilgili Spirito ve arkadaşları çalışmalar yapmıştır. 9-13 yaş arasındaki bireylere ortak ve stresli olayların listesini vermiş, bu tip durumlarda kullandıkları başa çıkma stratejilerini ve bu başa çıkma stratejisinin ne kadar etkili olduğunu araştırmışlardır. İyimser düşünme, bilişsel yeniden planlama gibi başa çıkma becerilerini 9-11 yaş arasındaki bireylerin 14 yaşındaki katılımcılara göre daha iyi kullandıkları tespit edilmiş (Spirito ve ark., 1991: 531).

Mutchler (1991), 57 boşanmış ve yalnız yaşayan anne ve onların ergenlik çağındaki kızları arasında yaptığı araştırmalarda, anne ve kız çocuğu arasında karşılıklı empati birliği, ilişki uyumu ve boşanmanın kız çocukları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Kızların annelerini empatik anlamasının, ilişki uyumu ve fonksiyonları ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Duygusal bağımlılık, sosyal statü, özerklik gelişimi faktörleri kızların anneye empatik olmaktan çok, annenin kızına empatik olması ile ilişkili olduğu görülmüştür (Alver, 1998).

Plomin (1990) ise eş ikizlerin empatik tepkilerde eş ikiz olmayanlara göre daha fazla benzer empatik tepkiler gösterdiklerini belirterek empatinin genetik ile ilgili olduğunu öne sürmektedir.

Ergenlik öncesindeki çocukların akran ilişkilerini 7 yıl boyunca izleyen uzun dönemli bir çalışmada, akranlarına karşı saldırgan olan ve reddedilen çocukların, ergenlikte suça eğilimli olduklarını, sınıfta kalma ya da okulu bırakma gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Kupersmidt ve Coie, 1990).

Work (1990), 11-13 yaş çocuklarında, uyum ve yaşam stresleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada çocuklar; empati, denetim odağı ve sosyal destek ile ilgili ölçümleri değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, yaşam streslerinin oluşum sıklığı ile çocukların uyumları arasında ılımlı düzeyde negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Libon (1989), hüküm giymiş 13-18 yaşları arasındaki erkek suçluların aile çevresi, empati ve aileyle bütünleşme ve aileye uyma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Erkek suçlular, aileler tarafından fiziksel olarak hırpalanan ve hırpalanmayan olmak üzere iki gruba ayrılır. Hırpalanan grubun empati düzeyinin, aileyle bütünleşme düzeyleri, hırpalanmayan gruptan anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür (Akt: Alver, 1998: 105).

Cinsiyet ve empati kurma becerisi arasındaki ilişki konusunda Hoffman ve Lavine (1976), Ornum ve ark.(1981), kızların erkeklere oranla daha fazla empati kurma becerisine sahip olduklarını bulmuşlardır.

Eisenberg ve Lenon (1980) ise, sözsüz empati boyutunda erkeklerden daha yüksek empati kurma becerisine sahip oldukları görülmüştür (Akt: Alver, 1998: 101).

Pons'un 1977'de geliştirdiği testle yaptığı ölçümler sonucu empatinin akademik zekadan bağımsız olduğunu bulmuştur. Karşı tarafın sözsüz duygusunu okuma becerisine sahip olanların, okullarında en popüler, duygusal açıdan en dengeli çocuklar olduğu, karşı cinsle en iyi anlaşılan grubun da bunlar olduğu görülmüştür.

2.4. SOSYAL BECERİ İLE İLGİLİ ULUSLAR ARASI YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Deniz, Hamarta ve Arı (2005), üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin sosyal beceri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

sonucunda; duygusal ifade, duygusal duyarlılık, sosyal kontrol ve toplam sosyal beceri düzeyleri kız öğrencilerde erkeklere oranla yüksek bulunmuştur. Güvenli bağlanma düzeyine sahip öğrenciler ise sosyal beceri düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Morgeson, Reider ve Champion (2005), yaptıkları araştırmalarda sosyal becerilerin dışa dönüklük, duygusal durağanlık ve anlaşılabilirlik gibi kişilik özellikleri, takım çalışma bilinci ve performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, duygusal durağanlık ve anlaşılabilirlik gibi kişilik özelliklerinin, takım çalışma bilincinin performans üzerindeki etkisi olduğu bulunmuştur.

Veloz (2005), istismara uğrayan çocukların sosyal becerilerini araştırdığı çalışmada, istismara uğrayan çocukların, istismara uğramayanlara göre, daha düşük işbirliği puanları gösterdiklerini, daha düşük kendini savunma puanı aldıkları, sorumluluk puanlarının daha düşük çıktığı, kendini kontrol etme düzeylerinin daha düşük çıktığı ve problem davranışlarının daha yüksek çıktığı ortaya çıkmıştır.

Cowart ve arkadaşları (2004), anaokulu ile 8. sınıf arasında eğitim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal becerilerin yaratıcılık aktiviteleri ile ilişkisini incelemiştir. Sonucunda herhangi bir kulübe üye olmanın, sanatsal faaliyetlere katılmanın ve gönüllü olarak çalışma isteğinde olmanın yüksek düzeyde sosyal beceri ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

Maddern ve arkadaşları (2004), sosyal beceri eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin iletişim becerileri ve öfke denetimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, eğitim programına katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinde önemli bir azalma görülmüş ve iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür.

Kolb ve Maxwell (2003), anne ve babaların çocuklarında hangi sosyal becerilere sahip olmasını istediklerini araştıran çalışmalarında, anne ve babalar için

çocuklarının akademik performanslarının önemli olduğu, ancak duygusal zekanın da çocuklarının sosyal ve duygusal gelişiminde kritik rol oynadığını düşündüklerini saptamışlardır. Araştırma bulgularına göre anne ve babalar, çocuklarının iletişim kurma, dinleme, anlama-yorumlama gibi yeteneklerini içeren kişilerarası ve kişisel yetenekler ile; karakter, empati, azim ve motivasyonu içeren ahlaki gelişim alanında beceriye sahip olmalarını istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Sosyal beceri eksikliği olarak saldırganlık araştırmalarına baktığımızda, erkekler çocukların izledikleri filmlerdeki saldırgan erkek karakterle özdeşim kurdukları kızların ise hem erkek hem kadın saldırgan karakterle özdeşim kurdukları görülmüştür. Bu yüzden, kızların saldırgan görüntülerden daha çok etkilendikleri kaydedilmiştir (Huesman, Moise-Titus, Podolski ve Eron, 2003).

Anne-babaların çocuklarıyla ilişkilerinin sosyal beceri üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlayan araştırmalara baktığımızda, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken çocuklarının cinsiyetine yönelik farklı tutumlar göstermeleri, çocuklarının sosyal becerilerini etkilediği görülmüştür. Bu yönde Updegraff, McHale, Crouter ve Knonoff (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, annelerin kız çocuklarıyla etkileşimde babalardan daha çok akran yönelimli etkinliklere yöneldikleri saptanmışlardır. Annelerin çocuklarının akran ilişkilerine ilişkin daha fazla bilgiye sahip oldukları kaydedilmiştir.

Elliot, Malecki ve Demoray (2001), sosyal becerilerin bireylerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi ve okul ortamında özellikler bireylerin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal beceriler, akademik başarı ve sosyal destek arasında önemli ilişkiler bulunduğunu tespit etmişlerdir. İlköğretim ile lise öğrencileri üzerinde yapılacak çalışmalarda ise bu faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Phillipsen, Bridges, McLemore ve Saponaro (1999), çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin arkadaşlık becerisine yönelik görüşlerini incelemiştir. Bu araştırmada, çocukların ve ebeveynlerin görüşlerine göre arkadaşlık becerisinin akran

kabulü ile ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin düşüncelerine göre, arkadaş kabulü ne kadar fazla ise geri çekilmenin ve utangaçlığın o kadar düşük olduğunu saptanmışlardır.

Spence, Donovan ve Brechman-Toussaint (1999), sosyal fobisi olan çocukların, bilişsel özellikleri, sosyal becerileri ve sosyal sonuçlar adlı çalışmasında, sosyal beceriler, sosyal sonuçlar, kendi kendine konuşma, sonuç beklentileri ve sosyal görevlerdeki kendi performansını değerlendirme açısından yaşları 7 ile 14 arası değişen, 27 sosyal fobik çocuğu, sosyal fobisi olmayan çocuklarla karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal görevlerde, sosyal fobik çocukların sosyal fobik olmayanlara göre daha düşük performans beklentilerinin olduğu ve negatif iç konuşmalarının daha fazla olduğu, ayrıca sosyal fobik çocukların, kendilerinin ve ebeveynlerinin değerlendirmelerinde atılganlık envanterlerinde ve doğrudan davranışsal gözlemlerinde sosyal beceri yetersizliği göstermiştir. Bunun ötesinde sosyal fobisi olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, sosyal fobik çocukların kendileri ve diğer kişiler tarafından yaşıtılarına göre manidar şekilde sosyal beceri açısından düşük puanlar aldıkları görülmüştür.

Riggio ve diğerleri (1990), 121 lise öğrencisi üzerinde sosyal beceri ve benlik saygısı ilişkisini incelemiştir. Sosyal beceri puanları ile benlik saygısı, sosyal kaygı, denetim odağı, yalnızlık ve psikolojik yönden iyi olma gibi boyutlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal becerilerin, benlik saygısı ile pozitif ilişkide, sosyal kaygı ve yalnızlık ile negatif ilişkide olduğu görülmüş, diğer boyutlar ile bir ilişki bulunamamıştır.

Bunke ve Edwards (1997), kuzey Illinois'te 4. sınıf öğrencilerinden oluşan üyelere yapılan yönlendirmede 3 temel kategoride çözüm stratejileri tespit edilmiştir. Bunlar; sosyal beceri sunan literatür kaynaklı aktiviteler, direkt verilen sosyal becerilerin sunulması, becerileri uygulamak için işbirlikçi aktiviteler. Elde edilen veriler, öğrenciler bir başkası ile çalıştığında istenmeyen davranışlarda düşüş olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilere görev bilinci, esneklik, memnuniyet, eşit katılımcı olmak için sosyal becerilerde yükselme görülmüştür.

Argyle ve Luo (1990), 63 yetişkin üzerinde sosyal beceriler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu anlamda mutluluk, dışadönüklük, nörotiklik, sosyal yeterlik ve işbirliği boyutu ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, sosyal yeterlik ve mutluluk, dışadönüklük olumlu yönde ilişki iken, nörotiklik olumsuz yöndedir. İşbirliği ile mutsuzluk arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Bulkeley ve arkadaşları (1990), sosyal beceri eksikliği olan 12- 13 yaşları arasında ön ergenlere sosyal beceri eğitimi verdikleri çalışmalarında 18 öğrenci ele alınarak deney kontrol grubu uygulanmıştır. Deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Uygulama ve izleme çalışmaları sonucunda her iki gruba da verilen envanterler, deney grubunda yüksek çıkarak sosyal beceri eğitiminin etkili olduğunu göstermiştir.

Fields (1989), sosyal beceri problemi olan 14 ilköğretim öğrencisi ile yapılan sosyal beceri eğitiminin etkisini araştırmıştır. Araştırmada; rol alma, geri bildirim, pratik yapma gibi sosyal beceri modelleri kullanılmış. Çalışma sonucunda, sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri problemi olan öğrencilerde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Riggio (1986), yaptığı bir araştırmada, sosyal beceri ile cinsiyet farklılığı arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, farklı cinsiyetlerdeki bireylerin sosyal becerinin farklı boyutlarında daha yetenekli olduklarını ortaya koymuştur. Buna göre kadınlar, sözel olan ve sözel olmayan mesajları göndermede ve almada erkeklere nazaran daha yetenekli iken, erkeklerin de sözel ve sözel olmayan iletişimin ayarlanmasında ve kontrolünde daha yetenekli oldukları ortaya konmuştur.

Riggio ve diğ. (1982), 171 lise öğrencisi üzerinde sosyal beceri ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyal Beceri Envanterinin Duyuşsal Duyarlılık ve Sosyal Duyarlılık alt ölçekleri arasında olumlu ilişki görülmüş. Cinsiyet farklılığına bakıldığında ise kadınlarda duyuşsal empati boyutunun yüksek olduğu görülmüştür.

Rose (1982), araştırmasında çocukların sosyal yeterliliğini artırmak için sosyal ve bilişsel sınıf eğitiminde sınıf yaklaşımını ele almıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitiminin sosyal yeterliliği olumlu yönde yükselttiği tespit edilmiştir.

Langlois ve Downs (1980); yaptıkları bir araştırmada annelerin sosyal beceri üzerindeki etkilerinin kız veya erkek çocuğa göre farklılaşıp, farklılaşmadığına bakmışlar ve kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla annelerinin sosyal beceri davranışlarına benzer davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli evren ve örneklemin seçilmesi, kullanılan ölçme araçları, bu araçların geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler ve hazırlanan programın amacı ve oturumların içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma betimsel yönetime dayalıdır. Ayrıca araştırma deseni a) duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerine yönelik var olan durumun belirlenmesi amaçlandığından betimsel araştırma deseni, b) duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri ile bu özelliklerin alt boyutlarını bazı sosyo-demografik değişkene göre karşılaştırması da amaçladığından nedensel karşılaştırma deseni ve c) duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki inceleneceğinden korelasyon (ilişkisel) desenler kullanılmıştır. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. (Karasar, 2002: 82-86). Karasar'a (2006) göre tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay veya nesnenin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışıldığı betimsel yöntem kullanılarak belli bir zaman dilimi içinde

bulunulan durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001). Olaylar kontrol edilmez üzerinde sadece gözlem ve inceleme yapılır. Araştırmacının değiştirebileceği şey sadece kullanacağı teknikler, gözlemler olabilir (Kaptan, 1973).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği gerçek ya da hipotetik insan, olay ya da objelerin bütününe evren adı verilir (Balcı, 2004). Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir ili, Buca İlçesi'nde resmi ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan ilköğretim 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Örneklemin oluşturulmasında, Buca ilçesindeki ilköğretim okulları belirlenmiştir. Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarının listesi elde edilmiştir. İlçe Milli Eğitim bilgilerine göre, Buca ilçesinde 6177 öğrenci bulunmaktadır. Gay (1996: 125)'e göre 6000 kişilik bir evreni 361, 7000 kişilik bir evreni 364 sayıda kişi örneklem olarak temsil eder (bkz ek.5: 249). Bu bilgilere dayalı olarak araştırmada İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 50 sayıda ilköğretim okullarında öğrenim gören 6177 5. Sınıf öğrencisi evreni temsil etmektedir.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örneklem grubunu İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 50 ilköğretim okulu arasından oranlı kümeleme yöntemi ile belirlenen İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu'nda 227, Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu'nda 276, Buca Toki Turgut Özal İlköğretim Okulu'nda 75 olmak üzere üç okulda öğrenim

gören 578 sayıda 5. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan uygulama sonucu 450 öğrenciye ulaşılmıştır.

Örneklemi Tanıtıcı Bilgiler

Bu bölümde, ölçeğin ön geçerlik güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra araştırmaya katılan ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri ile ilgili bilgiler; cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, öğrencinin etkinliklere katılıp katılmaması, günlük televizyon izleme saatleri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim yeri, kardeş sayısı ve kaçınıcı kardeş oldukları sorularına verilen yanıtların dağılım yüzdeleri ve grafikleri verilmiştir. Örneklem grubunu 234'ü kız (% 52), 216'sı erkek (% 48) olmak üzere toplam 450 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler ışığında tanıtılmıştır. Söz konusu örneklem grubunun kişisel bilgi formundan Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri; frekans dağılım ve yüzdeleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin sosyo-demografik Özelliklerine göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Özellikler</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kız	234	52,0
	Erkek	216	48,0
<i>Ekonomik Düzey</i>	Düşük gelirli	44	9,8
	Orta gelirli	354	78,7
	Yüksek gelirli	52	11,6
<i>Etkinliklere katılıp katılaması</i>	Katılıyorum	308	68,4
	Katılmıyorum	142	31,6
<i>Televizyon izleme saatleri</i>	1-2 saat	287	63,8
	3-4 saat	122	27,1
	4-5 saat	41	9,1
<i>Annenin eğitim düzeyi</i>	Okula gitmemiş	59	13,1
	İlkokul	232	51,6
	Ortaokul	81	18,0
	Lise	51	11,3
	Üniversite	20	4,4
	Yüksek lisans	7	1,6
<i>Babanın eğitim düzeyi</i>	Okula gitmemiş	22	4,9
	İlkokul	177	39,3
	Ortaokul	128	28,4
	Lise	73	16,2
	Üniversite	37	8,2
	Yüksek lisans	13	2,9
<i>Büyüdükleri yerleşim yeri</i>	Köy	37	8,2
	Kasaba	6	1,3
	Şehir	174	38,7
	Büyükşehir	233	51,8
<i>Kardeş sayısı</i>	Tek çocuk	52	11,6
	İki kardeş	206	45,8
	Üç kardeş	108	24,0
	Dört kardeş	50	11,1
	Beş ve daha çokkardeş	34	7,6
<i>Kardeş sırası</i>	İlk çocuk	254	56,4
	İkinci çocuk	54	12,0
	Üçüncü çocuk	30	6,7
	Dördüncü çocuk	6	1,3
	Beşinci çocuk	6	1,3
	En küçük çocuk	100	22,2
<i>Toplam</i>		450	100,0

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 234'ü kız ($f = \% 52$), 216'sı erkek ($f = \% 48$) oluşturmaktadır. Normal dağılıma bakıldığında kız ve erkekler normale yakın dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 44'ü düşük gelirli ($f = \% 9,8$), 354'ü orta gelirli ($f = \% 78,7$), 52'si yüksek gelirli ($f = \% 11,6$) oluşturmaktadır. Normal dağılıma bakıldığında orta gelirli öğrencilerin araştırmada çoğunluğu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin etkinliklere katılma durumuna göre 308'i katılıyorum ($f = \% 68,4$), 142' si katılmıyorum ($f = \% 31,6$) cevabını vermiştir. Normal dağılıma bakıldığında öğrencilerin çoğunluğun yapılan etkinliklere katılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 287' si ($f = \% 63,8$) 1-2 saat, 122'si ($f = \% 27,1$) 2-3 saat, 41'i ($f = \% 9,1$) 3-4 saat TV izledikleri gözükmemektedir. Buna göre öğrencilerin çoğu 1-2 saati geçmeyecek şekilde televizyon seyretmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerine baktığımızda 59'u ($f = \% 13,1$) okula gitmemiş, 232'si ($f = \% 51,6$) ilkokula, 81'i ($f = \% 18$) ortaokula, 51'i ($f = \% 11,3$) liseye, 20'si ($f = \% 4,4$) üniversiteye gitmiş, 7'si ($f = \% 1,6$) yüksek lisans yapmış. Normal dağılıma bakıldığında ilkokul düzeyindeki anneler örneklemin çoğunluğunu, üniversite ve yüksek lisans düzeyindekiler ise azınlığı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarına baktığımızda 22'si ($f = \% 4,9$) okula gitmemiş, 177'si ($f = \% 39,3$) ilkokula, 128'i ($f = \% 28,4$) ortaokula, 73'ü ($f = \% 16,2$) liseye, 37'si ($f = \% 8,2$) üniversiteye gitmiş, 13'ü ($f = \% 2,9$) yüksek lisans yapmış. Normal dağılıma bakıldığında ilkokul düzeyindeki babalar örneklemin çoğunluğunu, yüksek lisans düzeyindekiler ise azınlığı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 37'si ($f = \% 8,2$) köyde, 6'sı ($f = \% 1,3$) kasabada, 174'ü ($f = \% 38,7$) şehirde, 233'ü ($f = \% 51,8$) büyükşehirde büyümüştür.

Normal dağılıma bakıldığında örneklemin büyükşehirde, azınlığını ise kasabada büyüyen çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 52'si (f = % 11,6) tek çocuk, 206'sı (f = % 45,8) iki kardeş, 108'i (f = % 24) üç kardeş, 50'si (f = % 11,1) dört kardeş, 34'ü (f = % 7,6) beş ve daha fazla kardeşlidir. Normal dağılıma bakıldığında iki kardeş olan çocuklar çoğunlukta, beş ve daha fazla kardeş olan çocuklar ise azınlığı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 254'ü (f = % 56,4) ilk çocuk, 54'ü (f = % 12) ikinci çocuk, 30'u (f = % 6,7) üçüncü çocuk, 6'sı (f = % 1,3) dördüncü çocuk, 6'sı (f = % 1,3) beşinci çocuk, 100'ü (f = % 22,2) en küçük çocuktur. Normal dağılıma bakıldığında kardeş sırası ilk olan çocuklar çoğunlukta, sırası dört ve beş olan çocuklar ise azınlığı oluşturmaktadır.

3.4.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler sosyo-demografik özellikleri ölçmek için kişisel bilgi formu (KBF), duygusal zeka düzeylerini ölçmek için çocuklar için duygusal zeka ölçeği (ÇDZÖ) ve çocuklar için sosyal beceri ölçeği (ÇSBÖ) uygulanmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Bunun için öncelikle, ilgili alan yazında konunun nasıl ele alındığı ve bu alanda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Öte yandan, görev yaptıkları okullarda öğrenciler arasında ne tür sosyal beceri ile ilgili durumlar yaşandığı ile ilgili olarak 5. sınıf öğretmenleri ve öğrencileriyle görüşmeler rehberlik derslerinde görüşmeler yapılmıştır. Duygusal zeka ölçeği olarak geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş olan “Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel bilgi formu (KBF)

Araştırmada İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde bazı sosyo-demografik değişkenlere ait verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 9 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda, katılımcıların cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, öğrencinin yapılan etkinliklere katılması, televizyon izleme saatleri, annesinin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, öğrencinin büyüdüğü yerleşim birimi, kardeş sayısı ve kardeş sırası gibi özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır (Bknz, Ek. 3: 246).

3.4.2. Sosyal Beceri Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan sosyal beceri ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ÇSBÖ' nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları asıl çalışmanın yapılacağı Buca İlçesi'nde ki okullardan İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu 5. Sınıf öğrencilerinden ulaşılabilen 158 öğrenci ile yapılmıştır. Sosyal beceri ölçeğinin pilot çalışma sonuçları aşağıda verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada dörtlü dereceli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ÇSBÖ'nin geçerlik ve güvenirlik ön çalışması 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Buca ilçesinde İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 158 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sınıflarda uygulayıcı kendini tanıttıktan sonra, çalışmanın amacı anlatılmış, verilecek olan cevapların tamamen bilime katkısı olması bakımından değerlendirileceği söylenmiştir. Öğrencilerin isimlerini yazmamaları, verilecek cevapların araştırmacı tarafından saklanacağı belirtilmiştir. Ön uygulamaya normal gelişim gösteren öğrenciler dahil edilmiş, kaynaştırma öğrencilerine form dağıtılmamıştır. Öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri, kişisel bilgi formundaki ve ölçekteki cümleleri anlamama ihtimaline karşılık; öğrencilere maddeler tek tek okunup, cevaplandırmaları sağlanmıştır. Ölçeklerin tümünün doldurulduğu

görülmüştür. Elde edilen veriler Lisrel 8.51 ve SPSS 17.0 analiz programına araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

3.4.2.1.Kapsam Geçerliği

Sosyal beceri madde havuzu araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra, ilköğretim okullarından iki Psikolojik danışman ve eğitim bilimcinin görüşüne sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda maddelerin ifadeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, yeni maddeler eklenmiş, bazı maddeler de çıkarılarak ölçek uygulanmaya hazır edilmiştir (Bknz, ek. 4: 247).

Bu kısımda ölçeğin ön uygulamalar sonrasındaki geliştirilme aşamasına yer verilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde gerçekleştirilen aşamalar şu şekildedir:

3.4.2.2. Madde Havuzu

Çalışmamızda kullanılan 41 maddelik “Sosyal Beceri Ölçeği”nde 8, 17, 32 nolu maddeler olumsuz olup 3 maddedir. Ölçekte 38 olumlu madde bulunmaktadır. Olumlu maddeler 4’ten 1’e, olumsuz maddeler 1’den 4’e doğru puanlanmıştır.

3.4.4.3. Faktör Analizi ve Madde toplam Korelasyonu

Örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin KMO testi yapılmaktadır. Kaiser 0,90 mükemmel; 0,80 çok iyi; 0,70 ve 0,60 vasat; 0,50 kötü olduğunu belirtmektedir. Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Bu ise Barlett testi ile elde edilmektedir (Tavşancıl, 2006: 50). Veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olması için KMO’nun 0,60’tan yüksek çıkması ve Barlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2011: 126).

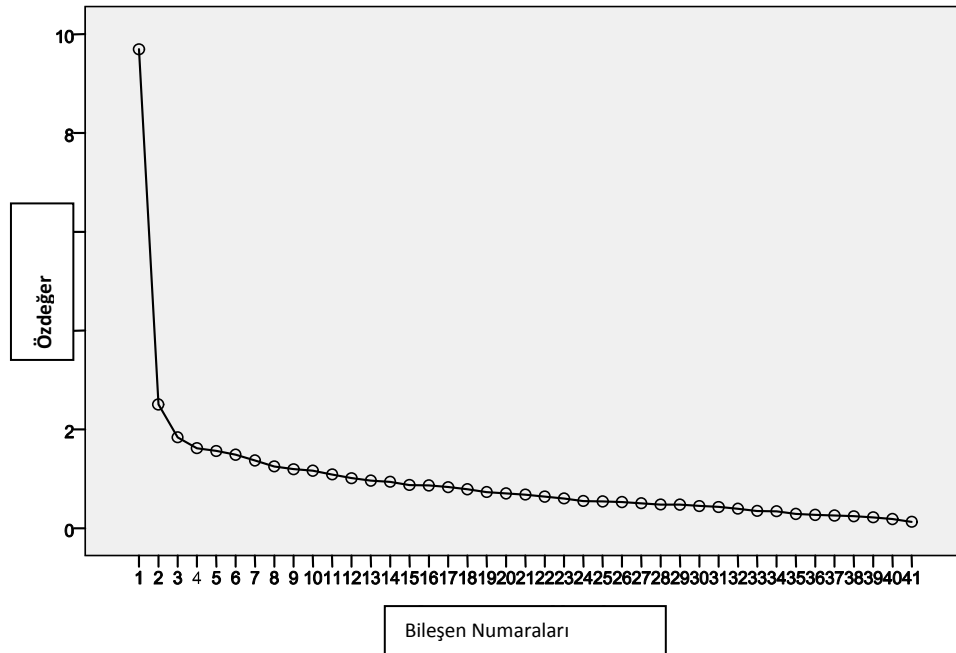
Sosyal beceri ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için yapılan faktör analizi 41 madde üzerinden yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği tespitinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,81 ve

Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=2291,791$; $df=820$, $p=0,000<0,05$). KMO'nun 0,60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Veri yapısının faktör çıkarmaya uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Analize alınan K= 41 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 12 faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci boyut toplam varyansın % 23,65'ini açıklamaktadır. Tüm boyutlar ise toplam varyansın % 62,87'dir. İlk faktör toplam varyansın % 23,645'ini, ikinci faktör % 6,108'ini, üçüncü faktör % 4,484'ini, dördüncü faktör % 3,947'sini, beşinci faktör % 3,811'ini, altıncı faktör ise % 3,622'sini, yedinci faktör % 3,342'sini, sekizinci faktör % 3,049'unu, dokuzuncu faktör % 2,907'sini, onuncu faktör % 2,836'sını, onbirinci faktör % 2,654'sını, onikinci faktör % 2,466'sını açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha yüksek olması yeterli olurken; çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha yüksek olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca açıklanan varyansın yüksek olması ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2006).

Varyans değeri sonraki varyans değerden 3,5 kat ise doğrudan tek faktör olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2002). Bu yöntemde; özdeğerlerin grafiği incelenir ve düşey çizginin yataylaştığı yere kadar olan faktörler çözüme dahil edilir. Başka bir deyişle; varyansı, açıklama oranlarındaki hızlı düşüş belirlenerek faktör sayısına karar verilmektedir. Diyagramda, x eksenine faktörler, y eksenine özdeğerler yazılır (Lewis-Beck vd.,1994:112-113). Şekil 3'de yamaç eğim diyagramına bakılmıştır.

Şekil 3'e göre yamaç eğim diyagramına göre ölçek anlamlı tek faktörden meydana geldiğine karar verilmiştir.



Şekil 3 Yamaç Eğim Diyagramı

Maddelerle ilgili olarak tanımlanan tek faktörün ortak varyansları ise 0,50 ile 0,78 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan faktörler ile birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir. Albayrak-Arın (1999), “Sosyal beceri envanteri’nin ergenler için geçerlik güvenirliği” adlı araştırmasında Riggio’nun 1989’da ve Yüksel’in 1997’de ifade ettiği gibi altölçekler altında toplanmadığı belirtmiştir. Öneri olarak ise, madde sayısının daha az olmasını, kısa cümleler ve kolay terimlerin kullanılmasını, tersine ifadelerin yer aldığı maddeleri öğrencilerin cevaplama güçlüğüne çektiklerini ve tersine ifadelerin az kullanıldığı ifadelerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencileri için geliştirilen sosyal beceri ölçeği altı boyuttan tek faktörden oluşacağına karar verilmiştir. Vural (2012)’de geliştirdiği 37 maddelik yaş grubu için duygusal zeka ölçeğinde, öncelikle 0,30’un altında olan 7 madde toplam korelasyon değerlerine bakılarak ölçekten çıkarılmış. Faktör analizi yapılmadan önce örneklemin faktör analizi yapılması için uygun olup olmadığının belirlenmesi için KMO değeri

hesaplanmıştır. Barlett testi sonucunda ki kare değeri anlamlı bulunmuş ve araştırmada maddeler için 0,40 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır. 1'den yüksek üç değer bulunmuş ancak yamaç eğim grafiğinde ki ani değişimin bir faktör olarak geliştirilmesine karar verilmiştir. Son olarak ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Daha sonraki aşamada güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Bu işlemlerden sonra Anti-Image bakılarak matristeki çapraz ilişki katsayıları 0,70'den küçük 1, 8, 17 ve 32. maddeler düşük çıktığından ölçekten çıkarılarak analizin yük değeri 0,45 olarak belirlenerek yeniden yapıldı.

Anti – Image matrisindeki 0,70 küçük maddeler çıkarıldıktan sonra yük değeri 0,45'den düşük maddelere bakılmıştır. Bileşenler matrisine göre yük değeri 0,45'in altında olan 11, 22, 19, 7, 31, 15, 27, 36, 23, 5, 6 ve 37. maddeler ölçekten çıkarıldı. Maddeler çıkarıldıktan sonra yük değeri 0,50 kabul edilerek analiz tekrardan yapıldı. Faktörlerde yer alan döndürülmüş faktör yükü 0,50 altındaki maddeler ile yük değeri yüksek olan (binişik) 3 ve 12 numaralı maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda karar verilen tek faktörlü yapının doğruluğunun sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sürecine yer verilmiştir (Şimşek, 2006). Doğrulayıcı faktör analizi için “Lisrel” programından yararlanılmıştır (Cheng ve Chan, 2003). Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörler ile veri matrisindeki değişkenlerden yararlanılarak faktörler ile değişkenler arasında bir uyum yani yüksek korelasyon olup olmadığı araştırılır (Özdamar, 2002). Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi kapsamında; uyum iyiliği indeksi (goodness of fit index-GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (adjusted goodness of fit index-AGFI), normlanmış uyum indeksi (normed fit index-NFI), kök ortalama kare artık (Root mean square residual-RMR), standardize edilmiş kök ortalama kare artık (Standardized RMR) ve kök ortalama kare yaklaşım hatası (Root mean square error of approximation-RMSEA) dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, RMR ve RMSEA değerlerinin 0,05'ten küçük olması durumunda model uygunluğunun mükemmel olduğunu; 0,08 değeri kabul edilebilir bir sınır olduğunu göstermektedir. Uyum

iyiliği indeksleri genellikle model tarafından açıklanan varyans ve kovaryans miktarının bir ölçümüdür. Çoklu regresyonda hesaplanan belirtme katsayısı R^2 gibi yorumlanabilirler. Uyum iyiliği indekslerinin değeri 1'e ne kadar yaklaşırsa modelin veriye o kadar uyumlu olduğu söylenebilir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). Özellikle ortalama karekök hata tahmini (RMSEA) indeks değerinin 0,00'a yakın olması iyi uyumu göstermektedir. RMSEA'nın 0,05'den düşük çıkması gözlenen ve üretilen matrisler arasında minimum hata olduğunu ve mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir (Du Toit and Du Toit, 2001, Tatar, 2005; Güzeller, 2005).

DFA'da ilk analiz sonucunda $\chi^2=296,56$; $df=189$, $p=0,000<0,001$; RMSEA, 0,06; $\chi^2/df=2,01$; NFI=0,73; NNFI=0,85; CFI=0,87; GFI=0,85; AGFI=0,81 olarak bulunmuştur. Yapılan DFA uyum istatistikleri ve modifikasyon sonuçlarına göre 2, 20 ve 30. maddenin hata varyansları arasında ilişki olduğu ve faktörlerin korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle maddeler arasında hata kovaryansı modele eklenmiş ve faktörlerin ilişki göstermesine izin verilerek DFA tekrarlanmıştır.

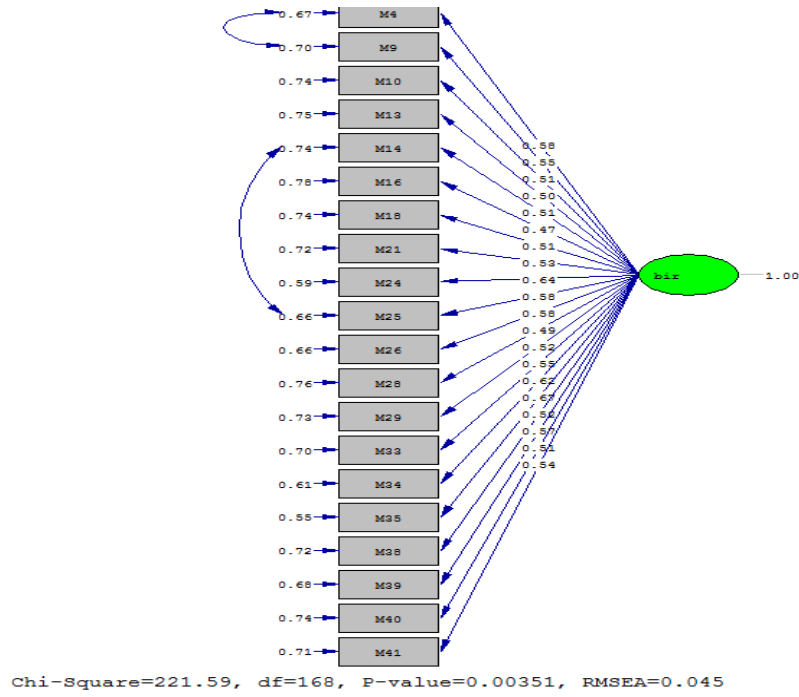
Tablo 9'da en çok kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınır değerleri (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003) ile önerilen modelin uyum değerleri verilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, modelin veri ile iyi bir uyum sağladığı ancak bu uyumun mükemmel olmadığı söylenebilir.

Tablo 9

Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

<i>Uyum Ölçüleri</i>	<i>İyi Uyum Değerleri</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum Değerleri</i>	<i>Önerilen Uyum Değerleri</i>
RMSEA	0,00<RMSEA<0,05	0,05<RMSA<0,10	0,045
SRMR	0,00<SRMR<0,05	0,05<SRMR<0,10	0,035
GFI	0,95<GFI<1,00	0,90<GFI<0,95	0,88
AGFI	0,90<AGFI<1,00	0,85<AGFI<0,90	0,85
NFI	0,95<NFI<1,00	0,90<NFI<0,95	0,92
CFI	0,95<CFI<1,00	0,90<CFI<0,95	0,93
RFI	0,90<RFI<1,00	0,85< RFI <0,90	0,76

Tablo 9' a göre; benzerlik oranı ki-kare istatistiği χ^2 (168)=221,59; $P<0,01$ olarak tespit edilmiştir. Kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)= 0,045; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR)= 0,035; uyum iyiliği indeksi (GFI)= 0,88; düzeltilmiş uyum iyiliği endeksi(AGFI)= 0,85; normlanmış uyum endeksi (NFI)= 0,92; karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI)= 0,93; görel uyum endeksi (RFI)= 0,76 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar mükemmel uyum (fit) değerlerine sahip olmasa bile, kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu maddelerin tek faktörlü yapıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin DFA sonuçları aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 4 Tek Faktörlü Modeline İlişkin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri

Ölçekte yer alan faktörlerde yer alan maddeler, maddelere ilişkin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10

Ölçeğe ait Maddeler, Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

<i>Maddeler</i>	<i>Öz değeri: 6,655</i> <i>Açıkladığı Varyans:% 33,27</i>	<i>Faktör Yük</i> <i>Değerleri</i>	<i>Madde Toplam</i> <i>Korelasyonları</i>
		Faktör 1	
4	Arkadaşım güzel bir şey yaptığında onu tebrik ederim.	0,75	0,59
9	Arkadaşım herhangi bir şeye üzüldüğünde, onunla üzüntüsünü konuşarak paylaşıyorum.	0,69	0,52
10	Arkadaşlarıma ve öğretmenlerime “günaydın, iyi günler, iyi akşamlar “ derim.	0,73	0,46
13	Arkadaşım hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında ona söylerim.	0,57	0,45
14	Bir konuyu anlamadığımda öğretmenime anlamadığımı ve bir daha tekrar etmesini söylerim.	0,55	0,50
16	Ödevimi yapamadığımda öğretmenime nedenini, o sormadan söylerim.	0,65	0,44
18	Sınıfımıza yeni gelen öğrenciyle hemen tanışırım.	0,55	0,49
21	Grup çalışması yaparken fikirlerimi söylerim.	0,64	0,50
24	Yanlış yapan bir arkadaşımın hatasını kırıncı olmadan söylerim.	0,69	0,56

25	Öğrendiğim bir bilgiyi arkadaşlarıma anlatırım.	0,69	0,59
26	Yere düşen arkadaşımı kaldırdığımda ona yardım ettiğim için mutlu olurum.	0,60	0,53
28	Arkadaşım başka bir öğrenciyi dövmek istediğinde onu engellerim.	0,68	0,45
29	Sınıf işlerini gönüllü yaparım.	0,59	0,50
33	Çevremi temiz tutarım.	0,53	0,50
34	Çatışılan durumlarda uzlaşabilmek için yeni öneriler geliştiririm.	0,53	0,58
35	Yardıma muhtaç insanlar için dua ederim.	0,53	0,62
38	Kötü bir olayı sinirlenmeden olumlu bir şekilde düzeltirim.	0,64	0,49
39	Yolda gördüğüm taşı kenara koyarım.	0,60	0,54
40	Herkese eşit davranırım.	0,55	0,46
41	Yardıma ihtiyacı olan insanlara elimden geldiğince yardım ederim .	0,57	0,47

Tablo 10' daki bulgular doğrultusunda ölçeğe ilişkin faktörde yer alan maddelerin ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri ölçümüne yönelik olduğu ve faktörde yer alan maddelerin yüklerinin 0,53 ile 0,75 arasında değiştiği görülmektedir.

Büyüköztürk (2006)'e göre faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Faktör yük değerinin maddenin faktörle ilişkisinin bir göstergesi olduğu göz önüne alınarak faktör yük sınır değeri 0,50 olarak belirlenmiştir. Faktörün özdeğeri 6,655 olarak belirlenmiş; açıkladığı varyans ise % 33,27 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha yüksek olması yeterli olurken; çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha yüksek olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca açıklanan varyansın yüksek olması ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Bu nedenle faktörlerde yer alan maddelerin ilgili özelliğin ölçümünde yeterli düzeye sahip olduğu belirlenmiştir.

Maddelerin güvenirlik analizi sonucunda 0,30'un altında değer yoktur. Büyük örneklemelerde düşük korelasyonların anlamlı çıkma olasılığı ($n=100$ için $r=0,15$; $\alpha=,05$ ' de anlamlıdır). Genel olarak madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0,20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini söylenebilir (Büyüköztürk, 2011: 171). Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam puan korelasyonları 0,44 ile 0,62 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha güvenirliği 0,89 bulunmuştur. Büyüköztürk (2011: 32) korelasyon kat sayısının, 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlandığını belirtmiştir. Hesaplanan bu iç tutarlılık katsayısı için genel kabul en az 0,70 olmasıdır (Nunnally, 1978; akt. Tavşancıl, 2006: 29). Alfa katsayısı, 1'e yaklaştıkça güvenirlik artmakta ve genelde 0,70'ten büyük olması istenen durumdur (Özdemir, 2010: 75).

Yapılan ön çalışmalardan sonra 20 maddeye düşen sosyal beceri ölçeği (bknz ek. 6: 250) 450 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucu ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha güvenirliği 0,87 bulunmuştur. Büyüköztürk (2011: 32) korelasyon kat sayısının, 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlandığını belirtmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği tespitinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,90 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=2263,102$; $df=190$,

$p=0,000<0,05$). KMO'nun 0,60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006).

3.4.3. Duygusal Zeka Ölçeği

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” toplam 18 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır (Bknz, Ek 2: 245). Her bir madde 4' lü Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır (4 “Her zaman”, 3 “ Sık Sık”, 2 “Ara Sıra”, 1 “Hiçbir Zaman”). Duygusal zeka ölçeği veri girişi yapılırken olumsuz 4, 7, 12 ve 14. maddeler tam tersi şeklinde puanlanmıştır.

Küçükkaragöz ve Kocabaş tarafından 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ön çalışmaları yapılan çocuklar için duygusal zeka ölçeğinin uygulama grubunu İzmir ve İstanbul'da bulunan birer ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 316 5.sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Ölçek, 4 alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. 18 maddelik ÇDZÖ'nin alpha güvenilirlik katsayısı 0,72 olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için; Duygusal farkındalık 8,11,16,18; empati 1,2,3,5,9,10; motivasyon 6,13,15,17; duyguları yönetme(atılganlık) 4,7,12,14'dir. Alt ölçeklerin alpha güvenilirlik sonuçlarından duyguları yönetme(atılganlık): 0,84; empati: 0,72; duygusal farkındalık: 0,60; motivasyon: 0,59 olarak belirlenmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini tespit etmek için Barlett testine bakılmıştır. Barlett testi sonucu Ki kare değeri = 468,144 ve $p < 0,01$ bulunduğu için anlamlı olarak nitelendirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri uygulanan ön çalışma için 0,77 bulunmuştur. Ölçeğe ait madde toplam korelasyon sonuçları en düşük 0,50 ile en yüksek 0,77 arasında değişmektedir. 1. Faktör analizi en düşük 0,66 en yüksek 0,80; 2. Faktör analizi en düşük 0,46 en yüksek 0,68; 3. Faktör analizi en düşük 0,46 en yüksek 0,74; 4. Faktör analizi en düşük 0,46 en yüksek 0,76 olarak saptanmıştır.

Ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için, ölçeği geliştiren araştırmacılar ile elektronik posta yoluyla yazışarak gerekli izin ve temin edilmiştir (İzin elektronik postası Bknz. Ek.1: 244).

Gerekli izin alındıktan sonra ÇDZÖ 450 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucu ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha güvenirliği 0,76 bulunmuştur. Büyüköztürk (2011: 32) korelasyon kat sayısının, 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlandığını belirtmiştir. Alt ölçeklerin alpha güvenirlik sonuçlarından duyguları yönetme(atılganlık): 0,74; empati: 0,63; duygusal farkındalık: 0,56; motivasyon: 0,48 olarak belirlenmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini tespit etmek için Barlett testine bakılmıştır.

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,79 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=1401,992$; $df=153$; $p=0,000<0,05$). KMO'nun 0,60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması iyi bir faktör analizi için minimum indeks değeridir (Büyüköztürk, 2006).

3.4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar için Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Çocuklar için Sosyal Beceri Ölçeği”; İzmir ili Buca İlçesinde İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu, Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu ve Buca Toki Turgut Özal İlköğretim Okulu’nda 2011-2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim 5. sınıfa devam eden 450 öğrenciye uygulanmıştır.

3.4.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın verileri SPSS 17.0 kullanılarak veri setine dönüştürülmüştür. Araştırma analizleri de aynı program üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanacak olan kişisel bilgi formu, duygusal zeka ölçeği ve sosyal beceri ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde aşağıdaki analizler yapılmıştır.

1. İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ölçeği ve sosyal beceri ölçeği puanları belirlenerek, onların çeşitli bireysel özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla, bilgilerin analizi için araştırmada uygulanan ölçeklerin her bir öğrenci için aldığı puanlar saptanmıştır. Daha sonra tüm veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.
2. Öğrencilerin sosyo-demografik değişkenlerine göre dağılımın hesaplanmasında frekans ve yüzde,
3. Öğrencilerin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapmalar,
4. Duygusal zeka ve sosyal beceri ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov normallik testi, sosyal beceri ölçeğindeki maddelerin ayırt ediciliği için madde toplam puan korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi,
5. Öğrencilerin duygusal zeka ile sosyal beceri düzeylerinin kişisel bilgi formunda cevap verdikleri özelliklere göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t istatistik testi, Kruskal Wallis istatistik testi,
6. Öğrencilerin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin dağılımını incelemek ve normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek, ilköğretim 5. sınıf örnekleminin ölçeklerden aldığı puanlara Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2011: 40) çarpıklık ve basıklık katsayıları -1, +1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtir. Analizde “p” değerinin 0,05’den büyük çıkması durumunda, anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Örneklemin demografik özelliklere göre normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları ile Çarpıklık ve Basıklık değerleri aşağıda yer almaktadır.

Duygusal zeka ve sosyal beceriye etki eden faktörlerin dağılımlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Duygusal Zeka ve Sosyal Beceriye Etki Eden Faktörlere Ait Betimsel İstatistikler

	<i>Aritmetik ortalama</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
<i>Cinsiyet</i>	1,48	1,00	0,50	0,00	0,08	-2,00
<i>Ailenin Ekonomik Düzeyi</i>	2,02	2,00	0,46	0,00	0,07	1,72
<i>Öğrencinin Etkinliklere Katılıp katılmaması</i>	1,32	1,00	0,47	0,00	0,80	-1,37
<i>Günlük Televizyon İzleme saatleri</i>	1,46	1,00	0,66	0,00	1,15	0,11
<i>Annenin Eğitim Düzeyi</i>	2,47	2,00	1,10	0,00	1,05	0,90
<i>Babanın Eğitim Düzeyi</i>	2,92	3,00	1,16	0,00	0,73	-0,01
<i>Büyüdüğü Yerleşim Yeri</i>	3,34	4,00	0,86	0,00	-1,49	1,75
<i>Kardeş Sayısı</i>	2,57	2,00	1,07	0,00	0,72	-0,09
<i>Kardeş Sırası</i>	2,46	1,00	2,04	0,00	1,00	-0,78

Tablo 11’e göre dağılımın anlamlı çıkabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin toplamının 0 ile ∓ 1 (-1 veya + 1) arasında olması gerekir. Duygusal zeka ve sosyal beceriye etki eden faktörlerden çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin toplamı ∓ 1 değerinden küçük çıktığından bütün dağılımların anlamlı olduğu anlaşılmıştır.

Cinsiyete göre çarpıklık katsayısının 0,08 ve 0'dan büyük olması dağılımın sağa pozitif olduğunu, basıklık katsayısının -2,00 bulunması normal dağılıma göre basık heterojen olduğunu gösterir. Ailenin ekonomik düzeyine göre çarpıklık katsayısının 0,07 ve 0'dan büyük olması dağılımın sağa pozitif olduğunu, basıklık katsayısının 1,72 bulunması 0'dan büyük olduğundan normal dağılıma göre dik homojen olduğunu gösterir. Öğrencilerin etkinliklere katılıp katılmamasına göre çarpıklık katsayısının 0,80 ve 0'dan büyük olması dağılımın sağa pozitif olduğunu, basıklık katsayısının -1,37 bulunması 0'dan küçük olduğundan normal dağılıma göre basık heterojen olduğunu gösterir. Günlük televizyon izleme saatlerine göre çarpıklık katsayısının 1,15 ve 0'dan büyük olması dağılımın sağa pozitif olduğunu, basıklık katsayısının 0,11 bulunması 0'dan büyük olduğundan normal dağılıma göre dik homojen olduğunu gösterir. Annenin eğitim düzeyine göre çarpıklık katsayısının 1,05 ve 0'dan büyük olması dağılımın sağa pozitif olduğunu, basıklık katsayısının 0,90 bulunması 0'dan büyük olduğundan normal dağılıma göre dik homojen olduğunu gösterir. Babanın eğitim düzeyine göre çarpıklık katsayısının 0,73 ve 0'dan büyük olması dağılımın sağa pozitif olduğunu; basıklık katsayısının -0,11 bulunması 0'dan küçük olduğundan normal dağılıma göre basık heterojen olduğunu gösterir. Büyüdüğü yerleşim yerine göre çarpıklık katsayısının -1,49 bulunması dağılımın sola negatif olduğunu, basıklık katsayısının 1,75 bulunması 0'dan büyük olduğundan normal dağılıma göre dik homojen olduğunu gösterir. Kardeş sayısına göre çarpıklık katsayısının 0,72 bulunması ile birlikte 0'dan büyük olması dağılımın sağa pozitif olduğunu; basıklık katsayısının -0,09 bulunması ile birlikte basıklık katsayısının 0'dan küçük olması dağılımının heterojen olduğunu gösterir. Kardeş sırasına göre çarpıklık katsayısının 1,00 ve 0'dan büyük olması dağılımın sağa pozitif olduğunu; basıklık katsayısının -0,78 bulunması 0'dan küçük olduğundan normal dağılıma göre basık heterojen olduğunu gösterir.

Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. Örneklemin $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Normal dağılım göstermemektedir.

Cinsiyete göre varyans analizinin yapılabilmesi için duygusal zeka ile duygusal zeka alt boyutları ve sosyal beceri ölçeğinin varyans homojenliğine bakılmıştır. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin ailenin ekonomik düzeyi empati alt boyutunda $p = 0,75$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Duyguları yönetme alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin ailenin ekonomik düzeyi duyguları yönetme alt boyutu $p = 0,17$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin ailenin ekonomik düzeyi motivasyon alt boyutu $p = 0,21$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin ailenin ekonomik düzeyine göre duygusal zeka ölçeği $p = 0,33$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,02$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin ailenin ekonomik düzeyi sosyal beceri ölçeği $p = 0,00$ bulunmuştur. 0,05'den küçük olması incelenen değişkenin dağılımları homojen olmadığını göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekler normal dağılım göstermemektedir. Bu durum Parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan şartların üçünü (normal dağılım ve homojen dağılım göstermesi, örneklem sayısı > 30) sağlamadığı için Parametrik Olmayan Analiz yöntemlerinin uygulanacağını göstermiştir.

Televizyon izleme saatlerine göre varyans analizinin yapılabilmesi için duygusal zeka ile alt boyutlarının ve sosyal beceri ölçeğinin varyans homojenliğine bakılmıştır. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin televizyon izleme saatleri empati alt boyutu $p = 0,24$ bulunmuştur. 0,05’den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05’ten küçük olduğu görülmüştür. Duyguları yönetme alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin televizyon izleme saatleri duyguları yönetme alt boyutunun $p = 0,82$ bulunmuştur. 0,05’den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05’ten küçük olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin Televizyon izleme saatleri motivasyon alt boyutu $p = 0,08$ bulunmuştur. 0,05’den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05’ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal Farkındalık alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin televizyon izleme saatleri duygusal farkındalık alt boyutu $p = 0,28$ bulunmuştur. 0,05’den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05’ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin televizyon izleme saatleri duygusal zeka ölçeği $p = 0,52$ bulunmuştur. 0,05’den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,02$ çıkarak 0,05’ten küçük olduğu görülmüştür. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin televizyon izleme saatleri değişkeninde sosyal beceri ölçeği $p = 0,00$ bulunmuştur. 0,05’den küçük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olmadığını göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05’ten

küçük olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekler normal dağılım göstermemektedir. Parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan şartların üçünü (normal dağılım ve homojen dağılım göstermesi, örneklem sayısı>30) sağlamadığı için Parametrik Olmayan Analiz yöntemlerinin uygulanacağını göstermiştir.

Annenin eğitim düzeyine göre varyans analizinin yapılabilmesi için duygusal zeka ölçeği ile alt boyutlarının ve sosyal beveri ölçeğinin varyans homojenliğine bakılmıştır. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin annenin eğitim düzeyi empati alt boyutu $p = 0,91$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Duyguları yönetme alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin annenin eğitim düzeyi duyguları yönetme alt boyutu $p = 0,40$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin annenin eğitim düzeyi motivasyon alt boyutu $p = 0,01$ bulunmuştur. 0,05'den küçük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olmadığını göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal Farkındalık alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin annenin eğitim düzeyi duygusal farkındalık alt boyutu $p = 0,17$ bulunmuştur. 0,05'den küçük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin annenin eğitim düzeyi duygusal zeka ölçeği $p = 0,74$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olmadığını göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine

bakılmıştır. $p = 0,02$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal zeka ölçeği normal dağılım göstermemektedir. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin annenin eğitim düzeyi değişkeninde sosyal beceri $p = 0,06$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekler normal dağılım göstermemektedir. Parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan şartların üçünü (normal dağılım ve homojen dağılım göstermesi, örneklem sayısı >30) sağlamadığı için Parametrik Olmayan Analiz yöntemlerinin uygulanacağını göstermiştir.

Babanın eğitim durumuna göre varyans analizinin yapılabilmesi için duygusal zeka ölçeği ile alt boyutları ve sosyal beceri ölçeğinin varyans homojenliğine bakılmıştır. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin babanın eğitim düzeyi empati alt boyutu $p = 0,38$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duyguları yönetme alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin babanın eğitim düzeyi duyguları yönetme alt boyutu $p = 0,31$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin babanın eğitim düzeyi motivasyon alt boyutu $p = 0,08$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal Farkındalık alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin babanın eğitim düzeyi duygusal farkındalık alt boyutu $p = 0,09$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olmadığını göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-

Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin babanın eğitim düzeyi duygusal zekanın $p = 0,58$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olmadığını göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,02$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin babanın düzeyi değişkeninde sosyal beceri $p = 0,01$ bulunmuştur. $0,05$ 'den küçük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olmadığını göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekler normal dağılım göstermemektedir. Parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan şartların üçünü (normal dağılım ve homojen dağılım göstermesi, örneklem sayısı > 30) sağlamadığı için Parametrik Olmayan Analiz yöntemlerinin uygulanacağını göstermiştir.

Büyüdüğü yerleşim yerine göre varyans analizinin yapılabilmesi için duygusal zeka ölçeği ile alt boyutlarının ve sosyal beceri ölçeğinin varyans homojenliğine bakılmıştır. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin büyüdüğü yerleşim yeri empati alt boyutu $p = 0,32$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duyguları yönetme alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin büyüdüğü yerleşim yeri duyguları yönetme alt boyutu $p = 0,72$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duyguları Yönetme alt boyutu normal dağılım göstermemektedir. Motivasyon alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin büyüdüğü yerleşim yeri motivasyon alt boyutu $p = 0,43$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip

göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutu normal dağılım göstermemektedir. Duygusal Farkındalık alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin büyüdüğü yerleşim yeri duygusal farkındalık alt boyutu $p = 0,84$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal Farkındalık alt boyutu normal dağılım göstermemektedir. Duygusal zeka ölçeğinin Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin büyüdüğü yerleşim yeri duygusal zeka ölçeği $p = 0,95$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımları dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,02$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Varyans analizinin yapılabilmesi için varyans homojenliğine bakılmıştır. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin büyüdüğü yerleşim yeri değişkeninde sosyal beceri $p = 0,58$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekler normal dağılım göstermemektedir. Parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan şartların üçünü (normal dağılım ve homojen dağılım göstermesi, örneklem sayısı > 30) sağlamadığı için Parametrik Olmayan Analiz yöntemlerinin uygulanacağını göstermiştir.

Kardeş sayısına göre varyans analizinin yapılabilmesi için duygusal zeka ölçeği ile alt boyutlarının ve sosyal beceri ölçeğinin varyans homojenliğine bakılmıştır. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki kardeş sayısı empati alt boyutu $p = 0,62$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duyguları yönetme alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sayısı duyguları yönetme alt boyutu $p = 0,20$

bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sayısı motivasyon alt boyutu $p = 0,68$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal Farkındalık alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sayısı duygusal farkındalık alt boyutu $p = 0,23$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sayısı duygusal zeka ölçeği $p = 0,52$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,02$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sayısı değişkeninde sosyal beceri $p = 0,64$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak 0,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekler normal dağılım özelliği göstermemektedir. Parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan şartların üçünü (normal dağılım ve homojen dağılım göstermesi, örneklem sayısı>30) sağlamadığı için Parametrik Olmayan Analiz yöntemlerinin uygulanacağını göstermiştir.

Kardeş sırasına göre varyans analizinin yapılabilmesi için duygusal zeka ile alt boyutlarının ve sosyal beceri ölçeğinin varyans homojenliğine bakılmıştır. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sırası empati alt boyutu $p = 0,74$ bulunmuştur. 0,05'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-

Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duyguları yönetme alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sırası duyguları yönetme alt boyutu $p = 0,63$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sırası motivasyon alt boyutu $p = 0,16$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal Farkındalık alt boyutu için Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sırası duygusal farkındalık alt boyutu $p = 0,16$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sırası duygusal zeka ölçeği $p = 0,93$ bulunmuştur. $0,05$ 'den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,02$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Duygusal zeka ölçeği normal dağılım göstermemektedir. Parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan şartların üçünü (normal dağılım ve homojen dağılım göstermesi, örneklem sayısı >30) sağlamadığı için Parametrik Olmayan Analiz yöntemlerinin uygulanacağını göstermiştir. Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin kardeş sırası değişkeninde sosyal beceri $p = 0,61$ bulunmuştur. $0,05$ ' den büyük olması incelenen değişkenin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine bakılmıştır. $p = 0,00$ çıkarak $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçekler normal dağılım göstermemektedir. Parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan şartların üçünü (normal dağılım ve homojen

dağılım göstermesi, örneklem sayısı>30) sağlamadığı için Parametrik Olmayan Analiz yöntemlerinin uygulanacağını göstermiştir.

Verilerin analiz edilmesinden sonra ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine cevap olabilecek bir düzen içinde BULGULAR bölümünde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırmanın ana problemine ilişkin çözüm için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın ana problemi “ İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında önemli ilişki var mıdır?”, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri sosyo-demografik özelliklerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” Ana probleme açıklık getirilmesinde açıklayıcı olacağı düşünülerek toplam 9 (dokuz) alt problem belirlenmiştir.

4.1.1. Demografik Özelliklere ait bulgular

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri sosyo-demografik özelliklerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

4.1.1.1 Duygusal Zeka ve Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen birinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları t-istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.1

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanın Cinsiyete göre t istatistiği testi

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Duygusal Zeka</i>	Kız	234	59,47	7,22	448	4,05	0,00*
	Erkek	216	56,67	7,45			

* $p < ,05$

Tablo 12.1' e göre duygusal zeka ölçeğine ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, t (448 = 4,05; $p < ,05$). Kızların ortalamaları $\bar{X} = 59,47$ iken, erkeklerin ortalamaları $\bar{X} = 56,67$ ' dir. Buna göre kızların duygusal zeka düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir.

Tablo 12.2

Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete göre t istatistiği testi

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Empati</i>	Kız	234	19,81	3,30	448	4,28	0,00*
	Erkek	216	18,46	3,39			
<i>Duyguları yönetme</i>	Kız	234	11,72	3,10	429,04	2,58	0,01*
	Erkek	216	10,91	3,54			
<i>Motivasyon</i>	Kız	234	14,25	2,00	448	1,48	0,14
	Erkek	216	13,97	1,93			
<i>Duygusal farkındalık</i>	Kız	234	13,70	2,28	448	1,71	0,09
	Erkek	216	13,33	2,28			

* $p < ,05$

Tablo 12.2'ye göre duygusal zeka ölçeğinin empati alt boyutuna ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(448) = 4,28; p < ,05$. Kızların ortalamaları $\bar{X} = 19,81$ iken, erkeklerin ortalamaları $\bar{X} = 18,46$ ' dır. Buna göre kızların empati düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir.

Duygusal zeka ölçeğinin duyguları yönetme alt boyutuna ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(429,04) = 2,58; p < ,05$. Kızların ortalamaları $\bar{X} = 11,72$ iken, erkeklerin ortalamaları $\bar{X} = 10,91$ ' dir. Buna göre kızların duyguları yönetme düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir.

Duygusal zeka ölçeğinin motivasyon alt boyutuna ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır, $t(448) = 1,48; p > ,05$.

Duygusal zeka ölçeğinin duygusal farkındalık alt boyutuna ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır, $t(448) = 1,71; p > ,05$.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen ikinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri ailenin ekonomik düzeyine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği test edilmiş ve sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.1

Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Ekonomik Düzey</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Empati	Düşük gelirli	44	17,93	3,44
	Orta gelirli	354	19,19	3,40
	Yüksek gelirli	52	20,02	3,19
Duyguları Yönetme	Düşük gelirli	44	10,16	3,50
	Orta gelirli	354	11,44	3,23
	Yüksek gelirli	52	11,60	3,77
Motivasyon	Düşük gelirli	44	12,89	2,15
	Orta gelirli	354	14,17	1,92
	Yüksek gelirli	52	14,79	1,73
Duygusal Farkındalık	Düşük gelirli	44	11,75	2,79
	Orta gelirli	354	13,55	2,15
	Yüksek gelirli	52	14,83	1,71

Tablo 13.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, düşük gelirin empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 17,93$; $SD = 3,44$), orta gelirin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,19$; $SD = 3,40$) ve yüksek gelirin empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 20,02$; $SD = 3,19$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek gelirli ailelerin çocukları düşük ve orta düzey gelirli ailelere göre empati alt boyutuna etkisi yüksektir.

Düşük gelirin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 10,16$; $SD = 3,50$), orta gelirin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,44$; $SD = 3,23$) ve yüksek gelirin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,60$; $SD = 3,70$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek gelirli ailelerin çocukları düşük ve orta düzey gelirli ailelere göre duygularını yönetme alt boyutuna etkisi yüksektir.

Düşük gelirin motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 12,89$; $SD = 2,15$), orta gelirin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,17$; $SD = 1,92$) ve yüksek gelirin

motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,79$; $SD = 1,73$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek gelirli ailelerin çocukları düşük ve orta düzey gelirli ailelere göre motivasyon alt boyutuna etkisi yüksektir.

Düşük gelirin duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,75$; $SD = 2,79$), orta gelirin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,55$; $SD = 2,79$) ve yüksek gelirin duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,83$; $SD = 1,71$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek gelirli ailelerin çocukları düşük ve orta düzey gelirli ailelere göre duygularının farkındalık alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tablo 13.2

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Ailenin Ekonomik Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Ailenin Ekonomik Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Duygusal Zeka	<i>Düşük Gelirli</i>	44	134,47	2	31,05	0,00	*Düşük Gelir-
	<i>Orta Gelirli</i>	354	228,78				Orta Gelir,
	<i>Yüksek Gelirli</i>	52	280,23				*Düşük Gelir-Yüksek Gelir, *Orta Gelir-Yüksek Gelir

* $p < ,05$

Tablo 13.2' deki duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 ($sd=2$, $n=450$)= 31,05; $p < ,05$. Bu bulgu gelirlerin duygusal zeka düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal farkındalık düzeyini yüksek gelirli ailelerin çocukları, bunu orta ve düşük gelirli aileler izlemiştir.

Tablo 13.3

Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Ailenin Ekonomik Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Ailenin Ekonomik Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>χ²</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Empati</i>	<i>Düşük Gelirli</i>	44	178,69	2	9,25	0,01*	Düşük Gelir-Yüksek Gelir
	<i>Orta Gelirli</i>	354	226,40				
	<i>Yüksek Gelirli</i>	52	259,01				
<i>Duyguları Yönetme</i>	<i>Düşük Gelirli</i>	44	180,91	2	6,24	0,04*	-
	<i>Orta Gelirli</i>	354	228,66				
	<i>Yüksek Gelirli</i>	52	241,69				
<i>Motivasyon</i>	<i>Düşük Gelirli</i>	44	147,31	2	24,81	0,00*	*Düşük Gelir-Orta Gelir, *Düşük Gelir-Yüksek Gelir
	<i>Orta Gelirli</i>	354	227,96				
	<i>Yüksek Gelirli</i>	52	274,90				
<i>Duygusal Farkındalık</i>	<i>Düşük Gelirli</i>	44	139,59	2	40,78	0,00*	*Düşük Gelir-Orta Gelir, *Düşük Gelir-Yüksek Gelir, *Orta Gelir-Yüksek Gelir
	<i>Orta Gelirli</i>	354	224,22				
	<i>Yüksek Gelirli</i>	52	306,93				

* $p < ,05$

Tablo 13.3'deki analiz sonuçları, empati alt boyutundan alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 9,25; $p < ,05$. Bu bulgu gelirlerin empati düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek empati

düzeyini yüksek gelirli ailelerin çocukları, bunu orta ve düşük gelirli aileler izlemiştir.

Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 6,24; $p<,05$. Bu bulgu gelirlerin duyguları yönetme düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duyguları yönetme düzeyini yüksek gelirli ailelerin çocukları, bunu orta ve düşük gelirli aileler izlemiştir.

Motivasyon alt boyutundan alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 24,81; $p<,05$. Bu bulgu gelirlerin motivasyon düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek motivasyon düzeyini yüksek gelirli ailelerin çocukları, bunu orta ve düşük gelirli aileler izlemiştir.

Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 40,78; $p<,05$. Bu bulgu gelirlerin duygusal farkındalık düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal farkındalık düzeyini yüksek gelirli ailelerin çocukları, bunu orta ve düşük gelirli aileler izlemiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen üçüncü alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları t istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14.1

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanın Etkinliklere Katılıp Katılmamasına göre t istatistiği testi

	<i>Etkinliklere</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Katılıp</i>						
	<i>Katılmaması</i>						
Duygusal Zeka	Katılıyorum	308	58,96	7,00	241,97	3,37	0,00*
	Katılmıyorum	142	56,31	8,09			

* $p < ,05$

Tablo 14.1' e göre duygusal zeka ölçeğine ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, t (241,97 = 3,37; $p < ,05$). Kızların ortalamaları $\bar{X} = 58,96$ iken, erkeklerin ortalamaları $\bar{X} = 56,31$ ' dir. Buna göre kızların duygusal zeka düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir.

Tablo 14.2

Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Öğrencinin Etkinliklere Katılıp Katılmamasına göre t istatistiği testi

	<i>Etkinliklere</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Katılıp</i>						
	<i>Katılmaması</i>						
Empati	Katılıyorum	308	19,41	3,23	242,71	2,18	0,03*
	Katılmıyorum	142	18,62	3,72			
Duyguları yönetme	Katılıyorum	308	11,42	3,28	448	0,84	0,40
	Katılmıyorum	142	11,13	3,46			
Motivasyon	Katılıyorum	308	14,37	1,76	222,29	3,69	0,00*
	Katılmıyorum	142	13,57	2,27			
Duygusal farkındalık	Katılıyorum	308	13,77	2,08	226,71	3,13	0,00*
	Katılmıyorum	142	12,99	2,61			

* $p < ,05$

Tablo 14.2' ye göre duygusal zeka ölçeğinin empati alt boyutuna ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, t (242,71 = 2,18; $p < ,05$). Katılanların $\bar{X} = 19,41$ iken, katılmayanların ortalamaları $\bar{X} = 18,62$ ' dir. Buna göre katılanların empati düzeyleri katılmayanlara oranla daha yüksektir.

Duygusal zeka ölçeğinin duyguları yönetme alt boyutuna ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır, t (448 = ,842; $p > ,05$).

Duygusal zeka ölçeğinin motivasyon alt boyutuna ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, t (222,29 = 3,69; $p < ,05$). Katılanların $\bar{X} = 14,37$ iken, katılmayanların ortalamaları $\bar{X} = 13,57$ ' dir. Buna göre katılanların motivasyon düzeyleri katılmayanlara oranla daha yüksektir.

Duygusal zeka ölçeğinin duygusal farkındalık alt boyutuna ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, t (226,71 = 3,13; $p < ,05$). Katılanların $\bar{X} = 13,77$ iken, katılmayanların ortalamaları $\bar{X} = 12,99$ ' dur. Buna göre katılanların duygusal farkındalık düzeyleri katılmayanlara oranla daha yüksektir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen dördüncü alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri televizyon izleme saatlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15.1

Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Televizyon izleme saatleri</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
<i>Empati</i>	1-2 saat	287	19,55	3,23
	3-4 saat	122	18,85	3,63
	4-5 saat	41	17,32	3,27
<i>Duyguları Yönetme</i>	1-2 saat	287	11,49	3,34
	3-4 saat	122	11,07	3,38
	4-5 saat	41	10,98	3,22
<i>Motivasyon</i>	1-2 saat	287	14,40	1,87
	3-4 saat	122	13,55	2,07
	4-5 saat	41	13,83	2,02
<i>Duygusal Farkındalık</i>	1-2 saat	287	13,70	2,31
	3-4 saat	122	13,38	2,08
	4-5 saat	41	12,71	2,51

Tablo 15.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, 1-2 saat televizyon izlemenin empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,55$; $SD = 3,23$), 3-4 saat televizyon izlemenin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 18,85$; $SD = 3,63$) ve 4-5 saat televizyon izlemenin empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 17,32$; $SD = 3,27$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre 1-2 saat televizyon izleyen öğrencilerin 3-4 ve 4-5 saat televizyon izleyenlere göre empati alt boyutuna etkisi yüksektir.

1-2 saat televizyon izlemenin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,49$; $SD = 3,34$), 3-4 saat televizyon izlemenin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,07$; $SD = 3,38$) ve 4-5 saat televizyon izlemenin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 10,98$; $SD = 3,22$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre 1-2 saat televizyon izleyen öğrencilerin 3-4 ve 4-5 saat televizyon izleyenlere göre duyguları yönetme alt boyutuna etkisi yüksektir.

1-2 saat televizyon izlemenin motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,40$; $SD = 1,87$), 3-4 saat televizyon izlemenin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,55$; $SD = 2,07$) ve 4-5 saat televizyon izlemenin motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,83$; $SD = 2,02$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre 1-2 saat televizyon izleyen öğrencilerin 3-4 ve 4-5 saat televizyon izleyenlere göre motivasyon alt boyutuna etkisi yüksektir.

1-2 saat televizyon izlemenin duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,70$; $SD = 2,31$), 3-4 saat televizyon izlemenin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,38$; $SD = 2,08$) ve 4-5 saat televizyon izlemenin duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 12,71$; $SD = 2,51$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre 1-2 saat televizyon izleyen öğrencilerin 3-4 ve 4-5 saat televizyon izleyenlere göre duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tablo 15.2

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanların Öğrencinin Televizyon İzleme Saatine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Televizyon izleme Saatleri</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Duygusal Zeka	<i>1-2 Saat</i>	287	244,10	2	18,61	0,00*	*1-2
	<i>3-4 Saat</i>	122	201,85				saat,3-4
	<i>4-5 Saat</i>	41	165,68				saat *1-2 saat,4-5 saat

* $p < ,05$

Tablo 15.2' deki analiz sonuçlarına göre, duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın TV izleme saatlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 ($sd=2$, $n=450$)= 18,61; $p < ,05$. Bu bulgu televizyon izleme saatlerinin duygusal zeka düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate

alındığında en yüksek duygusal zeka düzeyini 1-2 saat televizyon izleyen çocuklar, bunu sırasıyla 3-4 saat ve 4-5 saat izlemiştir.

Tablo 15.3

Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Televizyon İzleme Saatlerine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Televizyon izleme saatleri</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Empati</i>	<i>1-2 Saat</i>	287	239,63	2	16,22	0,00*	*1-2
	<i>3-4Saat</i>	122	215,94				saat,4-5saat
	<i>4-5 Saat</i>	41	155,02				*3-4 saat,4-5 saat
<i>Duyguları Yönetme</i>	<i>1-2 Saat</i>	287	231,92	2	1,99	0,37	-
	<i>3-4Saat</i>	122	215,43				
	<i>4-5 Saat</i>	41	210,52				
<i>Motivasyon</i>	<i>1-2 Saat</i>	287	244,66	2	18,68	0,00*	*1-2
	<i>3-4Saat</i>	122	187,48				saat,3-4 saat
	<i>4-5 Saat</i>	41	204,54				
<i>Duygusal Farkındalık</i>	<i>1-2 Saat</i>	287	237,86	2	9,10	0,01*	*1-2
	<i>3-4Saat</i>	122	211,39				saat,4-5 saat
	<i>4-5 Saat</i>	41	180,95				

* $p < ,05$

Tablo 15.3'deki analiz sonuçları, empati alt boyutundan alınan puanın çocuğun televizyon izleme saatine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 ($sd=2$, $n=450$)= 16,22; $p < ,05$. Bu bulgu televizyon izleme saatinin empati düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek empati düzeyini 1-2 saat televizyon izleyen çocuklar, bunu sırasıyla 3-4 saat, 4-5 saat izlemiştir.

Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın çocuğun televizyon izleme saatine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 ($sd=2$, $n=450$)= 1,99; $p > ,05$.

Motivasyon alt boyutundan alınan puanın çocuğun televizyon izleme saatine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 18,68; $p<,05$. Bu bulgu televizyon izleme saatinin motivasyon düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek motivasyon düzeyini 1-2 saat televizyon izleyen çocuklar, bunu sırasıyla 3-4 saat, 4-5 saat izlemiştir.

Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın çocuğun televizyon izleme saatine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 9,10; $p<,05$. Bu bulgu televizyon izleme saatinin duygusal farkındalık düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal farkındalık düzeyini 1-2 saat televizyon izleyen çocuklar, bunu sırasıyla 3-4 saat, 4-5 saat izlemiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen beşinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri annenin eğitimine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.1

Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Annenin eğitim düzeyi</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
<i>Empati</i>	Okula gitmemiş	59	19,10	3,47
	İlkokul	232	19,25	3,45
	Ortaokul	81	19,02	3,36
	Lise	51	19,41	3,16
	Üniversite	20	17,95	3,75
	Yüksek lisans	7	19,71	2,75
<i>Duyguları Yönetme</i>	Okula gitmemiş	59	10,15	3,45
	İlkokul	232	11,49	3,40
	Ortaokul	81	11,51	2,91
	Lise	51	11,78	3,32
	Üniversite	20	10,90	3,40
	Yüksek lisans	7	11,71	3,77
<i>Motivasyon</i>	Okula gitmemiş	59	13,49	2,33
	İlkokul	232	14,13	1,97
	Ortaokul	81	14,19	1,72
	Lise	51	14,75	1,64
	Üniversite	20	14,00	2,29
	Yüksek lisans	7	14,00	1,83
<i>Duygusal Farkındalık</i>	Okula gitmemiş	59	12,64	2,63
	İlkokul	232	13,61	2,19
	Ortaokul	81	13,36	2,16
	Lise	51	14,41	2,16
	Üniversite	20	13,75	2,17
	Yüksek lisans	7	12,57	2,57

Tablo 16.1'e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, okula gitmeyen annelerin empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,10$; $SD = 3,47$), ilkokula giden annelerin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,25$; $SD = 3,45$), ortaokula giden annelerin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,02$; $SD = 3,36$), liseye giden annelerin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,78$; $SD = 3,32$), üniversiteye giden annelerin

empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 17,95$; $SD = 3,75$), yüksek lisans yapan annelerin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,71$; $SD = 2,75$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek lisans bitiren annelerin çocuklarının empati alt boyutuna etkisi yüksektir.

Okula gitmeyen annelerin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 10,15$; $SD = 3,45$), ilkokula giden annelerin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,49$; $SD = 3,40$), ortaokula giden annelerin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,51$; $SD = 2,49$), liseye giden annelerin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,78$; $SD = 3,32$), üniversiteye giden annelerin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 10,90$; $SD = 3,40$), yüksek lisans yapan annelerin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,71$; $SD = 3,77$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre liseyi bitiren annelerin çocuklarının duyguları yönetme alt boyutuna etkisi yüksektir.

Okula gitmeyen annelerin motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,49$; $SD = 2,33$), ilkokula giden annelerin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,13$; $SD = 1,97$), ortaokula giden annelerin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,19$; $SD = 1,72$), liseye giden annelerin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,75$; $SD = 1,64$), üniversiteye giden annelerin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,00$; $SD = 2,29$), yüksek lisans yapan annelerin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,00$; $SD = 1,83$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre liseyi bitiren annelerin çocuklarının motivasyon alt boyutuna etkisi yüksek, okula gitmeyen annelerin çocuklarının ki ise daha düşüktür.

Okula gitmeyen annelerin duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 12,64$; $SD = 2,63$), ilkokula giden annelerin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,61$; $SD = 2,19$), ortaokula giden annelerin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,36$; $SD = 2,16$), liseye giden annelerin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,41$; $SD = 2,16$), üniversiteye giden annelerin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,75$; $SD = 2,17$), yüksek lisans yapan annelerin

duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 12,57$; $SD = 2,57$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre liseyi bitiren annelerin çocuklarının duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi yüksektir, yüksek lisans bitiren annelerin çocuklarının ki ise daha düşüktür.

Tablo 16.2

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanların Annenin Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Annenin Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Duygusal zeka</i>	Okula gitmemiş	59	183,70	5	11,75	0,04*	Okula gitmemiş-Lise
	İlkokul	232	230,49				
	Ortaokul	81	224,26				
	Lise	51	263,72				
	Üniversite	20	198,20				
	Yüksek lisans	7	226,29				

* $p < ,05$

Tablo 16.2 analizi sonuçlarına göre, duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=5, n=450)= 11,75; $p < ,05$. Bu bulgu annenin eğitim düzeyi duygusal zeka düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal zeka düzeyini düzeyini liseyi bitiren anneler, bunu sırasıyla ilkokul, yüksek lisans, ortaokul, üniversiteyi bitiren, okula gitmeyen annelerin çocukları izlemiştir.

Tablo 16.3

Duygusal Zeka Alt Boyutlarının Annenin Eğitimine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Annenin Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Empati</i>	Okula gitmemiş	59	223,75	5	2,93	0,71	-
	İlkokul	232	229,62				
	Ortaokul	81	220,13				
	Lise	51	232,58				
	Üniversite	20	181,53				
	Yükseklisans	7	239,93				
<i>Duyguları Yönetme</i>	Okula gitmemiş	59	181,06	5	9,22	0,10	-
	İlkokul	232	233,38				
	Ortaokul	81	227,40				
	Lise	51	243,04				
	Üniversite	20	207,88				
	Yükseklisans	7	239,64				
<i>Motivasyon</i>	Okula gitmemiş	59	192,79	5	9,61	0,09	Okula gitmemiş-Lise
	İlkokul	232	226,23				
	Ortaokul	81	222,90				
	Lise	51	266,95				
	Üniversite	20	225,35				
	Yükseklisans	7	205,64				
<i>Duygusal Farkındalık</i>	Okula gitmemiş	59	182,63	5	19,46	0,00*	Okula gitmemiş-Lise
	İlkokul	232	229,19				
	Ortaokul	81	211,73				
	Lise	51	283,24				
	Üniversite	20	236,60				
	Yükseklisans	7	171,50				

* $p < ,05$

Tablo 16.3'deki analiz sonuçları, empati alt boyutundan alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)=

2,93; $p>,05$. Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 9,22; $p>,05$. Motivasyon alt boyutundan alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 9,61; $p>,05$.

Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=5, n=450)= 19,46; $p<,05$. Bu bulgu annenin eğitim düzeyi duygusal farkındalık düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal farkındalık düzeyini liseyi bitiren anneler, bunu sırasıyla üniversite, ilkokul, ortaokulu bitiren, okula gitmeyen, yüksek lisansı bitiren annelerin çocukları izlemiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen altıncı alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri babanın eğitimine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.1

Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Babanın eğitim düzeyi</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Empati	Okula gitmemiş	22	18,77	3,38
	İlkokul	177	19,13	3,47
	Ortaokul	128	18,97	3,57
	Lise	73	19,49	3,34
	Üniversite	37	19,11	2,88
	Yüksek lisans	13	20,38	2,69
Duyguları Yönetme	Okula gitmemiş	22	9,68	2,80
	İlkokul	177	11,38	3,38
	Ortaokul	128	11,30	3,24
	Lise	73	11,79	3,21
	Üniversite	37	11,57	3,57
	Yüksek lisans	13	10,38	4,11
Motivasyon	Okula gitmemiş	22	13,10	2,35
	İlkokul	177	14,05	2,01
	Ortaokul	128	14,04	2,07
	Lise	73	14,48	1,70
	Üniversite	37	14,51	1,63
	Yüksek lisans	13	14,31	1,55
Duygusal Farkındalık	Okula gitmemiş	22	11,41	2,87
	İlkokul	177	13,62	2,20
	Ortaokul	128	13,48	2,44
	Lise	73	13,86	1,94
	Üniversite	37	13,68	1,87
	Yüksek lisans	13	13,85	2,15

Tablo 17.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, okula gitmeyen babaların empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 18,77$; $SD = 3,38$), ilkokula giden babaların empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,13$; $SD = 3,47$), ortaokula giden babaların empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 18,97$; $SD = 3,57$), liseye giden babaların empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,49$; $SD = 3,34$), üniversiteye giden babaların

empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,11$; $SD = 2,88$), yüksek lisans yapan babaların empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 20,38$; $SD = 2,69$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek lisans bitiren babaların çocuklarının empati alt boyutuna etkisi yüksek, okula gitmeyen babaların çocuklarının ki ise daha düşüktür.

Okula gitmeyen babaların duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 9,68$; $SD = 2,68$), ilkokula giden babaların duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,38$; $SD = 3,38$), ortaokula giden babaların duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,30$; $SD = 3,24$), liseye giden babaların duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,79$; $SD = 3,21$), üniversiteye giden babaların duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,57$; $SD = 3,57$), yüksek lisans yapan babaların duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 10,38$; $SD = 4,31$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre liseyi bitiren babaların çocuklarının duyguları yönetme alt boyutuna etkisi yüksek, yüksek lisans bitiren babaların çocuklarının ki ise daha düşüktür.

Okula gitmeyen babaların motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,10$; $SD = 2,35$), ilkokula giden babaların motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,05$; $SD = 2,01$), ortaokula giden babaların motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,48$; $SD = 2,44$), liseye giden babaların motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,48$; $SD = 1,70$), üniversiteye giden babaların motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,51$; $SD = 1,63$), yüksek lisans yapan babaların motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,31$; $SD = 1,55$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre üniversiteyi bitiren babaların çocuklarının motivasyon alt boyutuna etkisi yüksek, hiç okula gitmeyen babaların çocuklarının ki ise daha düşüktür.

Okula gitmeyen babaların duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,41$; $SD = 2,87$), ilkokula giden babaların duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,62$; $SD = 2,20$), ortaokula giden babaların duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,36$; $SD = 2,16$), liseye giden babaların duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,86$; $SD = 1,94$), üniversiteye giden babaların duygusal

farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,68$; $SD = 1,87$), yüksek lisans yapan babaların duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,85$; $SD = 2,15$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre liseyi bitiren babaların çocuklarının duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi yüksektir, hiç okula gitmeyen babaların çocuklarının ki ise daha düşüktür.

Tablo 17.2

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Babanın Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Duygusal zeka</i>	Okula gitmemiş	22	132,27	5	14,83	0,01*	Okula gitmemiş-Lise
	İlkokul	177	227,03				
	Ortaokul	128	220,38				
	Lise	73	251,35				
	Üniversite	37	238,36				
	Yüksek lisans	13	231,04				

* $p < ,05$

Tablo 17.2' ye göre, duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=5, n=450)= 11,75; $p < ,05$. Bu bulgu babanın eğitim düzeyi duygusal zeka düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal zeka düzeyini düzeyini liseyi bitiren babalar, bunu sırasıyla ilkokul, yüksek lisans, ortaokul, üniversiteyi bitiren, okula gitmeyen babaların çocukları izlemiştir.

Tablo 17.3

Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Babanın Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Babanın Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Empati	Okula gitmemiş	22	208,77	5	2,89	0,72	-
	İlkokul	177	224,68				
	Ortaokul	128	219,79				
	Lise	73	238,20				
	Üniversite	37	218,84				
	Yükseklisans	13	268,96				
Duyguları Yönetme	Okula gitmemiş	22	153,32	5	9,54	0,09	-
	İlkokul	177	229,42				
	Ortaokul	128	222,30				
	Lise	73	243,29				
	Üniversite	37	236,92				
	Yükseklisans	13	193,42				
Motivasyon	Okula gitmemiş	22	163,84	5	8,06	0,15	-
	İlkokul	177	222,31				
	Ortaokul	128	223,56				
	Lise	73	245,42				
	Üniversite	37	245,20				
	Yükseklisans	13	224,46				
Duygusal Farkındalık	Okula gitmemiş	22	126,91	5	14,32	0,01*	*Okula gitmemiş-İlkokul,
	İlkokul	177	229,68				*Okula gitmemiş-ortaokul,
	Ortaokul	128	226,95				*Okula gitmemiş-Lise,
	Lise	73	239,62				*Okula gitmemiş-Üniversite
	Üniversite	37	225,41				
	Yükseklisans	13	242,08				

* $p < ,05$

Tablo 17.3'deki analiz sonuçları, empati alt boyutundan alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 2,89; $p>,05$. Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 9,54; $p>,05$. Motivasyon alt boyutundan alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 8,06; $p>,05$.

Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=5, n=450)= 14,32; $p<,05$. Bu bulgu babanın eğitim düzeyi duygusal farkındalık düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal farkındalık düzeyini yüksek lisans bitiren babaların, bunu sırasıyla lise, ilkokul, ortaokulu bitiren, okula gitmeyen babaların çocukları izlemiştir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen yedinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri büyüdüğü yerleşim yerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.1

Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Büyüdüğü yerleşim yeri</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Empati	Köy	37	18,49	3,41
	Kasaba	6	21,83	2,40
	Şehir	174	19,03	3,54
	Büyükşehir	233	19,30	3,30
Duyguları Yönetme	Köy	37	10,84	3,33
	Kasaba	6	11,33	4,46
	Şehir	174	11,13	3,25
	Büyükşehir	233	11,55	3,38
Motivasyon	Köy	37	13,08	2,22
	Kasaba	6	14,67	1,97
	Şehir	174	14,16	1,88
	Büyükşehir	233	14,23	1,96
Duygusal Farkındalık	Köy	37	12,00	2,43
	Kasaba	6	14,33	1,86
	Şehir	174	13,70	2,17
	Büyükşehir	233	13,61	2,28

Tablo 18.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, köyde büyümenin empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 18,49$; $SD = 3,41$), kasabada büyümenin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 21,83$; $SD = 2,40$), şehirde büyümenin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,03$; $SD = 3,54$), büyükşehirde büyümenin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,30$; $SD = 3,30$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre kasabada büyüyen öğrencilerin empati alt boyutuna etkisi yüksek, köyde büyüyen öğrencilerin ki ise daha düşüktür.

Köyde büyümenin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 10,84$; $SD = 3,33$), kasabada büyümenin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,33$; $SD = 4,46$), şehirde büyümenin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,13$; $SD = 3,25$), büyükşehirde büyümenin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,55$;

$SD = 3,38$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre büyükşehirde büyüyen öğrencilerin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi yüksek, köyde büyüyen öğrencilerin ki ise daha düşüktür.

Köyde büyümenin motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,08$; $SD = 2,22$), kasabada büyümenin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,67$; $SD = 1,97$), şehirde büyümenin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,16$; $SD = 1,88$), büyükşehirde büyümenin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,23$; $SD = 1,96$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre kasabada büyüyen öğrencilerin motivasyon alt boyutuna etkisi yüksek, köyde büyüyen öğrencilerin ki ise daha düşüktür.

Köyde büyümenin duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 12,00$; $SD = 2,43$), kasabada büyümenin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,33$; $SD = 1,86$), şehirde büyümenin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,70$; $SD = 2,17$), büyükşehirde büyümenin duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,61$; $SD = 2,28$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre kasabada büyüyen öğrencilerin duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi, köyde büyüyen öğrencilerin ki ise daha düşüktür.

Tablo 18.2

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanların Öğrencinin Büyüdüğü Yerleşim Yerine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Büyüdüğü Yerleşim Yeri</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>χ²</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Duygusal Zeka</i>	Köy	37	165,18	3	10,44	0,02*	Köy- Büyükşehir
	Kasaba	6	287,33				
	Şehir	174	224,29				
	Büyükşehir	233	234,39				

* $p < ,05$

Tablo 18.2 analiz sonuçlarına göre, duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=3, n=450)= 10,44; $p<,05$. Bu bulgu çocuğun büyüdüğü yerleşim yerinin duygusal zeka düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal zeka düzeyini kasabada büyüyen çocuklar, büyükşehir, şehir ve köy izlemiştir.

Tablo 18.3

Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Büyüdüğü Yerleşim Yerine göre Kruskall Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Büyüdüğü Yerleşim Yeri</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>χ^2</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Empati</i>	Köy	37	196,96	3	6,27	0,10	-
	Kasaba	6	331,67				
	Şehir	174	221,75				
	Büyükşehir	233	230,10				
<i>Duyguları Yönetme</i>	Köy	37	205,35	3	3,31	0,35	-
	Kasaba	6	238,42				
	Şehir	174	215,91				
	Büyükşehir	233	235,53				
<i>Motivasyon</i>	Köy	37	161,49	3	11,11	0,01*	*Köy-Şehir,
	Kasaba	6	266,75				*Köy-Büyükşehir
	Şehir	174	226,49				
	Büyükşehir	233	233,87				
<i>Duygusal Farkındalık</i>	Köy	37	142,54	3	17,50	0,00*	*Köy-Şehir,
	Kasaba	6	270,75				*Köy-Büyükşehir
	Şehir	174	234,57				
	Büyükşehir	233	230,73				

* $p<,05$

Tablo 18.3'deki analiz sonuçları, empati alt boyutundan alınan puanın çocuğun büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=3, n=450)= 6,27; $p>,05$.

Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=3, n=450) = 3,31; $p > ,05$.

Motivasyon alt boyutundan alınan puanın büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=3, n=450) = 11,11; $p < ,05$. Bu bulgu büyüdüğü yerleşim yerine göre motivasyon düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek motivasyon düzeyini kasabada büyüyen, bunu sırasıyla büyükşehir, şehir, köyde büyüyen çocuklar izlemiştir.

Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=3, n=450) = 17,50; $p < ,05$. Bu bulgu büyüdüğü yerleşim yeri duygusal farkındalık düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek duygusal farkındalık düzeyini kasabada büyüyen çocuklar, bunu sırasıyla lise, şehir, büyükşehir, köyde büyüyen çocuklar izlemiştir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen sekizinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri kardeş sayısına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.1

Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Kardeş sayısı</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Empati	Tek çocuk	52	19,00	3,62
	İki kardeş	206	18,99	3,50
	Üç kardeş	108	19,61	3,20
	Dört kardeş	50	18,86	3,13
	Beş ve daha fazla kardeş	34	19,44	3,55
Duyguları Yönetme	Tek çocuk	52	11,85	2,80
	İki kardeş	206	11,24	3,47
	Üç kardeş	108	11,59	3,28
	Dört kardeş	50	11,56	3,17
	Beş ve daha fazla kardeş	34	9,91	3,46
Motivasyon	Tek çocuk	52	13,96	2,02
	İki kardeş	206	14,11	1,90
	Üç kardeş	108	14,29	1,93
	Dört kardeş	50	13,84	2,32
	Beş ve daha fazla kardeş	34	14,24	1,92
Duygusal Farkındalık	Tek çocuk	52	13,63	2,11
	İki kardeş	206	13,54	2,21
	Üç kardeş	108	13,71	2,33
	Dört kardeş	50	12,96	2,50
	Beş ve daha fazla kardeş	34	13,41	2,56

Tablo 19.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, tek çocuğun empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,00$; $SD = 3,62$), iki kardeşin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 18,99$; $SD = 3,50$), üç kardeşin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,61$; $SD = 3,20$), dört kardeşin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 18,86$; $SD = 3,13$), beş ve daha fazla kardeşin empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,44$; $SD = 3,55$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre üç kardeşli öğrencilerin empati alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tek çocuğun duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,85$; $SD = 2,80$), iki kardeşin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,24$; $SD = 3,47$), üç kardeşin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,59$; $SD = 3,28$), dört kardeşin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,56$; $SD = 3,17$), beş ve daha fazla kardeşin duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 9,91$; $SD = 3,46$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre tek çocuk öğrencilerin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tek çocuğun motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,96$; $SD = 2,02$), iki kardeşin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,11$; $SD = 1,90$), üç kardeşin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,29$; $SD = 1,93$), dört kardeşin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,84$; $SD = 2,32$), beş ve daha fazla kardeşin motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,24$; $SD = 1,92$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre üç kardeşli öğrencilerin motivasyon alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tablo 19.2

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanın Öğrencinin Kardeş Sayısına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Duygusal zeka</i>	Tek çocuk	52	231,29	4	3,95	0,41	-
	İki kardeş	206	220,41				
	Üç kardeş	108	244,46				
	Dört kardeş	50	212,45				
	Beş ve daha fazla kardeş	34	206,44				

* $p < ,05$

Tablo 19.2 analiz sonuçlarına göre, duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 3,95; $p > ,05$.

Tablo 19.3

Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Kardeş sayısı</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Empati</i>	Tek çocuk	52	220,59	4	2,87	0,58	-
	İki kardeş	206	220,27				
	Üç kardeş	108	240,93				
	Dört kardeş	50	210,79				
	Beş ve daha fazla kardeş	34	237,31				
<i>Duyguları Yönetme</i>	Tek çocuk	52	240,83	4	7,81	0,10	-
	İki kardeş	206	223,14				
	Üç kardeş	108	236,45				
	Dört kardeş	50	232,85				
	Beş ve daha fazla kardeş	34	170,75				
<i>Motivasyon</i>	Tek çocuk	52	215,13	4	1,83	0,77	-
	İki kardeş	206	223,32				
	Üç kardeş	108	237,00				
	Dört kardeş	50	214,56				
	Beş ve daha fazla kardeş	34	234,15				
<i>Duygusal Farkındalık</i>	Tek çocuk	52	228,11	4	3,81	0,43	
	İki kardeş	206	224,79				
	Üç kardeş	108	238,91				
	Dört kardeş	50	196,30				
	Beş ve daha fazla kardeş	34	226,18				

* $p < ,05$

Tablo 19.3'deki analiz sonuçları, empati alt boyutundan alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 2,87; $p > ,05$. Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 7,81; $p > ,05$. Motivasyon alt boyutundan alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4,

$n=450$)= 1,83; $p>,05$. Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, $n=450$)= 3,81; $p>,05$.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen dokuzuncu alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka düzeyleri kardeş sırasına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ve alt ölçeklerinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.1

Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Kardeş Sırası</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Empati	İlk çocuk	254	19,28	3,33
	İkinci çocuk	54	19,46	3,33
	Üçüncü çocuk	30	18,13	3,28
	Dördüncü çocuk	6	19,50	3,94
	Beşinci çocuk	6	19,17	4,62
	En küçük çocuk	100	18,97	3,58
Duyguları Yönetme	İlk çocuk	254	11,52	3,42
	İkinci çocuk	54	11,41	3,28
	Üçüncü çocuk	30	11,37	3,09
	Dördüncü çocuk	6	7,17	2,93
	Beşinci çocuk	6	11,17	3,43
	En küçük çocuk	100	11,06	3,14
Motivasyon	İlk çocuk	254	14,05	1,97
	İkinci çocuk	54	14,57	1,79
	Üçüncü çocuk	30	13,33	2,29
	Dördüncü çocuk	6	14,17	2,56
	Beşinci çocuk	6	13,83	2,56
	En küçük çocuk	100	14,29	1,85
Duygusal Farkındalık	İlk çocuk	254	13,57	2,17
	İkinci çocuk	54	13,48	2,61
	Üçüncü çocuk	30	12,70	2,64
	Dördüncü çocuk	6	13,83	2,64
	Beşinci çocuk	6	12,83	2,71
	En küçük çocuk	100	13,69	2,23

Tablo 20.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, ilk çocuk olmanın empati alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,28$; $SD = 3,33$), ikinci çocuk olmanın empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,46$; $SD = 3,33$), üçüncü çocuk olmanın empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 18,13$; $SD = 3,28$), dördüncü empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,50$; $SD = 3,94$), beşinci çocuk olmanın empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 19,17$; $SD = 4,62$), en küçük çocuk olmanın empati altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 18,97$; $SD = 3,58$)

şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre dördüncü çocuk olan öğrencilerin empati alt boyutuna etkisi yüksektir.

İlk çocuk olmanın duyguları yönetme alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,52$; $SD = 3,42$), ikinci çocuk olmanın duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,41$; $SD = 3,28$), üçüncü çocuk olmanın duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,37$; $SD = 3,09$), dördüncü duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 7,17$; $SD = 2,93$), beşinci çocuk olmanın duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,17$; $SD = 3,43$), en küçük çocuk olmanın duyguları yönetme altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 11,06$; $SD = 3,14$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre ilk çocuk olan öğrencilerin duyguları yönetme alt boyutuna etkisi yüksektir.

İlk çocuk olmanın motivasyon alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,05$; $SD = 1,97$), ikinci çocuk olmanın motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,57$; $SD = 1,79$), üçüncü çocuk olmanın motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,33$; $SD = 2,29$), dördüncü motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,17$; $SD = 2,56$), beşinci çocuk olmanın motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,83$; $SD = 2,56$), en küçük çocuk olmanın motivasyon altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 14,29$; $SD = 1,85$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre ikinci çocuk olan öğrencilerin motivasyon alt boyutuna etkisi yüksektir.

İlk çocuk olmanın duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,57$; $SD = 2,17$), ikinci çocuk olmanın duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,48$; $SD = 2,61$), üçüncü çocuk olmanın duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 12,70$; $SD = 2,64$), dördüncü duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,83$; $SD = 2,64$), beşinci çocuk olmanın duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 12,83$; $SD = 2,71$), en küçük çocuk olmanın duygusal farkındalık altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 13,69$; $SD = 2,23$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre dördüncü çocuk olan öğrencilerin duygusal farkındalık alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tablo 20.2

Duygusal Zeka Ölçeği Toplam Puanın Kardeş Sırasına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Kardeş Sırası</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>χ²</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Duygusal zeka</i>	İlk çocuk	254	230,07	5	6,02	0,30	-
	İkinci çocuk	54	243,25				
	Üçüncü çocuk	30	180,10				
	Dördüncü çocuk	6	177,33				
	Beşinci çocuk	6	205,67				
	En küçük çocuk	100	222,01				

**p<,05*

Tablo 20.2 analiz sonuçlarına göre, duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 6,02; $p>,05$.

Tablo 20.3

Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutlarının Kardeş Sırasına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Kardeş Sırası</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>χ^2</i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Empati</i>	İlk çocuk	254	229,64	5	3,95	0,56	-
	İkinci çocuk	54	236,43				
	Üçüncü çocuk	30	184,50				
	Dördüncü çocuk	6	241,83				
	Beşinci çocuk	6	232,67				
	En küçük çocuk	100	219,98				
<i>Duyguları Yönetme</i>	İlk çocuk	254	233,77	5	9,72	0,08	-
	İkinci çocuk	54	228,89				
	Üçüncü çocuk	30	223,37				
	Dördüncü çocuk	6	79,58				
	Beşinci çocuk	6	214,50				
	En küçük çocuk	100	212,72				
<i>Motivasyon</i>	İlk çocuk	254	220,40	5	7,91	0,16	-
	İkinci çocuk	54	255,84				
	Üçüncü çocuk	30	180,73				
	Dördüncü çocuk	6	246,17				
	Beşinci çocuk	6	223,25				
	En küçük çocuk	100	234,39				
<i>Duygusal Farkındalık</i>	İlk çocuk	254	225,62	5	4,33	0,50	-
	İkinci çocuk	54	231,55				
	Üçüncü çocuk	30	185,10				
	Dördüncü çocuk	6	250,08				
	Beşinci çocuk	6	188,83				
	En küçük çocuk	100	234,77				

* $p < ,05$

Tablo 20.3'deki analiz sonuçları, empati alt boyutundan alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 3,95; $p > ,05$. Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 9,72; $p > ,05$. Motivasyon alt boyutundan alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)=

7,91; $p > ,05$. Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 ($sd=5$, $n=450$) = 4,33; $p > ,05$.

4.1.1.2 Sosyal Beceriye İlişkin Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen birinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları t istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Sosyal Beceri Ölçeğinin Cinsiyete göre t İstatistiği Testi

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sosyal Beceri	Kız	234	69,94	8,52	448	3,27	0,00*
	Erkek	216	67,29	8,71			

* $p < ,05$

Tablo 21’e göre sosyal beceri ölçeğine ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, t (448 = 3,27; $p < ,05$). Kızların ortalamaları $\bar{X} = 69,94$ iken, erkeklerin ortalamaları $\bar{X} = 67,29$ ’ dur. Buna göre kızların sosyal beceri düzeyleri erkeklere oranla daha yüksektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen ikinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri ailenin ekonomik düzeyine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.1

Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Ekonomik Düzye</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Sosyal Beceri	<i>Düşük gelirli</i>	44	62,60	11,41
	<i>Orta gelirli</i>	354	68,91	8,24
	<i>Yüksek gelirli</i>	52	72,19	6,57

Tablo 22.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, düşük gelirin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 62,60$; $SD = 11,41$), orta gelirin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,91$; $SD = 8,24$) ve yüksek gelirin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 72,19$; $SD = 6,57$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek gelirli ailelerin çocukları orta ve düşük düzey gelirli ailelere göre sosyal beceri alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tablo 22.2

Sosyal Beceri Ölçeğinin Ailenin Ekonomik Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Ailenin Ekonomik Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal Beceri	<i>Düşük Gelirli</i>	44	153,85	2	22,55	0,00*	*Düşük Gelir- Orta Gelir, *Düşük Gelir- Yüksek Gelir, *Orta Gelir- Yüksek Gelir
	<i>Orta Gelirli</i>	354	226,40				
	<i>Yüksek Gelirli</i>	52	280,00				

* $p < ,05$

Tablo 22.2' ye göre, sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 22,55; $p<,05$. Bu bulgu gelirlerin sosyal beceri düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek sosyal beceri düzeyini yüksek gelirli ailelerin çocukları, bunu orta ve düşük gelirli aileler izlemiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen üçüncü alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları t istatistiği ile analiz ve sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Sosyal Beceri Ölçeğinin Etkinliklere Katılımına göre t İstatistiği Testi

	<i>Etkinliklere</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Katılıp</i>						
	<i>Katılmaması</i>						
Sosyal Beceri	Katılıyorum	308	69,62	7,94	227,71	3,18	0,00*
	Katılmıyorum	142	66,61	9,90			

* $p<,05$

Tablo 23’e göre sosyal beceri ölçeğine ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, t (227,71 = 3,18; $p<,05$). Katılanların ortalamaları $\bar{X} = 69,62$ iken, katılmayanların ortalamaları $\bar{X} = 66,61$ ’dir. Buna göre etkinliklere katılanların sosyal beceri düzeyleri katılmayanlara oranla daha fazladır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen dördüncü alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri televizyon izleme saatlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü

için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24.1

Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Televizyon izleme saatleri</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Sosyal Beceri	1-2 saat	287	69,94	7,88
	3-4 saat	122	66,76	9,41
	4-5 saat	41	65,46	10,27

Tablo 24.1’ e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, 1-2 saat televizyon izlemenin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 69,94$; $SD = 7,88$), 3-4 saat televizyon izlemenin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 66,76$; $SD = 9,41$) ve 4-5 saat televizyon izlemenin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 65,46$; $SD = 10,27$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre 1-2 saat televizyon izleyen öğrencilerin 3-4 saat ve 4-5 saat televizyon izleyenlere göre sosyal beceri alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tablo 24.2

Sosyal Beceri Ölçeğinin Öğrencinin Televizyon İzleme Saatine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analizi Sonuçları

	<i>TV izleme Saatleri</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal Beceri	1-2 Saat	287	243,09	2	14,86	0,00*	*1-2
	3-4 Saat	122	197,98				saat,3-4
	4-5 Saat	41	184,28				saat *1-2 saat,4-5 saat

* $p < ,05$

Tablo 24.2'ye göre sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın televizyon izleme saatlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 14,86; $p<,05$. Bu bulgu televizyon izleme saatlerinin sosyal beceri düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek sosyal beceri düzeyini 1-2 saat televizyon izleyen çocuklar, bunu sırasıyla 3-4 saat ve 4-5 saat izlemiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen beşinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri annenin eğitimine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25.1

Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Annelerin Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
<i>Sosyal Beceri</i>	Okula gitmemiş	59	66,64	9,85
	İlkokul	232	68,63	8,81
	Ortaokul	81	68,68	7,42
	Lise	51	71,18	8,80
	Üniversite	20	68,25	9,02
	Yüksek lisans	7	70,00	3,22

Tablo 25.1’ e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, okula gitmeyen annelerin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 66,64$; $SD = 9,85$), ilkokula giden annelerin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,63$; $SD = 8,81$), ortaokula giden annelerin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,68$; $SD = 7,42$), liseye giden annelerin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 71,18$; $SD = 8,80$), üniversiteye giden annelerin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,25$; $SD = 9,02$), yüksek lisans yapan annelerin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 70,00$; $SD = 3,22$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre lise bitiren annelerin

çocuklarının sosyal beceri alt boyutuna etkisi yüksek, okula gitmeyen annelerin çocuklarının ki ise daha düşüktür.

Tablo 25.2

Sosyal Beceri Ölçeğinin Annenin Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Annenin Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal Beceri	Okula gitmemiş	59	200,42	5	8,60	0,13	-
	İlkokul	232	225,17				
	Ortaokul	81	218,12				
	Lise	51	270,39				
	Üniversite	20	218,90				
	Yüksek lisans	7	224,79				

* $p < ,05$

Tablo 25.2' ye göre, sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 8,60; $p > ,05$.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen altıncı alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri babanın eğitimine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.1

Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Babanın Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Sosyal Beceri	Okula gitmemiş	22	65,09	10,76
	İlkokul	177	68,23	9,32
	Ortaokul	128	68,79	8,63
	Lise	73	70,04	7,62
	Üniversite	37	68,86	7,35
	Yüksek lisans	13	71,23	4,07

Tablo 26.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, okula gitmeyen babaların sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 65,09$; $SD = 10,76$), ilkokula giden babaların sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,23$; $SD = 9,32$), ortaokula giden babaların sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,79$; $SD = 8,63$), liseye giden babaların sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 70,04$; $SD = 7,62$), üniversiteye giden babaların sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,86$; $SD = 7,35$), yüksek lisans yapan babaların sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 71,23$; $SD = 4,07$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre yüksek lisans bitiren babaların çocuklarının sosyal beceri alt boyutuna etkisi yüksek, okula gitmeyen babaların çocuklarının ki ise daha düşüktür.

Tablo 26.2

Sosyal Beceri Ölçeğinin Babanın Eğitim Düzeyine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Babanın Eğitim Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal Beceri	Okulagitmemiş	22	182,84	5	4,28	0,51	-
	İlkokul	177	221,99				
	Ortaokul	128	226,99				
	Lise	73	242,38				
	Üniversite	37	220,50				
	Yüksek lisans	13	250,35				

* $p < ,05$

Tablo 26.2' ye göre, sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 4,28; $p > ,05$.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen yedinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri büyüdüğü yerleşim yerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.1

Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Büyüdüğü Yerleşim yeri</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Sosyal Beceri	Köy	37	64,73	9,11
	Kasaba	6	74,50	6,89
	Şehir	174	69,11	8,32
	Büyükşehir	233	68,81	8,81

Tablo 27.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, köyde

büyümenin sosyal beceri alt boyutuna etkisi ($\bar{X} = 64,73$; $SD = 9,11$), kasabada büyümenin sosyal beceri altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 74,50$; $SD = 6,89$), şehirde büyümenin sosyal beceri altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 69,11$; $SD = 8,32$), büyükşehirde büyümenin sosyal beceri altboyutuna etkisi ($\bar{X} = 68,81$; $SD = 8,81$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre kasabada büyüyen öğrencilerin sosyal beceri alt boyutuna etkisi yüksek, köyde büyüyen öğrencilerin ki ise daha düşüktür.

Tablo 27.2

Sosyal Beceri Ölçeğinin Öğrencinin Büyüdüğü Yerleşim Yerine göre Kruskal Wallis İstatistiği Analizi Sonuçları

	<i>Büyüdüğü Yerleşim Yeri</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal Beceri	Köy	37	166,30	3	11,58	0,01*	Köy-Şehir
	Kasaba	6	324,67				
	Şehir	174	230,60				
	Büyükşehir	233	228,54				

* $p < ,05$

Tablo 27.2' ye göre sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 ($sd=5$, $n=450$)= 11,58; $p < ,05$. Bu bulgu çocuğun büyüdüğü yerleşim yerinin sosyal beceri düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek sosyal beceri düzeyini kasabada büyüyen çocuklar, köy, şehir, büyükşehir izlemiştir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen sekizinci alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri kardeş sayısına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskall Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.1

Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Sosyal Beceri	Tek çocuk	52	68,31	8,70
	İki kardeş	206	68,51	8,82
	Üç kardeş	108	69,19	9,14
	Dört kardeş	50	67,86	8,28
	Beş ve daha fazla kardeş	34	69,71	7,42

Tablo 28.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, tek çocuğun sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,31$; $SD = 8,70$), iki kardeşin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,51$; $SD = 8,82$), üç kardeşin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 69,19$; $SD = 9,14$), dört kardeşin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 67,86$; $SD = 8,28$), beş ve daha fazla kardeşin sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 69,71$; $SD = 7,42$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre beş ve daha fazla kardeşli öğrencilerin sosyal beceri alt boyutuna etkisi yüksek, tek çocuk öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri daha düşüktür.

Tablo 28.2

Sosyal Beceri Ölçeğinin Öğrencinin Kardeş Sayısına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal Beceri	Tek çocuk	52	219,04	4	2,08	0,72	-
	İki kardeş	206	223,17				
	Üç kardeş	108	237,25				
	Dört kardeş	50	209,30				
	Beş ve daha fazla kardeş	34	236,00				

* $p < ,05$

Tablo 28.2' ye göre, sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 2,08; $p>,05$.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmanın belirlenen dokuzuncu alt problemi olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sosyal beceri düzeyleri kardeş sırasına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” probleminin çözümü için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları Kruskal Wallis istatistiği ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.1

Sosyal Beceri Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	<i>Kardeş sırası</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Sosyal Beceri	İlk çocuk	254	68,49	8,64
	İkinci çocuk	54	68,78	9,17
	Üçüncü çocuk	30	67,23	6,73
	Dördüncü çocuk	6	68,83	8,66
	Beşinci çocuk	6	68,67	10,52
	En küçük çocuk	100	69,48	9,15

Tablo 29.1' e göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için Scheffe çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yürütülmüştür. Neticede, ilk çocuk olmanın sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,49$; $SD = 8,64$), ikinci çocuk olmanın sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,78$; $SD = 9,17$), üçüncü çocuk olmanın sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 67,23$; $SD = 6,73$), dördüncü sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,83$; $SD = 8,66$), beşinci çocuk olmanın sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 68,67$; $SD = 10,52$), en küçüğü olmanın sosyal beceriye etkisi ($\bar{X} = 69,48$; $SD = 9,15$) şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre en küçük çocuk olan öğrencilerin sosyal beceri alt boyutuna etkisi yüksektir.

Tablo 29.2

Sosyal Beceri Ölçeğinin Kardeş Sırasına göre Kruskal Wallis İstatistiği Analiz Sonuçları

	<i>Kardeş Sırası</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Sosyal Beceri	İlk çocuk	254	222,26	5	4,34	0,50	-
	İkinci çocuk	54	229,06				
	Üçüncü çocuk	30	188,73				
	Dördüncü çocuk	6	223,17				
	Beşinci çocuk	6	233,67				
	En küçük çocuk	100	242,49				

* $p < ,05$

Tablo 29.2' ye göre, sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 4,34; $p > ,05$.

4.1.1.3. Duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında ki ilişki

Araştırmanın belirlenen ikinci sorusu olan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında önemli ilişki var mıdır?” probleminin çözümü için öğrencilerin ölçme araçlarına göre duygusal zeka ve sosyal beceri arasındaki ilişki pearson momentler korelasyonu istatistiği ile test edilmiş, elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30

Duygusal Zeka Alt Boyutları ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye göre Pearson Momentler Korelasyonu

		<i>Empati</i>	<i>Duyguları yönetme</i>	<i>Motivasyon</i>	<i>Duygusal farkındalık</i>	<i>Sosyal beceri</i>
<i>Empati</i>	<i>Pearson Korelasyonu</i>	1	0,10	0,50*	0,43*	0,65*
	<i>Sig</i>		0,03	0,00	0,00	0,00
	<i>n</i>	450	450	450	450	450
<i>Duyguları yönetme</i>	<i>Pearson Korelasyonu</i>	0,10	1	0,12	0,11	0,11
	<i>Sig</i>	0,03		0,01	0,02	0,02
	<i>n</i>	450	450	450	450	450
<i>Motivasyon</i>	<i>Pearson Korelasyonu</i>	0,50*	0,12	1	0,52*	0,63*
	<i>Sig</i>	0,00	0,01		0,00	0,00
	<i>n</i>	450	450	450	450	450
<i>Duygusal farkındalık</i>	<i>Pearson Korelasyonu</i>	0,43*	0,11	0,52*	1	0,59*
	<i>Sig</i>	0,00	0,02	0,00		0,00
	<i>n</i>	450	450	450	450	450
<i>Sosyal beceri</i>	<i>Pearson Korelasyonu</i>	0,65*	0,11	0,63*	0,59*	1
	<i>Sig</i>	0,00	0,02	0,00	0,00	
	<i>n</i>	450	450	450	450	450

* $p < 0.005$

Tablo 30'a göre duygusal zekanın empati alt boyutu ile duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyutu bakıldığında $r = 0,10$; $p > 0,005$ anlamlı bir ilişki yoktur.

Duygusal zekanın empati alt boyutu ile duygusal zekanın motivasyon alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,50$; $p < 0,005$. Buna göre empati arttıkça motivasyonda artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,25$) dikkate alındığında empati alt boyutunun toplam varyansın % 25'inin motivasyondan kaynaklandığını göstermektedir.

Duygusal zekanın empati alt boyutu ile duygusal farkındalık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,43$; $p < 0,005$. Buna göre empati arttıkça duygusal farkındalıkta artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,19$) dikkate alındığında empati alt boyutunun toplam varyansın % 19'unun duygusal farkındalıktan kaynaklandığını göstermektedir.

Duygusal zekanın empati alt boyutu ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,65$; $p < 0,005$. Buna göre empati arttıkça sosyal beceride artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,42$) dikkate alındığında empati alt boyutunun toplam varyansın % 42'sinin sosyal beceriden kaynaklandığını göstermektedir.

Duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyutu ile duygusal zekanın motivasyon alt boyutu bakıldığında $r = 0,12$; $p > 0,005$ anlamlı bir ilişki yoktur.

Duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyutu ile duygusal zekanın duygusal farkındalık alt boyutu bakıldığında $r = 0,11$; $p > 0,005$ anlamlı bir ilişki yoktur.

Duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyutu ile sosyal beceriye bakıldığında $r = 0,11$; $p > 0,005$ anlamlı bir ilişki yoktur.

Duygusal zekanın motivasyon alt boyutu ile duygusal farkındalık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,52$; $p < 0,005$. Buna göre motivasyon arttıkça duygusal farkındalıkta artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,27$) dikkate alındığında motivasyon alt boyutunun toplam varyansın % 27'inin duygusal farkındalıktan kaynaklandığını göstermektedir.

Duygusal zekanın motivasyon alt boyutu ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,63$; $p < 0,005$. Buna göre motivasyon arttıkça sosyal beceride artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2 =$

0,40) dikkate alındığında motivasyon alt boyutunun toplam varyansın % 40'ının sosyal beceriden kaynaklandığını göstermektedir.

Duygusal zekanın duygusal farkındalık alt boyutu ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,59$; $p < 0,005$. Buna göre motivasyon arttıkça sosyal beceride artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,34$) dikkate alındığında motivasyon alt boyutunun toplam varyansın % 34'ünün sosyal beceriden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 31

Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiye göre Pearson Momentler Korelasyonu

		<i>Duygusal Zeka</i>	<i>Sosyal Beceri</i>
<i>Duygusal Zeka</i>	<i>Pearson Korelasyonu</i>	1	0,69*
	<i>Sig</i>		0,00
	<i>n</i>	450	450
<i>Sosyal Beceri</i>	<i>Pearson Korelasyonu</i>	0,69*	1
	<i>Sig</i>	0,00	
	<i>n</i>	450	450

* $p < 0.005$

Tablo 31'e göre duygusal zeka ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,69$; $p < 0,005$. Buna göre duygusal zeka arttıkça sosyal beceride artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0,47$) dikkate alındığında duygusal zeka toplam varyansın % 47'nin sosyal beceriden kaynaklandığını göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırma ile İzmir Buca İlçesi' ne bağlı resmi ilköğretim okullarından örnekleme dahil olan İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu, Hüzeyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu, Buca Toki Turgut Özal İlköğretim Okulu' nda okuyan 450 ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini araştırmak hedeflenmiştir. Veri toplama araçlarında yer alan sorular duygusal zeka ve sosyal beceri ile ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetine, ailenin ekonomik düzeyine, etkinliklere katılıp katılmama durumuna, TV izleme sürelerine, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, büyüdüğü yerleşim yerine, kardeş sayısına ve kardeş sırasına göre anlamlı farklar olup olmadığının belirlenmesi için t ve Kruskal Wallis istatistiği testi yapılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda:

1. Duygusal zeka ve alt problemlerine ilişkin sonuçlar

a) Birinci alt boyuta ilişkin sonuçlar

-Duygusal zeka ölçeğine ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(448) = 4,05; p < ,05$.

-Duygusal zeka ölçeğinin empati alt boyutuna ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(448) = 4,28; p < ,05$.

- Duygusal zeka ölçeğinin duyguları yönetme alt boyutuna ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(429,04) = 2,58; p < ,05$.
- Duygusal zeka ölçeğinin motivasyon alt boyutuna ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır, $t(448) = 1,48; p > ,05$.
- Duygusal zeka ölçeğinin duygusal farkındalık alt boyutuna ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır, $t(448) = 1,71; p > ,05$.

b) İkinci alt boyuta ilişkin sonuçlar

- Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450) = 31,05; p < ,05$.
- Empati alt boyutundan alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450) = 9,25; p < ,05$.
- Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450) = 6,24; p < ,05$.
- Motivasyon alt boyutundan alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450) = 24,81; p < ,05$.
- Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450) = 40,78; p < ,05$.

c) Üçüncü alt boyuta ilişkin sonuçlar

- Duygusal zeka ölçeğine ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(241,97) = 3,37; p < ,05$.
- Duygusal zeka ölçeğinin empati alt boyutuna ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(242,71) = 2,18; p < ,05$.
- Duygusal zeka ölçeğinin motivasyon alt boyutuna ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(222,29) = 3,69; p < ,05$.

-Duygusal zeka ölçeğinin duygusal farkındalık alt boyutuna ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(226,71)=3,13; p<,05$).

-Duygusal zeka ölçeğinin duyguları yönetme alt boyutuna ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmamıştır, $t(448)=0,84; p>,05$).

d) Dördüncü alt boyuta ilişkin sonuçlar

-Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın televizyon izleme saatlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450)=18,61; p<,05$.

-Empati alt boyutundan alınan puanın çocuğun televizyon izleme saatine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450)=16,22; p<,05$.

-Motivasyon alt boyutundan alınan puanın çocuğun televizyon izleme saatine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450)=18,68; p<,05$.

-Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın çocuğun televizyon izleme saatine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=450)=9,10; p<,05$.

-Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın çocuğun televizyon izleme saatine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $\chi^2(sd=2, n=450)=1,99; p>,05$.

d) Beşinci alt boyuta ilişkin sonuçlar

-Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=5, n=450)=11,75; p<,05$.

-Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2(sd=5, n=450)=19,46; p<,05$.

-Empati alt boyutundan alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $\chi^2(sd=5, n=450)=2,93; p>,05$.

-Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $\chi^2(sd=5, n=450)=9,22; p>,05$.

-Motivasyon alt boyutundan alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 9,61; $p>,05$.

e) Altıncı alt boyuta ilişkin sonuçlar

-Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=5, n=450)= 11,75; $p<,05$.

-Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=5, n=450)= 14,32; $p<,05$.

-Empati alt boyutundan alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 2,89; $p>,05$.

-Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 9,54; $p>,05$.

-Motivasyon alt boyutundan alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 8,06; $p>,05$.

f) Yedinci alt boyuta ilişkin sonuçlar

-Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=3, n=450)= 10,44; $p<,05$.

- Motivasyon alt boyutundan alınan puanın büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=3, n=450)= 11,11; $p<,05$.

-Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=3, n=450)= 17,50; $p<,05$.

-Empati alt boyutundan alınan puanın çocuğun büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=3, n=450)= 6,27; $p>,05$.

-Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın büyüdüğü yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=3, n=450)= 3,31; $p>,05$.

g) Sekizinci alt boyuta ilişkin sonuçlar

-Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 3,95; $p>,05$.

-Empati alt boyutundan alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 2,87; $p>,05$.

-Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 7,81; $p>,05$.

-Motivasyon alt boyutundan alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 1,83; $p>,05$.

-Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=4, n=450)= 3,81; $p>,05$.

h) Dokuzuncu alt boyuta ilişkin sonuçlar

-Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 6,02; $p>,05$.

-Empati alt boyutundan alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 3,95; $p>,05$.

-Duyguları yönetme alt boyutundan alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 9,72; $p>,05$.

-Motivasyon alt boyutundan alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 7,91; $p>,05$.

-Duygusal farkındalık alt boyutundan alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, χ^2 (sd=5, n=450)= 4,33; $p>,05$.

2. Sosyal Beceriye ilişkin sonuçlar

Birinci alt boyuta göre: Sosyal Beceri ölçeğine ait verilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur, t (448 = 3,27; $p<,05$).

İkinci alt boyuta göre: Sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın ailenin ekonomik gelirine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, χ^2 (sd=2, n=450)= 22,55; $p<,05$.

Üçüncü alt boyuta göre: Sosyal beceri ölçeğine ait verilerde öğrencinin etkinliklere katılıp katılmamasına göre anlamlı fark bulunmuştur, $t(227,71) = 3,18; p < ,05$.

Dördüncü alt boyuta göre: Sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın televizyon izleme saatlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2 (sd=2, n=450) = 14,86; p < ,05$.

Beşinci alt boyuta göre: Sosyal Beceri ölçeğinden alınan puanın annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $\chi^2 (sd=5, n=450) = 8,60; p > ,05$.

Altıncı alt boyuta göre: Sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $\chi^2 (sd=5, n=450) = 4,28; p > ,05$.

Yedinci alt boyuta göre: Sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın yerleşim yerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, $\chi^2 (sd=5, n=450) = 11,58; p < ,05$.

Sekizinci alt boyuta göre: Sosyal Beceri ölçeğinden alınan puanın kardeş sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $\chi^2 (sd=4, n=450) = 2,08; p > ,05$.

Dokuzuncu alt boyuta göre: Sosyal beceri ölçeğinden alınan puanın kardeş sırasına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $\chi^2 (sd=5, n=450) = 4,34; p > ,05$.

3. Duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasında ki ilişkiye göre sonuçlar

Duygusal zeka alt boyutları ve sosyal beceriye göre: Duygusal zekanın empati alt boyutu ile motivasyon alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,50; p < 0,005$. Duygusal zekanın empati alt boyutu ile duygusal farkındalık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,43; p < 0,005$. Duygusal zekanın empati alt

boyutu ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,65$; $p < 0,005$. Duygusal zekanın motivasyon alt boyutu ile duygusal farkındalık alt boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,52$; $p < 0,005$. Duygusal zekanın motivasyon alt boyutu ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,63$; $p < 0,005$. Duygusal zekanın duygusal farkındalık alt boyutu ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,59$; $p < 0,005$.

Duygusal zekanın empati alt boyutu ile duyguları yönetme alt boyutu bakıldığında $r = 0,10$; $p < 0,005$ anlamlı bir ilişki yoktur. Duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyutu ile motivasyon alt boyutu bakıldığında $r = 0,12$; $p > 0,005$ anlamlı bir ilişki yoktur. Duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyutu ile duygusal farkındalık alt boyutu bakıldığında $r = 0,11$; $p > 0,005$ anlamlı bir ilişki yoktur. Duygusal zekanın duyguları yönetme alt boyutu ile sosyal beceriye bakıldığında $r = 0,11$; $p > 0,005$ anlamlı bir ilişki yoktur.

Duygusal zeka ve sosyal beceriye göre: Duygusal zeka ile sosyal beceri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r = 0,69$; $p < 0,005$.

5.2. TARTIŞMA

Empati alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar (Goleman, 1998; Brody, 1993; Hoffman ve Lavine 1976; Ornum ve ark.1981; Alver, 1998) ile paralellik göstermektedir. Araştırmalar, kadınların erkeklere oranla daha empatik olduklarını, bunun sebebi olarak da erkeklerin beynin sol yarım küresini, kızların ise sağ yarım küresini kullandıklarının tespit edilmesidir (Brody, 1993: 129). Aynı araştırma, kızlar sağ yarım küreye bağlı olarak duygusal süreçler de sezgilerine güvenirken, erkekler sol yarımküreye bağlı olarak analitik düşünceye güvendiklerini göstermektedir. Amerika ve ayrıca 18 ülkede 7000'den fazla kişiye uygulanan testlerde, sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme

üstünlüğüne sahip olanların, duygusal bakımdan da daha dengeli, daha popüler, daha dışa dönük ve de daha duyarlı oldukları görülmüştür. Ayrıca genel olarak kadınların bu tür empati konusunda erkeklerden daha başarılı olduğu saptanmıştır (Goleman, 1998). Cinsiyet ve empati kurma becerisi arasındaki ilişki konusunda Hoffman ve Lavine (1976), Ornum ve ark.(1981), kızların erkeklere oranla daha fazla empati kurma becerisine sahip olduklarını bulmuşlardır. Eisinberg ve Lenon (1980) ise, sözsüz empati boyutunda erkeklerden daha yüksek empati kurma becerisine sahip oldukları görülmüştür (Akt: Alver, 1998: 101). Yapılan bir başka araştırmada kızların duygusal zekalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve kızların özellikle, empati, algılama ve uyumda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Petrides ve Furnham, 2000: 452). Pala (2008), öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma adlı araştırmasının sonunda, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerinin ortalaması 3.5 bulunmuştur. Bu düzeyin öğrencilerin ekonomik durumu, lisans programı ve kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan bir başka araştırmada bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri ölçülmüş, cinsiyete göre empati düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur (Küçükkaragöz ve ark, 2011).

Empati alt boyutunda grup sıra ortalamalarına bakıldığında alınan puanın yüksek gelirli ailelerin çocukları düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre, 1-2 saat televizyon izleyen çocuklar 4-5 saat izleyenlere göre, kasabada büyüyen çocuklar köyde büyüyen çocuklara göre empati düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Etkinliklere katılan çocuklar katılmayanlara göre empati düzeyleri yüksek çıkmıştır. Maddi duruma göre aileler düşünüldüğünde yüksek gelirli aileler çocuklarının tiyatro, spor vb... etkinliklere katılmalarını sağlamakta, etkinliklere katılan çocuk televizyon karşısında daha az zaman geçirmekte ve bu durum çocukların empati düzeylerini yükselttiği düşünülmektedir. Kasabada büyüyen çocuklar daha küçük sınırlardan dışarı çıkabilmekte ve çevresini tanıma imkanı bulabilmektedir. Kasabada büyüyen çocuklar büyükşehirlerdeki milyonlarca insanın arasında kendi hayatını sürdürmeye çalışan çocuklara göre daha fazla insanlara güvendiği ve onların üzüntülü sevinçli anlarında rahatlıkla yanlarında olduğu bu durumunda empati düzeylerini yükselttiği

düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri ölçülmüş, en uzun yaşadığı yere göre empati düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur (Küçükkaragöz ve ark, 2011). Bu bulgu ile öğrencilerin, sahip oldukları büyüdüğü yerleşim yerinin empatik beceri düzeylerini etkilediği, köyde büyüyen çocukların büyükşehirde büyüyen çocuklara göre daha fazla empatik düzeye sahip olduğu söylenebilir.

Empati alt boyutunda grup sıra ortalamalarına bakıldığında alınan puanın annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, kardeş sayısına ve kardeş sırasına göre anlamlı fark bulunmamıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyinin çocukların empati düzeyleriyle ilişkili olmadığı düşünülmektedir. Çocukların empati düzeylerinde anne ve babanın öğretim hayatlarının önemli olmadığı ancak ailelerin çocuklarını hayatta karşılaşılabileceği her türlü olaylarda onları bilgilendirmesiyle alakalı olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri ölçülmüş, kardeş sayısına göre empati düzeylerinde anlamlı fark bulunmamıştır (Küçükkaragöz ve ark, 2011). Bu bulgu ile öğrencilerin, sahip oldukları kardeş sayılarının empatik beceri düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Başka bir araştırmada ise çocuğun içinde büyüdüğü ailesinin çekirdek aile ya da geniş aile olması da bu tür becerileri farklılaştırmakta olduğunu ve yaşanan kültür ve ailenin özellikleri çocuğun bu becerileri kazanmasında en etkili faktörler olduğu saptanmıştır. (Katz ve ark., 1991). Bu bulgu ise araştırmanın empati düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucu ile paralellik göstermemektedir.

Duygusal zeka düzeylerinin baştan kaçınıcı kardeş olduğuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yapılan bazı araştırmalarda doğum sırasının ve kardeş sayısının empatik beceri puanları üzerinde istatistiksel olarak önemli bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur (Köksal, 1997).

Motivasyon alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Grup sıra ortalamasına göre alınan puanın annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Motivasyon düzeyinin annenin ve

babanın eğitim durumuna göre fark göstermemesi (Uzun ve Keleş, 2010) fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi adlı araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Annenin eğitim seviyesine bağlı olarak yapılan değerlendirmede, fen öğrenmeye, performansa, iletişime ve katılıma yönelik motivasyon bakımından lise mezunu annelerin çocuklarının ortalamaları diğer eğitim düzeylerine göre daha yüksek düzeyde bulunurken, ilkokul mezunu olmayan annelerin çocuklarının fen öğrenmeye, performansa, iletişime ve araştırma yapmaya yönelik motivasyon puanlarının ise en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Babanın eğitim durumuna göre yapılan değerlendirmede, yüksekokul ve üniversite bitiren babaların çocuklarının fen öğrenmeye, performansa, iletişime ve katılıma yönelik motivasyon puanları diğer eğitim düzeylerine göre yüksek değerlerde bulunurken, ilkokul mezunu babaların çocuklarının fen öğrenmeye, performansa, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyon puanları en düşük düzeyde hesaplanmıştır.

Duygusal farkındalık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar (Feldman-Barrett ve ark., akt: Kuzucu, 2006; Lane ve ark., 1990; akt: Kuzucu, 2006; Lane ve ark., 1990; akt: Kuzucu, 2006) ile paralellik göstermemektedir. Duygusal farkındalık ölçümlerinde kadınların daha üstün performans göstermelerinin nedeni henüz bilinmemektedir. Duygulara ulaşma farklılığı kalıtsal olabilir, erkeklerin ve kızların sosyalizasyon süreciyle ilgili yada her ikisinin birlikteliğiyle olabilir (Feldman-Barrett ve ark., akt: Kuzucu, 2006). Kadın katılımcıların erkeklere oranla Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeği (DFDÖ)' inden daha yüksek puan almaları, onların hem kendi hem de diğer kişilerin duygusal yaşantılarını yorumlarken daha farklılaşmış ve kompleks bir duygu dili kullandığını göstermektedir (Lane ve ark., 1990; akt: Kuzucu, 2006).

Duygusal farkındalık alt boyutu grup sıra ortalamalarına göre alınan puanın yüksek gelirli ailelerin çocukları düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre, 1-2 saat televizyon izleyen çocuklar 4-5 saat izleyenlere göre, lise mezunu annelerin çocukları hiç okumayanlara göre, lise mezunu babaların çocukları hiç okumayanlara göre, kasabada büyüyen çocuklar büyükşehirde büyüyenlere göre duygusal

farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Etkinliklere katılan öğrenciler katılmayanlara göre duygusal farkındalık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Elde edilen sonuç (Ciarrochi ve arkadaşları 2003,) ile paralellik göstermektedir. Ciarrochi ve arkadaşları 2003 yılında yaptıkları çalışmada, duygusal farkındalığı düşük olan kişilerin yüksek olanlara oranla daha fazla duygu durum uyumlu yargıda bulundukları bulunmuştur. Diğer yandan duygu durumunun yüksek düzeyde farkında olmak, bu duygu durumunun etkisinden etkili bir şekilde kendini koruma becerisi ile ilişkili olmamaktadır.

Duygusal zeka düzeyleri kardeş sırasına göre anlamlı fark göstermemektedir. Bu bulgu (Bender, 2006) ile paralellik göstermektedir. Bender Resim-iş öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkilerini incelediğinde duygusal zeka düzeylerinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu ile anlamlı fark göstermemektedir.

Duygusal zeka düzeyleri çocukların büyüdüğü şehre göre anlamlı fark göstermektedir. Bu bulgu (Bender, 2006) ile paralellik göstermektedir. Tek fark ise Bender'in yaptığı araştırmada büyükşehirde büyüyen çocukların duygusal zekalarının yüksek olduğunun saptanmasıdır.

Grup sıra ortalamalarına göre alınan puanın yüksek gelirli ailelerin çocuklarının duygusal zeka düzeyleri düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu Korkmaz (2008) ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın önemli bulgularından biri, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların düşük ve orta sosyo-ekonomik düzey ailelere oranla, yine özel okul velilerinin devlet okulu velilerine oranla, duygusal zeka düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2008). Amerika 'da fakir annelerin kendi isteklerini birinci planda tutmaları ve çocuklarının isteklerine karşı sert durmaları çocuklarının zihinsel ve duygusal gelişimini etkilemiştir (Cüceloğlu, 2010: 362). Yapılan araştırmada yüksek gelirli ailelerin çocukları, düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre, liseyi bitiren annelerin hiç okula gitmeyenlere göre, liseyi bitiren babaların hiç okula gitmeyenlere göre, kasabada büyüyen çocukların köyde ve büyükşehirde büyüyen çocuklara göre duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Türkiye'de

yapılan bir araştırmada, eğitim yapmış, meslek sahibi ve bununla birlikte iyi gelir düzeyine sahip aileler ile orta gelirli aileler de yetişen çocuklar arasında sosyal ve zihinsel gelişimleri açısından fark olup olmayacağı konusunda araştırma yapılmış. Cüceloğlu'nun görüşüne göre, annesi evde oturan ve büyük aile içerisinde sevgi ve etkileşim içinde yetişen çocuk; annesi çalışan kendisi de ana okuluna bırakılan çocuğa göre daha hızlı gelişir ve bu düşüncesi araştırmalarla doğrulanırsa, ailenin gelir düzeyinin çocuğun gelişimiyle doğrudan bir ilişkisi olmadığı, çocuğun etrafındakilerle kurduğu ilişkinin sayısı ve içeriğinin temel etmenler olduğu söylenebilir görüşündedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarından beklentileri, iç kontrolü, girişimi, merak duygusunu, konuşma ve ifade yeteneğini, kendine güven ve özerkliğin gelişimini engelleyecek nitelikte itaat ve bağıllık değerlerine yönelik olabilmektedir (Elmacıoğlu, 1998).

Grup sıra ortalamalarına göre alınan puanın 1-2 saat televizyon izleyen çocukların duygusal zeka düzeyleri 4-5 saat izleyenlere göre yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç Zillman'ın incelemesi ile paralellik göstermektedir (Goleman, 1998). Zillman bir incelemesinde, gönüllü kadın ve erkek denek yardımcısı aracılığıyla ima yoluyla kışkırtır. Arkasından gönüllü deneklere hoş veya sinir bozucu bir film gösterir. Daha sonra gönüllülerden, aynı zamanda Zillman'ın yardımcısına karşılık verme olanağı tanıyacak şekilde, o kişinin işe alınmasında rol oynayacağını sandıkları bir değerlendirme yapmaları istenir. Deneklerin verdiği karşılığın yoğunluğu, izledikleri filmin onları ne kadar uyardığıyla doğru orantılı olmuştur, sinir bozucu filmi seyretmek onları daha da öfkeli yapmış ve o kişi hakkında en kötü değerlendirmeleri yapmışlardır (Goleman, 1998: 95). Çok fazla televizyon seyredenler üzerinde yapılan araştırmalar, genellikle televizyon seyretdikten sonra daha da yoğun depresyona girdiklerini göstermektedirler (Goleman, 1998: 110).

Etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri katılmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların, anlamlı buldukları şeylere aktif katılımı, onların toplumla daha sıkı ilişkiler geliştirmesini sağlar (Beceren, 2002). Öğrenciler, spor takımları veya orkestralarda olduğu gibi, eşitlik içinde ortak bir

hedeye doğru birlikte çalışırlarsa düşman kalıpları kırılır (Goleman, 1998: 215). Güçray (1998), 800 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, bazı sosyo-demografik değişkenlerle aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve bireyler arası ilişkilerde karar verme stilleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, karar verme stilleri ile sosyal destek, bireylerarası ilişkilerde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Sosyal aktivitelerde yer almanın akademik benlik kavramını artırdığını belirtmiştir (Marsh, 1987).

Grup sıra ortalamalarına göre alınan puanın liseyi bitiren anne hiç okula gitmeyen annenin çocuklarına göre duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu (Bender, 2006; Kırtıl, 2009)' da yaptığı araştırma ile paralellik göstermektedir. Bender Resim-iş öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkilerini incelediğinde duygusal zeka düzeylerinin anne ve babanın eğitim düzeyleri ile anlamlı fark göstermektedir. Öğrenim durumu üniversite ve yüksek okul annelerin çocuklarının duygusal zeka düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Liseyi bitiren babaların eğitim durumları hiç okula gitmeyen babanın çocuklarına göre duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu (Bender, 2006; Kırtıl, 2009)' da yaptığı araştırma ile paralellik göstermemektedir. Harrod ve Scheer (2005), gençlerin duygusal zekaları ve demografik özellikleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 16-19 yaş arası gencin duygusal zekası ölçülmüştür. Duygusal zeka skorları bireylerin demografik özellikleri ile (yaş, cinsiyet, ailelerin gelir düzeyleri, ebeveynlerin eğitim durumu ve yaşadıkları yer) karşılaştırılmıştır. Sonuçlar duygusal zekanın bayanlarla, ebeveynlerin eğitim durumu ve ailenin geliri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Grup sıra ortalamalarına göre alınan puanın yüksek gelirli ailelerin çocuklarının sosyal becerileri düşük gelirli ailelere göre, kasabada büyüyenlerin büyükşehirde büyüyenlere göre daha yüksektir. Stenhouse (1994) alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirlemiştir. Argyle (1981), becerilerin sosyal durumlara göre farklılaştığını belirlemiştir. Sosyal becerilerin bireyin ait olduğu sosyo ekonomik

düzeye ve kültüre göre değiştiğini vurgulamaktadır. Bektaş (2010)'da yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal becerilerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda Duyuşsal Duyarlık boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrenim durumuna göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonu cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda Yönetici-Bireysel İhtiyaç İlişkisi boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Akkuş (2005), ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisini incelediği araştırma sonuçlarına göre, olumlu sosyal davranışlar arttıkça özsaygı düzeyinin yükseldiği, olumsuz sosyal davranışlar arttıkça özsaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür. Olumlu sosyal davranışlar arttıkça dıştan denetim, olumsuz sosyal davranışlar arttıkça içsel denetimin yükseldiği görülmüştür. Cinsiyete göre sosyal beceri düzeylerine bakıldığında ise erkekler ve kızlar arasında anlamlı fark olduğu ve kızların sosyal beceri düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Riggio (1986), yaptığı bir araştırmada, sosyal beceri ile cinsiyet farklılığı arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, farklı cinsiyetlerdeki bireylerin sosyal becerinin farklı boyutlarında daha yetenekli olduklarını ortaya koymuştur. Buna göre kadınlar, sözel olan ve sözel olmayan mesajları göndermede ve almada erkeklere nazaran daha yetenekli iken, erkeklerin de sözel ve sözel olmayan iletişimin ayarlanmasında ve kontrolünde daha yetenekli oldukları ortaya konmuştur.

Özlek (2003), lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini, problem çözme, utangaçlık, sınıf düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından yordadığı araştırmasında, sosyal beceri puanlarının en önemli yordayıcısı olarak problem çözme değişkenini bulmuştur. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerilerinin de yükseldiği görülmektedir. Bacanlı (1999), sosyal becerinin bir alt boyutu olduğunu belirttiği kendini ayarlama becerisinin farklı değişkenlerle olan ilişkisine bakmıştır. Cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, sosyo-ekonomik düzeyin kendini ayarlama

becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe kendini ayarlama becerisi de yükselmektedir. Uz Baş (2003), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 365 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmiş. Sosyal beceri ve okul uyumlarının sosyo – ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, ebeveynin birliktelik durumu ve kardeş sıralamasına göre anlamlı olarak farklılaştığı, öğrencilerin gerek sosyal beceri ve okul uyumları, gerekse depresyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Etkinliklere katılan çocuklar katılmayan çocuklara göre sosyal beceri düzeyleri yüksek olduğu saptanmıştır. Grup sıra ortalamalarına göre alınan puanın 1-2 saat televizyon izleyen çocuklar 4-5 saat izleyen çocuklara göre, kasabada büyüyen çocuklar büyükşehirde büyüyen çocuklar göre sosyal beceri düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Yalnız daha çok göç etmiş çocukların, dernek ve spor çalışmaları, öğrenci yönetimi, gibi okulun sosyal yaşamıyla ilgili eylemlere katılmaktan kaçındıkları açıkça görülmektedir (Toffler, 1974:139). Saygılı ve Kocabaş (2009) işbirlikli öğrenmenin sosyal beceri düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Etkinliklere katılan ve arkadaşlarıyla işbirliği yapabilen çocuğun öz güveni olmakta bunda sosyal beceriyi artırdığı düşünülmektedir.

Kardeş sırasına göre sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Bu durum Uz Baş (2003)'de yaptığı sosyal beceri ve okul uyumlarının kardeş sırasına göre anlamlı olarak farklılaştığı konusuyla uymamaktadır.

Duygusal zekanın empati alt boyutu ile motivasyon alt boyutu arasında, duygusal zekanın empati alt boyutu ile duygusal farkındalık alt boyutu arasında, duygusal zekanın empati alt boyutu ile sosyal beceri arasında, duygusal zekanın motivasyon alt boyutu ile duygusal farkındalık alt boyutu arasında, Duygusal zekanın motivasyon alt boyutu ile sosyal beceri arasında, duygusal zekanın duygusal

farkındalık alt boyutu ile sosyal beceri arasında, duygusal zeka ile sosyal beceri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Özabacı (2004)' te yaptığı öğretmen adaylarının duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal becerinin duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık boyutlar ile duygusal zekanın kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını anlama ve davranışları yönetme boyutlarında yüksek ilişki, sosyal becerinin duyuşsal anlatımcılık ve duyuşsal kontrol boyutları duygusal zeka ile düşük düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

5.3 ÖNERİLER

- Öğrencilerin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini belirlemek için farklı örneklemelerde bu tür çalışmalar tekrarlanabilir.
- Öğrencilerin duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini belirlemede farklı değişkenlere ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Okullarda seçmeli ders ya da zorunlu ders olarak duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini geliştirmeye yönelik yöntem teknik dersleri konulabilir ve duygusal okur-yazarlık dersleri zorunlu ders haline getirilebilir.
- Öğretmenlere çocuklara nasıl rol model olunması gerektiği konusunda duygusal zeka dersleri verilebilir.
- Duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini artırıcı çalışmaların eğitim programımızda yaşam boyu devam edecek şekilde yer verilebilir.
- Öğretmenler ve aileler çocukların sosyal beceri düzeylerini etkileyecek olan problemleri davranışlar, bilgi eksikliği, fırsat ve zaman eksikliği gibi olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Öğrencilere, Psikolojik Danışma uzmanlarınca sosyal beceri eksiklerinin giderilmesine yönelik düzenlenecek programlara öğrencilerin ve velilerin katılımı sağlanabilir.
- Okullarda öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için hizmetiçi eğitimlere öğretmenlere programlar hazırlanabilir.
- Yetkililer tarafından alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yaşam koşulları başta ekonomik açıdan iyileştirilmesi ve öğrencilerin ücretsiz olarak spor, sanat vb... faaliyetlerine katılımının sağlanması önerilmektedir.
- Yaratıcılığı geliştirmek için çeşitli drama etkinlikleri yapılarak çocuklara duygusal zeka düzeyleri artırılabilir.
- Ülkemizde de SEL programı yaygınlaştırılarak öğrencilerin sosyal becerileri ve sorunları çözerken izledikleri yaklaşımları iyileştirilebilir.
- Hiç okula gitmemiş anne babalara okullarda uzman kişiler tarafından ücretsiz duygusal dersler verilebilir.
- Yaş gruplarına özel duygusal zeka ve sosyal beceri düzeylerini artırıcı rol modellerden oluşan televizyon programları hazırlanabilir.
- Okullarda öğretmen ve sosyal çevrede aile tarafından çocuklar işbirlikli çalışmalara yönlendirilerek öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri artırılabilir.
- Çocuğa benmerkezcilikten çıkaran paylaşma ve işbirliğine dayalı oyunlar oynatılmalı ve bu oyunlar teşvik edilmelidir. Okullarda, ailede ya da sosyal çevrede çocuğun yapmak istedikleri konusunda fırsatlar yaratılabilir.
- 13 yıllık kademeli eğitimde 1 yıllık okul öncesi eğitimi, fiziki alt yapı yetersizliği ve projenin pilot olarak sürdürülmesini gerekçe göstererek

kapsam dışına alınmıştır. Öz bakım gelişiminin, psiko motor alanın, sosyal-duygusal alanın, bilişsel alanlardaki gelişimlerinin geliştitilmeye çalışıldığı okul öncesi eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm kurumlarda yaşayarak öğretilmeli ve geliştirilmelidir. Buna göre, okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, F (2001). *Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, s.46.
- Acar, F. (2002). Duygusal Zeka ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 53-68.
- Adams, G. R., Summers, M. And Christopherson, U. A. (1993). *Age and Gender Differences in Preschool Children' s Identifications of the Emotion of Others*. A Brief Reports. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 25(1): 97-107.
- Akın, M. (2004). *İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticiler ile Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akkuş, Z (2005). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara, 2005.
- Albayrak-Arın, Güldener (1999). *Sosyal Beceri Envanteri' nin Ergenler için Geçerlik ve Güvenirliği*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Altman, M. (2011). *Duygusal Zeka Hakkındaki Çıplak Gerçek*.

- Alver, B. (1998). *Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, S. C. ve Schaffer, S. (2005). *The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom*. *Infant and Child Development*, 14: 133-154, 2005.
- Argyle, M., L., Lou (1990). *Happiness and social skills, Personality and Individual Differences*. c.11. s.12. ss. 1255-1261.
- Argyle, M. (1981). *The Situtaional Approach to Social Problems*, *New Society*. 56(965), 14 May.
- Arlı, D., Altunay E., Yalçınkaya M., (2011). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka, Problem Çözme ve Akademik Başarı İlişkisi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. Sayı: 25 Temmuz (Ağustos 2011).
- Arseven, A.(2001). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- Attinkson, R.L.; Attkinson, R.; Smith, E.; Bem, D.; Hilgard, E; (1990). *Introduction Psychology*. Tenth Edition, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, Florida.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. Kuşadası, Türkiye.

Aydın, A. G. (1985). *Sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, M.(1994). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, Malatya, 1994.

Aysan, F., Uzbaş, A. (2004). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8): 91-107, 2004.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yay.

Bacanlı, H. (2002). *Sosyal Beceri Eğitimi*. İlköğretimde Rehberlik. Editör: Yıldız Kuzgun, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H.(2006). *İlköğretimde Rehberlik*. Editör: Yıldız Kuzgun, 6.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. U.S.A.: Prentice-Hall International.

Bandura, A.(1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zeka*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bar-On, R. (1995). *EQ-I: The Emotional Quotient Inventory Manual*. A Test of Emotional Intelligence, New York: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R.; Brown, J. M.; Kirkcaldy, B.D.; Thome, E.P (2000). *Emotional Expression and Implication for Occupatioanal Stress; an Application of the Emotional Quotient Inventory*. Personality and Individual Differences. 28, pp.1107- 1118.
- Baş, U. A., (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Okul Uyumları ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Başaran F (1974). *Psikososyal gelişim: 7-11 yaş çocukları üzerinde yapılan bir araştırma*. D.T.C.F. Yayınları 254, Ankara: Kalite Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayer, J.K. (1996). *Social competence and social skills training for children and adolescents, A literature review*. Australian Journal of Guidance and Counselling, 6, pp. 1-13.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.
- Beceren, E. (2002). *Personal Excellence*.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış “Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bender, T. M. (2006). *Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Bilfen Okulları Rehberlik Birimi 2010.

Boyatzis, R.E., Goleman, D. (2006). *Emotional and Social Competency Inventory*. Boston: The Hay Group, s.23.

Bracke, M.A., Mayer, J.D., Warner, R.M. (2004). *Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behaviour*. Personality and Individual Differences, Vol.36, pp.1387-1402

Brackett, M. A., Mayer J. D. ve Warner, R.M. (2003). *Emotional Intelligence And Its Realiton To Everyday Behaviour*. Personality And Individual Differences, 36, pp. 1382-1402.

Brockert, S. ve Braun, G. (2000). *Duygusal Zekanızı Değerlendirin*. Çeviren: Nurettin Süleymangil İstanbul: MNS Yayıncılık, ss. 7-33.

Brody LR, Hall JA (1993). *Gender and Emotion. Handbook of Emotions*. M Levis, J Havilland (Ed), New York, Guilford Press.

Brown F.W., Bryant S.E. ve Reilly, M.D. (2006). Does Emotional Intelligence – As Measured by the EQI – Influence Transformational Leadership and/or Desirable Outcomes?. *Leadership ve Organization Development Journal*, 27(5), 330 – 351.

Bulkeley, D.C. ve R. (1990). Social Skills Trainin with Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. V. 19, No.5.

Bunke, J. Ve ark. (1997). *Developing Social Skills to Improve Students Behaviour*. Abstract Master’ s Field Based Program. Saint Xaiver University. IRI/Skylight, s.1.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayınları, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık (14. Baskı).
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with lisrel, prelis and simlis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairns RB, Cairns BD (1994). *Girls and the Art of Aggression, Lifelines and Risks*. New York, Cambridge University Press.
- Cartledge, G., J. Fellows Milburn (1995). *Teaching Social Skills to Children and Youth*. Massachussets: Allyn and Bacon.
- Casper, C. (2003). *Duygusal Zekamızı Doğru Kullanıyor muyuz? Exucutive Excellence*. İstanbul: Rota Yayıncılık, Sayı: 1.
- Champoux, J.E. (2006). *Organizational Behaviour: Integrating Individuals, Groups and Organizations*. USA: Thomson South Western.
- Cheek, J. M., A. H. Buss (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, c. 41. S. 2. Ss. 330-339.
- Cheng, S. T. ve Chan, A. C. M. (2003). The Development of a Brief Measure of School Attitude. *Educational and Psychological Measurement*. 63(6). 1060-1070.
- Cherniss, C. (1998). *Social and Emotional Learning for Leaders*. Educational Leadership 55, no. 7, pp. 26-28. (EJ 563 897)

- Christof K. A., W. O. N. Scott, M. L. Kelley, D. Schlundt, G. Baer, J. A. Kely (1985). *Social Skills and Social Problem- Solving Training for Shy Young Adolescents*. Behaviour Therapy, c. 16, ss. 468-477.
- Ciarrochi, J.; Chan, A.Y.C.; Caputi, P.(2000). *A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence*. Construct Personality and Individual Differences, 28, 539
- Ciarrochi, Joseph; Chan, Amy; Bajgar, Jane (2001). *Measuring Emotional Intelligence in Adolescents*. Personality and Individual Differences 28, 539-561, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J.; Deana, F. P. Ve Anderson (2002). *Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stres and Mental Health*. Personality and Individual Differences, 32, 197-209.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F.P. ve Heaven, P.C.L. (2003). *Relations between social and emotional competence and mental health: a construct validation study*. Personality ve Individual Differences , 35, 1947_/1963.
- Ciarrochi, J., Hynes, K., ve Crittenden, N. (2005). *Can men do better if they harder: Sex and emotional effcts on emotional awareness*. Cognition and Emotion, 19(1), 133-141.
- Cooper R. ve Sawaf A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence In Leadership and Organizations*. NewYork: Grosset/Putnam Inc.
- Cooper, B. (2002). *Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships*. Leeds Metropolitan University.

- Cowart, B. L., (2004). Social Skills and Recreational Preferences of Children with and without Disabilities. *North American Journal of Psychology*. Vol.6, No.1, pp. 27-42.
- Cumming, E.A. (2005). *An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance*. An exploratory study, Presented Paper. Lincoln University.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden İnsan İnsana*. 33. Baskı. ss: 1-219, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2010). İnsan ve Davranışı. 19. baskı, ss:300-360. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004), Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 23- 48.
- Çeşitçioğlu, M. (2003). *Kaliteli İnsan*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Day, A.L., Carroll, S.A. (2004). *Using an Ability-Based Measure of Emotional Intelligence to Predict Individual Performance, Group Performance, and Group Citizenship Behaviour*. *Personality and Individual Differences*, Vol.36, pp.1443-1458.
- Demirci, Y. (2002). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm stratejileri (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demiröz, E. S. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zeka Yeterliliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Deniz, E., Yılmaz, E. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Deniz, E., Hamarta E., Arı R. (2005). *An Investigation of Social Skills and Loneliness Levels of University Students With Respect to their Attachment Styles in a Sample of Turkish Students*. Social Behaviour and Personality. 33 (1), pp. 19-32.
- Deutch, M., Goleman, P. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.pp: 10-89.
- Dickey, D (1996). *Testing The Fit of Our Models of Psychological Dynamics Using Confirmatory Methods: An Introductory Primer*. (Advances in Social Science Methodology, 4 içinde. Editör: Bruce Thompson). London: JAI press Ltd.
- Dikmeer, A., İ. D. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İç Dönük Ergenlerin İç Dönüklük Düzeylerine Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1997). *İşletme Yönetimine Giriş*. Beta Yayınları, No. 660, İşletme Ekonomi Yayınları, No. 67, İstanbul.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1998). *Çocukların Kişiler arası Problem Çözme Becerilerini Kazandırmada Eğitimin Etkisi*. Ankara: Konak Kırtasiye Ltd.

- Doğan, S., Demiral, Ö.(2007). *Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi*. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim ve Ekonomi, Cilt:14, Sayı:1, ss. 209- 230.
- Dowrick, P. W. (1986). *Social Survival for Children*. New York: Brunner/Mazel.
- Dökmen, Ü. (1988). Empati'nin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. C.12, s.2, Ankara Üniversitesi Basımevi Ankara.
- Dökmen, Ü.(1998). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık (7.Baskı) İstanbul ss. 119-135.
- Dökmen, Ü. (2005). Çocukken hayali arkadaşlarımla oynardım. *Kişisel Gelişim Dergisi* Sayı: Nisan. Arzu Yağmurlu ile söyleşi.
- Doğan, S., Demiral, Ö.(2007). *Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi*. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Yönetim ve Ekonomi, Cilt:14, Sayı:1, ss. 209- 230.
- Du Toit, M. ve Du Toit, S. (2001). *Interactive Lisrel: User's guide*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.
- Edizler, Gaye (2010). İnsan Kaynakları yönetiminde Duygusal Zeka Ölçüm ve Modelleri. *Yaşar Joy Dergisi*.
- Elliot, S. N. ve Busse, R.T. (1991). *Social skills assessment and intervention with children and adolescents*. Guidelines for assessment and training procedures. School Psychology International, 12, (5)63-83.
- Elliot,S. N. ve Greshman, M.F. (1993). *Social Skills Interventions for Children*. Behaviour Modification. 17 (3), 287-313.

- Elliot, S. N.; Malecki, C.K.; Demoray, M. K. (2001). *New Directions in Social Skills Assesment and Intervention for Elementary and Middle School Students*. Exceptionallity. 9, pp. 19-32.
- Ellis, M. (1998). *Self-assesment : Knowing Yourself and What You Want to Do*. Black Collegian 29: 36-39.
- Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarı da Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.
- Emsal, K (2003). *Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler*. Adana Çukurova Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erin, J.N.P.A. Brown, K. Dignan (1991), Are social skills teachable? A review of the literature. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, c. 85. S. 2. Ss.58- 61
- Erol N, Şahin N (1995). Fears of children and the cultural context. *The Turkish Norms. Euopen Child Adolescents Pscyhiatry*, 4, 85-93.
- Fields, B.A. (1989). A Classroom Based Social Skills Training Program for Children with Social Competence and School Adjustment Problem. *Australia and New Zeland Journal of Disabilities*. V. 15, n.12, pp. 99-107.
- Finley, D.; Petigner, A.; Rutherford, T. ve Timmes, V. (2000). *Developing Emotional Intelligence in a Multiage Classroom*. Chicago, IL. St. Xavier University ve Skylight Professional Development (ERIC Document Reproduction Services No. ED 442 571).

- Foster, D. A. (2000). *The conflict resolution – training program in a rural, multicultural elementary school*. MAI 40 (1). 161.
- Freedman, J.L., Serans, D.O. ve Carlsmith, J.M. (1998). *Sosyal Psikoloji*. Çev. Ali Dönmez, Ankara: İmge Kitabevi.
- Fuimo, J. (2004). *Raise your emotional intelligence nursing management*. vol.35 Iss 7 s:10-12.
- Furnham, A. (2003). *Trait emotional intelligence and happiness*. Social Behavior and Personality.
- Gage, N.L. ve Berliner, D.C. (1988). *Educational Psychology*. (4 th Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, L. ve Stough, C. (2002). Examining The Relationship Between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers. *Leadership ve Organization Development Journal*, 23(2), 68-78.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research*. Florida: Prentice - Hall.
- Goleman, Daniel (1996). *Duygusal Zeka*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Çeviren: Banu S.Yüksel, İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları, 7.Baskı, 17-380.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları. 3.Baskı, 393-395.

Goleman, D., (2002). *Sonuç Alıcı Liderlik” Lideri Birey Yapan Nedir?* Harward Business Review. İstanbul: MESS Yayıncılık.

Goleman, D.(2007). *Sosyal Zeka*. İstanbul:Varlık Yayınları s.16.

Gottman J (1986). *Same and cross sex friendship in young children. Conversation of friends*. J Gottman, J Paker (Ed), New York, Cambridge University Press.

Gotmann J (1993). *What Predicts Divorce: The Relationship Between Marital Processes and Marital Outcomes*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Greene, J.O. ve Burleson, B.R. (2003). *Handbook od Communication and Social Interaction Skills*. Lawrence Erlbaum Associates.

Greshman, F. (1990). *Best Practices in Social Skills Training*. In a Thomas and J. Grimmer. *Best Practises in School Psychology*.-II. 695-709. Washington, DC.; Natioanal Association of School Psychologist.

Güçray, S.S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılğanlığın karar verme stratejilerine etkis. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.c.2.s.2.ss.7-16.

Güneş, K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerileri ile İlgili Algı ve Beklentileri*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisan Tezi, İstanbul.

Güngören, Ela (1994). *İletişim Yayınları*. s.6.

- Güzeller, C. O. (2005). *Orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının geçerliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Hafizoğlu, S. (2006). *Ergenlerde duygusal zeka, ruhsal uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişki*. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Hanks, H. (1999). *İnsanları Motive Etme Sanatı*. Alfa Yayınları: İstanbul.
- Harrod ve Scheer (2005). *An exploration of adolanscent in emotional intelligence in relations to demographic characteristics adolescence*. Vol: 40,159, 503-512.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart, Berkeley*. University of California Press, s.7.
- Hoffmann, M. (1978). *Empathy, Its Development and Prosocial Implacations*. Bulunduğu eser: C.B: Keasey (ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 25: 169:128.
- Huesmann, L.R. Moise-Titus, J., Podolski, C.L. ve Eron, L.D. (2003). *Longitudinal Relations Between Children's Exposure to T.V. Violent and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood*. 1977-1992. Developmental Psychology, 39(2), 201-221.
- İkiz, E. ve Kırtil, S. (2010). *Investigation of Emotional Intelligence and Life Satisfaction in Secondary School Students*. Elementary Education Online, 9(3), 1216-1225.

- İşmen, E.A. (2001). Duygusal Zeka ve Aile İşlevleri Arasındaki Fark. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.Yıl : 2001, Sayı 13, Sayfa : 111-124
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma teknikleri*. Ankara: Rehber Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*.(16. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Karmyshakova, K (2006). *Ekip Çalışmasında Liderin Duygusal Zekasının Önemi ve Bir Uygulama*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Katz, L. G. and McClellan, D. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED331642
- Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bayt. Ltd. Şti.
- Kelly, J. A. (1982). *Social Skills Training*. New York: Springer Publishing Company.
- Kırtıl, S.(2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

- Kocabaş, A. (2007). Duygusal Zeka ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İmece Eğitim-Bilim- Sanat-Kültür Dergisi*, 16, 30-33. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal Zeka Eğitiminde Drama Etkinlikleri*. Nobel Yayın, 1. Basım.
- Kolb, S. M. ve Maxwell, C. H. (2003). *Critical Social Skills For Adolescents With High Incidence Disabilities: Parental Perspectives*. Council for Exceptional Children, 69(2), 163-179.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek*. (M. Taştan, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Kopp, C. B. (1989). *Regulation of Distress and Negative Emotions*. A Developmental Wiew.” *Developmental Psychology*. S.343-354
- Korkmaz, B. (2008). *İlköğretim 4. Ve 5 sınıf öğrencilerinin anne babalarının duygusal zeka düzeyleri ile eğitim beklentileri arasındaki ilişkinin incelemesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk eğitimin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Köksal, A (1997). *Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Köksal, A. (2007). Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Duygusal Zeka Sempozyumu*, İzmir, ss. 498- 509.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde Duygusal Zeka ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Köksal, A. (1997). *Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kupersmidt, J. B. VE Coie, J. D. (1990). *Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence*. Child development, 61, 1350-1362.
- Kuzucu, Y (2006). *Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psiko-Eğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. B. Yeşilyaprak. Editör. (3. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H.; Akay, Y. ve Canbulat T. (2011). Bir Grup İlköğretim Öğrencisinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Empatik Beceri Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2011) 4/2, 88-100.

- Langlois, J. H., ve Downs, A. C. (1980). *Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children*. *Child Development*, 51 (12), 1237-1247.
- LeDoux J (1992). *Emotion and the Limbic System Concept*. *Concepts in Neuroscience*, 2.
- Lewis Beck, M.S. (1994). *Factor Analysis And Related Techniques*. London: Sage Publications Inc.
- Maddern, L. And Others (2004). *An Evaluation of the Impact of an Inter. Agency Intervention Programme and Promote Social Skills in Primary School Children*. *Educational Psychology in Practise*. Vol.20, No.2, pp.135-155.
- Maier, M. (1999). Move Over Technology” Make Room for Emotions. *TMA Journal*: 34-37
- Marsh, H. V. (1987). The big fish little pond effect on academicself concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-290.
- Matson, J. L. Ve Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing Children’s Social Skills*. New York: Pergamon Press.
- Mayer, John D.; Geher, Glenn (1996). *Emotional Intelligence and the Identification of Emotion*. *Intelligence*, v22 n2 p89-113.
- Mayer, D. John; Salovey, Peter (1997). *What is Emotional Intelligence?* In Peter Salovey, Daniel Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 1, 3-31) USA New York: Basic Boks.

Mayer, J.D ve Salovey (1997). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*. vol.17 s. 433.

Mayer, John; Caruso, David; Salovey, Peter (1999). *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence*. *Intelligence* 27 (4), 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. (2000). *Models of Emotional Intelligence, Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 396 -416.

Mayer, John D.; Salovey, Peter; Caruso, David (2000). *Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as Mental Ability*. In Reuven Bar-On; James D. A. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117) USA: Jossey- Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). *Emotional Intelligence As Standard Intelligence*. *Emotion*, 1(3), 232-242.

Mayer, John (2001). *Emotional Intelligence and Giftedness*. *Roeper Review*. 23 (3), 31-137.

McShane, S.L. ve Von Glinow, M.A. (2005). *Organizational Behavior: Emerging Realities For The Workplace Revolution*. New York: McGraw Hill Companies, Inc.

Milliyet, Duygusal Zeka. 3/11/1997, s:1.

Moller, Claus. (1999). *Hearthwork*. Hillerod: TMI. s. 217.

Morgeson, F.P.; Reider, H.M.; Champion, M. A. (2005). *Selectin Individuals in Team Settings: The Importance of Social Skills*. *Personality*

Characteristics and Teamwork Knowledge. Personnel Psychology. 58. 583- 611.

Morris, Elizabeth (2002). *Emotional Literacy Training for Educators.* Gifted Education International, v16 n2 p133-37.

Morrison, S. M. 1994). *A Description and a Comparative Evaluation of a Social Skills Training Program.* Dissertation Abstracts International, c.55.s. 5. Ss. 1226-a-1227-a

Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zeka Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory- Bar-On EQ-i)'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması.*

Nyland, Berenice (1999). *Listening to Infants: Emotional Literacy and the Child Care Setting.* International Journal of Early Childhood, v31 n2 p99-104, 1999.

Önür, A. (1994). *A study on peace education: Resolving classroom conflicts.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özabacı, N. (2004). Öğretmen adaylarının duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle istatistiksel Veri Analizi.* Eskişehir: Kaan Kitabevi(4. Baskı).

Özdemir, L.,(2003). *Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özdemir, A. (2010). *Yönetim Biliminde İleri Araştırma Yöntemleri ve Uygulamalar*. İstanbul: Beta Yayınları. (2. Baskı).
- Özerbaş, S. (2004). *Durumlu Öğrenmenin Duygusal Zeka Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Özgüven, İ.E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Sistem Ofset.
- Özlek, S. (2004). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2004.
- Öztabağ, L. (1970). *Psikolojide İlk Adım*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl 2008 (1) 23. Sayı
- Parker, J. D. A. (2004). *Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the transition from high school to university*. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Passons WA (1975). *Gestalt Approaches in Counseling*. New York, Holt, Rinehart and Winston, ss.183-185.
- Pecukonis EV (1990). *A cognitive/affective empathy training program as a function of ego development in aggressive adolescent females*. *Adolesence*, 25(97):59-76.
- Petrides, K. V.; Furnham, Adrian. (2000). *Gender Difference in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence*. *Sex Roles*, 42(5/6), 449-461..

- Phillipsen, L. C., Bridges, K.S., McLemore, G. ve Saponaro, L.A. (1999). Perceptions of Social Behavior and Peer Acceptance in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*. 14(1), 68-77.
- Philips, M. (2005). *An analysis of Emotional Intelligence and Faculty Qualities Necessary for Success in a non – tradional Classroom Setting*. Unpublished Ph. D. Dissertation. Walden University.
- Plomin, R. (1990). *Nature and nurture: An introduction to human behavivoral genetics*. New York. Wadsworth Publishing.
- Porsky R.H. (1990). *The young children's empathy measure: Reliability, validity and effects of companion animal bonding*. Psychological Reports, 66:931-936.
- Poussard, J. M. ve Erkmen T. (2008). *Yönetim iletişim kültür*. (1. Basım). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Rafaeli, R., Sutton, R. (1987). *Expression of Emotion As A Part of The Work Role*. Academy of Management Review, Vol:12, No:1.
- Random House Dictionary of The English Language (1973). s. 476
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H. Ve Gibbon, T. (2001). The relation of learning disabilities and gender with emotional intelligence in collage students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, January-February, 1, 66-78.
- Riggio, R. E. (1986). Assesment of basic social skills. *Journal of personality and Social Psychology*, c..51. s.3. ss.649-660

- Riggio, R. E., D. Coffaro, J. Tucker (1989). *Social skills and empathy*. Personality and Individual Differences, c.10. s. 1. Ss. 93-99.
- Robins, A. (2003). *İçindeki Devi Uyandır*. Çeviren: Belkıs Çorakçı Dişbudak. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Roediger, Henry L. (1996). *Psychology*. Minneapolis: West Publishing, s.518.
- Rogers, C. (1970) *Encounter Groups*. New York: Harper and Row; London: Penguin.
- Rooy, D.L.V., Viswesvaran, C. (2003). Emotional Intelligence: A Meta-Analytic Investigation of Predictive Validity and Nomological Net. *Journal of Vocational Behaviour*, In Press.
- Rose, S. R. (1982). *Promoting Social Competence in Children. A Classroom Approach to Social and Cognitive Skill Training*. Child and Youth Services.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma Psikolojisi*. Bursa: T.C. Uludağ Üniversitesi Yayınları, No. 3-042-0116.
- Sabuncuoglu, Z ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Sağlam, M. (1997). *Beynin kimliği ve becerileri*. İstanbul: Denge Yayınları.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9. 185-211.
- Salovey, P., Hsee, C. K. ve Mayer, J. D. (1993). *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. In D. Wegner ve J. Pennebaker (Eds.), *The Handbook of Mental Control*. Eaglewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Salovey, P. (2000). *Handbook Emotions*. 2.b.New York: Guilford Press 2000.

San, İ. (1991). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 23, Sayı 2, 573-582.

Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri. *Değerler Eğitim Dergisi*. Cilt: 3, sayı: 10, ss.73-87.

Saygılı, G.; Kocabaş, A. (2009). Hayat Bilgisi ÖğretimindeİşbirlikliÖğrenme Yönteminin Sosyal Beceriler Üzerine Etkisi, *1.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1 Mayıs 2009, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.

Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*. Vol:8 No:2, 23-74.

Schutte, N. S. ve at.all. (1998). *Development And Validation of A Measure of Emotional Intelligence*. Personality And Individual Differences. 25, 167-177.

Schutte, N. S. ve at.all. (2001). Emotioanal Intelligence and Interpersonal Relation. *The Journal of Social Psychology*. 14 (49), 523-536.

Schutte, N. S. ve at.all. (2002). *Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being*. Cognition and Emotion. 16 (6), 769-785.

Seven, S. ve Yoldas, C. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi (Investigation of Social Skill Level of Prospective Classroom Teachers). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2007.Cilt:IV, Sayı:I, 1-18

- Shapiro, L. E. (1998). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. Çeviren: Ümran Kartal. İstanbul: Varlık Yayınları, ss. 8-248.
- Spence, S. H., Donovan, C. ve Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 2, Psy. Articles, 1999.
- Spirito, A.; Stark, L.; Grace, N.; Stamolius, D. (1991). Common Problems and Coping Strategies Reported in Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 531-544.
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. Educational Research Association, Reports-Evaluative (142), Speeches / Meeting Papers (150).
- Stein, S. J ve Book, H. E. (2000). *EQ Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı*. Çeviren: Müjde Işık, İstanbul: Özgür Yayınları, 35-77.
- Steiner, C. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. Avon Books, New York.
- Stenhouse, G. (1994). *Confident Children- Developing Your Children's Self-Esteem*. Auckland: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic Theory of Human Intelligence*. New York, Cambridge University Press, s.45-129.
- Sternberg, R.J. (1997). *The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success*. American Psychologist 52, no.10 1030-31.
- Tanrıdağ, R.Ş.;(1992). *Ankara' daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler*

Açısından İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Tatar, A. (2005). *Çok boyutlu kişilik envanteri'nin madde cevap kuramına göre kısa formunun geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın (3. Baskı).

Thorndike, E. L. (1920).Intelligence and Its Uses. *Harper's Magazine.* Vol: 140, ss.228-235.

Toffler, A. (1974). *Gelecek Korkusu Şok.* Çev: Prof. Selami TURGUT. Yenilenmiş Baskı (2006). İstanbul: Koridor Yayıncılık.

Trad, P. (1989). *The Preschool child: Assessment, diagnosis and treatment.* New York: John Wiley and Sons.

Tuğrul, C. (1999). *Klinik Psikiyatri.* 1:12-20.

Tuyan, S. (2004). *Eğitimde duygusal zeka/ Eğitim anlayışımız ve duygusal Okuryazarlık.* Personal Excellence.

Updegraff, K. A., McHale, S.M. ve Crouter, A.C. (2001). Parents' Involvement in Adolescents' Peer Relationships: A Comparison of Mothers' and Fathers' Roles. *Journal of Marriage and Family*, 63, 655.

Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Cilt 3, Sayı: 2, ss. 210-211.

- Uzbaş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, N., Keleş, Ö. (2010). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonun Bazı Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 2 (2010) 561-584*.
- Veloz, Y. Carmen (2005). *Play behaviours and social skills among maltreated foster children*. Fordham University, New York, 2005.
- Vural E. D., Kocabaş, A. (2011). 7 Yaş Grubu Öğrenciler için Duygusal Zeka Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*., 31, s.139.
- Webster, S. C. ve Wooley, Lindsay D. (1999). Social competence and conduct problem in young children. *Journal of Clinical Psychology*. Vol: 28, Issue: 1, pp: 25- 44
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında Duygusal Zeka*. Çeviren: Nurettin Süleymangil, İstanbul: MNS Yayıncılık, 12-227.
- Woitaszewski, S. A. ve Aalsma, M. C. (2004). *The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Skale-Adoscent Version*. Rooper Review. Vol.27, Issue. 1, pp. 25-30.
- Wolf, S. (1986). *Problem çocuklar ve tedavi*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama, s.213.

- Work, W. C., Parker, G. R. and Cowen, E. L.(1990). The Impact of Life Stressors on Childhood Adjustment: Multiple Perspective. *Journal of Community Psychology*, 18: 73-78 .
- Yalçın, S. (1991). *Personel Yönetimi*. İşletme Fakültesi Yayın No: 246, İşletme İktisadı Enstitüsü Yayın No: 139, İstanbul.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal Zeka Gelişim Programının, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Yavuzer, H. (1979). 6-12 yaş çocuklarının psikososyal gelişmesi. *Psikoloji Dergisi*, 5: 20-25.
- Yaylacı, G.Ö. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zeka. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, Cilt:1, ss. 39-50.
- Yeşilyaprak, B. VE Durmuş, E. (2007). Lisans Düzeyi Eğitimde Duygusal Zeka Dersinin Kapsam ve İşlenişi. *International Emotional Intelligence and Communication Symposium, Proceedings, Volume 1*, Mayıs 7-9. İzmir .
- Yılmaz, E. (2004). *Duygusal Zeka ve Öğretmenlik Mesleği*. Eğitime İlişkin Çeşitlemeler (133-148). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Yılmaz, M. ve Dicle, A.N. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre*

incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 1997.

Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri.* (1. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Zeitgeist as Personality, and as Mental Ability In Reuven Bar-On; James D. A. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117) USA: Jossey- Bas.

İnternet eışimleri:

Beceren, E. (2004). “*Duygusal zeka nedir?*”, *Duygusal zeka kavramının gelişimi*, Aralık 2004, Erişim tarihi: Aralık, 2007, <http://www.duygusalzeka.com/>

Buscalio, L. www.netyorum.com/bolum/dostluk-sevgi/20040120-17.htm (Erişim Tarihi 06/03/2012).

Cobb, C. D. And Mayer, J. D. (2000). *Emotional Intelligince: What the research says? Educational Leadership* 58. 14-18.
www.sanoma.edu/users/f/filp/libs_200/emotintel.pdf. (Erişim Tarihi: 05.07.2011).

Corso, S. M. (2001). *Emotional Intelligence in Adolescents, How It Relates to Giftedness. Unpublished Master's Thesis* www.mhs.com. (21.03.2006).

Furnham, A.; Pendleton, D. (1983). *International Journal of Human Development*. <http://www.mendeley.com/research/assessment-of-basic-social-skills/> (Erişim Tarihi: 09.09.2011).

Hein, Steve. "The Ten Habits of EEI People". http://peterfox.com.au/mind_emotional_intelligence.htm (Erişim Tarihi: 12.07.2011).

Kansu, N. (2005). <http://www.duygusalzeka.com> (Erişim Tarihi: 10 Ocak 2008).

Michelson, K. (1983). *A Comparative Study of Accent in the Five Nations Iroquoian Languages*. PhD dissertation. Harvard University. <http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/gordon/acousticchickasawstress.pdf>

Oral, Eda. *EQ Olmadan Olmuyor*. www.bestmagazine.com (Erişim Tarihi: 05.07.2011).

Özgen, Ö. (2006). *Başarı ve ilişkide duygusal zekanın rolü*. w3.gazi.edu.tr/~mkaradag/tezler/ozgeozgen.pdf (Erişim tarihi: 21.05.2008).

Riggio, R. E. (2005). *Social skills inventory*. *Mind Garden*. <http://www.mindgarden.com/products/ssins.htm>. (Erişim Tarihi: 05.03.2010).

Roitman, Josef Dauber (1999). *The Heart is Smarter Than The Brain*. University of Colorado. www.canadaone.com

Şimşek, Ö. F. (2006). *Bilimsel Araştırma ve Yapısal Eşitlik Modeli* (Erişim Tarihi: 28.06.2006), www.science.ankara.edu.tr/~ozbek/omer.htm.

Twain, M. (<http://www.tilqi.com/ozlusoizler.php/mark-twain/mark-twain-tum-ozlusoizleri>. Erişim Tarihi: 07.07.2011).

Vaillant, G. E. (1977). “*Adaption to life.*” , Boston, MA, Little, Brown
<http://bookreviewbot.blogspot.com/2010/12/adaptation-to-life-george-e-vaillant.html>. (Erişim Tarihi: 07.06.2011).

www.anketimvar.net/documents/ornekleme.pdf. Erşim Tarihi (06/03/2012).

<http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/7.pdf> Erişim Tarihi (07/03/2012)

<http://duygusalzeka.8m.com/yuksekeq.html> (15/03/2012)

EKLER

EK 1. İzin Belgesi

Hotmail Print Message

Sayfa 1 / 1

Yan: izin dilekçesi

To Yasemin Yurdakavustu

From: **hadiye ku kkarag z** (hadiye2000@yahoo.com)

Sent: Sunday, April 01, 2012 10:24:26 AM

To: Yasemin Yurdakavustu (yasyur@hotmail.com)

değerli öğrencim ölçeğin kendi grubunda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak kullanabilirsin

başarılar

yrd. doç. dr. hadiye küçükkaragöz

Kimden: Yasemin Yurdakavustu <yasyur@hotmail.com>

Kime: hadiye2000@yahoo.com

Gönderildiği Tarih: 30 Mart 2012 12:29 Cuma

Konu: izin dilekçesi

Değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ,

"İlköğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri" adlı tezimde kullanılmak üzere Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ ile hazırlamış olduğunuz "Duygusal Zeka Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bunun için ölçeğin kullanımına dair izninize ihtiyacım var.Gerekli olan izni verdiğinizde ölçeğin uygulanmasına başlayacağım.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

2010950134

Yasemin YURDAKAVUŞTU

Sınıf Öğretmenliği YL.

EK 2.**DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ**

	4	3	2	1
1.Grup içerisinde konuşmak istediğimde diğerlerinden izin alırım.				
2.Bir konuyu öğrenmediğimde arkadaşımın yardım isterim.				
3.Arkadaşım başarısız olduğunda üzülürüm.				
4.Kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım.				
5.Arkadaşım mutsuz olduğunda ben de mutsuz olurum.				
6.İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.				
7.Öfkelendiğimde ne yaptığımı bilmem.				
8.Çevremde sevilen bir kişiyim.				
9.Arkadaşlarımın yerine kendimi koyarım.				
10.Arkadaşlarımın duygusal gereksinimlerini kolayca anlarım.				
11.Genellikle mutlu bir insanım.				
12.Kolaylıkla kızarım.				
13.Başarısız olsam bile çalışmaya devam ederim.				
14.Kızdığımda düşünmeden davranırım.				
15.Bir işe başladığımda sonunu getirmeye çalışırım.				
16.Bildiğim doğruları söylemekten çekinmem.				
17.Kendi kendime çalışmamı yönlendiririm.				
18.Kendi çalışma planımı kendim yaparım.				

EK 4.**SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ**

Maddeler	Her zaman (4)	Sık sık (3)	Arasına (2)	Hiçbir Zaman (1)
1.Arkadaşlarımı oyun oynamaya davet ederim.				
2.Bana veya çevremdekilerden birine haksızlık yapıldığında , yaptığının yanlış olduğunu, haksızlık yapan kişiye söylerim.				
3İyi bir şey yaptığımda bunu arkadaşlarıma söylerim.				
4.Arkadaşım güzel bir şey yaptığında onu tebrik ederim.				
5.Arkadaşlarım benden doğru olmayan bir şey istediğinde onlara hayır derim.				
6.Yanlış bir şey yaptığımda özür dilemesini bilirim.				
7.Kırıcı olmadan arkadaşlarımla şakalaşırım.				
8.Arkadaşlarımı yanlış bir şey yaptıklarında öğretmene şikayet ederim.				
9.Arkadaşım herhangi bir şeye üzüldüğünde, onunla üzüntüsünü konuşarak paylaşıyorum.				
10. Arkadaşlarıma ve öğretmenlerime “günaydın, iyi günler, iyi akşamlar “ derim.				
11.Öğretmenim bana haksız yere kızarsa, ona suçsuz olduğumu anlatırım.				
12. Arkadaşım bana küstüğünde ona sebebini sorarım.				
13.Arkadaşım hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında ona söylerim.				
14.Bir konuyu anlamadığımda öğretmenime anlamadığımı ve bir daha tekrar etmesini söylerim.				
15.Arkadaşım benimle derste konuşmak istediğinde onun konuşma isteğini reddederim.				
16.Ödevimi yapamadığımda öğretmenime nedenini, o sormadan söylerim.				
17.Arkadaşım bana vurursa bende ona vururum.				
18.Sınıfımıza yeni gelen öğrenciyle hemen tanışırım.				
19.Fikirlerimi herkesle paylaşıyorum.				
20.Arkadaşımın fikrine katılıp katılmadığımı açıkça söylerim.				
21.Grup çalışması yaparken fikirlerimi söylerim.				
22.Kantinde yanlışlıkla başkasının sırasına geçtiğimde ,o kişiden özür dilerim.				
23.Başıma gelen iyi bir olayı sınıfta anlatırım.				
24.Yanlış yapan bir arkadaşımın hatasını kırıcı olmadan söylerim.				
25. Öğrendiğim bir bilgiyi arkadaşlarıma anlatırım.				
26.Yere düşen arkadaşımı kaldırdığımda ona yardım ettiğim için mutlu olurum.				
27.Ağlayan bir arkadaşımı üzülmemesini söylerim.				
28.Arkadaşım başka bir öğrenciyi dövmek istediğinde onu engellerim.				
29.Sınıf işlerini gönüllü yaparım.				
30.Kantinden aldığım biskivüti yanımdaki arkadaşlarımla paylaşıyorum.				
31.Yapılan spor turnuvalarında kazanan tarafı tebrik ederim.				
32.Yüksek not alan arkadaşımı kıskanırım.				
33.Çevremi temiz tutarım.				
34.Çatışılan durumlarda uzlaşabilmek için yeni öneriler geliştiririm.				
35.Yardıma muhtaç insanlar için dua ederim.				
36.Mantıksız olan kuralları sorgularım.				

37.Benimle dalga geçeni uyarırım.				
38.Kötü bir olayı sinirlenmeden olumlu bir şekilde düzeltirim.				
39.Yolda gördüğüm taşı kenara koyarım.				
40.Herkese eşit davranırım.				
41.Yardıma ihtiyacı olan insanlara elimden geldiğince yardım ederim .				

EK 5.**Evrenin Sayısına Göre Örneklemi Belirlemeye İlişkin Çizelge (N: Evren, S: Örneklem)**

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

(Gay, 1996: 125)

EK 6**SOSYAL BECERİ ÖLÇEĞİ**

Maddeler	Her zaman (4)	Sık sık (3)	Arasıra (2)	Hiçbir Zaman(1)
1.Arkadaşım güzel bir şey yaptığında onu tebrik ederim.				
2.Arkadaşım herhangi bir şeye üzüldüğünde, onunla üzüntüsünü konuşarak paylaşıyorum.				
3.Arkadaşlarıma ve öğretmenlerime “günaydın, iyi günler, iyi akşamlar “ derim.				
4.Arkadaşım hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında ona söylerim.				
5.Bir konuyu anlamadığımda öğretmenime anlamadığımı ve bir daha tekrar etmesini söylerim.				
6.Ödevimi yapamadığımda öğretmenime nedenini, o sormadan söylerim.				
7.Sınıfımıza yeni gelen öğrenciyle hemen tanışırım.				
8.Grup çalışması yaparken fikirlerimi söylerim.				
9.Yanlış yapan bir arkadaşımın hatasını kırıci olmadan söylerim.				
10.Öğrendiğim bir bilgiyi arkadaşlarıma anlatırım.				
11.Yere düşen arkadaşımı kaldırdığımda ona yardım ettiğim için mutlu olurum.				
12.Arkadaşım başka bir öğrenciyi dövmek istediğinde onu engellerim.				
13.Sınıf işlerini gönüllü yaparım.				
14.Çevremi temiz tutarım.				
15.Çatışılan durumlarda uzlaşabilmek için yeni öneriler geliştiririm.				
16.Yardıma muhtaç insanlar için dua ederim.				
17.Kötü bir olayı sinirlenmeden olumlu bir şekilde düzeltirim.				
18.Yolda gördüğüm taşı kenara koyarım.				
19.Herkese eşit davranırım.				
20.Yardıma ihtiyacı olan insanlara elimden geldiğince yardım ederim.				

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	435904
Yazar Adı / Soyadı	Yasemin YURDAKAVUŞTU
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 12671514502
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	cacik_kazma@yahoo.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri
Tezin Tercümesi	Primary School Students' Emotional Intelligence and Social Skill Levels
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2012
Sayfa	269
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	☒ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezin, ilgilienlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet hakkım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

05.07.2012

İmza 

Yazdır