

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Verdikleri Önemin İncelenmesi

Esra Zekai

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

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Ağustos 2020
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

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

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Hasan Özder
Eş-Tez Danışmanı

Doç. Dr. Canan Zeki
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Osman Cankoy

2. Prof. Dr. Ahmet Pehlivan

3. Doç. Dr. Hasan Özder

4. Doç. Dr. Canan Zeki

5. Yrd. Doç. Dr. Bengi Sonyel

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önem arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın amacını gerçekleştirme doğrultusunda 2019-2020 öğretim yılında KKTC devlet anaokullarında görev yapan anaokul öğretmenlerinden 117 öğtemene, Acar (2001), tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği ve araştırmacı tarafından KKTC okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflere yönelik oluşturulan tutum ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanında, yine KKTC devlet anaokullarında görev yapan ve gönüllü olan 15 öğretmene araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme soruları yöneltilerek veriler elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların analizine göre, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önem yüksek düzeyde bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri arttıkça öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflere verdikleri öneminde arttığı yorumu yapılabilir. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği'nin alt boyutlarına göre ise, öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin nicel ve nitel ortalamalarının incelenmesi doğrultusunda duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu, ancak kişiler arası ilişkiler boyutunun ortalamaya göre düşük, stres yönetiminin ise yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin birinci bölümünü oluşturan demografik bilgi sorularında yer alan eğitim durumu değişkenine göre, yüksek lisans eğitimini tamamlayan okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyindeki öğretmenlere göre duygusal zeka düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Araştırmada nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara ek olarak nitel

bulguların sonuçlarına da bakıldığı zaman birbirini destekleyen nitelikte sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Nitel bulgular da, okul öncesi öğrenenlerinin okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesini önemli buldukları sonucunu ortaya koymuştur. Bunun yanında nitel veriler, konunun daha farklı açılardan incelenmesine olanak yaratmış ve öğretmenlerin programda yer alan duyuşsal hedeflere ulaşılmasını büyük oranda kendi çabalarına bağladığı sonucuna da ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretim Programı, Duygusal Zeka ve Duyuşsal Hedefler

ABSTRACT

This research aims at examining the relationship between pre-school education teachers' level of emotional intelligence and the importance they give to the attainment of the instructional objectives in the affective domain. Bar-On Emotional Intelligence Scale, which has been adopted by Acar (2001) and the attitude scale, which has been developed (by the researcher) based on the affective learning outcoming taking place in the pre-school education curriculum have been implemented to the 117 pre-school education teacher who are currently working in the state pre-school education institutions and nursery schools.

In addition to what mentioned above, interview questions formed by the researcher and have been asked to the volunteer pre-school teachers to collect the data. The findings have affirmed that the pre-school teachers' emotional intelligence level and the importance given the attainment of the affective domain learning outcomes are quite high. It can be concluded that as the emotional intelligence level of the pre-school teachers increases, the importance they give to the attainment of the affective learning outcomes increases.

According to the sub-dimensions of the Bar-On Emotional Intelligence Scale, the sub-dimension of the interpersonal relations level have been found to be low whereas the stress management sub-dimension level have been found to be high (according to the mean score of the emotional level). Moreover, based on the level of education variable, the level of EI of the pre-school education teachers who have their masters degree, have been obtained to be higher in comparison to the pre-school teachers who have the bachelors degree.

The results of qualitative data also revealed that the pre-school teachers give high importance to the achievement of the learning outcomes occurring in the affective domain section of the curriculum. The analysis of the qualitative data yielded deeper understanding of the research topic in the sense that the pre-school teachers attributed the attainment of the affective learning outcomes to their attempts.

Keywords: Pre-school Education, Pre-school Education Curriculum, Emotional Intelligence, Affective Instructional Objectives

Canım Annem ve Babama...

TEŞEKKÜR

Tez danışmanlığımı üstlenen, süreç boyunca destek ve katkılarını benden esirgemeyen danışmanlarım ve değerli hocalarım Doç. Dr. Canan Zeki ve Doç. Dr. Hasan Özder'e teşekkürlerimi sunarım.

Her anımda, her kararımda yanımda oldukları, bana her zaman benden daha fazla inandıkları, varlıklarını her zaman en güzel şekilde hissettirdikleri için canım annem ve canım babam Derya-Musa Zekai'ye, en değerli varlığım, ablam Dersa Zekai'ye, bu süreçte bana gösterdiği tüm özveri için canım nişanlım İbrahim Esiner'e ve ismini sayamadığım tüm aileme, çok teşekkür ederim. Başarımanın yarısı sizindir. Üzerimde çok emeği olan, hiçbir zaman hakkını ödeyemeyeceğim ve artık meslektaş olmaktan gurur duyduğum canım teyzem Sevda Sevsal'a veri toplama sürecimde tüm desteğinden dolayı çok teşekkür ederim, iyi ki varsın.

Araştırma görevliliğini paylaştığım, yüksek lisansımın ve tezimin her aşamasında bana çok destek olan, hiçbir katkısını esirgemeyen ve her zaman yanımda olan arkadaşım Ahmet İyici'ye teşekkürü borç bilirim.

Lisans eğitimimle birlikte hayatıma giren ve o günden itibaren her anımda yanımda olan, yüksek lisansa başladığım gün itibari ile sürecimin en büyük takipçisi ve manevi desteği ile bana hep güç veren, varlığına her zaman teşekkür ettiğim canım arkadaşım Hayriye Zorba'ya teşekkür ederim.

Ve son olarak hayal ettiğim her şeyin peşinden gitme fırsatını bana bu zamana kadar hep sunduğu için teşekkür ederim, hayatıma.

KISALTMALAR

EQ	Duygusal Zeka
IQ	Bilişsel/Entelektüel Zeka
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
OÖÖÇYTÖ	Okul Öncesi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Tutum Ölçeği
TEPGP	Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
İTHAF	vii
TEŞEKKÜR	viii
KISALTMALAR	ix
TABLO LİSTESİ	xiii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	5
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.3.1 Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Sayıtlar	6
1.6 Sınırlılıklar	7
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Duygu	8
2.2 Zeka	11
2.3 Duygu-Zeka İlişkisi	13
2.4 Duygusal Zeka (EQ)	15
2.4.1 Duygusal Zeka Modelleri	20
2.4.2 Duygusal Zekayı Geliştirmek	23
2.4.3 Duygusal Zeka & Bilişsel Zeka (IQ & EQ)	25
2.5 Okul Öncesi Eğitim ve Duygusal Zekâ	27

2.6 Okul Öncesi Öğretim Programı, Duygusal Zeka ve Duyuşsal Hedefler	30
2.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygusal Zeka Gelişimlerindeki Rolü	34
3 YÖNTEM.....	39
3.1 Araştırma Deseni.....	39
3.2 Evren-Örneklem.....	39
3.3 Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci	40
3.3.1 Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği.....	41
3.3.2 Okul Öncesi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖÖÇYTÖ)	42
3.3.3 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	43
3.4 Verilerin Analizi.....	44
3.5 Araştırmacının Rolü	45
3.6 Etik İlkeler.....	45
4 BULGULAR.....	47
4.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgular	47
4.2 Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Bulgular	49
4.3 Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Bulgular	59
4.4 Araştırma Sorusu 4'e İlişkin Bulgular	62
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	69
5.2 Öneriler	75
KAYNAKLAR	78
EKLER.....	91
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	92
Ek 2: Bar-on Duygusal Zekâ (EQ) Ölçeği	94

Ek 3: Okul Öncesi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖÖÇYTÖ)....	96
Ek 4: Öğretmen Görüşme Soruları.....	99
Ek 5: Verilerin Normallik Testi	100
Ek 6: Nitel Verilerin Analizinde Oluşturulan Tema ve Katagori Örnekleri	101
Ek 7: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni	103
Ek 8: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü İzni	104
Ek 9: OÖÖÇYTÖ İçin Başvurulan Uzman Görüşü Örneği.....	105
Ek 10: Öğretmen Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu (Anket).....	108
Ek 11: Öğretmen Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu (Tutum Ölçeği)	109
Ek 12: Öğretmen Görüşme Onam Formu	110

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemin Everene ve İlçelere Göre Oranı	40
Tablo 2: Bar-on Duygusal Zeka Ölçeğinin Toplamına ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları.....	42
Tablo 3: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Puanları.....	47
Tablo 4: Öğretmenlerin Kendilerinin Hangi Zeka Boyutlarının (EQ, IQ) Daha Güçlü Olduğuna Yönelik Görüşleri	48
Tablo 5: Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflerin Öneme Katılma Düzeylerine ilişkin Puanları	50
Tablo 6: Öğretmenlerin Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflerin Amacına Ulaşıp Ulaşmadığı İle İlgili Görüşleri.....	50
Tablo 7: Öğretmenlerin Okul Öncesi Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Nasıl Ulaşıldığı ile İlgili Görüşleri	51
Tablo 8: Öğretmenlerin Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflerin Amacına Ulaşmama Nedenlerine İlişkin Görüşleri	53
Tablo 9: Öğretmenlerin Sınıflarında Hangi Tercih Ettikleri Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri.....	55
Tablo 10: Öğretmenlerin Sınıflarında Hangi Öğrenme Alanına Yönelik Etkinlik Türünü Neden Tercih Ettiklerine İlişkin Görüşleri	56
Tablo 11: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanları İle Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Hedeflere Katılma Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	60
Tablo 12: Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Hedeflere Katılma Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine ‘T’ Testi Sonuçları	62

Tablo 13: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Katılma Derecelerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	63
Tablo 14: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puanlarının Yaş Değişkenine göre ANOVA (F) Sonuçları	64
Tablo 15: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Katılma Derecelerinin Anne Eğitimi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	65
Tablo 16: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puanlarının Anne Eğitimi Değişkenine göre ANOVA (F) Sonuçları	65
Tablo 17: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Katılma Derecelerinin Baba Eğitimi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	66
Tablo 18: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puanlarının Baba Eğitimi Değişkenine göre ANOVA (F) Sonuçları	66
Tablo 19: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Katılma Derecelerinin Deneyim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	67
Tablo 20: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puanlarının Deneyim Değişkenine göre ANOVA (F) Sonuçları	67

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Giderek gelişim gösteren dünya ve buna bağlı olarak değişen insan profili, çok uzun yıllar boyunca sadece IQ (entellektüel) boyutu ile bilinen klasik zekâ tanımının revize edilmesi gerekliliğini meydana getirmiştir. Bu doğrultuda diğer bir boyut olan EQ, yani duygusal zekânın, zekâ kavramı tanımı içerisinde yer almaya başladığı görülmektedir (Tuğrul, 1999).

İlk kez Mayer ve Salovey tarafından ortaya atılan duygusal zekâ, bireyin hem kendi hem de başkalarının duygularını farkında olup gerekli ayrımları yapması ve bu beceriyi kullanarak kişilerin, düşünce ve davranışlarını şekillendirmesine olanak yaratan zihinsel bir yetenek olarak tanımlanmaktadır (Göçet, 2006). Duygusal zekâ, kişilerin yaşam standartının daha üst seviyeye taşınabilmesi için büyük önem arz etmektedir. 21. Yüzyılın gerekli kıldığı insan profilini sadece bilişsel yeteneklerle donatılmış kişiler değil, aynı zamanda sosyal farkındalığı yüksek, öz denetimli, sağlıklı insan ilişkileri kurabilen, özgüvenli, empatik, doğru kararlar alabilen, duygusal yeteneklere de sahip olan bireyler karşılamaktadır. Pek çok sınavı geçmek ve işe girebilmek için belirli bir IQ seviyesine ihtiyaç duyulur. Fakat elde edilen başarının sürdürülebilmesi için güçlü bir EQ kaçınılmaz gerekliliktir (Goleman, 2011).

Günümüzde sosyal yaşamın yanında iş ve akademik hayatta da duygusal zekânın önemi giderek artmaktadır. Öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye doğru değişen eğitim sistemi öğrencinin aktif olmasını, akran öğretimini ve işbirliği

içerisinde öğretimi vurgulamaktadır. Böyle bir eğitim sistemi hedeflenirken öğrenenlerin duygusal zekâ becerilerini kullanıp kritik manevraları yapmadan başarı elde etmeleri söz konusu değildir. Bir grup ile çalışabilmek, sağlıklı iletişim kurabilmek, etkili dinleyip, kendisini dinletebilmek ve bu bağlamda olumlu bir performans ortaya koymak için tartışmasız gelişmiş duygusal zekâ yetilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Çetinkaya & Alarslan, 2011).

Duygusal zekâ yeteneklerinin eğitim ile geliştirilmesinin mümkün olması, örgün eğitimin ve eğitimcilerin bu konuda üstlenmesi gereken sorumluluğu ortaya koymaktadır. Özellikle bireylerin 3 yaş itibari ile başlayıp 6 yaşına kadar olan dönemi içerisine alan ve kişilik özelliklerinin şekillenerek temel alışkanlıkların kazandırıldığı okul öncesi eğitim, duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilmesi açısından da kritik bir dönemdir (Baran, Yılmaz, & Yıldırım, 2007). Çocukların okul öncesi dönemde gördükleri eğitimin kalitesi düşük olduğu zaman ilerleyen yıllarda telafisi mümkün olmayan boşluklar ortaya çıkmaktadır. Söz konusu kritik dönemde sağlanacak iyi bir eğitim, iyi bir öğretim programından geçer. Bu dönemde uygulanan öğretim programının tüm gelişim alanlarını destekleyen, hiçbir zekâ boyutunu göz ardı etmeyen bir program olması, sağlıklı temellerin atılması açısından şarttır. Bu nedenle okul öncesi öğretim programları hazırlanırken duygusal zekâ becerilerini de geliştirecek nitelikte bir tasarı olması gerekmektedir. Öğretim programları, bireylerin kalıcı ve istedik davranışları kazanmalarına profesyonel bir şekilde yardımcı olmak amacı ile hazırlanmış, örgün eğitim çatısı altında gerçekleşen tüm eğitim öğretim faaliyetlerini içine alan bir kılavuzdur (Karadağ, 2012).

Öğretim programı ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlansın o programı istenen hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kullanacak öğretmenin rolü, o programın başarıya ulaşmasında büyüktür. Okul öncesi dönemde çocuğun rol modeli olan

öğretmenin, çocuktan kazanmasını beklediği becerilere ilk olarak kendisinin sahip olması gerekir. Öğretmenin duygusal zekâ yetilerinin gelişmiş olması, olumlu bir sınıf atmosferi yaratabilmesi, karşılaştığı her durumda duygularını kontrol altına alıp öğrencilerine profesyonel bir tutum sergileyebilmesi anlamını taşır. Literatürde yer alan araştırmalara göre duygusal zekâ becerileri düşük olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerde performans düşüklüğü olduğu saptanmıştır. Yine aynı araştırmalar ortaya koymaktadır ki öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde yapılması gereken uyarlamaları, söz konusu becerilere sahip olmayan öğretmenler gerçekleştirememekte ve gerekli olan katkıyı sağlayamamaktadırlar (Sarısoy ve Erişen, 2018).

KKTC’de çocukların bilişsel kapasitelerinin yanı sıra fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini de desteklemek gerekçesi ile şuan kullanılmakta olan Okul Öncesi Öğretim Programı, Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGP) kapsamı altında geliştirilip 2016-2017 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu program, bütüncül gelişimin desteklenmesi gerektiğini savunmakta ve 6 öğrenme alanı (sağlık ve fiziksel gelişim öğrenme alanı, yaratıcı ve estetik gelişim öğrenme alanı, fen, doğa ve çevresel farkındalık öğrenme alanı, matematik ve mantıksal düşünme öğrenme alanı, dil, iletişim ve okuma-yazmaya hazırlık öğrenme alanı, kişisel, sosyal ve duygusal gelişim öğrenme alanı) içerisinde bilişsel ve psikomotor gelişim alanlarının yanında duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında öngörmektedir (KKTC Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü, 2016).

KKTC’de TEPGP kapsamında geliştirilen okul öncesi öğretim programı, KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Talim ve Terbiye Dairesi tarafından 2016-2017 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konmuştur. Geliştirilen bu programda son dönemlerde zekânın bir diğer boyutu olarak önem kazanan duygusal zekâ (EQ)

üzerinde de durulmuş, bu yönde etkinlik ve hedeflere yer verilmiştir. Burada bahsedilen hedefler, okul öncesi öğretim programında duyuşsal hedefler olarak yer almaktadır. Araştırmada duygusal zekayı destekleyen hedeflerin duyuşsal hedefler olarak ele alınmasının sebebi ise, duyuşsal alanı oluşturan esas unsurların duygular ve hisler olmasıdır. Literatürde yer alan duygusal zeka tanımı ile duyuşsal alan tanımı birbirini ile örtüşmektedir. Her iki kavramında ortak noktası duyguların ve hislerin insanın gelişmesi ve kaliteli yaşam sürebilmesi için en az bilişsel yetenekler kadar önemli olduğudur. Dolayısı ile bu araştırmada duygusal zekaya hitap eden hedefler duyuşsal alana ait öğrenme çıktıları olarak belirlenip ele alınmıştır (Goleman, 2011; Gömleksiz ve Kan, 2012).

Fakat bu hedeflerin programda yer alması, hedeflere etkili bir şekilde ulaşıldığı anlamına gelmez. Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de öğretim programı ve öğrenci arasında köprü görevini sağlayan öğretmendir. Dolayısı ile bu hedeflerin gerçekleşmesinde öğretmen baş roldedir.

Duygusal zekâ becerileri gelişmiş ve bu becerilerden yoksun olan öğretmenlerin programda yer alan söz konusu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik tutumları ve uygulamaya yönelik sergiledikleri performanslarında farklılık gözlemlenmektedir (Sarısoy ve Erişen, 2018).

Geliştirilen KKTC Okul Öncesi Öğretim Programını kullanan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek ve bu doğrultuda programda yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesine verdikleri önemin incelenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine başlamak için pek çok sınav sonucu elde edilen öğretmenlik meslek belgesi öğretmenlerin sadece bilişsel zekâ yeterliliklerini ölçmektedir. Günümüzde ise değişen yaşam standartları sonucu her yönden donanımlı

bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bireylere rehberlik edecek öğretmenlerin bilişsel yetenekler hariç diğer beceri düzeylerinin önemli tutulmaması ciddi bir eksikliktir. Bu şekilde işleyen sistemde öğretmenin çok yönlü gelişime sağlayacağı verimin düşük olması beklenen bir sonuçtur (Deniz & Yılmaz , 2006).

1.2 Problem Cümlesi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile KKTC Okul Öncesi Öğretim Programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önem arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, KKTC devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek ve KKTC’de TEPGP kapsamında geliştirilen okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeylerine verilen önemin incelenmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.3.1 Araştırmanın Alt Amaçları

1. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri nedir?
2. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin:
 - A. duyuşsal hedeflere ilişkin verdikleri önemin derecesi ne düzeydedir?
 - B. duyuşsal hedeflere nasıl ulaşıldığı konusundaki görüşleri nelerdir?

- C. duyuşsal hedeflere ulaşılmaması konusundaki nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- D. hangi öğrenim alanlarını (duyuşsal/bilişsel), destekleyen öğretmen etkinliklerine ne sıklıkla ve neden yer verdiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağı okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile KKTC Okul Öncesi Öğretim Programı'nda yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önem arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin duygusal zeka ve okul öncesi öğretim programındaki hedeflere katılma puanları eğitim durumu, yaş anne eğitimi, baba eğitimi ve deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ilk olarak söz konusu becerilerin öğretmenler tarafından geliştirilmesi amacı ile hem hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine hem de ihtiyaç olduğu takdirde öğretmen yetiştirme programlarının bu becerileri geliştirmeye yönelik düzenlemelere gidilmesi noktasında gerekli verileri sağlayacaktır. Aynı zamanda bu araştırma daha sonra bu alanda yapılacak olan diğr çalışmalara da ışık tutacaktır.

1.5 Sayıtlar

- Araştırmaya dahil olan KKTC anaokul öğretmenlerinin Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinde yer alan sorulara samimi ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmaya dahil olan KKTC anaokul öğretmenlerinin araştırmacı tarafından oluşturulan ve okul öncesi öğretim programındaki öğrenme

çıktılarından oluşan ölçekte yer alan sorulara samimi ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

- Araştırmaya dahil olan KKTC anaokul öğretmenlerinin öğretmen görüşme sorularına samimi ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında KKTC devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

Bölüm 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Duygu

Tarihsel süreç içerisinde oldukça değişime uğrayan duygu kavramı, sanayi devrimi boyunca aklın egemenliğini sürdürdüğü ve hayati tüm meselelerde insanların duygulardan arınmış bir şekilde olması gerektiği düşüncesinin hakim olduğu bir süreçten geçmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, duygulara geleneksel ve çağdaş bakış açısına göre farklı şekillerde değer biçildiği görülmektedir. Geleneksel bakış açısı ile değerlendirenler, duygular karşısında insanların temkinli olması gerektiğini ve aklın rehberliğinden yoksun duyguların insanları zor duruma düşüreceğini savunurlar. Örneğin Platon, duyguların tek başına bir rotaya sahip olmadığını ve duyguların gidişatına yön vermek için aklın gerekli olduğunu savunmuştur (Taştan, 2003). Ünlü düşünür bu düşüncesi ile, insanların hayatlarını etkileyecek kararlarında duyguların tek başına hakim olmasının yanlış kararlara sebep olabileceğine vurgu yapmaktaydı. Farklı kaynaklardan elde edilen kanıtlara göre Platon'un duyguları, insanoğlunun en büyük zaafı olarak nitelendirdiği bilinmektedir. Platon gibi pek çok düşünürün duygularla ilgili ortak noktasının duyguların insanlara zarar verdiği düşüncesi olduğu görülmektedir (Dede & Kavuran, 2013). Bu düşünce tarzı Rene Descartes'in rasyonalizim kuramı ile üstünlüğünü sağlamıştır. Descartes, gerçek bir bilgiye erişene dek tüm bilgilere karşı septik(şüpheli) bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini savunup 'düşünüyorum öyleyse varım' diyerek görüşünü özetlemiştir. Descartes'in rasyonalizim adı altındaki bu düşüncesine göre; insana özgü

bir özellik olan düşünme eylemi, zihinsel aktiviteler sonucu ortaya çıkar ve insanın ‘sadece’ doğru bilgiye ulaşma yolundaki septik uğraşı duygularını meydana getirebilir. Yani, insanın duygu sistemi düşünceleri aracılığı ile oluşur ve tıpkı, Platon gibi, duyguların zekâ tarafından kontrol edilmedikleri sürece bir rotaya sahip olamayacaklarını ve zekanın duygular üzerindeki hakimiyetinin gerekliliğini savunur (<https://albertellis.org/i-think-therefore-i-am/>; Taştan, 2003). Fakat Nöroloji alanında adından söz ettiren Damasio, R. Descartes’in duygular üzerinde geliştirdiği bu geleneksel bakış açısına ‘Descartes’in Yanılgısı’ adlı eserinde eleştiri getirmiş ve insanı var eden şeyin düşünebilme olmadığını belirterek, insanın önce kendisinin var olduğunu daha sonra düşünce sisteminin geliştiğini insan varlığının düşünebilme yetisi üzerinde limit olduğunu savunmuştur (Damasio 1999 akt; Çakar ve Arbak, 2004). Descartes’in düşünce şeklinin hâkim olduğu dönemlerin ardından 1900’lü yıllarda Türk Edebiyatı için kritik önem taşıyan Romantik akımın öncüleri zekânın yanı sıra hisler ve duyguların önemli olduğunu vurgulamaya çalışsa da insanlar için kalıplaşmış bir yargı haline gelen ideal olanın akıl ile ilerlemek olduğu inancı uzun yıllar boyunca sürmüştür. Duygulara karşı geliştirilen ön yargılar milattan önceki yıllarda başlamış, Türk edebiyatı da bu düşüncelerden nasibini almıştır. Aklın insan için tek varoluş kaynağı olduğunu savunan Platon, edebiyatın insan için zararlı olduğunu söylerken buna sebep olarak; edebiyat sayesinde insanların duygularının harekete geçtiğini ve duyguların pasifleştirilmesinin daha yararlı olacağını bildirir. Çok uzun yıllar bu düşünceler varolmuş, son dönemlerde ise insanın daha komplike bir varlık olduğu anlaşılmaya başlanmıştır. Psikoloji biliminin insanı her anlamıyla araştırmaya değer bulduğu seviyeye gelmesi de duygu kavramının algılanış şeklinin değişmesine önayak olmuş ve duygu kavramı çağdaş bakış açısı ile ele alınmaya başlamıştır. Aklın koşulsuz tek doğru olarak kabul gördüğü düşüncenin yanında artık bu koşulsuz

hükümdarlık eleştirilmeye başlanmış ve yeni bir bakış açısı doğmaya başlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004; Kavuran ve Dede, 2013).

Duygu kavramı günümüzde çeşitli kaynaklarca farklı şekillerde açıklanmaktadır fakat en genel hali ile, insanoğlunun deneyimleri arasında yer alan, en temel ve en güçlü his olarak tanımlanmaktadır. Turner (2007), Duygunun tanımını yaparken, kişilerin biyolojik ve etkileşimsel ihtiyaçları tarafından üretilen bir tür enerji olduğunu söyler. Yani duygular, kişinin bedensel ve zihinsel durumu ile sosyal ihtiyaçları doğrultusunda motivasyon sağlayıcı bir tür güçtür. Toplulukların oluşmaya başladığı günden beridir duygular her türlü karar anında biyo-sosyal enerjiler yayarak kişilerin sadece mantıkları ile karar verdiklerini sandıkları anda bile etkili olmuştur. Ayrıca insan iletişiminin, duyguları ortaya çıkardığı ve ortaya çıkan bu duyguların kişiler arası iletişimi daha kuvvetli hale getirdiği söylenebilir.

İnsanlar dünya üzerindeki en duygusal varlıklardır. Neredeyse her davranışın, kararın, düşüncenin ve söylemin arkasında duygular yer almaktadır. İnsanın üzerindeki en güçlü karar mekanizması olan duygular sosyal ilişkilerin, evliliklerin, eğitim hayatının ve diğer tüm eylemlerin arkasındaki itici gücü sağlayan bir motivasyon kaynağı olarak tanımlanabilir. Çünkü duygular insan hayatının merkezinde yer alır ve içerisinde insan denilen varlığın bulunduğu her şeyde duyguların izleri vardır (Çeçen, 2002). İnsanı eyleme geçiren dürtü olarak da tanımlanabilen duygu kavramı, içerisinde pek çok farklı durumu barındırmaktadır. Kişilerin sosyal hayatlarına çoğu zaman yön veren ve davranışlarını şekillendirmelerini sağlayan duyarlılık, empati, sinir, sevinç, üzüntü, mutluluk gibi terimler kişilerin ruhsal durumlarını anlatmak için kullanılan ve duygu ile alakalı olan ifadelerdir. Kişinin hayatında yaşadığı en küçük duygusal değişim sadece ruhsal olarak değil, fiziksel açıdan da o kişinin hayatında yıkıcı veya onarıcı rol üstlenere, iyi

olma halini etkilemektedir. Kişinin duygusal açıdan kendisini iyi hissettiği bir dönemde sağlığına da daha fazla önem verdiği araştırmalarca desteklenirken, aynı araştırmalar ortaya koyuyor ki kişilerin ruhsal ve fiziksel açıdan iradeleri doğrultusunda kendilerine verdikleri zararlar da duygu durumları ile yakından alakalıdır. Örneğin; kişinin sigara içme oranını artırması duygusal durumu ile yakından ilgili olup kendisine ruhsal açıdan zarar verdiği gibi fiziksel açıdan da zarar vermektedir. Bu doğrultuda varılan sonuç, entelektüel zeka (IQ) bir şeyin zararlı olup olmadığını bilme noktasında fayda sağlarken duygusal zeka (EQ), zararlı olan o şeye kendimizi maruz bırakmama noktasında devreye girer. Çünkü EQ'dan yoksun sadece yüksek IQ ya sahip olan birey her daim kendisine yeterli miktarda değer vermez. Fakat yüksek EQ' ya sahip bireyler çevresini ve kendisini daha çok sevme eğiliminde olurlar (Brooke, A. H. ve Harrison, N. A., 2016; Turner, 2007).

2.2 Zeka

Uzun yıllar boyunca dar bir pencereden bakılarak tanımı yapılan zeka kavramı sadece bilişsel boyutu ile değerlendirilip, mantıksal ve matematiksel yetenek olarak ele alınmıştır. Yıllarca insanların başarılı sayılabilmesi için değerlendirme kriteri olarak, biliş boyutundaki zeka düzeyi belirlenmiş ve harici yetenekler önem arz etmemiştir (Uysal, 2006). 20. Yüzyılın gelişmeleri takibinde psikoloji bilimi ilerledikçe insan zekasının bu denli basit bir işleyişe sahip olamayacağı da gündeme gelmiştir. Gelişmeler sonucunda, sadece bilişsel kapasite(IQ) düzeyinin başarı seviyesi hakkında bir yargıya varmak için yetersiz kalmaya başlaması, kuramcılar bu alanla ilgili yeni araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir. Bu bağlamda Howard Gardner, zekanın sadece tek yönlü ele alınmasını reddedip zekayı 8 ayrı yönü ile ele almış ve bireylerin, çok faktörlü zekaya sahip olduğunu vurgulayarak çoklu zeka kuramını ortaya atmıştır. Gardner (1999), kuramında, insan zekasının sözel-dilsel zeka,

mantıksal-matematiksel zeka, görsel zeka, müziksel zeka, bedensel zeka, içsel zeka, kişilerarası zeka ve doğa zekası'nı barındıran farklı boyutları olduğunu ve bireylerin bu zeka türlerinin birine veya birkaçına sahip olabileceğinden bahsetmiştir. Ünlü kuramcı, zeka kavramına geleneksel anlayıştan farklı bir bakış açısı getirmiş olsa da yine de zeka türlerinin biliş boyutuna odaklanmış ve o dönemde iktidar olan davranışçılığın etkisinden kurtulamamıştır. İnsan hayatında büyük bir önem arz eden duyguların zeka ile ilgili olan işlevine o dönemlerde de gereken önem verilmemiştir. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise artık zekanın işlevlerini sadece bilişsel faaliyetlerle açıklamanın yetersiz olduğu gündeme gelmiş ve duygu kavramı ile zeka kavramının birbirinden keskin çizgilerle ayrılıp bir arada düşünülmediği düşünce şekli biraz da olsa değişme uğrayarak bu iki kavramın birlikte anılmaya başlandığı görülmektedir.

Genellikle kişilerin zihinsel ve bilişsel yetenekleri (analitik düşünme ve problem çözme, sahip olma ve etkili kullanabilme sanatı) olarak tanımlanan zeka terimi, daha çok öğrencilerin okuldaki başarısı ile ilişkilendirilerek tek boyutlu olarak düşünülse de sağ duyu, empati ve diğer sosyal ve insani becerileri içeren ve zekanın bir diğer boyutu olan EQ da en az IQ kadar insan hayatında etkin rol oynadığı araştırmacılar tarafından ortaya (Doğan & Demiral, 2007). Bender (2012) zeka'yı bir kişinin genel geçer bir IQ testine tabi tutulması sonucu ortaya çıkan, sahip olduğu tüm becerilerin ve zihin işlevselliğinin toplamı olarak tanımlamaktadır. Bu becerilere problem çözme, sorunlara çözüm bulma, sosyal çevreye uyum sağlama ve verilen görevlerin zamanlamasını iyi ayarlayarak işleri istenilen sürede sonuçlandırmak örnek olarak verilebilir. Bender'in yaptığı tanımdakı zeka kavramı sadece akademik yeterlilik kapsamında değerlendirilmemiş, sosyal yetkinlikler de bu kavramın tanımında yer almıştır.

İnsanın zihin sistemi ile ilgili yapılan pek çok araştırmaya rağmen bir çok psikolog halen IQ terimini akademik başarıların arkasında yatan sebep olarak tanımlamakta ve o şekilde kabul etmektedir. Yine bir çok eğitimci ve sosyal bilimci de zeka kavramını akademik yetenek ve akademik başarı olarak tanımlamaktadır (Pam & Pellitteri, 2018).

Özetle IQ kavramı, daha çok okul ortamlarında kazanılan başarı, akademik yatkınlık ve/veya verilen ödev ile testleri-problemleri bilişsel ve entelektüel yetenekleri kullanarak çözebilme yetisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her ne kadar zeka ile ilgili genel ve geleneksel bir yargı hakim olsa da psikoloji alanında ortaya çıkan son gelişmeler ile insan zekasını tanımlamada akademik başarı düzeyinin yanında duygulara da yer verilmeye başlanması, duygu ve zeka arasındaki ilişkinin de irdelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

2.3 Duygu-Zeka İlişkisi

Duygu ve zeka kavramlarının tanımlarında tarihsel süreç içerisinde ayrı ayrı bir değişim söz konusu olduğu gibi, bu iki kavram arasındaki ilişkiye olan bakış açısında da bir değişim söz konusudur. Çok uzun yıllar boyunca zekanın özellikle de bilişsel boyutunun, her şeyin üzerinde tutulduğu ve duygularla keskin çizgilerle ayrılması gerektiği şeklinde bir düşünce hakimdi. Duygu ve zeka arasındaki ilişki yıllarca bu geleneksel bakış açısıyla değerlendirilse de insan beyni ve psikolojisi üzerine olan merakın giderek artması, incelenme isteği ve var olan bulguların yetersiz kalması bu konuda yapılan çalışmaların artış göstermesine sebep olmuştur. Yapılan çalışmalar doğrultusunda ise duyguların insan zihni ile biyolojik bağlantıları olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Yapılan bilimsel çalışmalara göre; biyolojik olarak duygusal bir reaksiyon ortaya çıkması için olaylar karşısında kişinin maruz kaldığı sinyaller talamusa ulaşır ve orada bu sinyaller işlenir. İşlenen bu sinyallere karşı meydana

gelecek tepki belirlenir. Belirlenen tepki duygusal ise duygusal mekanizmaları harekete geçirmek için amigdalaya sinyaller gönderilir ve böylece amigdala duygusal reaksiyonu başlatır (Goleman, 2011).

Duygu ve zeka işleyişinin birbirinden bağımsız olması düşünülemez. Hayat kendi akışı içerisinde ilerlerken insanın bu akışta kendi davranışlarına yön verebilmesi zekası ve duyguları arasındaki dengeyi sağlayabilme sürecinden ibarettir (Acar, 2001).

Eğitimde natüralizmi ve duygulara olan temasın önemini savunan Jean J. Rousseau, 1762 yılında yazdığı Emile veya Eğitim Üzerine adlı eserinde ‘Duyguları değerlendiren düşünme yetisinin gelişmesinden önceki tüm duygulardan korkun’ şeklinde bir ifadeye yer vermiştir. Bu ifadesi ile J. J. Rousseau, 18 yy. da dahi hislerin yarattığı duygular ile biliş sisteminin yarattığı düşüncelerin mantık çerçevesinde ortaya çıkmasının birbiriyle doğrudan ilişki içerisinde olduğunu savunmaktaydı (Avunç & Rousseau, 2009).

İnsan, herhangi bir olay karşısında tepkisini ortaya koyarken duyguların ve zekanın paralel işleyişini kullanmadığı zaman sağlıklı sonuçlar elde edebilir. Aristo’nun çağrısında da belirtildiği gibi ‘Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir.’ Ve bu denge ancak duygu-zeka ilişkisi ile sağlanabilir (<https://medium.com/@mediterranean/duygusal-beyin-111ad6b13682>). Sevinmek, üzölmek, utanmak, ağlamak, kızmak vb. tepkiler insani ve çok normal olmakla birlikte, insanın duygusal yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bu tepkilerin yerinde ve doğru şekilde aktarılması için ise insanın zekası ve duygularının birlikte bir sistem içerisinde işleyişine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çoğu zaman farklı amaçlarla bir araya toplanan insan topluluğunun ortaya çıkardığı somut ürün bireylerin IQ seviyesi ile değerlendirilmektedir. Oysa farklı

insanların biraraya gelip işbirliği ile bir ürün ortaya çıkarması bilişsel yeteneklerin yanı sıra, o grubun yakaladığı sinerji ile doğrudan alakalıdır. Birliktelik gerektiren işlerde bireylerin ayrı ayrı sahip olmaları gereken bilişsel becerilere ek olarak, birbirleri ile kuracakları sosyal ilişkilerin önemi de büyüktür. Sosyal ilişkiler, kişilerin duyguları ile alakalı olup duygusal zeka yetkinliği ile doğrudan bağlantılıdır (Goleman, 2011).

2.4 Duygusal Zeka (EQ)

19. yüzyılın sonlarına kadar entelektüel/bilişsel zeka(IQ), yetkinliğin tek ölçütü olarak egemenlik sürerken, 1990 yılında psikolog olan J. Mayer ve P. Salovey yazdıkları bir makalede duygu ve zeka kavramlarını ilk kez bir araya getirip yeni bir kavram oluşturmuşlar ve buna ‘duygusal zeka’ adını vermişlerdir. Mayer ve Salovey’in bu atılımı ardından Daniel Goleman’ın 1995 yılında yayınladığı ve Duygusal Zeka ismini verdiği kitabında, zekanın bu boyutu kapsamlı bir şekilde ele alınmış ve duygusal zeka kavramının yarattığı farkındalık bu kitap ile birlikte artmaya başlamıştır (Goleman, 2011).

Duygusal zeka kavramının varlığını hissettirmeye başlamasına sebep olan olaylardan bir tanesi de Thorndike’in duygusal zeka ile pek çok ortak paydada buluşan sosyal zeka kavramını ortaya atmasıdır (Aşan & Özyer, 2003).

Duygusal zeka kavramı J. Mayer & P. Salovey, Daniel Goleman, Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf ve Reuven Bar-On tarafından farklı şekillerde ele alınıp, ancak 20. yüzyılın sonlarına doğru adından söz ettirmeyi başarsa da, bireyin sadece haz odaklı yaşamasının doğuracağı sonuçlar her daim iyi sonuçlanmadığından duygusal zeka kavramı gündeme gelmeden önce de insanlar zekanın ve duyguların arasındaki dengeyi kurma çabasını göstermekte ve bilinçli olmasada duygusal zekalarını kullanmaktaydılar (Delice & Günbeyi, 2013).

EQ yani duygusal zeka, sanıldığıının aksine bireylerin sadece duyguları ile hareket etmesi ve tüm davranışlarını bu şekilde yönlendirmesi anlamına gelmemektedir. Duygusal zeka, kişilerin tüm duygularını farkında olup, bu duyguları kontrol altında tutarak en fazla yararı sağlayabilecek şekilde kullanabilme becerisidir (Göçet, 2006).

Duygusal zeka kavramı üzerine son yıllarda yapılan araştırmaların konu bazında çeşitlilik göstermesi sebebiyle, duygu ve zekanın bir sistemin birbirine bağlı iki parçası olduğu ve işleyişin sağlanabilmesi için ikisinin de paralel çalışması gerektiği düşüncesinin yayılmaya başladığını söylemek mümkündür (Şahin & Durdu, 2017).

Duygusal zeka, yıllar içerisinde literatürde çeşitli kaynaklar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Fakat en genel hali ile tanımı yapılacak olursa; bireyin hem kendi hem de başkalarının duygularını farkında olup gerekli ayrımları yapabilme yetisi ve bu beceriyi kullanarak kişilerin, düşünce ve davranışlarını şekillendirmesine olanak yaratan zihinsel bir yetenek olarak tanımlanmakta ve içerisinde barındırdığı yetenekleri 5 başlık altında sunmaktadır:

- 1. Öz-Bilinç:** Kişinin kendisini farkında olup eyleme döktüğü davranışlarının bilinci ile bağlantısını kurabilme.
- 2. Duyguları İdare Etmek:** Olumlu ve/veya olumsuz duygularının üstesinden gelebilme ve bu doğrultuda tepkilerini aşırı olmayacak şekilde ayarlayabilme.
- 3. Kendini Harekete Geçirmek:** Duygularını kontrol altında tutup daha verimli bir yaşam sürdürebilmek için bir şeyler üretme çabası gösterebilme.

4. Başkalarının Duygularını Anlamak (Empatik Beceriler): kendi duygularından ziyade başkalarının duygularını farkedebilme ve kendini ona göre şekillendirebilme.

5. İlişkilerini Yürütebilmek: İnsan hayatının her alanında konforlu bir süreç için insan ilişkilerinin önemini farkedip farklılıklara saygı duymak, kendine benzemeyeni de kabullenebilmek ve sağlıklı ilişkiler kurabilme (Goleman, 2011).

Duygusal zeka, bireylerin duygu durum farkındalığı, iyimserlik, motivasyon ve stres toleransı gibi zihinsel yeteneklerinin ve kişilik özelliklerinin bir arada birleşmesi olarak kavramsallaştırılıp çeşitli fonksiyonların entegrasyonu olarak tanımlanabilir. Örneğin, Duyguları doğru algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği; düşünce boyutunda duygulara erişme ve /veya duygu üretme yeteneği; duygu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği; duygusal ve entelektüel büyümeyi teşvik etmek için duyguları düzenleme yeteneği gibi (Göçet, 2006).

Duygular çok uzun yıllar boyunca profesyonel yaşamdan ekarte edilmesi gerektiği düşüncesine maruz kalsa da yeni bir düşünce yapısı oluşturan duygusal zekâ kavramının içerisinde barındırdığı yeteneklerin insan hayatında olmazsa olmaz unsurlar olduğu ortaya çıkmaktadır.

Gerek sosyal yaşamda, gerek akademik başarıda, gerekse iş yaşamında sadece entelektüel zekanın gerektirdiği şekilde davranmak sınırlı başarı sağlamaktadır. Her geçen gün daha fazla gelişen dünya şartları farklı insan profillerini meydana getirmekte ve şimdilerde daha üretken, daha sorgulayan, daha aktif bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu gelişmeler bireyi sistematik çalışan bir makinenin ötesine geçirerek duyguların önemini artırmaktadır. Çünkü birey duygularını yok saydığı zaman koşulsuz bir kabulleniş yaşar, sorgulamaktan uzaklaşır ve üretkenliği yok olur.

Fakat 21. yüzyıl bu şekilde bir makineleşme değil dinamik, çok boyutlu insan potansiyeline ihtiyaç duymaktadır (Gül & Güney, 2019).

Morrison (2007), duyguların ve duygusal zekânın insanlarla sürekli ilişki içerisinde olmayı gerektiren meslek guruplarında da örneğin, öğretmenlik, doktorluk, şoförlük, avukatlık, garsonluk vb. pek çok meslek dalında beş temel görevi olduğundan bahsetmiştir: Bunlar; bağ kurma, değerlendirme, karar verme, iş birliği ve stresle başa çıkma gibi becerilerdir. Buna ek olarak duygusal zekâ seviyesi olması gereken seviyede olan kişilerin iş ortamlarına ve sosyal çevrelerine daha kolay adapte olduğu ve daha az sorunla karşılaştığı da kaydedilmiştir.

Son yıllarda Türkiyede de yapılan pek çok araştırma, ortak noktada buluşarak entelektüel zekânın var olmasının tek başına başarı koşulu olarak yetersiz kaldığını ve duygusal zekanın kişiyi performans açısından ileriye götürdüğünü ortaya koymaktadır. İçerisinde insani pek çok noktayı barındıran duygusal zeka, kişilerin temelde ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkileri daha güçlü kılmakta ve başarıya daha elverişli bir ortam sağlamaktadır. Günümüzde pek çok iş veren, münhallerinde güler yüzlü, sevecen, insan ilişkileri kuvvetli bireyler olması gerekliliğini kriter olarak belirlemekte ama aynı münhalde IQ seviyesinin belli bir seviyede olmasının salt koşul olduğu yazmamaktadır. Aranan kriterleri barındıran kişilerin hâlihazırda belirli bir zekâ seviyesinde olmasının yanı sıra duygusal zekâ yeteneklerinin de gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür. Duygusal zeka kavramının ulaştığı son durum gösteriyor ki kriter olarak sadece bilişsel yeteneklerin arandığı dönem geride kalmaya başlamış, duygusal zeka yetileri de kriter olarak belirtilmeye başlanmıştır (Ural, 2001).

Günümüzde gelişime ayak uydurabilmek için çalışıp ezberlemek değil, üretmek, sorgulamak, problem karşısında doğru karar verebilmek, güçlü iletişim becerilerine sahip olmak, empati kurmak, adım atmak gibi yeteneklere sahip olmak

gerekmektedir. Üniversite sınavını çok çalışarak kazanmak mümkünken, üniversite sürecini başarı ile sürdürmek, doğru kararlar almak, sorunların üstesinden gelmek sadece IQ seviyesinin yüksek olması ile sağlanamayacağı gibi EQ becerilerinin gelişmiş olması ile doğrudan ilişkilidir. Aynı şekilde bir şirkette işe başlamak için CV de yer alan akademik başarılar yeterli iken o şirkette olumlu bir iklim oluşturmak, sevmek, sevilmek, işe mutlu gitmek, karşındakini anlamak ve kendini anlatabilmek yine duygusal zeka yetileri ile sağlanabilen kritik noktalardır. Duygusal zeka yetisi sadece eğitim sektöründe değil sağlık gibi bilişsel zekanın ve yeteneklerin ön planda tutulduğu sektörlerde de kendine yer bulmaya başlamıştır. Örneğin tıp eğitiminde duygusal öğretim programları ile birlikte doktor adaylarına kişilerarası iletişim becerileri, hasta-doktor etkileşimleri, empatik iletişim ve yaklaşımlar ile hassas ve stresli durumlarda duygu-durum düzenleme, sakinlik, stresle mücadele ve önleyici müdahaleler konularında geniş bir yelpazede işe yarar kazanımlar sağlanmaktadır (Yelkikalan, 2006; Kotsou, Mikolajczak, Heeren, Gregoire ve Leys, 2019).

Duygusal zekâ, iş arkadaşlarıyla ya da sosyal çevrede bulunan diğer insanlarla iletişim kurabilmek, karşılıklı anlayış geliştirebilmek, empatik olmak ve paylaşımlarda bulunup kişiler arası ilişkileri sürdürebilmek için hayati bir öneme sahiptir. Bunun yanı sıra kişinin kendi duygu durumunun farkında olması ve duygu kontrolünü yapabiliyor durumda olması duygusal zekânın sağlıklı bir işlev gösterebilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda duygularını farkında olmayan ya da duygu kontrolünü sağlayamayan bir bireyden duygusal zekâ çerçevesinde etkin davranışlar sergilemesi beklenilemez. Bu da duyguların ve duygusal zekânın arasındaki güçlü bağı kanıtlar niteliktedir (Çakar ve Arbak, 2004).

Kişilerin bilişi ve duyguları arasındaki karşılıklı bağıllığı vurgulayan duygusal zekâ kavramı, insanın duygularını düşünme sürecine dâhil edip karar verme

durumudur. İnsanı diğer canlılardan ayıran bir özellik olan düşünebilme eylemi, insanın yaşam boyu alacağı pek çok kararda iyi veya kötü bir role sahiptir. Etkili ve doğru kararlar ise duygusal zekânın gelişmişlik seviyesine ve bunu biliş ile harmanlayıp kullanabilme becerisine bağlıdır (Dolev ve Leshem, 2016).

2.4.1 Duygusal Zeka Modelleri

Duygusal zekâ alanında çalışan araştırmacılar, bu konu ile ilgili farklı modeller ortaya atmışlardır. Araştırmacılar duygusal zekâyı oluşturan alt katagorileri ve bu katagorilerin içerdiği bileşenleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. J. Mayer ve P. Salovey Modeli

Bu modele göre, kişilerin duygularını verimli kullanabilmeleri için aktif bir duygu kullanım sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Her türlü duygu birey tarafından hissedilmeli sadece pozitif hissettiren duygulara odaklanılmamalıdır. Negatif his bırakan duygular da kontrollü bir süreçle duygusal zeka yetkinliğini olumlu etkilemektedir (Çakar ve Arbak, 2004).

Yetenek modeli olarak bilinen bu model duygusal zekayı 4 katagoride ele almıştır. Bunlar:

- **Duygu Algısı:** Çeşitli durumlarda olayların ve olguların hissettirdiği duyguların açıklanabilmesidir.
- **Duygu Uyumsaması:** Hissedilen farklı duyguların işlenerek karara varma konusunda fayda sağlayacak duruma gelmesidir.
- **Duygu Anlamlandırması:** Değişen duygu durumları ile bireyin yeni bir duygu perspektifi kazanmasıdır.
- **Duygu Yönetimi:** Duygu kontrolünün sağlanabilmesidir (Çankaya, 2008).

2. Bar-On Modeli

Duygusal zekayı, davranışı etkileyen, birbiriyle ilişkili, sosyal-duygusal beceriler dizisi olarak tanımlayan Bar-On modeli, duygusal zeka'nın çeşitli yönlerini değerlendirmek ve EQ'nun kavramsallaştırmasını incelemek için geliştirilmiştir. Bar-On modeli duygusal zekaya kavramsal temeller kazandırmaktadır. Bu modele göre, duygusal-sosyal zeka, kendimizi ve karşımızdakini ne kadar etkili bir şekilde anladığımız, kendimizi nasıl ve ne derece ifade ettiğimiz , kişilerarası ilişkileri nasıl idare ettiğimiz ve sürdürdüğümüz ile ilgili konularının üzerinde durmaktadır. Bunların yanı sıra, modele göre, kişinin içsel iletişim becerileri (kendini tanıma, sakinleştirme, benlik kontrolü, iç telkin ve kişisel motivasyon) çoğu zaman duygusal olarak zeki olup olmadığını göstermektedir.

Darwin'den günümüze, duygusal-sosyal zekanın çoğu tanımları ve kavramsallaştırmaları Bar-On kavramsal modelinde yer alan aşağıdaki anahtar bileşenlerden birini veya daha fazlasını içermiştir:

- Duygularımızı ve kendimizi yeterli ve doğru ifade etmek.
- Başkalarının duygularını anlama ve insanlarla ilişki kurma yeteneği.
- Duygularımızı, bize karşı değil, bizim için çalışacakları şekilde yönetme ve kontrol etme yeteneği.
- Değişimi yönetme ve sorunları çözme becerisi.
- Olumlu bir ruh hali oluşturma ve kendini motive etme becerisi (Bar-On, 2006).

3. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Goleman, çalışan kişilerin duygusal zeka seviyelerini en iyi şekilde tanıma, anlama, değerlendirme ve iyileştirme alanlarını belirleyebilmek için performans dayalı olan bu EQ modelini geliştirmiştir. Bu doğrultuda Goleman, Duygusal Zeka'yı,

kendini motive edebilme ve hayal kırıklıkları karşısında hayata devam edebilme, dürtü ve tatmini geciktirebilme, ruh hallerini düzenleyebilme, empati kurma ve umut besleyebilme yetenekleri olarak tanımlamaktadır. Goleman'a göre, duygusal yeterlik, insanlar üzerinde olağanüstü performansa neden olan duygusal zekaya dayalı öğrenilmiş bir yetenektir.

Duygusal Zeka, beş elemente dayanan pratik beceriler ile öğrenme potansiyelini belirler;

- Öz farkındalık,
- Motivasyon,
- Öz-Düzenleme,
- Empati,
- İlişkilerde Yetenek.

Duygusal zekâ seviyesinin yüksek olması, bir kişinin duygusal yeterlilikleri öğreneceğini garanti etmez, sadece onları öğrenmek için mükemmel bir potansiyele sahip oldukları anlamına gelir. Goleman'ın görüşüne göre, duygusal yeterlikler bir hiyerarşide birbirlerini temel alır. Kişinin duygularını yönetmesi için tanımlaması gerekir. Duyguları yönetmenin bir yönü, duygusal durumlara ulaşmak için harekete geçmeyi içerir. Bu da kişinin duygusal zekasını geliştirme isteğine ve çabasına bağlıdır (Kewalramani, Agrawal, & Rastogi, 2015)

4. Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf (1998), duygusal zekâyı önceki modellere göre daha karmaşık bir şekilde yorumlamaktadır. Cooper ve Sawaf'a göre duygusal zeka, bireyin duygularının gücünü ve zekasını anlaması ve etkili bir şekilde uygulamasına yardımcı olan bir beceridir. Model, duygusal zekayı psikolojik analiz ve felsefi teoriler alanından uzaklaştırır ve bunun yerine bilgi, keşif ve pratik uygulamaya odaklanır.

Cooper ve Sawaf duygusal zeka modellerini aşağıdaki dört köşe taşı denilen faktörler üzerine inşa ettiler:

- **Duygusal Okuryazarlık:** Duyguları uygun bir şekilde tanımlama, anlama, saygı gösterme ve ifade etme yeteneğidir. Bu, pratik sezgi, duygusal dürüstlük, duygusal enerji ve duygusal geri bildirimi içerir.
- **Duygusal Uygunluk:** Kişilerarası ilişkilerdeki güven esnekliği, özgünlük ve yenilenmeden oluşur.
- **Duygusal Derinlik:** Manipülasyon veya kontrol olmadan başkalarını etkilemede bütünlük ve temel değerlerin uygulanmasını içerir.
- **Duygusal Simya:** Fırsatları bulmak için duyguları harmanlamak, ayarlamak ve bu fırsatları yaratıcılık, bilişsel düşünme ve retorik yetenekleri ile gerçekleştirmektir.

Cooper ve Swarf modeli, yetenekleri ve yeterlikleri numaralandırmanın yanı sıra, modelin insan kişiliği, ilişkileri ve farkındalığına dayalı duygusal zekâ tanımına yaklaştığı nitelikleri de belirler. Bu açıdan söz konusu modelin dayandığı teori, önceki teorilere göre daha öngörülü sayılmaktadır. Cooper ve Sawaf, önceden yarattıkları modele iki unsur daha eklediler. Bunlar: zaman yönetiminin rolü ve iş verimliliği alanındaki bağlılığın önemidir. Kişiler bu becerileri ancak duygusal yetkinlikle etkili bir şekilde kontrol altında tutabilir ve/veya sürdürebilir (Boda, 2016).

2.4.2 Duygusal Zekayı Geliştirmek

İnsanların yaşamı boyunca hayatlarının her döneminde geliştirilmeye müsait olan duygusal zeka, öncelikle bazı yetilere sahip olarak geliştirilebilmektedir. Bu yetiler:

1. Kişisel Farkındalığı Geliştirmek: Öz farkındalıktan yoksun bireylerin kendi duygularını yönetmeye çalışmaları, duygu denizinin üzerinde küçük bir teknede

yelken açmadan yol almaya çalışmak gibidir. Yani insanlar duygular olamadan rotasız ve güçsüz birer makine gibidir. Öz farkındalık, kendimizi ve davranışlarımızı üç düzeyde anlamayı içerir. Bunlar; ne yaptığımızı, yaptıklarımız ile ilgili ne hissettiğimizi ve kendimiz hakkında ne bilmediğinizi farketmektir.

2. Duyguları İdare Etmeyi Öğrenmek: Duygular bize bir şeye dikkat etmemizi söyleyen ve bizim dikkatimizi o şeye yönelten işaretlerdir. Bir olay karşısında “bir şeyin” önemli olup olmadığına karar verebilir ve bu doğrultuda harekete geçmek için en iyi eylem yolunu seçebiliriz ya da tam tersi, seçemeyebiliriz. Öfke, korku, utanç, kaygı, acıma ve sinir gibi duygular genel olarak kötü duygular olarak bilinse de aslından çok insani ve olağan duygulardır. Bu duyguların insanlar tarafından hiç yaşanmaması imkânsız olduğu gibi, kontrollü kullanımları da bir o kadar fayda sağlamaktadır (Köknel, 2013).

Hodgson ve Wertheim (2007)’in yaptığı çalışmaya göre duyguların kontrol edilmesi, bireylerin 4 beceriye sahip olmasını gerektirir. Bu beceriler, duyguları farkında olma, duyguları içselleştirme, duyguları hissetme ve duyguları organize etmedir. Bu araştırmacılara göre; bireylerin duygularını idare edebilecek duruma gelebilmesi öncelikle bir takım duygusal yaşanmışlığı deneyimlemesiyle ilişkilidir. Duygular, yaşanmışlıklar sayesinde hissedilir ve tanınır. Bireyler ise bu deneyimler sayesinde duygu kontrol becerilerini geliştirme fırsatı edinir.

3. Kişisel Motivasyonu Sağlamayı Öğrenmek: Çoğu insan bir işe başlamadan önce ilk olarak ilham aramaya çalışır, böylece bazı önemli eylemlerde bulunabilir ve kendileri ve durumları hakkında her şeyi değiştirebilirler.

İnsanlar bir işe başlarken çoğu zaman onları itecek bir güce ihtiyaç duyar. Bahsedilen güç kişinin ihtiyaç duyduğu ve ilham olarak nitelendirdiği motivasyondur. Motivasyon çoğu zaman kişinin kendisi ile ilgili ve öznedir. Her bireyin motive olma

şekli farklıdır. Dolayısı ile bireylerin kendi motivasyonlarını sağlaması çok önemlidir. Kişinin kendi kendine motive kaynağı olabilmesi için, kendisini iyi analiz etmesi, yapacağı işler doğrultusunda hissedeceği duyguları bilmesi ve o doğrultuda eyleme yönelmesi gerekmektedir

4. Sağlıklı İlişkiler Kurabilmek için Duyguları Tanımak: Duygusal zekayı geliştirmek için uygulanan her adım duyguları kendi içimizde yönetmek ve yönlendirebilmekle ilgilidir. Sosyal bir varlık olan insanların sosyal hayatlarında sağlıklı ilişkiler kurabilmesindeki temel koşul ise duygularını yönetip doğru kullanabilmekten geçmektedir. Duyguları yönetmek, yerinde ve ölçülü kullanabilmek için duyguları tanımak ve neyin, neden hissedildiğinin analizini yapabilmek gerekir. Bu doğrultuda ilerleyen bir duygu kontrolü daha sağlıklı insan ilişkileri için zemini hazırlar ve sosyal hayatı kolaylaştırır (Akbaba & Aktaş, 2005).

5. Duyguları Değerlerle Harmanlamak: Yapılan araştırmalar duygusal anlamda gelişim gösteren zekanın, bireylerin içerisinde yaşadığı ve benimsedikleri değerler ile bir sistem içinde yönetilmediği zaman o ortaya çıkan duyguların anlamsız olduğu kaydedilmiştir. Dolayısı ile bireylere gerek aileler, gerek öğretmenler tarafından sağlanan duygusal gelişim eğitimi benimsenen değerler ile harmanlanmalıdır. Toplumun benimsediği sevgi, saygı, dürüstlük gibi pek çok değer duygusal zekanın alt boyutlarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda sağlıklı bir duygusal gelişim için değerler ile duyguları harmanlayıp bir sistem oluşturmak gerekmektedir (<https://markmanson.net/emotional-intelligence>). Manson, (?).

2.4.3 Duygusal Zeka & Bilişsel Zeka (IQ & EQ)

Zekanın iki farklı boyutunu temsil eden ve çok zıt iki kavram olarak algılanan EQ ve IQ kavramları birbirine zıt olmaktan ziyade pek çok farklılığı barındıran ama aynı sistemin birbirini etkileyen iki parçası durumundadırlar. Bu kavramların birbirine

zıt şekilde görülmesi toplum içerisinde bu kavramlara karşı belli başlı yanlışların doğmasına sebep olmuştur. Bu yanlışlardan bazıları:

- **IQ, EQ'dan Daha Önemlidir;** Halk arasında popüler olan meslekleri edinmede IQ seviyesinin yüksek olması tek kriter olarak bilinmektedir. Örneğin, üniversite sınavlarında kazanılması en zor olan bölümlerden birtanesi olan tıp alanı için IQ kapsamındaki yeteneklerin iyi seviyede olmasına ihtiyaç vardır. Fakat IQ becerileri ile kazanılan ve içerisinde insani pek çok duyguyu barındıran bu mesleği başarı ile yürütmek için duygusal zeka yetileri son derece gereklidir.
- **Sadece Duyguları ile Hareket Eden İnsanların Duygusal Zekası Yüksek;** Sadece duyguların rotasında hareket etmek bir insanın duygusal zeka seviyesinin yüksek olduğu anlamını taşımaz. Çünkü duygusal zeka bireylerin sadece duyguları ile hareket etmesini değil, duygularını kontrol ederek gerektiği yerde gerektiği şekilde kullanmasını gerektirir. Bu da duyguların ve zekanın iş birliğine dayanmaktadır.
- **Yüksek EQ'lu Kişiler Kimse ile Sorun Yaşamazlar;** Yüksek EQ kişiler de çok insani bir şekilde sosyal çevresinde zaman zaman sorun yaşayabilirler. Fakat onları düşük EQ'lu kişilerden ayıran şey; gelişmiş duygusal zeka yeteneklerini kullanarak problemler karşısında daha çözüm odaklı olmak ve en az hasar ile sorunu çözebilmektir.
- **IQ Çok Fazla Beceri içerirken EQ Sadece Duygulardan İbaredir;** EQ da en az IQ kadar beceriyi içerisinde barındırmakla birlikte sadece duygulardan ibaret değil. Karar verme, problem çözme, empati kurma, kararlı olma, sabırlı olma gibi bir işte sürekliliği sağlayan pek çok beceri EQ'nun içerisinde yer almaktadır.

IQ, zekanın mantıksal faaliyetlerini içerisinde barındırırken EQ, hislerin ve duyguların yoğunluğunu ve doğru kullanımını üstlenmektedir. Bu doğrultuda IQ seviyesini ölçüme dökebilecek envanterler çeşitliken EQ seviyesinin net ölçümü pek mümkün değildir. Bu konu ile ilgili varılan sonuçlar kişilerin bilişsel/entelektüel zekasının bilgiyi işleme ve bu doğrultuda karar verme yeteneğinin bir göstergesi, duygusal zekanın ise duyguları hem başkaları, hem de kendimiz açısından işleme, günlük hayata yansıtma ve doğru kararlar verme yeteneğinin bir göstergesi olduğu kanaatine varılmıştır. Bunun yanı sıra insan yaşamı boyunca IQ'nun geliştirilmesi zor ve sınırlı bir süreçken EQ, bir kas veya beceri gibi geliştirilebilen yetenekler bütünüdür (<https://markmanson.net/emotional-intelligence>). Manson, (?).

Duygusal zekânın entellektüel zekâdan farklı olarak yaşam boyu gelişime elverişli olması değişimin ve gelişimin temel yapı taşı olan eğitime ve özellikle de eğitim hayatının ilk adımı olup, geriye kalan eğitim hayatı için tutum belirleyici olan okul öncesi eğitime büyük bir sorumluluk yüklemektedir (Tekin Bender, 2006)

2.5 Okul Öncesi Eğitim ve Duygusal Zekâ

İnsan doğduğu an itibari ile gelecekteki hayatını inşa etme sürecine başlar. Ve bu süreçte tartışmasız yaşamın ilk 6 yılı büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönem olarak adlandırılan bu dönem, çocuğun aile ortamında başlayarak daha sonra okul öncesi eğitim kurumlarında devam ettiği, çocukların çok yönlü gelişimlerinin büyük bir bölümünün sağlandığı ve karakterlerinin şekillendiği kritik bir dönemdir (Aral ve diğer., 2002).

Okul öncesi eğitim ile çocukların geriye kalan hayatlarını en iyi şekilde idame ettirebilmeleri için gerekli olan tüm alt yapıyı en sağlam şekilde oluşturmak temel amaçlardandır. Çocuğun yaşamının ileriki dönemlerinde kendisine ve içerisinde yaşadığı topluma faydalı bir birey olabilmesi için ilk olarak sağlıklı bir kişilik yapısına

sahip olması gerekmektedir. Bireyin yetişkinlik dönemine geldiği zaman oluşan kişiliği ve ortaya koyacağı tüm davranışları doğumundan itibaren olan ve geçmiş tüm yaşantılarıyla, özellikle de yaşamının ilk 6 yılı ile doğrudan bağlantılıdır. Dolayısı ile yaşamın ilk yıllarını kapsayan okul öncesi dönemde tüm iç ve dış faktörlerin yanı sıra özellikle çocuğun alacağı eğitimin niteliği sağlıklı bir kişilik oluşumunda önem arz etmektedir. Bu dönemde çocuklara sağlanacak eğitim, onları sadece bir sonraki okul kademesine ve başarılı bir iş hayatına hazırlamamalı, sosyal hayata, gündelik hayatlarında karşılaşacakları ve çözmeleri gereken problemlere de hazırlamalıdır. Gelişim sürecinde sadece bilişsel yönden desteklenen ve bu doğrultuda eğitim alan çocukların bilişsel kapasitelerinde ilerleme kanıtlanmış bir gerçek olsa da, sosyal-duygusal yönleri eksik kalmakta ve yetişkinlik dönemine gelindiğinde kişilik yapısında pek çok sosyal-duygusal uyum sorunu gözlemlenmektedir. Gelişim, tüm alanları içine alan bir sistemdir. Sistemin her hangi bir kısmının işleyişinde aksama yaşandığı zaman diğer parçalar da bundan etkilenir ve sorunlar meydana gelir. Dolayısı ile, sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmak için çocuğun erken yaşta hem bilişsel faaliyetleri hem de sosyal-duygusal faaliyetleri paralel bir şekilde desteklenmeli, zekanın bir boyutu olan ve sosyal hayatta aktif olması bireyler için çok önemli olan duygusal zeka eğitimi çocuklara erken çocukluk döneminden başlanarak verilmelidir (Kapçı, Artar, Avşar, Çelik, & Daşcı, 2015).

Kritik dönem dediğimiz okul öncesi dönemde alınan eğitim ile duygusal zekanın, kişinin tüm yaşamına oranla büyük bir kısmı şekillenmektedir. Bu dönemde alınmaya başlanan duygusal gelişim eğitimi ile bireyler yaşamın ilerleyen yıllarında; bağımsız, kararlı, benlik bilincine sahip, empatik, gerçekçi, oto kontrolü yüksek, dengeli, kişilerarası iletişim becerileri güçlü, ne istediğini bilen ve gerçekleştirme doğrultusunda azimli kişiler olarak yetişmektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

Yapılan araştırmalar doğrultusunda ortaya koyulan bulgular; okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal gelişimlerinde de kayda değer bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu farklılık okul öncesi dönemde verilecek eğitim ile duygusal gelişim eğitiminin harmanlanıp birlikte verilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Eryılmaz, 2010).

İnsanın sosyal bir varlık olması ve sağlıklı insan ilişkilerinin mutlu bir hayatın odak noktası olması, insanın duyguları olan bir varlık olduğunun altını çizmekte ve içerisinde duygu barındıran becerilerin gelişmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. Çocuğun aileden bağımsız bir şekilde dış çevre ile ilk tanıştığı yer olarak okul öncesi eğitim kurumlarına, çocuğun ilk sosyalleştiiği ve duygusal kontrolü öğrenmeye başladığı alanlar olarak büyük görevler düşmektedir. Çocuk aile ortamında bir takım becerileri öğrense de okul öncesi kurumuna başladığı zaman edineceği beceriler çok fazladır. Çocuk bir guruba ait olmayı, paylaşmayı, saygı duymayı, beklemeyi, birlike oyun oynamayı, yarışmayı ve yarışma sonucunda kazanmayı/kaybetmeyi vb. içerisinde bir çok duygu barındıran beceriyi okul öncesi eğitim kurumunda kazanır. Edinilen bu beceriler, çocuğun sosyal yanını güçlendirir ve duygu kontrolünü geliştirir (Vural, 2006).

Bireylerin sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyen sorunların başında çoğu zaman aşırı tepkisellik gelmektedir. Durumlar karşısında iyi ve/veya kötü verilen gereğinden büyük tepkiler, çevre tarafından antipatik karşılanmakta, kişinin sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kişinin sahip olduğu aşırı tepkiselliğin sebebi ise duygu kontrolünün gelişmemiş olmasıdır. Duygu kontrolü, bireylerin kendi duygularını ve karşısındakinin duygularını okuyabilme ve bu doğrultuda doğru yerde, doğru zamanda, gerektiği miktarda tepkileri sergileyebilme becerisiyle ilişkilidir. Bu beceri, okul öncesi dönemde başlanması gereken duygu eğitimleri ile

geliştirilebilmektedir. Çocuğun sergilediği her davranış hissettiği duygular ile doğrudan bağlantılıdır. Bu sebeple ilk olarak çocukların hissettiği duyguları anlamlandırabilmeleri için duyguların tanıtılması çok önemlidir (Shapiro, 2002).

Duyguların tanıtımı ve duygusal gelişimin sağlanması konusunda okullara büyük görevler düşmektedir. Herkes tarafından farklı hissedilen ve dışa vurulan duygular, öğretme ve öğrenme süreçlerinin bir parçası olmalıdır. Özellikle okul öncesi dönemde, erken çocukluk eğitimi bağlamında duygusal yetkinlik en fazla önem verilmesi gereken kavramlardan biri olmalı ve öğretim bu doğrultuda planlanmalıdır (Pirskanen, ve diğerleri, 2019).

Bir plan ve program gerektiren okul öncesi öğretim sürecinin kalitesini etkileyen pek çok faktör bulunmakla birlikte bu faktörlerin en başında okul öncesi eğitim için hazırlanmış olan öğretim programının niteliği gelmektedir.

2.6 Okul Öncesi Öğretim Programı, Duygusal Zeka ve Duyuşsal Hedefler

Geçmiş yıllarda müfredat olarak bilinen ve şimdilerde daha geniş bir anlam barındırdığı için daha yaygın kullanılan öğretim programı kavramı; hedeflerin belirli bir süreç içerisinde öğrenene kazandırılması için tüm etkinliklerin yöntem, teknik, strateji ve değerlendirme açısından planlandığı kılavuz olarak tanımlanmaktadır (Şeker, ve diğerleri, 2017).

Öğretim programları hazırlanırken, programın içeriği, programın uygulanacağı kitlenin içerisinde yaşadığı toplumun yapısına göre belirlenir. Ülkenin ihtiyaçları, eğitim felsefesi, ekonomik ve kültürel yapısı ve siyasal durumu öğretim programının içeriğini oluşturmaktadır. Dolayısı ile bir ülke için hazırlanacak öğretim programı o ülkenin ihtiyaçlarına, beklentilerine ve felsefesine göre hazırlanmaktadır (Uşun, 2016; Demirel, 2017).

Öğretim programları, bir ülkenin yetiştirmeyi amaçladığı insan profilini temsil etmekte ve o ülkenin gelişmişlik seviyesini göstermektedir. Bu doğrultuda gelişimi ve değişimi hedefleyen tüm ülkeler için ilk adım, içerisinde yaşadıkları ülkenin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikli öğretim programları tasarlamaktır (Yeşilyurt, 2013).

Hazırlanacak olan öğretim programları, öğretim sürecindeki her kademe için çok önemli olsa da, okul öncesi dönemde uygulanacak olan öğretim programı daha kritik bir noktada yer almaktadır. Çünkü, eğitim-öğretim süreci birbirine bağlanan ve birbirinden etkilenen bir zincir gibidir. Okul öncesi eğitim de bu zincirin ilk halkasını oluşturmakta ve diğer tüm kademeleri gerek akademik, gerekse tutum açısından etkilemektedir. Bu yönüyle de okul öncesi dönem için hazırlanan öğretim programları daha kritik bir imaja sahiptir.

Günümüzde yaşanan pek çok gelişme, beraberinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde de değişimlerin yapılmasını gereksinim haline getirmiş, yeni bir eğitim anlayışı oluşmasına sebep olmuştur. Meydana gelen gelişmeler farklı ihtiyaçlar doğurmuş, eğitim kurumlarından da beklentiler artmıştır. Önceleri eğitim-öğretim çatısı altında bireylere sadece bilişsel faaliyetlerin sağlanması yeterliyken şimdi bilişsel hedefler tek başına yetersiz kalmakta ve farklı pek çok beceriyi içinde barındıran duyuşsal hedeflere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum ise, sadece bilişsel hedeflerin ön planda olduğu öğretim programlarının revize edilmesini gerekli kılmaktadır (Şenel & Gençoğlu, 2003).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul öncesi dönemde bilişsel eğitim ile birlikte duyuşsal hedeflere de yönelik çok yönlü eğitim alan çocukların duygusal yetkinlikleri ile başarıları arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda iyi planlanıp uygulanan ve içerisinde duyuşsal eğitim hedeflerini barındıran programlar,

öğrencilerin mevcut akademik ve sosyal durumları ile ileriki durumlarını olumlu etkilemektedir. Öğretim programlarına entegre edilmiş duyuşsal eğitim hedefleri, öğrencileri sadece akademik ve sosyal alanlarda geliştirmekle kalmayıp kişisel gelişim sürecinde de öğrenenlere, duygularını tanımada, etkili kullanmada ve yönetmede rehberlik etmektedir (Soltani, Jafari, & Abedi, 2017).

Öğretim programlarında yer alan duyuşsal hedefler, zekanın duygusal boyutunu geliştirmeye hizmet ederler. Çünkü duyuşsal hedefler, bireylerin içerisinde barındırdığı her türlü duyguyu, bu duyguların uğradığı her türlü değişimi ve dışarı aktarımı kapsamaktadır. Bununla birlikte, tasarlanan öğretim programları, bireylerin içerisinde yaşadığı sosyolojik yapının barındırdığı ve yazılı olmayan normları o toplum ile çatışmayacak şekilde kişilere kazandırmayı hedeflemektedir. Normlar o toplum için kendiliğinden oluşan duyuşsal hedefleri meydana getirmekte, bu hedefler ise duygusal zeka gelişimini destekleme konusunda katkı sağlamaktadır. Erken yaşta alınan duygusal gelişim eğitiminin faydaları arasında güçlü sosyal, duygusal ve akademik performans becerileri yer almaktadır. (Gömleksiz & Kan, 2012).

Duygusal zeka gelişim eğitimi; grup çalışması, dayanışma, yardımlaşma, görgü ve nezaket kültürü oluşturma, akran çatışmalarını doğru iletişim ile yönetme ve empati kurma gibi konuların altını çizmektedir. Bu tür eylemler duygusal gelişim eğitiminin odağında yer almakta ve bireylerin ileriki yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretim programlarında öğrenenlere sağlanan duygusal zeka eğitimi, kişisel gelişim ve duygu kontrolü yanında ikili ve çoklu sosyal ilişkilerde, doğru ifade ve kişisel temsil konularında öğrenciye kritik katkılar sağlamaktadır. Bu yüzden tüm okullarda uygulanacak programlara duygusal hedefleri entegre edip, çok yönlü öğretim sağlanmalıdır (Im, Jiar ve Talib, 2019; Gershon ve Pellitteri, 2018).

Konu ile ilgili yapılan bir araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara göre; akademik öğretim programlarıyla okul öncesi dönemde duyguları tanıma, anlama, duygu kontrolü, duygusal ve bilişsel kavrama, sosyal uyum ve kişisel kontrol olgularının akademik başarının ilk göstergeleri olduğu söylenmektedir. Bunun yanı sıra, duygu kontrolü becerilerinin bireylerin yaşadığı sosyal-duygusal problemlerin çözümü noktasında da olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Literatürde yer alan bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar, erken gelişim dönemlerindeki çocuklar için duygu ve biliş eğitiminin bir bütün halinde işlenmesi gerekliliğine işaret ederken, programlar tasarlanırken de bütünsel gelişimin sağlanması için bilişsel hedefler ile birlikte duyuşsal hedeflere de yer verilmesinin önemini ve öğretim sürecine duyguları da dahil ederek daha eksiksiz ve sağlam bir ilerleme sağlanabileceğini kanıtlanmıştır (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins ve Lang, 2008).

Avusturya, Finlandiya ve İspanya gibi okul öncesi eğitimde reformların öncüsü olan ülkelerin öğretim programlarında duygusal zeka eğitimi de önemli bir yere sahiptir. Kısaca, öğrenim için kritik bir önem taşıyan okul öncesi dönemde, var olan ve uygulamada olan duygusal öğretim programlarının çocukların ilerideki eğitim hayatlarına daha güçlü ve sağlam adımlar atmalarına olanak sağlamaktadır. Çünkü okul öncesi dönemde öğretim programlarıyla çocuklara verilen duygusal gelişim eğitimi bilişsel zeka kadar önemli olan duygusal zekanın gelişmesini sağlamakta; çocukların duygularını tanımlarında hislerini yorumlayıp dışa vurumlarında ve duygularını kontrol etmelerinde ciddi katkılar sağlamaktadır (Pirskanen, ve diğerleri, 2019).

2.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Duygusal Zeka Gelişimlerindeki Rolü

Hazırlanan öğretim programlarının içeriği ne kadar güçlü olursa olsun bu programları öğrenci ile buluşturacak ve köprü görevi görececek olan kişi öğretmendir. Öğretmen kötü hazırlanan bir programı avantajlı hale dönüştürebileceği gibi çok iyi hazırlanmış bir öğretim programından öğrencinin alabileceği verimi azaltabilecek bir etkidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programları ve öğretim sürecindeki etkisi göz ardı edilemez.

Çocuk doğduğu an itibari ile farklı dönemlerde sosyal çevrede karşı karşıya kaldığı olayları farklı şekillerde çözümlemeye ve anlamlandırmaya çalışır. Çocuğun olayları anlaması ve bunlara sağlıklı tepkiler verebilmesi jest ve mimikler ile duyguları tanıma becerileri ile ilişkilidir. Sosyal çevredeki kişilerin duygularını, davranışlarını, jest ve mimiklerini anlamak duygusal zeka yetileri ile doğrudan ilişkili olup bu becerilerin eksikliği sosyal uyum sorunlarına yol açmaktadır. Küçük yaşlarda kendisini belli eden sosyal uyum sorunları duygu eğitimi ile iyi seviyelere getirilebilmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin küçük yaşta sosyal uyum konusunda sorun yaşayan çocukları saptamaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin programda yer alan duyuşsal hedefler doğrultusunda bu çocuklara vereceği duygu eğitimi pek çok sorunu giderecek ve çocukların sosyal becerileri yanında diğer becerilerine de katkı sağlayacaklardır (Saltalı, 2010).

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan öğrencilerin duygusal yaklaşımları içeren bir eğitim uygulaması ile normal gelişim gösterebileceği kaydedilmiştir. Dolayısı ile öğretmenin özellikle okul öncesi dönemde duygusal eğitim yaklaşımı ile bu tür zorluklar yaşayan öğrencilere tespit edip ulaşabilmesi öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri açısından kritik bir

önem taşır. Bu doğrultuda eğitimin başladığı ve temellerinin atıldığı okul öncesi dönem, bir öğrencinin ileriki eğitim basamaklarını sağlam ve etkili tırmanabilmesi açısından çok önemlidir. Bu yüzden de öğretmenlerin özellikle okul öncesi dönemde farklı duygusal ve sosyal gelişim gösteren öğrencilere doğru eğitimsel müdahale yolları geliştirmesi gerekmektedir. Bu da duygusal zekânın eğitimdeki yerinin ne kadar büyük olduğunu ortaya koymaktadır (Poulou, Bassett ve Denham, 2018).

Öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan duyuşsal hedefleri, eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirebilmeleri ve duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulayabilmeleri için ilk olarak kendilerinin duygusal zekâ yetkinliğine sahip olmaları ve bunu aktif olarak kullanabilmeleri gerekir. Duygusal zeka sadece öğretmen tarafından öğretilip, öğrenci tarafından öğrenilen bir yeti olmamakla birlikte çift yönlü alış verişi gerekli kılan bir süreçtir (Sarısoy & Erişen, 2018). Duyuşsal hedeflerin yer aldığı bir duygusal öğretim programı öğretmen tarafından uygulamaya geçirildiğinde oradaki amaç ancak, öğretmenin o hedefleri içselleştirdiği oranda gerçekleşebilir. Öğretmen bu hedeflerin gerçekleşmesine aracı olurken hedeflerin gerçekleşmesi gerektiğine inandığı kadar öğretim amacına yaklaşır. Öğretmen öğrenim süreci sırasında öğrencilerin bu hedefleri yaşamlarına entegre edebilmeleri için çaba harcarken kendi içsel durumlarını da anlamlandırır ve çeşitli sorunlarına çözüm yolları bulabilir. Öğrenci ise karşıdan gelen paylaşımın samimiyetini hissettiği ve gerçeklikle bağdaştırdığı sürece öğrenmeye açık olur. Duygusal yetkinliğe sahip öğretmenler duygusal gelişim eğitimi sırasında kendi duygusal gelişim sürecini de tekrardan başlatmış ve varolan becerilerine katkı sağlamış olur (Brackett & Katulak, 2006).

Öğretmen sınıftaki tüm öğrencileri ayrı ayrı gözlemlemekte ve tümünün duygularını eksiksiz farkedebilmede her zaman başarılı olmayabilir. Öğrencilerin

kalabalık bir gurup olduğu ve öğretmenin ise bu gurup karşısında tek kişi olduğu gerçeğinden yola çıkarak öğretmenin yaşadığı duygu değişimleri, öğretmenin saklamadıkları ve saklamaya çalıştıkları dahil olmak üzere çoğu zaman öğrenciler tarafından farkedilmektedir. Çünkü öğretmenin duygu değişimleri çoğu zaman fizyolojik tepkilerle kendini gösterebilmektedir. Terleme, yüz kızarması, hızlı nefes alma, mimik değişimi ve ses tonu değişiklikleri gibi pek çok reaksiyon bu fizyolojik tepkilere örnek gösterilebilir. Öğretmen tarafından gerçekleşen bu istemsiz yansımalar ise öğrenme-öğretme sürecini olumlu veya olumsuz etkileme gücüne sahiptir (Sutton & Wheatley, 2003). Dolayısı ile öğretmen için duygusal zekanın iki farklı boyutu olan öz düzenleme ve öz kontrol becerileri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu beceriler öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları çeşitli durumlarda duygularını kontrol edebilmelerini ve fevri davranışları ekarte edebilmelerini sağlar. Öğretmenin sergilediği tepkiler öğrenci için kritik önem taşımaktadır. Çünkü öğrencinin en büyük rol modellerinden birtanesi öğretmendir. Duygusal gelişim sürecinde öğretmenden gözlemlenenler öğrencinin duygusal gelişim sürecine yön vermekte, bu süreçteki olumlu gözlem ve deneyimler öğrenci için avantaj olmaktadır. Bu bağlamda duygusal yetkinlik becerilerine sahip öğretmenler öğrencilerine daha çok katkı sağlamak ve daha faydalı yönlendirmeler yapabilmektedir (Dham, 2019) (<https://www.entrepreneur.com/article/339112>).

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının gelişmiş/gelişmemiş ve/veya duygusal zekâyâ farkındalık geliştirmiş/geliştirmemiş olmaları öğrencilerin duygusal zekâ gelişimleri adına belirleyici etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (Capelo, Varela, Diaz, Jardim, Brasil, Junior ve Alves, 2019).

Amerika’da Denham, Bassett ve Zinsler, (2012) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre okul öncesi dönemde duygu yönetme/düzenleme yetileri

duyguları ele alma, farkında olma, tanıma, izleme ve gereken durumlarda duygu değişimi sağlanarak çeşitli olaylarla başa çıkma, farkına varılan duyguların uygun şekilde ifade edilmesi gibi becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler doğrultusunda da okul öncesi öğretmenlerinin öğretme faaliyetlerinde duygulara odaklanarak çocuklara duygu etkileşimlerini tanıtmaya ve duyguları ifade etmeyi öğretme gibi görevleri bulunmaktadır. Ve bu alanda yapılan etkinlikler sonucunda gözlemlenen ilerlemeler ve ya gerilemeler öğrencinin olduğu kadar öğretmeninde üstlenmesi gereken bir durumdur. Çünkü, elde edilen çıktılar çocukların sosyal ve duygusal etkinliğine bağlı olduğu kadar okul öncesi öğretmenlerinin sosyo-duygusal etkinliğine bağlıdır.

Yapılan araştırmalar neticesinde Japonya, Çin, Avustralya, Finlandiya ve İspanya gibi ülkelerde okul öncesi kurumlarda görev yapmakta olan eğitimcilerin duygusal gelişime en az bilişsel gelişim kadar önem verdikleri ortaya (Pirskanen, ve diğerleri, 2019). Öğretmenin asli görevleri arasında öğrencileri daha bilinçli ve daha yetkin hale getirmek için karşılıklı istek ve motivasyon ortamı sağlamak yer almaktadır. Bunun içinse öğrenci öğretmen arasındaki etkileşimin iyi seviyede olması gerekmektedir. İyi ilişkiler kurmanın en temel gereksinimi ise duygusal zekadır. Duygusal yetkinliğe sahip olan öğretmenler, öğrencilerinin hem davranışsal hem de psikolojik refahlarını sağlama ve anlama eğilimindedir. Öğrencinin yıkıcı davranış, düşük akademik performans vb. olumsuz durumlarında duygusal algısı ve yeterliği olmayan öğretmenlerin olay karşısındaki tutumu ile duygusal gelişimi tamamlanmış bir öğretmenin tutumu aynı değildir. Duygusal yeterliği olan öğretmen bahsi geçen sıkıntıları daha derin ve içsel/psikolojik boyutlarla ele alıp olumsuz davranışların yerini olumlular ile değiştime çabası sergilerken duygusal yeterliği olmayan bir öğretmen öğrenciye empatik bir yaklaşım yerine daha yargılayıcı bir yaklaşım sergiler. Öğrenci için çok önemli faktör olan öğretmenin sergileyeceği tutum ise öğrencinin

üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Empatik ve pozitif yaklaşım öğrencinin olumlu yönde gelişimini sağlarken yargılamak ve negatifiklik ise duraksama ve ya gerilemeye sebep olacaktır. Sorunlar karşısında öğretmenin öğrenciyi çözüm bulmaya yönlendirmesi ve bunun için rol model olması gerekir. Günümüzde bireylerde en çok aranan özelliklerden biranesi çözüm odaklı olabilmesiyken bunun küçük yaşlarda çocuklara aşılması öğretmenin sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu beceriye sahip olmayan bir öğretmenin ise öğrenciye bu konuda rehber olması mümkün değildir. Literatürde yer alan araştırmalar duygusal zeka yetileri gelişmiş öğretmenlerin, karşı karşıya kaldıkları sorunlar karşısında direnç gösterdiklerini ve o sorunu çözme yolunda kararlı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenin sergileyeceği davranışların öğrenciler üzerinde çeşitli durumlarda etkisinin olması ile birlikte problem çözme becerileri ve duygusal gelişimlerinde de büyük bir role sahiptir (Ruiz, 2016; Koç Akran ve Bakır, 2019).

Yunanistan'da yapılan bir araştırmaya göre; okul öncesi öğrencilerinin sosyal-duygusal yeterlikleri belirlenmeye çalışılırken eş zamanlı olarak öğretmenlerin sosyal-duygusal zekaları da incelenmiştir. Yapılan araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ise, öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal duygusal zekaları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Poulou, 2019).

Bölüm 3

YÖNTEM

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada anaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önemin incelenmesi amacı ile nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada uygulanacak olmasından ötürü karma araştırma yöntemi çalışmanın desenini oluşturmuştur. Karma araştırma yöntemlerinden ise eşgüdümlü desen tercih edilmiştir. Eşgüdümlü ve ya birleşik desenin amacı, nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanıp elde edilen verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünleştirmek ve aynı zamanda farklı ama araştırma soruları ile doğrudan ilintili veriler elde etmektir. Bu desende nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasının bir diğer amacı ise bir yöntemin zayıf yönünün diğerinin güçlü yönleri ile giderilebilmesi, böylelikle çıkan verilerin daha etkili anlamalandırılabilmesidir. Eş zamanlı desen, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlamlaştırılmasına katkıda bulunan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell 2003).

3.2 Evren-Örneklem

Duygusal zeka üzerine yapılan bu araştırmanın evrenini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki devlet anaokullarında görev yapan anaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem seçilirken ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğer., 2014 'e göre tabakalı örnekleme 'evrendeki alt grupların

belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemi' olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). 2019-2020 öğretim yılında KKTC'deki devlet anaokullarında 216 öğretmen görev yapmatta idi (MEB, 2019). Araştırma kapsamına 117 öğretmen alınmıştır. Örnekleme alınan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları ve oranları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklemin Everene ve İlçelere Göre Oranı

İlçe	Anaokul Öğretmeni (f)	Evren İçindeki Oranı	Örnekleme Alınan (f)	Örnekleme İçindeki Oranı %
Lefkoşa	65	30	31	27
Mağusa	50	23	28	24
Girne	49	23	28	24
Güzelyurt	18	8	12	10
İskele	21	10	12	10
Lefke	13	6	6	5
toplam	216	100	117	100

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere, KKTC'de görev yapan toplam 216 okul öncesi öğretmenin 117'si araştırmanın örneklemine alınmıştır. Örnekleme alınan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı evren içindeki oranlarına benzer durumdadır. Bu bağlamda araştırmaya alınan örneklemin ilçeler bakımından evreni, orantısal olarak benzer biçimde temsil ettiği söylenebilir.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği, Okul Öncesi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖÖÇYTÖ) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

3.3.1 Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacı ile ilk olarak kişisel bilgi formu (EK 1) uygulanmıştır. Anaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek amacı ile de nicel veri toplama araçlarından Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (EK 2) kullanılmıştır. Bu ölçek 86 madde, 5 boyuttan (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali) ve 15 alt boyuttan oluşup 5 li dereceleme (kesinlikle katılmıyorum =1 puan , katılmıyorum = 2, kararsızım = 3 puan, katılıyorum = 4 puan ve tamamen katılıyorum = 5) sistemine sahiptir. Ölçekte 3, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 22, 24, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 51, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 77, 79, 80, 82, 83, 85 ve 86. sorular olumsuz önerme içerdiğinden ters yönde puanlanacak sorulardır. Acar (2001), tarafından Türkçe'ye uyarlanan duygusal zekâ ölçeğinin güvenirlik katsayısının (Cronbach Alpha) 0.92 olduğu tespit edilmiştir. Eldeki araştırma verileri doğrultusunda ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Bar-on Duygusal Zeka Ölçeğinin Toplamına ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Maddeler	Araştırma Kapsamına Alınmayan Maddeler	Cronbach Güvenirlik Katsayısı
1. Kişiler arası Farkındalık	73, 64, 47, 22, 24, 35, 28, 15, 17, 19, 21, 7, 9, 20, 27, 39, 86, 69, 55, 44, 26, 14, 10, 54, 2, 38, 84, 34, 79, 43, 45, 48, 59	5	.863
2. Kişiler arası ilişkiler	67, 62, 57, 46, 42, 32, 16, 77, 81, 49, 30, 71, 61, 58, 18	25, 50	.682
3. Şartlara ve çevreye uyum	82, 56, 12, 4, 51, 33, 23, 1, 87	52, 8	.642
4. Stres Yönetimi	63, 75, 80, 68, 6, 60, 70, 41, 36, 29, 11	3, 66	.702
5. Genel ruh hali	83, 72, 74, 54, 40, 37, 78, 85, 76, 31	65, 13	.721
Toplam	78 madde	9	.922

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere, eldeki araştırma verileri ile Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği’nin Cornbach Alpha güvenirlik katsayısı .922 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan ‘Kişiler arası Farkındalık’ alt boyutun .863, ‘Kişiler arası ilişkiler’ alt boyutun .682, ‘Şartlara ve çevreye uyum’ alt boyutunun .642, ‘Stres Yönetimi’ alt boyutunun .702 ve ‘Genel ruh hali’ alt boyutunun ise .721 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamına ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik hesaplamalarının yüksek çıkabilmesi için orjinal ölçekte yer alan 9 madde çıkarılmıştır. Bu nedenle eldeki araştırmada uygulanan Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği toplamda 78 maddeden oluşturulmuştur.

3.3.2 Okul Öncesi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖÖÇYTÖ)

Araştırmanın diğer bir amacı olan KKTC Okul Öncesi Programı’nda yer alan duyuşsal hedeflerin anaokul öğretmenleri tarafından ne derece önemsendiklerini

saptayabilmek için Okul Öncesi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖÖÇYTÖ) (EK 3) geliştirilmiştir. Bu ölçek geliştirilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Okul Öncesi Programı'nda yer alan 51 öğrenme çıktısı belirlenip listelendi.
2. Uzmanlardan (3 program geliştirme, 4 çocuk gelişimi/ okul öncesi ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı) her bir program çıktısının ağırlıklı olarak hangi öğrenme alanına girdiklerini belirtmeleri istendi. Bunun için uzmanlardan her bir program çıktısının önüne bilişsel için 'B', duyuşsal için 'D' ve psikomotor için ise 'P' yazarak çıktıların hangi alana ait olduğunu belirtmeleri talep edildi.
3. Uzmanların verdikleri yanıtlar doğrultusunda bir program çıktısının hangi öğrenme alanına ait olduğu verilen uzman yanıtlarının sıklığına göre belirlendi.
4. Öğrenme alanlarına göre belirlenmiş öğrenme çıktılarının okul öncesi öğretmenleri tarafından ne derece önemsendiğini belirlemek için ise, her bir program çıktısına öğretmenlerin 'Çok Önemsiyorum', 'Önemsiyorum', 'Kısmen Önemsiyorum', 'Önemsemiyorum', 'Hiç Önemsemiyorum' şeklinde yanıtlamaları istendi.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin güvenirliği hesaplanmıştır. Yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .918 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Son olarak yapılan araştırmanın bulgularının zenginleştirilip desteklenmesi amacı doğrultusunda öğretmenlerin duygusal zekâ ve öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerle ilgili görüşlerini almak için nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken soruların iki boyuttan oluşturulmasına önem verilmiştir (EK 4). Bu boyutlar okul öncesi öğretmenlerin duygusal zekaya verdikleri önem ile duyuşsal hedefleri gerçekleştirilmesine verdikleri önem olarak ele alınmıştır. Her iki boyuta ilişkin görüşlerin baz alınmasındaki amaç, duygusal zeka ile duyuşsal hedefler arasında herhangi bir ilişki varsa bunu ortaya koymaktır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine sırası ile bireylerin gelişiminde hangi zeka boyutunun daha önemli olduğuna ilişkin görüşleri nedenleri ile sorulurken aynı zamanda; KKTC okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin amacına ve ulaşılabilirliğine yönelik sorular ve sınıflarında hangi öğrenim alanına yönelik etkinlik türüne (bilişsel/dyuşsal) daha çok yer verdikleri nedenleri ile sorgulanacak şekilde hazırlanmıştır. Bu amaçla, araştırma problemlerine bağlı olarak hazırlanan görüşme soruları üç uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlardan iki tanesi program geliştirme ve öğretim alanında öğretim üyesi olup soruların öğretim programı boyutunu incelemiş, uzmanlardan diğeri ise okul öncesi eğitimi alanında öğretim üyesi olup soruların okul önces eğitimi boyutunu incelemiş ve görüş bildirmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde ağırlıklı ortalama, bağımsız gruplar arası ‘t’ testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Pearson Momentler Çarpım korelasyon tekniği kullanılmıştır. Anlamlılık testi için grupların araştırma değişkenlerine göre normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlemek için Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro – Wilk normallik testleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar EK 5 ‘te görülebilir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Öğretmenlerin her görüşme sorusuna verdikleri cevaplar A3 kağıdı eşit kesitlere bölünerek özetler halinde yazılmış, daha sonra ortak bahsedilen konular tespit edilerek

gruplandırılmış ve bahsedilme sıklıkları baz alınarak temalar oluşturulmuştur. Böylelikle her görüşme sorusuna verilen cevapların kaç kategori ve kaç temadan oluştuğu net bir şekilde belirlenmiştir. Ve okuyucuya kolaylık sağlanabilemesi için kategori, tema ve frekans başlıklı temalar oluşturulup bulgular sunulmuştur. (EK 6) Eşzamanlı (çeşitleme) desenin bir özelliği olan nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş, nitel verilerin bir kısmı sayıllaştırılmış ve uygun araştırma sorusunun altındaki nicel verilerle birleştirilip karşılaştırmalı analiz edilerek rapor edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Bryman, 2004; Creswell 2003).

3.5 Araştırmacının Rolü

Çalışmanın veri toplama sürecinde araştırmacı aktif olup süreci etkin bir rolde yürütmüştür. Çalışmanın etik ilkere uygun olabilmesi adına gerekli tüm formal belgeler hazırlanıp ilgili kurumlara başvurulmuştur. İlgili kurumlarca gerekli tüm izinler alındıktan sonra veri toplama süreci araştırmacı tarafından başlatılmış ve bu süreçte katılımcıların tüm hakları araştırmacı tarafından gözetilmiştir. Verileri toplama saati katılımcıların isteklerine göre şekillendirilmiş, bu konuda esnek davranılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında yer alan görüşmeler sırasında araştırmacı sadece sorular ile katılımcıları buluşturan kişi olup objektif bir ortam yaratmış, çalışmanın gidişatına etki edecek yönlendirme ve müdahalelerden uzak durmuştur.

3.6 Etik İlkeler

Çalışma için belirlenen konunun ve belirlenen yöntemlerin uygunluğunu belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan tez öneri formu Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne sunulmuştur. Enstitüden gerekli olan onay alındıktan sonra DAÜ'nün Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna (BAYEK) etik izni için başvuru yapılmış ve onay alınmıştır (EK 7). Bir sonraki adım olarak çalışmada devlete bağlı anaokullarda veri toplanacağı için,

KKTC Milli Eğitim ve Kùltür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğünden veri toplama sürecine başlayabilmek için başvuru yapılmış ve izin alınmıştır (EK 8). Gerekli kurumlardan tüm izinler tamamlandıktan sonra Çalışmaya dahil edilecek ve araştırmacı tarafından hazırlanan tutum ölçeği için uzman görüşüne başvurulmuş (3 program geliştirme, 2 çocuk gelişimi/okul öncesi ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı) ve ölçek uzmanlardan alınan yanıtlar doğrultusunda hazırlanmıştır (EK 9). Veri toplama süreci başladığında katılımcıların tüm haklarını belirten ve katılımın tamamen gönüllölük esasına dayandığını bildiren, Katılımcı Bilgilendirme Onam Formu hem Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği (EK 10) için hem de Okul Öncesi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖÖÇYTÖ) (EK 11) için katılımcılara sunulmuştur. Formu okuyup kabul etmeleri doğrultusunda attıkları imza ile süreç katılımcılar için başlatılmıştır. Uygulanan anketlerde katılımcıların isimleri talep edilmemiş, görüşmeler sırasında ise kodlar kullanılmıştır. Görüşmeler ayarlanırken katılımcıların belirlediği yer ve saatde görüşmeler ayarlanmış, gerekli tüm bilgilendirmeler yapıp izinler alındıktan sonra görüşme başlatılmıştır (EK 12). İzin veren katılımcılardan ses kaydı, vermeyenlerden ise not tutma yöntemi ile veriler elde edilmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

4.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 1: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin puanları Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerine İlişkin Puanları

	X	S	N
Kişiler arası Farkındalık	4.11	.347	116
Kişiler arası ilişkiler	3.84	.34	116
Şartlara ve çevreye uyum	4.11	.40	116
Stres Yönetimi	4.25	.63	116
Genel ruh hali	4.18	.399	116
Toplam	4.09	.33	116

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekanın boyutlarından olan 'kişiler arası farkındalık'a ilişkin ortalamaları 4.11, 'kişiler arası ilişkiler'e ilişkin ortalamaları 3.84'tür. 'Şartlara ve çevreye uyum'a ilişkin ortalaması 4.11, 'stres yönetimi' 4.25', 'genel ruh hali' ortalaması 4.18, 'öğretmenlerin toplam zeka düzeyleri'ne ilişkin ortalamaları ise 4.09'dur.

Nicel verilere ek olarak, okul öncesi öğretmenlere kendilerinin hangi zeka boyutlarının (EQ, IQ) daha güçlü olduğuna yönelik görüşleri soruldu. Zeka boyutu kategorisine yönelik öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulguların özeti tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Kendilerinin Hangi Zeka Boyutlarının (EQ, IQ) Daha Güçlü Olduğuna Yönelik Görüşleri

Kategori	Tema	Katılımcı Sayısı
Zeka Boyutu	EQ	11
	IQ	4

On beş katılımcıdan on bir öğretmen (11/15), kendilerinin EQ zeka boyutunun daha güçlü olduğunu, dört öğretmen (4/15) ise IQ zeka boyutunun daha güçlü olduğunu belirtti.

EQ zeka boyutunun daha güçlü olduğunu belirten 11 öğretmenden sadece iki öğretmen (Ö14, Ö15) sebep belirterek anaokul öğretmenliği yapmanın EQ seviyesini yükseltmede ve aktif tutmada belirleyici bir faktör olduğunu ifade ettiler. Aşağıda belirtilen görüşler sundukları nedenlere örnek olarak verilebilir:

Ö14: EQ boyutum daha güçlüdür. Zaten IQ nuz daha yüksekse bile eğer anaokul öğretmenliği yapıyorsanız bir süre sonra istem dışı EQ boyutunuzun daha aktif olduğunu ve daha gelişmiş bir seviyeye ulaştığını fark ediyorsunuz.

Ö15: Benim EQ boyutum daha yüksektir. Ve bunu mesleğimde farkettim. Duyuşsal etkinlikleri yaparken daha mutluyum.

Katılımcılardan IQ zeka boyutunun daha güçlü olduğunu belirten dört öğretmenden sadece iki tanesi (Ö3, Ö9), IQ zeka boyutunun daha yüksek olduğunu ifade ederken anaokul öğretmenliği yaptığından dolayı EQ zeka boyutunu daha çok kullanmak durumunda olduklarını beyan ettiler. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö3: Bilişsel zekam daha yüksektir. Fakat IQ su daha yüksek bir birey olmama rağmen mesleğimden dolayı duygusal zekamı daha fazla kullanmak durumundayım ve onu geliştirmek için ciddi bir çaba harcıyorum.

Ö9: Bilişsel zekamın daha güçlü olduğunu düşünüyorum. Ama işim çocuklar olduğu için onlara hitap eden şeyin duygusal yaklaşımlar olduğunun bilincindeyim ve EQ mu aktif tutmaya gayret gösteriyorum.

Katılımcılardan IQ zeka boyutunun daha güçlü olduğunu belirten bir öğretmen (Ö13), duygusal zeka becerileri yönünden bir takım sıkıntılar yaşadığını dile getirdi.

Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö13: IQ boyutunun daha iyi olduğunu düşünüyorum. Kendimde ve içinde bulunduğum ikili ilişkilerimde sosyal yönümün 'olması gerektiği gibi' olduğunu düşünmüyorum. Duygularımı ifade etmek ve ne hissettiğim hakkında dürüst olmak zayıf yanlarımdandır.

Katılımcılardan EQ zeka boyutunu daha güçlü olduğunu ifade eden bir öğretmen (Ö11) aslında iki zeka boyutunun birlikte kullanılmasının daha verimli sorunlar doğuracağını düşündüğünü de belirtti. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö11: IQ zeka boyutunun tek başına değil EQ zeka boyutu ile birlikte daha güçlü olduğunu düşünüyorum. Aslında iki zeka boyutu da birbirinden besleniyor. Yine de birini seçmem gerekiyorsa EQ zeka boyutunun daha güçlü olduğunu düşünmekteyim.

4.2 Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Bulgular

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin:

- A. duyuşsal hedeflere ilişkin verdikleri önemin derecesi ne düzeydedir?
- B. duyuşsal hedeflere nasıl ulaşıldığı konusundaki görüşleri nelerdir?
- C. duyuşsal hedeflere ulaşılmaması konusundaki nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- D. hangi öğrenim alanlarını (duyuşsal/bilişsel), destekleyen öğretim etkinliklerine ne sıklıkla ve neden yer verdiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

A. Öğretmenlerin duyuşsal hedeflere ilişkin verdikleri önemin derecesi ne düzeydedir?

Tablo 5: Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflerin Öneme Katılma Düzeylerine ilişkin Puanları

X	S	N
4.44	.43	116

Tablo 5’den de görüleceği üzere, okul öncesi öğretmenleri öğretim programında yer alan duyuşsal alan hedeflerin öneme yüksek düzeyde ($X=4.44$) katılmaktadırlar.

Nicel verilere ek olarak okul öncesi öğretmenlerine öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin amacına ulaşp ulaşmadığı, nedenleri ve nasıl ulaştığına yönelik görüşleri sorulmuş ve bu bağlamda veriler elde edilmiştir. Hedeflerin amacına ulaşma frekansı, öğretmenlerin hedeflere ulaşılmasında gösterdikleri çabanın ve buna bağlı olarak ta hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önemin de göstergesi olduğundan iki veri çeşidinin birbirini destekler nitelikte olması önem arz etmektedir. Duyuşsal hedeflerin amacına ulaşırılığı ile ilgili öğretmen görüşleri aşağıda tablo 6 da aktarılmıştır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflerin Amacına Ulaşıp Ulaşmadığı İle İlgili Görüşleri

Katagori	Tema	Katılımcı Sayısı
Duyuşsal Hedefler	Amacına Ulaşıyor	9
	Amacına Ulaşamıyor	4
	Kısmen Ulaşıyor	2

Tablo 6’ dan da görüldüğü üzere on beş katılımcıdan dokuz öğretmen (9/15) okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin amacına ulaşıldığını,

dört öğretmen ulaşamadığını (4/15) ve iki öğretmen (2/15) kısmen ulaşıp, kısmen ulaşamadığını belirtti.

B. Öğretmenlerin duyuşsal hedeflere nasıl ulaşıldığı konusundaki görüşleri nelerdir?

Okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflere nasıl ulaşıldığı ile ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki tablo 8’de temalar ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Okul Öncesi Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Nasıl Ulaşıldığı ile İlgili Görüşleri

Okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflere nasıl ulaşıyor?	
Alt Temalar	
Tema 1: Öğretmen (f=6)	• Sistemli liderlik • Sınıf içi olumlu tutum • Öğretim programına hakimiyet • Amaç-kazanımlar doğrultusunda hareket etme • Tüm gelişim alanlarına eşit destek sağlama • Olanak yetersizliklerine direnç gösterme • Arkadaşlarını gözlem yolu ile
Tema 2: Öğrenci (f=2)	• Etkinliklere aktif katılım • Öğrencilerin çevresiyle girdiği etkileşim
Tema3 : Öğretim Programı (f=2)	• Program çıktılarına uygun hedeflerin yer alması • Programda yer alan uygun hedefler

Katılımcılardan altı öğretmen (Ö1, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15), programda yer alan hedeflere öğretmen faktörü (tema1) sayesinde ulaşılabilmesini ileri sürdü. Örneğin, öğrenenin sürdürmüş olduğu sistemli liderlik, sınıf içerisinde sergilediği olumlu tutum, öğretim programına olan hakimiyeti ve buna bağlı olarak amaç-kazanımlar doğrultusunda hareket etmesi, öğretmenin tüm gelişim alanlarına eşit destek sağlaması ve gelişime elverişli olanaklar yaratması, ve var olan eksikliklere teslim olmayıp öğretmen tarafından tamamlayıcı duyuşsal etkinliklere yer verilmesi öğretmen faktörünün duyuşsal hedeflere ulaşmada belirleyici etken olduğu

belirtlmifltir. Buna ek olarak hedeflere ulafmada 6ğretmen çabasının 6ğrenci kadar önemli olduğunu da dile getirilmiştir. Aşağıda belirtilen g6r6şler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö11: Kendi hazırladığım 6ğretim Programımdan bahsedecek olursam; sorumluluk alabilme, empati kurabilme, yardımlaşma içerisinde olabilme, kendini kontrol edebilme, farklı durumlara karşı kolay uyum sağlayabilme, d6r6řt olabilme, işbirliği kurabilme, kazanma ve kaybetmenin farkına varabilme, karşısındakilere karşı hoşg6r6řl6 olabilme gibi değerleri dikkate alarak eğitim programlarımı d6zenlemeye 6zen g6steriyorum. Dolayısı ile ben kendi adıma programda yer alan duyuşsal hedeflerin amacına fazlasıyla ulaştığını d6ř6nmekteyim.

Ö14: 6ğretmenin bu konuya gerçekten 6nem vermesi çok 6nemlidir. 6ğretmenin programda sunulan hedefleri o g6n yapılması planlanan etkinlikler içerisine entegre ettiği zaman çoğu zaman başarılı sonuçlar alınıyor.

Ö15: Ulaşıyor. 6nk6, etkinliklerimde sistemli bir ilerleme hedefliyorum ve bunun için ciddi bir çabam var. Bilişsel alan lie ilgili bir y6n6 desteklediğimde mutlaka duyuşsal alan ile ilgili de bir gelişim g6rmek kendi hedefimdir.

Katılımcılardan iki 6ğretmen (Ö6, Ö12) ise 6ğretim programında yer alan hedeflere ulafmada 6ğrencinin (tema 2) belirleyici etken olduğunu ifade etti. Aşağıda belirtilen g6r6şler bu verileri 6rnekler niteliktedir.

Ö6: Hedefler ocuğun bir rehber (6ğretmen) eşliğinde y6nlendirilmesi ve arkadaşlarını g6zlemleyip etkimliklere katılması ile amacına ulaşıyor.

Ö12: Hedefler amacına ulafmaktadır. Fakat hedeflerin amaçlarına ulafması için 6ğretmenin sınıf içindeki tutumu dışında 6ğrencinin çevresi ile girdiği etkileşimler de çok 6nemlidir.

Katılımcılardan iki 6ğretmen (Ö8, Ö9) hedeflerin amacına ulafmasında tasarlanan 6ğretim programının önemli bir rol6 olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda bu verileri destekler nitelikte 6rnekler yer almaktadır.

Ö8: Evet ulaşıyor. Programda belirlenen 6ėrenme çıktılarına uygun etkinliklere verilen s6re miktarında duyuşsal etkinliklere yer verildiği taktirde hedefler amacına ulaşıyor. Sonuç uzun s6reli olsa da istikrarla ve programda diğer alanlarla aynı 6zen g6sterildiği zaman hedefler amacına ulafmaktadır.

Ö9: Hedeflerin b6y6k bir çoğunluğu amacına ulaşıyor 6nk6, programdaki hedefler çocuğu sosyal yaşama hazırlaması ve sosyal yaşamla başa çıkma becerisi kazanması açısından 6nem taşımaktadır. Bizler de bu amaçla etkinlikler d6zenleyip çocuğu hazırlıyoruz

C. Öğretmenlerin duyuşsal hedeflere ulaşılmaması konusundaki nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin amacına ulaşmama nedenleri ile ilgili aşağıdaki tablo 9’da sunulan temalar tespit edilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflerin Amacına Ulaşmama Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğretim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflerin Amacına Ulaşmama Nedenleri:	
	Alt Temalar
Tema1: Öğretmen (f=4)	• Öğretmenin konu ile ilgili yetersizliği • Öğretmenin öğretim programında yer alan duyuşsal hedefleri önemsememesi ve özen göstermemesi • Öğretmenin mesleki bakış açısı • Olanak yetersizliği
Tema 2: Alt Yapı (f=2)	• Materyal ve malzeme eksikliği • Sınıf nüfusunun kalabalıklığı

On beş katılımcıdan dört tanesi (Ö2, Ö4, Ö5, Ö13) KKTC okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin amacına ulaşmadığı görüşünü ileri sürmüşlerdir. Neden ulaşılmadığı sorusuna ise, öğretmenin (tema 1) etken olduğunu belirterek şu sebepleri sunmuşlardır: Öğretmenin konu ile ilgili yetersizliğini, öğretmenin programda yer alan duyuşsal hedefleri önemsememesi ve özen göstermemesini, öğretmenin mesleki bakış açısını sebep olarak göstermişlerdir. Bunun yanında ise alt yapı (tema 2) sorunlarına dikkat çekmişler ve olanak yetersizliğini, materyal ve malzeme eksikliğini ve sınıf nüfusunun fazlalığını örnek olarak belirtmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö2: Hedef amacına ulaşamıyor çünkü, eğitim sisteminin bu konuyu destekler nitelikte olmaması, yıllık eğitim programının belirli bir süre içinde kazandırılmak istenmesi, sınıfın kalabalıklığı, öğretmenlerin bu konudaki yetersizliği ve bu konuya gereken önemi vermemesi gibi olumsuz etkenlerden dolayı hedef amaca ulaşamıyor.

Ö5: Hayır, çünkü okullarımızda materyal ve malzeme imkanlarımız oldukça kısıtlı. Çocuğa çok az uyaran sağlayabiliyoruz. Dolayısı ile ben ulaştığını

düşünmüyorum.

Ö13: Amaçlarımıza ulaşabildiğimizi düşünmüyorum çünkü üzerimde hissettiğim toplumsal baskı beni daha çok bilişsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler yapmaya yönlendiriyor.

Katılımcılardan iki tanesi (Ö3, Ö10) ise duyuşsal hedeflerin amacına kısmen ulaşıp kısmen ulaşılmadığını beyan etti. Kısmen ulaşıldığı noktalarda öğretmen çabasını ve öğretmenin hedefleri doğru etkinliklere entegre edebilme becerilerinin önemini vurgularken, programın donanımlı olmasının önemine de dikkat çektiler. Buna ek olarak ulaşmadığını savundukları noktada ise yine olanak yetersizliğini ve öğretmenin mesleki bakış açısı ile özensizliğinin buna sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö3: Ulaşmak için ciddi bir çaba harcıyoruz çünkü çocuğun gün içinde ihtiyaç duyduğu tüm rutinlerde neredeyse duygusal zekasına ihtiyacı var. Bir gruruba dahil olabilmek, günaydınlaşmak, sıra beklemek, oyunlarda yenilgiyi kabul edebilmek, aferine doğru sevinebilmek gibi. Genellikle ulaştığını söyleyebilirim. Ama her zaman yüzde yüz ulaşamayabilir. Bunun tek bir sebebi olduğunu söyleyemem. Sebeplerde değişkenlik gösterir. Bazen sınıfımda başka ülkeden çocuklar oluyor. Ve bu bile o hedefe ulaşmada kültür faktöründen dolayı sıkıntılara yol açabiliyor. Fakat hedeflerin amaca ulaşmasında öğretmenin görevi çok büyük. Aile, öğretmen, çocuk ve program bir bütün halinde olmalı, ancak o zaman gerçekten hedeflerin büyük çoğunluğu gerçekleşebiliyor. Ve bu işbirliğini sağlamadaki en büyük rolde biz öğretmenlere düşmekte.

Ö10: Öğretmenin hedefleri öğrenciye doğru şekilde etkinliklerle aktarması doğrultusunda amacına ulaştığını düşünüyorum. Hedeflerin bazen elverişsiz durumlar, öğretmenin bakış açısı ve etkinliklere gösterdiği özensizlik gibi olumsuz durumlardan ötürü amaca ulaşmadığını da düşünürken, genel olarak öğretmenlerin uyguladığı programın ve etkinliklerin amaca uygun şekilde tasarlandığını ve uygulandığını istisnalar dışında hedeflerin amaca ulaştığını düşünüyorum.

D. Öğretmenlerin hangi öğrenim alanlarını (duyuşsal/bilişsel), destekleyen öğretim etkinliklerine ne sıklıkla ve neden yer verdiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlere görüşme sorusu üçte yer alan sınıfınızda hangi etkinlik türüne (bilişsel/duyuşsal) daha fazla yer vermektесiniz?’ sorusuna verdikleri yanıt araştırma sorusu ikiye destekler nitelikte olup, öğretmenlerin duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önem ile yakından ilişkilidir. Görüşme yapılan okul öncesi

öğretmenlerinin tercih ettikleri etkinlik türlerinin frekansları aşağıdaki tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin Sınıflarında Hangi Tercih Ettikleri Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Tema	Katılımcı Sayısı
Etkinlik Türü (Bilişsel/Duyuşsal)	Duyuşsal	8
	Duyuşsal / Bilişsel	5
	Bilişsel	2

Tablo 9’dan da görüleceği üzere on beş katılımcıdan 8 öğretmen (8/15) duyuşsal, beş öğretmen (5/15) hem duyuşsal hem bilişsel, iki öğretmen ise bilişsel etkinlik türüne sınıflarında yer verdiklerini belirttiler.

Görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında hangi öğrenme alanine yönelik etkinlik türünü neden tercih ettikleri ile ilgili görüşeri aşağıdaki tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmenlerin Sınıflarında Hangi Öğrenme Alanına Yönelik Etkinlik Türünü Neden Tercih Ettiklerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Tema
Kategori 1: Duyuşsal öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine ağırlıklı yer verilmelidir.	• Duyuşsal hedefler doğrultusunda gelişmiş bir duygusal zekanın bilişsel zeka becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. • Sağlıklı benlik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. • Pozitif duygular besleyebilme becerisini olumlu yönde etkilemektedir. • Çevreyle sağlıklı ilişkiler kurabilme becerisini olumlu yönde etkilemektedir. • Çocuklara çok boyutlu ve çok yönlü öğrenme imkanı sağlamaktadır. • Duygusal zeka, bilişsel zekadan daha kolay geliştirilebilmektedir.
Kategori 2: Duyuşsal ve bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine eşit ağırlıklı yer verilmelidir.	• Çocukların bireysel farklılıklarından dolayı farklı ihtiyaçlara hitap eden iki öğreme alanına da (bilişsel/duyuşsal) ihtiyaç duyulmaktadır. • İki zeka türü de birbirini olumlu yönde desteklemektedir.
Kategori 3: Bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine ağırlıklı yer verilmelidir.	• Çocukların ilköğretime hazır hale getirilebilmesi için IQ (bilişsel) becerilerine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

On beş katılımcıdan sekiz öğretmen (8/15), duyuşsal öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine ağırlıklı yer verilmelidir, beş öğretmen(5/15), duyuşsal ve bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine eşit ağırlıklı yer verilmelidir, iki öğretmen(2/15) ise bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine ağırlıklı yer verilmelidir görüşünü savunduklarını belirttiler.

Duyuşsal öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerinin ağırlıklı uygulanmasını tercih eden iki öğretmen (Ö2, Ö8) duyuşsal hedefler doğrultusunda gelişmiş bir duygusal zekanın bilişsel zeka becerilerini de olumlu yönde etkileyip destekleyeceği görüşünde olduklarını bildirdiler. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö2: Duyuşsal öğrenme alanına yönelik etkinliklerin ağırlıklı uygulanması

gerektiğini düşünüyorum çünkü, bilişsel ve duyuşsal zekanın birlikte ele alınması gerekliliğinin yanında aslen duygusal zekanın bilişsel zekayı olumlu yönde etkilediği ve bir çok alanda duygusal zekanın bilişsel zekayı desteklediğini düşünüyorum.

Ö8: Ben okul öncesi dönem çocuğunu sosyal ve duygusal yönden destekleyen etkinlikleri uygulmanın yararlı lacağını düşünüyorum çünkü çocuk gelişiminin önemli bir evresi olan okul öncesinde çocukların sosyal ve duygusal olarak desteklenmesi onları sosyal hayata karşı daha başarılı ve dirençli yapacağını düşünüyorum. Olumlu kişilik özelliklerinin diğer gelişim alanlarında başarıyı arttıracığına inanıyorum. Özgüveni yüksek sosyal bireyler yetiştirmenin topluma yarar sağlayacağı düşünceyim. Zaten olumlu desteklenmiş bir duygusal zeka bilişsel zekaya destek olur.

Duyuşal öğrenme alanına yönelik öğretim etkinliklerinin ağırlıkla olmasını tercih eden üç öğretmen (Ö10, Ö12, Ö13) ise, duyuşsal hedeflere yönelik öğretim etkinliklerini uygulamaya daha çok ağırlık vermeyi tercih etme sebeplerine sağlıklı bir benlik gelişimi, olumlu duygular besleyebilme becerisini ve çevreyle sağlam ilişkiler kurabilmeyi ancak duygusal zeka becerileri ile destekleyebileceğimizi belirttiler.

Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö10: İnsanlar bir birey olabilmek için farklı becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Çocuğun bilişsel gelişiminden önce kendini anlaması ve fark etmesi daha önemli bir hedef olmalıdır. Çocuklar kendilerini tanıması, duygularını idare edebilmesi, empati ve sosyal becerileri geliştirmesi, onların hayat boyu gelişimlerini etkiler. Bu yüzden duyuşsal hedeflere yönelik etkinlikleri tasarlamak ve uygulamak tercihimdir.

Ve yine duyuşsal öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerinin ağırlıkla olmasını tercih eden iki öğretmen (Ö14, Ö15) sebep olarak, EQ becerilerinin çocuklara daha çeşitli ve daha çok alanda öğrenme imkanı sunduğu için duyuşsal becerilere yönelik etkinliklere daha çok yer verdiklerini ifade ettiler. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö14: Genel olarak iki alana yönelik etkinlik hazırlarım. Ama eğer bir tanesi dha ağırlıkta olacaksa EQ nun daha ağırlıkta olması tercihimdir. Çünkü bilişsel hedefler duyuşsal hedeflerin içinde de çocuğa aktarılabilirken sadece bilişsel hedefler malesef çocuğu duyuşsal yönden geliştiremiyor. Örneğin bir çocuğu bu 1 dir ve şimdi 1 yaz dediğimiz zaman oradaki öğrenme en alt düzeyde kalabiliyor ve çok sınırlı alana hitap ediyor.

Ö15: Tüm alanların gelişimini desteklemeyi amaçlarım. Yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri ortam yaratmak için çabalıyorum. Ama duyuşsal alana daha

çok yer vermekteyim. Çocuk bir yaprağı eline aldığında bir doğa sevgisini öğrenebileceği gibi yaprağın rengini ve şeklini de öğrenebilir.

Buna ek olarak duyuşsal öğrenme alanına yönelik hedeflerin ağırlıklı olarak gerçekleşmesinin daha olumlu sonuçlar yaratacağını düşünen bir öğretmen (Ö5), duygusal zekanın daha geliştirilebilir olduğunu belirterek bu sebeple duyuşsal öğrenme alanına yönelik öğretim etkinliklerine daha çok yer vermeyi tercih ettiğini ifade etti. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö5: Her iki alanda hedeflerini karşılayacak öğretim etkinliklerine yer verey gayret ederim, ama duygusal gelişimi daha çok geliştirebileceğimiz için biraz daha fazla ağırlık veriyorum.

Katılımcılardan bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerinin ağırlıklı gerçekleşmesini tercih eden iki öğretmen (Ö4, Ö9) buna sebep olarak çocukların ilköğretime hazır hale gelmesi için bu becerilere daha çok ihtiyaç duyulduğunu ifade ettiler. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö4: Ben sınıfımda daha çok bilişsel alana yönelik etkinlikler yer veriyorum..Çünkü eğitim ve öğretim hayatında biz öğretmenler gerek dersin amaçlarınıhedeflerini belirlerken ve de değerlendirme kriterlerini belirlerken bilişsel alanının sınıflandırmasında kullanılan seviyeleri göz önünde bulundururuz ve bana göre çok önem taşıdığı için bilişsel alanın ağırlıkta şlendiği etkinlikler daha büyük önem taşır.. Çocuklar ilköğretime geçtikleri zaman bilişsel düzeydeki hedefleri kazanmadıklarında sıkıntı yaşıyorlar. Bu yüzden onları ilköğretime donanımlı göndermeyi tercih ederim.

Ö9: Her iki türden de hedeflerin yer aldığı etkinlikleri uygulama taraftarıyım ben. Fakat bilişsel gelişimi bir şekilde her zaman daha önde tutmak durumundayım. Nedeni ise; ilkokula hazırlık ve birinci sınıfta kolaylık olması açısından bilişsel gelişim daha fazla yer tutmalıdır.

Katılımcılardan duyuşsal ve bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine eşit şekilde yer verilmesini uygun gören iki öğretmen (Ö7, Ö11) sebep olarak çocukların bireysel farklılığı olduğunu ve her çocuğun farklı ihtiyaçları olduğunu dolayısı ile tüm çocuklara hitap eden bir etkinlik planı içinde olunmasının daha doğru olacağını ifade ettiler. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö7: Her ikisininde eşit olmasına dikkat ederdim. Çünkü her çocuk bir değildir. Bazıları IQsunu bazıları ise EQ şunu daha fazla kullanabilir. Denge kurmayı tercih ederdim.

Ö11: Hem Bilişsel hem de duyuşsal hedefleri ele alan sınıf içi planım vardır.. Çünkü bir çocuk hayata hazırlanırken hem bilişsel alanda hem de duyuşsal alanda yeterli donanımına sahip olmayı hak ettiğini düşünmekteyim. Eğer bu alanlardan bir tanesini seçip o şekilde etkinlik düzenlersem o alana değil diğer alana yatkın çocukları ekarte etmiş olurum.

Yine katılımcılardan Duyuşsal ve bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine eşit şekilde yer verilmesin, uygun gören iki öğretmen (Ö1, Ö3, Ö6) sebep olarak iki zeka türünün birbirine olumlu katkılarda bulunduğunu ve ikisi bir arada daha verimli sonuçlar yarattığını belirttiler. Aşağıda belirtilen görüşler bu verileri destekler nitelik taşımaktadır:

Ö1: Keslikle etkinliklerimde iki alanda eşit tutma çabasıındayım. Özgüveni, empatisi, paylaşımı, gelişmiş olan çocukların bilişsel gelişim alanındaki çalışmalarda kendilerini daha güzel ifade edeceklerine inanıyorum.

Ö3: Yukarıda verdiğim cevaplardanda anlaşılmış olması gerektiğini düşünüyorum. İki türünde bütünlüğünün yaratıldığı bir etkinlik düzeni oluşturuyorum. İki zeka türünde bir biri olmadan eksik kalır. İşlevi düşer. İkisi bir birini besler ve potansiyeli artırır. Hatta bu iki zeka türünden daha farklı türlerinde ortaya çıktığını biliyoruz. Hiçbir alanı geride bırakmak istemezdim.

4.3 Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 3: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile KKTC Okul Öncesi Öğretim Programı'nda yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önem arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin duygusal zeka puanları ile okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal hedeflere katılma puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Puanları İle Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal Hedeflere Katılma Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Duyuşsal Hedeflere Katılma Düzeyi	Kişilerarası Farkındalık	Kişilerarası İlişkiler	Şartlara ve Çevreye Uyum	Stres Yönetimi	Genel Ruh Hali	Toplam Zeka
Duyuşsal Hedeflere Katılma Düzeyi							
Kişilerarası Farkındalık	.435**						
Kişilerarası İlişkiler	.411**	.689**					
Şartlara ve Çevreye Uyum	.335**	.684**	.493**				
Stres Yönetimi	.211*	.471**	.535**	.417**			
Genel Ruh Hali	.349**	.725**	.656**	.369**	.355**		
Toplam Zeka	.420**	.868**	.828**	.732**	.772**	.750**	
*p<.05							
**p<.01							

Tablo 11’ de görüleceği üzere, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal hedeflere katılma düzeyleri ile ‘kişiler arası farkındalık’ ile ‘kişiler arası ilişkiler’, ‘şartlara ve çevreye uyum’, ‘ruh hali’, ve ‘toplam zeka’ arasında sırası ile ($r=0.435$, $r=0.411$, $r=0.335$, $r=0.349$, $r=0.420$) .01 düzeyinden anlamlı korelasyon bulunmuştur. Duyuşsal hedeflere katılma düzeyi ile ‘stres yönetimi’ arasında ise .05 düzeyinde anlamlı bir korelasyon ($r=0.211$) olduğu görülmektedir.

Boyut 1 kişiler arası farkındalık ile duygusal hedeflere katılma düzeyi, boyut 2 kişiler arası ilişkiler, boyut 3 şartlara ve çevreye uyum, boyut 4 stres yönetimi, boyut

5 ruh hali, ve toplam zeka arasında sırası ile ($r=0.435$ $r=0.689$, $r=0.684$, $r=0.471$, $r=0.725$, $r=0.868$) orta düzeyinde pozitif ilişki bulunmaktadır. ($p=0.01$).

Boyut 2 kişiler arası ilişkiler ile duyuşsal hedeflere katılma düzeyi, boyut 1 kişiler arası farkındalık, boyut 3 şartlara ve çevreye uyum, boyut 4 stres yönetimi, boyut 5 ruh hali, ve toplam zeka arasında sırası ile ($r=0.411$, $r=0.689$, $r=0.493$, $r=0.535$, $r=0.656$, $r=0.828$) orta düzeyinde pozitif ilişki bulunmaktadır. ($p=0.01$).

Boyut 3 şartlara ve çevreye uyum ile duyuşsal hedeflere katılma düzeyi, boyut 1 kişiler arası farkındalık boyut 2 kişiler arası ilişkiler, boyut 4 stres yönetimi, boyut 5 ruh hali, ve toplam zeka arasında sırası ile ($r=0.335$ $r=0.684$, $r=0.493$, $r=0.417$, $r=0.369$, $r=0.732$) orta düzeyinde pozitif ilişki bulunmaktadır. ($p=0.01$).

Boyut 4 stres yönetimi ile boyut 1 kişiler arası farkındalık, boyut 2 kişiler arası ilişkiler, boyut 3 şartlara ve çevreye uyum, boyut 5 ruh hali, ve toplam zeka arasında sırası ile ($r=0.471$, $r=0.535$, $r=0.417$, $r=0.355$, $r=0.772$) arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunurken ($p=0.01$), boyut 4 stres yönetimi ile duyuşsal hedeflere katılma düzeyi arasında ($r=0.211$) yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır. ($p=0.05$).

Boyut 5 ruh hali, ile duyuşsal hedeflere katılma düzeyi, boyut 1 kişiler arası farkındalık, boyut 2 kişiler arası ilişkiler, boyut 3 şartlara ve çevreye uyum, boyut 4 stres yönetimi ve toplam zeka arasında sırası ile ($r=0.349$ $r=0.725$, $r=0.656$, $r=0.369$, $r=0.355$ $r=0.750$) orta düzeyinde pozitif ilişki bulunmaktadır. ($p=0.01$).

Toplam zeka ile duyuşsal hedeflere katılma düzeyi, boyut 1 kişiler arası farkındalık boyut 2 kişiler arası ilişkiler, boyut 3 şartlara ve çevreye uyum, boyut 4 stres yönetimi ve boyut 5 ruh hali arasında sırası ile ($r=0.420$ $r=0.868$, $r=0.828$, $r=0.732$, $r=0.772$, $r=0.750$) orta düzeyinde pozitif ilişki bulunmaktadır. ($p=0.01$).

4.4 Araştırma Sorusu 4'e İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 4: Öğretmenlerin duygusal zeka ve okul öncesi eğitim programındaki hedeflere katılma puanları eğitim durumu, yaş anne eğitimi, baba eğitimi ve deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duygusal zeka ve okul öncesi eğitim programındaki hedeflere katılma puanlarının eğitim durumu değişkenine göre analizi Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Okul Öncesi Eğitim Programındaki Hedeflere Katılma Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine 'T' Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	S	Ortalamalar arası fark	t	p
Kişiler arası Farkındalık	Lisans	90	4.08 .32	-.1747	-2.350	.021
	Yüksek Lisans	25	4.25 .37			
Kişiler arası ilişkiler	Lisans	90	3.81 .31	-.2013	-2.820	.006
	Yüksek Lisans	25	4.01 .33			
Şartlara ve çevreye uyum	Lisans	90	4.11 .40	-.0380	-.416	.678
	Yüksek Lisans	25	4.15 .40			
Stres Yönetimi	Lisans	90	4.18 .62	-.3632	-2.615	.010
	Yüksek Lisans	25	4.54 .60			
Genel ruh hali	Lisans	90	4.16 .39	-.1582	-1.834	.069
	Yüksek Lisans	25	4.32 .34			
Toplam	Lisans	90	4.07 .31	-.1871	-2.613	.010
	Yüksek Lisans	25	4.25 .32			
Duyuşsal	Lisans	90	4.43 .41	-.0835	-.894	.373
	Yüksek Lisans	25	4.51 .43			

*p<.05

**p<.01

Tablo 12’den de görüleceği üzere, okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası farkındalık boyutuna ilişkin ortalamaları eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-2.35$, $p=.021$). Okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası ilişkiler boyutuna ilişkin ortalamaları eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-2.82$, $p=.006$). Okul öncesi öğretmenlerinin stres yönetimi boyutuna ilişkin ortalamaları eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-2.615$, $p=.010$). Okul öncesi öğretmenlerinin genel ruh hali boyutuna ilişkin ortalamaları eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-.834$, $p=.069$). Okul öncesi öğretmenlerinin toplam zeka boyutuna ilişkin ortalamaları eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-2.613$, $p=.010$). Okul öncesi öğretmenlerinin şartlara ve çevreye uyum boyutuna ilişkin ortalamaları eğitim durumu değişkenine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-.416$, $p=.678$). Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin duyuşsal hedeflere katılma düzeylerine ilişkin ortalamaları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t=-.894$, $p=.373$).

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 13: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Katılma Derecelerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	N	R	H	p
22-30	15	57.20		
30-35	29	62.28		
35-40	15	70.17		
40-45	15	46.97	4.439	.488
45-50	18	59.42		
50+	24	53.98		

Tablo 13'ten de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programında yer alan duyuşsal hedeflere katılma derecelerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen değerler doğrultusunda anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır ($H= 4.439$, $p=.488$).

Tablo 15'ten de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kişilerarası farkındalık ($F=1.698$, $p=.146$), kişilerarası ilişkiler ($F=1.766$, $p=.131$) , şartlara ve çevreye uyum ($F=.966$, $p=.445$), stres yönetimi ($F=.782$, $p=.566$), ruh halı ($F=1.961$, $p=.095$) ve toplam duygusal zeka ($F=.948$, $p=.456$) boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 14: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puanlarının Yaş Değişkenine göre ANOVA (F) Sonuçları

Duygusal Zeka Boyutları	Karelerin toplamı	Df	Karelerin ortalaması	F	p
Kişiler Arası Farkındalık	.913	5	.183	1.698	.146
Kişiler Arası İlişkiler	.959	5	.192	1.766	.131
Şartlara ve Çevreye Uyum	.764	5	.153	.966	.445
Stres Yönetimi	1.546	5	.309	.782	.566
Genel Ruh Hali	1.433	5	.287	1.961	.095
Toplam Zeka	.483	5	.097	.948	.456

Anne Eğitimi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 15: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Katılma Derecelerinin Anne Eğitimi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	R	H	p
İlköğretim	47	56.37		
Ortaöğretim	19	61.68	.389	.823
Lise	50	59.29		

Tablo 15’den de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programında yer alan duyuşsal hedeflere katılma derecelerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen değerler doğrultusunda anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır ($H = .389$, $p = .823$).

Tablo 16: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puanlarının Anne Eğitimi Değişkenine göre ANOVA (F) Sonuçları

Duygusal Zeka Boyutları	Karelerin toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Kişiler Arası Farkındalık	.063	2	.031	.292	.748
Kişiler Arası İlişkiler	.054	2	.027	.250	.779
Şartlara ve Çevreye Uyum	.203	2	.102	.642	.529
Stres Yönetimi	.049	2	.024	.061	.941
Genel Ruh Hali	.114	2	.057	.390	.679
Toplam Zeka	.024	2	.012	.116	.890

Tablo 16’den de anlaşılacağı üzere, Öğretmenlerin kişilerarası farkındalık ($F = .292$, $p = .748$), kişilerarası ilişkiler ($F = .250$, $p = .779$), şartlara ve çevreye uyum

($F=.642$, $p=.529$), stres yönetimi ($F=.061$, $p=.941$), ruh hali ($F=.390$, $p=.679$) ve toplam duygusal zeka ($F=.116$, $p=.890$) boyutlarında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Baba Eğitimi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 17: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Katılma Derecelerinin Baba Eğitimi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	R	H	P
İlköğretim	35	55.54	.593	.743
Ortaöğretim	22	62.52		
Lise	59	58.75		

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programında yer alan duyuşsal hedeflere katılma derecelerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen değerler doğrultusunda anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır ($H= .593$, $p=.743$).

Tablo 18: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puanlarının Baba Eğitimi Değişkenine göre ANOVA (F) Sonuçları

Duygusal Zeka Boyutları	Karelerin toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Kişiler Arası Farkındalık	.185	2	.092	.860	.428
Kişiler Arası İlişkiler	.508	2	.254	2.339	.104
Şartlara ve Çevreye Uyum	.318	2	.159	1.004	.371
Stres Yönetimi	.133	2	.067	.168	.845
Genel Ruh Hali	.317	2	.158	1.084	.344
Toplam Zeka	.170	2	.085	.832	.439

Tablo 18’den de görüldüğü üzere, Öğretmenlerin kişilerarası farkındalık ($F=.860$, $p=.428$), kişilerarası ilişkiler ($F=2.339$, $p=.104$), şartlara ve çevreye uyum ($F=1.004$, $p=.371$), stres yönetimi ($F=.168$, $p=.845$), ruh hali ($F=.1.084$, $p=.344$ ve toplam duygusal zeka ($F=.832$, $p=.439$) boyutlarında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Deneyim Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 19: Öğretmenlerin Okulöncesi Eğitim Programında Yer Alan Duyuşsal Hedeflere Katılma Derecelerinin Deneyim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Deneyim	N	R	H	p
1-5	31	59.60	.876	.645
6-20	35	62.06		
20+	50	55.33		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin okulöncesi eğitim programında yer alan duyuşsal hedeflere katılma derecelerinin deneyim değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen değerler doğrultusunda anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır ($H= .876$, $p=.645$).

Tablo 20: Öğretmenlerin Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Puanlarının Deneyim Değişkenine göre ANOVA (F) Sonuçları

Duygusal Zeka Boyutları	Karelerin toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Kişiler Arası Farkındalık	.079	2	.039	.367	.694
Kişiler Arası İlişkiler	.064	2	.032	.293	.747
Şartlara ve Çevreye Uyum	.073	2	.036	.230	.795
Stres Yönetimi	.147	2	.073	.185	.831
Genel Ruh Hali	.102	2	.051	.350	.706
Toplam Zeka	.040	2	.020	.195	.823

Tablo 20' de görüldüğü üzere, Öğretmenlerin kişilerarası farkındalık ($F=.367$, $p=.694$), kişilerarası ilişkiler ($F=.293$, $p=.747$), şartlara ve çevreye uyum ($F=.230$, $p=.795$), stres yönetimi ($F=.185$, $p=.831$), ruh hali ($F=.350$, $p=.706$) ve toplam duygusal zeka ($F=.195$, $p=.823$) boyutlarında deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bölüm 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin nicel ve nitel ortalamalarına bakıldığında duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu ancak kişiler arası ilişkiler boyutunun çok düşük olmamakla birlikte ortalamaya göre düşük olduğu, stres yönetiminin ise yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgular Önen (2012),’nin araştırma bulguları ile şu şekilde paralellik göstermektedir. Önen, yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma yetileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bu araştırma sonuçları şöyle yorumlanabilir: Öğretmenlerin duygusal zekalarının yüksek çıkması okul öncesi öğretmenliği mesleğinin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bir başka deyişle okul öncesi öğretmenliğini icra etmek, mesleki gerekliliklerden dolayı öğretmenlerin EQ becerilerini daha fazla kullanmalarına, dolayısı ile de bu becerileri geliştirmelerine olumlu yönde katkı sağlıyor olabilir. Öğretmenlik mesleği, gün içerisinde stresle karşı karşıya kalınan ve bunu iyi yönetmenin gerekli olduğu meslek gurupları arasındadır (Balaban, 2000). Duygusal zeka özellikleri ise, stresi yönetebilme için gerekli olan becerileri içerisinde barındırmaktadır. Bu bağlamda duygusal zekası yüksek olan öğretmenlerin stres yönetiminin de iyi olması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin kişiler arası ilişkilerinin düşük olmasına sebep olarak ise, almış oldukları hizmet öncesi

eğitimleri sırasında kişiler arası ilişkilerini geliştirecek ders veya etkinliklerin yetersiz olduğu söylenilebilir.

Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Tartışma

Öğretmenler öğretim programında yer alan duyuşsal hedefleri yüksek düzeyde önemli görmektedirler. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde elde edilen sonuçlardan farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Elde edilen nitel veriler de bu bulguları destekler nitelik taşımaktadır. On beş katılımcıdan dokuz öğretmen okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin amacına ulaştığını, dört öğretmen duyuşsal hedeflerin amacına ulaşmadığını ve iki öğretmen ise kısmen ulaşıldığı görüşünü sumuşlardır. Hedeflerin amaca ulaşması öğretmenlerin duyuşsal hedeflere verdiği önemin de bir göstergesi olabilir.

Öğretmenler duyuşsal hedeflere ulaşmada en önemli etkenin 'öğretmenlerin kendi kişilik, tutum, mesleki yeterlik (sistemli liderlik, sınıf içi olumlu tutum, öğretim programına hakimiyet, öğretim programına bağlılık vb.) ve çabalarından dolayı' olduğunu ileri sürerken, öğretmenlerden iki tanesi bunu öğrenci faktörüne, iki tanesi ise öğretim programına bağlamıştır.

Öğretmenlerin duyuşsal hedeflere ulaşmada en önemli etken olarak kendilerini görmeleri, hizmet öncesi eğitimlerinin onları bu bağlamda geliştirdikleri yorumu yapılabilmektedir. Gömleksiz ve Kan (2012) da yaptıkları araştırmada duyuşsal öğrenmelerin gerçekleşmesinde öğretmenlerin belirleyici rol oynadıklarını ortaya koymuşlardır. İlgili literatüre göre, duygusal yetkinlik becerilerine sahip öğretmenler öğrencilerine daha çok katkı sağlamakta ve daha faydalı yönlendirmeler yapabilmektedir (<https://www.entrepreneur.com/article/339112>). Diğer bir değişle duyuşsal hedeflerin amacna ulaşması, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinin duygusal yetkinliğe sahip olduklarını ve duygusal gelişim eğitimi sırasında bu

yetkinliklerini ve var olan becerilerini çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde kullanmalarından dolayı olduğu söylenilebilir (Brackett & Katulak, 2006). Benzer şekilde Denham, Bassett ve Zinsser, (2012)'ın Amerika'da yaptıkları araştırma sonuçları da okul öncesi öğretmenlerinin öğretme faaliyetlerinde duygulara ve duyuşsal hedeflere odaklanarak öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirebilmeleri ve ya geliştirememeleri öğretmenlerin sosyo-duygusal yetkinliğine bağlıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin belirleyici rol üstlenmesine bir sebep olarak ise öğretmenlik mesleğini sevmeleri gösterilebilir (Özder, Konedra ve Zeki, 2010). KKTC'de Müezzini (2018)'nin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları üzerine yapılan çalışma öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğunu ortaya koymakta ve bu yorumu destekler nitelik taşımaktadır.

Katılımcılardan dört öğretmen öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin amacına ulaşmadığını belirtirken; bunun nedenlerini öğretmen ve alt yapı faktörlerine bağlamıştır. Alt yapı faktörlerinin programdaki hedefleri gerçekleştirme noktasında olumsuz etkiye sahip olduğu başka araştırmalarca da desteklenmektedir (Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat, 2014). Burdur'da yapılan bir başka çalışma ise okulun sahip olduğu alt yapının kaliteli ve donanımlı olması öğretmenin iş doyumunu olumlu yönde etkilediği ve öğretmenin daha verimli sonuçlara ulaşabildiğini ortaya koymuştur. Yani duyuşsal hedeflere ulaşmada alt yapı faktörleri öğretmeni, öğretmen ise hedeflerin amacına ulaşmasını etkilemektedir yorumu da yapılabilir (Şahin, Dursun, 2009). Buna ek olarak duyuşsal hedeflere ulaşamama konusunda 'öğretmen faktörünü' sebep olarak belirten öğretmenler de hizmet öncesi eğitimin önemli bir faktör olduğunu düşünmüş olabilir ve bu eğitimin yetersiz olduğu takdirde öğretmenlerin duyuşsal hedeflere ulaşma konusunda olumsuz etkiye sahip olabileceği

yorumu yapılabilir. Ayrıca hedeflere ulaşmama konusunda ‘öğretmen’ faktörünü ileri süren katılımcıların mesleki yaşamlarında da bu konudaki motivasyonlarını düşüren faktörler de bunu etken olarak göstermelerine sebep olabilir. Buna ek olarak öğretmenlerin mesleki bakış açıları gereği bilişsel gelişime duyuşsal gelişimden daha fazla önem vermeleri de mezun oldukları programların daimici ve esasici felsefe doğrultusunda göre eğitim vermiş olabileceği söylenilebilir. Duyusal hedeflerin yer aldığı bir duyuşsal öğrtim programı öğretmen tarafından uygulamaya konulduğunda o hedeflere ulaşma, ancak öğretmenin o hedefleri içselleştirdiği oranda ve gerçekleşmesi gerektiğine inandığı oranda mümkündür (Brackett & Katulak, 2006). Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri sırasında duyuşsal hedefleri içselleştirebilecekleri bir süreç yaşamamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Okul öcesi öğretmenlerine öğrenim alanlarını(duyuşsal/bilişsel), destekleyen öğretim etkinliklerine ne sıklıkla ve neden yer verdiklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda sıklıkla duyuşsal öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etinliklerine yer verdilerini belirtirlerken bunun nedenlerini sağlıklı benlik gelişimine, pozitif duygular besleyebilme becerisine ve çevre ile sağlıklı ilişkiler kurabilme becerisine olumlu yönde katkı sağlandığına inandıkları için bu öğrenme alanına yönelik etkinliklere daha fazla yer verdiklerini belirttiler. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişim özellikleri ve ihtiyaçları duyuşsal hedeflerin çocuğa kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bunun sebebi ise okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun aile ortamından çıkıp farklı bir sosyal çevreye adapte olmasını gerektiren ilk alandır. Ve bu bağlamda çocuğun yeni bir çevreye uyum sağlayıp sağlıklı ilişkiler geliştirmesi, okula karşı olumlu tutum kazanması ve daha sonraki eğitim kademelerine hazır hale gelmesi adına duyuşsal alan öğrenmeleri önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yukarıda sıralamış oldukları nedenler kritik dönem olarak adlandırılan okul öncesi

eğitimi sırasında kazandırılmaya başlanan duygusal gelişim eğitimi ile bireylere yaşamın ilerleyen yıllarında kazandırılması hedeflenen özelliklerle örtüşmektedir. Bağımsız, kararlı, benlik bilincine sahip, empatik, gerçekçi, otokontrolü yüksek, dengeli, kişilerarası iletişim becerileri güçlü kişiler olarak sıralanan bu özellikler öğretmenlerin yukarıda belittikleri görüşünü destekler niteliktedir (Kandır ve Alpan, 2008). Senemoğlu (1994), ‘okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır?’ konulu makalesinde de benzer niteliklerden söz ederken KKTC okul öncesi öğretim programı incelendiği zaman aynı amaçlara burada da rastlanmaktadır (MEB, 2016).

Araştırmaya katılan öğretmenler duyuşsal alan öğrenmelerin duygusal zekayı desteklediğini, yetkin bir duygusal zekanın ise bilişsel becerileri geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koyarlarken literatürde de bu düşünceyi destekler nitelikte bulgulara rastlanmaktadır. Izard (1977), yaptığı araştırmalarda birylerin bilişinin etkili çalışabilmesi için olumlu duygu durumunun önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğretim etkinliklerine eşit ağırıkta yer verdiğini ileri süren öğretmenlerin ise iki zeka türünün birbirini olumlu yönde desteklediği görüşünden yola çıktıkları söylenilebilir. Izard’ın yaptığı araştırmalar da biliş ile duygulrın birbirini destekler ve tamamlar nitelikte çalıştığını göstermektedir. İki zeka türünün birbirini olumlu yönde desteklemesi nedeni ile okul öncesi öğretim etkinliklerinde her iki öğrenme alanını destekleyen etkinliklerin bir bütün olarak yapılmasını gerekliliği de Gömleksiz ve Kan, 2012 tarafından vurgulanmaktadır. Biber (2012), yaptığı çalışmada öğrencilerin matematiğe karşı oluşan duyuşsal giriş davranışlarının matematiği öğrenme konusunda etkin rol oynadığını ortaya koyarak bu görüşü desteklemiştir.

Bilişsel öğrenme alanlarını destekleyen öğrenim etkinliklerine ağırlıkla yer veren öğretmenler ise bunun nedenini ilköğretime hazırlık aşmasında ilköğretmenlerinin kendilerinden bilişsel becerileri öğrencilere kazandırmaları konusundaki beklentileri olarak sunmuşlardır.

Tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için her iki alanda da etkinlik türüne ihtiyaç vardır. Akademik başarı ve hayatta da başarılı olabilmek için iki alanında işbirliğine gereksinim duyulmaktadır (Bloom, 1995).

Araştırma Sorusu 3'e İlişkin Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri yükseldikçe KKTC okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önem de artmaktadır. Bu bağlamda duygusal zeka özellikleri ile duyuşsal hedeflerin birbiri ile bağlantılı olması sebebi ile öğretmenler öğrencilere de duyuşsal özellikleri kazandırmanın önemli olduğunu düşünmektedir yorumu yapılabilir. Literatür de yer alan çalışmalar da duygusal zekanın oluşumunu duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesi ile sağlanabileceği ve iki kavramın da ortak özellikler barındırdığını vurgulamaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012).

Araştırma Sorusu 4'e İlişkin Tartışma

Yüksek lisans eğitimini tamamlayan okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyindeki öğretmenlere göre duygusal zeka düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum içinde olmalarından dolayı duygusal zekalarının daha yüksek olduğu söylenilebilir.

Literatürde diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim kademelerindeki artış sonucu duygusal zeka düzeylerinin azaldığı şeklinde zıt yönde bulgulara da rastanılmaktadır (Toytok, 2013).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkeni incelendiğinde duygusal zeka ve duyuşsal hedeflere katılma düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular şu şekilde yorumlanabilir; öğretmenlerin mesleki kıdemleri duygusal zeka düzeylerinde herhangi bir ilerleme ve ya gerilemeye sebep olmamıştır. Yani içerisinde var oldukları sistem ve aldıkları hizmet içi eğitimler öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve duyuşsal hedeflere katılma düzeylerinde herhangi bir değişiklik yaratmamıştır. Öztürk (2006), duygusal zeka yeteneklerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında da; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaş, hizmet içi eğitimlere katılma ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucunu ortaya koyarak araştırmada ulaşılan bulguları destekler nitelik sağlamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin annenin eğitim durumu değişkeni incelendiğinde duygusal zeka ve duyuşsal hedeflere katılma düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir

Okul öncesi öğretmenlerinin babanın eğitim durumu değişkeni incelendiğinde duygusal zeka ve duyuşsal hedeflere katılma düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

5.2 Öneriler

- Araştırmada elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflere verdikleri önem arasında pozitif yönü bir ilişki olduğunu ortaya koymutur. Aynı zaman da öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflere ulaşma ve ulaşmama noktasında öğretmenlerin belirleyici faktör olduğunu yine öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu bağlamda ilgili birimler tarafından

öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının duygusal zeka becerilerini geliştirmeye yönelik bir takım düzenlemeler yapılabilir.

- KKTC MEB'e bağlı 2019-2020 akademik yılında görev yapan 216 anaokul öğretmeni mevcut olup nicel veri toplama amaçlı 117 öğretmene ulaşılmıştır. Nitel veri toplama amaçlı ise, 15 kişilik gönüllü çalışma gurubu oluşturulabilmiştir. İleriki araştırmalarda evrenin bütününe ulaşıp görüşme gurubunun sayısında artırılıp daha genişlemesine ve derinlemesine veri toplanılabilir. Böylelikle duygusal zeka boyutu ve duyuşsal hedeflere katılma düzeyi ile ilgili daha net bilgilere ulaşılabilir.
- Duygusal zeka alt boyutlarından olan kişiler arası ilişkiler boyutunu geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimi programlarına daha fazla iletişim dersi eklenilebilir ve ya mevcut derslerin uygulanmasında bir takım düzenlemeler yapılabilir.
- Bu araştırmada sadece devlet anaokullarında görev yapan anaokul öğretmenleri ele alınmıştır. İleriki çalışmalar da özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerde araştırmaya dahil edilip devlet ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka ile duyuşsal hedeflere katılma düzeylerinde bir farkın olup olmadığı incelenebilir.
- Bu araştırmada Bar-On Modeli kapsamında geliştirilen ölçek kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri belirlenmiştir. İleriki araştırmalarda J. Mayer P. Salovey Modeli, Daniel Goleman Duygusal Zeka Modeli, Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf Modeli kapsamında ölçekler geliştirilip okul öncesi öğretmenlerinin farklı boyutlardaki duygusal zeka düzeyleri saptanabilir. Var olan ve geliştirilecek olan yeni ölçeklerden elde edilen bulgularla bu araştırma bulgularından elde

edilenler okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini daha genişlemesine ortaya çıkarabilir.

- Okul öncesi öğretim programındaki duyuşsal hedefler gözden geçirilip duygusal zekanın içerdığı özellikler ve yetkinlikler ele alınarak arada daha güçlü bir ilişki kurulabilir.
- Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önem, programda yer alan duyuşsal hedeflerle 5’li likert tipi tutum ölçeği oluşturularak elde edildi. Daha sonra bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalarda araştırmacı öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini gözlem ve/veya görüşme yaparak duyuşsal hedeflere verdikleri önemin derecesini farklı boyutları ortaya çıkararak daha genişlemesine sonuçlara ulaşabilir.
- Bu araştırmada sadece okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka boyutları incelenmiştir. İleriki aratırmalarda uygun very toplama araç-gereçleri kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarında duygusal zeka boyutları tespit edilebilir ve aralarındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKLAR

Acar, F.T. (2001). *Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (21), 19-42.

Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Yapa Yayınları.

Aral, N., Kandır, A., & Yasar, C. (2002). Okul Oncesi Egitim Ve Okul Oncesi Egitim Programi. [Preschool education and preschool education program]. *Istanbul: Yapa Publishing*.

Aşan, Ö., & Özyer, K. (2003). Duygusal Zekaya Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Enstitüsü*, 21(1), 151-167.

Avunç, Y., & Rousseau, J. J. (2009). *Emile Ya Da Eğitim Üzerine*. İş Bankası Kültür Yayınları.

Bakir, B., & Akran, S. K. (2019). Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersinde Kuantum Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerine Ve

Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 67-85.

Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları Ve Başa Çıkma Teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195.

Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri. *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(8), 27-44.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 13-25.

Bender , M. T. (2006). *Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı.

Bender, M. T. (2006). Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka Ve Yaratıcılık İlişkileri (*Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü*).

Biber, M. (2012). Duyuşsal Özelliklerin Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Matematiksel Kazanımlarına Etkisi, (*Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü*).

Bloom, B. S. (1995). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çev: D. A.. Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul. Boda, T. (2016). Emotional Intelligence as a

Determinant Factor of Successful Leadership. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 3(9), 12-18.

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training For Teachers and Students. . *Applying emotional intelligence: A Practitioner's Guide*, 1-27.

Brooke, A. H., & Harrison, N. A. (2016). Neuroimaging and Emotion. *Academic Press*, 1, 251-259.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

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

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

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

Çeçen, R. A. (2002). Duygular İnsan Yaşamında Neden Vazgeçilmez ve Önemlidir?
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(9).

Çetinkaya, Ö., & Alarslan, A. M. (2011). Duygusal Zekanın İletişim Becerileri
Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman
Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: Emotional Intelligence In Leadership
and Organizations* . Penguin: The Berkley Publishing Group.

Dede, B., & Kavuran, T. (2013). Platon ve Aristoteles'in Sanat Etiği, Estetik Kavramı
ve Yansımaları. *Sanat Dergisi*, 23, 47.

Delice, M., & Günbeyi, M. (2013). Duygusal Zeka ve Liderlik İlişkisinin İncelenmesi:
Polis Teşkilatı Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*,
27(1).

Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2004). Fen Bilgisi Öğretiminde, Duyuşsal Özelliklerin
Değerlendirilmesinin İşlevi ve Öğretim Süreci İçinde, Öğretmen
Uygulamalarının Analizi Üzerine Bir Aratırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir
Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 177-193.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Deniz, M. E., & Yılmaz , E. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.
- Dham, S. N. 2019. Teachers Day 2019: An Emotionally Intelligent teacher, A Guide or a Mentor Can Make Our Lives Positive and Happy. <https://www.entrepreneur.com/article/339112> 20.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi. *Celel Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' Emotional Intelligence: The impact of training.
- Eryılmaz, N. (2010). *Çocuk Yuvasında ve Ailesinin Yanında Kalan 6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zeka*. İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41.

- Göçet, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal Zeka Neden IQ dan Daha Önemlidir*. (B. S. Yüksel, Trans.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Gül, E., & Güney, A. (2019). Duygusal Zeka ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki . *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 141-158.
- Hodgson, L. K. & Wertheim, E. H. (2007). *Does Good Emotion Management Aid Forgiving? Multiple Dimensions of Empathy, Emotion Management and Forgiveness of Self and Others*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(6), 931-949. doi: 10.1177/0265407507084191.
- Im, G. W., Jiar, Y. K., & Talib, R. B. (2019). Development of Preschool Social Emotioal Inventory for Preschoolers: a Preliminary Study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 158-64.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.

- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kapçı, E. G., Artar, M., Avşar, V., Çelik, E. G., & Daşcı, E. (2015). İlkokula Beş ve Altı Yaşında Başlayan Çocukların Sosyal. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 185-202.
- Karadağ, Ö. (2012). Duygusal Zeka Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 567-579.
- Kewalramani, S., Agrawal, M., & Rastogi, M. R. (2015). Models of Emotional Intelligence: Similarities and Discrepancies. *Indian Journal of Positive Psychology*, 2, 178.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEB). (2016), *Okul Öncesi Eğitim Programı*, <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2016-2017/Dersler/okuloncesi.pdf> (24. 02. 2020).
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165.
- Köknel, Ö. (2013). *Duygusal Akıl; Akılla Duyguları Yönetmek*. İstanbul: Postiga Yayınları.

Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008).

Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 102-124.

Manson, M. (). 5 Skills to Help You develop Emotional Intelligence.

<https://markmanson.net/emotions/emotional-intelligence-skills> 20.03.2020

tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2016), *Okul Öncesi Eğitim Programı*. KKTC Millî Eğitim Ve Kültür Bakanlığı.

MEB. (2019). *İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'ne Bağlı Okullarda Görev Yapan Personel ve Öğretmen Sayılamaları*. İlköğretim Dairesi Müdürlüğü.

Morrison, T. (2007). Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution. *The British Journal of Social Work*, 37(2), 245-263.

Önen, A. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri Ve Duygusal Zeka Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmalarına Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).

Öztürk, A. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (*Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*).

- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Pam, G., & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence In Preschool Education: A Review of Programs. *he International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41.
- Pirkanen, H., Jokinen, K., Soppi, A. K., Notko, M., Lamsa, T., Otani, M., . . . Garcia, J. R. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 417-426.
- Poulou, M. S. (2019). Emotion Knowledge and Social and Emotional competence: A Preliminary Study of Preschool and First Grade Greek Students. *Hellenic Journal of Psychology*, 16 , 22-42.
- Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers' Perceptions of Emotional Intelligence and Social-Emotional Learning: Students' Emotional and Behavioral Difficulties In US And Greek Preschool Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 363-377.

- Ruiz, D. R. (2016). Effect of Teachers Emotions on Their Students: Some Evidence. *Journal of Educations and Social Policy*, 4(3).
- Saltalı, N. D. (2010). *Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarısoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Becerileri Eğitim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi. *17(4)*, 2188-2215.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Shapiro, L. E. (2002). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sidali, D. (2016, June 22). *The Albert Ellis Institue*. Retrieved from <https://albertellis.org/i-think-therefore-i-am/>
- Soltani, L., Jafari, E. M., & Abedi, M. R. (2017). Improving Emotional Intelligence in Children: Early Childhood Emotional Curriculum. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 153-165.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.

- Şahin , S., & Durdu, İ. (2017). Bazı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğretmenlerin Duygusal Zekalarının İncelenmesi (İzmir İli Buca İlçesi Örneği). *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-58.
- Şeker, H., Görgen, İ., Kablan, Z., Küçüktepe, C., Tuncel, İ., Alıcı, B., Turan, H. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenel, A., & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Taştan, M. (2003). *Duygularla Güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Toplar, C. (2017, Aralık 17). *Duygusal Beyin* . Retrieved from MEDiterranean: <https://medium.com/@mediterranean/duygusal-beyin-111ad6b13682>
- Toytok, E. (2013). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Sınıf Yönetimi Sürecinde Kullanma Düzeyleri: Sakarya İli Örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.
- Töremen, F., & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1).
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal Zeka. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 12-20.
- Turner, J. H. (2007). *Human Emotions: A Sociological Theory*. New York: Routledge.

- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekanın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi*, 3(2).
- Uşun , S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreç-Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, E. (2006). *Farklı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Gurubundaki Çocukların Çoklu Zeka Kuramına Göre İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Üzümcü, B. ve Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Doyum Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Vural, D. E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Yelkikalan, N. (2006). 21. Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zekâ.
- Yeşilyurt, E. (2013). Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* , 6(3), 316-342.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlere Nitel Araştırma Yöntemleri* .

Ankara : Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU				
1.Cinsiyetini z () Kadın () Erkek () Diğer	2. Yaşını z () 22-30 () 30-35 () 35-40 () 40-45 () 45-50 () 50+	3.Eğitim Durumunuz: () Lisans ())YüksekLise ns () Doktora	4. Annenizi n Eğitim Durumu: () ilköğretim () Ortaöğretim () Lise () Üniversite () Lisans Üstü	5.Babanızı n Eğitim Durum u : () ilköğretim () Ortaöğretim () Lise () Üniversite () Lisans üstü
6.Görev Yaptığınız Okulun Adı:			7. Deneyim Süreniz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-20 () 20+	

BAR-ON DUYGUSAL ZEKA (EQ) OLÇEĞİ					
BÖLÜM-II	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1.Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektedir					
2.Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır					
3. Çok fazla strese dayanamam					
4.Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim					
5.Zaman zaman çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım					
6.Uzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur					
7.Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim					
8.Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim					
9.Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler					
10.Çoğu durumda kendimden eminimdir					
11.Huysuz bir insanımdır					
12.Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir					
13.Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi					

iyi hissederim					
15.Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım					
16.Sevgimi belli edemem					
17.Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum					
18.Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim					
19.Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım					
20.Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim					
21.Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok					
22.Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı yeğlerim					
23.Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm					
24.Bir liderden çok takipçiyimdir					

Ek 2: Bar-on Duygusal Zekâ (EQ) Ölçeği

Seçenekleri okuyup, maddelere katılma derecenizi belirleyen seçeneğin altına ‘X’ işareti koyarak cevabınızı belirtiniz. Beş adet cevap seçeneğiniz var. 1: Kesinlikle Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kararsızım 4: Katılıyorum ve 5: Tamamen Katılıyorum. Seçenekleri okurken ters önermelere dikkat edip o şekilde yanıtlayınız.

BÖLÜM-II	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
25.Fiziksel görüntümden memnunum					
26.İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim					
27.İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım					
28.Sabırsız bir insanım					
29.Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm					
30.İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır					
31.Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım					
32. Güç bir durumla karşılaştığımda konu ile ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim					
33.İnsanlara yadım etmekten hoşlanırım					
34.Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim					
35. Öfkemi kontrol etmem zordur					
36. Hayattan zevk almıyorum					
37. Duygularımı tanımlamak benim için güçtür					
38. Haklarımı savunamam					
39. Oldukça neşeli bir insanımdır					
40. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır					
41. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler					
42. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir					
43. Kendimi olduğu gibi kabul etmek bana zor geliyor					
44. Aynı anda başka bir yerde olmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne babasını bulmasına yardım ederim					
45.Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler					
46. Kendi başıma karar veremem					
47. Başka insanlara saygı duyarım					
48. Başkalarına neler olduğunu önemserim					
49. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
50. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları bulmaya çalışınca genellikle tıkanır kalırım					
51. Fanteziler ve Hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım					
52. Neler hissettiğimi bilirim					
53. Benimle birlikte olmak eğlencelidir					
54. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum					
55. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırıyorum					
56. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok					

önemlidir					
57. Yeni şeylere benim için çok zordur					
58. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım					
59. Endişeliyimdir					
60. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
61. Kolayca arkadaş edinebilirim					
62. Can sıkıcı problemlere nasıl baş edebileceğimi bilirim					
63. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkinde güvenirim					

BÖLÜM-III	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
64. Konuşmaya başlayınca zor susarım					
65. Çevremdekilerle iyi geçinemem					
66. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim					
67. Kendimi takdir ederim					
68. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler					
69. Tarzımı değiştirmem zordur					
70. Hayatımdan memnunum					
71. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım					
72. Hafta sonlarını ve tatilleri severim					
73. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim					
74. Çok zor durumların üstesinden geleceğine inanıyorum					
75. Acı çeken insanların farkına varırım					
76. Genellikle en iyisini ümit ederim					
77. Başkalarına göre bana güvenmek zordur					
78. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum					
79. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim					
80. Abartmayı severim					
81. Gülümsemek benim için zordur					
82. Uygun bir zamanda negatif duygularıma yüzleşir, onları gözden geçiririm					
83. Yeni bir şeye başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım					
84. İstediğim zaman “Hayır” demek benim için zordur					
85. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm					
86. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap veririm					

Ek 3: Okul Öncesi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖÖÇYTÖ)

Aşağıda sizlere TEPGP kapsamında hazırlanan okul öncesi öğretim programının ana çıktıları sunulmuştur. Seçenekleri okuyup çıktıları önem verme derecenizi belirleyen seçeneğin altına 'X' işareti koyarak cevabınızı belirtiniz. Beş adet cevap seçeneğiniz var. 1: Hiç Önemsemiyorum 2: Önemsemiyorum 3: Kararsızım 4: Önemsiyorum ve 5: Çok Önemsiyorum.

	Hiç Önemsemiyorum	Önemsemiyorum	Kararsızım	Önemsiyorum	Çok Önemsiyorum
	1	2	3	4	5
1. Bedeninin özelliklerini tanıy ve duyu organlarının işlevlerini ayırt eder (örn. duyma, görme, işitme, koklama ve dokunma).					
2. Fiziksel etkinlikler yoluyla adil davranma becerisi geliştirir.					
3. Fiziksel gelişimi açısından sağlıklı alışkanlıklar kazanmanın önemini kavrar.					
4. Öz-bakım becerisi kazanır.					
5. Bedensel yeteneklerini keşfederek güven geliştirir.					
6. Temel sağlık ve güvenlik konularında bilgi edinerek tehlikelerden korunmayı öğrenir.					
7. Dilin farklı ifade biçimleri (sözel/yazılı/işitsel) olduğunu kavrar.					
8. Türkçeyi kurallarına uygun biçimde kullanma becerisini gösterir.					
9. Okuma-yazmaya ilişkin farkındalık geliştirir.					
10. Bedenini kullanarak fiziksel etkinliklere katılır.					

11. Farklı ortamlarda duyduğu kavramları günlük yaşamında kullanarak sözcük dağarcığını geliştirir.					
12. Çevreye ve doğaya ilişkin sorumluluklarını kavrar.					
13. Dili yaratıcı bir şekilde kullanır.					
14. Duygu ve düşüncelerini diğerlerine iletmek için, resimlerin yanı sıra harf ve sayı sembollerini de kullanır.					
15. Canlıların yaşam haklarını korur.					
16. Çevresindeki nesneleri özelliklerine göre ayırt eder.					
17. Fiziksel etkinliklerde oyunları çeşitli materyaller kullanarak oynar.					
18. Çevresindeki geometrik şekilleri tanır.					
19. Boyut/Miktar ile sembolik sayı kavramı arasındaki ilişkiyi keşfeder.					
20. Birey olarak kendisi ve özellikleri ile ilgili farkındalık geliştirir.					
21. Ölçü birimlerini kullanır.					
22. Diğerleriyle ilişkilerini olumlu bir biçimde kurar ve sürdürür.					
23. Yaratıcı etkinliklerinde farklı malzeme ve teknikleri kullanır.					
24. Zaman kavramı ile günlük yaşam olayları arasındaki ilişkiyi keşfeder.					
25. Çeşitli durumlarda kendisinin ve diğerlerinin duygularını farklı yollarla açıklar.					
26. Mekanda konumu kavrar.					
27. Duygu ve davranışlarını bağımsız biçimde düzenler ve yönetir.					
28. Günlük yaşamda karşılaştığı problemlere mantıksal çözümler üretir.					
29. Karşılaştığı problemlere uygun araç-gereç, materyal ve teknolojiyi kullanarak çözüm üretir.					

30. Gözlem yapma, soru sorma ve neden- sonuç ilişkileri kurma vb. temel araştırma tekniklerini uygulama yeteneği kazanır.					
31. Kendisinin ve çevresindeki bireylerin hakları ile ilgili farkındalık geliştirir.					
32. Yaratıcı etkinlikler yoluyla kendini serbestçe ifade etmekten keyif alır.					
33. Yaratıcı etkinlikler yoluyla farklılıklara tolerans geliştirir.					
34. Estetik değerleri korur.					
35. İçinde yaşadığı kültürü ve farklı kültürlerin özelliklerini açıklar.					
36. Yaratıcı etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.					

Ek 4: Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sizce KKTC Okul Öncesi Öğretim Programında yer alan duyuşsal hedeflerin amacı nedir? Hedefler amacına ulaşıyor mu?
 - Evet ise nasıl?
 - Hayır ise neden?
2. Bireylerin gelişiminde hangi zekâ boyutunun (IQ/EQ) daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Neden?
3. Sınıfınızda hangi öğrenim alanlarını (duyuşsal/bilişsel), destekleyen öğretim etkinliklerine daha çok yer vermektedirsiniz? Neden?

Ek 5: Verilerin Normallik Testi

Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Duyuşsal Ortalama	.144	116	.000	.899	116	.000
Kişilerarası Farkındalık	.104	116	.003	.975	116	.027
Kişilerarası İlişkiler	.083	116	.047	.985	116	.219
Şartlara ve Çevreye Uyum	.121	116	.000	.965	116	.004
Stres Yönetimi	.093	116	.015	.983	116	.153
Ruh Hali	.135	116	.000	.959	116	.001
Toplam Zeka	.048	116	.200*	.984	116	.199

Ek 6: Nitel Verilerin Analizinde Oluşturulan Tema ve Katagori Örnekleri

Örnekleri

ÖGS 2

Ö1 EQ. Neden? • Öğretmeni tanıtır. • Diğer tüm alakat- dak gelişimi de durulu etkiler. • İfade yeteneği geliştirir. • Sosyal ilişkiler gelişir.	Ö2 EQ. Neden? • Sosyal yaşamda başarılı olmak, • Kendine güvenen başarılar, • Diğer yetenekler yüksek çocuklar • İletişim becerileri güçlenir.	Ö3 EQ. Neden? • Her den IQ yet- eneklerin keşfedil- bilmesi ve kullanılabil- mesi için EQ şarttır.	Ö4 IQ. Neden? • Eğitim-öğretim hayatında IQ çok önemlidir.	Ö5 EQ. Neden? • EQ geliştirilmeye değerdir. • EQ çok boyutludur.
Ö6 EQ + IQ. Neden? • Zeka EQ ile birliktir. • EQ'nun gelişmesi IQ'ya da etki eder. • EQ ile IQ birliktir. • EQ ile IQ birliktir. • EQ ile IQ birliktir.	Ö7 EQ. Neden? • EQ'nun gelişmesi IQ'ya da etki eder. • IQ'nun gelişmesi EQ'ya da etki eder. • EQ ile IQ birliktir. • EQ ile IQ birliktir.	Ö8 EQ + IQ. Neden? • Tek bir boyut değil yeterlerini karşılar. • Çocukların ilgi, ye- terek ve mesleki gelişimleri için EQ geliştirilmelidir.	Ö9 EQ + IQ. Neden? • Bireysel farklılıklar	Ö10 EQ. Neden? • Kişisel gelişim, • Bir işte daha iyi ol- mak için EQ şarttır. • EQ sadece eğitim hay- atında değil yaşamın her anında EQ bir işleki durumudur.
Ö11 EQ. Neden? • IQ tek başına kişisel gelişimi sağlamaz. • EQ sadece eğitim hayatında değil yaşamın her anında EQ bir işleki durumudur.	Ö12 EQ + IQ. Neden? • Bireysel farklılıklar	Ö13 EQ. Neden? • Empati • İlişkileri sosyal duygusal boyutta yönelebilmek • Davranışların EQ ile ilişkisi	Ö14 EQ + IQ. Neden? • Her çocuk farklı- dır (Bireysel farklılık) • Çocuğun ihtiyaçları farklıdır. • Ailelerin beklentileri	Ö15 EQ. Neden? • Herkenden uzaklaşmama • İletişim kurma • Empatik olmak (Ben merkezi düşünmek) • Olumlu sosyal ilişkiler.

ÖGS 3				
Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
EQ	EQ	IQ. Fakat mesleğinden dolayı EQ'sunu geliştirme ihtiyacı duymaktadır.	IQ	EQ
ÖGS1 (İLK AŞAMA) • Kendisinin özelliklerini farkında olması • Yakın ve uzak çevresini farkında olması • Çatışma durumlarında doğru davranış sergileyebilme • Kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenebilme • Yerel ve diğer kültürlerin farkında olma	• İşlenilecek konuya ilgi duyma • İşlenilecek konuya sevmeye • İşlenilecek konu ile ilgili duyguları ifade edebilme • Empati kurabilme • Hoşgörülü olma • Paylaşıcı olma • Yardımlaşabilme • Öfke kontrolünü sağlayabilme	ÖGS2 (İKİNCİ AŞAMA) • Bir grubu dahil olabilmek (akademi) • Günaydınlaşmak, selamlaşmak (rutinler) • Sıra bekleyebilme • Yeniliği kabul edebilme • Taktire doğru sevinme	• Duygu içeren davranışları kazandırmak • Ahlak kuralları kazandırmak • İstek ve arzuları doğru şekilde gösterebilme/ yönetebilme davranışı kazandırma	Duyusal hedefleri belirtmedi
Ulaşılmaktadır	Ulaşılmıyor	Bazen ulaşılıyor 50	Ulaşılmıyor	Ulaşılmıyor
Neden? • Öğretmen • Öğrenci • Mevcut eğitim sistemi • Mevcut eğitim materyalleri	Neden? • Eğitim sistemi • Programın süreç kısıtlaması • Sınıf kalabalıklığı • Öğretmenin konu ile ilgili yetersizliği • Öğretmenin hedefleri önemsememesi	Neden? • Öğrencinin kabası • Ailenin kabası • Çocuğun kabası • Programın donanımı	Neden? • Çocukların günlük duygusal durumları	Neden? • Materyal ve malzeme sıkıntısı

ÖGS 3				
Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
EQ	EQ	EQ	EQ	EQ
- Yakın ve uzak çevresini farkında olma - Sosyalleşebilme - Paylaşmayı öğrenme - Arkadaşlık kurabilme - Yardımlaşmayı öğrenme	- Çocukları kendi özelliklerini tanımları - Karşıdaki kişiyi anlama (Empati) - Saygı gösterme - Kendine güvenme - Başkaları ile olumlu ilişki kurabilme	ÖGS1 (İLK AŞAMA) - Sosyal gelişimini sağlamak - Kendi duygularını (özelliklerini) farkedebilmesini sağlamak - Aile dışındaki insanlarla etkileşim kurabilmesini sağlamak - Benlik gelişimlerini desteklemek - Olumlu kişilik özelliklerini sağlamak	- Çocuğu sosyal yaşama hazırlamak - Sosyal yaşamla başa çıkma becerisi kazanma (problem çözme becerisi)	- Kendini tanıması - Çevresinde olumlu ilişkiler kurabilme (aile, arkadaş ve diğerleri) - Farklılıkları farkına varma - Farklılıkları kabullenme—Hosgör? - Hosgörülü olma - Empati duygusunu geliştirme - Problem çözme - Çatışmalara çözüm getirme
ÖGS1 (İKİNCİ AŞAMA)				
Ulaşıyor - Rehber öğretmenin desteği ile - Arkadaşlarını gözlemlemesi - Etkinliklere katılması	Ulaşıyor Uygun etkinlikler hazırlandığı zaman ✓	Ulaşıyor - Program çıktılarına uygun etkinliklerle □ - Bilişsel etkinlikler kadar duygusal etkinliklere de yer vererek - İstikrarlı olarak (öls) - Tüm alanlara eşit önem göstererek (öls)	Ulaşıyor - Programdaki hedeflerle □ - Hazırlanan etkinliklerle ✓	Ulaşıyor %50 Nasıl? - Öğretmenin hedefleri doğru etkinliklerle aktarması ○ Ulaşıyor %50 Neden? - Elverişsiz durumlar ✓ - Öğretmenin farkı apısı → öğretmen - Öğretmenin özveri ve özveri

Ek 7: DAÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni

 Doğu Akdeniz Üniversitesi	Eastern Mediterranean University "Virtue, Knowledge, Advancement"	99628, Gazimağusa, KUZZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 E-mail: bayek@emu.edu.tr
--	---	---

Etik Kurulu / Ethics Committee

Sayı: ETK00-2019-0252

25.11.2019

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Esra Zekai (18500314)

Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi.

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 25.11.2019 tarih ve 2019/27-02 sayılı kararı doğrultusunda "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öğretim Programında Yer Alan Duygusal Hedeflere Verdikleri Önemin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Doç. Dr. Canan Zeki ve Doç. Dr. Hasan Özder danışmanlığında, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Fatma Güven Lisaniler
Etik Kurulu Başkanı

FGL/ns.

www.emu.edu.tr

Ek 8: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü İzni



KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-19/E.5734

10 Ekim 2019

Konu : Esra Zekai'nin Anket Çalışma İzni
Hk.

Sayın Esra ZEKAİ

Müdürlüğümüze bağlı Anaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediğiniz **"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyusal Zeka Düzeylerinin Belirlenmesi"** konulu çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın ; araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulanmadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.



e-imzalıdır

Hakkı BAŞARI
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286893
Faks: 2287158

Bilgi için:Funda BİSTAN
Sekreter

Ek 9: OÖÖÇYTÖ İçin Başvurulan Uzman Görüşü Örneği

Doğu Akdeniz Üniversitesi yüksek lisans tezi kapsamında yapılan ‘okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflere verdikleri önemin incelenmesi’ adlı çalışmada, araştırmanın 2. aşaması olan KKTC okul öncesi programında yer alan duyuşsal hedeflerin öğretmenler tarafından ne derece önemsediklerini saptayabilmek için okul öncesi öğrenme çıktılarına yönelik bir tutum ölçeği (OÖÖÇYTÖ) geliştirilecektir. Bu ölçek geliştirilirken uzman görüşüne başvurulacak ve görüşler alındıktan sonra ölçek geliştirilecektir.

Uzmanlardan (3 program geliştirme, 4 çocuk gelişimi/okul öncesi ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı) okul öncesi programı’nda yer alan 51 öğrenme çıktısından her bir çıktının ağırlıklı olarak hangi öğrenme alanına girdiğini belirtmeleri istenmektedir. Bunun için her bir program çıktısının önüne bilişsel için B yazan sütunun altına ‘X’, duyuşsal için D yazan sütunun altına ‘X’ ve psikomotor için ise P yazan sütunun altına ‘X’ işareti koymaları istenmektedir.

Her bir program çıktısının hangi öğrenme alanına ait olduğu verilen uzman yanıtlarının sıklığına göre belirlenecek ve ölçek hazırlanacaktır.

Ölçek hazırlandıktan sonra öğrenme alanlarına göre belirlenmiş öğrenme çıktılarının okul öncesi öğretmenleri tarafından ne derece önemsendiğini belirlemek için ise, her bir program çıktısına öğretmenlerin ‘Çok Önemsiyorum’, ‘Önemsiyorum’, ‘Kısmen Önemsiyorum’, ‘Önemsemiyorum’, ‘Hiç Önemsemiyorum’ şeklinde yanıtlamaları istenecektir.

Çalışmaya koyacağınız katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma hakkında daha detaylı bilgi edinmek isterseniz benimle veya tez yöneticisi ile iletişime geçebilirsiniz. İletişim bilgileri:

Esra ZEKAİ

Doç. Dr. Canan ZEKAİ

Doç. Dr. Hasan ÖZDER

Yüksek Lisans Öğrencisi Yüksek Lisans Tez Yöneticisi Yüksek Lisans

TezYöneticisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Doğu Akdeniz Üniversitesi

Doğu Akdeniz

Üniversitesi

esrazekai6@gmail.com

canan.perkan@emu.edu.tr

hasan.ozder@emu.edu.tr

Tel: 0533 833 29 03

Tel: 0392 630 4003

Tel: 0542 854 84 52

Sağlık ve Fiziksel Gelişim Öğrenme Alanına Ait Öğrenme Çıktıları			
Öğrenme Çıktıları	D	B	P
1. Bedeninin özelliklerini tanıır ve duyu organlarının işlevlerini ayırt eder (örn. Duyma, görme, işitme, koklama ve dokunma).			X
2. Öz-bakım becerisi kazanır.			X
3. Bedenini kullanarak fiziksel etkinliklere katılır.			X
4. Fiziksel etkinliklerde oyunları çeşitli materyaller kullanarak oynar.			X
5. Fiziksel etkinlikler yoluyla adil davranma becerisi geliştirir.	X		
6. Fiziksel gelişimi açısından sağlıklı alışkanlıklar kazanmanın önemini kavrar.	X		
7. Temel sağlık ve güvenlik konularında bilgi edinerek tehlikelerden korunmayı öğrenir.		X	
8. Fiziksel aktiviteler sonucu bedeninde oluşan değişimlerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.		X	
9. Bedensel yeteneklerini keşfederek güven geliştirir.			
Dil, İletişim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Öğrenme Alanına Ait Öğrenme Çıktıları			
10. Gereksinimlerini belirtmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için dili bir iletişim yolu olarak kullanır.		X	
11. Günlük yaşam deneyimlerini (dinlediklerini, izlediklerini) farklı yollarla ifade eder.		X	
12. Dilin farklı ifade biçimleri (sözel/yazılı/işitsel) olduğunu kavrar.		X	
13. Türkçeyi kurallarına uygun biçimde kullanma becerisini gösterir.		X	
14. Görsel-teknolojik okur-yazarlık geliştirir.		X	X
15. Farklı ortamlarda duyduğu kavramları günlük yaşamında kullanarak sözcük dağarcığını geliştirir.		X	
16. Kendi dilinden farklı dillere farkındalık geliştirir.	X	X	
17. Okuma-yazmaya ilişkin farkındalık geliştirir.	X	X	
18. Duygu ve düşüncelerini diğerlerine iletmek için, resimlerin yanı sıra harf ve sayı sembollerini de kullanır.		X	X
19. Dili yaratıcı bir şekilde kullanır.		X	
Matematik ve Mantıksal Düşünme Öğrenme Alanına Ait Öğrenme Çıktıları			
20. Çevresindeki nesneleri özelliklerine göre ayırt eder.		X	X
21. Çevresindeki geometrik şekilleri tanıır.		X	X
22. Boyut/Miktar ile sembolik sayı kavramı arasındaki ilişkiyi keşfeder.		X	X
23. Ölçü birimlerini kullanır.		X	X
24. Zaman kavramı ile günlük yaşam olayları arasındaki ilişkiyi keşfeder.		X	
25. Mekanda konumu kavrar.		X	X
26. Olaylar ve nesneler arasındaki ilişkiler konusunda farkındalık geliştirir.	X	X	
27. Matematikğin yaşantısının her alanında var olduğuna ilişkin farkındalık geliştirir.	X	X	

28. Günlük yaşamda karşılaştığı problemlere mantıksal çözümler üretir.		X	
Fen, Doğa ve Çevresel Farkındalık Öğrenme Alanına Ait Öğrenme Çıktıları			
29. Doğal ve sosyal çevresindeki değişimleri merak eder ve aktif biçimde araştırır.	X	X	
30. Canlı ve cansız varlıkların özelliklerini inceler.	X	X	
31. Çevreye ve doğaya ilişkin sorumluluklarını kavrar.	X		
32. Canlıların yaşam haklarını korur.	X		
33. Karşılaştığı problemlere uygun araç gereç, materyal ve teknolojiyi kullanarak çözüm üretir.		X	X
34. Gözlem yapma, soru sorma ve neden- sonuç ilişkileri kurma vb. Temel araştırma tekniklerini uygulama yeteneği kazanır.		X	
35. Teknolojinin günlük yaşamda kullanımı konusunda farkındalık geliştirir.	X	X	
36. Teknoloji konusunda yaşına uygun yeterlilikler kazanır.		X	X
Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim Öğrenme Alanına Ait Öğrenme Çıktıları			
37. Birey olarak kendisi ve özellikleri ile ilgili farkındalık geliştirir.	X	X	
38. Diğerleriyle ilişkilerini olumlu bir biçimde kurar ve sürdürür.	X		
39. Çeşitli durumlarda kendisinin ve diğerlerinin duygularını farklı yollarla açıklar.	X	X	
40. Duygu ve davranışlarını bağımsız bir biçimde düzenler ve yönetir.	X	X	
41. Çatışma durumlarında ilişkilerini yönetir.	X	X	
42. Kendisinin ve çevresindeki bireylerin hakları ile ilgili farkındalık geliştirir.	X		
43. Beslenme giyinme ve hijyen konularında toplumsal yaşama uygun beceriler gösterir.		X	X
44. Riskli durumlarda rahatsız ve tehlikede hissettiğinde kendisini korur ve yardım ister.		X	
45. İçinde yaşadığı kültürü ve farklı kültürlerin özelliklerini açıklar.		X	
Yaratıcı ve Estetik Öğrenme Alanına Ait Öğrenme Çıktıları			
46. Yaratıcı etkinlikler yoluyla kendini serbestçe ifade etmekten keyif alır.	X		
47. Yaratıcı etkinlikler yoluyla yaşlıları ve yetişkinlerle etkileşime girer ve sağlıklı ilişkiler kurar.	X	X	
48. Yaratıcı etkinliklerinde farklı malzeme ve teknikleri kullanır.		X	X
49. Yaratıcı etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.	X	X	
50. Yaratıcı etkinlikler yoluyla farklılıklara tolerans geliştirir.	X		
51. Estetik değerleri korur.	X		

Ek 10: Öğretmen Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu (Anket)

Değerli Öğretmenler;

Yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmanın temel amacı; KKTC devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek ve okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önemin incelenmesidir.

Veri, anaokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacı ile KKTC devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlere Bar-On Duygusal Zeka (EQ) Ölçeği yöneltilerek elde edilecektir. Öğretmenlere anket sorularını doldurmaları için 35–40 dakikalık bir süre verilecektir. Anket sorularının daha anlaşılır olması açısından araştırmacı öğretmenlere araştırmanın içeriğini açıklayacak; öğretmenleri bilgilendirecektir. Araştırmaya katılımlarda gönüllülük esas alınacaktır ve katılımcılar istedikleri anda çalışmadan çekilebileceklerdir.

Elde edilen veri tez kapsamında ve yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmada gizlilik esastır. Bu nedenle katılımcılardan, görüşme sırasında herhangi bir isim veya kimlik bilgisi istenmeyecektir.

Çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz çalışmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Ankette yer alan soruların doğru bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu soruları yanıtlarken kendi gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevaplamanız rica edilmektedir. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkürler.

Çalışma hakkında daha detaylı bilgi edinmek isterseniz benimle veya tez yöneticisi ile iletişime geçebilirsiniz. İletişim bilgileri:

Esra ZEKAİ	Doç. Dr. Canan ZEKAİ	Doç. Dr. Hasan ÖZDER
Yüksek Lisans Öğrencisi	Yüksek Lisans Tez Yöneticisi	Yüksek Lisans Tez Yöneticisi
Doğu Akdeniz Üniversitesi	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Doğu Akdeniz Üniversitesi
esrazekai6@gmail.com	canan.perkan@emu.edu.tr	hasan.ozder@emu.edu.tr

Tel: 0533 833 29 03

Tel: 0392 630 4003

Tel: 0542 854 84 52

Öğretmen katılımcı bilgilendirilmiş onam formunu okudum ve anladım.

Katılımcı İmzası:

Tarih:

Ek 11: Öğretmen Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu (Tutum Ölçeği)

Değerli Öğretmenler;

Yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmanın temel amacı; KKTC devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek ve okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önemin incelenmesidir.

Veri, araştırmanın diğer bir amacı olan KKTC okul öncesi programında yer alan duyuşsal hedeflerin ne derece önemsediklerini saptayabilmek için KKTC devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlere okul öncesi öğrenme çıktılarına yönelik bir tutum ölçeği (OÖÖÇYTÖ) yöneltilerek elde edilecektir. Öğretmenlere ölçekteki soruları doldurmaları için 35–40 dakikalık bir süre verilecektir. Ölçekteki soruların daha anlaşılır olması açısından araştırmacı öğretmenlere araştırmanın içeriğini açıklayacak; öğretmenleri bilgilendirecektir. Araştırmaya katılımlarda gönüllülük esas alınacaktır ve katılımcılar istedikleri anda çalışmadan çekilebileceklerdir.

Elde edilen veri tez kapsamında ve yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmada gizlilik esastır. Bu nedenle katılımcılardan, herhangi bir isim veya kimlik bilgisi istenmeyecektir.

Çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz çalışmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Ölçekte yer alan soruların doğru bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu soruları yanıtlarken kendi gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevaplamanız rica edilmektedir. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkürler.

Çalışma hakkında daha detaylı bilgi edinmek isterseniz benimle veya tez yöneticisi ile iletişime geçebilirsiniz. İletişim bilgileri:

Esra ZEKAİ	Doç. Dr. Canan ZEKAİ	Doç. Dr. Hasan ÖZDER
Yüksek Lisans Öğrencisi	Yüksek Lisans Tez Yöneticisi	Yüksek Lisans Tez
Yöneticisi		
Doğu Akdeniz Üniversitesi	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Doğu Akdeniz
Üniversitesi		
esrazekai6@gmail.com	canan.perkan@emu.edu.tr	
hasan.ozder@emu.edu.tr		

Tel: 0533 833 29 03

Tel: 0392 630 4003

Tel: 0542 854 84 52

Öğretmen katılımcı bilgilendirilmiş onam formunu okudum ve anladım.

Katılımcı İmzası:

Tarih:

Ek 12: Öğretmen Görüşme Onam Formu

Değerli Öğretmenler;

Yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmanın temel amacı; KKTC devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek ve okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önemin incelenmesidir. Araştırmaya katılmada gönüllülük esas alınacaktır ve katılımcılar istedikleri anda çalışmadan çekilebileceklerdir.

Veri, anaokul öğretmenlerinin, okul öncesi öğretim programında yer alan duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesine verdikleri önemin belirlenmesi amacı ile KKTC devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlere yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilecek elde edilecektir. Görüşme 25-30 dakikalık bir sürede tamamlanacaktır. Görüşme sorularının daha anlaşılır olması açısından araştırmacı, görevli öğretmenlere araştırmanın içeriğini açıklayacak; öğretmenleri bilgilendirecektir. Ancak yüz yüze mülakat aracılığı ile yöneltilecek açık uçlu sorular, COVID-19 nedeniyle güvenlik önlemlerini alabilme açısından e-mail aracılığı ile öğretmenlere yöneltilecek ve cevaplamaları istenecektir.

Elde edilen veri tez kapsamında ve yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmada gizlilik esastır. Bu nedenle katılımcılardan, görüşme sırasında herhangi bir isim veya kimlik bilgisi istenmeyecektir.

Çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz çalışmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Mülakatta yer alan soruların doğru bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu soruları yanıtlarken kendi gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevaplamanız rica edilmektedir. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkürler.

Esra ZEKAİ	Doç. Dr. Canan ZEKAİ	Doç. Dr. Hasan ÖZDER
Yüksek Lisans Öğrencisi	Yüksek Lisans Tez Yöneticisi	Yüksek Lisans Tez
Yöneticisi		
Doğu Akdeniz Üniversitesi	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Doğu Akdeniz
Üniversitesi		
esrazekai6@gmail.com	canan.perkan@emu.edu.tr	
hasan.ozder@emu.edu.tr		

Tel: 0533 833 29 03

Tel: 0392 630 4003

Tel: 0542 854 84 52

Öğretmen katılımcı bilgilendirilmiş onam formunu okudum ve anladım.

Katılımcı İmzası:

Tarih: