

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Tuba KAYSERİLİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂLARI İLE OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLİĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

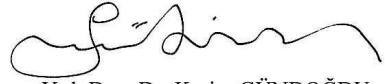
TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

ERZURUM – 2009

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalının Eğitim Programları Öğretimi Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Danışman/Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE
Jüri Üyesi



Yrd. Doç. Dr. Abdulkерim DİNÇ
Jüri Üyesi



Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 08/06/2009

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ	VI
KISALTMALAR	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1. 2. Problem Cümlesi	6
1. 2. 1. Alt problemler.....	7
1. 3. Sayıtlar.....	7
1. 4. Sınırlılıklar	7
1. 5. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ	9
2. 1. Okul Öncesi Eğitim Amaçları	9
2. 2. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri.....	10
2. 3. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmeni	11
2. 2. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum	14
2. 2. 1. Tutum nedir?	14
2. 2. 2. Tutumun bileşenleri	15
2. 2. 3. Meslek seçimi.....	17
2. 2. 4. Öğretmenlik mesleğine karşı tutum	18
2.3. Duyuşsal Alan ve Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri.....	19
2. 3. 1. Duygusal zeka	27
2. 3. 2. Duygu	28
2. 3. 3. Zeka.....	32

2. 3. 4. Duygusal zeka	36
2. 3. 5. Duygusal zeka modelleri	40
2. 3. 5. 1. John D. Mayer ve Peter Salovey modeli	41
2. 3. 5. 2. Reuven Bar-On modeli	42
2. 3. 5. 3. Daniel Goleman modeli	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	53
3. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	53
3. 1. Duygusal Zeka ile ilgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar	53
3. 2. Duygusal Zekayla İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	56
3. 3. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ile İlgili Yapılan Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	57
3. 4. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	62
4. YÖNTEM.....	62
4. 1. Araştırmanın Modeli.....	62
4. 2. Araştırmanın Örneklemi	62
4. 3. Verilerin Toplanması	62
4. 4. Veri Toplama Araçları:.....	63
4. 4. 1. Bar On Duygusal Zeka Yeteneği Ölçeği.....	63
4. 4. 2. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	64
4. 5. Verilerin Analizi	65
BEŞİNCİ BÖLÜM	66
5. BULGULAR VE YORUM.....	66
5. 1. O.Ö.Ö ile O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekaları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	66
5. 2. O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	67
5. 3. Kadın ve Erkek O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekalarının Alt Boyutları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	69

5. 4. Kadın ve Erkek O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	70
5. 5. O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekalarının Alt Boyutları ile O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	72
5. 6. O.Ö.Ö'nin Duygusal Zekalarının Alt Boyutları ile O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	72
ALTINCI BÖLÜM	74
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
6. 1. Sonuç	74
6. 1.1. O.Ö.Ö ile O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekalarının Alt Boyutları Arasındaki Farklılıklar	74
6. 1. 2. O. Ö. Ö İle O. Ö. Ö. A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki Farklılıklar	77
6. 1. 3. Kadın ve Erkek O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekâlarının Alt Boyutları Arasındaki Farklılıklar	77
6. 1. 4. Kadın ve Erkek O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farklılıklar	80
6. 2.Öneriler	81
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	93
EK-1	93
EK-2.	97
ÖZGEÇMİŞ.....	99

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
DUYGUSAL ZEKÂLARI İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİNE İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ****Tuba KAYSERİLİ****Danışman : Yard. Doç. Dr. Kerim Gündoğdu****2009 – Sayfa: 98****Jüri : Yard. Doç. Dr. Kerim Gündoğdu****Yard. Doç. Dr. Erdoğan Köse****Yard. Doç. Dr. Abdülkerim Dinç**

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin ve son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Erzurum il merkezindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 90 okul öncesi öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim gören 80 son sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zeka yetenekleri, okul öncesi öğretmenlik mesleği tutumlarını tespit etmek amacıyla "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği", "Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zekaları ve okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

ABSTRACT**MASTER THESIS****AN INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS' AND
PROSPECTIVE TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCES AND
ATTITUDES TOWARD TEACHING PROFESSION****Tuba KAYSERİLİ****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Kerim Gündoğdu****2009 – Page: 98****Jury: Assist. Prof. Dr. Kerim Gündoğdu****Assist. Prof. Dr. Erdoğan Köse****Assist. Prof. Dr. Abdülkerim Dinç**

The purpose of this research was to determine the relationship between the emotional intelligences and the attitudes toward teaching profession of early childhood teachers and prospective teachers. The study was realized with 90 early childhood teachers actively functioned in public and private early childhood institutions and with 80 senior prospective teachers attended to Atatürk University, K.K. Education Faculty, Elementary Education Department and Early Childhood Division. In order to gather data from both sample groups, BAR-ON Emotional Intelligence Scale and Teaching Profession Attitude Scale were benefited. As the results, differences were observed ($p<0.05$) on the sub-dimensions of emotional intelligence and attitudes toward teaching profession of the prospective teachers and early childhood teachers. Besides, a significant correlation was found between the emotional intelligences and attitudes toward teaching profession of the prospective teachers and early childhood teachers.

ÖNSÖZ

Çok eskiden beri öngörü sahibi eğitimciler tarafından da önemi vurgulanan erken çocukluk eğitimi insan yaşamının en kritik dönemlerinden biridir. Yapılan çalışmaların bu dönemi sağlıklı geçiren bir çocuğun, gelecekte de mutlu, dengeli ve sağlıklı bir birey olacağını ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk eğitimi; kişiliğin geliştiği, ilerleyen yaşlarda gerekli olan becerilerin kazanıldığı, zeka gelişiminin (EQ ve IQ) desteklendiği eğitim alanı olarak önemlidir. Bu çağdaki kazanımların bireyin gelecekteki yaşamına yön verdiği de bilinmektedir. Bu anlamda geleceğe yön veren en önemli etkenlerden biri de okul öncesi eğitimcisidir. Gelişen ve değişen dünya ile birlikte okul öncesi öğretmeninden beklentiler de artmaktadır. Okul öncesi öğretmeni, alanında yeterli eğitim almış, çocuk gelişimini bilen, çocukla sağlıklı iletişim kurabilen, yol gösterici şekilde rehberlik eden, çocuğun kendi gelişimini sağlarken destekleyici eğitim yaşantıları sağlayan kişidir. Erken çocukluk döneminde öğretmen, çocuğun ailesinden sonra farklı bir ortama alışmaya çalışırken ilk karşılaştığı, zamanının çoğunu yanında geçirdiği kişidir. Bu nedenle de okul öncesi dönemde öğretmenin duyuşsal niteliklerinin yeterliliği ön plana çıkmakta, çocuğun duyuşsal gereksinimlerini de yeterli şekilde karşılaması ve ona güven vermesi önem kazanmaktadır. Duyuşsal öğrenmelerin özellikle erken çocukluk döneminde gerçekleştiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitim vizyonlarının önemi daha iyi kavranmaktadır.

Son dönemin şüphesiz en önemli bilimsel bulgularından biri olan duygusal zeka, insanın ve dolayısıyla da toplumun mutlu olmasının önemli bir belirleyicisidir. Kapsamına ve yapısına bakıldığında duygusal zeka becerileri tüm insanlar tarafından kullanılmayı gerektirmekle birlikte, özellikle en kritik deneyimlerin yaşanıp, kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde geliştirilmesi ve üzerinde durulması gereken niteliklerin en önemlilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi eğitimde duyuşsal alana etki eden temel etken duygusal zekanın önemine değinilecektir.

Bu araştırmayı gerçekleştirirken benden desteğini ve güvenini esirgemeyen, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda bana görüşleriyle yardımcı olan değerli hocam Sayın Başaran GENÇDOĞAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca yerinde tespitlerinden ve katkılarından dolayı değerli hocalarım Yrd. Doç Dr. Erdoğan KÖSE ve Yrd. Doç Dr. Abdülkerim DİNÇ'E teşekkür ediyorum. Araştırmamın her aşamasında bana destek olan sevgili dostum Arş. Gör. Mehmet Nur TUĞLUK'a, hayatımın her aşamasında çok emeği olan annem Nezihe Keser'e, babama, ağabeylerim Fatih ve Önder Akar'a, benim bugünlere gelmemde çok emeği olan değerli ilkokul öğretmenim Hüseyin Kandil'e teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim. Eşim öğretim görevlisi Mehmet Emin Kayserili'ye ve canım kızım Beste Naz'a bana karşı sabırlı olduklarından dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca manevi destekleri için canım dostlarım Arzu GÖK ve Ayşe AŞIKOĞLU'na da teşekkür ediyorum.

ERZURUM- 2009

Tuba KAYSERİLİ

KISALTMALAR

O.Ö. Ö	: Okul Öncesi Öğretmenliği
O.Ö.Ö.A.	: Okul Öncesi Öğretmen Adayı
O.Ö.Ö.M.	: Okul Öncesi Öğretmenlik Mesleği
K. K. E. F	: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 1. 1. Temel Duygular	31
Tablo 2. 1. Bar-On Duygusal Zeka Modeli.....	43
Tablo 4. 4. 1. Bar-On EQ Ölçeğinin Boyutları ve Alt Boyutlarına İlişkin Maddeler ...	63
Tablo 5. 1. Tablo 5.1. O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekaları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	66
Tablo 5. 2. O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları İlgili Bulgular	68
Tablo 5. 3. Cinsiyet Değişkenine Göre O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekalarının Arasındaki farkla ilgili bulgular	69
Tablo 5. 4. Kadın ve Erkek Değişkenine Göre O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	71
Tablo 5. 5. O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekalarının Alt Boyutları ile O.Ö.Ö.M'e Karşı Tutumları ile İlgili Bulgular	72
Tablo 5. 6. O.Ö.Ö'nin Duygusal Zekalarının Alt Boyutları ile O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları ile İlgili Bulgular	73

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmaya konu olan problem durumu anlatılmış, sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili temel kavramlar ile araştırmanın gerekçesi ve önemi belirtilmiştir.

Toplum yapısında görülen hızlı ve köklü gelişmeler bireylerden beklentilerin artmasına sebep olmuştur. Buna bağlı olarak toplumu oluşturacak olan temel yapıtaşları çocukların, her yönden tam ve bir bütün olarak gelişmelerinde de etkili olan iki kurum aile ve okulun önemi daha çok anlaşılmıştır.

Aile ortamı, çocuğun doğum öncesi döneminden başlayarak, dünyaya geldiği anla birlikte içerisinde yer aldığı, yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bakım ve desteğin ona sunulduğu, yaşamını etkileyen en önemli kurum olarak kabul edilir. Okul ise aile kurumunu destekleyici, gelişim süreçlerinin ve kritik devrelerin aşılmasında hazırlayıcı rehberliği üstlenen, yaşamsal değişmelere yeni boyutlar kazandırarak varlığını sürdürmektedir.

Çağımızda okul sadece bilgilendirme ihtiyacını doyurmanın dışında başka açılımları da yapabilecek donanımda olmalıdır. Çocukların bilgi, beceri kazanımlarını sağlamak, bunları davranışa dönüştürmelerine yardımcı olmak, mesleki açıdan yönlendirmek ve bu mesleklere uygun bilgi ve davranış rollerini kazandırmak da okulun görevleri arasındadır. Ayrıca okul bilgi merkezi kimliğinin dışında ailelerin eğitimini, çocuğun istismarının önlenmesini, ailelerin giderek azalan çevre ilişkilerinin canlandırılmasını sağlayan bir merkez de olmalıdır. Anne babanın çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi, ailesel problemlerin çözüme bağlanmasında okul birincil merkez olabilmelidir (Oktay, 2002, s.25).

Öğretmen eğitim sürecinde anahtar rol oynar. Bugün öğretmen, öğretim sürecindeki öğrencileri yönlendiren, onların karşılaştıkları güçlükleri gidermelerinde yardımcı olan bir rehber görevindedir (Kıncal, 2001, s.177). Öğretmenin, okuldaki rollerinden en önemlisi bilgi merkezi olmasıdır. Bu rolüyle öğretmen öğrencisinde istendik davranış değişikliklerini oluşturur, ona iyi sosyal ilişkiler kazandırır ve onu becerikli kılar. Eğitimin her ögesi öğretmen tarafından belirlenir ve değerlendirilir.

Günümüzde değişen teknoloji, çevre koşulları ve yaşam biçimleri çocuğun eğitiminde ailenin yanı sıra eğitim kurumlarının da gerekliliğini göstermektedir. Erken çocukluk eğitimi ülkemizde genellikle aileler tarafından verilmektedir. Fakat, tüm gelişim alanlarında iz bırakan etkileri olan erken çocukluk süreci mutlaka bir okul öncesi eğitim kurumu tarafından desteklenmelidir. Bu paralelden bakıldığında okul öncesi eğitim kurumları, çocuklarda kişilik gelişimini, güven duygusunun kazanımı, deneyim kazanma ve hayatta başarılı olma özellikleriyle birlikte, tüm gelişim yönlerinden sağlıklı uyarılar sağlayarak istenilen nitelikte eğitimi ailelerle işbirliği içinde vermelidir. Bu amaçları gerçekleştirmede en büyük görev okul öncesi öğretmenine düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatında Okul Öncesi Öğretmenliği şu şekilde tanımlanmıştır:

“Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için eşit eğitim şartları hazırlamak, çocukların Türkçeyi doğru telaffuz eden, çocuk gelişimi ve eğitimi veya okul öncesi eğitimi alanında yüksek öğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonu donanımını barındıran bireyleri okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilir” (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486_.html).

Okul öncesi eğitimin önemi düşünüldüğünde, temeli oluşturması ve çocuklarımızın ilkokul deneyimi olması açısından bakıldığında okul öncesi öğretmenin niteliklerinin, çocuklarca nasıl algılandığının vurgusu bir kez daha açığa çıkmaktadır. Bu algılamının olumlu olması, okul öncesi öğretmenin mesleki yeterliliği ile birlikte büyük çapta kişisel özellikleri ve sosyal ilişkilerinde duygusal zekasını kullanabilme düzeyine bağlıdır.

Meslek, toplumsal yaşamdaki iş bölümü sonucunda meydana gelen yaşamsal bir olgudur ve toplumsal yaşamın sürdürülmesinde önemlidir (Aslan ve Akyol, 2006, s.52). Birey toplum içinde mesleği aracılığı ile bir yer edinir, geçimini sağlar ve geleceğini bu temel üzerine inşa eder. Aynı zamanda meslek, bireyin kişiliğini ciddi anlamda etkiler. Benlik yapısıyla uyumlu bir meslek, bireyin benliğini güçlendirirken benlik yapısıyla

uyumlu olmayan bir meslek ciddi anlamda sıkıntılar yaratır. Benzer şekilde benliği ile uyumlu bir mesleğe bireylerin daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken, benliği ile uyumsuz bir mesleğe sahip olan bireylerin çatışma ve doyumsuzluk yaşama olasılıkları oldukça yüksektir (Arıca ve Dilmaç, 2003).

Eğitim programları, kullanılan yöntemler, araç-gereçler ne kadar iyi olursa olsun, eğer öğretmen yetersizse çocukların eğitiminde başarılı olunması söz konusu değildir (Başal ve Taner, 2004, s.483). Öğretmenin barındırdığı pozitif veya negatif bilgi, beceri, yetenek, algı ve tutumlar, öğrencinin de bilişsel ve duyuşsal niteliklerini direk etkilemektedir (http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_327.pdf).

Okul öncesi eğitimde, öğretmenin sahip olduğu nitelikler daha çok önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, malzeme ve program kadar hatta daha fazla öneme sahiptir. Anne ve babasından ayrılıp, okula gelen çocuğu ilk karşılayan ve çocukla gün boyu birlikte olan kişi öğretmendir (Oktay, 2002, s.218). Anaokulunda günün büyük bir bölümünü öğretmenle geçiren çocuk öğretmenin tutum ve davranışlarını örnek alıp, onu taklit eder ve onun kişiliğini benimser. Bu durumda, okul öncesi öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde büyük rol oynamaktadır (Aslan ve Akyol, 2006).

İyi bir okul öncesi öğretmeni olabilmek ayrıca bazı yetenek ve potansiyellere sahip olmanın yanı sıra, bunları yeterli bir eğitimle geliştirmeyi gerektirir. Bu gelişim, okul öncesi öğretmenin nitelikli bir hizmet sunabilmesi, görev ve sorumluluklarını yürütmede daha donanımlı ve deneyimli hale gelmesi sürecinde gerçekleşebilir. Bu süreci etkileyen en önemli faktörlerden birisi zeka, diğeri ise duygu kavramıdır. Zeka terimi yıllarca yaşamımızda ve literatürde farklı anlamlarda kullanıldıktan sonra, ancak yirminci yüzyılın başlarında bugünkü doğru anlamı ile kullanılmış ve ilk zeka testi de Binet tarafından hazırlanmıştır. Bununla beraber birçok psikolog, bilim adamı Binet'ten önce zekayı ölçme çabası içinde olmuşlar ve 'kalıtsal zeka' ile 'performans zekası'nın farklı kavramlar olduğu anlaşılmış, bu kavramlar birbirinden ayrılmıştır (Özgüven,1998, s.44). Dökmen, duyguların genel işlevini, bireyin topluma ve doğaya uyum sağlaması şeklinde olduğunu ifade etmiştir (Dökmen, 2005).

Mayer ve Salovey (2006, akt. Yüksel, 2006) duyguları, “psikolojik yanıtları, algıyı ve bilinçli farkındalığı içeren birçok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak” tanımlamışlardır. Goleman, (2000, s.45) duyguyu, bireyin öğrenme kapasitesini ateşleyerek öğrenmesini sağlayan, soru sorma ortamını hazırlayarak bilinmeyi aramaya iten, potansiyelini yükseltmek için tetikleyen ve öğrenilen bilgileri pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır. Cooper ve Sawaf’a (2006, akt. Yüksel, 2006) göre ise duygular, bireyin iç dünyasında var olan ve artan değerleri eyleme dönüştürerek ve davranışları biçimlendiren enerji akımları olup, dışarı doğru yayılarak etkileşim sağlamaktadır.

Jonh D. Mayer ve Peter Salovey (2006, akt. Yüksel, 2006) duygusal zeka terimini ilk kez dile getirenlerdir. Mayer ve Salovey, duygusal zekanın sadece bir yetenek veya doğal bir özellik olmadığını, bunların dışında duygusal kıyaslama yeteneklerinin, duyguları farketme ve kontrol etme, düzenlenmiş bir şekli olduğunu savunmuşlardır. Martinez’e (2006, akt. Yüksel, 2006, s.13) göre duygusal zeka “kişinin kavranamayan becerilerini, yeteneklerini, çevresel isteklere ve baskılara karşı başa çıkma özelliklerini düzenlemesi”dir.

Duygusal zeka kavramına ilişkin etkili çalışmalar yapan bir başka bilim adamı da Davies’tir. Davies, (2006, akt. Yüksel, 2006, s.13) ulaşabildiği tüm duygusal zeka literatürünü araştırdıktan sonra duygusal zekayla ilgili dört boyuttan söz etmiştir. Davies tarafından gerçekleştirilen dört duygusal zeka boyutu ise duygunun anlaşılması, ifade edilmesini, kişinin kendi duygularını düzenlemesini ve kişinin duygularını performansını geliştirmek için kullanılmasını içermektedir.

Zeka kavramı daha çok akademik başarıyı sağlayan ‘bilişsel potansiyeli’ vurgulamaktadır. Ancak sosyal ilişkileri düzenlemede, yaşama uyum ve yaşamda başarılı olmada duygusal yeti ve potansiyelin çok gerekli olduğu açıktır. Duygu ve düşüncenin ortak çalışmasında, duygu ve düşüncüyü devreye sokarak veya devreden çıkararak kararları her an yönlendirmektedir. Bir bakıma akılcı ve duygusal olmak üzere iki beyin, iki zihin ve iki farklı türde zeka var demektir. Hayatın nasıl yaşandığı ikisi tarafından belirlenmektedir. Sadece akademik zeka (IQ) değil, duygusal zeka (EQ) da aynı önemi taşımaktadır. Akıl, duygusal zeka olmadan tam olarak verimli çalışmamaktadır (Goleman, 1998, s.35-36). Goleman’ın sözünü ettiği duygusal zeka

becerilerini kullanabilmek ve duygusal hayatı kontrol altında tutabilmek, okul öncesi öğretmenliği alanında olduğu gibi özellikle etkileşim, iletişim ve eşgüdümlü işbirliğini gerektiren görevlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir koşuldur.

Eğitim kurumlarında bilişsel davranışlara ulaşma düzeyleri sıklıkla kontrol edilirken, duyuşsal davranışlar planlı bir şekilde kazandırılmamakta ve ölçülmemektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi eğitim programında duyuşsal nitelikler öğretmenlerin tutumlarıyla şekillenmektedir. Günümüzde duyuşsal nitelikler duygusal zeka kavramıyla örtüştürülmektedir. Duyuşsal bileşenler ise tutumlara devamlılık getirir (Sapancı, 2005). Yapılan farklı araştırmalarda çocukların duygusal zeka düzeyi ile model aldıkları bireyler arasında büyük bir korelasyon vardır. Bu ilişki sonucunda anlaşılmaktadır ki öğretmenler eğitim ortamlarını daha dikkatli, bilinçli bir şekilde düzenlemelerine ek olarak model alınan en önemli bireydirler (Yılmaz ve Şahin, 2004, s.3). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sunarken duyuşsal alanda doğru model olabilmelerinde çocuklara karşı sergiledikleri mesleki tutumlar temel oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi okul öncesi IV. sınıf öğretmen adaylarının ve bu meslekte görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik meslek algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bilinen insanlık tarihi boyunca insanın eğitilmesi formal ya da informal biçimde süregelmiştir. Çağımızda insan eğitiminin önemli bir bölümü formal olarak uygulanmaktadır. Eğitim işini yapanların, insan özelliklerini tanıyıp anlamlandırabildikleri oranda başarılı oldukları da bir gerçektir. İnsan özelliklerinin içinde en somut olan bedensel özelliklerdir. Bu nedenle insanın bedensel özelliklerini tanımak, tanımlamak ve eğitim vermek çalışmasında daha fazla başarı sağlanmıştır. İkinci olarak ise tanıma, tanımlama ve eğitime işinde başarılı olunan zihinsel özelliklerdir. Bugün hala eğitim kurumlarının hemen hemen hepsinde eğitim denilince akla zihinsel becerilerin kazanılması gelmektedir. Duyguların eğitimi işinde ise diğer iki alana oranla daha az veri ve başarı elde edilmiştir. Aslında duyuşsal alan eğitimi, insan olmayı bireye kazandırmasının yanında diğer alanların gelişiminde de tetikleyici güç rolünü oynamaktadır.

Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile yetiştikleri çevre koşulları ve model aldıkları kişiler arasında yüksek bir korelasyon bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 2001, s.139). Bu ilişki öğretmenlere eğitim ortamını daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde düzenlemelerinin yanı sıra bu ortamda model alınan en önemli birey olmaları açısından çok önemli sorumluluklar yükler. Bu büyük sorumluluğu yerine getirmede kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişiler arası ilişkilerinde empati kurabilen, kendini motive edebilen bir öğretmen daha kolay ve daha başarılı olacaktır. Tutumlara, bireyin duygusal gelişimi temel olur. Yani tutumlar duygusal gelişimin ürünüdür. Bireyin haz, acı şeklinde gelişen duyguları tutumların şekillenmesinde katkıda bulunurlar. Tutumun duygusal bileşeninin değişmesi çok zordur. Yapılan seçimlerde duygusal yön ağır basar (Selçuk, 2006). Bloom, duygusal özelliklerin başarıyı belirleyen ve etkileyen en önemli etkenlerden olduğunu belirtmektedir. Ek olarak öğrenmenin besleyici ögesi olduğunu, bireylerin bir konuya dair bilgiyi unutsalar bile o konuya ait duygusal nitelikleri kaybetmedikleri gerçeğini savunmaktadır (Güven ve Uzman, 2006, s.528).

Kuşkusuz bu durum öğretmenlik mesleğine karşı tutum düzeyini de etkileyecektir. Araştırmada son sınıf okul öncesi öğrencilerinin seçilmesindeki temel etken, mesleğe başlamak üzere olmalarıdır. Okul öncesi öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin de duygusal durumları ve mesleki tutumları incelenmiştir. Böylece öğretmenlik mesleğine başlangıçtaki ve çalışma yaşamındaki duygusal yapı ile tutum şekli karşılaştırılma imkanı bulmuştur. Bu araştırmanın okul öncesi eğitimin temel taşı olan okul öncesi öğretmenlerinin ve son sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleği tutumları arasındaki ilişki ile ilgili problem kaynaklarının belirlenmesi ve bu problem kaynaklarına çözümler sağlanmasında alanımıza yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 2. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi IV. Sınıf öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. 2. 1. Alt problemler

Bu ana probleme ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekalarının alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekalarının alt boyutları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenliği bölümü 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekalarının alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekalarının alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. 3. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplarda içten ve yansız davrandıkları varsayılmıştır.

2. Duygusal zekanın Bar-On Duygusal zeka testi'nin alt testleri ile ölçülebileceği varsayılmaktadır.

1. 4. Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı sınırlılıklar içinde yapılmıştır. Bu nedenle, çıkarılabilecek olan sonuçları bu sınırlılıklar içinde değerlendirmek gerekir.

Bu Araştırma;

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan 80 son sınıf öğrencisi, 2007-2008 öğretim yılında Erzurum il merkezinde görev yapan 90 okul öncesi öğretmenleri ile yapılmıştır.

Örneklemedeki kişilerin duygusal zeka değerleri, onların duygusal zeka boyutlarını ölçen maddeleri, ne şekilde algıladıklarına bağlıdır. Başka bir ifadeyle, kişilerin duygusal zekası hakkındaki bilgimiz, onların maddeleri algılayışlarıyla sınırlıdır.

1. 5. Tanımlar

Öğretmenlik Mesleği: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Ada ve Ünal, 2001).

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisidir (MEB, 1998, s.866).

Okul Öncesi Öğretmeni: Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların gelişimlerini sağlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için orak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak üzere, çocuk gelişim ve eğitimi alanında yüksek öğrenim görmüş, öğretmenlik formasyonuna sahip kişiler okul öncesi öğretmeni olarak görevlendirilir (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486>).

Duygu: Algısal, deneysel, fiziksel, bilişsel ve diğer değişimleri anlaşılır şekilde ruh halleri ve hislere dönüştüren, organize olmuş bir yanıt sistemidir.

Zekâ: “Bireyin zor, karmaşık, soyut, ekonomik, gayeye uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerine toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği” (Mumcuoğlu, 2002, s.41) olarak tanımlanmıştır.

Duygusal Zeka: Bireyin kendisi ve çevresindeki insanlarla ilişkisidir (Goleman, 2003, akt. Yüksel, 2006).

Duyuşsal Eğitim: Öğrencinin duygu, ahlak ve etik açısından bireysel ve sosyal gelişimini içerir (Akbaş, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitimde duyuşsal alan, duygusal zekayı oluşturan duygu ve zeka kavramlarından, ayrıca duygusal zekanın kapsadığı becerilerden (Öz bilinç, duygularını idare edebilmek, kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak vb.) ile öğretmenlik mesleği ve algısı gibi konular üzerinde durulmuştur.

2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Her toplumun en önemli uğraş alanlarından biri nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bir toplumun kültürel, sosyal, ekonomik yapısı yetiştirilecek insanın yapısını etkiler. Nitelikli bireyler olmadan ne maddi ve manevi kalkınma ne de sistemli bir demokratik düzen mümkün değildir. Bir ülkede toplumsal, ekonomik ve hukuki alana ne kadar düzenleme yapılırsa yapılıns köklü bir eğitim sistemi ve o sistemin öğeleri gerekli şekilde düzenlenmedikçe bütün çalışmalar sadece teoride kalabilir (Koçer,1983).

2. 1. Okul Öncesi Eğitim Amaçları

Okul öncesi eğitimin genel ve temel amacı; 0-6 yaş arası çocukların barınma korunma ihtiyacını karşılamak, bedensel, zihinsel ve toplumsal gelişimlerini sağlamak, sistemli bir şekilde eğitim vererek okula hazır hale getirmektir. Frobel okul öncesi eğitimin amacıyla ilgili olarak asıl amacın öğrenmeye ilgi uyandırmak olduğunu vurgulamıştır. Hedef çocuğa bilgi aktarımı değildir ve erken çocukluk eğitimi ilk önce duygusal gelişim ve tüm alanlarda sağlıklı bir zemin sunmak zorundadır görüşünü savunmuştur (Yavuzer, 1998, s.228).

Okul öncesi eğitimin özel amaç ve görevleri, Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun şekilde belirlenmiştir Bunlar (MEB, 2006, s.9):

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmasını sağlamak.

2. 2. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Erken çocukluk eğitiminin insan yaşamının zemini olduğunu biliyoruz. Bu kadar önemli olan bu sürecin bazı temel ilkeleri vardır. Bu ilkelere uygun eğitim verilirken okul öncesi eğitimin programına uygun olarak belirlenmiş çerçevede sunulması gerekmektedir. Programın dayandığı temel ilkeler şunlardır (MEB, 2006, s.10):

1. Çocukların çok yönlü gelişmelerini sağlayan eğitim ortamı sağlanmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocukların gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
3. Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
4. Eğitim ortamında çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine imkan sağlanmalıdır.
5. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları için gerekli özen gösterilmelidir.
6. Erken çocukluk eğitimde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
7. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim sağlamalıdır.
8. Oyun okul öncesi çocuğu için en iyi öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli oluşturulmalıdır.
9. Çocuklarla iletişimde kişiliklerini zedelemeyecek şekilde yaklaşılmalı, yaptırım ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
10. Çocukların bağımsız davranışlar ortaya koymasını engellenmemeli, yardıma ihtiyaçları olduğunda rehberlik edilmeli ve güven verici yakınlık sağlanmalıdır.
11. Çocuğun kendinin ve başkalarının duygularına empati göstermesi sağlanmalıdır.
12. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
13. Programlar hazırlanırken aile- çevre özellikleri önemsenmelidir.
14. Bu eğitim sürecinde ailenin ve çocuğun etkin katılımı sağlanmalıdır.
15. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

16. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2. 3. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmeni

Okul öncesi eğitim; doğumdan başlayarak zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel nitelikleri ve yetenekleri önemsenerek, sağlıklı bir şekilde bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal alanlarda gelişimlerini kapsayıcı, istenen kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı, gizil yönlerinin açığa çıkarıldığı, kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu bir eğitimidir (Zembat, 1998, s.10).

Eski çağların çok bilen insan modelinin yerini bilgiyi gerektiğinde nerede, nasıl bulabileceğini bilen insana bırakmıştır. Bu düşünceye ek olarak bilginin değişmez ve kalıcı olduğuna inanan insan tipinin yerini bilginin kısa zamanda değişip eskidiğini, bu nedenle sürekli yeni bilgiler peşinde kendini yenilemeye çalışan insan modeline bırakmıştır (Cerit, 2008, s.705). Bir ulusun huzuru, mutluluğu, geleceğinin ne olduğu, o ulusun takındığı tavırla çocukların yetiştirilmelerine ve eğitilmelerine verdiği hassasiyet derecesiyle yakından ilişkilidir (Çaplı, 1970, s.7).

Öğretmenler bireyleri toplumun bir elemanı olarak yetiştirmenin yanında toplumun şekillenmesinde de önemli sorumluluklar üstlenmiş kişilerdir. Yani yeni gelişmeler ışığında çevresini geliştirme, rehberlik etme rolüne de sahiptirler (Cerit, 2008, s.706). 21.yy'da eğitimde ilgi odağı öğretmek değil öğrenme olmuştur. Bu sonuç bireylerin birbirlerinden farklı olarak öğrendiğinin artık kabul edilmesinin bir sonucudur. Okul öncesi öğretmenin de bu tespite göre çocukların öğrenme profiline uygun bir eğitim sunmak temel vazifesidir. Okul öncesi öğretmeni ilk eğitim rehberi olduğundan bilgi koçu gibidir. Çocukların özellikle öğrenme profillerini belirlerken duyuşsal kanalların tıkanmaması açısından bilgileri doğru yapılandırmalarında öğretmenin bilgi koçluğu kimliği devreye girer (Cerit, 2008, s.693).

Kuşkusuz erken çocukluk eğitiminden yüksek öğretime kadar eğitimin her aşaması önemlidir. Tüm aşamalarda eğitim faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin etkili olmak gibi bir zorunlulukları vardır. Fakat temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği, daha karmaşık öğrenmelerin alt yapısının oluştuğu ve her şeyden önce öğrenmeye karşı bir

tutumun oluştuğu okul öncesi evre daha çok önem kazanmaktadır. Unutulmamalıdır ki çocukların duygusal, zihinsel ve kişilik gelişiminin % 70'ini 0-6 yaş arasında tamamlanmaktadır (<http://yayim.meb.gov.tr>). Çocukların bu kritik dönemlerinde tüm gerekli gereksinimleri karşılayabilmek, artık ailenin yalnız başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmıştır. Bu açıdan da okul öncesi eğitim kurumları çok önemli görevler üstlenmektedir. Bu kurumlar, çağdaş toplumun gereksinimi olan (İnanlı, 2003, s.7):

- Hislerini ve düşüncelerini açıkça ortaya koyabilen, araştırmacı, girişken ve üretken;
- Önüne çıkan sorunlara çözüm ve seçenekler sunabilen,
- Kendi kendine karar verebilen, empati kuran ve başkalarının kişilik haklarını koruyan,
- Kapasitesinin farkında olan ve potansiyelini kullanabilen, otokontrol sahibi bireyler yetiştirmek için ailenin en büyük desteği durumundadır.

Yapılan bilimsel araştırma raporlarına göre erken çocukluk eğitimi alan çocukların (İnanlı, 2003, s.7-8):

- Duygusal, sosyal ve bilişsel becerileri çok iyi düzeyde gelişmiştir.
- Empati güçleri yüksek, insan ilişkileri sağlam, sosyal becerileri nitelikli, yaratıcı, uyumlu, esnek, bağımsız, özgüven sahibi ve soru sormayı seven kişilerdir.
- İlköğretimde okuma-yazma, matematik, işbirliği gibi alanlarda oldukça başarılı bulunmuştur.

Temel toplumsal kurumlardan biri olan eğitim; bütün toplumların temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi de öğretmendir (Karagözoğlu, 2003, s.10-12). Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili verilen imgelerdir (Balcı, 1991). Öğretmenlerin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütlerde kullanılmaktadır (Çelikten ve Can, 2003, s.253).

Okul Öncesi kurumları da etkili sonuçlar alabildikleri ölçüde bir anlam ifade ederler. Okul öncesi dönemde öğrencinin tek bir öğretmenin olması ve eğitiminin

neredeysi tamamen ona emanet edilmesi durumu daha da hassaslaştırmaktadır. Bu hassasiyete göre İnanlı iyi bir okul öncesi öğretmenini (İnanlı, 2003, s.10-11):

- Dinamik ve enerjik olmalı, güven vermeli, bağımsız karar verebilmeli, problem zebilmeli ve duygusal algıları güçlü olmalı,
- Öğretmen, ocukların yetenek ve kişilik yönünden birbirlerinden farklı olduklarını bilmeli ve duygusal gereksinimlerini unutmamalıdır.
- Çocuğun sağılıklı benlik kavramını geliştirmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve öz denetimi sağılamasına olanak tanınmalıdır.
- Yeniliklere açık olmalıdır.
- Türkçe'yi doğru ve güzel kullanmalıdır şeklinde tarif etmiştir.

Stronge (2002), istenilen modeldeki ğretmeni üç alt boyutta tanımlar. Etkili ğretmenin farklı kişilik yapılarını okuyabildiği, net bir şekilde iletişim başlattığı ve eşitce, objektif davranışlar sergilediğini iddia eder. Öğretmenlerin ğrencileri ile olan dostça ve iş birliğine dayalı yaklaşımları öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. Samimiyet, coşkululuk ve hevesliliğin öğrencilerin tutum ve başarıları ile yakından ilişkili olduğuna dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda öğrenciler ile dostça anlaşan öğretmenlerin coşkulu ve hevesli davrandığı, etkili bir ses tonu kullandığı, dikkat çekici jestler ve anlaşılır kelimeler seçtiği grlmştir. Bu davranışlara sahip öğretmenler öğrencilerin fikir ve sorunlarına karşı olumlu yaklaşmakta, onlar ile daha rahat iletişim kurabilmektedir (akt. Öztürk, 2006, s.12).

Tüm bu tanımlarla çizilen tablonun paralelinde kaliteli bir okul öncesi ğretmen alan bilgisi, öğretmenlik genel becerisi ek olarak önemli olan bazı kişisel, fiziksel donanımlara ve becerilere sahip olmalıdır (ztrk, 2006, s.14):

Bu zellikler:

- Okul ncesi Eğitim ğretmeni küçük yaş çocuklarıyla çalıştığı için çok sabırlı;
- Gelişim psikolojisiyle ilgili ve bu alanda başarılı;
- Çocukları seven ve onlarla beraber olmaktan sıkılmayan;
- Çocukların duygularını anlayabilen, öğrenciler üzerinde dozunda disiplini sağılayabilen;
- Düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen;

- İyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen ve dikkatlice işine özen gösteren;
- İnsanlarla iletişim sorunu olmayan, sevecen, hoşgörülü, kendini geliştirmeye istekli, coşkulu;
- Girişimci, yaratıcı bireyler olmaları gerekir.

Yukarıdaki özellikleri doğrulayan İstanbul'da anneler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmanın sonucuna göre istenilen okul öncesi öğretmenin özellikleri (Öztürk, 2006, s.15):

- Bu işi severek yapmalı, çocukları da mutlak sevmeli.
- İşinin eğitimini almış, alanına hakim donanımda olmalı.
- Ruh sağlığı yerinde ve sosyal dengesini kurabilmiş olmalı.
- Sabırlı olmalı.
- Davranışlarıyla gözlemlendiğini bilerek görsel okumada iyi model olabilmeli.

Okul öncesi öğretmenin bu beklentileri yerine getirebilmesi ya da getirememesinde rol oynayan etmenlerden bazıları da öğretmenin duygusal zeka düzeyi ile öğretmenlik meslek algısı arasındaki ilişkidir. Bu bölümde tutum, okul öncesi öğretmenlik mesleğine karşı tutum, duyuşsal alan, duygu, zeka ve duygusal zeka kavramları açıklanacaktır.

2. 2. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum

2. 2. 1. Tutum nedir?

Gelişimsel özelliklerin en önemli alanlarından olan duygusal gelişimde yer alan tutum kavramı, belirli bir sosyal obje konusunda bireylerde mevcut olan ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal yanlar taşıyan gizil eğilimleri ifade etmektedir. Herhangi bir uyaran karşısında ortaya konan az ya da çok heyecansal öğrenilmiş tepkiye tutum denir. Başka bir tanıma göre de tutum, bireyin objektif bir durum karşısında o durum ile ilgili düşünce, davranış ve duygularını düzenli bir şekilde belirleme tarzıdır. Ayrıca tutum heyecan, motivasyon ve algılama durumlarıyla öğrenme sürecinin, kişinin hayatının bir yönüne göre sürekli bir organizasyondur (Atalay, 2005, s.41). Bu tanımlardan sonra tutumun özelliklerini sıralayacak olursak (Demirci, 2006, s.17):

- Tutumlar doğuştan gelmeyen öğrenmeye dayalı olarak oluşan özelliklerdir. Bu nedenle tutumlar durağan değil değişkendir.
- Bu öğrenmeler bireyin toplumsallaşma süreciyle doğrudan ilintilidir.
- Tutumlar davranışa hazırlayıcı bir eğilim olması sebebiyle, doğrudan gözlenemez ancak insanların davranışlarından çıkarım yapılarak yorumlanabilir.
- Tutumlar gelip geçici değildir. Kişinin yaşamında belirli bir süre devamlılık gösterir.
- Tutumlar, oluşması ve biçimlenmesi aşamalarında birbirleriyle karşılaştırılabilir. Bu bakımdan birçok ögenin bir arada bulunması zorunludur.
- Tutumlar insanın obje ile olan ilişkisinde bir düzenlilik sağlar. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Kişi bir objeye ilişkin tutum oluşturduktan sonra ona objektif bakamaz.
- Tutumlar hem kişisel hem de toplumsal boyutu olan özelliklerdir.
- Tutumlar bir tepki şekli değil, tepki gösterme yönelimleridir. Bundan dolayı tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara neden olabilir.

2. 2. 2. Tutumun bileşenleri

İçerik ve anlamsallık bakımından tutumların boyutları vardır. Yoğunluk ve derinlik bakımından derecelenirler. Ait oldukları konuya bilişsel algıya ve mantığa yakınlık derecelerine göre tutumlar olumlu da olabilir olumsuz da. Tutumlar bilimsel düşünceyle ilgili, duyuşsal ve davranışsal unsurlardan oluşan kavramlar olarak kabul edilmektedir. Tutumların düşünceye yönelik yapısı, kişinin o tutumuna konu olan nesneye dair bilgi, birikim ve değerleridir (Atalay, 2005, s.48). Tutum bir anlamda bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme şeklidir. Senemoğlu (2004, s.148) ise tutumu, kişinin herhangi bir şeye, başka bireylere ve farklı durumlara karşı kişisel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, içsel bir durum olarak tanımlamıştır. Tutumlar uzun süreçlidir. Kişilerin anlık olarak gösterdikleri bazı eğilimleri, o kişinin tutumu olarak görmemek gerekir. Bu seçimlerin tutum olması için, bireyin eğilimlerini oldukça uzun süreli olarak göstermesi gerekir. Tutumlar sayesinde kişilerin günlük eylemleri anlam kazanır. Tutumları arasında paralellik bulunmayan insanların davranışları arasında da tutarlılık olmaz. Bireylerin olaylar karşısındaki tutumları her zaman aynı değildir. Kişinin aile çevresi, birebir ilişkide bulunduğu grup, sosyoekonomik, kültürel

özellikleri ve demografik durumu ona toplum içinde bir statü belirler. Tutum değişikliği, belli bir konuda var olan görüşün özümsemesi olarak söylenebilir ve bu durum kendi kendine oluşan bir süreç değildir. Tutumların değişmesinde iç faktör olarak güdüler, dış faktör olarak da çevresel etkileşim etkili olmaktadır (Atalay, 2005, s.42). Tutumlar, diğer davranışların kazanılması gibi büyük oranda öğrenme yoluyla özellikle de modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenir (Morgan, 1993, s.363).

Tutumların öğeleri ise:

1.Bilişsel Öğ: Belirli tutum nesnesi ile ilgili bilinen tüm bilgi, görüş ve inançlar söz konusu tutumun bilişsel parçasını oluşturur. Kişiler çevreleriyle olan ilişkilerinde bilgiler sistemi kullanırlar. Bu bilgiler sistemi deneyimlerimizle oluşur. Tutum nesnesi ile ilgili objektif veya değerlendirmeye yönelik subjektif kanaatler ediniriz. İşte bu bilgi ve kanaatlerin toplamı tutumlarımızın bilişsel yönünü meydana getirir (Güdek, 2007, s.28). Bu sahip olunan bilgilerin değişmesi durumunda tutum da değişecektir.

2.Duygusal Öğ: “Bir tutum nesnesine karşı gözlenebilen duygusal tepkilerdir” (Bodur, 2006, s.24). Tutumun içerdiği duygu boyutu, kişinin o nesneyi sevip sevmemesi durumudur (Atalay, 2005, s.41). Tutumun bu öğesi bilişsel öğeye göre daha basittir. Olumlu veya olumsuz tepki olarak hemen gözlemlenebilir. İnceoğlu’na (2000, s.9) göre “Duygusal egosu ağır basan bir tutumun değişmesi daha zordur; özellikle bireyin egosunu ilgilendiren konu veya olaylara karşı tutumu daha yoğun duygu yüklüdür”.

Duygusal öğe başka bir ifade ile kişinin tutuma konu olan olay veya objelere yönelik heyecanını kapsayan, tutuma süreklilik kazandıran, tutumu itici veya biçimlendirici yönü olarak da açıklanabilir. Bir tutumu, bir inanç, bir gerçek veya bir olgudan ayıran en önemli özellik, tutumun duygusal bileşene sahip olmasıdır (Erdoğan, 1999, s.366).

3.Davranışsal Öğ: Bir tutum nesnesine yönelik gözlenebilen tüm davranışlardır (Bodur, 2006, s.25). Bu davranış eğilimleri kişinin alışkanlıkları, normları ve diğer tutumlarından etkilenir. Bu nedenle insanlar çoğu kez duygularına uygun olarak hareket etme yönelimine başvururlar. Sonuçta tutumlar aracılığı ile davranışları saptayabilmek mümkün olmaktadır (Aysu, 2007, s.25).

Pek çok otorite tutumların öğrenildiğini ve gizil olduğunu kabul eder. Öyle ki özellikle okul öncesinde yapılan bir araştırmada çıkan bulgulara göre bu yaştaki

çocukların %95'inin, ilkokul çağındaki çocukların %80'inin, üniversite çağındaki gençlerin ise %50-60'ının ana-baba ve öğretmenlerinden etkilendiğini ortaya koymuştur (Demirci, 2006, s.25). Tutumların öğrenilen gizil bir süreç olarak karakterize edilmesi tutumların değerlendirmeci davranışlar içerdiği ve tutumun etki - tepki yapısı arasında işleyen içsel bir faaliyetin parçası olduğu anlamına gelir. Bu düşünceye paralel olarak tutum, içsel faaliyetin bir parçası ise tutum bireyin anlamsal yapısının bir bölümüdür. Örneğin iki kişi bir kavrama yönelik aynı tutuma sahip olsa da o kavramın anlamı bu kişiler için farklılık gösterebilir (Turan ve Güdek, 2008, s.28). Duyuşsal alan, bireylerin ilgi ve tutum gibi duyuşsal yönlerini açığa çıkardığı için onlara yönelik ilgi envanterleri tutum ölçekleri geliştirilerek bu özellikleri ölçülebilir (Anderson, 1991, s.241).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ne derece önemli olduğu Ulu Önderimiz Atatürk tarafından belirtilmiştir.

“Öğretmenler, yeni nesli sizler yetiştireceksiniz. Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin değeri sizin maharetiniz ve fedakarlığınızın derecesiyle orantılıdır, memleket ilim, irfan, iktisat ve ümran sahalarında da yükseltmek, milletimizin her hususta pek feyyaz olan kabiliyetlerini inkişaf ettirmek, nesli atıye metin muayyen ve müspet bir seciye vermek lazımdır. Bu mübarek gayeleri istihsal için mücadeleye atılan münevver kuvvetlerin arasında muallimler en mükemmel ve nazik mevkii işgal etmektedirler, ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırladı. Hakiki zaferi siz kazanacak ve devam ettireceksiniz ve mutlaka muvaffak olacaksınız, bir millet irfan ordusuna malik olmadıkça muharebe meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin payidar neticeler vermesi ancak irfan ordusuyla kaimdir” (Gerek, 2006, s.77).

2. 2. 3. Meslek seçimi

Meslek seçimi, kişinin gelişim süreci olarak meslek tercihini, bir anlık üstün körü bir kararı sonucunda değil, onun yaşamı boyunca ve büyüyen geri dönülmez olan davranış örüntüleri, duyuşsal algılamaları yoluyla seçtiğini konu ile ilgili araştırma yapan uzmanlar belirtmektedir (Üstün ve diğerleri, 2008).

Kuşkusuz ülkemizin hak ettiği, gelişmiş ülkelerin seviyelerine ulaşabilmesi için iyi yetişmiş insan kaynağına ve doğal olarak onu yetiştirecek olan kaliteli öğretmene

ihtiyacı vardır. Bu açıdan bakıldığında doğru öğretmen yetiştirilmesi yadsınamaz bir gerçektir. İyi yetişmiş öğretmen içinse, doğru yapılmış meslek seçimleri gerekmektedir.

2. 2. 4. Öğretmenlik mesleğine karşı tutum

Çağımızda öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilişkili olan kültürel, sosyal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik öğelere sahip, alanda özel uzmanlık, bilgi ve becerisini merkez alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde çalışma alanıdır (Özyar, 2001, s.21). Öğretmen, görevlerini bilen, derslerini planlayabilen ve nasıl aktarabileceğini bilen, öğrettiklerini sınavabilen, öğretmen - öğrenci ilişkisini yönetebilen, okulda ve toplumdaki statü ve sorumluluklarını bilerek yerine getiren bir meslek elemanıdır (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998, s.16).

Öğretmenlik mesleği her etkinliğin temelini teşkil etmektedir. Öğretmensiz bir çalışma; plansız, verimsiz ve karmaşık olacaktır. Bu sebepten oluşan en büyük meslek öğretmenliktir diyebiliriz (Ertuğrul, 2000, s.14-21). Yani bir anlamda öğretmenlik mesleği diğer mesleklerin mesleğidir (Çelikkaya, 1996, s.133). Eski anlayışta öğretmen denilince ilk olarak akla bilginin mutlak kaynağı ve aktarıcısı durumundaki kişi olduğu gelmekteydi. Günümüzde bu anlayış değişmiş, öğretmenlik mesleği çeşitli branşlara ayrılmış ve öğrencileri yönlendiren, karşılaştıkları zorlukları yenmede yardımcı olan bir rehber konumuna gelmiştir (Kıncal, 2001, s.145-146). Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri ve farklı alışkanlıkları çocukları etkilemektedir. Böyle olmasaydı öğretmenin yerini televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçları alabilirdi (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998, s.3-4). 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleğinin yeterlilik alanları olarak genel kültür bilgisi, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon belirtilmiştir (Öztürk, 2002, s.232). Bazı eğitimcilere göre ise öğretmenlik mesleğinde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon yeterli değildir. Bunun yanında öğretmen iyi bir kişilik, duyuşsal yönden donanımlı bir karaktere, etkili bir vizyona sahip olmalıdır (Ertuğrul, 2000, s.21).

Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında da veliler ve sosyal yaşamla iç içe olan bir meslektir. Öğretmenlerin bu kitle ile birliktelikleri ve etkileşimleri, okul yaşamında ve sonrasında uzun yıllar

sürebilmektedir. Bu ilişkilerin niteliği yönünden öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği duygusal yönü de ağır basan iletişimlidir. Bu yüzden ki hepimizin unutamadığı bir öğretmeni ve özellikle ilk öğretmeni vardır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenin yaşamda iz bıraktığı unutulmamalıdır.

Statü ve değer toplumdan topluma değişmektedir. Öğretmenlik mesleği bizim toplumumuzda eskiden beri kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenler hep örnek kişiler olarak görülmektedirler (Eskicumalı, 2002, s.17). Gerek'in 2006'da yaptığı araştırma sonucunda da öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Üniversitelerde resim, müzik, beden vs. alanlar için üniversite sınavından ayrı olarak özel yetenek sınavları yapılmaktadır. Oysa aynı anlayış ile öğretmen olmaya aday öğrencilerinde akademik yeterlilikler yanında kişilik özelliklerini kapsayan unsurları barındırıp barındırmadığı ölçülmelidir (Gerek, 2006, s.49).

2006 okul öncesi eğitim programına göre iyi bir öğretmenin genel özelliklerini şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2006):

- *Geniş bir dünya felsefesi ve genel kültür bilgisinin bulunması,
- *Güler yüzlü, güzel huylu, esnek, uyumlu, anlayışlı, sabırlı, bilgide yeterli olmak,
- *Önderlik yapabilmek,
- *Ahlaklı, güven verici ve dürüst olmak,
- *Mesleki açıdan yeterli alan bilgisini barındırmak,
- *Kendine güveni olmak,
- *İşbirliğine açık ve işini seviyor olmak,
- *Ön yargısız, objektif ve adil olmak .

2.3. Duyuşsal Alan ve Okul Öncesi Eğitimdeki Yeri

Genel olarak bakıldığında duyuşsal eğitim, öğrencilerin duygu, his ve etik konusundaki öznel ve sosyal gelişimini kapsar (Akbaş, 2004, s.35). Duyuş kelimesi geniş anlamda duygularla ilgilidir. Duyuş genel olarak duygu ve heyecanlarla ilgili, bilişin ve mantığın tersi olarak kabul edilmiştir. Duyuşsal alan öğrenmelerinden bahsedildiğinde genel anlamda duygular, tercihler, inançlar, tutumlar, değerler, etik vb.

duygu boyutunu içeren kavramlar anlaşılır. Duyuşsal alan, neyin iyi neyin doğru problemine cevap veren etik, ahlak ve değerlerle ilgilidir (Bacanlı, 1999, s.6). Duyuşsal alan üzerinde çok çalışılan bir alan değildir. Oysaki okullarda disiplinsizlik yaratan karışık düzen, çocukların haklarının suiistimal edilmesi, çocuklarda şiddet içeren davranışlar, yeme alışkanlıklarındaki bozukluk, davranış bozuklukları, madde bağımlılığı gibi sosyal problemlerdeki artışların okullarda verilen duyuşsal eğitimin yetersiz veya hiç olmamasından kaynaklandığı yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Akbaş, 2004, s.32). Duyuşsal eğitim üzerinde çok durulmamasını (Akbaş, 2004): “Duyuşsal öğrenmelerin çoğu, çocuklarda okul çağından çok önce başladığında başarılı olunabilecek özelliklerdir. Bu imkan sağlansa bile üst düzeyde geliştirme sağlanması için uzun süreli ve tutarlı bir çevrenin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır” şeklinde açıklamaktadır. Bacanlı ise (1999, s.6) duyuşsal hedeflerin okullarda ihmal edilmesinin sebeplerini; hangi duyuşsal hedefin kazandırılacağı konusunda toplumsal bir uzlaşma bulunmamaktadır, duyuşsal hedeflerin somutlaştırılması zordur, duyuşsal hedeflerin öğretimi uzun bir süreç ister, duyuşsal hedefleri alışılmış öğretim yöntemleri ve teknikleriyle kazandırmak zordur, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi güçtür ve bilişsel hedeflere göre daha esnektir, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi, olağan başarı anlayışının dışındadır şeklinde göstermiştir.

Bacanlı’ya (1999, akt. Akbaş, 2004) göre duyuşsal alan ile ilgili davranışlar ise genellikle program dışına itilmiş ve başıboş bırakılmıştır. Tekin (1996, akt. Akbaş, 2004) ise öğretmenlerin duyuşsal alanı çok fazla ihmal etmelerini; duyuşsal alandaki öğrenme öğrencinin okula bazı değerleri öğrenmiş olarak gelmiş olmasını, duyuşsal alanda tek bir doğru yoktur düşüncesini benimsemiş olmalarını, duyuşsal hedeflere ulaşmanın tek bir öğretmenin üstesinden gelemeyeceği kadar uzun ve kapsamlı bir iş olmasını, duyuşsal hedeflere ulaşma derecesini ölçmenin hem zor hem de bu konuda elde edilen ölçümlerin güvenilirliği ve geçerliliğinin genellikle düşük olmasını sebep olarak sunmuştur.

Verilen bu sebeplerden ötürü duyuşsal hedefler eğitim programlarında ya bulunmamakta ya da bulunanların ne seviyede kazandırıldığı test edilememektedir. Yapılan birçok araştırmalar öğrenci başarısındaki farklılıkların %65’ini duyuşsal giriş özellikleriyle, bilişsel giriş davranışlarının açıklayabildiğini göstermektedir (Akbaş,

2004). Bu sebeple yapılan evrensel çalışmalar sonucunda duyuşsal özellikler ve başarı arasındaki korelasyonda %47'ye varan ilişkiler ortaya çıkmıştır (Bloom, 1995, s.129).

Eğitim öğrenmeler ışığında gerçekleşir. Eğitimin verilme süresi içerisinde birçok öğrenme boyutu bulunmaktadır. Bir eğitim programı, genel olarak öğrenme-öğretme etkinliklerini içeren bir plandır. Bu programda gerçekleştirilecek amaçlar, yönetim ve öğretim kadrosu, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci, öğrenme- öğretim ortamı gibi unsurları içermektedir. Ortaya konan amaçlara ulaşmada genellikle bilişsel boyut ve psikomotor beceriler göz önünde tutulmaktadır. Bunlardan farklı olarak insan olmayı öğrenme, hissetme, yaşama değer verme, dış dünyaya tepki verme gibi öğrenmeleri içeren duyuşsal öğrenme boyutu yer almaktadır. Bloom ve ekibi (1979) çalışmalarının sonucunda bireylerin öğrenmeleri arasındaki değişikliklerin en az dörtte birinin kaynağının duyuşsal özelliklerden geldiğini bulmuştur (akt. İslim, 2006). Schibeci (1983, akt. İslim, 2006) duyuşsal alanın önemi için iki farklı görüş olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi davranış ve başarının ayrılmaz bir durumda birbirlerine bağlı olduğudur. Bu nedenle bilişsel başarıyla ilgilenen birinin aynı zamanda duyuşsal etkilerle de ilgilenmesi gerektiği fikridir. Schibeci ikinci görüşünde ise; eğitimin hedefinde duyuşsal özellikleri kontrol etmenin, bilişsel özellikleri kontrol etmeden daha fazla dikkat edilmesi gereken nokta olduğunu belirtmiştir. Schibeci'nin döneminde yaşayan Payne (1977, akt. İslim, 2006) duyuşsal özelliklerin bir bireyin etkin bir biçimde demokratik bir toplumda yaşama yeteneği, sağlıklı ve dengeli bir yaşamın vazgeçilmezi olduğunu ileri sürmüştür. Eğitimle ilgili her uygulama ve fikir, bu yaklaşımlardan da açıkça görüldüğü gibi insanın doğasının üç boyutuna da hitap etmektedir. Bundan dolayı okullarda insanların zihinsel, duygusal ve psiko-motor davranışlarını olumlu yönde geliştirme amaçlanmaktadır. Okullarda verilen eğitim ile öğrencilerin öğretime veya okula karşı hislerini, daha sonra benimseyecekleri yaşam tarzlarını, felsefelerini ve etik kurallarını etkilemektedir. Bu durum açıkça bireylerin duyuşsal boyutundaki birçok öğrenmenin okullarda gerçekleştiğini göstermektedir. Öyle ki duyuşsal davranışlar; hayatımız boyunca vazgeçilmezimiz olacak olan okul disiplini, öğretmen değer ve davranışlarıyla, eğitim programıyla, vatanseverlik kavramının kavratılması çabalarıyla, çok çalışma, onur, tutumlu olmak, hoşgörü, fedakarlık ve doğruluk vb. değerlerden bahsetme ile okulda ilk günden başlayarak hissedilir. Schibeci ve Riley (1986, akt. İslim, 2006, s.2) tutumun etkilediği iki farklı modeli test ettikten

sonra, tutum ve başarı arasındaki ilişkinin bilinenlerden çok fazla olduğu çıkarımına vardılar. Ek olarak tutumun (duyuşun), davranışın ve başarının da belirleyicisi olabileceğini söylediler.

Bloom'a (1972, akt. Demirci, 2006, s.14) göre duyuşsal faktörler; bir derse karşı olan ilgi ve tutumlar, bireyin kendi hakkındaki görüşlerini içeren akademik benlik tasarımı olarak iki boyutta çalışılmıştır. İlgi ve tutumların tek bir değişken olarak incelenmesinin nedeni, araştırmalarından elde edilen sonuçlar ilgi ve tutum arasında bir ayrımın mümkün olmadığını tespit etmiştir. Bloom ve arkadaşları, okuldaki bir derse ilgi ile bu derse yönelik tutum arasında bir ayrım yapmaya çalışmışlar, fakat kullanılan ölçü ve göstergeler incelendiğinde bu iki kavram arasında kesin bir ayrım yapılmamış olduğunu belirlemişlerdir. Çıkan bulgular ışığında ilgi ve tutum bir derse karşı pozitif duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı negatif düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme veya o dersle ilgili olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline uzanan iki kutuplu tek bir nitelik olarak belirtilmiştir.

Duyuşsal giriş özellikleri sınıf ortamının havasında özel bir iklim oluşturur. Öğrenci etkileşimi, bireysel davranışlar, sınıfın kültürel-sosyal yapısı gibi durumlar bilişsel olmaktan ziyade duyuşsal alan ile ilişkilidir. Bütün bu özellikler toplamda öğrencilerin, öğretmen ve diğer öğrencilerle eşgüdümlü, kubaşık olarak çalışmalarını ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar. Olumlu duyuşsal giriş özelliklerine ve bilişsel giriş davranışlarına sahip olan öğrenci yetersiz bir öğretim sunumuyla da öğrenebilir. Fakat olumsuz giriş özelliklerine sahip bir öğrenci çok fazla güçlükle karşılaşır ve yüksek kalitedeki öğretim hizmeti bile bu zorlukları ancak bir derecede aşabilir. Bir öğrenme durumuna heyecan ve arzu ile başlayan bir öğrencinin bu öğrenme durumuna arzusuz ve heyecansız başlayan bir öğrenciden çok daha kolay ve yüksek nitelikte öğrenmesi beklenmektedir. Kişinin duyuşsal özellikler bakımından bağıl düzeyi onun kendi başarısına ilişkin algısından etkilenir ve böylece oluşan duyuşsal özellikler de onun sonraki başarısı üzerinde belirleyici bir etkide bulunur. Bunun paralelinde öğrencinin belli bir öğrenme durumunda elde ettiği etkililik derecesi de onun eldeki öğrenme durumuyla ilgili gördüğü başka öğrenme durumlarıyla ilgili öğrenme güdüsünü ya da çabasını belirleyici görev üstlenmektedir (Sapancı, 2005, s.19).

Duyuşsal öğrenmeler, bir nesne, bir olay, bir konuya karşı ilgi, tutum, tavır ve duygu davranış yatkınlıklarını içerir. Duyuşsal davranışlar genellikle belirli durumlar altında belirli seçimler yapma ve karar alma yatkınlığı olarak tanımlanır. Duyuşsal davranış düzeyleri kısaca şu şekilde açıklanabilir (Yalın, 1999, s.14).

a) Alma duyuşsal düzeyde öğrencinin ilk tepkisidir. Öğrenci bu aşamada farkında olur. Fakat farkında olma düzeyi, bilgi düzeyi gibi düşük bir düzeydir. Bu düzeyde öğrenen farkında olur, hatırlar, çağrışım yapar, almaya istekli olur, dikkatini kontrol eder.

b) Davranımda bulunma durumu algılamayı gerektirir. Öğrenen be düzeyde davranımı kabul etme, davranımda bulunmaya arzulu olma, davranımdan zevk alma ve mutlu hissetme tepkilerini verir.

c) Değer biçme basamağı davranımda bulunmadan bir basamak ileridir. Bu basamakta öğrenen, bir değer için seçim yapar. Bireysellikten toplumsallığa geçişle birlikte bir değeri diğerine tercih etme, kendini adama şeklinde gerçekleşir.

d) Organize etme basamağı değer biçme düzeyinden bir düzey ileridir. Öğrenen bu aşamada sistem içerisindeki kıymetleri organize eder, aralarındaki ilişkilerini ayırt eder. Bir tanesini öne çıkarır, böylece değerler sistemimizi organize eder.

e) Kişilik haline getirme, belli değerleri kontrollü biçimde geneller ve bu değerleri yaşam felsefesi içinde birleştirir. Kişiyeye özgü değerler kurullarla çerçevelenmiş bir karakter görüntüsü kazanmıştır (<http://www.mkürşatbirdane.net>).

Eğitimin ilk adımı olan okul öncesi eğitim, çocuğun dünyaya geldiği andan temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, duyuşsal, zihin ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı, karakterin oluştuğu ve çocuğun sürekli olarak değiştiği bir durumdur (Vural, 2006). Ülkemizde de zorunlu eğitim kapsamına alınması istenen okul öncesi eğitimin çocukların duyuşsal, bilişsel, psiko-motor gelişiminin %70'nin tamamlandığı bir süreç olduğu hatırlandığında bu konunun önemi daha da artmaktadır (Erden, 1998, s.170). Artık çağımızda özellikle birçok yönden kritik dönemsel öğrenmelerin kazanıldığı, kalıcı yaşantıların belirlendiği okul öncesi eğitimde de duyuşsal özelliklerin yeri daha da önemsenmekte ve üzerinde daha fazla durulmaktadır. Okul öncesi dönemde duyuşsal gelişim açısından bakıldığında, erken çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin

kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği ortaya çıkmaktadır (Oktay, 2002).

Bu önem paralelinde özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı günden güne artmakta ve bu kurumlar ailelerin ve çocukların ilköğretime hazırlık ve okula uyum sürecinde birer köprü görevi üstlenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumunun temel görevlerinden biri çocuğun çok yönlü eğitim ve öğretimini sağlamaktır. Bu, çocukların hem en iyi şekilde büyüme ve gelişmelerine destek olunması hem de daha sonraki dönemlerdeki okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek faktörleri azaltması bakımından önem taşımaktadır (Mağden, 1993, akt. Gürşimşek, 2002). Destek olunması bakımından özel bir özen gereken en önemli alanlardan biri de duyuşsal gelişim basamaklarının ve duygusal gelişim dönem sürecidir.

Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan her çocuk ailesinin ve yetiştiği sosyo-kültürel çevrenin içerisinde öğrendikleri ile yoğrulmuş ve doğuştan getirdikleriyle şekillenmiş bazı davranış kalıplarına sahiptir. Duygu olmadan davranışın olmadığını düşünürsek, kabul edilebilir veya edilemez davranışları bireyin duyuşsal alan birikiminin belirlediğini açıkça görürüz. Kabul edilebilir nitelikteki davranışlar topluma uyumu kolaylaştırırken, kabul edilemez davranış kalıpları ise uyumsuzluk oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumundaki her çocuğun bireysel farklılıklara göre davranış sunmaları doğaldır. Ama hem yetişkinler ile hem de yaşlılarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri için erken çocukluk döneminden başlayarak kabul edilir, güven verici ve tutarlı duyuşsal özelliklere sahip olmaları şarttır. Öyle ki, duyuşsal olarak dengeli olmayan, aşırı derecede hassas ve anneye bağımlı, anneden ayrılmakta zorluk çeken çocukların okuldaki öğrenme faaliyetlerine katılmaları çok zor olmaktadır. Araştırmacılar bu duyuşsal problemin üzerine gittiklerinde çocukların bu durumunun okul öncesi eğitimden başlayarak bütün eğitim hayatlarını çok fazla etkilediğini görmüşlerdir. Yapılan bir çalışmada çocuğun duygusal olarak kararlı ve dengeli olmamasının mı öğrenmeye engel olduğunu, yoksa öğrenemediği için mi duygusal sorunların (isteksizlik, ilgisizlik, ağlama, aşırı saldırganlık veya hareketsizlik, çevresiyle iletişim kuramama, kendi dünyasında kapalı kalma vb...) ortaya çıktığı konusunu anlamada güçlük çekmektedir. Ancak uzmanların vardığı kesin sonuç şudur ki duygusal sorunlar ile öğrenmedeki başarısızlık her zaman birlikte görülmektedir. Ve uzmanlar

duygusal bakımdan sağlıklı olmanın en belirgin işaretini de çocuğun insanlara-yetişkin ve yaşlılarına-rahatça yaklaşma ve öğrenme konusunda gösterdiği istek olarak tanımlamışlardır.

Duyuşsal özellikler okul öncesi eğitim programında şu şekilde verilmiştir:

Sosyal-Duygusal Alan

Amaç 1. Kendini tanıyabilme

Kazanımlar

- 1.Fiziksel özelliklerini söyler.
- 2.Belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler.

Amaç 2. Duygularını fark edebilme

Kazanımlar

- 1.Duygularını söyler.
- 2.Duygularının nedenlerini açıklar.
- 3.Duygularının sonuçlarını açıklar.

Amaç 3.Duygularını kontrol edebilme

Kazanımlar

- 1.Olumlu/olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar
- 2.Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.
- 3.Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.

Amaç 4. Kendi kendini güdüleyebilme

Kazanımlar

- 1.Kendiliğinden bir işe başlar.
- 2.Başladığı işi bitirme çabası gösterir.

Amaç 5. Başkalarının duygularını fark edebilme

Kazanımlar

- 1.Başkalarının duygularını ifade eder.
- 2.Başkalarının duygularını paylaşır.

Amaç 7. Hoşgörü gösterebilme

Kazanımlar

- 1.Hata yapabileceğini kabul eder.

- 2.Kendi hatalarını söyler.
- 3.Kendini başkalarının yerine koyarak duygularını açıklar.
- 4.Başkalarının hatalarını uygun yollarla ifade eder.
- 5.Başkalarının hata yapabileceğini kabul eder.

Amaç 8. Farklılıklara saygı gösterebilme

Kazanımlar

- 1.Kendisinin farklı özelliklerini kabul eder.
- 2.Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Dil Alanı

Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme

Kazanımlar

- 1.Dinlerken/konuşurken göz teması kurar.
- 2.Sohbete katılır.
- 3.Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
- 4.Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.
- 5.Söz almak için sırasını bekler.
- 6.Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
- 7.Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
- 8.Üstlendiği role uygun konuşur.

Kuşkusuz erken çocukluk eğitiminde tüm bu duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında öğretmen kimliğinin önemi tartışılmaz. Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal gelişiminde temeli okul öncesi dönemde atıldığından, başkalarını incitmeden haklarını arayabilme, sırasını bekleme, başka insanların duygularını anlama, dinleme, tepkilerinde özdenetim sağlama, sorumluluk alabilme, ilişkide olduğu çevreye karşı tutumu vb. ana duyuşsal davranış öğelerinin öğretmen modelinden büyük ölçüde etkilendiği unutulmamalıdır (MEB, 2006). Buna ek olarak duygusal gelişimin biyolojik gelişim gibi olduğunu hatırlayarak, 6-11 yaş arası sürecin okul yaşantısının tamamlayıcı eğitim süreci olduğu ve çocuğun yetişkinlik dönemi ile sonrasını etkilediğini de göz ardı etmemek gerekir (Deniz ve Yılmaz, 2006, s.17).

Bireyin yaşamı üzerinde doğum sonrasında başlayarak ömrünün büyük bir kısmında etkisini sürdüren öğretmenler çocuğun gelişiminde büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde ebeveynleri kadar çocuğun öğretmenleriyle kuracağı duygusal bağlar, onun ileriki hayatında nasıl bir insan olacağını büyük ölçüde belirleyen bir etkidir. Aile destekli duyuşsal eğitim uygulamalarının, çocukların duygusal gelişimlerinde sağlam temeller atılmasının yanı sıra eğitimcilerin programların etkililiği doğrultusunda bu alanı desteklemenin önemini algılamaları ve yeni programlar geliştirerek çocukların duyuşsal gelişimlerine olumlu yönde desteklenmesini sağlamaları kuşkusuz büyük önem taşımaktadır.

2.3.1. Duygusal zeka

Toplumsal düzendeki değişmeler, ekonomik şartların farklılaşması, iş çevrelerinde ve ortamlarındaki gelişmeler, eğitim sistemindeki yenilikler, aile yapısındaki değişiklikler, içinde bulunduğumuz çağın getirdiği zorluklardır. Çok yoğun ve baş döndürücü şekilde değişimin şekillendirdiği çağımızın bireyleri, geçmişe göre daha fazla sayıda ve farklı insanlarla çeşitli alanlarda bir arada iletişim kurmaya başlamıştır. Bu durum, bireylere farklı durum ve senaryolarda yoğun roller yüklemiştir. Bu rolleri istenilen yeterlilikte yerine getirebilmesi iş, ev ve özel yaşamının bütününe etkilemektedir. Bu rolleri başarıyla yerine getirmede klasik zeka (IQ) potansiyelinin yetersiz kaldığı, bunu destekleyici ve yönlendirici zekanın bireyin duygusal zekası olduğu artık bilinen bir gerçektir (Deniz ve Yılmaz, 2004, s.1).

Başlangıçta “duygusallık” la karıştırılan ve birazda küçümsenen duygusal zeka günümüzde hem özel hem de iş yaşamının vazgeçilmez bir parçası olmuştur.

“İnsanoğlunun şimdiye kadar yaptığı en büyük buluşlardan birisi duyguların yönetimi olmuştur. Yirminci yüzyılda keşfedildiği içinde önemi sonraları daha iyi anlaşılacaktır. Ama artık bilinmelidir ki: “Duyguları yönetemeyen insan aklını da yönetememektedir” (<http://www.duygusalzeka.com/Html/kitap5.html>).

Duyguları yönetmek ve anlamak, insanın doğru yer ve zamanda onları iletebilmesi, insanın akıl gücünü kullanabilmesidir. Artık bilim, bir otorite olarak, ruh dünyasının akıl ötesi bu en uç noktasını acil ve karmaşık sorulara cevap verebilecek ve insan yüreğinin haritasını daha kesin bir biçimde çizebilecek konumdadır. Bu durum bir anlamda, zekayı küçük bir açıdan sadece IQ olarak tanımlayanlara da bir meydan okuma niteliğindedir (<http://www.duygusalzeka.com/Html/kitap5.html>).

Yakın zamanlarda yapılan araştırmalar, zekanın başarıyı %20 etkilemesine rağmen duygusal zekanın iř, aile ve sosyal hayattaki başarı konusunda belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Berkeley’de bulunan California Üniversitesi’nden psikolog Jack Block yüksek IQ’lu bireylerle, gelişmiş duygusal yetenekleri olan bireyleri karşılaştırmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre; IQ zihin dűnyasında bir uzman gibi görünse de, yaşamsal şartlarda yetersiz bir entelektűel görűnűme sahiptir. Bu araştırmayı destekleyici olarak duygusal zeka kavramının birçok alanda hızlıca yayıldığını fark etmekteyiz. Amerikan Dialect Society duygusal zeka (DZ) kelimesini 1900’lerin sonlarının en kıymetli yeni kelimesi olarak seçmiştir. DZ yaklaşımları modern iř ve eğitim alanlarında problemlere bir çözüm şeklinde algılanmıştır (Matthewsa ve arkadaşları, 2003, akt. Öztürk, 2006, s.16). Duygusal zeka, 1995’ten bu yana iř literatűrűne girmiş ve önemi giderek artan bir olgu olmuştur.

Duygusal zeka kavramını daha iyi anlayabilmek için bu bölümde duygu ve zeka kavramlarının açıklamasına yer verilecektir.

2. 3. 2. Duygu

Türk Dil Kurumu sözlűğűnde (2008) duygu sözcűđű, duygularla algılama, his; belirli nesne olay veya bireylerinin insanın iç dűnyasında uyandırdıđı izlenimi; önsezi; nesnelere ve ya olayları ahlaki estetik yűnden deđerlendirme yeteneđi; kendine özgű bir ruhsal hareket ve hareketlilik řeklinde açıklanmıřtır. Oxford İngilizce sözlűđű ise duyguyu, herhangi bir zihin, his, tutku, çalkantısı ya da devinimi, herhangi bir řiddetli ya da devinimi, herhangi bir řiddetli ya da uyarılmıř zihinsel durum tanımlamaktır. Duygusal sürecin çok kompleks bir yapısı olduđu için çođu zaman tarifini yapmak zorunda kalana kadar anlamının çok iyi bildiđini sandıđımız duygu kavramını tanımlamakta güçlük çekeriz. Duygu kelimesi Latince “Movere” (Türkçe: hareket etme) kökűnden gelmekte ve öteye hareket etme anlamında kullanılmaktadır. Duygu ile ilgili görűř ve arařtırmaların, 90’lı yıllarda yođunlařtıđı görűlmektedir. Özellikle dikkat çekenleri řu řekildedir:

Duyguları tanımlamak zordur ama farklı duyguların ortak özellikleri bulunabilmektedir. Konrad ve Hendl (2002, s.26-27), bu özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

▪Duygu dűnyası önceden belirlenemez. Duygular dođal süreçte oluřur.

- Herhangi bir duygu ortaya çıktığı anda ona heyecanda eşlik eder.
- Duygular bazen hoş olabilir, bazen de hoş olmayabilir. Her durumda bu değerlendirilebilir.
- Duygular kendini beden dili ile ve yüz hareketleriyle (jest ve mimiklerle) dışa vurur.

Roseman (akt. Köroğlu, 2006, s.22) duyguları oluşturan değerlendirme örüntülerini ortaya koyarken, bir olayın istedik veya istenmedik olarak değerlendirilmesinde duyguların çok önemli bir belirleyici belirtmektedir. Parkinson ise (akt. Köroğlu, 2006, s.22) duyguyu, içinde bulunulan olayın bireyin kişisel durumuna etki etmesi, bireyin çeşitli kaynaklardan gelen bilgiyi değerlendirdiği, çevreden ve bedenden gelen bilgilerin değerlendirilmesinin duyguları oluşturduğunu belirtmektedir.

Goleman (1998, akt. Köroğlu, 2006, s.23) duyguyu, “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum” olarak tanımlanmıştır. Goleman, Amerikanlı araştırmacı Prof. Dr. Paul Ekman’ı temel alarak sekiz temel duygu tanımlamaktadır. Bu duygular Alman psikoterapist Harlich Stavemann’ın ‘Duygusal Çalkantılar’ adlı kitabında sözünü ettiği temel duygularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Sarı, kırmızı ve maviden oluşan üç temel rengin birbirleriyle karışmasından oluşan sonsuz sayıdaki renkleri gibi, az sayıdaki renkler gibi, az sayıdaki yukarıda belirtilen temel duyguların birbirleriyle karışımı ve etkileşiminden duyguların ortaya çıktığı ileri sürülebilir. Örneğin kıskançlık duygusu, hoşlanma, korku ve kızgınlığın bir karışımı olarak görülebilir. Yine Ekman tarafından Yeni Gine’nin en ücra yaylalarında tecrit edilmiş şekilde yaşayan Taş Devrinden kalma Fore kavmine varıncaya kadar en uzak kültürdeki insanların bile aynı temel duyguları taşıdığını tespit etmiştir. Hem Goleman, hem de Stavemann öfke, üzüntü, korku, mutluluk / neşe, sevgi duygularının temel duygular olduğu hususunda uzlaşırken; Stevemann’ın depresyon olarak tanımladığı aşırı olumsuz duyguları, Goleman (1998, akt. Köroğlu, 2006, s.23) aşamalı olarak şaşkınlık, iğrenme, utanç / suçluluk olarak tanımlamaktadır. Bu duyguların açılımları ise şöyledir:

1. Öfke: Hiddet, hakaret, içerleme, gazap, tükenme, kızma, sinirlenme, hınç, kin, rahatsızlık, alınganlık, düşmanlık ve belki de en uç noktada patolojik nefret ve şiddet.

2. Üzüntü: Acı, keder, neşesizlik, kasvet, melankoli, kendine acıma, yalnızlık, can sıkıntısı, umutsuzluk ve patolojik olduğunda şiddetli depresyon.

3. Korku: Kaygı, kuruntu, sinirlilik, tasa, hayret, şüphe, uyanıklık, vicdan azabı, huzursuzluk, çekinme, ürkme, dehşet; patolojik olduğunda ise fobi ve panik.

4. Zevk: Mutluluk, coşku, rahatlama, tatmin, haz, sevinç, eğlenme, gurur, tensel zevk, heyecan, hoşnutluk, kendinden geçme, aşırı zindelik, kapris ve en uç noktada mani. 5. Sevgi: Kabul görme, dostluk, güven, iyilik, yakın ilgi, sadakat, hayranlık, aşırı tutkunluk, muhabbet.

6. İğrenme: Hor görme, aşağılama, küçümseme, tikslenme, nefret etme, hoşlanmama, itici bulma.

7. Utanç: Suçluluk, mahcubiyet, hayal kırıklığı, pişmanlık, küçük düşme, üzülme, çile ve nedamet.

8. Şaşırma: Şok, hayret, afallama, merak.

Duyguların farklı boyutlarda işlevleri vardır. Duyguların işlevleri şöyledir (Çeçen, 2008, s.167-169):

1. Duygular uyuma yöneliktir. Duygular, organizmanın uyumunu gerçekleştirmeye yönelik olduklarından organizmaya değerlendirme süreçleri yoluyla bağlıdırlar.
2. Duygular, hedef yönelimli davranışların ortaya çıkmasında önemlidir ve yaşama bağlanma motivasyonunu oluşturur.
3. Duygular davranış biçimleri ile ilgili ipucu oluşturur. Duygular, bir davranışa eğilimi oluşturmaktadır.
4. Duygular güdüleyicidir. Bireyin ihtiyaçlarını karşılamada bireye lazım olan tetikleyici gücü sağlamaktadır.
5. Duygular, sistemler arası öncelikleri örgütler. Duyguların yaşamı koruma ile ilgili önemli fonksiyonlarından dolayı bütün sistem üzerinde zorlayıcı bir etkisi vardır.
6. Duygular farklı ifade edici motor örüntüleri içermektedir. Duygulara, duygusal kalite özelliğini katan bu yapıdır.
7. Duygular birincil iletişim sistemleridir. Duygular organizmanın hem kendine özel hareket şeklini belirleyecek, hem de diğerlerini uyaracak ve duygusal tepkilerini okuyabilecek sistemlerle bütünlük içerisindedir.
8. Duygular kendini ifade etmenin şeklidir. Duygusal süreçler beklenmedik bir olay oluştuğunda bilgiyi çabucak ve ekonomik bir şekilde, tüm sistemlerin standartlarını ve hedeflerini göz önüne alarak sağlamaktadır.

9. Şematik duygusal hafızalar yoluyla duygusal tepkiler üretilmektedir. Dünyaya gelişle birlikte birey belirli spesifik olaylar için hafızaya belirli duygusal kodlamaları yapmaya başlamaktadır. Bu kodlamalar ve kayıtlar kişinin duygusal yaşantısında merkezi bir rol oynamaktadır.
10. Duygusal şemaların harekete geçmesi duygusal deneyimleri üretmektedir. Çevredeki uyarıcı veya içsel süreçleri ile spesifik bir duygu şeması yada spesifik bir duygu şemasındaki anahtar konu doğru örtüştüğünde bu şema eylem geçecektir. Bu işlemlerin kombinasyonları karmaşık öznel duygu deneyimlerinin yaşanmasıyla sonuçlanır.
11. Duygusal şemalar yeni deneyimler aracılığı ile sürekli birikir. İlk kez karşılaşılan durumlarda bilgide bulunan şema aktif hale gelir. Şema içinde yer alan bilgiler, olayın biçimi, olayın anlamının kavranması ve bütünlüğe ulaşması için işlenir. Bu bilgi sonra duygusal hafızaya sırayla kodlanır.
12. Bilişsel- duygusal işlemler ivmeli ama esnek tepki verme sistemini sağlar. Çünkü duygular doğuştan gelen, farklı beklenmedik olayların karşısında potansiyel olarak uyuma yönelik tepki gösterebilmemiz için sistemin hareketini sağlayan bir yapıdadır.

Peki duygularımız ne işe yarar? Duygularımız tehlike, acı bir kayıp, zorluklara karşın bir hedefe doğru ilerleme, sosyalleşme, eşine bağlanma ve bir aile kurma gibi yalnızca akla bırakılmayacak durumlarda bize rehberlik eder. Barındırdığımız temel duygularımız Tablo 1.1’de sunulmuştur.

Tablo 1.1. Temel Duygular

Goleman’a Göre Temel Duygular	Stavemann’a Göre Temel Duygular
1. Öfke	1.Kızgınlık
2. Üzüntü	2.Üzüntü
3. Korku	3.Korku
4. Mutluluk	4.Neşe
5. Sevgi	5.Hoşlanma
6. Şaşkınlık	
7. İğrenme	
8. Utanç / Suçluluk	6.Depresyon

Kaynak: Köroğlu (2006, s. 24)

Duyguların ortaya çıkışında çok sayıda faktörün etkili olduğuna ifade eden Schmitd-Atzert (akt. Koroğlu, 2006, s.24) üç temel faktör üzerinde durmuştur.

- a) Günlük deneyimler,
- b) Doğal afetler, savaş ve ölüm gibi büyük olaylar,
- c) Uzun süreli yaşam ve çevre şartları.

Duygular, geçmişi, deneyimleri, anlayış yeteneğini ve hayatın her aşamasındaki insan ilişkileri kapsamaktadır. Schmitd-Atzert (akt.Koroğlu, 2006, s.24) duygu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“ Duygular kimliği oluştururlar ve içimizde ışık saçan ve yankılanan bir enerji kaynağı olarak dağılırlar. Bu enerji duygu, düşünce ve etkileşimin ileticisi ve kanıtlayıcısıdır. Bu kesintisiz ilişkiler hem günlük yaşamı hem de iş yaşamını yoğun biçimde etkilemektedir”.

Duygularımız kalp güneşimizin etrafında döner. Duygularımız öğrenmenin de kalbini oluşturur. Öğretmenler, öğrencilerine doğru yaklaştıkları ölçütte oluşan bu duyuşsal mevsimin sonuçlarıyla ısıtırlar eğitim yaşantılarını. Sağlıklı ilişkiler kuran ve yaratıcı, risk alan bireyler olarak yetiştiren, aynı zamanda heyecan verici, cesaretlendirici ve eğlenceli ortamlar yaratan tutkulu bireyler olabilmelerine rehberlik ederler. Öğrencilerinin duygularını, isteklerini empati duyarak algılayabilen ve beden dillerini okuyabilen öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinin çitasını çok daha yükseklerle taşırlar (Kayserili, 2009, s.13).

Duygusal zekasını kullanan ve geliştiren bir okul öncesi öğretmeni, öğrencilerine olumlu duygular aşılıyarak, onların ihtiyaçlarını ve duygusal haritalarını anlayarak daha etkili bir öğrenme yaşantısı sağlar.

2. 3. 3. Zeka

Zeka etkinliklerinin meydana geldiği yer olan zihin TDK'da (2008) *“insan düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı”* şeklinde tanımlanmıştır.

Binet'e (akt. Öztürk, 2006, s.21) göre zeka, hafıza, görsel hayal gücü, anlama, iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme, öz eleştiri ve kendini aşama kapasitesidir. Binet ve Simon ortak bir çalışma yaparak 1905 yılında çocuklar için ilk zeka testini

oluşturmuşlardır. 1916 yılında Terman, Binet-Simon Zeka ölçeğini büyük ölçüde geliştirerek, Standford-Binet Zeka Ölçeğini geliştirmiştir (akt. Özgüven, 1998, s.232).

Binet, zeka kavramında altı değişik unsur görmüştür. Bunlar (Yılmaz, 2007):

- Anlamak
- Hüküm vermek,
- Akıl yürütmek,
- Düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek,
- Düşünceyi, arzu edilen bir amacın gerçekleşmesine yöneltmek,
- Kendi kendini eleştirmek.

Birçok psikolog tarafından ‘genetiksel zeka’ ile ‘performans zeka’nın birbirinden ayrı farklı kavramlar olduğunu savunmuş, bu kavramlar birbirinden ayrılmıştır. Bu konuda çalışanlardan William Stern zekayı, “Bireyin düşüncelerinin yeni durumlara bilinçli olarak uyum sağlamasına ilişkin genel bir yetenek” olarak tarif etmiştir. Terman ise soyut semboller üzerinde düşünebilme yeteneğinin bireysel zeka farklarını ayırt edebilmede ayırıştırıcı önemde olduğunu ifade etmiştir. Weshler (akt. Konrad ve Hendl, 2002, s.42) ise zekayı, kişinin hedefli davranma, mantıklı düşünme ve sosyal ilişkilerinde dengeli olma kapasitesinin bütünü olarak görmektedir. Thurstone zekanın temelini yapılandıran yedi faktörden bahsetmiştir. Bunlar; sözel yetenek, kelime akıcılığı, sayısal yetenek, genel muhakeme yeteneği, yer- mekan ilişkileri, bellek faktörü, algısal faktördür. Sayılan niteliklerden kişilerde belirli düzeyde ve birbirlerinden değişik oranlarda nicel ya da nitel olarak barındırılması, insanlarda oluşan bireysel farklılıklarında da ilk basamağını oluşturmaktadır. Thurstone bu özelliği temel olarak insanlardaki soyut düşünme yeteneğinin yapısal şeklinin, zamanla genel becerilerden başlayarak birbirinden oldukça bağımsız yetenek gruplarına ayrıştığını ve giderek uzmanlaştığını bilişsel problem çözme sürecinde savunmuştur (akt. Öztürk, 2006, s.22). Zeka ile ilgili çalışmaların miladını 1920’li yıllarda Thorndike geliştirdiği ‘Çok Faktör Kuramı’ ile oluşturmuştur. Thorndike, (akt. Öztürk, 2006, s.22) Spearman’ın çalışmalarından da büyük ölçüde yararlanarak zekayı tek boyutlu anlayışın dışına taşımıştır. Thorndike göre zeka, birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelir. Zeka değil, zekalar vardır. Bir zihni problemin çözümünde birden fazla etken vardır. Thorndike zekanın seviye, genişlik ve sürat terimleri içeren üç yönü olduğunu ve bunlardan sadece birisinin tanımlanmasıyla zekanın bilinmeyeceğini belirtmiştir. 1920

yılında zeka anlayışında dönüm noktası olan üç tip zekayı ileri sürmüştür. Bunlar (akt. Öztürk, 2006, s.22):

- 1) Soyut zeka; anlama, sözel ve matematiksel kavramları yönetmek,
- 2) Somut zeka; nesnelere ve şekilleri anlamak ve manipüle etmek,
- 3) Sosyal zeka; insanlarla ilişki kurma ve empatik olabilme yeteneği şeklindedir.

1920'li yıllarda Thorndike, 'Sosyal Zeka' yı tanımlamış ama 20.yüzyıl boyunca zekanın diğer alanları, özellikle de 'Soyut Zeka' üzerinde çalışılmasından dolayı, insanları akıllı ya da zeki olarak nitelemede bu zeka türü önemsendiği için zeka testleri bu kapasiteyi ölçmeyi amaçlamış ve sosyal zeka uzun süre ihmal edilmiştir. Piaget'e göre zeka; kişinin çevresine uyum düzeyini belirleyen önemli bir faktördür ve uyum yapabilme, başa çıkabilme şeklinde algılanmalıdır. Çünkü insan çevresine uyum yaparken, aynı zamanda onunla başa çıkmaktadır. Bu durumda kişi içinde bulunduğu ortama ne kadar hızlı uyum sağlıyorsa o kadar zekidir denilebilir. Uyum, organizma-çevre etkileşiminde denge oluşturmak demektir. Her etkinliğin amacı dengeye ulaşmaktır. Organizmayla çevre arasında hiçbir zaman tam ve sürekli bir denge kurulmazsa da tüm çabalar daima ona dönüktür. Her dengesizlik halinde birey, dengeyi yeniden oluşturabilmek için girişimde bulunur (akt. Öztürk, 2006, s.22). Bu duruma göre Piaget (akt. Binbaşıoğlu, 1978, s.103) zekayı üç şekilde tanımlamaktadır:

- Zeka, çevre ile iletişim sonucunda, kişinin çevreye yaptığı uyumun özel bir halidir.
- Zeka, zihinsel yapı ile çevre ilişkileri arasındaki bir tür devingen (dinamik) denge halidir.
- Zeka, bir zihinsel eylemler düzenidir.

R.B. Cattell (akt. Oleron, 1992, s.59) ise kuramını iki zeka faktörü üzerine kurmuştur. İlk olarak akılcı zekayı ortaya koymuştur. Kavramlar oluşturma, soyut akıl yürütme, karmaşık ilişkileri kavrama yeteneği bu zeka biçimi ile ilgilidir. Harfleri yada sayıları gruplama, benzer sözcükleri eşleme, sayı dizilerini anımsama gibi test materyalleri ile bu zeka türü ölçülmeye çalışılır. İkinci zeka faktörü olan kristal zeka ise gelişme sırasında öğrenilen bilgileri içerir. Kristal zeka ön yaşantılardan akılcı zekanın öğrenilmiş deneyimlere taşınması ile yapılan zeka çeşididir. Eğitim ve deneyimlere

bağlı olan bu zeka türünü ölçmek için genel bilgi, sözcük dağarcığı, aritmetik akıl yürütme testlerinden yararlanır.

Zekayı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog ‘Guilford’ dur. Guilford geliştirdiği zeka testi ile kuramsal nitelikte zekayı ilk defa ele almıştır. Bilişsel sistemin süreçlerle alakalı işlemlerinin bireysel olarak kişiler arası yapı farklılığı gösterdiği ve her insanın kendine özel yapısal bütünlüğü olduğu tezine dayanır. Guilford zihin yapısını incelemiş ve zihinsel becerileri; işlemler, ürünler ve içerik olarak üç boyutta ele almıştır. Bilişsel işlemler; eski bilgileri tanıyarak, yenilerini bulabilme ya da eski ve yeni bilgiler arasında anlam köprüsü oluşturabilme yeterliliklerini kapsamaktadır. Fakat onun bu bulguları da düşünmenin karmaşık ve somut olmaması sebebiyle bilişsel sistemi oluşturan tüm bileşenleri açığa çıkarmada yetersiz kalmıştır (akt. Öztürk, 2006, s.22).

Gardner ise 80’ li yıllarda başlattığı ve düzenlediği, modern psikoloji literatüründe tanımlanan ve hala geçerliğini sürdürerek gelişip yaygınlaşmakta olan bir kuram olan çoklu zeka kuramı kavramını ortaya koymuştur. Gardner’a göre ise zeka: ”bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problem çözme yeteneğidir” (akt. Bümen, 2002, s.5).

Çoklu zeka kuramı genel çerçevesine bakıldığında geleneksel zeka anlayışından farklı olarak, zekanın tek bir değerlendirme kanalının olmadığını, her bireysel farklılıkların gerçekte birer zeka alanı da olduğunu savunur. Yani Gardner’ın görüşü zeka düzeylerinin değiştirilebilir olduğu ve her insanın zekasının bulunduğu üzerine kuruludur (Öztürk, 2006, s.23).

Gardner 1983 yılında zekanın yedi alanı olduğunu iddia ederek çoklu zeka kuramını ortaya koydu. Bu yedi zeka alanı; dil zekası (sözel, dil bilimsel) zeka, mantıksal (matematiksel) zeka, görsel (uzamsal) zeka, bedensel (kinestetik) zeka, sosyal (bireyler arası) zeka, öze dönük (bireysel) zeka, müzikal (ritmik) zekadır. Bu kuram günümüzde hala gelişmeye devam eden bir modeldir. 1993 yılında bu zeka alanlarına doğa zeka alanını da ilave etmiş ve zekanın çok daha farklı alanlarda olabileceğini belirtmiştir. En son olarak ruhsal zeka ve varoluşsal zeka adını verdiği iki zeka boyutunu da aday zeka olarak modele yerleştirmiştir. Bu zeka boyutlarının içinde pek çok zeka alt boyutu yer almaktadır. (akt. Çakar ve Arbak, 2004, s.29).

Çoklu zeka kuramına göre:

- Zeka her zaman sayısal olarak değerlendirilemez, çünkü zeka belirli bir davranışta, ürün içinde ya da problemin sona erdirilmesinde ortaya çıkabilir.
- Zekanın temel özelliği çoğul olması ve çeşitli becerileri barındırmasıdır.
- Bireyin gizil donanımından getirdiği zeka kapasitesi değişebilir, gelişebilir ve iyileştirilebilir.
- Bireylerin saklı özelliklerini keşfetmek, potansiyellerinin sınırlarını algılayabilmek, zeka yeterliliğine ulaşabilmenin temel bir yoludur.
- Zeka farklı türlerde yapılsa da tüm alanlarıyla çözümlene için uğraşır.
- İnsanın çeşitli düzeylerde de olsa tüm zeka alanlarında yetenekleri vardır. Bunlardan her biri kalıtsal eğilim niteliğinde zenginleştirilebilir.
- Zeka alanları belirli bir bütünlük içinde eşgüdümle çalışırlar.

Mayer ve Salovey, Gardner'ın çoklu zeka kuramının duygusal zeka kuramı ile benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir (Öztürk, 2006, s.23).

Gardner'ın incelemelerinde kişisel zekanın çok az araştırılmış bir boyutu vardı: Duyguların rolü. Gardner'ın bireysel tanımlamalarında duygu kavramı betimlenmiş olsa da zeka üzerindeki yansımaları çok fazla önemsememişlerdir. Bu odak noktasında kalmak, iç dünyamızı ve ilişkilerimizi böylesine karmaşıklaştıran, aynı zamanda da çekici ve gizemli zengin duygu deryasını araştırmadan bırakmaktadır (Köroğlu, 2006, s.19)

2. 3. 4. Duygusal zeka

Duygusal zeka yeni bir kavram gibi görünse de bizim kültürümüzde de izleri vardır. Bunun göstergesi olan bazı sözler aşağıda verilmiştir:

“Kitaplardan önce kendimizi okumaya çalışalım” Mevlana.

“İlim ilim bilmektir. İlim kendin bilmektir. Sen kendini bilmezsen, bu nice okumaktır?” Yunus Emre.

1980'lerden itibaren İsraili Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zeka kavramını geliştirmeye başlamıştır. Duygusal zeka, duygusal empati yapabilmeyi, bireylerin duyguları arasındaki hassas incelikleri algılayıp, kendi güdülerini ve başkalarının güdülerini sağlıklı adlandırıp ölçebilmeyi., duyguları kontrol edebilmeyi,

değişen hayat şartlarına bağlı olarak bireylerin davranış ve duygularına yerinde ve uygun karşılıklar verebilmeyi gerektirmektedir. Bu kavram “ dokunaklı etkililik” yani derinden etkileyebilme olarak adlandırılabilir. Derinden etkileme; beyin, arzular ve duygular eşgüdümlü çalıştığında gerçekleşecektir. Duygusal zeka kavramı, bireyin yaşamdaki başarısının sınırlarını çizen bir beceriler bütünü olarak ele alınmaktadır (Dağlı ve arkadaşları, 2008, s.3).

Duygusal zekanın temeli Thorndike’in 1920 yılında tanımlamış olduğu sosyal zeka kavramına dayanmaktadır. Thorndike sosyal zekayı bireyleri anlama, algılama ve yönetme becerisi olarak ifade etmiştir. C. 1990 yılında Harvard Üniversitesi’nden psikolog Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi’nden psikolog Jonh Mayer “Emotional Intelligence” ile ilgili iki tane makale yayımladılar. Bu profesörler, insanların duygusal alandaki yetilerini bilimsel olarak ölçmeyi denemişlerdir. Elde ettikleri bulgular, bazı insanların diğerlerinden, kendi duygularını tanımlamada ve duygusal konularda, problem çözmede daha iyi olabileceğini ortaya koyuyordu (<http://www.duygusalzeka.org/HtIm/DZnedir1.htm>).

Klasik zeka araştırmacıları, bilgiye dayalı becerinin tek başına zeka davranışını açıklamaya yetmeyeceği paydasında birleşmişlerdir. Öyle ki 1960’lı yıllarda Kuzey Amerika’da ve Avrupa’da meydana gelen sosyal olaylar ve yapılan bilimsel gelişmeler sonucunda aklın mutlak hakimiyeti sorgulanmaya ve duyguların hayattaki yeri tartışılmaya başlanmıştır (Dağlı ve arkadaşları, 2008, s.2).

Sternberg, yaptığı çalışma esnasında katılımcıların zeki insanı tarif etmelerini istediğinde katılımcılar en önemli maddeler arasında insanı tanıma pratiğini saymışlardır. Sistemik araştırmalar, sosyal zeka ve akademik becerinin farklı kulvarlarda olduğunu belirtmişlerdir. Önceki IQ varsayımlarının matematik ve dil gücü gibi dar bir alanla sınırlı kaldığını ve yaşamdaki başarıyı göstermekte eksikliklerinin çok fazla olduğunu savunmuşlardır. Sonuçta elde edilen zeka teorileri bir araya getirilerek insan yaşamında aktif şekilde kullanılması için teoriler arasında köprü kurulmuştur. (akt. Öztürk, 2006, s.24).

Yapılan araştırmalar, insanın duygusal zekasının doğuştan var olan bir yetenek olmadığını tam tersine doğuştan gelen mevcut kabiliyeti öğrenme ve çevreden edindiği tecrübeler sayesinde beceri ve zekaya dönüştürdüğünü göstermiştir. Zekanın gelişiminin

insanın büyümesiyle birlikte sadece biyolojik olgunlaşma sürecine bağlı olmadığı, çevredeki uyarı ve heyecan dürtülerine karşı koymanın da bu konuda belirleyici bir faktör olduğu açıklanmıştır. Zeka sadece öğrenmenin temel şartı değil öğrenme sürecinin sonucudur. Bunun haricinde zihinsel başarı, öğrenme hırısı, başarı sevinci ve öğrenme hevesi gibi çeşitli faktörlere de bağlıdır (www.duygusalzeka.com).

Starzyk ve Marshall (2003, akt. Özmen, 2004, s.27) problemlili davranışların özellikle suça yönelik davranışların kökeninin erken çocuklukta yaşantılara dayandığını belirtmektedir. Bu yüzden geçirilen bu dönemde gelişim konusunda aileye büyük görevler düşmektedir. Zeka gelişiminin erken çocukluk devresinde olduğu 80'li yıllardan beri dile getirilmektedir. Doğuştan var olan yeteneklerin gelişmesi sürecinde etkisi büyük olan çevre tecrübeleri şu şekilde sıralanmıştır: İlgili kişilerin sevgi dolu yaklaşımı, soru sormaya teşvik etmek, çevresindeki araç gereçleri kullanabilmesi izin vermek, yanlış davranışını cezalandırma yerine anlayış göstermek, kendi kendine karar vermesini beklemek, yetişkinlerle düzenli sözlü ilişkilerde bulunmasını sağlamak, maddi açıdan gerekli emniyeti sağlamak ve son olarak az başarı sağladığı olaylarda bile övgüde bulunmak (www.duygusalzeka.com).

Duygular ve düşünceler arasındaki ilişkiyi hep yineleyen Daniel Goleman duygusal zekayla ilgili teorisinde de (1995) zekayı (hissedilen) duygusal zeka ve (düşünülen) mantıksal zeka şeklinde ifade etmektedir. Bu iki kavramın kalbi ve beyni vurgulayan öğeler olup, niteleyen öğeler olduğunu, birlikteliklerinde uyum ve dengenin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir (Goleman, 2000, s.44).

Goleman 2003 yılında duygusal zeka terimini, kişinin kendisi ile çevresindeki insanlarla arasındaki ilişki olarak tanımlamıştır. IQ'nun kişinin gelecekteki başarısını belirlediğine ilişkin kuralın çok sayıda istisnası vardır. Hatta istisnaların yüzdesi kurala uyanlardan daha da fazla çıkabilir (akt.Yüksel, 2006). Goleman'a göre başarının %80'i duygusal zekadan beslenmektedir. Bireysel başarı ve performansın duygusal zeka ile direk bağlantısının olduğunu ortaya koyan pek çok akademik çalışmada bu ispatlanmıştır. Zarar veren sosyal normlar, iş kayıpları, tatmin etmeyen duygusal ilişkiler, fiziksel ve davranışsal rahatsızlıklar gibi birçok problem evrenselleşen yapıya katılarak yaygınlaşmaktadır. Bu olumsuz gelişmelere karşılık olarak da olumlu yapı,

duygusal zekanın öneminin ortak bir payda olarak fark edilmesini sağlamak olacaktır (akt. Arıcıoğlu, 2002, s.27).

Zeka ve duygusal zeka birbirinden net olarak ayrıştırılamayan karmaşık yeteneklerdir. Çünkü duygusal zeka bireyin zeka potansiyelini tamamen ortaya çıkardığından Goleman duygusal zekayı, zeka için en temel özellik kabul etmektedir. Duygusal zekanın içerdiği temel kavramlar bireyin kendi duygularının bilincinde olması ve başkalarıyla empati kurabilmesi, kendi duygularını tanımlayabilmesi, otokontrol sahibi olması ilgili yeteneklerini kapsamaktadır. Gardner 1983’de (akt. Öztürk, 2006, s.25) yayımladığı “Frames of Mind” kitabında çoklu zeka teorisiyle duygusal zeka kavramının alt yapısını inşa etmiştir. Gardner kişisel zekayı, bir bireyin kendi duygularının farkında olma, duyguları içerisinde farkındalık geliştirebilme ve bireysel davranışlarına rehberlik etme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Bu düşünceyi destekleyici nitelikte Çeçen (2008, s.169) ‘duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir?’ adlı makalesinde bireylerin yaşantılarında karar alırken sadece bilişsel olarak mantıkla değil duygularını da katarak daha etkili kararlar alabileceklerini savunmuştur. Böylece duygu ve mantık uzlaşması sağlanacak ve bireyin hissettikleri ile nesnel yaşam daha fonksiyonel olarak kullanılabilirdiği için yaşam kalitesi artmış olacaktır.

Duygusal zeka kavramının tanınmasına ivme kazandıran bilim insanlarından biri de Davies’tir. Davies, bütün duygusal zeka literatürünü incelemiş duygusal zekanın dört yönlü bir tanımını geliştirmiştir. Davies bütün ölçekleri araştırdıktan sonra duygusal zekanın anlaşılması zor karmaşık bir yapı olduğunu belirtmiştir. Davies tarafından geliştirilen dört duygusal zeka boyutu; duygunun anlaşılması ve ifade edilmesini, başkalarının duygularının anlaşılmasını ve fark edilmesini, kişinin kendi duygularını düzenlemesini ve kişinin duygularını performansını geliştirmek için kullanmasını içermektedir (Yüksel, 2006).

Yukarıda da görüldüğü gibi, literatürde duygusal zekanın ne olduğu ile ilgili sayısız kaynak mevcuttur. Bunun yanında duygusal zekanın ne olmadığına ilişkin bazı düşünceler de dile getirilmiştir.

- Duygusal zekâ sadece "iyi davranmak" anlamına gelmez. Stratejik anlarda "iyi davranmak" yerine, rahatsızlık veren problemle yüzleşmek gerekmektedir..

- Duygusal zekâ, hisleri başıboş bırakmak —"içini boşaltmak"- anlamına da gelmez. Tersine, hisleri uygun ve etkili biçimde ifade edilecek şekilde yöneterek, insanların ortak amaçları doğrultusunda birlik ve uyum içinde çalışmalarını sağlamak demektir.

- Duygusal zekâ düzeyimiz kalımsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmez. Temeli erken çocukluk döneminde atılır ama EQ geliştirilebilir. Öyle anlaşılıyor ki, on üç ile on dokuz arasındaki yaşlardan sonra pek fazla değişim göstermeyen IQ'nun tersine, duygusal zekânın öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve biz yaşamayı sürdürerek deneyimlerimizden ders aldıkça, gelişmeye devam eder ve bu alanda gitgide daha yeterli olabiliriz. Aslında, insanların duygusal zekâ düzeylerini yıllar boyunca takip eden incelemelerin gösterdiği gibi, kişiler kendi duygularıyla ve dürtüleriyle başa çıkmakta, kendi kendilerini motive etmekte, empatilerini ve sosyal maharetlerini bilemekte ustalaştıkça, bu yetenekleri de giderek pekişmektedir. Duygusal zekâdaki bu gelişmeyi ifade eden, artık çok kullanılmayan bir kelime vardır: Olgunlaşma.

- Yüksek duygusal zekalı olmak "duygusal olmak" değildir. Bir kişinin "duygusal olması" ya da duygularıyla hareket etmesinin duygusal zekâ ile uzaktan yakından ilgisi yoktur. Yüksek duygusal zekalı olmak demek duygularının farkına varmak ve duygularını olumlu yönde kullanmak demektir.

- Duygusal Zeka IQ'nun alternatifi değildir. Mutluluk ve başarı için sadece yüksek duygusal zekalı olmanın yeterli olacağı düşünülmesi çok yanlıştır. Tek başına duygusal zekanın yüksek olması yeterli değildir. Duygusal ve bilişsel zekâ karşılıklı olarak birbirini destekler şekilde olmalıdır (Goleman, 1998, s.13).

2. 3. 5. Duygusal zeka modelleri

Duygusal zekanın kavramsal teorisi yetenek ve karışık model olmak üzere iki bakış açısıyla incelenmektedir. Yetenek modeli üzerinde düşündüğümüzde duygusal zekayı, tüm bilişsel becerilerin odak noktası olarak algılamaktadır. Yetenek modeli alt başlık olarak, duyguları algılama, duygulara uyum gösterme, duyguları anlama ve duyguları yönetme olmak üzere dört bölüme ayrılmaktadır. Bunun zıt yönünü temsil eden karışık model, zihni yeteneklerle iyimserlik, kendini geliştirme gibi kişisel

karakteristik özellikleri birlikte değerlendirmektedir. Karışık model yetenek modelinin içerdiklerine ek olarak idrak ve sosyal becerileri de içermektedir (Yüksel, 2006).

Bu tez çalışmasında incelenecek olan üç ana modelden (Mayer&Salovey, Bar-On, Goleman) birincisi bir yetenek modeli, diğer iki model ise karma modellerdir.

2. 3. 5. 1. John D. Mayer ve Peter Salovey modeli

Mayer ve Salovey 1990 yılında, duygusal zekayı, sosyal zekanın bir türü olarak ele almış ve kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını denetleme, bunları birbirinden ayırma ve bu bilgileri, düşünce ve davranışlarında rehberlik etme becerisi şeklinde tanımlamışlardır. Duygusal zekanın etkinlik bölgesi olarak duyguların sözlü ve sözsüz değerlendirilmesi ve ifadesi, bireyin kişisel ve başkalarının duygularını yapılandırabilmesi ile duygusal nitelikli problemlerin çözümünde duygulardan yararlanılmasını kapsar. Mayer ve Salovey'in duygusal zeka konsepti bir zeka modeline göre düzenlenmiştir.

Mayer ve Salovey 1990 (akt. Yüksel, 2006) duygusal zekayı iki bölüme ayırmışlardır:

1) Uzmanlık:

a) Duyguları Algılama: Kişinin kendi duygularını ve duygusal gereksinmelerini çevrelerindeki bireylere sağlıklı olarak yansıtabilme yeteneğidir. Duyguları algılama duyguların samimi mi, yapmacık mı olduğunu da denetlemeyi sağlar.

b) Duyguları Özümseme: Kişinin içinde bulunduğu duygu yoğunluğunu doğru adlandırabilme yeteneğidir. Sonuçta beklenen davranış, temel duygusal deneyimleri hayata uyarlayabilmektir.

2) Stratejik:

a) Duyguları Anlama: İki duyguyu aynı anda hissetmek gibi karışık duyguları anlayabilme, birinden diğerine geçişi tanımlayabilme yeteneğidir. Bazı olayların yaşanan bir diğer yaşantıya karışıp psikolojimizin üzerinde yanıltma yapabildiğini fark edebilmektir.

b) Duyguları Yönetebilme: İçinde bulunduğumuz durumlardan faydalı olan veya olmayan duygular ile bağlantı oluşturma- oluşturmama yeteneğidir.

Mayer& Salovey yaklaşık 12 yıllık süreç içinde duygusal zeka kavramını ortaya çıkarmakla yetinmemiş bu konuda pek çok çalışma yapmış ve ölçekler geliştirmişlerdir. İlk olarak 'Çok Faktörlü Duygusal Zeka Ölçeği'ni (MEIS) geliştirmişlerdir. Bu ölçek üzerine yapılan çalışmalar ölçeğin geleneksel kişilik özelliklerinden bağımsız olduğunu göstermiştir. Zamanla bu ölçeğin psikometrik özellikleri yeterli bulunmadığı için John D.Mayer, Peter Salovey ve D. R Caruso; Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi (MCCEIT) V1.0 ve V2.0'ı geliştirmişlerdir. Deneysel çalışmalarda MSCEIT' te ölçülen duygusal zeka yetenekleriyle kişilerin sosyal ilişkileri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (akt. Çakar ve Arbak, 2004, s.36).

Diğer duygusal zeka modelleri onların temel varsayımlarından yola çıktıkları için kurdukları model duygusal zekanın temelidir (Çakar ve Arbak, 2004, s.37).

2. 3. 5. 2. Reuven Bar-On modeli

Daha farklı bir bakış ortaya koyan Bar-On, duygusal zekayı; kişinin kendisi ve başkasını anlama, insanlarla ilişki kurabilme ve ani oluşan olaylara karşı çok çabuk adapte olarak sorunların üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme olarak tanımlamıştır. Tablo 2.1'de Bar-On Duygusal Zeka Modeli ve alt boyutları görülmektedir.

Tablo: 2. 1. Bar-On Duygusal Zeka Modeli

KİŞİSEL EQ	KİŞİSEL FARKINDALIK VE KİŞİSEL YETENEKLER
<i>Öz saygı</i>	Kendini doğru bir şekilde anlamak, idrak etmek ve kabul etmek
<i>Duygusal Öz Farkındalık</i>	Kendi duygularını anlamak ve duygularının farkında olmak
<i>Girişkenlik</i>	Etkili ve yapıcı bir şekilde kendisinin ve başkalarının duygularını ifade etmek
<i>Bağımsızlık</i>	Kendine güvenmek, duygusal anlamda bağımsız olmak
<i>Kendini Gerçekleştirme</i>	Kendi potansiyelini gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşmak için çaba göstermek
KİŞİLERARASI EQ	SOSYAL FARKINDALIK VE KİŞİLERARASI İLİŞKİLER
<i>Empati</i>	Başkalarının nasıl hissettiğini anlamak ve farkında olmak
<i>Sosyal Sorumluluk</i>	Kendini sosyal grup ile kaynaştırmak ve kişilerle işbirliği içinde yapıcı davranmak
<i>Kişilerarası İlişkiler</i>	Diğer kişiler ile tatmin edici, müşterek ilişkiler kurmak ve iyi geçinmek
STRES YÖNETİMİ EQ	DUYGUSAL YÖNETİM VE DÜZEN
<i>Strese dayanıklılık</i>	Duyguları etkili ve toleranslı bir şekilde yönetmek
<i>Dürtü (Tepki) kontrolü</i>	Dürtüleri etkili ve yapıcı bir şekilde düzenleyip davranmak
ŞARTLARA VE ÇEVREYE UYUM EQ	DEĞİŞİM YÖNETİMİ
<i>Gerçeklik</i>	Dış dünyadaki gerçeklerle ilgili düşünce ve hisleri nesnel bir şekilde algılamak
<i>Esneklik</i>	Yeni bir durumla karşılaştığında duygu ve düşünceleri ayarlamak ve yeni duruma uyum sağlamak
<i>Problem çözme</i>	Etkili bir şekilde kişisel ve kişilerarası problemleri çözmek
GENEL RUH HALİ EQ	KİŞİSEL MOTİVASYON
<i>İyimserlik</i>	Hayatın daha güzel yönlerini görebilmek ve pozitif bakabilmek
<i>Mutluluk</i>	Genel yaşamla, diğer kişilerle ve kendi ile ilgili mutlu hissetmek

Kaynak, Yılmaz (2007, s.43)

Bu model yetenekleri kabul ederken, bireysel ve kişiler arası yetenekler, stres yönetimi, uyum sağlama, mutluluk ve iyimserlik gibi duyguları da içerir. Ayrıca Bar-On duygusal zekayı kaçınılmaz olarak bireyin başarısını etkileyecek olan ve bireyin yaşamındaki arzularla ve ketlenmeyle savaşmada başvurduğu bilinç dışı yetenekler şeklinde tanımlamıştır (Öztürk, 2006, s.32).

Bar-On duygusal zeka modeli; zekanın kişisel, duygusal, sosyal ve hayatla başa çıkma alanları gibi bilişsel olmayan zeka faktörlerini barındırmaktadır. Bu faktörlerin

ortak paydası; kişinin gündelik yaşamda başarı gösterebilmesi açısından bilişsel zekadan daha fazla etki alanına sahip olmalarıdır. Bu açıdan Bar-On'un modeli zihinsel yeteneklerle (kişinin kendinin farkında olması) zihinsel yeteneklerden ayrı olarak kabul edilen bazı özellikleri (kişisel bağımsızlık, kendine saygı ve ruh hali) birleştiren karma modeldir (Arbak ve Çakar, 2004, s.32).

Danimarka'daki uygulamalı Zeka Enstitüsü'nün başkanı ve İsrail'deki çok çeşitli enstitülerin danışmanı olan Reuven Bar-On , 'duygusal bölüm' (EQ) adı altındaki duygusal zekayı ilk ölçen kişidir. Bar-On'un duygusal zeka modeli, performans ve başarıyı bir kapasite olarak görmekte çözüm yolundan çok sonuca odaklanmaktadır. Bu model, kişinin kendisinin duyguları ile çevresindeki bireylerin duygularıyla empati kurabilme, duyguları kontrol edebilme, kişisel duygularıyla diğer insanların hislerini açıklayabilme, güçlü duygularla savaşabilme ve önüne çıkan sorunlara odaklanarak onları çözebilme becerilerini içeren duygusal ve sosyal yeteneklerin yapılandırılmasına adapte olmasıdır. Bar-On duygusal zeka modeli, "Neden bazı bireyler hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma yeteneğine sahiptirler?" sorusuna cevap vermeyi temel alır.

Bar-On, bu sorudan yola çıkarak yaşamdaki başarıyı temsil eden pek çok kişilik karakterini psikoloji literatüründen taramıştır. Bu araştırmanın bitiminde beş ayrı işlev sunmuştur (Yüksel, 2006). Bar-On bu unsurları ölçebilmek için Duygusal Katsayı Envanter'ini (EQ-i) geliştirmiştir. Bu envanterlerle kişilerin başarı potansiyelini ölçmeyi ve IQ ölçümlerinin yetemediği yanları tamamlamayı amaçlamıştır. Bar-On oluşturduğu modelin geçerlilik ve güvenilirlik ölçümlerini 6 ayrı ülkede (Kanada, A.B.D., Arjantin, Almanya, Güney Afrika ve İsrail) 12 yıllık bir süreç (1985-1997) içinde yapmıştır. Sürdürülen bu çalışmalarda Bar-On duygusal zekanın bilişsel zekadan ayrı bir alan olduğunu saptamıştır (Arbak ve Çakar, 2004, s. 38). Bar-Onun bu unsurları ölçebilmek için Bar-On hipotezinde belirlediği duygusal zeka yetenekleri bireylerde ortalamanın üzerinde ise o kişiler çevresel etkilerle ve yaptırımlarla yüz yüze geldiğinde daha başarılıdırlar. Yine Bar-On, özellikle duygusal zeka noksanlığının başarı kazanmaya set çekeceğini ve duygusal sorunlara yol açacağını savunmuştur (Yüksel, 2006). Bu modelinde Bar-On duygusal zekayı dört boyutta ele almaktadır. Bunlardan ilki kişisel boyuttur. Kişisel boyut, özsaygıyı, duygularını bilmeyi, bağımsız olabilmeyi, kendi potansiyelinin farkında olmayı ve hayata geçirebilmeyi kapsar. İkincisi kişiler

arası boyuttur ve sosyal olma, sorumluluk sahibi olma ve iyi ilişkiler kurabilmeyi kapsamaktadır. Ayrıca stres yönetimi, stresle başa çıkabilme becerisi toleranslı olabilmek ve tepkiyi kontrol edebilme becerilerini içermektedir. Üçüncü boyut ise uyumluluk boyutudur ve bireyin kendi gerçekliği ile öznel arasındaki farkı ayırt edebilmesinden, problemleri çözebilme becerisinden ve esnek davranabilmesinden oluşmaktadır. Dördüncü boyut ise genel ruh halidir ve yaşama bakışı, algılarındaki iyimserlik ve genel memnuniyet ile mutluluk duyabilmeyi yansıtır (Çakar ve Arbak, 2004, s.38). Bu model hem yetenek hem becerileri kapsadığı için karma model olarak adlandırılmıştır.

2. 3. 5. 3. Daniel Goleman modeli

New York Times gazetesinde beyin ve davranış üzerine yazılar yazan psikolog ve bilim yazarı Daniel Goleman'ın, Salovey ve Mayer'in 1990 yılındaki çalışmaları dikkatini çekmiştir. Salovey ve Mayer'in bulgularını oldukça ilginç bulan Goleman, bu alanda bizzat araştırmalarını yönetmiş ve 1995 yılında 'duygusal zeka' adlı, duygusal zeka kavramının çalışma hayatında ve halk arasında tanınmasını sağlayan satış rekorları kıran kitabını yazmıştır. Çalışmalarında sadece kendisinin yapmış olduğu, beyin ve davranış ile ilgili çalışmaların dışında Harvard Üniversitesi'nde psikolog olan ve bu konuyla ilgili pek çok araştırması olan McClelland'a da yer vermiştir. Goleman 1995'de başarılı bir hayatın, standart zekadan (IQ dan) çok, duygusal zekaya ihtiyaç duyduğunu ileri sürmüştür. Goleman, duygusal zekayla ilgili, kendini kontrol, heves ve sabır, kendini kolayca odaklama şeklinde benzer becerileri içeren ve yaptırımları doğru yönetebilme, otokontrol sahibi olma ve stresten arınarak düşünebilme yeteneği gibi konuları içeren bir çok tanım dile getirmiştir. Daniel Goleman 'İşbaşında Duygusal Zeka' adlı kitabında duygusal zekayı "kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisi" olarak tanımlamaktadır (Goleman, 1998, s.33). Goleman modelini Mayer ve Salovey'in temel yetenek modelinden geliştirmiştir. O modelden farklı olarak bilişsel becerileri (kişilerin kendi duygularının farkında olması) ve diğer özellikleri (kişinin kendini motive edebilmesi) içeren karma bir modeldir. Mayer ve Salovey'in modeli duygusal zekâyla ilgili yetenekleri irdelemeye yoğunlaştığı için duygusal zekanın örgütsel ve yönetsel çalışma, özellikle de liderlik özelliği açılımına fazla değinmemek gibi bir olumsuzluğu barındırır (Arbak ve Çakar, 2004, s. 43).

Goleman, duygusal zeka tanımını yaparken beş ana yetenekten bahsetmiştir. Bunlar:

Öz bilinç (kendini tanıma)

Duygusal zekânın temel taşıdır. Duyguların farkında olunması bireyin kendini doğru bir şekilde değerlendirerek, içsel dünyasını, kaynaklarını, sezgilerini, tercihlerini, potansiyelini, güçlü yönlerini ve sınırlarını bilmesini kolaylaştırarak öz güvenini sağlamlaştıran bir sonuç yaratmaktadır. Duygularını daha o duygular oluşurken fark edebilen insanlar, yaşamları hakkında daha sağlıklı kararlar alırlar. Gerçek duyguları fark edememek kişiyi, o duygunun insafına bırakır. Bu farkındalığı geliştiren kişiler, daha sonra çevrelerini de geliştirmeye başlarlar. Goleman'a göre, kişinin" kendi kendisiyle konuşmasını" izleyerek içinden gelen kendini aşağılama gibi olumsuz mesajları yakalaması; bir hissin temelini farkına varması; korku, kaygı, üzüntü ve öfkeyi kontrol altında tutabilmektir. Bu farkındalığı geliştirmiş kişiler, şu nitelikleri gösterir (Goleman,1998, s.21):

- Hangi duyguyu hissettiğini ve bunu neden hissettiğini bilir.
- Düşündükleri, yaptıkları ve söyledikleri şeylerle hisleri arasındaki bağların farkındadırlar.
- Hislerinin performanslarını ne şekilde yönlendirdiğini algılar.
- Değerleri ve hedefleriyle ilgili örtüşen bir bilinçleri vardır.

Öz bilinç algıların yorumlanmasını abartmak değil, karmaşık duygular içerisinde bile kendini dinlemeyi becerebilen tarafsız ruh durumudur. Doğru bir değerlendirme için bireyin kendisiyle barışık olması ve yeri geldiğinde kendisiyle dalga geçebilmesi gerekir. Bu yeterliliğe sahip kişiler şu özellikleri gösterir:

- Güçlü ve zayıf noktalarını bilirler, kişisel farkındalıkları gelişmiştir.
- Kendilerini gözlemlerler, yaşantılarından ders çıkarırlar.
- Yeni bakış açılarına, sürekli öğrenmeye ve geribildirime açık olurlar.
- Kendilerine yönelik bir bakış açısı ve esnek davranışlar sergileyebilirler (Goleman, 1998, s.21).

İçsel bir barometreye benzeyen öz bilinç, kişinin etkinliğinde bulunduğu davranışın uygulanmaya gerçekten layık olup olmadığını ölçer. Duygusal yeterliliklerin temelinde duyguların davranışı nasıl etkileyip yönlendirdiğinin farkında olunması

vardır. Çalışma hayatında ve özel yaşamdaki işlerde hedeflenen performansta olabilmek, tutkulu hislerin benliği ele geçirmesine izin vermemek, motivasyonu sürdürebilmek, çevredeki kişilerin duygularına empatik yaklaşabilmek ve ekip çalışması için önem taşıyan beceriler dahil, iş hayatıyla ilgili sosyal becerileri geliştirebilmek için insanlara yardımcı olan tek şey öz bilinçtir (Goleman, 1998, s.42).

İnsan içindekini bilmek ve tanımak amacıyla iç dünyasına döndüğünde davranışlarının sebeplerini görüp, gerekirse bunların geliştirilmesi, denetlenmesi için çözüm yolları bulma çabası gösterecektir (Köknel, 1997, s.343). Kendini iyi tanıyan insanlar bu “benlik bilincine” sahip ve psikolojik iç görüşü gelişmiş kişilerdir. Bu ise en açık ifadeyle önce içe ve dışa dönük dürüstlük ile mümkün olur. Duygularının kendilerini, başkalarını ve işleri nasıl etkileyeceğini algılayabilirler. Carter’e göre (akt. Cooper ve Sawaf, 2003, s.226) dürüstlük için;

- Doğru ve yanlış arasındaki farkı algılayabilmek
- Kendi aleyhine bile olsa ayırt edilen doğrultuda hareket etmek
- Kendine ait doğruyu yanlıştan ayırma anlayışı doğrultusunda hareket ettiğini açıkça söyleme. Bu özellikler her sağlıklı insandan beklenen değerlerdir. Öz bilinci gelişmiş insan kendini gözlemleyen ve aldığı kararlarla hedefleri uyum gösteren insandır.

Duyguları kontrol etmek (özdenetim)

Dürtüler, duyguları yönlendirir. Kişinin iç dünyasını, sahip olduğu dürtüleri ve elinde bulunan kaynakları yönetebilmesidir. Duyguları kabul edilir biçimde idare yeteneği, öz bilinç gelişimine paralel oluşur. Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğini ifade eder. Bu yeteneği zayıf kişiler, sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise, hayatın beklenmedik sunumları ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha iyi toplayabilmektedirler (Goleman, 2000, s.61). İnsanlar duygularını bir tarafa atıp onları yok sayamazlar. Ancak duygularını yönetmek için yapabilecekleri bir sürü sistem vardır. Özdenetim, bireyin duygularının esiri olmasını engeller ve dürtülerini olumlu yöne kaydırmanın bir yolunu bulurlar. Kendi hislerini iyi yönetebilen insanlar, duygusal dürtülerinin esiri olmadan onları olumlu şekilde büründürerek işlerini yaparlar.

Özdenetim sahibi insanlar, çok zor anlarda, gergin ortamlarda bile pozitif ve esnek davranabilirler. Duygusal özdenetim, gerçek hislerin inkar edilmesi veya bastırılması anlamına gelmez. Zaten duygular bastırıldığında donukluk ve uzaklık yaratır; kontrolden çıktığında ise aşırı ve ısrarlı patolojik bir duruma gelir. Öz yönetim sahibi kişiler şu niteliklere sahiptir (Goleman,1998, s.61):

- İçlerinden gelen hisleri ve acı veren duyguları iyi bir şekilde yönetebilirler.
- Zorlandıkları anlarda bile olumlu ve sakin kalabilirler.
- Açık olarak düşünebilir ve baskı altında bile duruma odaklanabilirler.

Kendini yönetmek, eğitim açısından da çok önemlidir. Kendine hakim bir eğitimci, gergin bir ortamda hislerini ve sıkıntı verici duygularını iyi idare ederek, davranışlarını ve söylediği sözcükleri özenle seçerek dile getirir. Böyle davranış sergileyen bir eğitimcinin ortamında bulunan kişilerde verimli öğrenmeye daha yakındırlar. Eğitim dünyası hızlı ve devamlı bir değişim süreci içindedir. Eğitim kavramının değişmez tek unsuru 'değişim'dir. Bu değişime duygularını iyi yönetebilen eğitimciler daha kolay uyum sağlamaktadır. Yeni bir değişim programı gündeme geldiğinde paniğe kapılmazlar, programı özümseyip yaşantılarına geçirirler.

Özyönetim, akıl ve duygular arasında her zaman için iyi bir denge yakalama meselesidir. Bunu da günlük yaşantımızdaki duygusal iniş ve çıkışları etkin bir şekilde göğüslememize, kavramamıza ve onlarla başa çıkmamıza olanak sağlayacak yöntemler aracılığı ile gerçekleştiririz (<http://www.duygusalzeka.net/ecododuz/ecododuz5.htm>). Duygularını, ustalıklı idare edebilenler, ahengi yakalayarak, duygusal bakımdan sağlıklı olurlar. Duygularını idare edebilmek temel bir hayat becerisidir.

Kendini harekete geçirmek (motivasyon)

Duygularını bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilmedir. Duygusal özdenetim-doyumu erteleyebilme ve ani davranışları zapt edebilme- her doğrunun temelidir. Motivasyon içgüdü ve hedef kullanarak duyguların aktive edilmesidir. Motive olmuş insanlar zorlukları fırsata çevirirler ve yaşamın güçlüklerine karşı daha dayanıklı olurlar (<http://ilkogretim-online.arg.tr.>). Motivasyon, bir işe başlamanın ve sonuna kadar

götürebilmenin temel taşıdır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.tdksozluk.com>).

Duygusal zeka bağlamında ise motivasyon, duygusal sistemimizi aracı olarak kullanarak bir işi başlatma ve bitirmedir. Beynimizin düşünmek ve hissetmek üzerine iki temel işlevi olduğunu biliyoruz. Bazı durumlarda duygusal beynin, düşünen beyne egemen olabilme, hatta onu tamamen devre dışı bırakabilme gücü vardır (Goleman, 2000, s.105). Duygularımız düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetilerimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceğimizi belirler. Yaptığımız işe heves ve keyifle, hatta uygun düzeyde kaygıyla motive olduğumuz ölçüde bizi başarıya ulaştırır. İşte duygusal zeka tam bu anlamda vazgeçilmez bir yetenektir ve diğer bütün yeteneklerimizi, bileyerek ya da körelterek, derinden etkileyen bir güçtür (Goleman, 2000, s.104-107). Motivasyonu doğru sağlayabilen kişiler, aşağıdaki özellikleri barındırır (Goleman, 2000, s.107):

- Sonuç odaklıdır, amaç ve standartlara ulaşma güdüsü yüksektir.
- Kendilerini zorlayacak hedefler belirler ve sonuçları hesaplayarak riske girerler.
- Belirsizliği azaltacak bilgileri takip edip işlerini daha iyi yapmanın yollarını bulurlar.
- Performanslarını geliştirmenin yollarını öğrenirler.

Duygularımıza kapılmadan, ulaşmak istediğimiz amaçlara ulaşabilmemiz için, pozitif motivasyonumuzun olması gerekir. Bunun içinde duygularımızı belli bir yönde geliştirmek büyük önem taşır. Duygular yükseldiğinde, insanı odak noktasına ve hedefe kilitler. Bu iş konusunda da aynı paralelde kendini gösterir. İşyerini seven bir çalışan kendine daha iyi bir iş imkanı gelse bile işyerinden ayrılmaz, sevdiği yerde kalır (Goleman, 2000, s.107). Verimli ve doğru odaklanmış bir motivasyon taşıyan bir eğitimci de, öğrenme ortamında da öğrencileri istekli öğrenmeye yöneltir.

Başkalarının duygularını anlamak (empati)

Empati, bireyin başkalarının duygularına karşı duyarlı davranarak, bu duyguları tanıması, anlaması ve yorumlamasıdır. İnsanlar söylemeden, onların hislerini anlayabilmek empatinin özünü oluşturur. Empatik olmak, diğer insanları “duygusal anlamda okumak” anlamına gelir. Empati, kişiler arası ilişkilerde içtenlik, ilgi, bağlılık

ve duyarlılık gösterebilme yeteneği de içermektedir. Dökmen'e göre empati kavramının üç temel ögesi şöyle sıralanmaktadır (Dökmen, 2005, s.135-137):

1. Empati kuracak birey, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.
2. Bireyin empati kurmuş sayılabilmesi için, karşısındaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması gerekmektedir.
3. Empati kuran bireyin zihninde oluşan empatik anlayış, karşıdaki kişiye sağlıklı bir iletişimle iletilmesi davranışdır. Birey, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlamış olsa da eğer anladığını ona ifade etmezse, empati kurma sürecini tamamlamış olmayacaktır.

Rogers sınıf atmosferinde bir problem durumunun varlığından sonra istenilen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için terapi de yer alan üç şartın öğrenme ortamında mevcut olması gerektiğini öne sürer. Bunlar tutarlılık, empatik anlama ve olumlu şartsız kabuldür (akt. Özbay ve Şahin, 2000, s.104).

Empatik insanlar başkalarının duygularının bilincinde olup; onları takdir edebilirler (Dökmen, 2005, s. 135). İletişimin tek yolu sözlü iletişim değildir. Bireylerin birebir kurdukları iletişimde kelimeler yüzde 7-10, ses tonu yüzde 30-38, beden dilinin etkisi ise yüzde 55-60'a kadar etkili olabilmektedir. Başkalarının duygularını onlar ifade etmeden ses tonu, jest ve mimikler (beden dili) yoluyla anlamak empatinin odak noktasıdır (Baltaş 1998, s.13). On dokuz ülkede yedi binden fazla uygulanan testlerde, sözsüz işaretlerden duyguları okuyabilme üstünlüğüne sahip olanların, duygusal bakımdan daha dengeli, daha popüler, daha dışa dönük ve de daha duyarlı oldukları görülmüştür. Farklı olarak araştırma sonucunda çıkan bir başka sonuçta ise kadınların empati konusunda erkeklerden daha başarılı olduğu saptanmıştır (Goleman, 2000, s.127).

Yine başka araştırmalara göre kaygı, depresyon, çocukları ihmal ve istismar etme ve saldırganlık ile empati kurma arasında negatif bir ilişki vardır. Yani kaygılı ve depresyon düzeyi yüksek olanların ilgileri kendilerine yönelik olduğu için, başka insanların iç dünyalarına ilgi göstermeleri ve onlarla empati kurma durumları çok zordur. Yine çocuklarına olmaması gereken davranışlarda bulunan kişilerin, çevredeki insanlarla empati kurma ihtimalleri düşüktür (Öztürk, 2006, s.31).

Empati evrensel bir duygudur ve birbirleriyle ilişkili unsurlardan oluşan bütün bir dünyanın kendi içimizdeki yankısından başka bir şey değildir; insan olmanın kaçınılmaz ayırt edici niteliğidir. Bize, kendimizi kendi dışımızdaki varlıklarla birleştirme yeteneğini vermektedir (Alfred, 1994, s.168).

Kişinin başkalarının duygularından haberdar olma becerisi olan empati öğretmen-öğrenci ilişkisi düşünüldüğünde de duygusal zekanın temel taşı olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimcinin tavırlarını öğrencilerin ruhsal durumlarına göre ayarlayabilmesi, öğrencilerin eğitim ortamında rahatlamasını sağlayarak, hem de kendini etkinleştirerek öğretmeninde tutumlarında daha esnek, yapıcı olmasına yardım edecektir. Böylece öğretmen, öğrenci, çalışma arkadaşları ve veliler arasındaki iletişimde olumlu sonuçlar ortaya çıkacaktır. Sonuçta eğitimci, daha üretken iş ortamı içinde bulunacak ve daha kaliteli yaşam doyumuna ulaşarak daha az iş stresi yaşayacaktır.

Kişiler arası ilişkilerde çok önemli bir yeri olan empati, erken eğitim dönemi çocuklarında model alma yoluyla özellikle okul ortamında baskın bir şekilde biçimlenmektedir. Okul öncesi eğitimcilerin şiddetten uzak, duyarlı ve sağlıklı bireylerden oluşan bir toplum için çocuklara empatik davranılması özellikle önem taşımaktadır. İnsan gelişim evrelerinin en kritik geçiş dönemlerinden biri olan erken çocukluk döneminde tüm duygusal gelişimin temellerinin de atıldığını, çocukların sağlıklı bir benlik algısı geliştirmelerinin de empatik olarak desteklenmelerinin katkısının büyük olduğu unutulmamalıdır. Hoffman'a göre çocukların empatiyi öğrenmeleri farklı gelişimsel evrelerden oluşmaktadır. Hoffman'ın empatinin ortaya çıkışını açıkladığı empatik duyuya ilgili evreleri değerlendirildiğinde; empatinin genellikle basit, istem dışı mekanizmalar yoluyla harekete geçirildiği, bununla birlikte empatinin öznel deneyiminin oldukça karmaşık olduğu görülmektedir. Bilişsel yeteneklerin gelişimiyle birlikte empatik duyusu farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Çocukların başkalarının sıkıntılarının farklı belirtilerini anlamalarının, gelişim süreci içinde duyuşsal, sosyal, algısal ve bilişsel yeteneklerinin olgunlaşması ile kendisi ve başkaları arasındaki ilişkiyi anlama kapasiteleriyle ilişkili olduğu görülmektedir (akt. Ünal, 2007, s.176).

İlişkileri yürütebilmek (sosyal beceri)

İnsan ilişkileri, karşı karşıya gelen bireylerin, amaçlarını gerçekleştirmek üzere karşılıklı etkileşimleridir (Başaran, 2004, s.17).

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ilişkilerini etkili bir biçimde yönetebilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir (Yılmaz, 2003). Bu bir anlamda diğer duygusal zeka yetenekleriyle birleşmesinden doğan bir sonuçtur. Çünkü kendi duygu ve düşüncelerini bilen ve başkalarının duygularını da anlayabilen bireyler, insan ilişkilerinde de başarılı, etkili ve iz bırakıcı olacaklardır. Sosyal becerileri yüksek olan bireyler, çevrelerindeki kişilerle rahat bağlantı kurabilmekte, onların tepkilerini, hislerini, akıllıca okuyabilmekte, onları yönlendirebilmekte ve ortaya çıkan tartışmaların üstesinden gelebilmektedirler. Bu bireyler doğal liderlerdir, dile getirilmeyen ortak fikirleri ifade edebilir ve bunu bir topluluğu hedeflerine doğru yöneltecek şekilde etkili olarak kullanabilirler (Goleman, 2000, s.154).

Sosyal ilişki zekası yüksek olan kişiler, dışadönük ve başkalarıyla kolayca iletişim kurabilen, onların tepkilerini, hislerini akıllıca okuyabilen, yönlendirebilen, organize edebilen ve her insanı faaliyette aevlenebilecek tartışmaların üstesinden gelebilen kişilerdir, Sosyal yaşamda çevresel olarak aranan kişilerdir, çünkü duygusal olarak besleyicidirler, insanları olumlu yönde motive ederler. Sosyal becerilerin kazanılmasında; grupları organize edebilme, tartışarak çözüm bulma, kişisel bağlantı kurabilen ve sosyal analiz becerilerinin önemli payı vardır. Grupları organize edebilme başarısı; toplum içindeki insanları harekete geçirip, çabalarının koordinasyonunu içerir. Tartışarak çözüm bulma ise toplum içerisinde kişiler arasındaki çatışmaları engelleyen ya da anlaşmazlıklara çözüm bulan arabulucu, sağduyu yeteneğidir. Kişisel bağlantı becerisi, ilişkiye girmeyi ya da kişilerin hislerinin ve ilgi konuları iyi gözlemleyip doğru davranışı sergilemeyi kolaylaştırır. Sosyal analiz kısmında ise insanların hislerini, niyetlerini ve sorunlarını bulabilme, duygusal okumayı sağlama ve iç görü sahibi olabilme becerisidir. Bu becerilerin tümü ele alındığında sosyal beceriler oluşur ve kişiler arası ilişkiler sorunsuzca yürütülür (Yılmaz, 2003).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Duygusal Zeka ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ile İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalarına yer verilmiştir.

3. 1. Duygusal Zeka ile ilgili Yapılan Yurtiçi Araştırmalar

Ergin (2000), çalışmış olduğu yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ve 16 adet kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi öğrencileri arasından küme örneklemiyle seçilmiş 221 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise Özgüven'in (1995) 16 Kişilik faktörü Envanteri ve Hall (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeğinin 5 alt boyutunun 4 boyutu ile 16 Kişilik Faktörü Envanterinin ölçtüğü 16 kişilik özelliğinden 10'u arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre önemli derecede değişmediğini belirlemiş; duygusal zeka ve kişilik özellikleri arasında %63 oranında bir benzerlik çıkarmıştır.

Bülbüloğlu (2001), duygusal zekanın liderlik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışması bitiminde; araştırma yapılan işletmedeki liderlerin, duygusal zeka yetilerini meydana getiren öz bilinç, öz denetim, empati, motivasyon ve sosyal ilişkilerin bilincinde olduğu saptanmıştır. Aynı durumun uygulama aşamasında ise aksadığı görülmüştür. Başka bir sonuç ise liderlerin duygularını çalışanların da hissedebileceği ölçüde onlara yansıtmaları ve paylaşımlara örnek olmaları şeklindedir.

İşmen (2001) üniversite öğrencileri ve tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2000-2001 öğrenim yılında İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilen 202 lisans ve 53 tezsiz yüksek lisans olmak üzere toplam 255 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Ölçeği EQ-NED ve problem çözme becerilerinin ölçümü için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığı

ve duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur (İşmen, 2001, s.111-114).

Mumcuoğlu, Ekim 2002 yılında hazırlamış olduğu “Bar-On Duygusal Zeka Testi (Bar_On Emotional Quotient Inventory- Bar- On EQ ‘nun Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde, Bar-On Duygusal Zeka Testi’nin Türkçe halini çeşitli sektörlerde çalışmakta olan ve üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubu (N= 125) üzerinde incelemiştir. Bar-On EQ Türkçe formu boyutlarının, uygulanan örnekleme Cronbach alfa Güvenilirlik katsayılarını $\alpha=.48$ ile $\alpha=.84$ arasında yer aldığını ve tüm kat sayıların istatistiki açıdan $<.01$ düzeyinde anlamlı olduğunu, Bar-On EQ Türkçe formu iç tutarlık ve Güvenilirlik katsayıları, Türkçe formun tüm alt boyutlarının benzer Türk örneklemelerde kullanılmasının uygun olacağını belirtmiştir.

Erginsoy (2002) üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Değişkenler olarak cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve anabilim dalı kavramlarının konuya etkisi ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 246’sı kız ve 186’sı erkek olmak üzere toplam 432 kişilik bir örneklem grubu meydana getirmiştir. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Ölçeği EQ-NED ve Lorr tarafından geliştirilen Kişiler Arası İlişkiler Tarzı Ölçeği (KİTO) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile kişilerarası ilişkiler tarzları arasında ilişki bulunduğu, anabilim dalı ve cinsiyete göre deneklerin ortalamalarının farklılaştığı, eğitim düzeyinin duygusal zeka ve kişilerarası ilişkiler tarzlarının bir kısmını etkilediği, yaş değişkeninin etkisiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Deniz ve Yılmaz (2004) üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 523 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zeka boyutları ve toplam zeka puanları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin yaşam doyumları ile duygusal zeka boyutları (Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu ve genel ruh hali boyutu) ve

toplam duygusal zeka puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Titrek (2004) eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin duygusal zeka yeterliliklerini iş yaşamında kullanma ve akademik başarı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında duygusal zekanın beş boyutu (özbilinç, duyguları yönetme, empati, duyguları güdüleme ve sosyal beceriler) ile akademik başarı puanı arasında düşük ama pozitif ilişkiler bulmuştur. En fazla pozitif ilişkiyi akademik başarı algısı ile sosyal beceriler boyutu arasında bulmuş, diğer verilere bakıldığında güdüleme, öz bilinç, empati ve duyguları yönetme sırasıyla bunu takip etmektedir.

Deniz ve Yılmaz (2006) yaptıkları çalışmada duygusal zeka ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Selçuk Üniversitesinin değişik bölümlerinde öğrenim gören 198'i kız ve 230'u erkek olan 428 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin toplam duygusal zeka, kişisel farkındalık, kişilerarası beceriler, uyumluluk, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden kaçınma alt ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, kişilerarası ilişkiler ve genel ruh durumu alt boyutları ile sosyal destek arama alt ölçeği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını ve duygusal zeka, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Ölçeği Bar-On EQ-i, Hackman ve Oldman İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka alt boyutları ve toplam duygusal zeka puan ortalamalarının; eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre, tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Kahraman ve Akgün (2008), empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, empati becerileri eğitiminin okul öncesi

dönemdeki çocukların empati becerilerini artırıp artırmadığını ve sorun davranışlarını azaltıp azaltılmadığını incelemektir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Mersin’de bulunan dört özel kreşe devam etmekte olan 5-6 yaşlarında toplam 51 kreş öğrencisi katılmıştır. Eğitim programına başlamadan önce bütün çocukların empati beceri düzeyleri ölçülmüştür. Çalışmada çocukların empati becerilerini değerlendirmek amacı ile 4 temel duyguyu (mutluluk, üzüntü, öfke, korku) ifade eden fotoğraflar ve öyküler kullanılmıştır. Eş zamanlı olarak çocukların sorun davranışlarını belirlemek üzere öğretmenlerden Connors Öğretmen Derecelendirme ölçümleri alınmıştır. Ardından uygulama grubundaki çocuklara 5 kişilik gruplar halinde haftada 3 gün 30 dakika empati eğitimi verilirken kontrol grubuna böyle bir eğitim verilmemiştir. Empati becerileri eğitimi tamamlandıktan sonra hem deney hem de kontrol grubunun empati beceri düzeyleri tekrar ölçülmüştür. Yine eş zamanlı olarak öğretmenlerden Connors Öğretmen derecelendirme ölçümleri tekrar alınmıştır. İstatistiksel analizler empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerini artırdığını sorun davranışlarını ise azalttığını göstermiştir. Bu sonuçlarda göstermiştir ki, empati eğitiminin erken yaşlarda verilmeye başlanması hem çocuğun daha iyi ilişkiler kurmasını sağlayacak hem de sorun davranışlarının azalmasına katkıda bulunacaktır. Bu nedenle özellikle erken çocukluk eğitimi veren öğretmenlere bu yaş grubundaki çocukların duygusal zekalarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda eğitimler verilmesi ve okul öncesi eğitim müfredatında empatik becerileri kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

3. 2. Duygusal Zekayla İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Eğitim alanında EQ ile ilgili en eski araştırmalardan biri olarak literatüre geçmiş bir araştırma 1960’da Stanford Üniversitesi kampüsündeki yuvada psikolog Walter Mischel tarafından yapılmıştır. Yuvadaki çocukların 4 yaşından başlayarak liseden mezun olana kadar izlendiği ve kaynaklara ‘Lokum Testi’ adıyla geçmiş olan araştırmadır. Önemi ise duygusal zeka düzeylerinin okul öncesi çağdan başlayarak kendini gösterdiği sonucudur. Bu araştırmada çocuklara, sorumlu oldukları görevleri belirtilmekte ve beklerlerse iki lokum, beklemezlerse hemen o anda bir lokum alacakları söylenmiştir. Denek çocukların bir kısmı hemen lokumlarını almış, bir kısmı ise çeşitli

şekillerde oyalanarak beklemiş ve iki lokumla ödüllendirilmişlerdir. Çocukların bu dürtü anıyla nasıl başa çıktıkları ise on iki veya on dört yıl sonra izlenmeye devam edilerek ergenlik çağına ulaştıklarında ortaya çıkmıştır. Lokumu hemen alan çocuklar ile lokumu zahmetle bekleyip iki tane alan çocuklar arasında büyük ölçüde duygusal farklar görülmüştür. İki lokumu almak için bekleyen çocuklar, stresle başa çıkmada başarılı, soğukkanlı, baskı altında kendi olabilen ve dağılmaya az eğilimli, daha cesur adımlar atan, özgüveni olan, sağlam karakterde, hoşgörü sahibi, mücadeleyi seven ve üretken gençler olarak anlık doyumlarını erteleyebilmişlerdir. Beklemeyip lokumu hemen alan gençler ise çoğunlukla stresle başa çıkamayan, mücadele etmeyen, yaşamsal olarak doyumsuz olan, kendine ve insanlara güvenmeyen, kıskançlık yapan, öfke kontrolleri olmayan gençler oldukları görülmüştür. Doyumu ise ertelemeyi ergenlikte de öğrenememişlerdir (akt. Goleman, 2000, s.107).

Parma Üniversitesi'nden Vittorio Gallase, Giacomo Rizzolatti ve arkadaşlarının düşünceleri ve duyguları okuma araştırmasında yeni bir nöron tespit ettiler. Nöronların kişiler arası ilişkiler de bir başka kişi aynı işi yaptığında faaliyete geçtiğini buldular. Bundan dolayı bu nöronların adına “ayna” nöron koydular. Özellikle duyguların etkileşiminde, görsel ve bedensel duygu okumada Gallese, “Ayna nöronlar toplumsal yeteneklerimizi açıklayan mozağin çok önemli bir parçası olabilir” demiştir. Bu bulgu duygusal zeka gelişiminin etkileşimsel olduğunu bilimsel olarak kanıtlamışlardır (akt. Aydın, 2008).

3. 3. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ile İlgili Yapılan Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmasında Mitchell (2000, akt. Üredi, 2006, s.95) web-tabanlı uzaktan eğitim dersinde öğretim stili eşleştirmesinin bayan öğrencilerin başarı ve tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma Saint Mary –of-the- Woods yüksek okulunda öğrenim gören bayan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Denek olarak araştırmada yer alan öğrenciler üç tane web tabanlı öğretim uygulamasına tabi tutulmuş ayrıca motivasyonu, entelektüel ilgiyi ve işe yararlılığı ölçen bir anketi cevaplandırmışlardır. Araştırmada Myers- Briggs'in ‘Öğrenme Stili Ölçeği’ ve Grasha (1996)’nın ‘Öğretim Stili Ölçeği (TSI)’ kullanılmıştır. Grasha (1996)’nın öğretim stili ölçeği (TSI) ‘nin dört

öğretim stili bileşeninden faydalanılarak istatistik analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada dört öğretim stili bileşenini; a) uzman (duyuşsal baskınlık), b) kişisel (ussal baskınlık), c) kolaylaştırıcı (hissel baskınlık), d) temsilci (sezgisel baskınlık)' dır. Sonuç olarak bayan öğrencilerin öğretim stilleri ile öğrenme stilleri eşleştirildiğinde başarı ve tutumun pozitif şekilde olduğu bulunmuştur. Böylece öğretim ve öğrenme sürecinde duyuşsal baskınlık ve hissel baskınlığın önemi daha çok ortaya çıkmıştır.

Coultas ve Levin'in (2002) değişik ülkelerdeki öğretmen adaylarının demografik özelliklerine yönelik yapmış oldukları çalışmada; Ghana'da öğretmenlik mesleğini seçen kadınların sayısının %38 oranında arttığını, Malawi'de mesleği tercih eden bayanların oranının %42 olduğu; Trinidad ve Tobago'da öğretmenlik mesleğini seçenlerin %70'inin bayan olduğunu ortaya koymuşlardır (akt.Üstün ve diğerleri, 2008, s.132).

Cohen ve Amidon (2004, akt. Üredi, 2006, s.96) tarafından okul öncesi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, ödül ve ceza ile ilgili çocukluk deneyimlerinin, öğretmenlik rolüne ilişkin algı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaya Temple Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, eğitime giriş dersi alan sekiz şubedeki 172 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Bu şubelerden ikisinde bir araştırmacı öğrencilerin okullardaki öğretmen davranışlarını gözlemledikleri uygulamalı bir ders vermiş, ayrıca ders içerisinde öğretmen beklentileri, sınıf yönetimi, sınıf motivasyonu, odaklanma ve eğitim uygulamaları konuları işlenmiştir. Bu çalışmada "Ceza Envanteri (katılımcıların kendi ailelerinin içinde yaşadıkları, disiplin amacıyla uygulanan cezalarla ilgili deneyimlerinden oluşan kişisel tarih ölçeği)", Ödül Envanteri (katılımcıların kendi çocuklukları esnasında yaşadıkları ödüllerle ilgili deneyimlere ait kişisel tarih ölçeği)", "Kişisel Öğretim Stili Ölçeği (katılımcıların kendilerini öğretmen olarak hayal ettikleri ve her soruya öğretmen olduklarında, öğrencilere nasıl vereceklerini düşünerek cevap verdikleri bir öz-değerlendirme ölçümü)' kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda okul öncesi öğretmen adaylarının, çocukluk dönemlerinde disiplin amacıyla kendi aileleri içerisinde edindikleri deneyimlerin, onların sınıfları için seçtikleri öğretim stillerini veya sözlü etkileşim biçimlerini etkilediğini tespit edilmiştir. Çocukluk yıllarında ödüllendirilmiş olarak kendini tanımlayan okul öncesi öğretmen adaylarının ödüllendirilmemiş olarak nitelendirilen öğretmen adaylarından daha fazla dolaylı yoldan öğretim şeklini seçtiği belirlenmiştir. Bu da çocukluğumuzda bize verilen

eğitimin duyuşsal alanımızı etkileyip, öğretim stillerimizi yönlendirdiğini göstermektedir.

3. 4. Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Çelenk (1988, akt. Üstün vd., 2008, s.132) çalışmasında eğitim yüksek okulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını değerlendirmiş ve kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Dalgan (1998, akt. Aysu, 2007, s.29) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarını karşılaştırdığı araştırmasında, İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okul öncesi ve ilköğretim okullarından üç yüz elli dokuz öğretmen ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘Kişisel Bilgi Formu’ , ‘ İş Tatmin Ölçeği ‘ ve ‘ Öğretmen Tutum Envanteri ‘ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların statüsü, cinsiyet, mesleki kıdemleri, mezun oldukları kurum, çalışan grup, mesleği kendi rızası ile seçme, kurumda çalışma yılı, mesleklerinden memnun olup olmamaları iş tatminlerini etkimektedir. Öğretmenlik tutumları karşılaştırılmasında ise ilkokul öğretmenlerinin tutumları, okul öncesi öğretmenlerinden daha fazla bulunmuştur. İş tatminleri ve öğretmenlik tutumları arasında ise bir ilişki çıkmamıştır.

Çapa ve Çil (2000, akt. Çetinkaya, 2007, s.28) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bulgu sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete ve ÖSYS’deki tercih sırasına göre değişiklik göstermediği sonucu bulunmuştur.

Karahan’ın (2003, akt. Akalın, 2006, s.102) yılında “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi “ konulu uygulamış olduğu araştırmasına göre; öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları olumlu ve orta değerler üzerindedir. Araştırmayı yapan Karahan bu sonucu öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra hemen iş bulabilmelerine bağlamaktadır.

Argun (2003, akt. Aysu, 2007, s.30) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören yüz öğrenci üzerinde “ Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Programına devam eden öğrencilerin mesleki düşüncelerini ve mesleki tercihlerini etkileyen faktörleri” incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu'nu uygulanmıştır. Yapılan araştırma bitiminde, okul öncesi alanda eğitim gören öğrencilerin çoğunun meslek lisesi çıkışlı olduğu, kızların bu alanı daha çok tercih ettiği, isteyerek seçenlerin daha fazla olduğu ve mesleklerinin geleceğin aranan mesleklerinden olduğunu, çocuklarla çalışmanın zevkli ve şans olduğunu düşünenlerin fazla olduğunu saptanmıştır. Bu bulgulara ek olarak, sakin bir kişiliğe sahip olanlar ile çabuk sinirlenme ve kırıncılık, karamsarlık ile çocuklarla çalışmanın bir şans ve ayrıcalık olduğuna inanma arasında ters yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Argun ve İkiz (2004, akt. Aysu, 2007, s.32), okul öncesi programında öğrenim gören öğrencilerin mesleki algı ve tutumlarını incelemek üzere araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın örneklem grubunu yüz okul öncesi eğitimi anabilim dalında eğitim gören öğrenci meydana getirmiştir. Öğrencilerin okudukları alana dair düşüncelerini ve geliştirdikleri tutumları ile sosyo-demeografik özelliklerini belirlemek amacıyla birinci ve dördüncü sınıflara uygulanmıştır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul öncesi eğitim alanına düşünce ve tutumlarının olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır.

Akalin (2006, s.102)'da ki araştırmasında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Algıları ile Geleceğe Yönelik Umut Düzeylerinin Karşılaştırılmasını incelerken “ Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Son Sınıf Öğrencileri ile Üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Algıları Arasında Fark Var mıdır? sorusuna yanıt aramak üzere yaptığı analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin mesleki algı puanlarının, meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulunmuştur. Yani üniversite öğrencileri mesleklerini meslek lisesi öğrencilerine oranla daha olumlu algılamaktadır.

Aslan ve Akyol'un (2006, s.57) yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde eğitim gören 120 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları “ Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi” konulu çalışma yapmışlardır.

Araştırmalarında veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “ Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma bitiminde devam edilen sınıf düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Ailede öğretmen olmasının mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir değişikliğe sebep olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalara göre eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının %25’i ile öğretmenlik yapanların %24’ünün, ÖSS sonuçlarına göre bir öğretmenlik alanını seçtikleri ve bunların arasında ailelerin yönlendirmesiyle öğretmen olanların da %10’u geçtiği, öğretmen adaylarının sadece %45’inin bölümlerinden memnun olduğu ama şu anda eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenliği kendilerine uygun bir meslek olarak düşünmedikleri tespit edilmiştir (Akalin, 2006, s.101).

Üstün, Erkan ve Akman’ın Hacettepe Üniversitesinde Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını incelemişlerdir. Genel olarak okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları olumludur. Cinsiyete göre ise tutum puanları incelendiğinde kızların tutum puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Akman, Erkan ve Üstün, 2008, s.131).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesi, veri toplama araçları üzerinde durulmuştur

4. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırma iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli öncelikle var olan durumu tanımladığı için bazen betimsel araştırma içinde görülebilir (Gay ve Airasian, 2000). Korelasyon ve karşılaştırma şeklinde ikiye ayrılır. Korelasyon, iki değişken arasındaki karşılıklı ilişki miktarını gösterir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama ise bağımlı ve bağımsız değişkenlerden oluşur ve aralarında farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2005, s.81). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

4. 2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırma örneklemini 2007-2008 yılında Erzurum il merkezinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 90 (90/110=%82) öğretmen ile aynı eğitim yılında Atatürk Üniversitesi K.K.E.F okul öncesi öğretmenliği Ana Bilim Dalında kayıtlı 80 (%100) son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

4. 3. Verilerin Toplanması

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak Acar tarafından 2001’de geliştirilen Bar-On Duygusal Zeka Yeteneği Ölçeği ve Çetin tarafından 2006’da geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

4. 4. Veri Toplama Araçları:

4.4.1. Bar On Duygusal Zeka Yeteneği Ölçeği

Araştırmada kullandığımız, Bar-On EQ ölçme aracının, duygusal zekanın boyutları ve alt boyutları ile ilgili maddelerin hangileri oldukları Tablo 4.1. 'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Bar-On EQ Anketinin Boyutları ve Alt Boyutlarına İlişkin Maddeler

BOYUTLAR	ALT BOYUTLAR	MADDELER
KİŞİSEL FARKINDALIK	Bağımsızlık	73, 64, 47, 22, 24
	Kendini Gerçekleştirme	35, 28, 15, 17, 19, 21
	Kararlılık	7, 9, 20, 27, 39, 86
	Kendine Saygı	69, 55, 44, 26, 14, 10
	Duygusal Benlik Bilinci	54, 2, 14, 9, 38, 84
	Sosyal Sorumluluk	34, 79, 43, 45, 48, 59
KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	Kişiler Arası İlişkiler	67, 62, 57, 46, 42, 32, 16
	Empati	77, 81, 49, 30, 25
	Esneklik	71, 61, 58, 50, 18
ŞARTLARA VE ÇEVREYE UYUM	Gerçekçilik	82, 56, 52, 12, 4
	Problem Çözme	51, 33, 23, 1, 87
STRES YÖNETİMİ	Strese Dayanıklılık	63, 75, 3, 80, 68, 6, 60
	Dürtü Kontrolü	70, 66, 41, 36, 29, 11
GENEL RUH HALİ	Mutluluk	83, 72, 74, 65, 54, 40, 37
	İyimserlik	78, 85, 76, 31

Not: 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 ters yönde puanlanacak sorulardır.

Acar'ın (2001, akt. Yüksel, 2006) Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yaptığı Bar-On Duygusal Zeka ölçeği ile ilgili: "duygusal zeka, çok boyutları içeren bir değişkendir. Duygusal zekayı oluşturan 5 temel ve onların altında yer alan 15 alt boyut vardır.

Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik testi için her bir boyutun ve ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Bu örnekleme için hesaplanan toplam duygusal zeka değişkeninin Alpha Katsayısı 0.9212 olup, kabul edilir düzeydedir. Kişiler arası yetenekler boyutunun Alpha katsayısı 0.7787 olup kabul edilir düzeydedir. Uyumluluk boyutunun Alpha katsayısı 0.6542 olup kabul edilebilir düzeydedir. Stresle başa çıkma boyutunun Alpha katsayısı 0.7314 olup kabul edilir düzeydedir. Genel ruh durumunun Alpha katsayısı 0.7506 olup kabul edilir düzeydedir.

4.4.2. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

Araştırmada, Çetin (2006) tarafından geliştirilen “ öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları” ölçme amacını taşıyan olumlu olumsuz tutum ifadelerinden oluşan Likert tipi tutum ölçeğinin 35 maddesi bu araştırmaya uyarlanmasıyla toplanmıştır.

Çetin (2006), ölçeğin uygulanacağı kitleyi göz önüne alarak Gazi Üniversitesi dördüncü sınıf ve sekizinci yarıyıl öğretmenlik programında okuyan 200 kişilik öğrenci grubuna “öğretmenlik mesleğine nasıl baktıkları” konulu kompozisyon yazdırmıştır. Bu kompozisyon analiz edilerek olumlu olumsuz tüm cümleleri tespit etmiş ve 5’li likert şeklinde “Tamamen Katılıyorum”, “ Katılıyorum”, “ Kararsızım”, “ Katılmıyorum” ve “ Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirmiştir. Çetin (2006), derecelendirme işlemini yaparken olumlu ve olumsuz tutum cümlelerinin eşit dağılım göstermesine ve cümlelerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ifadeleri içermesine dikkat etmiştir. Daha sonra belirlenen tutum cümleleri ile hazırlanan cümlelerin analizi (kapsam geçerliliği) açısından uzmana başvurulmuştur. Tüm düzenlemelerden sonra 100 maddelik deneme ölçeği bir ön deneme niyetiyle kompozisyonları yazan öğrencilere (341 kişi) uygulanmıştır.

Çetin (2006), ön uygulama sonucunda elde ettiği verileri bilgisayar ortamına aktarmış, olumlu cümleleri “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5,4,3,2,1 şeklinde puanlandırmış, olumsuz cümleleri ise tam tersi ifadelerle “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden “ Hiç Katılmıyorum” seçeneğine doğru 1,2,3,4,5 şeklinde puanlandırmıştır. Ön denemeye katılan tutum cümleleri puanlandıktan sonra iyi işlemeyen maddeleri seçmek için madde analizi yapılmıştır.

Ölçeğe alınan maddelerin toplam Cronbach Alfa değeri 0.95'dir. Çetin tarafından geliştirilen bu ölçeğin oldukça yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçek 35 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin 0.48-0.80 arasında değiştiği, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.95, güvenilirlik çalışması için hesaplanan, iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değerinin $\alpha = 0.95$ olduğu görülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

4. 5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde korelasyon analizi ve t testi kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 12.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde önem düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan toplanan verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla verilmiştir.

5. 1. O.Ö.Ö ile O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekaları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekaları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5.1'de verilmiştir.

Tablo 5.1. O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekaları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Alt Boyut	Grup	N	X	SS	t Testi	p
Kişiler Arası Farkındalık	Öğretmen	80	117,3	19,2527	-3,993	,000
	Öğrenci	90	128,26	16,5200		
Kişiler Arası İlişki	Öğretmen	80	59,2	8,7696	-4,087	,000
	Öğrenci	90	64,1	6,7630		
Çevre şartlarına uyum	Öğretmen	80	35,5	6,3783	-3,887	,000
	Öğrenci	90	38,9	5,2141		
Stres yönetimi	Öğretmen	80	42,2	6,7844	-1,156	,249
	Öğrenci	90	43,4	7,7054		
Genel ruh hali	Öğretmen	80	39,8	6,8346	-3,248	,001
	Öğrenci	90	42,9	5,7325		
Duygusal Zeka Toplam Puan	Öğretmen	80	293,9	42,5269	-3,963	,000
	Öğrenci	90	317,6	35,4808		

Tablo 5.1 incelendiğinde, 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekaları arasındaki farklara ilişkin 'Stres yönetimi' alt boyutu dışında diğer tüm t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekanın 'Stres yönetimi' alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde 'Kişiler Arası Farkındalık' alt boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 128,26 olup okul öncesi

öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 117,30'dan büyüktür. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerine göre 'Kişiler Arası Farkındalıklarının' daha yüksek olduğunu göstermektedir.

'Kişiler Arası İlişki' alt boyutunda ise okul öncesi öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 64,1 olup okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 59,2'den büyüktür. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerine göre 'Kişiler Arası İlişki' durumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tabloya bakıldığında 'Çevre Şartlarına Uyum' alt boyutunda ise okul öncesi öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması '38,9' olup okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 35,5'den büyüktür. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerine göre 'Çevre Şartlarına Uyum' durumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tabloda, 'Genel Ruh Hali' alt boyutunda ise okul öncesi öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması '42,9' olup okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 39,8'den büyüktür. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerine göre 'Genel Ruh Hali' durumlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

'Duygusal Zeka Toplam Puan' boyutunda ise okul öncesi öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması '317,6' olup okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 293,9'dan büyüktür. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerine göre duygusal zeka durumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5. 2. O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğini tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5.2'de verilmiştir.

Tablo 5. 2. O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları İlgili Bulgular

Alt Boyut	Grup	N	X	SS	t Testi	p
Sevgi	Öğretmen	80	78,8	14,1613	-1,157	,249
	Öğrenci	90	81,0	10,3982		
Değer	Öğretmen	80	32,3	7,1837	-2,792	,006
	Öğrenci	90	34,9	4,9701		
Uyum	Öğretmen	80	18,2	4,4237	-,924	,357
	Öğrenci	90	18,9	4,7472		
Tutum Toplam Puan	Öğretmen	80	129,33	22,4915	-3,963	,000
	Öğrenci	90	134,79	17,1474		

Tablo 5.2'ye bakıldığında, 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki farklılıklarla ilişkin 'Sevgi' ve 'Uyum' alt boyutları dışında diğer tüm t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği tutumlarının 'Sevgi' ve 'Uyum' alt boyutları dışında diğer tüm alt boyutları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde 'Değer' alt boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 34,9 olup okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 32,3'den büyüktür. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerine göre 'Değer' boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tabloda, 'Tutum Toplam' puanında okul öncesi öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 134,79 olup okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 129,33'den büyüktür. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerine göre Tutum Toplam puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5. 3. Kadın ve Erkek O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekalarının Alt Boyutları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının cinsiyete göre duygusal zekaları arasındaki fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5.3'de verilmiştir.

Tablo 5.3. Cinsiyet Değişkenine Göre O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekalarının Arasındaki farkla ilgili bulgular

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t testi	p
Kişiler Arası Farkındalık	Kadın		124,5	17,4798	2,923	,004
	Erkek	19	111,5	23,5521		
Kişiler Arası İlişki	Kadın	151	62,3	7,5591	2,603	,010
	Erkek	19	57,2	10,9333		
Çevre şartlarına uyum	Kadın	151	37,8	5,7230	3,317	,001
	Erkek	19	33,1	6,8710		
Stres yönetimi	Kadın	151	43,0	7,2906	,863	,390
	Erkek	19	41,4	7,3739		
Genel ruh hali	Kadın	151	41,8	6,0178	2,251	,026
	Erkek	19	38,3	8,7953		
Duygusal zeka toplam puan	Kadın	151	309,5	38,0535	2,870	,005
	Erkek	19	281,7	51,9108		

Tablo 5.3 incelendiğinde, kadın ve erkek okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları arasındaki farklara ilişkin 'Stres yönetimi' alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlara ilişkin t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekanın 'Stres yönetimi' alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.3 üzerinde görülen değerlerde 'Kişiler Arası Farkındalık' alt boyutunda kadın okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 124,5 olup, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 111,5'dan büyüktür. Bu bulgu kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre 'Kişiler Arası Farkındalıklarının' daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tabloya bakıldığında ‘Kişiler Arası İlişki’ alt boyutunda kadın okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 62,3 olup, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 57,2’den büyüktür. Bu bulgu kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre Kişiler Arası İlişki durumundan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.3 ele alındığında ‘Çevre Şartlarına Uyum’ alt boyutunda kadın okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 37,8 olup, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 33,1’den büyüktür. Bu bulgu kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre ‘Çevre Şartlarına Uyum’ durumundan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.3 incelenmeye devam edildiğinde ‘Genel Ruh Hali’ alt boyutunda kadın okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 41,8 olup, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 38,3’den büyüktür. Bu bulgu kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre ‘Genel Ruh Hali’ durumundan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.3’e bakıldığında ‘Duygusal Zeka Toplam’ puanında kadın okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 309,5 olup, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 281,7’den büyüktür. Bu bulgu kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre ‘Duygusal Zeka Toplam’ durumundan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5. 4. Kadın ve Erkek O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A’nın O.Ö.Ö.M’ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Kadın ve Erkek okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğini tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5.4’de verilmiştir.

Tablo 5.4. Kadın ve Erkek Değişkenine Göre O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Alt Boyut	Grup	N	X	SS	t testi	p
Sevgi	Kadın	151	81,0	11,9686	3,448	,001
	Erkek	19	71,0	11,7496		
Değer	Kadın	151	34,3	5,6896	3,996	,000
	Erkek	19	28,5	7,9608		
Uyum	Kadın	151	18,7	4,6640	1,372	,172
	Erkek	19	17,2	3,8525		
Tutum Toplam Puan	Kadın	151	134,158	19,2617	3,705	,000
	Erkek	19	116,789	19,2255		

Tablo 5.4'e göre, 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik mesleği tutumları arasındaki farklara ilişkin 'Uyum' alt boyutu dışında diğer tüm t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre okul öncesi öğretmenlik mesleği 'Uyum' alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.4 incelenmeye devam edildiğinde 'Sevgi' alt boyutunda kadın okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 81,0 olup, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 71,0'dan büyüktür. Bu bulgu kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre 'Sevgi' alt boyutu durumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.4'e bakıldığında 'Değer' alt boyutunda kadın okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 34,3 olup, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 28,5'dan büyüktür. Bu bulgu kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre 'Değer' alt boyutu durumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.4 ele alındığında ‘Tutum Toplam’ puanında kadın okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması 134,158 olup, okul öncesi erkek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin aritmetik ortalaması olan 116,789’dan büyüktür. Bu bulgu kadın okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre ‘Tutum Toplam’ alt boyutu durumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5. 5. O.Ö.Ö.A’nın Duygusal Zekalarının Alt Boyutları ile O.Ö.Ö.M’ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekalarının alt boyutları ile okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5. 5’de verilmiştir.

Tablo 5. 5. O.Ö.Ö.A’nın Duygusal Zekalarının Alt Boyutları ile O.Ö.Ö.M’e Karşı Tutumları ile İlgili Bulgular

	N	r	p
Duygusal zeka - Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum	80	,470	,000

Tablo 5.5’de görüldüğü üzere, okul öncesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları ile öğretmenlik tutum puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Yani okul öncesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekaları arttıkça okul öncesi öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları da artmaktadır.

Tablo 5. 6. O.Ö.Ö’nin Duygusal Zekalarının Alt Boyutları ile O.Ö.Ö.M’ne Karşı Tutumları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekalarının alt boyutları ile okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5. 6’da verilmiştir.

Tablo 5. 6. O.Ö.Ö'nin Duygusal Zekalarının Alt Boyutları ile O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları ile İlgili Bulgular

	N	r	P
Duygusal zeka - Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum	90	,611	,000

Tablo 5.6'da görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka puanları ile öğretmenlik tutum puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlar araştırmanın bağımlı değişkenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zeka, öğretmenlik mesleği tutum düzeyleri ve cinsiyet bağımsız değişkenlerine göre ele alınmıştır.

6.1.1 O.Ö.Ö ile O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekalarının Alt Boyutları Arasındaki Farklılıklar

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri ile son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekalarının alt boyutlarından stres yönetimi değişkenine göre farklılaşmadıkları bulunmuştur. Kişiler Arası Farkındalık, Kişiler Arası İlişki, Çevre Şartlarına Uyum, Genel Ruh Hali ve Duygusal Zeka toplam değişkenlerinde ise son sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kişilerarası farkındalığı belirleyen bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kendine saygı, duygusal benlik bilinci ve sosyal sorumluluk algılarının öğretmen adaylarında öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Bu sonuca paralel olarak, Bozgeyikli (2001) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada kişisel farkındalık boyutunun kendini gerçekleştirme birimini yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinde kaygı duygusunun çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Burke ve Hunt'un (1985, akt. Bozgeyikli, 2001) yine üniversite öğrencileri arasında yaptığı bir çalışmada kendine saygısı düşük ve kendini gerçekleştirememiş öğrencilerin yakın ilişkilerinde oldukça yetersiz oldukları belirlenmiştir. Şirin'in (2007) yaptığı bir başka çalışmada ise kararlılık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin ilişkilerinde bilinç düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Kişiler arası ilişki alt boyutun içinde yer alan empati ve esneklik bakımından öğretmen adaylarının öğretmenlere göre daha iyi durumda olduklarını göstermektedir.

Bozgeyikli (2001) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında kızların, erkeklere oranla kişilerarası ilişkilerinde nelerin olup bittiğinin farkında ve bu ilişkilerinin niteliğine daha çok dikkat ettikleri görülmektedir.

Araştırmamızda çıkan bu sonuçtan farklı olarak Tümkaya (2005) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, yüksek duygusal yetileri kişinin farkında olması, duygularını kontrol altına alması, empatik davranması, esnek olması, motivasyonu sağlaması ve sosyal ilişkilerde yetenekli olması demektir. Duygusal zekası üst seviyede olan bir eğitimci katı disiplin uygulamak yerine, kişiler arası iletişim becerilerini (empatik ve esnek olmak) en güzel şekilde kullanarak öğrencileriyle ortak bir payda oluşturabilir. Bunun sonucunda öğrenciler dış merkezli bir denetim yerine içselleştirilmiş bir kontrol sağlayıp daha doğru bir eğitim ortamı sağlayacaklardır.

Çeşitli araştırmalar kişiler arası iletişimi, empati yeteneği ve ortaya çıkan çatışmaları çözme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bunun etkisiyle iyi iletişim kuran kişiler, daha yüksek performans sergileyeceklerdir (Öztürk, 2006). Perek (2003, akt. Güler, 2006) göre de duygusal zekasını doğru şekilde kullanamayanların başarı oranı kullanabilenlere oranla daha düşüktür. Bu bireyler etkili iletişim kuramaz, olaylara tek taraflı yaklaşarak empatik davranamazlar. Erdoğan'ın (2006) yaptığı araştırma sonucuna göre de içe dönük olan öğrencilerin akademik başarıları, dışa dönük olan öğrencilerden daha yüksektir. Bu çıkarıma göre akademik olarak başarılı olabilmek için içe dönük kişilik özelliğine sahip olmak önemli, duygusal zeka gelişimi için ise dışa dönük olmak önemlidir.

Çevre şartlarına uyum alt boyutun barındırdığı problem çözme ve gerçeklik becerisi son sınıf okul öncesi öğrencileri okul öncesi öğretmenlerine nazaran çok daha iyi orandadır.

Atabek ve Goleman (akt. Göçet, 2006) tarafından da desteklenen bulgulara göre, Duygusal zekayla doğru orantılı olarak problem çözme becerisinin de artacağı sonucuna varılmıştır. Duygusal zeka ile ilgili yapılan bütün tanımlarda da problem çözme becerisini içermektedir. Otokontrol sahibi olan yaşamı gerçeklikle algılayabilen, duygularını tanıyan ve problemlere daha olumlu yaklaşan bireyler çözümlere daha çabuk ulaşabilmektedirler. Burada bahsedilen gerçeklik, duygusal bakımdan yaşanmış olanla, subjektif olarak var olan arasındaki farkı anlama yetisidir. Bireyin mümkün

olduğunca farklı olaylar ve problemler üzerinde düşünmesi, bunlara çözümler bulmaya çalışmasında fayda vardır.

Yani hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de okul öncesi öğretmen adaylarının dayanıklılık ve dürtü kontrolü becerileri düzeyi benzerdir.

Stresi ortaya çıkaran etkenlerden birinin kişilerin olaylara bakış açısı olduğu düşünülmüştür. Litaratüre baktığımızda da bu bulguyu destekleyen nitelikte çalışmalara rastlamaktayız. Cox Cooper ve Selye (akt. Göçet, 2006), çalışmalarında bireyin 'tutumlarının' stresin oluşmasında ya da oluşmamasında bir faktör olduğunu ortaya çıkarmaktadır. 'Kötümser' tutuma sahip kişilerin 'iyimser' kişilere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Duygusal zeka tanımlarını incelediğimizde de 'duyguları kontrol edebilme', 'duygulardan yararlanma', 'duyguları yönetme' özelliklerinden literatür kısmında söz etmiştik.

Duygusal zekası iyi düzeyde olan bireylerin duygularını yönetme, kontrol etme ve yararlanma özellikleri yüksek düzeyde olacağından duygu boyutunda yer alan stresi de kontrol edebileceği düşünülebilir (Ergin, 2000).

Bu da bu alt boyutun kapsadığı mutluluk ve iyimserlik özelliklerinde öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlerine göre daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

İyimserlik "tıpkı umut gibi zorluklara ve engellemelere rağmen genel olarak hayatta her şeyin iyi gideceğine dair beklenti" olarak tarif edilir (Goleman, 2000, s.116). Bu tanıma ek olarak iyimser kişiler:

- Engellere ve yenilgilere karşın ısrarla hedefleri araştırırlar.
- Başarı umudundan yola çıkarlar, başarısızlık korkusundan değil.
- Yenilgileri kişisel yetersizliklerin değil, aşılabilecek koşulların sonucu olarak görürler.

Seligman (akt. Beceren ve Tuyan, 2004) iyimser olmanın sağlıklı olmayı da beraberinde getirdiğini ve özellikle günümüzün hastalıklarından depresyonunda temelinde olumsuz düşünce yapılarının olduğunu ve bu çeşit düşünce kalıplarının çocukluktan itibaren aile, öğretmenler ve yakın çevrenin etkisiyle çocuklara farkında olmadan aşılandığını belirtiyor.

6.1.2. O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki Farklılıklar

Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının alt boyutları sevgi ve uyum puanları bakımından anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Değer ve tutum toplam değişkenine göre ise okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının puanı, okul öncesi öğretmenlerine nazaran anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

6.1.3. Kadın ve Erkek O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın Duygusal Zekâlarının Alt Boyutları Arasındaki Farklılıklar

Bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kararlılık, kendine saygı, duygusal benlik bilinci, sosyal sorumluluk becerilerinde kadın okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları erkek okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına göre daha başarılıdır. Stein ve Howard'ın (2003, akt. Güler, 2006) çalışmaları araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte görünmektedir ve dünyanın her yerinde kadınların sosyal sorumluluk ve empati konularında erkeklerden daha yüksek skor elde ettiklerini söylemektedirler. Nikaluou ve arkadaşları da (2002, akt. Güler, 2006) tarafından bir ruh sağlığı kurumunda yapılan araştırmada da duyguları algılama ve değerlendirme alt ölçeklerinde bayanların erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur. Harrod ve Scheer'in (2005, akt. Güler, 2006) gençler arasında yaptıkları çalışmalarda duygusal zeka puanları bayanlarda erkeklere oranla anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Kadının doğasına ait özelliklerin dışında özellikle Türk toplumu açısından incelediğimizde de kadının sosyal sorumluluğu erkeklere oranla çok fazla ve ağırdır. Bu anlayışın da bir sonucu olarak erkeklerden daha çok gelişmiş sosyal beceriler, sorumluluk bilinci, kararlılık ve empati yeteneği kız öğretmen ve öğrencilerin puanını yükseltmektedir (<http://cws.emu.edu.tr>).

Empati ve esneklik bakımından okul öncesi kadın öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleri erkek öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerine göre daha pozitif durumdadırlar. Austin ve diğerlerinin (2005, akt. Yılmaz, 2007) tıp fakültesi 1.sınıf öğrencilerinin duygusal zeka ve empatik becerilerini belirlemeye çalıştıkları araştırmada kız öğrencilerin duygusal zekalarının erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtilmiştir. Bozgeyikli (2001) üniversite öğrencileri

üzerinde yaptığı araştırmasında kızlar erkeklere oranla kişilerarası ilişkilerinde nelerin olup bittiğinin farkında ve bu ilişkilerinin niteliğine daha çok dikkat ettikleri görülmektedir.

Duygusal zekayla ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda, cinsiyet değişkeni ile en çok empati alt boyutu arasında ilişki bulunmuştur. Bar-On (1997, <http://cws.emu.edu.tr>) araştırmamızda da kullanılan ölçeği ile dünyanın çeşitli ülkelerinde duygusal zeka alanında yaptığı çalışmaların sonuçlarına göre, kadınların erkeklerden daha güçlü kişilerarası ilişkilere sahip olduklarını belirlemiştir. Bar-On ayrıca kadınlar duygularının daha çok farkındadır, bu yüzden daha fazla empati gösterirler, kendilerini daha net ifade ederler ve sosyal sorumluluk duyguları erkeklerden daha güçlüdür.

Pamukoğlu (2004) kadın yöneticiler üzerindeki araştırmasında zengin bir duygusal potansiyele sahip olan kadınların özellikle empati ve kişilerarası ilişkiler konularında başarılı oldukları bulunmuştur. Yine başka bir araştırmada Akgün ve Kahraman (2008) empati beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmasının sonunda empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerini artırdığını göstermiştir.

Bu bulgudan hareketle gerçeklik ve problem çözme becerilerinde kadın okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının erkek öğretmenler ve öğretmen adaylarına oranla başarı düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmamızın bulgusuna paralel olarak, Nikaluou ve arkadaşları (2002, akt. Güler, 2006) tarafından bir ruh sağlığı kurumunda yapılan araştırmalarında da duyguları anlama, gerçekliğini algılama ve değerlendirme alt ölçeklerinde bayanların erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur. Problem çözme konusunda bireylerin kendilerini algılayış ve tanımlayış biçimleri bayan ya da erkek oluşlarına göre farklılık göstermemektedir. Problemleri çözme başarısı, cinsiyete göre farklı değildir.

Şirin'in 2007'de öğretmenler üzerinde yaptığı bir araştırmada erkekler stresle başa çıkmada bir araç olarak kabul-bilişsel yeniden yapılanmaya daha fazla başvurmaktadır.

Dürtü kontrolü ile ilgili yurt dışında yapılan bir araştırmada anaokulu öğrencilerine birer adet lolipop verilmiş on dakika sabredip bekleyenlere, ikincinin

verileceği söylenmiş. İlerleyen yıllarda bu çocukların gelişimi ve akademik başarıları izlenmiş. Sabır gösterip ikinci lolipodu alan çocukların akademik başarısının daha yüksek olduğu, beklemeyip lolipodu hemen yiyenlerin ise başarısının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Yani dürtüyü kontrol altına alabilenlerin yaşamda daha başarılı oldukları okul öncesi dönemde belirlenebilmektedir (Goleman, 2000, s.107).

Ergin (2000), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka becerilerini cinsiyet değişkeni açısından da incelemiştir. Araştırma bulgularına göre duyguları yönetme, kendini motive etme ve stresi kontrol altına almada erkeklerin yüksek, empati de ise kızları yüksek bulmuştur.

Mutluluk ve iyimserlik becerilerinde bayan okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının puanları erkek okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarına göre daha iyi durumdadır.

Araştırmamızdan farklı olarak çıkan bir sonuca göre kadınlarda depresyondan şikayetçi olanların sayısı erkeklere oranla iki kat daha fazladır. Bayanlar psikolojilerini olumsuz etkileyen etmenleri kolay kolay akıllarından atamazken erkeklerin bunu yapmada daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Güler, 2006).

Bu çalışmayla paralel olarak ise Göçet (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında iyimserlik, duyguların ifadesi ve duygulardan faydalanma düzeylerinde cinsiyete yönelik farklarda kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulmuştur. Pamukoğlu (2004) araştırmasında ise kadın yöneticilerin, özellikle başarıma güdüsü, zorluklar karşısında gayret ve çaba ile direnmek ve mutluluk, iyimserlik olarak ifade edilen öz motivasyon konusunu daha çok dikkate aldıklarını görmüştür.

Kendi kültürümüze de baktığımızda bayanlara yüklenen toplumsal değerler, bayanların kültürümüzde erkeklere oranla “daha duygusaldır” söylentisini de bu çıkan sonuçların çoğu desteklemiş olmaktadır. Bunu ortaya koyan başka bir araştırma örneği, Aydoğdu'nun 2000 yılında üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri duygu yoğunluklarını incelediği çalışmasında sekiz duygu kategorisindeki 140 sözcük ve deyimden 73'ünün (%52.4) duygu yoğunluğu yüklemelerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, bununla birlikte sözcük ve deyimlerin büyük çoğunluğunun sınıf düzeyine (%95.71), yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim birimine (%91.43), kendini girişken veya çekingen algılama durumuna (%84.29),

iletişim güçlükleri yaşama derecesine (%94.29) ve duygularını rahatlıkla veya güçlkle ifade etme durumuna (%80.71) göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Duygusal becerileri kullanmakta her ne kadar bayanlar daha iyi durumda çıksa da çalışmamızda başka araştırmalarda genelde benzerlik bulunan sonuçlar da çıkmıştır. Güney (2000) bazı erkeklerin insan ilişkilerinde yüksek düzeyde olan bir bayan kadar empatik beceriler sergileyebildiği, buna benzer olarak da bazı kadınların duygusal açıdan kendini çabuk toparlayabilen erkekler gibi strese dayanıklılık gösterebildiği görülmektedir. Gerçektende kadın ve erkeklerin ortama puanlarına bakıldığında güçlü ve zayıf yanlarının yakın olduğu görülür.

Sonuçta bütün yapılan araştırmalarda duygusal zeka açısından cinsiyet farkının etkili olduğu ya da olmadığı yönünde bir genellemeye gidilememiştir. Bu sebepten cinsiyet değişkeni açısından elde edilen sonuçları somutlaştırarak yeni farklı araştırma bulgularına ihtiyaç vardır.

6.1.4 Kadın ve Erkek O.Ö.Ö İle O.Ö.Ö.A'nın O.Ö.Ö.M'ne Karşı Tutumları Arasındaki Farklılıklar

Araştırma sonucunda, kadın okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenliğine karşı tutum puanları erkek okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucuna paralel olarak toplumda da öğretmenlik mesleğinin bir bayan mesleği olarak görüldüğüne ilişkin yaygın bir kanı vardır. Bu bulgumuzla örtüşen bir araştırmalarda aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur.

Çapa ve Çil (2000)'de araştırmalarında 'öğretmenlik mesleğini sevme' ve 'öğretmenlik mesleğine verilen değer' başlıklarında kız öğretmen adaylarının daha olumlu yönde bir tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Erkek öğretmen adaylarının ise 'öğretmenlik mesleğinde kendine güven' boyutunda kız öğretmen adaylarından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008, s.47) de " Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi" konulu araştırmalarında kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran öğretmenliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin görev ve

sorumluluklarını yerine getirebilme yeteneklerine olan inançları konusunda kendilerini erkeklere göre daha yeterli bulduklarını saptamışlardır.

Atalay (2005, akt. Gerek, 2006, s.45)'de yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında daha yüksek ortalamalar elde ettiklerini bulmuştur. Cinsiyete unsur dikkate alındığında kız öğrencilerin erkeklere oranla bu mesleği daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır (Gerek, 2006, s.45).

Bizim araştırmamızdan da farklı olarak Kahyaoğlu ve Yangın'ın 2007 yaptığı 'İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları' konulu araştırmalarında cinsiyete bağlı olarak öğretmenlik meslek algılarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadıklarını bulmuşlardır.

Cinsiyetlere göre öğretmenlik mesleğine gösterilen tutumda kızların ön planda olmasını Türk toplumunda özellikle çok yaygın olan "öğretmenlik bayan mesleğidir" anlayışının bir sonucu olabileceği düşünülebilir. Şöyle ki Bandura'ya göre özgüven sağlama 'sözel ikna' kavramı ile açıklanabilmektedir. Ona göre insanlar bir işi yapip yapamama konusunda çevresel değerlendirmelere önem verirler. Bir konuda başarılı olacağı söylenen kişi çok çaba gösterir. Sözel ikna başaramayacakları bir konuda insanları başarıya ulaştırabilir. Sihirli bir ruhsal dokunuş sağlar (akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008, s.46).

6.2.Öneriler

1. Bu araştırmanın en önemli bulgularından biri, meslekte görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmen adaylarına göre düşük çıkmasıdır. Bu da, duyuşsal alan eğitiminin önemli öğelerinden olan duygusal zeka yeterliklerinin hizmet öncesinde verilen eğitimle sağlanabilirken, öğretmenler mesleğe atıldıklarında bu türden beklentilerine cevap alamadıklarına işaret etmektedir. Dolayısıyla, hizmet öncesi eğitimde duyuşsal alan eğitime önem verilmeli ve mesleğe atıldıklarında karşılaştıkları durumlar örnek olaylara dayalı olarak işlenmelidir.

2. İlgili literatür ve araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, mesleklerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğe başlandığında

öğretmenlik mesleğine karşı tutum düzeyi düşmesine hangi faktörlerin neden olduğu nicel ve nitel olarak araştırılmalıdır. Teori ve pratik arasındaki farklılıkların en alt düzeye indirgenmesinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirirken okul uygulamalarına daha fazla sayıda olanak tanınması bu tutum farklılığını ortadan kaldırabilir. Bu durumu engellemek adına eğitim fakülteleri öğrenci alırken duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip adayları seçemiyorsa bile öğretim sırasında duyuşsal alana yönelik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin geliştirici etkinlikler, eğitim programları, dersler hazırlanıp, uygulama saatleri artırılabilir.

3. Bundan sonra yapılacak araştırmalara ilişkin olarak şunlar söylenebilir: Bu araştırmada Erzurum ili içinde bulunan Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Okul Öncesi Anabilim dalı son sınıfta okuyan öğretmen adayları ve Erzurum il merkezinde özel ve devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Bu tür bir araştırma Türkiye çapında yaygınlaştırılarak, bilişsel alan eğitimi yanında duyuşsal alan eğitiminin de ne denli önemli olduğu; eksiklikleri ve okul öncesi öğretmen yetiştirmeye ilişkin duyuşsal alan eğitiminde teori ve uygulamanın nasıl olması gerekliliği, nicel ve nitel bakış açısından üzerinde durulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, S.&Ünal, S. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
-(2004). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akalın, Ö. (2006). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Algıları ile Geleceğe Yönelik Umut Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora tezi), Ankara.
- Akgün, S.&Kahraman, H. (2008). “Empati Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empati Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 15(1), s.15-23.
- Akman, B. & Erkan S. ve Üstün, E. (2008). *Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 10 (2), s.29-35.
- Akman, B. ve arkadaşları (2002). “Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerine Ait Türkiye Profil Araştırması”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23) s.108-116. <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr> İndiriliş Tarihi: 21.05.2009
- Alfred A. (1994). *İnsan Tabiatını Tanıma* (Çev: Dr. Ayla Yörükkan, 4. Baskı), Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Anderson, L. W. (1991), “Tutumların Ölçülmesi”, (Çev. Nükhet Çıkrıkçı), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24,(1), s.241-250.
- Arıcak, T. & Dilmaç, B. (2003). “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(1). s.1-7.

- Arıcioğlu, A. (2002). “Yönetmel Başarının Değerlendirilmesinde Duygusal Zeka Kullanımı”, *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Nisan, s.27-30.
- Aslan, D. & Akyol, A. (2006). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), s.51-60.
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen Liselerindeki Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, Ü. (2008). “Beyin Okumak Mümkün mü?”, *Beyin Gücü Dergisi*, İstanbul: Star Matbaacılık, Sayı:11. s.14.
- Aydoğan, C. (2000). “Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfade Eden Sözcük ve Deyimlere Yükledikleri Duygu Yoğunluklarının İncelenmesi”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Sayı:13, Dönem: Mart s:33-44 <http://www.pegem.net/akademi> İndiriliş tarihi: 17.01.2009.
- Aysu, B. (2007). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:20, s.24-30.
- Balcı, E. (1991)., *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara.
- Baltaş, Z. A.(1998). *Bedenin Dili*, (17. Basım), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başal, H. A. & Taner, M. (2004). *Okul öncesi Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Mezun Oldukları Lise Türü ve Mezuniyet Dereceleri Arasındaki İlişki*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 8-11 ekim 2003 Kuşadası/Türkiye. Bildiri Kitabı:2, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık s.482-489.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. (3.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Beceren, E. & Tuyan S. (2004). *Personal Excellence dergisi*, Sayı:8, Ağustos, s.9-10.
- Binbaşoğlu, C. (1978). *Gelişim Psikolojisi* (4.Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Birdane, K. (2008). *Duyuşsal Taksonomi*, <http://www.mkurşatbirdane.net> İndiriliş tarihi: 05.02.2008.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Bodur, M. (2006). *Eğitim Fakóltesi Programlarının Farklı Lise Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludađ Üniversitesi, Bursa.
- Bozgeyikli, H. (2001). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Kişiler Arası İlişkilere Farkında Olma Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri ve Bir Saha Araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bümen, N. (2002). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükkaragöz S. & Muşta, M. & Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Konya: Mikro Yayınları.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte Duygusal Zeka* (Çev: Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar). İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). “ Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 6(4), s.693-712. <http://www.tebd.gazi.edu.tr> İndiriliş tarihi: 12.04.2008
- Çakar, U.&Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Duygu- Zeka İlişkisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), s. 23-30.
- Çaplı, O. (1970). *Çocukların Gençlerin Eğitimi* (2.Basım). Ankara: San Matbaası.
- Çapri, B. & Çelikkaleli Ö. (2008).” Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakólterine Göre İncelenmesi”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (9/15) s. 33-53.

- Çeçen, R. (2008). “Duygular İnsan Yaşamında Neden Vazgeçilmez ve Önemlidir?”
Çukurova Üniversitesi, Psikolojik Dan.ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.
<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi.asp?dosya=65> İndiriliş Tarihi:
17.01.2009
- Çelikkaya, H. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Çelikten, M.&Can, N. (2003).” Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen”.
Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), s.253-267.
- Çetin, Ş. (2006). “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, Gazi
Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi”, (18) s.28-37.
<http://www.esef.gazi.tr>. İndiriliş Tarihi: 05. 03. 2008
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Alguları ve Öğretmenlik
Mesleğine Yönelik Tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dağlı, G.&Silman, F.& Çağlar, M. (2008).” Liderlerin Başarısında Duygusal Zekanın
Yeri ve Önemi”. *Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Dergisi*, (17), s.22-46.
- Demirci, H. (2006). *Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liseleri Bilgisayar
Programcılığı Bölümü Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutumları ile
İnternet Ağ Sistemleri Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*.
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deniz, E. & Yılmaz, E. (2006). “Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka ve Stresle
Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Türk Psikolojik
Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25 (17), s.2-9.
-(2004). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri ve Yaşam
Doyumları Arasındaki İlişki*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9
Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, (34.Baskı), Ekim, İstanbul: Sistem
Yayıncılık.
- Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Gelişim, Öğrenme, Öğretme*, Ankara: Arkadaş
Yayınevi.

- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde Davranış*. (10. Baskı), İstanbul: Evrim Basımevi.
- Ergin E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sahip Oldukları Duygusal Zekâ Düzeyi ile 16 Kişilik Özelliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erginsoy, D. (2002). *Duygusal Zeka ve Kişiler Arası İlişkilerle Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ertuğrul, H. (2000). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gay, L.R. & Airasian (2000). *Educational Research*, Columbus: Prentice Hill.
- Gerek, R. (2006). *Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (Çev: Banu Seçkin Yüksel, 17. Basım), İstanbul:Varlık Yayınları
-(1998). *İş Başında Duygusal Zeka*. (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1.ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Güllüce, Ç. (2006). *Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürşimşek, İ. (2002). Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı, *Okul Öncesi Eğitimciler El Kitabı*, İstanbul: Ya-Pa.
- Güven, B. & Uzman, E.(2008). “Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması” Onsekiz Mart Üniversitesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), s.527.
- Halıçınarlı, E. & Bender, T. (2009). *Kadında Duygusal Zeka ve Bir Saha Çalışması*. Tarihi: <http://cws.emu.edu.tr>. İndiriliş Tarihi: 03.04.2009
- İnanlı, R. (2003). *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetim ve Yapılar Toplantısı Raporu*, 5-6 Aralık, Ankara.
-(2005). “Okul Öncesi Eğitimin Sorunları Üzerine Söyleşi”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), Nisan. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62> 01.03.2009 tarihinde indirilmiştir.
- İnceoğlu, M.(2000). *Tutum, Algı ve İletişim*, Ankara: İmaj Yayınevi.
- İslim, Ü. (2006). *Öğrencilerin Duyuşsal Karakteristiklerinin Fizik Dersi Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İşmen, E. (2001). “Duygusal Zeka ve Problem Çözme”, Marmara Üniversitesi, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 111-114.
- Kantarcıoğlu, S. (2008). *Anaokulunda Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karagözoğlu, G. (2003). *Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür merkezi, s.10-12.
- Kayserili, A. Tuba. (2009). “Okul Öncesi Dönemde Duygusal Zeka Gelişimi” , *Beyin Gücü Dergisi*, Sayı:11, Ocak, s.13.
- Kıncal, Y.R. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum: Eset Ofset.

- Koçer, H.A. (1983). *İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi*, İstanbul'da Cumhuriyet Döneminde Eğitim, İstanbul: MEB.
- Konrad, S. & Hendl, C. (2002). *Duygularla Güçlenmek (EQ)*. (Editör: R. Demir). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Köknel, Ö. (1997): *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, (11.Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Köroğlu, G.S. (2006). *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algularına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zeka Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- M.E.B. (1998). *Eğitim ve Eğitim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Morgan, T. C. (1993). *Psikolojiye Giriş*. (Çev: Orhan Aydın, İffet Dinç), Hacettepe Üniversitesi Ankara: Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Moller, C. (2000). *Heartwork*. Hillerod Time Manager Internationaller A/S. <http://www.duygusalzeka.net/ecododuz/ecododuz5.htm> İndiriliş Tarihi:13.02.2008
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On Duygusal Zeka Testi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Ekim.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı 25486. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486> İndiriliş Tarihi: 15.02.2008
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları Okul Öncesi Dönem*, (3.Baskı), İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- Oleron, P. (1992). *Zeka*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özbay, Y. & Şahin, M. (2000). "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, sayı:19, s.54, Ankara.

- Özgüven, İ.E. (1998). *Psikolojik Testler*. (2.Baskı). Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özmen, S. (2004). “Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2) s.27.
- Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duyusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, A & Deniz, E. M. (2008). Analysis Of Emotional Intelligence Job Satisfaction and Burnout Levels of Preschool Teachers According to Some Variables. *Elementary Education Online*, 7(3), s.578-599. <http://ilkogretim-online.org.tr/> İndiriliş Tarihi: 04. 05. 2009
- Özyar, A. (2001). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2 (21), s.21-25.
- Pamukoğlu, E. (2004). *Duyusal Zekanın Yönetici Etkinliğindeki Rolünün Kadın Yöneticiler Bağlamında İncelenmesi ve Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Düzeyi İle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Selçuk, S. (2006). *Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Genel özellikleri ile Alan Dersine Karşı Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişkiler ve Bu Özelliklerin Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (10.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Titrek, O. (2004). *Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zeka Yeterliliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayınlanmış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Turan, E. & Güdek, B. (2008). “Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 6(1), s.35
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2008). <http://www.tdksozluk.com/sozara> İndiriliş Tarihi:13.05.2008
- Ünal, F. (2007). “Çocuklarda Empati Gelişimi: Empati Gelişiminde Anne-Baba tutumunun Etkisi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 176, Güz, 2007, s.23.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vural, D. (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*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Wong, Chi-Sum & Kenneth S. Law (2002). The Effects Of Leader And Follower Emotional Intelligence On Performance Attitude: An Exploratory Sstudy. *The Leadership Quarterly*, 13(3),s.243-274 <http://www.duygusalzeka.org> İndiriliş tarihi:12. 05.2008
- Yalın, H. İ. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yapıcı, M. “Öğretmen Tutumları ve Yansımalar” http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_327 İndiriliş Tarihi:13.03. 2009

- Yavuzer, H. (1998). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yeşilyaprak, B.(2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Baran Ofset.
- Yılmaz, M.& Şahin, Ş. (2004). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yılmaz, R. (2003). *Duygusal Zeka ve Din Öğretimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zembat, R. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları 0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi*, İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.

EKLER**EK-1****Değerli öğretmen ve öğretmen adayı,**

“Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ve Erzurum merkezde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle, öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ölçmeye yönelik” bir araştırma yapmaktayım. Lütfen her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığına en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi) seçiniz ve yuvarlak içine alınız. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar, bilimsel çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmada kişisel bir değerlendirme yapılmayacağından *İSMİNİZİ YAZMANIZ GEREKMEMEKTEDİR*.

Anketi cevaplarırken sizlerden istenilen, kişisel bilgiler bölümünü doldurduktan sonra, verilen ifadelerden sizin düşüncelinizi ne düzeyde yansıttığını belirtmek için “Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum” ifadelerini çarpı (X) biçiminde işaretleyiniz. Her ifadeye bir seçenek işaretleyiniz. Ölçekteki ifadelere içtenlikle cevap verdiğiniz için teşekkür ederim.

Tuba KAYSERİLİ

Atatürk Üniversitesi

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim

Yüksek Lisans Öğrencisi

BAR-ON DUYGUSAL ZEKA (EQ) ÖLÇEĞİ

BÖLÜM-I KİŞİSEL BİLGİ FORMU			
1. Cinsiyetiniz <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek	2. Akademik başarı: <input type="checkbox"/> 2.49. ve altı <input type="checkbox"/> 2.50 -3.00 <input type="checkbox"/> 3.00 -3.49 <input type="checkbox"/> 3.50- 4.00	3. Annenin eğitim durumu: <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> 2. İlköğretim <input type="checkbox"/> Ortaöğretim <input type="checkbox"/> Yükseköğretim <input type="checkbox"/> Lisansüstü	4. Babanın Eğitim durumu : <input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> 2. İlköğretim <input type="checkbox"/> Ortaöğretim <input type="checkbox"/> Yükseköğretim <input type="checkbox"/> Lisansüstü
5. Bölümünüzü seviyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	6. Çocukken bir okul öncesi kurumda eğitim kurumda eğitim aldınız mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	7. Çocukları seviyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	9.Çocukluğunuzda anne-babanız size karşı dayak vb. uygulamalar yaptılar mı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır

BÖLÜM-II	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektedir.	1	2	3	4	5
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.Üzücü 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.Yapacakları 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					

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

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

EK-2.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ TUTUM ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Benim için en ideal meslek okul öncesi öğretmenliğidir.					
2.Bir ömür boyu okul öncesi öğretmenliği yapabilirim.					
3.Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4.Okul öncesi öğretmenliği benim için bir tutkudur.					
5.Okul öncesi öğretmenliğinin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6.Okul Öncesi öğretmenliği ile ilgili mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.					
7.Okul öncesi öğretmenliğinin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.					
8.Okul öncesi öğretmenliğinden alacağım manevi doyumunu hiçbir şeye değiştirmem.					
9.Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
10.Okul öncesi öğretmenliğinin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
11.Okul öncesi öğretmeni olmayı bilerek ve isteyerek seçtim.					
12.Okul öncesi öğretmenliğinden alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.					
13.Okul öncesi öğretmenlik mesleğini seviyorum.					
14 İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15.Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine okul öncesi öğretmenlik mesleğini seçerdim.					
16.Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
17.İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.					
18.Okul öncesi öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.					
19.Okul öncesi öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.					
20.Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için okul öncesi öğretmenliği benim için yapacağım mesleklerin en sonucusudur					
21.Okul öncesi öğretmenliği bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
22.Okul öncesi öğretmenliği paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.					
23.Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim.					
24.Okul öncesi öğretmeni olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum.					
25.Bu mesleği öğrendikçe ciddi-yetini daha iyi anlıyorum.					
26. Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile okul öncesi öğretmenliği yapacağımı zannetmiyorum.					
27.Okul öncesi öğretmenliği özveri isteyen bir meslektir.					

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
28.Okul öncesi öğretmenliği onurlu bir meslektir.					
29.Okul öncesi öğretmenliği gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum					
30.Okul öncesi öğretmenliği mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.					
31.Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor					
32.Okul öncesi öğretmenliği mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
33.Okul öncesi öğretmenliği vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.					
34.Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir.					
35.Okul öncesi öğretmenliği çok sabır isteyen bir meslektir.					

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında İstanbul'da doğdu. İlköğretim ve lise eğitimini Adapazarı'nda tamamladı. 1998 yılında Atatürk Üniversitesi K.K.E.F okul öncesi öğretmenliğini kazandı. 2002 yılının haziran ayında mezun oldu. 2002 yılının ekim ayında Kayakyolu Ç.M.İ.S İlköğretim Okulu'na okul öncesi öğretmeni olarak atandı. 2004 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansa başladı. Halen Erzurum Kayakyolu Ç.M.İ.S İlköğretim Okulunda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır.